

EL COLEGIO DE MÉXICO

Boletín 169 *Editorial*

MAYO-JUNIO DE 2014



Un tesoro de habilidades

Anne Staples

De súbditos a ciudadanos

Anne Staples

Una nueva síntesis y los caminos por explorar

Elsie Rockwell

Mundo universitario y jerarquía social

Pilar Gonzalbo Aizpuru

Estudiar la Universidad

Pilar Gonzalbo Aizpuru

Las primeras fábulas para niños mexicanos

Anne Staples

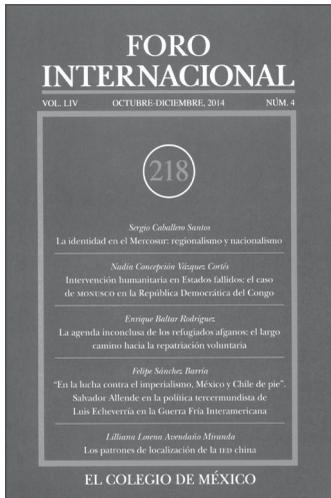
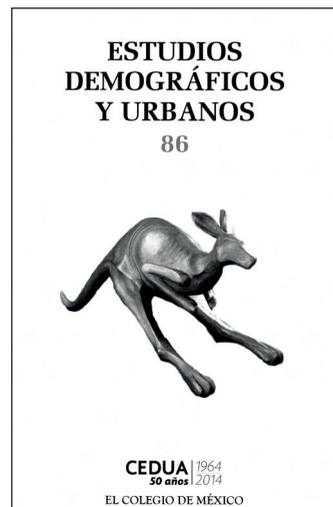
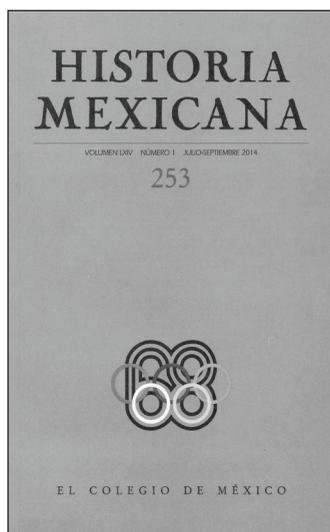
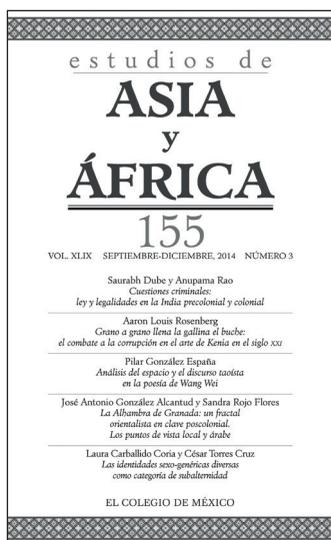
Poemas de Xu Wei

Pablo Rodríguez

Réquiem por un poeta

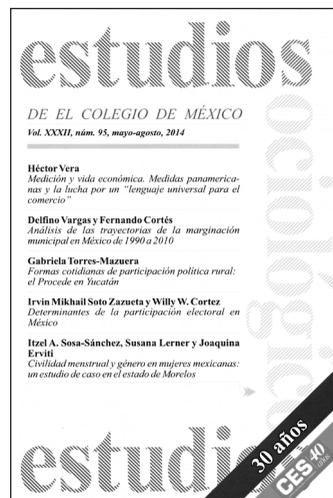
Adrián Muñoz

PUBLICACIONES PERIÓDICAS



El Colegio de México, A. C.,
Dirección de Publicaciones,
Camino al Ajusco 20,
Pedregal de Santa Teresa,
10740 México, D. F.

Para mayores informes:
Tel. 5449 3000, exts. 3090, 3138 y 3295,
Fax: 5449 3000, ext. 3157, o Correo electrónico:
publicolmex@colmex.mx



Í N D I C E

Un tesoro de habilidades

■ *Anne Staples* ■ 3

De súbditos a ciudadanos

■ *Anne Staples* ■ 7

Una nueva síntesis y los caminos por explorar

■ *Elsie Rockwell* ■ 9

Mundo universitario y jerarquía social

■ *Pilar Gonzalbo Aizpuru* ■ 17

Estudiar la Universidad

■ *Pilar Gonzalbo Aizpuru* ■ 23

Las primeras fábulas para niños mexicanos

■ *Anne Staples* ■ 29

Poemas de Xu Wei

■ *Pablo Rodríguez* ■ 35

Réquiem por un poeta

■ *Adrián Muñoz* ■ 40

Portada: Miguel Covarrubias, "Maestra rural", *El maestro rural*, México, SEP, 1935.

EL COLEGIO DE MÉXICO, A.C., Camino al Ajusco 20, Pedregal de Santa Teresa, 10740 México, D.F. Tel. 5449 3000, ext. 3077

Presidente JAVIER GARCÍADIEGO DANTAN ■ *Secretario general* MANUEL ORDÓRICA ■ *Coordinador general académico* JEAN-FRANÇOIS PRUD'HOMME ■ *Secretario académico* ALBERTO PALMA
■ *Secretario administrativo* ALVARO BAILLET ■ *Director de publicaciones* FRANCISCO GÓMEZ RUIZ ■ *Coordinadora de producción* GABRIELA SAID ■ *Editor* JUAN PUIG ■ *Coordinador de diseño*
PABLO ANDRÉS REYNA LEÓN ■ *Coordinadora de promoción y ventas* NINEL SALCEDO ROMERO

BOLETÍN EDITORIAL, NÚM. 169 MAYO-JUNIO DE 2014

Impresión: Reproducciones y Materiales, S.A. de C.V.

Formación y diseño de portada: ROSALBA ALVARADO PÉREZ

ISSN 0186-3924

Certificado de licitud. núm. 11152 y de contenido, núm. 7781, expedidos por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas el 15 de mayo de 2000; núm. de reserva 04 1999-112513491900-102.



En el telpochcalli, fray Bernardino de Sahagún, *Historia de las cosas de la Nueva España*, ca. 1580, Biblioteca Medicea Laurenziana, Florencia.

Educación mexicana

La educación ha sido, desde la época mesoamericana, preocupación y actividad preponderante en las tierras que se convertirían en México. El modo de abordarla —tanto la pública como la privada—, proveerla, conceptualizarla y garantizarla ha marcado la política institucional y la familiar. Historiar la educación mexicana es recorrer una de las arterias vitales de la sociedad y adentrarse en sus metas y, sobre todo, en su quehacer diario.

Este número de *Boletín Editorial* —como otro reciente— contiene reseñas de libros de historia de la educación que arrojan luz sobre este sector de la vida mexicana. Es uno más entre otros que el tema y su historiografía merecen. 

Un tesoro de habilidades

Max Calvillo Velasco *et al.*, *La educación técnica en México desde la Independencia, 1810-2010*, tomo 1, *De la enseñanza de artes y oficios a la educación técnica, 1810-1909*, México, Instituto Politécnico Nacional, Presidencia del Decanato, 2011, 322 pp.

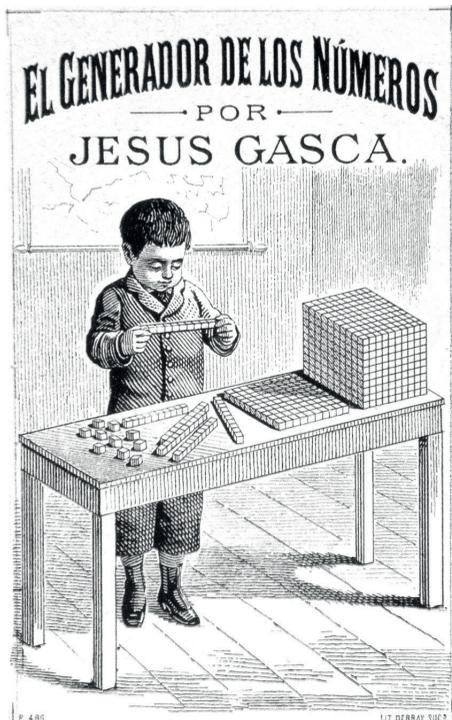
Este libro es resultado de un esfuerzo bien logrado por seguir el desarrollo de la educación técnica. Los autores han rastreado, como diligentes detectives, los intentos por abrir escuelas y los logros al fundar instituciones duraderas, sobre todo a partir del siglo XIX. Han encontrado, en sus minuciosas búsquedas, a particulares, entre ellos extranjeros, que querían resolver los problemas del país y de la juventud mediante escuelas de artes y oficios, y a gobernantes que querían limpiar de mendicidad las calles y plazas de la ciudad haciendo efectiva una de las funciones de la escuela, que es ocupar el ocio de desempleados o malvivientes. Para principios del siglo XIX, la pobreza había generado unos problemas sociales tan severos, como el robo en despoblado, que los paseantes hacían testamento antes de trasladarse a las muy esperadas festividades de Pentecostés en San Agustín de las Cuevas, conocido hoy como Tlalpan, donde los juegos de azar, como si fuera una Las Vegas mexicana, estaban a la orden del día. La inseguridad de los caminos, además de su mal estado, ponía en peligro la vida de los que se atrevían a salir de la ciudad de México. Regresar del teatro a altas horas de la noche, por las oscuras calles mal pavimentadas del centro, encerraba el mismo peligro. Así que enviar a los jóvenes a la escuela, enseñarles a ganarse honradamente la vida y a ser buenos ciudadanos era prioritario para un gobierno que no tenía soluciones más a fondo que modificaran la infraestructura social y económica.

A pesar de hacer un recorrido largo en el tiempo, este libro no es precisamente una historia. Su intención no es analizar la pervivencia de las instituciones, la eficacia de sus enseñanzas, el éxito de sus alumnos ni su inserción en la sociedad citadina. Más bien, busca mostrar los pasos seguidos para establecer escuelas de artes y oficios. Se basa mucho en la legislación, como la *Colección de leyes y decretos* de Manuel Dublán y José María Lozano. Los autores buscan rescatar, tanto en fuentes impresas como en documentos de los ramos de Justicia e Instrucción Pública del Archivo General de la Nación, los intentos por adelantar la enseñanza técnica.

Abarcar doscientos años de cualquier tema es una tarea compleja, todavía más cuando la definición misma de lo estudiado varía con el tiempo. Lo que se consideraba “educación”, como la relación maestro-aprendiz o el papel desempeñado por los gremios, no equivale a la formal de hoy. Tan larga duración lleva a problemas de interpretación, como por ejemplo la idea de que “la primera etapa [de la Conquista] se redujo al encuentro violento de dos culturas y dos tecnologías”. Vale la pena reflexionar un momento acerca de esa violencia. Sabemos que la Conquista fue militar y que hubo destrucción y muerte masivas. Pero también sabemos que los frailes, con la paciencia del santo de Asís, desde muy temprano, 1523, allá en Texcoco, jugaban con pajitas y piedritas con los niños, los únicos que no se espantaban, para enseñarles el español y a la vez aprender el náhuatl. Y sabemos que la introducción de puercos, gallinas, cabras y ovejas (con todos los oficios que su cuidado y aprovechamiento implicaban) aumentó mucho la cantidad de proteína animal que consumía la población indígena. Como dicen los mismos autores, hubo continuidades, pervivencias, amalgamas de tecnologías y sincretismos que forjaron la nación que conocemos hoy.

Es cuestión de terminología, pero tal vez vale la pena recordar que oficialmente la Nueva España no fue una

* Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

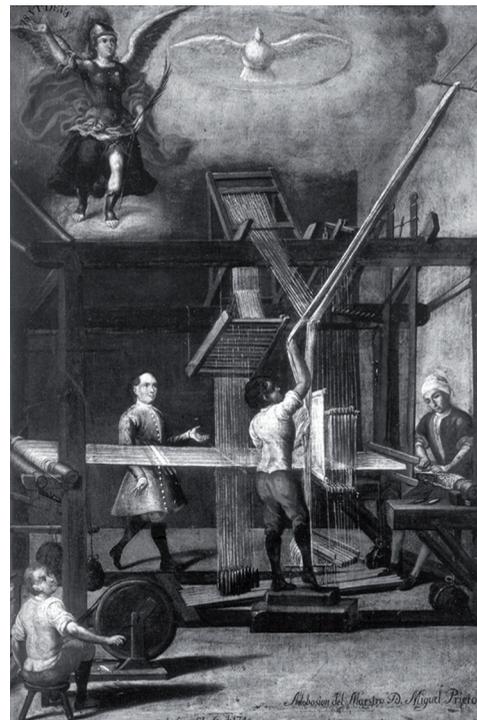


El generador de los números, etiqueta, ca. 1910, AGN.

colonia. Ocupamos el término por comodidad, pero era, de hecho, un reino perteneciente a Castilla y Aragón, gobernado por un virrey, representante de la Corona. Hacia el final del periodo de dependencia de España, y sobre todo a partir de las reformas borbónicas en favor de la casa reinante, Nueva España empezó a ser tratada más bien como colonia, pero eso es otra historia.

Habría que aclarar que los estudios de humanidades eran los primeros que llevaba un joven después de las primeras letras y que consistían en gramática latina y luego lectura, comprensión y traducción de textos latinos. Seguían otros dos o tres años de filosofía, durante los cuales se estudiaba metafísica, matemáticas, física, y a veces retórica, para conseguir el grado de bachiller. El alumno podía entrar a una facultad para estudiar un bachillerato en artes, teología, cánones, jurisprudencia o medicina. Muy pocos buscaban los grados de licenciatura y raras veces el de doctorado, cuya realización dependía, debido a los altos costos, de los padrinos que podía uno conseguir.

La diferencia entre escuela pública y escuela privada prácticamente no existió. El texto dice que “se abrieron escuelas para niños criollos que tenían las características de ser particulares; el Ayuntamiento de la ciudad de México fue el primero en establecer estas escuelas en donde se enseñaba básicamente gramática latina y retórica”. Las escuelas eran de primeras letras. No llegaban a dar clases de gramática latina y retórica, que correspondía a



Taller textil con el Espíritu Santo, 1740, Museo Soumaya.

un nivel superior de enseñanza, lo que llamaríamos hoy la secundaria. Las primeras letras se daban, sobre todo después de la expulsión de los jesuitas en 1767, en parroquias, conventos y ayuntamientos, y todas estas escuelas (que no eran más que algún salón dentro del edificio que albergaba a estas corporaciones) eran públicas, en el sentido de que cualquier niño podía asistir (no solamente los criollos), generalmente niños pobres, a los que no se les cobraba (salvo los consabidos regalos para los maestros). Desde 1601 hubo una ordenanza para el Gremio del Nobilísimo Arte de Leer y Escribir, cuyos miembros aprobaban un examen ante el veedor, que les otorgaba la protección del gremio. Estos maestros examinados, que eran poquísimos, podían trabajar en escuelas del ayuntamiento o como maestros particulares, cobrando sus honorarios a los padres de familia según la materia que impartían. La gran mayoría de los maestros no titulados cobraba a los padres de familia o a una corporación. Lo que se enseñaba en una escuela ubicada dentro de una parroquia o convento, o dentro de un palacio municipal o casa rentada por el municipio, era exactamente igual: doctrina cristiana en primer lugar, lectura y escritura si lo dominaba el maestro, y aritmética a los muchachos (pero no a las muchachas) en las escuelas de mayor lucimiento.

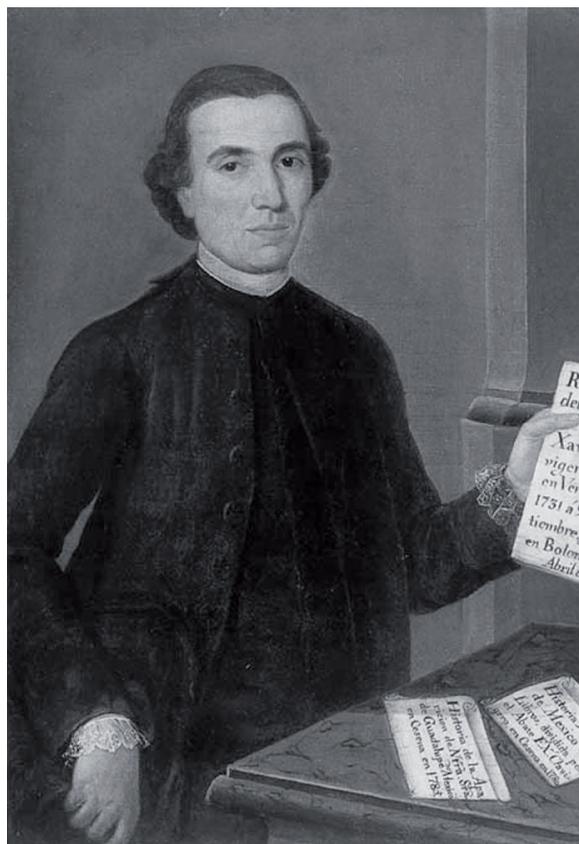
Conviene distinguir entre órdenes religiosos (franciscanos, dominicos, agustinos, mercedarios, etc.) y el clero secular a la hora de hablar de la educación superior.

Las órdenes religiosas tenían sus noviciados, en los cuales preparaban a sus futuros miembros y también a seglares dispuestos a someterse a la disciplina conventual mientras aprovechaban las clases que allí se impartían. El clero secular se preparaba en los seminarios conciliares diocesanos tridentinos que dependían, cada uno, de una diócesis encabezada por un obispo. A ellos también asistían seglares sin ninguna vocación religiosa. Es hasta el siglo XX cuando la Iglesia restringe el acceso a los seminarios a los estudiantes que tienen intención de abrazar la vida religiosa. Los seminarios fueron fundados por los obispos, como el de San Nicolás, creado, como bien dice el texto, por Vasco de Quiroga en Pátzcuaro. Pero no era exactamente una fundación “con fondos particulares”, ya que Quiroga era el obispo de Michoacán, y San Nicolás se convirtió, cuando los papeles se pusieron en orden, en el Seminario Conciliar Diocesano Tridentino de Michoacán.

La ilustración católica que se dio en México fue en cierta medida anticlerical, buscaba desterrar la ignorancia del clero bajo y la superstición de la religión popular, pero no buscaba el “descrédito de las tradiciones”, ya que la tradición es un elemento importante en la verdad revelada, contra la cual ningún ilustrado peleaba. El afirmar que los ilustrados buscaban “mediante la razón y no la religión... una solución a los problemas sociales” no es exacto. Más bien confiaban en encontrar soluciones dentro del contexto de una sociedad verdaderamente católica, de buenos y cumplidos creyentes. Por la misma razón, no se puede afirmar que “las ideas de la Ilustración pregonaban la paulatina e inevitable separación de la Iglesia y el Estado”. Eso sería más bien labor del liberalismo radical del siglo XIX.

Los autores asignan un grado mayor de tolerancia a los jesuitas de lo que realmente tuvieron. Solamente un jesuita, Francisco Xavier Clavijero, logró introducir verdaderas novedades científicas en sus clases, arropadas con un lenguaje tradicionalista para no levantar sospechas ni crear un escándalo. Los correligionarios suyos que fueron menos prudentes terminaron silenciados y castigados. Francisco Xavier Alegre y Clavijero fueron los maestros que se acercaron al método científico —el texto indica que lo aprendieron en los salones de clase, pero fue al revés. La “molestia ante la indiferencia e incompreensión europea hacia América”, apuntada en el texto reseñado, es lo que experimentaron los jesuitas como Clavijero al estar exiliados en el norte de Italia, donde se toparon con la “calumnia de América”.

Se afirma en el texto que “al iniciar la guerra de independencia, la Nueva España contaba con pocas instituciones educativas, pues el quehacer educativo se encontraba en disputa...” Más bien, altar y corona estaban unidos y la sociedad era profundamente católica, por tradición y por convencimiento. Nadie en Nueva España, en aquel



Francisco Javier Clavijero, S.J., óleo de Giovanni [sic], s. XIX, Museo Nacional de Historia.

entonces, podría imaginar un Estado sin el freno moral del catolicismo. Realmente, no hubo tal disputa. Y mucho menos entre el poder civil y el eclesiástico, “quien lo había controlado desde hacía siglos”, lo que tampoco es un fiel reflejo de la realidad. La Iglesia no controlaba el gremio de maestros, que dependía del Ayuntamiento de la ciudad de México. La Real y Pontificia Universidad de México dependía del virrey. De modo que la frase no se sostiene, a pesar de haberla inmortalizado José María Luis Mora con su famoso “Abolir el monopolio del clero en la educación”, subtítulo de una parte de su obra. En las décadas anteriores a la Independencia, la Corona había establecido cuatro instituciones ilustradas en Nueva España: el Colegio de Cirugía, el Real Seminario de Minería, la Academia de San Carlos y el Jardín Botánico, que no estuvieron bajo la jurisdicción eclesiástica. La misma equivocación se repite al decir que “si la situación de la educación, en general, estaba atrapada entre el poder civil y el religioso, la enseñanza técnica se hallaba en el abandono total”. Si tomamos en cuenta las instituciones ilustradas, más lugares como el Hospicio Cabañas y posteriormente la Escuela de Artes y Oficios en Guadalajara y el Colegio Militar, fundado en 1822 para



El Caballito en el claustro de la Nacional y Pontificia Universidad de México, litografía de Pietro Gualdi, 1841.

promover el arte de la guerra y los ejemplos que dan los mismos autores, tendríamos que rectificar ese juicio. El aprendizaje tradicional, de padres a hijos y de maestros u oficiales a aprendices, continuaba como siempre. Sólo falta recordar la escena en la novela de Manuel Payno, *Los bandidos de Río Frío*, en la cual la viejita camina y camina hasta encontrar un taller que recibe a su entenado como aprendiz.

¿Es juicio de los autores o están explicando el razonamiento de los habitantes de Nueva España, al hablar de la caridad y la misericordia como virtudes bien intencionadas pero que “favorecieron que proliferara la indigencia”? Desde luego que así lo comprendieron los liberales del siglo XIX, que veían vicios en las mismas actitudes que tradicionalmente eran tenidas por virtudes. Es la transición entre la caridad y la beneficencia pública lo que resulta desastroso para los pobres, los huérfanos y los enfermos, ya que el Estado no disponía de recursos ni de personal para sustituir a las antiguas órdenes hospitalarias, las de San Juan de Dios, de Belem y de San Hipólito.

Algo que casi siempre se pasa por alto es la estética de un libro, su diseño y presentación. La tipografía de esta edición de *La educación técnica* es legible y la caligrafía, ese arte que pocos ejercen hoy, se aprovecha en hermosas

capitulares. Incluso los números de las páginas son bonitos, colocados en el margen a media página. Por otro lado, el papel *couché*, pesado y brillante, dificulta la lectura y la encuadernación de las guardas y hojas hace que uno emprenda una lucha libre para mantener abierto el libro. Primero hay que buscar la manera de evitar los reflejos, luego que no se resbale de las manos, y finalmente que no se cierre cuando él quiere, sino cuando quiere uno.

Este libro, más el tomo que lo sigue, tendrá que estar en las bibliotecas de los estudiosos del tema. Tiene la enorme virtud de reunir en un solo lugar la información dispersa en muchas fuentes. A partir de los dos tomos, el lector podrá adentrarse en los vericuetos de una historia compleja de inicios, obstáculos y fracasos, ocasionales éxitos, rechazo por lo denigrante del trabajo manual y finalmente la aceptación y el aprecio de los artes y oficios en México, mismos que le han dado fama mundial. El país tiene un tesoro en la habilidad de sus habitantes y en la creatividad de sus artistas; las escuelas de artes y oficios y la educación técnica han sido la salvaguarda de ese conocimiento. Lo han ampliado, al incluir carreras y técnicas modernas. Viejas o nuevas, artísticas o científicas, las artes manuales ocupan un lugar sobresaliente entre los conocimientos del pueblo mexicano. 

De súbditos a ciudadanos

Pilar Gonzalbo Aizpuru *et al.*, *Historia de la educación en la ciudad de México*, México, Secretaría de Educación del Distrito Federal-El Colegio de México, 2012, 563 pp.

A la distancia, la elaboración de este libro parece haber sido una hazaña. Vencer los obstáculos burocráticos fue un primer paso, sobre todo tomando en cuenta que a los autores el gobierno de la ciudad de México les prometió todas las facilidades posibles. Comenzar el trabajo, localizar las fuentes, exprimirles los datos escuetos o excesivamente abundantes (los historiadores siempre se quejan de uno de estos dos extremos), estructurarlos y finalmente convertirlos en una historia coherente de la educación en una gran metrópolis, que más bien parecía colección de pequeños pueblos, en un largo período y durante regímenes políticos muy diversos, fue un reto que ahora parece todavía más imponente de lo que fue en el momento.

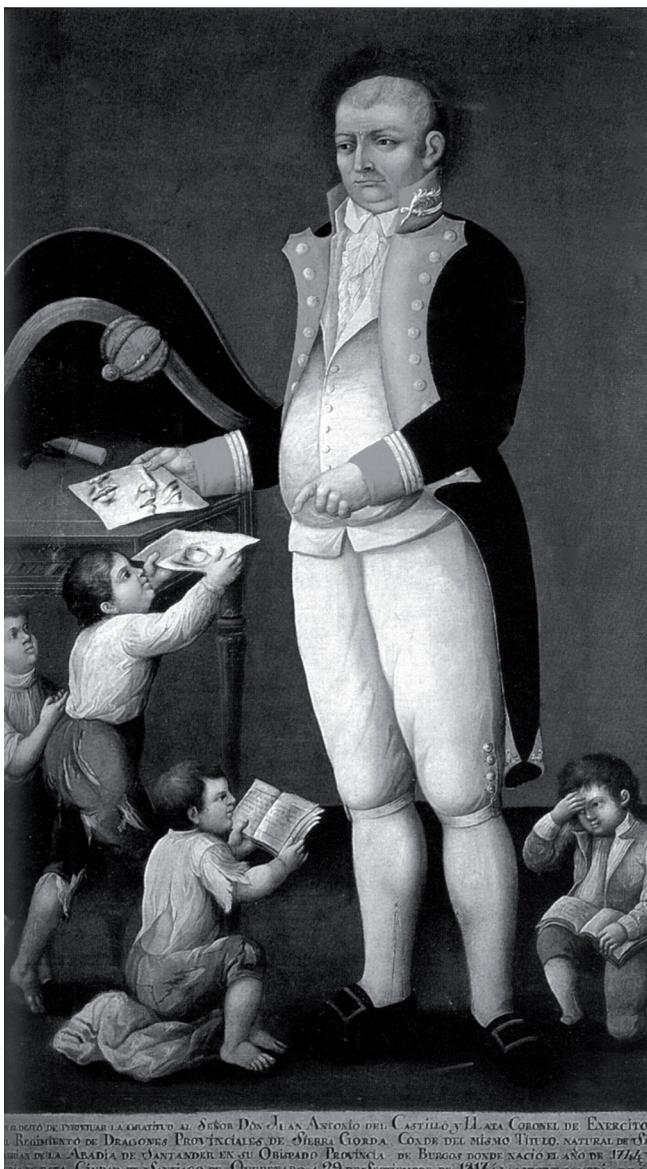
Durante siglos la ciudad de México no fue una entidad reconocible como tal. Grandes cuerpos de agua definían su entorno. Distintos grupos humanos, de costumbres y lenguas diferentes, habitaban su espacio. ¿Cómo definir el objeto de estudio si cambió continuamente a lo largo de los cinco siglos que abarca esta historia? Se optó por incluir la información que proporcionaban los lugares que eventualmente formarían parte de la ciudad de México. La sobrevivencia de documentos fue una limitante; el tiempo que se podía dedicar a la investigación y el tamaño de la obra, otro. Pero más que nada, como en cualquier historia, el problema central es cómo acercarse al tema. ¿Por dónde empezar? ¿Cuáles puntos deben tener prioridad sobre otros? ¿Cómo explicar el proceso, el sentido, la meta de la educación en sociedades que nunca fueron homogéneas?

* Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

Unos sectores buscaban un resultado, otros, otro. Y por supuesto que estos resultados deseados cambiaban según el momento. Ya ha quedado más que claro que los tres siglos de vida virreinal no fueron, de ninguna manera, un bloque estático. También sabemos, más allá de cualquier duda, que la Iglesia católica como institución sufría divisiones internas, sus intereses se modificaban con el tiempo, sus metas y métodos se ajustaban a realidades distintas. Cambio y permanencia: dos palabras claves en la historia, que guían la actividad intelectual que analiza este libro en sus dos vertientes: impartir y recibir conocimientos.

La ciudad de México tiene sus particularidades, no cabe duda. Pero su historia no es solamente la de un lugar en particular. Tiene dimensiones mucho más allá de su entorno geográfico. Los autores quisieron presentar esta historia como un testimonio al esfuerzo que hace cualquier sociedad por preservar y transmitir el conocimiento que le parece indispensable para su sobrevivencia. Al fin y al cabo, para eso es la educación, para dar las claves necesarias a la siguiente generación con el fin de poder reproducirse y reproducir el modo de conseguir techo y comida, ante todo. Satisfechas las necesidades más elementales, la educación se ramifica en mil direcciones: será para salvar el alma o para limpiar la calle de rufianes o para enseñar el respeto a la autoridad y a la propiedad privada o para motivar el sacrificio supremo de la vida en momentos de peligro de la colectividad, llámese comunidad o nación.

La virtud de este libro yace en su capacidad de contar esta historia en el largo plazo. ¿Qué medidas tomaron las familias, la Iglesia y las autoridades civiles para llevar a los jóvenes por los caminos que les convenían a los adultos que disfrutaban de las posiciones de poder? Dicho de otra manera, ¿cómo utilizar el poder para lograr la meta multicitada? —que fue, a lo largo de esos cinco



Juan Castillo y Llata, promotor de la educación en Querétaro, 1817, Museo Regional de Querétaro.

siglos, una juventud bien educada, obediente, respetuosa, conocedora de su lugar en la sociedad, dispuesta a su vez a reproducir los patrones de conducta y el sistema de creencias de sus antepasados. Al mismo tiempo, siempre fue conveniente una válvula de escape, algún espacio donde los rechazados y los marginados, los inconformes con el sistema, los espíritus libres de las preocupaciones del momento histórico tuvieran la libertad suficiente para explorar lo desconocido. Por lo general, la escuela en todas sus manifestaciones procuraba aplastar esas iniciativas fuera de la norma.

Un simple vistazo al índice de este libro muestra su fuerte dosis de historia institucional, lo que necesaria-

mente es la base, la información concreta, sobre la cual se construye una historia de la educación. Escuelas para sacerdotes y gobernantes, para guerreros, para macehuales y para indios nobles, ya a principios del virreinato. Escuelas para los primeros mestizos, que no cabían en ninguna parte, para hijas pobres de los conquistadores u otros recién llegados de España, para la formación del clero novohispano, para los niños urbanos, para la burocracia borbónica o para la nueva-vieja burocracia del México independiente. Escuelas técnicas —como la minería y la militar, para artes y oficios, comercio o agricultura—, entre más avanza el tiempo mayor es la lista. Pero mucho más allá de esta lista se halla lo que realmente estaba pasando: la formación de actitudes, de habilidades, de cuestionamientos, de presupuestos ideológicos inalterables. Los maestros y su preparación ocupan un espacio cada vez mayor, los lugares en donde enseñan —es decir el edificio mismo— las reformas interminables en un esfuerzo por adecuar la enseñanza a las necesidades del gobierno y de la sociedad. ¿Cómo financiar todo esto, cómo controlarlo desde la sede del gobierno ciudadano? ¿Cómo enfrentarse a las quejas, los abusos, la corrupción del medio? ¿Los antagonismos y los acuerdos, las visiones distintas de grupos de padres de familia frente a otros grupos de padres de familia? Historiar la educación en sus múltiples aspectos es historiar la vida de los individuos que habitan la ciudad, ya que casi todos pasan por la institución educativa o tienen contacto con ella. De que sea un campo de batalla permanente, nadie lo duda. Adentrarse en el porqué es uno de los grandes retos. Para lograrlo, los autores analizan el tránsito de una educación cuyo objeto principal era enseñar el amor y el temor a Dios y al rey a una educación enciclopedista, ilustrada, liberal, secular, laica, positivista o racional, según la época.

Lo que siempre queda de lado es el sujeto de todo este esfuerzo, el niño. Si se le puede hacer una crítica al libro (y a todos se puede de alguna manera), sería la poca presencia del niño. Es un sujeto histórico difícil. Prácticamente no deja documentación, fuera de algún examen, muestra de caligrafía o muestrario de puntos de cruz, ojales y otras primorosas labores de mano, propias del bello sexo, o las listas de premios y castigos, para gusto o susto de los alumnos.

Si le hubieran dado a los autores dos años en vez de uno para redactar este libro, tendríamos un estudio todavía más a fondo del fenómeno educativo en un ambiente ciudadano. Este primer acercamiento al tema muestra, a pesar de sus limitaciones, los periodos de más y de menos apoyo de parte de las autoridades; de la deseada transformación de súbditos en ciudadanos y creyentes, y finalmente, en ciudadanos a secas. El libro es ameno en su lectura, informativo en su contenido y constituye el rescate de una historia hasta ahora desconocida. ❧

Una nueva síntesis y los caminos por explorar

Dorothy Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima ilustrada / La educación en México*, México, El Colegio de México, 2012, 396 pp., ilus.

Seminario de Historia de la Educación
y la Investigación Científica.
Departamento de Investigaciones Educativas.
Cinvestav-IPN.¹

La publicación de *Historia mínima / La educación en México* es un acontecimiento a celebrar pues significa el reconocimiento del campo de la historia de la educación como objeto legítimo de estudio, difusión y enseñanza. Los investigadores convocados a participar en el texto, Pablo Escalante, Pilar Gonzalbo, Dorothy Tanck, Anne Staples, Engracia Loyo, Cecilia Greaves y Josefina Zoraida Vázquez, introducen al lector a la perspectiva construida por el Seminario de Historia de la Educación del Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México a lo largo de cuatro décadas de productiva existencia. Al mismo tiempo, el libro integra diversas tradiciones historiográficas: desde aquellas que privilegian el registro de la historia política para explicar los procesos educativos, hasta las que tienden puentes con la historia social de la educación. El libro apareció en versión rústica a finales de 2011; en 2012 vio la luz una edición ilustrada, que ha agregado un enorme valor a la obra, aunque probablemente tendrá menor difusión.

De acuerdo con el prólogo, la obra está dirigida al público en general y tiene como objetivo principal “dar a

conocer la realidad social y política de cada momento, la actividad y las ideas de los maestros, de los grupos sociales, de los gobiernos locales, de las iglesias y, cuando es posible, de los alumnos” (p. 11). El libro se organiza en ocho capítulos cronológicos, escritos por distintos historiadores y en un caso en coautoría por dos de ellos.

Además de presentar los periodos y temas que los autores abordan a lo largo del texto, el propósito de esta reseña es apreciar en qué medida los capítulos se refieren a los contextos sociales y políticos del periodo, y qué lugar le dan a los diferentes actores sociales anunciados. Nos interesa también destacar algunos de los temas problemáticos de la historiografía, como la distancia entre prescripción y prácticas educativas, la visibilidad de la educación de las mujeres, el abordaje del cambio en el campo educativo y el uso de nuevas fuentes. Al reseñar la obra, nos permitimos discutir, desde el campo de la investigación educativa, algunos presupuestos teórico-metodológicos que guían la obra.

Los tiempos, lugares y actores de la educación

Historia mínima / La educación en México es un esfuerzo por ofrecer una versión sintética de la historia de la educación desde el periodo prehispánico hasta la actualidad. ¿Cómo se inserta la educación en la historia general de México? Los siete autores se plantean el reto de superar el relato histórico de la educación centrado en las “crónicas de la legislación educativa, reseñas de ideas pedagógicas y descripciones de instituciones de enseñanza” (p. 11). No obstante, los criterios de periodización entre capítulos se ciñen en gran medida a los hitos políticos que la historiografía ha establecido como puede constatarse en sus títulos: La etapa indígena (Escalante); El virreinato y el nuevo orden (Gonzalbo); El siglo de las luces

* Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional.

¹ Trabajaron en la elaboración de esta reseña Aymara Flores, Nicolás Arata, Aleida García, Rosario Hernández, Daniel Mendoza, Ariadna Acevedo, Eugenia Roldán Vera y Elsie Rockwell, y se agradecen los comentarios de otros integrantes del Seminario.

(centrado en las reformas borbónicas aunque no se les nombra como tales) (Tanck); El entusiasmo por la Independencia (Staples); Fin de siglo y de un régimen (sobre el Porfiriato) (Loyo y Staples); La educación del pueblo (años 1910-1940) (Loyo); La búsqueda de la modernidad (1940-1964) (Greaves), y Renovación y crisis (1964-2006) (Vázquez). Dicha organización temporal, si bien no impide el abordaje de diversos procesos educativos, le otorga una impronta política al relato histórico de la educación y establece un fuerte vínculo entre la educación y el creciente monopolio del Estado en materia educativa.

El prólogo nos recuerda que desde los años setenta en El Colegio de México se realizaron investigaciones en las que la educación fue vista como “parte fundamental de la historia social, al incluir en el análisis la situación política, las crisis económicas, la evolución de las creencias y la vida cotidiana” (p. 11). El lector, por lo tanto, espera encontrarse con un relato histórico de la educación como un proceso complejo que tiene lugar en espacios que rebasan los centros escolares de deliberada creación, y estrechamente relacionado con las condiciones económicas, políticas y culturales del país.

Este propósito se logra en buena medida en los primeros capítulos. En “La etapa indígena”, Pablo Escalante señala, por ejemplo, que en la sociedad mexicana prehispánica existía un “estrecho vínculo entre guerra, sacerdocio y educación” (p. 13), evidenciando así que la educación, según fuentes nahuas del centro de México, era un terreno interdependiente con otros espacios de la vida. En “El virreinato y el nuevo orden”, Pilar Gonzalbo se pregunta quiénes se beneficiaron de la educación en los primeros años de dominación española, y encuentra que la evangelización y castellanización de los indígenas fue un medio de legitimación del dominio español, así como una forma de desalentar posibles brotes de rebeldía entre los conquistados. Plantea que después de los intensos esfuerzos de los primeros frailes, las instituciones coloniales de educación formal fueron destinadas sobre todo a los españoles y mestizos. Gonzalbo señala que no existía en ese periodo un “sistema educativo” compuesto por niveles (p. 44), sino una serie de instituciones, sobre todo de tipo universitario, establecidas por diversas órdenes y autoridades locales. Ambos autores abordan espacios educativos no formales, como los discursos y consejos producidos por los padres y madres en el ámbito familiar de los nahuas del centro de México y la preparación artesanal de jóvenes para aprender oficios durante el virreinato. Esta perspectiva, que se antoja válida para todo contexto social, se desvanece progresivamente en la medida que el relato se acerca a la altamente escolarizada sociedad contemporánea, en la que la educación formal adquiere una aparente autonomía frente a los otros procesos sociales. Consideramos que sería posible abordar desde la perspectiva utilizada en estos primeros capí-



Preparación del Temazcal, Códice Tudela, Museo de América, Madrid.

tulos la complejidad de procesos formativos que ocurren en cualquier periodo fuera de las instituciones dedicadas central o exclusivamente a la educación.²

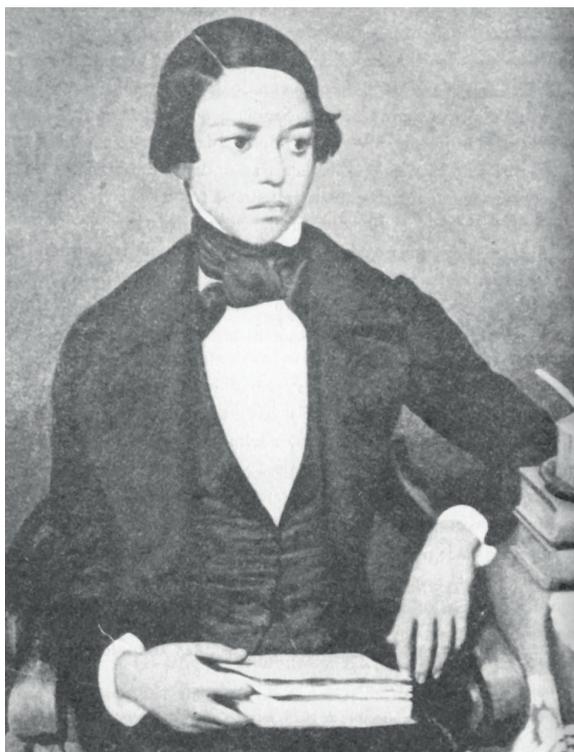
Pese a la apertura de la mirada histórica a los múltiples espacios de la educación en esos primeros capítulos, el enfoque del primero exclusivamente en la sociedad mexicana oscurece la diversidad regional del México prehispánico, mientras que el segundo tiende a enfatizar lo instituido por los colonizadores españoles, a costa de aquello con lo que los propios indígenas contribuyeron a la cultura colonial. Esto refleja la situación de la historiografía en México y anuncia dos tensiones que, como veremos a continuación, reaparecen en el libro: a) la tensión entre un modelo de historia centralista que se concentra en lo que ocurre en la capital y las regiones del centro (y mira al resto del país desde esta perspectiva), y una historia sensible a lo que ocurre en las regiones a lo largo y ancho del país, y b) la tensión entre una historia centrada en los grupos dominantes (en particular los del gobierno central), quienes normalmente han producido más fuentes para el estudio de la historia, y una historia preocupada por actores sociales distintos a los gubernamentales y por los grupos subalternos o subordinados que se resistieron a los proyectos dominantes o desarrollaron otros alternativos.

Los capítulos “El siglo de las luces”, de Dorothy Tanck, y “Fin de un siglo y un régimen”, de Engracia Loyo y Anne

² De hecho, existen esfuerzos en este sentido, en las historias de la infancia, de los medios impresos y masivos, de la formación de intelectuales, de las artes y de las celebraciones cívicas.

Staples, muestran la fuerte injerencia que los ayuntamientos tuvieron inicialmente en el sostenimiento y control de escuelas de primeras letras desde finales del siglo XVIII hasta el inicio del XX, haciendo justicia a la historiografía reciente (en buena medida alimentada por sus propias investigaciones) que ha revalorado la importancia del control de la educación por las autoridades locales. El capítulo de Tanck discute además el papel de la Iglesia y de la Compañía de Jesús en los inicios de la educación formal. De esta manera, ambos textos contribuyen a una historia de la educación que va más allá de los esfuerzos de los gobiernos centrales y federales. Sin embargo, en el capítulo “El entusiasmo por la independencia”, de Anne Staples, si bien se toma en cuenta a los actores educativos no gubernamentales —asociaciones filantrópicas, iglesias, maestros particulares—, su participación se presenta como algo propio de épocas de desorganización política, presuponiendo la posibilidad de encontrar en las primeras décadas del siglo XIX un Estado capaz de ejercer un control efectivo sobre la educación. Por su parte, el capítulo de Engracia Loyo, “La educación del pueblo”, destaca por su atención a lo que se construía fuera de la capital del país. Este texto sobre el periodo posrevolucionario, época en que se inicia propiamente la centralización educativa a nivel nacional con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), da cuenta, entre otros, del proyecto anarquista de educación en Yucatán y los procesos de alfabetización que se llevaron a cabo en el terreno de batalla cuando algunos maestros que se enlistaron en las filas revolucionarias enseñaron las primeras letras al resto de la tropa. Además ilustra las negociaciones y los conflictos que tuvieron lugar entre diversos actores para llevar adelante la educación propuesta por la SEP. Refleja así la abundante historiografía regional existente para el periodo posrevolucionario y permite cuestionar el relato unívoco sobre la estatización de la educación en México a partir de la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

Los dos últimos capítulos, “La búsqueda de la modernidad” de Cecilia Greaves y “Renovación y crisis” de Josefina Zoraida Vázquez, se dedican a la educación desde 1940 hasta el presente. Dominados por el peso institucional de la SEP en el periodo, estos relatos (en particular el segundo) tienden a centrarse en las acciones del gobierno federal, cuya documentación es su fuente principal. Ambos tienen el invaluable mérito de sintetizar numerosas acciones emprendidas durante periodos aún poco estudiados por la historiografía. Logran presentar, además, un panorama más equilibrado entre la educación obligatoria y los estudios secundarios y universitarios, así como el desarrollo de la educación tecnológica y otras modalidades. No obstante, dada la perspectiva centralizada del análisis, dan poca consideración a la resistencia de poderes regionales ante el poder federal y las complejas negociaciones políticas que ocurrieron entre numerosos actores sociales en



Retrato de un estudiante, 1857, óleo de Juan Nepomuceno Herrera.

cada etapa, por ejemplo en torno a la “descentralización” administrativa hacia finales del siglo XX, o bien con diferentes dirigentes sindicales. En consecuencia, el desenvolvimiento educativo se presenta a menudo en términos llanos de logros y fracasos de las acciones federales, en relación con los presupuestos asignados. Los diversos actores políticos y sociales que intervienen en los complejos procesos educativos se desdibujan frente al recuento de las políticas sexenales.

En suma, el texto refleja la situación de la historiografía mexicana: en algunos periodos se ha avanzado hacia un conocimiento menos centralista y más amplio de la realidad del país, incluyendo un número creciente de actores involucrados en los procesos educativos, mientras que para otros aún hace falta mucha investigación (y difusión de la misma) para llegar a análisis más complejos y síntesis más comprensivas.

Entre la pedagogía y las prácticas

Hasta hace relativamente poco tiempo, el interés por estudiar las diferentes modalidades y alternativas por medio de las cuales se manifestaron las prácticas educativas, y el modo en que éstas entablaron relación con las ideas pedagógicas, formaba parte de lo que Harold Silver, Ian



Estudiantes en el laboratorio de física, ca. 1910, ©197923 Sinafo, Conaculta-INAH.

Grosvenor y otros han denominado los “silencios” en las fuentes utilizadas para la historia de la educación. Ante la escasez de fuentes sobre lo que ocurría en las clases de antaño, muchos historiadores han recurrido a evidencias sobre los cambios materiales en los edificios, los útiles y los ambientes escolares. Atendiendo a esta situación, en el prólogo del libro reseñado se manifiesta el interés por incorporar la dimensión material de las experiencias e instituciones educativas, para dar cuenta del modo en que se desempeñaban maestros y alumnos. En varios capítulos, los autores remiten a las prácticas educativas, concibiéndolas e interpretándolas de maneras distintas que dan cuenta de diferentes modos de entender la relación entre el mundo de las ideas pedagógicas y las prácticas educativas.

A pesar de las dificultades derivadas de la escasa documentación, los dos primeros capítulos realizan un esfuerzo por presentar y describir la materialidad y las prácticas de los espacios educativos durante las etapas indígena y colonial. Escalante caracteriza el repertorio de instituciones encargadas de la transmisión de la cultura mexicana que se extiende a las actividades que realizaban los jóvenes a partir de esos espacios, principalmente mediante la realización de fiestas religiosas y obras públicas. Muestra otras dimensiones como la transmisión práctica de los oficios y quehaceres domésticos y el importante papel de la retórica en la educación indígena. Su capítulo describe estas prác-

ticas y ofrece un acercamiento visual a ellas a partir de la reproducción de los Códices (pp. 21, 27).

Gonzalbo ha sostenido una búsqueda amplia de procesos educativos que rebasan las instituciones formales y se desenvuelven en muy diversos ámbitos cotidianos y que han recibido escasa atención en la historiografía clásica, centrada en instituciones. En este trabajo, describe cómo las minas, los caminos —especialmente aquellos que conducían o estaban cerca de una ciudad—, las haciendas, los talleres artesanales y los centros de promoción del comercio fungieron como espacios de enseñanza (tratados como espacios de transmisión del saber de los españoles hacia los indios), a lo que se añade “el entrenamiento en los huertos conventuales” y la construcción de templos y claustros (p. 43). A la vez, ofrece un análisis detallado de las ordenanzas que regían la enseñanza de las primeras letras.

En el capítulo “El siglo de las luces” se enfatiza el cambio en las formas educativas. Tanck da cuenta de cómo durante las reformas borbónicas el interés que despertó el desarrollo de la ciencia y la técnica condujo a una moderada impugnación del método de enseñanza escolástico y a la creación de instituciones inéditas: la Escuela de Cirugía, la Academia de San Carlos, la Cátedra de Botánica y el Colegio de Minería, aunque sin detenerse a caracterizar los aspectos que presentaban sus espacios de enseñanza. Tanck se detiene en la materialidad de la primera

enseñanza, ofreciendo una descripción de un día de la vida “escolar” a través de una variedad de imágenes sobre las prácticas de lectura y escritura (p. 93). Señala cómo en el siglo XVIII los niños aprendían primero a leer y después —y no siempre— a escribir, por lo que en las escuelas los alumnos estaban separados en dos grupos: “los de leer” (más pequeños) y “los de escribir” (más grandes) (p. 83). La simultaneidad de la enseñanza de la lectura y la escritura, introducida por la escuela lancasteriana en 1820, no se hizo extensiva sino hasta finales del siglo XIX.

En “El entusiasmo por la independencia”, Staples da un lugar importante al método lancasteriano, que fue una de las principales innovaciones en materia de prácticas de educación elemental. Su característica principal era que un solo maestro podía atender a un grupo muy grande de niños gracias a un mecanismo de niños enseñantes o “monitores”. El relato de Staples privilegia los debates y discursos educativos de la época, sin embargo, uno esperaría encontrar mayor referencia a la vasta y rica gama de instrumentos, mobiliarios y recursos didácticos que introdujo este sistema global en los espacios de enseñanza y las adaptaciones que sufrió en los contextos locales.

En cambio, en “Fin del siglo y de un régimen”, Loyo y Staples logran establecer un vínculo más consistente entre los discursos y las prácticas. Por ejemplo, las autoras plantean cómo las aulas improvisadas en lugares caracterizados como habitaciones “estrechas, oscuras y mal ventiladas” (p. 130) incidieron en los debates pedagógicos, de corte higienista, al considerarse como causas que favorecían el analfabetismo y la baja asistencia. Estableciendo una línea de continuidad, en “La educación del pueblo” Loyo describe las escuelas de instrucción rudimentaria como “estrechos locales” que “carecieron de mobiliario y de material de trabajo” (p. 156). Esta justificada atención a lo material en una ocasión se deja llevar por el discurso descalificador de la época: se considera que los establecimientos educativos previos a la aparición de la SEP en 1921 no eran más que “escuelitas” (p. 156), sin recuperar, por ejemplo, testimonios de docentes que describirían el importante papel político y educativo que podían tener tales escuelas en determinadas comunidades, como de hecho lo sugieren las investigaciones antes mencionadas sobre el papel de los ayuntamientos en la administración de las escuelas decimonónicas.

En los dos últimos capítulos las menciones a la cultura material y las prácticas cotidianas en las escuelas son esporádicas, destacándose la referencia de Greaves sobre las enormes distancias que existían entre las escuelas urbanas, “más, prósperas” con “amplios edificios, construidos ex profeso, de varios pisos y salones, con patios y canchas deportivas situados en las zonas más prósperas”, y aquellas ubicadas en zonas también urbanas pero pobres y que “funcionaban en casas particulares, en locales alquilados o



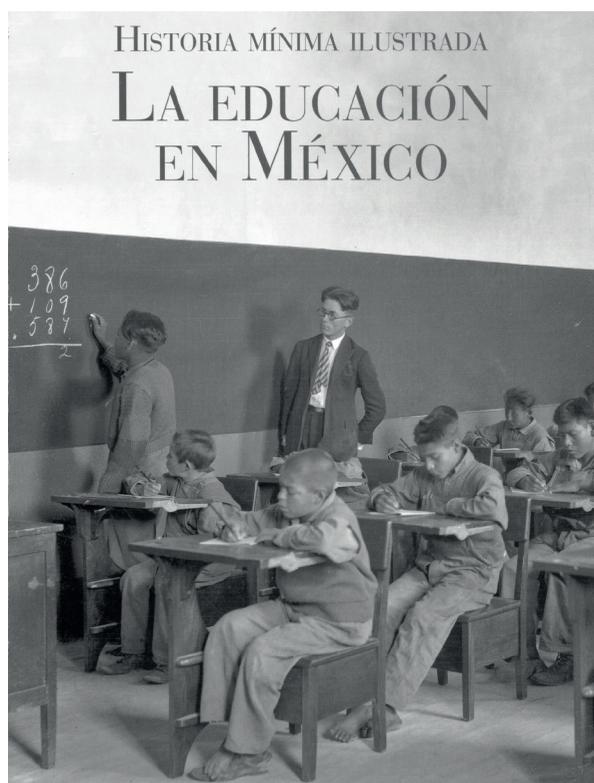
Lecturas para niñas mexicanas, libro 1º, México, Gallegos Hnos., 1896, Biblioteca Nacional de México, UNAM.

prestados por sindicatos y empresas” (p. 194). Ello da pie a mencionar la labor de construcción de escuelas y de la Ciudad Universitaria, emprendida por los gobiernos de esta época. Aunque se da un justo lugar al proyecto fundamental de los libros de texto gratuitos y sus sucesivas reformas, en esta etapa de acelerados cambios, hay escasa mención de los múltiples intentos por usar los avances tecnológicos en la educación.

La educación de la mujer

Los primeros cinco capítulos destacan a un actor en la educación que la historiografía reciente se ha esforzado en estudiar: las mujeres. Las miradas permiten apreciar que la educación femenina se ha centrado en el *deber ser* de la mujer para cumplir con los fines y propósitos asignados en la sociedad. Sin embargo, la obra también muestra los cambios respecto al papel social y político de la mujer en distintos momentos históricos.

Escalante apunta que en la sociedad mexicana las fuentes sugieren una tendencia a “identificar a la mujer con actividades realizadas en el ámbito doméstico: hilar y tejer, cocinar, criar a los niños, cuidar la huerta” (p. 24). Las fuentes son poco claras, pero Escalante sugiere que el *ichpuchcalli* (casa de doncellas) fue un lugar destinado para ese fin. Gonzalbo enfatiza que durante el virreinato hubo acciones importantes destinadas para la educación de la mujer. Las “amigas”, por ejemplo, brindaban una



Dorothy Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima ilustrada de la educación en México*, México, El Colegio de México, 2011, 396 pp.

instrucción limitada “a la enseñanza del catecismo, que siempre se memorizaba, la práctica de algunas labores manuales, a lo que habría que añadir la disciplina”. También ofrecían un servicio “fundamental para muchas madres de familia, el cuidado de los pequeños durante algunas horas diarias en que estaban fuera de sus casas” (p. 64).

La enseñanza de la lectura y la escritura no siempre fueron prácticas consideradas pertinentes para las mujeres. Tanck comenta que hacia finales del periodo colonial “varios padres de familia no consienten que sus hijas sepan leer ni escribir por asentada disculpa que no las seduzcan con papeles amorios” (p. 83). La posibilidad para que las mujeres pudieran acceder a los estudios después de la pubertad tuvo lugar apenas en el periodo independiente. Staples señala que desde 1823 el Congreso propuso establecer recintos escolares públicos para niñas y mujeres adultas, si bien este tipo de propuestas se enfrentaban con el hecho de que “la soltera dependía de la patria protestad del padre y la casada, de su marido, así que persuadir a los jefes de familia de que ninguna mujer debía carecer de instrucción básica chocaba con la costumbre” (p. 108).

Aunque en la mayoría de los capítulos las mujeres se consideran sólo como receptoras de la educación, en el capítulo de Loyo y Staples ellas aparecen como sujetos activos, especialmente aquellas que incursionaron en la

educación superior. En el Porfiriato, la Secundaria para Niñas de la Ciudad de México se convirtió en la Normal para Maestras, situación que permitiría que las mujeres tuvieran la oportunidad de acceder a los espacios que hasta entonces les habían sido negados. La Escuela Nacional Preparatoria en la capital del país también empezó a abrirse a las mujeres, lo que en opinión de las autoras “fue un comienzo tímido pero impactante. Por lo menos habían desaparecido los obstáculos legales que impedían a las mujeres el ingreso a las instituciones de estudios superiores y profesionales” (p. 147).

Los procesos de cambio en la historia de la educación

La *Historia mínima* aborda un buen número de procesos de cambio, en ocasiones uniéndose a visiones convencionales de la historia y en otras rompiendo con ellas. A lo largo del libro se incluyen, aunque con diferentes grados de elaboración, algunos datos cuantitativos acerca del crecimiento de la población escolarizada y el número de docentes y establecimientos, un recuento siempre en deuda con las aspiraciones declaradas por las autoridades educativas. En la presentación de estas cifras a veces queda implícito el parámetro de una alfabetización universal y una población escolarizada, sin hacer notar que se trata de un ideal relativamente tardío.

El capítulo inicial documenta un primer proceso, que es ampliamente cultural y político más que propiamente educativo; está constituido por la relación entre la configuración prehispánica y el nuevo orden instaurado por la temprana y entusiasta evangelización, que se empeñó en aprovechar e integrar de manera selectiva las tradiciones prehispánicas al educar a los jóvenes indígenas. Los siguientes capítulos muestran un panorama más complejo; la educación para la población indígena mayoritaria se centró en la catequesis y la castellanización, sin embargo muchas lenguas sobrevivieron. Tanto la exclusión como la resistencia indígenas condujeron a una configuración desigual y diversa, a condiciones que permitían diferentes grados de apropiación y transformación cultural: sin embargo, las prácticas de transmisión de los saberes dentro de estos contextos indígenas figuran poco en la investigación sobre la historia de la educación realizada en México.

Otro proceso de largo aliento fue la progresiva secularización de la educación. El capítulo de Tanck rompe con la idea de que la Iglesia monopolizaba la educación formal en la Nueva España y muestra cómo las reformas borbónicas involucraban a una diversidad de actores no eclesásticos en la organización de las escuelas. Como ya se dijo, esto nos permite comprender el importante papel que tuvieron las comunidades y los ayuntamientos en la organización de la educación formal en los pueblos y barrios décadas

después del periodo de estudio de Tanck, en un contexto político muy distinto. Cuando Staples retoma esta veta en un contexto diferente, el de la República Restaurada, más bien se hace eco de las quejas acerca de la pobreza e ignorancia de las autoridades locales, como fundamento para que los gobiernos estatales centralizaran la administración de la educación elemental.

En el quinto capítulo, Loyo y Staples abordan el proceso por el cual a finales del siglo XIX muchos municipios perdieron el derecho de decidir sobre el presupuesto educativo, la autorización de los maestros y los contenidos educativos, al centralizarse (en diferentes momentos en cada caso) estas decisiones en los gobiernos estatales. Además, nuevos actores aparecen en esta etapa: se trata de los pedagogos, quienes ocupan un lugar central en la definición de políticas educativas federales y estatales. No obstante, éste y los otros capítulos se habrían enriquecido con la inclusión de una cuestión clave en la historia del cambio educativo: la circulación internacional de las ideas pedagógicas y las políticas educativas. Por ejemplo, existen estudios sobre la adopción y reinterpretación del método lancasteriano originario de Inglaterra, así como sobre la producción de libros educativos, que toman en cuenta las redes sociales y económicas a través de las cuales se introducía una idea en un contexto social diferente así como las consecuencias que acompañaban a este fenómeno.

En el capítulo “La educación del pueblo” de Loyo, el carácter complejo y conflictivo de los procesos de cambio educativo en México resulta evidente. Las reformas educativas de la época, como la escuela rural y la centralización, no desembocan en resultados homogéneos ni inmediatos. Por el contrario, Loyo enfatiza que la centralización pasó por la realización de acuerdos sometidos a negociaciones con los poderes locales y que no se consiguió en 1921 con la creación de la SEP, sino a través de un largo proceso que se acelera a partir de 1934 con el cambio constitucional. Menciona también que las nuevas políticas educativas se enfrentaron con la oposición de algunos grupos sociales, entre los cuales el más claro es el de los cristeros contra la educación socialista.

Las discusiones pedagógicas que generó la educación destinada a la población indígena son abordadas profusamente en éste y el siguiente capítulo. A pesar de la riqueza del trabajo, la sociedad aparece como un actor que reacciona a las iniciativas del Estado, y no como un actor que crea incluso resistiendo. Por otra parte, los aportes de Loyo entran en contradicción con el desarrollo de los últimos dos capítulos, en buena medida porque la investigación es más escasa para los periodos finales. El lector se queda con la impresión de que las reformas a partir de 1940 fueron aplicadas de manera rápida y homogénea, borrando todo trazo de las prácticas educativas construidas en los periodos anteriores. Así, por ejemplo, pareciera que la educación socialista fue eliminada entre 1940 y 1946, quedando sosla-

yados los numerosos testimonios sobre la pervivencia de culturas magisteriales y estudiantiles que levantaron las banderas de una educación popular a contracorriente de las legislaciones y políticas educativas.

El empleo de las fuentes

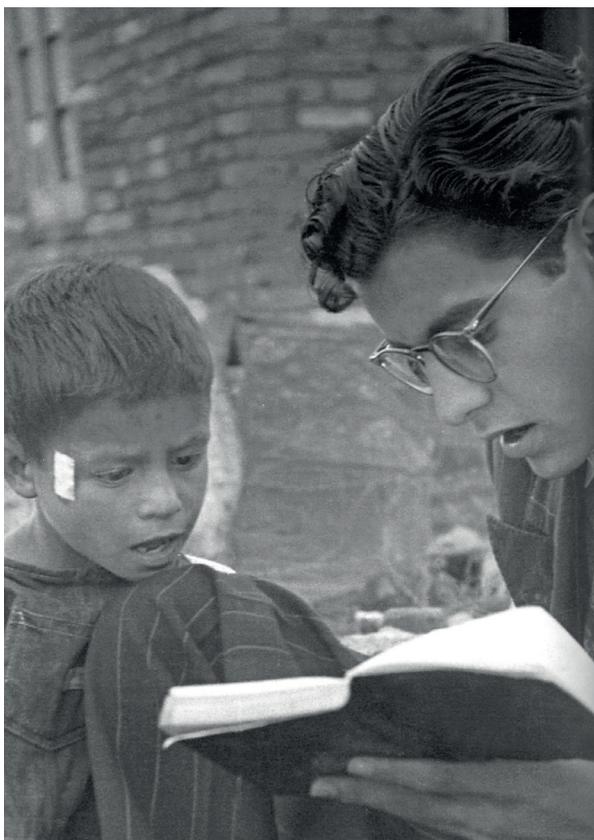
Las fuentes empleadas en esta obra son de índole muy variada, pero no hay una discusión explícita sobre ellas. Si bien el libro carece de notas a pie de página (una decisión editorial común entre los libros de amplia difusión), eso no necesariamente tendría que implicar la supresión de cualquier forma de crédito a las fuentes o de una reflexión sobre su uso por parte de los historiadores. La discusión sobre las fuentes permite al lector adquirir cierto sentido del carácter inconcluso de la investigación histórica al tiempo que aprende sobre hechos y procesos históricos. Sin embargo, sólo Escalante hace este tipo de observaciones.

Aun así, algo del dinamismo de la investigación histórica se percibe en la existencia de contrastes y hasta contradicciones entre los distintos relatos. Tal situación, que es producto inevitable de la autoría múltiple, invita al lector a profundizar en los temas presentados y a interrogarse por otros más. Una bibliografía más amplia al final del volumen podría haber facilitado la prosecución de ese interés.

Por otra parte, la versión rústica del libro cuenta con 22 imágenes que remiten a aspectos materiales de la historia de la educación: la portada o el interior de algún libro de texto, los espacios de enseñanza, las fachadas y los frontispicios. En esta edición los usos de imágenes son mínimos y, con algunas excepciones, tienen un papel ilustrativo. En la edición ilustrada del libro se han agregado una gran cantidad de buenas reproducciones de material gráfico y fotográfico, que hacen posible una lectura muy distinta de la historia de la educación, un relato paralelo en el que adquieren corporalidad tanto los actores como los ambientes del proceso educativo.

Aportes, ausencias y retos

Toda historia está hecha tanto de presencias como de ausencias. En algunas ocasiones, la falta de referencia a algunos hechos puede pasar inadvertida, y en otras resulta sorprendente. Es el caso de algunos puntos que, a pesar de tratarse de una historia mínima, no deberían dejar de mencionarse. Algunas políticas desarrolladas de manera sostenida por la SEP y otras agencias educativas, como la formación de maestros y la atención a poblaciones diversas (poblaciones dispersas y migrantes, o con



Campana de alfabetización, 1920, ©153288 Sinafo-INAH.

necesidades especiales, o incluso adultos y jóvenes extrar edad) han quedado fragmentadas en referencias dispersas. El esfuerzo por sintetizar ha llevado a algunas imprecisiones, que notarán los lectores más familiarizados con cada periodo. Más allá de lo puntual, resultaría valioso abordar la construcción misma de la institución escolar y de las políticas de obligatoriedad y universalización escolar. Pese a los modelos ideales, las realidades muestran una gran heterogeneidad en todas las épocas; las escuelas en las que un docente debe trabajar con varios grados, por ejemplo, perduran en la educación básica actual. Las instituciones que pretendían ofrecer carreras técnicas terminales se han topado con una demanda generalizada por acceder a la universidad. A su vez, un desarrollo mayor sobre la constitución del maestro como agente educativo, el papel de las organizaciones magisteriales y la incidencia de los movimientos estudiantiles profundizarían nuestro conocimiento sobre la conformación del sistema educativo mexicano.

Debido a que ésta es una obra de difusión, los esfuerzos de los autores se dirigieron a elaborar una síntesis que tiene como resultado el que han buscado: generar interés en el lector para profundizar en los temas presentados y reflexionar sobre la complejidad de los procesos educativos. Para



El Maestro. Revista de Cultura Nacional, México, 1921, Hemeroteca Nacional de México, UNAM.

el lector especialista, *La historia mínima de la educación* plantea el reto de insertar la educación en la historia social de México. Para ello ha habido ya aportes importantes, bien sintetizados en el texto reseñado, pero todavía es necesaria una amplia reflexión sobre la subordinación del estudio de la educación a la historia política. La complejidad de respuestas a esta interrogante coloca la historia de la educación como un conocimiento estratégico en el campo de las especialidades históricas desde el cual podría contribuir a un mayor diálogo entre ellas. Un diálogo valioso en sí mismo pero que además debería redundar en nuevas obras de difusión sobre la historia de la educación.

En resumen, *La historia mínima* es un loable ejercicio historiográfico que invita a reflexionar acerca de la complejidad de los procesos educativos. Si bien aquí se han señalado algunos de los límites de esta obra, debe celebrarse el exitoso esfuerzo de los autores por demostrar que la historia de la educación es un campo legítimo de estudio y enseñanza, y por poner al alcance de un público más amplio los logros de años de investigación. 

Mundo universitario y jerarquía social

Armando Pavón Romero (coord.), *Promoción universitaria en el mundo hispánico / Siglos XVI a XX*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, 2012, 469 pp.

• Tiene algún sentido preguntarse cuál fue el destino de los graduados universitarios en siglos pasados? ¿Cómo repercutió en la sociedad la relación entre el mundo universitario y la burocracia? ¿Quiénes fueron los privilegiados en ese sistema de intercambio de méritos académicos y administrativos? Éstas son algunas de las preguntas que este libro plantea en forma más o menos explícita, en la mayor parte de sus textos. Y si menciono la mayor parte y no la totalidad no es porque unos trabajos sean mejores o peores que otros sino porque, con materiales muy diversos, es difícil generalizar sobre el valor de los presupuestos y su desarrollo posterior. Considero, por lo tanto, que por un lado puede juzgarse el conjunto de trabajos que contribuyen a responder las preguntas básicas para formar una relativa unidad, mientras por otro deben apreciarse las aportaciones que se encuentran forzadas en el conjunto y que acaso habrían encontrado una mejor ubicación dentro de otra temática. Por momentos se comprueba que se trata de un libro bien estructurado y cuidadosamente organizado, mientras que al tropezar con algunos de los artículos parecería que más bien son actas de una reunión abierta en temática, espacios y tiempos.

El eje central temático al que me refiero, en esa primera parte, es la formación de los universitarios y su integración al mundo laboral. Los acercamientos pueden variar en el espacio y en el tiempo, pero conservan la idea básica del proyecto universitario asociado al desarrollo de la burocracia en los confines de lo que un día fue el imperio

español. La participación de investigadores españoles y americanos permite confrontar las dos perspectivas de estudio y las diversas realidades a las que se refieren. Y en cuanto a los sujetos de estudio son quienes pertenecieron a la corporación universitaria en la metrópoli y sus provincias durante tres siglos y a las nuevas naciones en los tiempos recientes. El libro se refiere a la trayectoria universitaria, social y profesional de estudiantes y profesores, al prestigio académico y al desenvolvimiento en un medio con instituciones cambiantes. En muchos casos se trata del ascenso al poder mediante la ostentación de grados superiores y en otros, de la obtención de los mismos grados mediante el empleo de recursos de poder. Con esto comienza a darse respuesta a la primera pregunta: sí, no hay duda de que las trayectorias de los graduados, su influencia en la burocracia eclesiástica y civil, y las permanentes relaciones de oposición o concordia entre las autoridades y los académicos proporcionan un camino para comprender la sociedad y acercarse a conocer los cambios en el equilibrio de poderes. Por lo demás, y en lo que se refiere a las otras preguntas, debo reconocer que en buena medida el libro cumple las expectativas. Unos pocos textos de investigadores de universidades españolas, junto con los bien estructurados del grupo del IISUE,¹ proporcionan el panorama de las relaciones entre las universidades (con preferencia la Real y Pontificia Universidad de México) y las instancias de gobierno (audiencias y funcionarios administrativos) y de la jerarquía del clero secular. Con los artículos referentes a estos temas pudo haberse completado un

¹ El IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación) y antes CESU (Centro de Estudios Sobre la Universidad) mantiene desde hace décadas un grupo de notables investigadores cuya obra publicada ha mantenido invariable su excelencia académica.

* Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.



Primera sede de la Real Universidad de México (1551, en funciones desde 1553), Real y Pontificia desde 1595. Fotografía retocada, s. XIX.

libro especializado, al cual se han añadido otros menos pertinentes que seguramente merecerían reproducirse en publicaciones más propias de las cuestiones a las que se refieren.

Pese a la prevención contra cuestiones alejadas del tema, acepto plenamente ese primer capítulo que por sí solo constituye la primera parte del libro de Armando Pavón, y se abre con un ensayo metodológico sobre la historia de la universidad: “Teoría y métodos de la historia de las universidades”.² Como algo ineludible, la historia de las universidades, tal como el autor la presenta, es un reflejo de la historia en general y de la forma en que a lo largo del siglo XX cambiaron los enfoques en el estudio del pasado. Pero, además, no sólo los modelos para su estudio sino las universidades mismas habían cambiado. Ya no sólo se trataba de contemplar una institución en apariencia sobreviviente sino de conocerla tal como en su tiempo funcionó, desde sus estructuras de organización hasta sus maestros, alumnos y materias de estudios. A este conocimiento inicial básico se ha unido recientemente el interés por encontrar las relaciones entre las universidades y su entorno, las pretensiones de inmiscuirse funcionarios civiles y religiosos en la vida universitaria y el conocimiento de los desti-

² Mariano Peset (Universidad de Valencia), “Historia interna e historia externa de las universidades”.

nos de los graduados una vez integrados a los mecanismos políticos y sociales que les otorgarían cierta influencia sobre la sociedad. En suma, se trata de una revisión historiográfica unida a los apuntes teórico-metodológicos que en buena medida explican los capítulos siguientes.

El título que abre la segunda parte³ demuestra la validez de los presupuestos anteriores, al mismo tiempo que sirve de orientación en cuanto al contenido y meta de los estudios subsiguientes; al penetrar en los entresijos de la política universitaria logra destacar la importancia del poder político en el ascenso académico. Los oidores de la Real Audiencia eran por lo común licenciados al arribar a tierras americanas. Una vez en el ejercicio de su cargo, veían la oportunidad de obtener el grado de doctor sin necesidad de cumplir largos años de estudio, respaldados por el prestigio de su cargo y, además, gratis como concesión especial a su estatus. Es un proceso que el autor llama “promoción inversa”, ya que en vez de ascender en la burocracia por méritos académicos, se obtenía el reconocimiento de tales méritos (aun cuando nadie se molestaba en probar su existencia) en gracia al poder que de hecho ejercían. Pero las cimas del poder están rodeadas de precipicios y los personajes más encumbrados suelen ser los más ex-

³ De Armando Pavón Romero (IISUE-UNAM), “Promoción inversa...”.

puestos a recibir críticas, ataques y censuras, además de convertirse en objeto de investigaciones y escrutinios.⁴ Pero es oportuno recordar que no sólo había que tener en cuenta los méritos personales; en el ambiente de cristianismo intransigente y de dominio inquisitorial, los antecedentes familiares podían convertirse en arma potencial que amenazaba arruinar la carrera más brillante. Esto lo vivió Hernando Ortiz de Hinojosa, criollo de familia de abolengo, catedrático de la Real Universidad de México y finalmente obispo de Guatemala, pero, ya en la cumbre de sus logros personales, se descubrió que era descendiente de familia judía, lo que arruinó su carrera.

Con un criterio que en principio sorprende, acompañan este capítulo otros dos sobre las universidades de Guatemala y Salamanca. Pronto se justifica la inclusión, no por su remota semejanza, como fundaciones en provincias del imperio español, sino precisamente por sus diferencias cronológicas y en el contexto de dominio político. Bien pueden servir para hacer una pausa y considerar hasta qué punto las universidades son un ejemplo de cómo toda política lleva implícito un concepto de educación y cada proyecto educativo es reflejo de una ideología política.⁵ La fundación de la universidad de San Carlos, en la ciudad de Guatemala, capital de la capitania general, fue relativamente tardía, más de un siglo posterior a la de la ciudad de México. Además se estableció sin contar con el ambiente intelectual y el equilibrio de poderes que había regido los primeros años de la universidad mexicana. San Carlos respondió a una decisión real en todas sus partes: la fundación, la consolidación del patronato real, la designación de catedráticos y la novedad del destino en la burocracia de quienes estuvieron a cargo de las cátedras durante cinco años. De nuevo se aprecia lo que pudo ser una ruptura del orden y que, en todo caso, muestra cómo la administración y la vida académica coincidían por intereses personales o como parte de una estrategia orquestada desde la metrópoli. A continuación entra un estudio sobre la más distinguida de las universidades españolas, porque, al igual que sucedía en las dos americanas, la de Salamanca también fue semillero de burócratas, que ocuparon posiciones destacadas en el gobierno secular y el eclesiástico.⁶ Pero, a diferencia de los estudios erigidos en las provincias de Ultramar, los salmantinos tenían una rancia tradición, que incluía el poder de las órdenes regulares y los colegios mayores, cuya influencia era decisiva

⁴ A esto se refiere el capítulo de Clara Ramírez (IISUE-UNAM) sobre “Los clásicos en la Nueva España...”

⁵ Acerca de universidad de San Carlos de Guatemala, el capítulo de Adriana Álvarez Sánchez (UNAM) “De la cátedra a la conjura...”

⁶ Luis E. Rodríguez-San Pedro Bezares y Juan Luis Polo Rodríguez (Universidad de Salamanca), “El profesorado en la Universidad de Salamanca...”

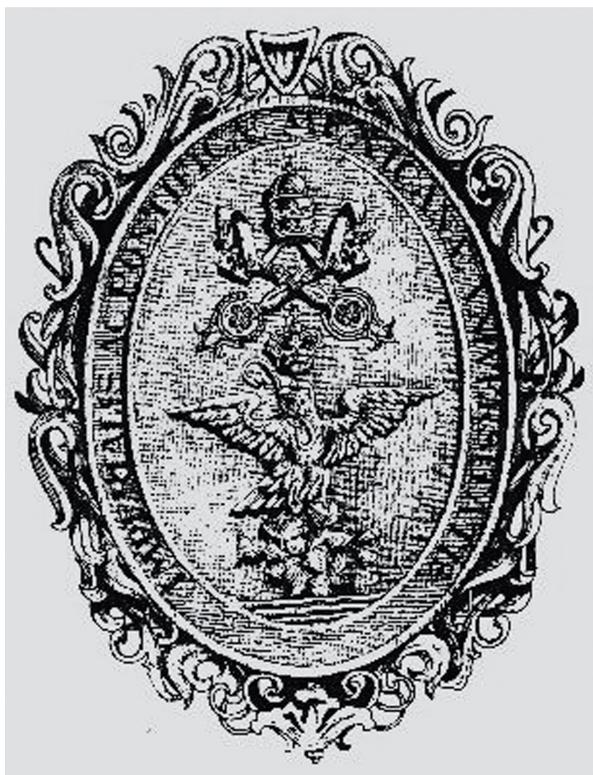
en la votación de cátedras y en las decisiones del claustro. En la alta burocracia de la corte de la casa de Austria se alineaban los graduados procedentes de los colegios mayores, que ocupaban puestos clave y coordinaban actividades en los destinos americanos. La compra de los votos estudiantiles y los sobornos eran recursos que formaban parte del sistema de elecciones y frente a los cuales era poco lo que podía hacer la monarquía, hasta llegar a la decisión extrema de suprimir los colegios mayores.

La tercera parte, ya en la segunda mitad del libro, es la más homogénea en temas, épocas y métodos. También es la que está en su mayor parte a cargo de investigadores del IISUE. El ambiente de la sociedad novohispana de los siglos XVII y XVIII fue propicio a la existencia de ambiciones solapadas, hostilidades encubiertas, pugnas por el poder y permanentes hipocresías. Clérigos seculares y frailes regulares, obispos, párrocos y beneficiados de catedrales fueron protagonistas de situaciones críticas en las que se disputaban prebendas o privilegios dentro de la jerarquía eclesiástica y en las que de algún modo se relacionaba la Real Universidad. La ciudad de Puebla de los Ángeles a mediados del siglo XVII, con el proyecto del obispo de secularizar las parroquias y la resistencia de los regulares a abandonarlas, es el escenario del primero de los capítulos referentes a la difícil relación entre la jerarquía eclesiástica y los religiosos, tanto frailes como jesuitas.⁷ Los datos cuantitativos procedentes de fuentes originales muestran la presión que efectivamente existía, provocada por un número creciente de clérigos aspirantes a conseguir un espacio en la administración eclesiástica.

El texto dedicado al obispo Nicolás del Puerto es fruto de una cuidadosa investigación, suficiente para demostrar la importancia de las redes de influencia política y social frente a convencionalismos, prejuicios y aun normas legítimas pero en desuso.⁸ La malicia de los rumores, la sutileza de las contraofensivas, la eficacia de oportunas decisiones y la influencia de amistades comprometidas fueron suficientes para tejer la trama que pudo hundir al prelado, pero de la que salió limpio. Finalmente advertimos que su origen racial quedó por lo menos en duda, pero su habilidad política fue indiscutible. Y no podemos por menos que comparar su caso con el mucho menos ruidoso de Ortiz de Hinojosa, más sabio en teología, con antecedentes no tan dudosos, pero menos diestro en intrigas. Ya dentro del terreno de las promociones, los ascensos y las rutinas de la carrera burocrática

⁷ Jaime González Rodríguez (Universidad Complutense), “Las carreras de los clérigos universitarios de Puebla, 1644-1669”.

⁸ Leticia Pérez Puente (IISUE-UNAM), “La sangre afrentada y el círculo letrado...”



Escudo de la Imperial y Pontificia Universidad de México, periodo de Iturbide, 1822-1823.

ca en el clero, también conflictiva resultó la trayectoria del maestrescuela Juan Díaz de Arce, aferrado a sus dignidades académica y eclesiástica hasta el punto de rechazar ascensos que habrían satisfecho las aspiraciones de cualquier otro.⁹ Antes que ser obispo de Honduras o arcediano de la Catedral de México, Díaz de Arce mantuvo su posición en el cabildo eclesiástico y en el claustro universitario, en donde sin duda se sentía satisfecho. El texto sugiere que las posibilidades de mantener su influencia como maestrescuela resultaban más favorables que los cargos altamente honoríficos a los que renunció.

Particularmente valiosas han sido las publicaciones del IISUE relativas a los indios en la universidad. Sin duda han significado un considerable avance en el conocimiento de la sociedad colonial y no sólo de los estudios en la Real y Pontificia Universidad de México.¹⁰ La seriedad y profundidad de los estudios de fuentes documentales han llevado a moderar posiciones extremistas: el ser indio no fue, porque legalmente no podía serlo, un impedimento absoluto para acceder a la carrera académica; pero, por otra parte, las dificultades aumentaban para los naturales y su

⁹ Gabriela Oropeza Tena (UNAM), "Jerarquía y promoción..."

¹⁰ Es digno de mención el libro de Margarita Menegus y Rodolfo Aguirre, *Los indios, el sacerdocio y la Universidad en la Nueva España*, México, CESU, UNAM-Plaza y Valdés, 2006.



Antiguo Colegio de San Ildefonso, ca. 1890, IISUE / AHUNAM / Col. Universidad, doc. 2673

esfuerzo tenía que ser superior al de los criollos de familias consideradas respetables. Frente a prejuicios derivados de la creencia en la segregación absoluta de la sociedad estamental, sabemos que no existió ningún impedimento en los estatutos universitarios para la promoción de los indios, pero tampoco podemos mantener la ilusión fallida de que con igualdad de opciones de escolaridad todos los individuos tienen las mismas oportunidades, cualquiera que sea su origen familiar y su entorno social. La igualdad de oportunidades hace posible alcanzar la misma meta, pero no requiere idéntico esfuerzo para vencer obstáculos. Respaldo con amplia documentación, dentro de esta línea, este capítulo muestra cómo para los clérigos indígenas la obtención de grados universitarios estaba directamente relacionada con la recompensa de lograr los curatos más ricos o la integración a la curia de los prelados.

De la población indígena se pasa a los criollos del clero secular, siempre en competencia con los regulares, no muy distanciados de sus colegas de origen indio, y sometidos a las normas del concilio de Trento.¹¹ La formación en seminarios y colegios era imprescindible para recibir órdenes sagradas, pero el grado de bachiller era apenas el primer paso

¹¹ Rodolfo Aguirre Salvador (IISUE-UNAM), "El clero secular en la Nueva España..."

para quienes aspiraban a escalar posiciones de prestigio dentro de la jerarquía eclesiástica.

Me refiero a continuación a los textos que parecen incluidos sin un motivo sólido en los apartados anteriores. Y resulta desconcertante la presencia en la primera parte del capítulo sobre los catedráticos de la Universidad de Valencia en el primer tercio del siglo xx.¹² Según se expresa, el punto de coincidencia es la metodología empleada en el seguimiento de la trayectoria de los catedráticos. El resultado, hasta cierto punto previsible, muestra rasgos similares aun dentro de ámbitos muy diferentes, porque la sociedad mexicana o la guatemalteca de los siglos xvi y xvii tenían muy pocas semejanzas con la española del xx; y, sin embargo, en ambas situaciones los catedráticos se beneficiaron del prestigio académico para ocupar posiciones de influencia en la política, la sociedad y, por supuesto, en el ambiente académico.

La cuarta y última parte es una miscelánea que contribuye a cambiar el carácter del volumen, el cual pierde la orientación definida sugerida en la introducción y afianzada en la tercera sección para incluir una serie de estudios heterogéneos, valiosos y bien elaborados, pero sin un nexo definido entre sí ni en el conjunto de la obra. El texto que inicia este apartado se refiere al colegio de San Ildefonso, cuyas relaciones con la Universidad se establecieron tan sólo con carácter individual por parte de los colegiales que fueron estudiantes, graduados y catedráticos en las facultades universitarias.¹³ Pese a su importancia, riqueza, número de estudiantes y prestigio de sus colegiales, a diferencia del mayor y más antiguo colegio de Santa María de Todos Santos, el de San Ildefonso nunca fue reconocido como colegio mayor, de lo cual fue responsable el rígido control ejercido por los jesuitas sobre el reglamento y el funcionamiento de la institución. El texto menciona el tránsito de seminario bajo la rectoría de la Compañía de Jesús a institución dependiente de la Corona después de la expulsión, a caballo entre los siglos xviii y xix. Las distintas categorías adjudicadas a los colegiales dan una idea del orden interno del colegio.

El capítulo sobre las reales sociedades económicas de amigos del país representa un nuevo giro en la temática del libro, ya que la universidad queda al margen, como lo estuvo de las inquietudes de los ilustrados españoles del siglo xviii.¹⁴ Es indiscutible la importancia de estas sociedades, que reflejaban una nueva inquietud por la prosperidad de la nación y el bienestar de los grupos populares, cuya

¹² De Yolanda Blasco Gil (Universidad de Valencia), “Entre la trayectoria universitaria y social...”

¹³ Mónica Hidalgo Pego (IISUE-UNAM), “Los colegiales reales de oposición...”

¹⁴ María Consolación Calderón España y María Isabel Corts Giner (Universidad de Sevilla), “Ofertas educativas de las reales sociedades...”

promoción sólo podía lograrse mediante una adecuada educación y un entrenamiento práctico en profesiones útiles y productivas.¹⁵ Las páginas iniciales dan una idea del clima intelectual, la nueva preocupación por la economía y el surgimiento de escuelas de primeras letras y de formación profesional en algunas ciudades de Hispanoamérica. Se trata de un buen recuento con información que puede ser de utilidad en otro contexto, pero que nada dice de los universitarios ni de su promoción social y académica.

Alejado en el tiempo y en los protagonistas, el artículo sobre los jesuitas en Nueva Granada en el siglo xix resulta interesante porque representa una aportación al conocimiento de una institución cuya influencia fue decisiva mientras dependió de la monarquía española, pero que se vio forzada a luchar contra corriente cuando tuvo que instalarse en países con gobierno republicano.¹⁶ A las páginas explicativas de las causas por las que los jesuitas eligieron apoyarse en grupos conservadores, le sucede la mención de la actividad educativa, con una lenta e insegura evolución hacia nuevos planes de estudio y un nuevo tipo de alumnos.

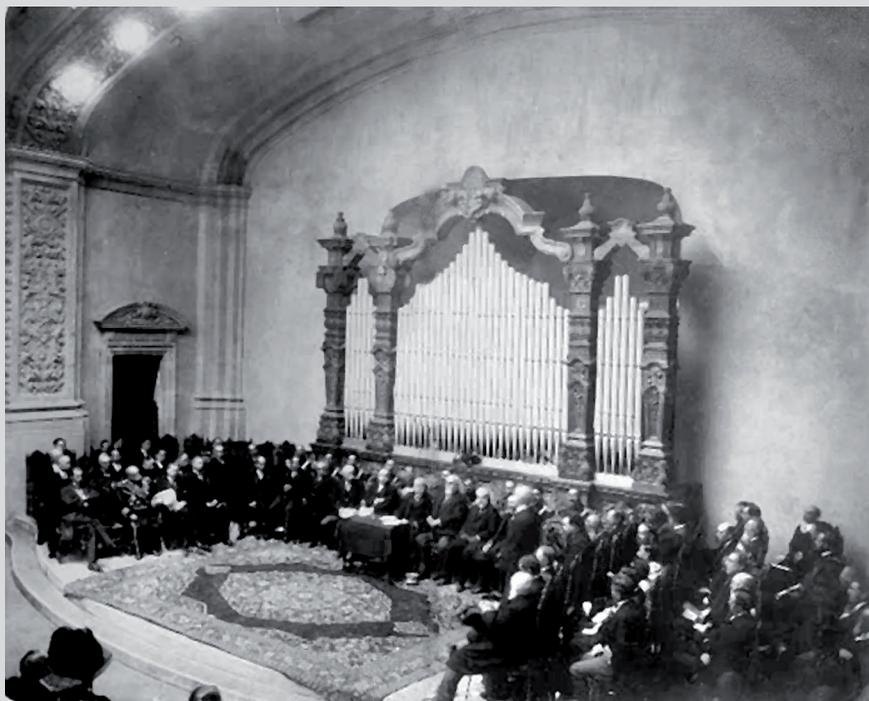
Para terminar, y apenas retornando al tema de los estudios universitarios en el siglo xviii, el texto sobre los abogados españoles se refiere al problema del exceso de juristas y los recursos que se adoptaron en el intento de frenar la proliferación de licenciados en Derecho.¹⁷ No deja de ser interesante apreciar cómo las universidades de fundación real, que en su origen dieron preferencia a los estudios jurídicos y a los “señores de las leyes”, se vieron desbordadas por ellos hasta el punto de pretender ponerles freno. Parecería una contradicción que tal problema se presentase precisamente cuando se daba mayor importancia a las profesiones técnicas y a los conocimientos científicos, pero el curso posterior de la evolución en los estudios superiores demuestra que ambas tendencias pueden ser compatibles.

Bien puedo concluir con una felicitación para el IISUE y sus invitados españoles por haber logrado integrar un libro importante que explica por sí solo en qué consiste la novedad de los estudios sobre la universidad. Y se puede celebrar la sorpresa adicional de los estudios que lo acompañan sobre otros temas de interés. ❧

¹⁵ El tema ha sido apuntado en las publicaciones de la serie de seminarios de Historia de la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País, editadas en San Sebastián por la misma actual Real Sociedad Bascongada.

¹⁶ Francisco Javier Gómez Díez (Universidad Francisco de Vitoria, Madrid), “El modelo educativo jesuita frente a las demandas...”

¹⁷ Carlos Tormo Camallonga (Universidad de Valencia), “*Numerus clausus* en los colegios de abogados españoles”



Inauguración de la Universidad Nacional de México, Anfiteatro Bolívar, Colegio de San Ildefonso, 22-IX-1910, ISSUE / AHUNAM / Col. Universidad, s/n.



Escudo de la Universidad Nacional de México, 1910-1921.

Estudiar la Universidad

Enrique González González (coord.), *Estudios y estudiantes de Filosofía / De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Facultad de Filosofía y Letras) - El Colegio de Michoacán, 2008, 606 pp.

El proyecto del grupo de investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), cuya colaboración se aprecia en la mayor parte de los capítulos del libro, tiene como objeto central de estudio la historia de la institución escolarizada y de elite que fue la Universidad de México, vista desde su carácter institucional, el tipo de saberes que pretendía cultivar, quiénes eran los universitarios, estudiantes, maestros y doctores claustrales, para qué servían en aquella sociedad y de qué modo influían sobre ella. Esto incluye por supuesto el tema de los colegios seculares y regulares que se vinculaban con la universidad en la medida que era el único establecimiento académico con licencia para dispensar los grados.

No hay duda de que esta pretensión de lograr una historia social e intelectual de la Universidad de México requiere la elaboración previa de estudios parciales que permitan ir esbozando la trayectoria de la educación en perspectiva comparada. Dentro de esta línea de investigación, las preguntas acerca del libro pasan a ser una indagación de la viabilidad y utilidad del proyecto en su conjunto. ¿Es realmente adecuado utilizar este enfoque? Y ¿puede el estudio de una sola facultad ayudarnos a conocer las inquietudes intelectuales de varias etapas de nuestra historia y las expectativas de los estudiantes y maestros con sus aspiraciones de influir sobre la sociedad? Los capítulos seleccionados ¿nos dirán algo de las convulsiones que vió

la Nueva España y luego México, los cambios en los estudios, en sus estudiantes y maestros, en las materias y los métodos? Puesto que se trata de un volumen correspondiente a lo que podrá ser una serie con una meta muy ambiciosa, se impone mirarlo con espíritu crítico que pueda orientarnos no sólo sobre el mérito particular de determinados estudios sino también sobre las expectativas de lograr un avance en el conocimiento que dé un lugar preferente a la historia de la educación. Porque la educación es más, mucho más que lo que se aprende en las escuelas, y conocer las instituciones no significa diseñar la educación informal, sino que acaso nos permite apreciar mejor su valor, mientras que hablar de asignaturas y contenidos equivale a conocer la mentalidad de quienes se consideraban la elite intelectual de la sociedad, y, como complemento, tener noticia de la trayectoria profesional de estudiantes y maestros nos permite situarnos en una realidad en la que lo aprendido en las escuelas podía encontrar aplicación en la resolución de conflictos de la vida cotidiana. Tengo muy claro que la meta de este proyecto no es conocer la vida de la gente común, pero también he podido apreciar que no conoceré el significado y la trascendencia de ese conjunto de prejuicios y metáforas que constituyen las rutinas de la cotidianidad si no asumo la importancia de las creencias de la minoría letrada con su influencia sobre actitudes y comportamientos.

En este libro se trata de la evolución de los estudios de lo que se llamó artes y ahora filosofía, en la Universidad de México, antes real y luego nacional, hasta 1929, cuando ya fue además autónoma y podría considerarse una nueva universidad. En vez de buscar la perspectiva a partir de varios niveles educativos y varias instituciones, se fijó la mirada en la evolución temporal de los estudios que constituyeron la razón de ser de una única carrera universitaria. En la Real Universidad de México, la Fa-

* Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

cultad de Artes, considerada menor, era la más concurrida, hasta el punto de que incluso superaba a la de Teología, la reina de las escuelas, y aun aumentaba su número cuando se aproximaban los exámenes y los estudiantes se inscribían para obtener el grado, lo que exigía la sumisión a los valores vigentes en la Universidad y a la persona del rector, mediante la declaración registrada “para la obediencia”, tras haber realizado estudios en colegios de la capital o de distintos lugares del reino.¹ El coordinador de la obra nos explica que la elección del objeto de estudio y del periodo analizado se justifica por un motivo en apariencia incidental, como consecuencia de la celebración de los 450 años de la Facultad de Artes y, simultáneamente, de la Real Universidad, en 2003. El 13 de junio de 1553 Francisco Cervantes de Salazar leía la primera lección de retórica. Esta efeméride alcanza, en esta publicación, una trascendencia más allá del estudio ocasional. Según el editor/coordinador, se ha tratado de identificar las continuidades y las rupturas en el transcurso de esos cuatro siglos y medio dentro de un ámbito académico que podríamos imaginar homogéneo. Se comenzó por buscar las constantes que estuvieron presentes, pero cambiantes, a lo largo del tiempo: estudiantes, maestros, escuelas y saberes que pueden encuadrarse como disciplinas propias de los cursos de filosofía.

El libro está distribuido en cuatro partes, enlazadas por el tema común del estudio de filosofía o artes, a la vez que diferenciadas por los respectivos momentos y por referirse, en varios de los artículos, a instituciones cercanas pero no pertenecientes a la Universidad. La primera parte, la más extensa, sólida, fecunda y coherente, se refiere a la Real Universidad desde el siglo XVI hasta el XVIII. Entran a continuación los estudios sobre los colegios, seguidos de la inestabilidad, los cambios y los agentes externos que diversificaron los estudios en el conflictivo siglo XIX, para terminar, en la cuarta y última parte, con una mirada a las transformaciones decisivas que dieron paso a la recreación de la Universidad, ni real ni pontificia, ni siquiera plenamente napoleónica sino nacional y autónoma, cuya larga y compleja gestación se apunta en los últimos textos.

El primer capítulo seduce por la erudición del autor, Enrique González, y por su habilidad para amenizar el relato mediante una redacción que explica la razón de ser del contenido y el nombre de lo que hoy es la Facultad de Filosofía.² Así que se aprecia, con notable sencillez y bien fundamentada interpretación de bibliografía y fuentes impresas, cómo en un tiempo las artes, las artes libera-

les, comprendieron toda la sabiduría. Basta asomarse a los textos de Aristóteles, Soto o Villalpando, en las *Sumulas* o la *Física* para encontrar el teorema de Pitágoras, el principio de Arquímedes o la geometría euclidiana. Pero Aristóteles llegó a invadir todos los campos, y no tanto la diversidad de la Lógica (el *Organon*), la Física, la Política, la Retórica o la Poética sino estrictamente la obra filosófica que dominó hasta tal punto los estudios de artes, como para que con razón se llamase a toda la facultad Filosofía; claro que filosofía aristotélica, de modo que cuando llegó el descrédito del estagirita, advino igualmente la decadencia de la facultad, que tuvo que reinventarse para sobrevivir.

Una de las valiosas aportaciones del grupo de estudios de la Universidad del IISUE es el recuerdo permanente de que no hay instituciones sin individuos y no hay educación sin educadores y educandos. Esos individuos, los maestros y los alumnos de la Real y Pontificia Universidad, toman cuerpo en el estudio de Pavón, Álvarez y Quiroz, y nos muestran su ambiente, sus circunstancias personales y sociales, sus expectativas laborales y sus responsabilidades académicas.³ En el siguiente capítulo de esta primera parte, de Pérez Puente y Saldaña, se muestra la forma en que la evolución de la sociedad novohispana influyó en las características de los catedráticos y los estudiantes de la Facultad de Artes.⁴ Se trata de nuevas investigaciones, que son pasos adelante hacia un mejor conocimiento del mundo académico novohispano.

Cierra esta primera parte un enjundioso trabajo de Clara Ramírez, que sitúa los estudios de la Universidad mexicana en el contexto de la crisis que significó para Occidente la serie de problemas que acompañaron a la modernidad humanista y renacentista. No se entenderían los cambios en la Universidad de México sin tomar en cuenta la inestabilidad y las transformaciones que se produjeron en su modelo salmantino; porque no podían ignorar los maestros universitarios lo que significaba el encuentro con un nuevo continente, ni la imprescindible adaptación a una nueva forma de difusión del pensamiento mediante la letra impresa, ni el impacto sobre las conciencias de los cuestionamientos provocados por la Reforma protestante.⁵ No cabía cerrar este apartado con algo mejor que esta reflexión, ni se podía decir más en las breves páginas del capítulo que deja planteada una seria reflexión sobre la necesidad de globalizar nuestras investigaciones y no tan sólo la retórica populista a la moda.

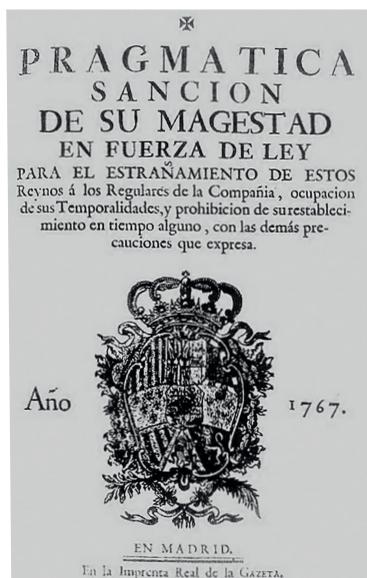
³ En el texto de Pavón Romero, ya citado, pp. 95-96, 111 y 118, y el capítulo de Armando Pavón Romero, Adriana Álvarez Sánchez y Reyna Quiroz Mercado, “Las tendencias demográficas de los artistas en los siglos XVII y XVIII”, pp. 119-158.

⁴ Leticia Pérez Puente y Marcela Saldaña Solís, “La Filosofía en la Real Universidad de México, 1553-1645”, pp. 159-200.

⁵ Clara Ramírez, “La filosofía en la Real Universidad de México, 1553-1645”, pp. 201-216.

¹ Armando Pavón Romero, “La población de la facultad menor: estudiantes y graduados en el siglo XVI”, pp. 84-118.

² Enrique González y González, “Artes liberales y facultades de Artes en el antiguo régimen. El orden de los saberes escolares”, pp. 29-82.



Pragmática Sanción de 1767 con la que Carlos III expulsó a los jesuitas de todo el imperio español.



Capilla del Colegio de Tepotzotlán, seminario jesuita de Nueva España.

Ya fuera de la Universidad, pero dentro del tema de los estudios de artes, no es sorprendente que el primer capítulo de la segunda parte se dedique a los colegios de la Compañía de Jesús, tan importantes en el mundo cultural novohispano. Claro que no todos los colegios tuvieron cursos de artes y aun menos en el breve espacio del siglo XVI, cuando se establecieron los primeros jesuitas.⁶ Pero el texto no menciona esta cuestión, sino que se centra en la importancia del ciclo de humanidades, dedicado a la enseñanza de la lengua latina, que, por cierto, incluía la instrucción en otras materias como apoyo proporcionado por el maestro. Ya implicaba un punto de partida para el cambio de enfoque de los estudios el hecho de que la gramática se desgajase del tronco del *trivium* y que se acompañase de la retórica, que quedaba como puente de transición entre las humanidades y las artes. El conocimiento de los antecedentes italianos proporciona a la autora, Antonella Romano, una sólida base sobre la que se insertan los comentarios derivados de una detallada, minuciosa y cuidadísima lectura de los documentos publicados en el volumen I de *Monumenta Mexicana*, que contiene una nutrida correspondencia entre los jesuitas recién instalados en la Nueva España y las autoridades romanas, ignorantes del medio e insistentes en la preservación del método, la disciplina, el rigor en los estudios y la homogeneidad en el método. El texto gira en torno de la figura de Le Noci (Lanuchi en los textos novohispanos), el eminente y conflictivo

⁶ La autora de este artículo, Antonella Romano, trata de “Los jesuitas, la cultura humanista, el nuevo mundo: reflexiones sobre la apertura del Colegio de San Pedro y San Pablo de México”, pp. 219-258.

maestro de gramática, al que la doctora Romano conoce bien por sus estudios previos, y que fue un excelente promotor de la enseñanza de latín, a la vez que un dolor de cabeza para el prefecto del colegio máximo de San Pedro y San Pablo.

El siguiente capítulo, de Celina Lértora, pasa del siglo XVI al XVIII, cuando algunos destacados jesuitas fracasaron en sus intentos de renovación de los estudios de filosofía, que se vio detenida por las inacabables dudas y precauciones de las autoridades, hasta que quedó interrumpida por el decreto de expulsión de la orden. En distintos momentos durante el siglo XVIII, y siguiendo la corriente renovadora que ya era dominante en las universidades europeas, las escuelas establecidas por otros órdenes regulares se sumaron a la integración de las matemáticas y de la filosofía moral, pero los cambios más notables se realizaron en la física, mientras la metafísica permanecía prácticamente invariable.⁷ En un cuidado análisis de las fuentes conocidas, la autora se refiere a los ritmos de los cambios, los textos que se abandonaron y los que los sustituyeron, los más destacados innovadores y el contenido de sus obras impresas, tras lo cual concluye que en la filosofía novohispana predominaron los contenidos y métodos escolásticos para llegar en las últimas décadas del siglo XVIII a cierto eclecticismo que anunciaba un posible diálogo con las nuevas corrientes del pensamiento occidental.

⁷ El texto de Celina Lértora Mendoza, “La filosofía académica en México”, pp. 259-286, subraya la forma en que se produjeron estos cambios.

El tema de la renovación ilustrada en las asignaturas y los textos ocupa también el siguiente capítulo, de Mónica Hidalgo, en el cual, con toda lógica, considera el año 1767, con la expulsión de los jesuitas, como momento crítico que debió cambiar la situación de los colegios y seminarios que impartieron cursos de Artes en el siglo XVIII y entre los que predominaron los que estaban a cargo de las órdenes regulares. Pero ¿en verdad cambiaron? ¿En qué aspectos y hasta qué punto? Enseguida pasa a centrarse en el último tercio del siglo y referirse a los colegios de nueva fundación y los que reabrieron sus puertas después de la expulsión.⁸ Como conclusión deja planteadas interrogantes que requieren nuevas investigaciones y con las cuales podrán confirmarse las propuestas de la autora en torno a la modernización y secularización de los estudios, puesto que, tal como advierte, no parece que los nuevos textos prescritos representasen un cambio apreciable en cuanto a la introducción de la nueva filosofía. ¿Qué pasó con la Universidad? ¿Cómo influyó el proceso innovador en los colegios, seminarios y sus relaciones con la Universidad?

Para cerrar esta segunda parte, se presenta el artículo de Rodolfo Aguirre, que recupera el tema central del libro y el eje rector de las líneas de investigación trazadas en la introducción. Ya que los bachilleres en artes constituyeron la gran mayoría de los graduados en la Universidad de México, es tarea ardua la de buscar sus ocupaciones y trayectorias, las instituciones de procedencia y el curso de su carrera profesional. Nada menos que 13,000 individuos, 68% del total de los graduados en la Real y Pontificia Universidad de México en el siglo XVIII, obtuvieron el grado de bachiller en artes. Las preguntas giran en torno a las circunstancias de la demanda, los lugares de origen, las escuelas que aportaron estudiantes y la relación de bachilleres y maestros con la carrera eclesiástica. El autor pretende penetrar más allá de las respuestas obvias: era lógico que se viese esta mayoría, puesto que incluso los estudios de artes se consideraban previos al acceso a las facultades superiores de Medicina y Teología (no habría médicos ni teólogos que no fueran además bachilleres en artes); además el grado básico de bachiller podía dar los conocimientos mínimos y el prestigio requerido para desempeñar ciertos puestos, en particular en la carrera eclesiástica, y sin duda era más accesible que los grados superiores puesto que los cursos se impartían en varios colegios y escuelas de las órdenes regulares, aun cuando el examen en la Universidad era imprescindible para obtener el título. Rodolfo

⁸ Ejemplo de estos cambios pueden ser los convictorios de San Ildefonso de México y San Ignacio de Puebla, que pasaron de ser residencias, con ocasionales actos académicos, a escuelas con cursos formales. Mónica Hidalgo Pego, "La renovación filosófica de las instituciones educativas novohispanas: aspiraciones y realidades, 1768-1821", pp. 287-306.

Aguirre asume todas estas circunstancias pero va más allá e investiga de qué obispado, ciudad o institución procedían los estudiantes, y asimismo, en qué arquidiócesis eran más solicitados, obtenían mejores beneficios o disponían de capellanías más atractivas. Y, dado que las razones para solicitar los grados de maestro y doctor eran diferentes, sigue el rastro de los pocos (menos de cien en el siglo XVIII) que obtuvieron grados superiores dentro de la misma facultad, y se mantuvieron cercanos a la vida universitaria o lograron incorporarse a los codiciados beneficios de la alta clerecía. El panorama sería diferente si se incluyese a los bachilleres en artes que siguieron estudios y alcanzaron el doctorado en facultades mayores. Aunque reconoce que no cuenta con todas las respuestas, proporciona un impresionante cuadro con información de las facultades en que siguieron estudios, y los cargos y destinos que obtuvieron.⁹ No queda duda de que el estudio de las relaciones entre Universidad, clero y sociedad es ineludible para un completo conocimiento de la vida novohispana.

Al pasar a la tercera parte del libro nos encontramos en un momento crítico, ya que no cabe preguntarse si influyeron o no las ideas modernas, porque la Nueva España se transformó en México, la monarquía pasó a ser república y la vieja y relativamente estática sociedad sufrió convulsiones paralelas a las conmociones políticas. Por lo tanto, las novedades en los estudios se presentaban como un imperativo ineludible, pero ¿funcionó así? Sin embargo, la preocupación por la supuesta modernidad parece pasar a segundo plano en el primero de los capítulos de esta sección, de autoría compartida por Ríos Hernández y Sánchez Santiró, que se refiere a un tema en apariencia ajeno, como es el de las finanzas de la facultad de artes. Los autores explican que se trata sólo de un ejercicio virtual, en la medida que la Universidad tenía una caja común, un financiamiento real para ella en su conjunto, y nunca hubo contabilidad por facultades. Por lo mismo, su virtud es la de permitir ver en qué medida las cuotas pagadas a la caja de la Universidad por los millares de graduados en artes contribuían a su estabilidad financiera en los buenos tiempos y sobre todo en los malos, a partir de la crisis de la Independencia. La investigación no era sencilla, ya que las cuentas no se aclaraban fácilmente, puesto que no existían libros independientes por facultades, pero, una vez realizadas las operaciones de desglose por diferentes conceptos, resulta que Artes se veía en cierto modo beneficiada por el subsidio real, que se complementaba con los pagos realizados por los estudiantes por concepto de matrícula y de grados. De ahí que, efectivamente, las propuestas liberales afectasen la estabilidad financiera de una facul-

⁹ Rodolfo Aguirre, "Bachilleres doctores de Artes en el siglo XVIII: colegios de origen, ocupaciones y trayectorias públicas", pp. 307-337.

tad que se vio privada de las aportaciones del gobierno y debió ser sufragada por los pagos de los estudiantes. No es una respuesta definitiva, pero sirve al menos de referencia para posibles investigaciones futuras que deberán tener en cuenta los datos duros de los cobros por procedimientos académicos, los pagos a los catedráticos y el costo resultante para el funcionamiento de la facultad. Faltaría saber si la pérdida del subsidio real afectó en la misma forma a las demás facultades y si los momentos de alza y decadencia de los estudios universitarios tuvieron alguna relación con las cuestiones económicas. En definitiva siempre terminamos por tropezar con motivaciones económicas, pero no hay duda de que influyeron otras causas para que en determinadas etapas se manifestara interés o desdén por la obtención de grados académicos, y esas otras causas son las que deben investigarse para saber en qué forma acompañaron o se deslindaron de las vicisitudes financieras de la facultad.¹⁰

Hay muchos terrenos en los que las fechas de acontecimientos políticos carecen de cualquier significado. Nada cambian las familias, los sentimientos, la educación o la agricultura porque se gane o pierda una batalla, se firme un tratado o se rompa una tregua. Pero, ya que ningún acontecimiento es por completo independiente de los demás y no hay ideología que no implique costumbres o formas de comunicación específicas, las transformaciones de la Universidad al ritmo de los cambios en los regímenes de gobierno revisten un interés particular. Así lo aprecia Sánchez Santiró en su acercamiento a la Facultad de Filosofía en las primeras décadas de vida independiente.¹¹ Los cambios se iniciaron desde el siglo XVIII en el terreno de las ideas y no hubo que esperar a la Independencia para que las expresiones que definían los nuevos proyectos impregnasen la organización de las instituciones antes dependientes de la monarquía absoluta y a partir de las Cortes de Cádiz sujetas a la nación. Ya desde 1821, la ruptura con el pasado colonial exigía el reconocimiento de la soberanía nacional, sin intromisiones ajenas, como había sido la de la Iglesia en la Universidad, cuyo carácter religioso se había subrayado en repetidas ocasiones. Hubo proyectos de reforma en los años siguientes, en respuesta al clamor que demandaba un cambio radical o la extinción de la Universidad que se consideraba inútil en el nuevo orden. En 1830, 1833, 1834 y 1843 se propusieron diferentes reformas que sólo parcialmente se aplicaron, pero que debilitaron la primera casa de estudios hasta quedar convertida en instancia que tramitaba los grados pero no

¹⁰ Tomás Ríos Hernández y Ernest Sánchez Santiró, "Las finanzas de la Facultad de Artes de la Real Universidad de México. 1701-1810", pp. 341-363.

¹¹ Ernest Sánchez Santiró, "Nación, república y federalismo: las transformaciones de la Universidad de México y su impacto en los estudios de Filosofía: 1821-1854", pp. 365-403.

impartía clases, las cuales quedaban a cargo de los colegios e institutos. Oportunamente subraya el autor el primer intento de supresión de la Universidad que se cumpliría en 1865. Y ¿dónde quedó la Facultad de Filosofía? Buscándola entre las materias de cada especialidad, se puede encontrar, ya alejado el fantasma antes omnipresente de Aristóteles, y sin presencia real, pero con los estudios tradicionalmente a su cargo distribuidos en el nivel de preparatoria o en las facultades mayores, divididas en área de ciencias físico-matemáticas por un lado y humanas y sociales por otro. Y, al parecer, nadie tuvo en cuenta la retórica, que se había perdido mucho antes, desde el siglo XVI, cuando quedó confinada a un último curso optativo del ciclo de humanidades. Aunque escueto y limitado a normas y disposiciones legislativas, el estudio de Sánchez Santiró proporciona el panorama de la evolución de los estudios superiores en una etapa crítica de la vida nacional.

Disminuida y ante la expectativa de su futura desaparición, la Universidad a mediados del siglo apenas era el recuerdo de lo que fue en el pasado; mientras tanto, extinguidos varias décadas atrás los antiguos colegios de la Compañía de Jesús, los estudios preparatorios se distribuyeron entre otras instituciones: institutos, academias y colegios, que tuvieron a su cargo la modernización de los estudios de filosofía. Precisamente esto es lo que plantea Rosalina Ríos Zúñiga, que no se limita a mostrar la situación en la capital de la República, sino que se refiere a las fundaciones de nuevas instituciones docentes en los estados.¹² Con ellas retornó el antiguo criterio de división de los estudios preparatorios, ya no sólo de latín en el nivel básico, sino también de orden, método y gramática española y de lenguas modernas (el antiguo ciclo de humanidades), frente al nivel superior, el propiamente preparatorio y de contenido enciclopédico. Los métodos de enseñanza también cambiaron en busca de mayor eficiencia, pero sobre todo de una formación que estimulase los valores cívicos frente a la antigua sumisión impuesta desde la infancia. Así que no fue tan sólo una reorganización espacial, con mayor presencia de los estados, ni ideológica, acompañada de la filosofía moderna, sino también pedagógica, con un criterio práctico que sugería prioridades en busca de una formación más completa en todos los niveles. Por si todavía lo ignorábamos, este capítulo nos señala la importante función que desempeñaron los institutos generalmente llamados literarios, aunque no sólo se ocupaban de literatura.

Por más que se insista en la secularización, compañera de la vida republicana, sería engañoso pensar que

¹² Rosalina Ríos Zúñiga, "La inserción y desarrollo de los estudios de filosofía en los institutos literarios o colegios de México durante el siglo XIX", pp. 405-425.

la formación religiosa estaba en retroceso. La Iglesia, que antes de la Independencia evadía en lo posible el trabajo de establecer escuelas a su cargo, descubrió la importancia de contar con semilleros de grupos católicos conservadores y fomentó la enseñanza de la religión junto a una ideología combativa que se manifestaría en todos los terrenos. Ya en el siglo xx se reanuda el lazo con la vieja Universidad al erigirse la Universidad Pontificia, heredera de la que fue Real y Pontificia. El primer escenario fueron los seminarios diocesanos, en los que ninguna ley obligaba a modificar la enseñanza y a los que acudían jóvenes seglares en busca de formación académica, sin intención de recibir las órdenes sagradas. Anne Staples subraya el retroceso en los intentos de actualización de los programas, que había impulsado un conocimiento de la ciencia moderna en las últimas décadas del virreinato, pero retornó a una posición rígidamente ortodoxa y estrechamente apegada a la vieja filosofía cuando sintió el acoso de una política y una sociedad que pretendían liberarse de las sombrías ataduras que controlaban el comportamiento y oscurecían el pensamiento.¹³ Este retroceso fue apreciable en signos externos y en mentalidades disciplinadas, desde el traje talar de los estudiantes hasta los textos de lectura obligatoria en las clases.

Si el libro tratase de la Real y Pontificia Universidad, bien podría terminar en este punto, cuando la clausura de la Universidad y la creación de nuevas instituciones de enseñanza, entre 1865 y 1867, adaptadas a la filosofía positivista, marcaron un cambio radical en los estudios superiores. Pero, ya que se trata de la transición de la Facultad de Artes a la de Filosofía, las páginas siguientes son fundamentales para comprender el proceso y la preservación de una forma de conocimiento que ya no pretendería explicarlo todo, pero sí justificar el afán de buscar explicaciones y de razonar los fundamentos del conocimiento. Porque precisamente en la cuarta y última parte del libro se plantea la forma en que se gestó el nacimiento de la Universidad Nacional. Por supuesto que las únicas fechas precisas son las de los decretos de extinción de la antigua y de creación de la nueva, en 1910. Pero la subsistencia de la filosofía, ya fuera positivista o humanista, se dio precisamente en esas nuevas instituciones que marcan el proceso, la Escuela Secundaria y la Nacional Preparatoria. A ellas se refieren Lourdes Alvarado y Fernando López Sánchez, cuando subrayan el criterio pragmático y la intención modernizadora de los planes de estudio de los últimos años del siglo xix.¹⁴ Por una parte apreciamos que el paso del latín y de

¹³ Anne Staples, "El curso de Artes en el siglo xix: los seminarios diocesanos", pp. 427-464.

¹⁴ María de Lourdes Alvarado, "Tiempo de cambios. La enseñanza de las artes en la Escuela Nacional Preparatoria", pp. 467-502, y Fernando López Sánchez, "La divulgación científica y la enseñanza de oficios en la Escuela Nacional Preparatoria,

la lógica a los últimos cursos significa algo más que la disminución de su importancia, porque de ser esencialmente formativos pasaron a convertirse en conocimientos especializados y complementarios. La filosofía, que algún día fue la facultad capaz de dar explicación a los problemas del universo, pasó a un lugar mucho más modesto, pero no por ello innecesario, ya que pudo situarse como base y razón de ser de cualquier interpretación de las ciencias y de la vida. Era inevitable que el lugar preferente se adjudicase a las ciencias y las técnicas que se consideraban esenciales para la vida, pero también lo fue el enfrentamiento con la Iglesia, a la que horrorizaba el avance del conocimiento como amenaza a sus enseñanzas basadas en una espiritualidad incompatible con el materialismo positivista. Puede calificarse como un gran acierto el camino tortuoso de hacer llegar las ciencias al gran público mediante recursos ajenos a la escuela: museos, jardines botánicos, bibliotecas y talleres técnicos lograron fuera de las aulas el crédito que las enseñanzas de antaño les negaron.

Y el paso final, ya como recuperación del enfoque humanista, se dio con la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios, que se situaba por encima de las normales y profesionales, y que se integró a la nueva Universidad, no ya como una más de las escuelas que se organizaron con objetivo unificador, sino como el inicio de la sección de humanidades, fundada en 1913, ya sí con el carácter de una nueva facultad de filosofía.¹⁵ Se cierra así el periodo de transición y se cumple con el objetivo programado por el coordinador. Quizá se habría llegado a la meta con seis o siete de los capítulos, los realmente esenciales para comprender el proceso de cambio y su adecuación a la sociedad y al pensamiento de cada época, pero habríamos perdido otras perspectivas que enriquecen el tema.

No parece necesario advertir que los capítulos son desiguales, puesto que es lo previsible en toda obra colectiva, pero sí puedo señalar lo contrario, lo que tienen en común, que es su seriedad como investigaciones originales y como cuidadosos análisis de fuentes. En unos casos podemos rescatar la minuciosidad de los detalles, dentro del modelo más tradicional, en otros el enriquecimiento de las cuestiones y los objetos de estudio, ya con la mirada en la historia social, en varios la disciplina en la búsqueda de aportaciones a la historia cultural y, en conjunto, la certeza de que estudiar la Universidad significa estudiar las ideas, los valores, los recursos personales e institucionales para acceder a distintas formas de poder. Si acaso la idea no es rigurosamente nueva, no hay duda de que el avance en el conocimiento y la amplitud de perspectivas es algo inédito y que promete seguir fructificando. 

1867-1910", pp. 503-540.

¹⁵ Gabriela Cano, "La Escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929", pp. 542-572.

Las primeras fábulas para niños mexicanos

José Ignacio Basurto, *Fábulas mexicanas*, adaptación de Rebeca Cerda y Norma Muñoz Ledo, revisión histórica de Dorothy Tanck, ilustraciones de Teresa Martínez, México, EDEBE Ediciones Internacionales, 2010, 80 pp.

Si hay un libro en el cual debe hacerse hincapié en quiénes son los colaboradores, es en esta colección de fábulas. Las adaptaciones conseguidas por Rebeca Cerda y Norma Muñoz Ledo son estupendas. Con imaginación, creatividad y una especial empatía por los niños, ubican las fábulas dentro de una historia, que a su vez es un cuento para niños. La narración comienza en una huerta de limas ubicada en un ex convento franciscano, donde acuden los niños a compartir la fruta y escuchar las fábulas que relata el cuidador. El pretexto, entonces, es comer limas. Pero no es más que el escenario para recrear, en lenguaje moderno y en un ambiente entendible para los niños de hoy, las primeras fábulas hechas expresamente para niños mexicanos, en el lejano principio del siglo XIX. La transición entre un lenguaje arcaico y este primoroso cuento se debe a la cuidadosa revisión e interpretación de Dorothy Tanck de Estrada. Gracias a ella tenemos noticias acerca del autor de las fábulas, un cura de Chamacuero, Guanajuato, compañero de colegio de Miguel Hidalgo, y de las fábulas mismas, al entender su importancia e insistir en la conveniencia de su publicación.¹

Las fábulas ilustran casos de moral para que el niño no tenga que aprender a golpes o regañado, con el “no hagas esto, no hagas lo otro”. En ellas se puede apreciar cómo

se desarrolla la historia, cuáles acciones llevan al individuo (animal o humano) a tal o cual desenlace, en el que uno pierde y el otro gana o uno sale mal y el otro triunfante. Son un viejo método para enseñar con el ejemplo, aunque el ejemplo sea producto de la imaginación. Las fábulas tienen como personajes principales a los animales, ocasionalmente a las plantas y con cierta frecuencia a los seres humanos. Se supone que esta forma literaria se originó en la India y que era una manera de criticar a los demás o de enseñar a los niños, sin hacer alusiones directas, en un tono sencillo, con diálogos, de tal modo que pareciera que el autor cree en lo que está escribiendo.²

Las fábulas de José Ignacio Basurto no fueron las únicas que se hicieron en México. En las obras completas de José Joaquín Fernández de Lizardi (1776-1827) hay fábulas. José Rosas Moreno, nacido en Lagos de Moreno en 1838 (y fallecido en León en 1888) escribió fábulas que se publicaron por lo menos desde 1872, año en el cual se adoptaron como libro de texto.³ Pero los textos más comunes en tiempos de Basurto eran los de los peninsulares Tomás de Iriarte (1750-1791) y su contemporáneo Félix María Samaniego (1745-1801). Ambos fueron posteriores al famoso Jean de la Fontaine (1621-1695) y todos seguían la costumbre de explicar la moraleja al principio del cuento (afabulación) y al final (posfabulación) o saltársela completamente si era más que obvia.

Esta obra de Basurto vio la luz, sin ilustraciones, en 1802 en la ciudad de México, pues había pocas imprentas en provincia. Su propósito, en primer lugar, era la moral, es decir, promover que los niños emplearan su

* Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

¹ Una edición anterior, sin las ilustraciones, sería José Ignacio Basurto, *Fábulas*, edición a cargo de Pedro C. Cerrillo, Rebeca Cerda González y Dorothy Tanck de Estrada, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2009, 148 pp.

² Gregorio Z. Cabeza, “Prólogo”, *Fábulas y fabulistas*, México, Confederación de Asociaciones de Agentes Aduanales de la República Mexicana, 1994, pp. 9-10.

³ José Rosas Moreno, *Fábulas*, adoptadas por el ayuntamiento de México para servir de libro de lectura en las escuelas municipales, México, Imprenta de Ancona y Peniche, 1872.

FABULAS MORALES,
QUE
PARA LA PROVECHOSA RECREACION
DE LOS NIÑOS,
QUE CURSAN LAS ESCUELAS
DE PRIMERAS LETRAS

DISPUSO

El Br. D. JOSE IGNACIO BASURTO,
Teniente de Cura en el Pueblo de
Chamacuero del Obispado
de Michoacan.



(*) (*) (*) (*) (*) (*) (*) (*)

CON LAS LICENCIAS NECESARIAS
IMPRESAS

en México en la Imprenta de la Calle de Santo
Domingo y esquina de Tacuba. Año
de 1802.

La edición original de las *Fábulas* de José Ignacio Basurto, 1802, portadilla.

ocio de una manera educativa y placentera. El título de la actual publicación es *Fábulas mexicanas*, aunque el original fue el de *Fábulas morales para la provechosa recreación de los niños que cursan las escuelas de primeras letras*. La diferencia es significativa. Hasta bien entrado el siglo XIX, la meta más importante de la educación era la formación de buenos creyentes y, por lo tanto, la materia en la cual se insistía más era la enseñanza de la doctrina cristiana. Los castigos por no aprenderla eran mayores que por las fallas en la lectura y la escritura. Los premios por dominarla eran mayores también, un buen índice del peso que tenía la materia.

El texto moderno es ameno, entretenido y fluye con el diálogo entre los niños y el hombre recogedor de limas. Pero lo que eleva el libro más allá de un texto interesante para los pequeños lectores, y objeto de análisis para los historiadores de la educación, son las ilustraciones. Teresa Martínez es un genio. Las ilustraciones, que conservan el sabor novohispano, son bellísimas, desde la portada y contraportadas hasta el final del libro. Las guardas son un mapa, al estilo antiguo, de los pueblos del Bajío, donde anduvo el buen cura Basurto. El pueblo de Dolores, Guanajuato mismo, Chamacuero, Salvatierra y Salamanca están



Las ilustraciones de la edición adaptada al lenguaje de nuestros días son de Teresa Martínez.

representados en el mapa, con sus casas e iglesias de cabeza, inclinadas o acomodadas según la topografía o más bien el espacio disponible en el mapa. Siguiendo la costumbre prehispánica, conservada en el virreinato temprano, en los dibujos los peces sobrenadan en el río, mismo que es atravesado por varios puentes; los patos y una garza disfrutan de un lago, un hombre cabalga por el sendero, los pájaros vuelan por encima de pinos y encinos, y magueyes y nopales adornan la campiña. No hay absolutamente ninguna perspectiva ni escala. El lindo mapa es *naïf*, hecho a propósito para reproducir el sabor de una época olvidada, de la provincia donde supuestamente vivían los niños para los cuales fueron hechas las fábulas.

Cada página de esta entrega de los *Clásicos latinoamericanos contados a los niños*, como se llama la colección, es una delicia. En la portada, los nombres de Rebeca, Norma, Dorothy y Teresa están enmarcados por una lima y sus hojas. En seguida de la página legal, la única seria en todo el libro, viene un pequeño escrito acerca de José Ignacio Basurto, en el cual se mencionan las tres reimpresiones que se hicieron de su libro en el siglo XIX. Al final de la página aparece el dibujo de una pluma de punta metálica con el tintero al lado y una traviesa hormiga observando el tama-



ño de la pluma y preguntándose si tendrá las fuerzas necesarias para cargar con ella. Luego viene el retrato de un cura mestizo de pueblo, con la cara que pudo haber tenido el padre Basurto, adornado con un listón grueso debajo del busto de éste donde están inscritos su nombre, fechas y ocupaciones, muy al estilo de finales del virreinato, pero hecho con una gracia que hace simpático a este hombre que quiso divertir, además de enseñar a los niños.

Antes de entrar en el texto propiamente dicho el lector disfruta la maravillosa habilidad de la ilustradora. Está retratado de cuerpo completo el generoso cortador de limas, trepado en un banquito, estirándose de puntitas para alcanzar la fruta más rica. Observan la escena un gato sonriente, unos pájaros a punto de aterrizar en un árbol de limas donde se encuentra un nido con tres hambrientos polluelos, ansiosos de recibir un gusanito de parte de la mamá y otro pájaro viendo cómo hacer para tomarse la gota de agua que escurre de la bomba de mano instalada en la huerta. Una escena llena de movimiento, de gusto por la vida. Rumbo a la huerta, desde la página siguiente, van corriendo cinco niños, vestidos a la usanza antigua pero con tanta frescura que sus pies, calzados con huarachas, no tocan el piso: tanta prisa y gusto tienen por llegar. Ahora sí, empieza el cuento, entre gajo y gajo de lima, entre vuelta y vuelta de las hormigas que encuentran una semilla de la fruta para llevársela. Ellas acompañarán a los niños en la huerta mientras dure el relato.



Trece de las veinticuatro fábulas originales están re-trabajadas para este libro y cada una tiene magníficas ilustraciones. El perico nos ve con cierta curiosidad, volando hacia su percha, al lado de pájaros enjaulados, junto a una típica cocina poblana con sus ollas, ajos colgados, platones, avivador y estufa de leña. El perico ha tomado tal velocidad, que deja una que otra pluma sobre la corriente de aire por la que vuela. Un ejército de hormigas se lleva un hueso. Esto da pie a la moraleja, elemento imprescindible en una fábula, de que más vale ofrecer las cosas a quienes las pueden apreciar y no a quienes se mofarán de uno. Más de acuerdo con nuestros valores actuales es la fábula sobre la ardilla, que después de dirigirse a lo lejos para encontrar los mejores granos de maíz, descubre que los de casa son los mejores, pero ya es tarde, han sido cosechados y no quedó ni uno. “Muchos desprecian lo que tienen cerca y creen que encontrarán algo mejor en otro lado, pero al final nada es de su agrado.”

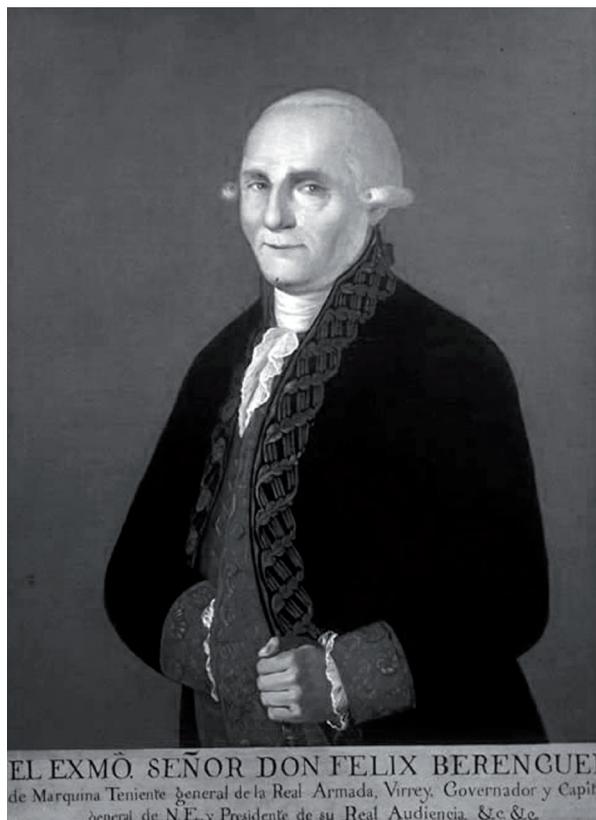
Para la edición original, como de costumbre, los censores eclesiásticos daban el visto bueno al escrito antes de su publicación, asegurándose de su ortodoxia religiosa y política. En este caso fue un fraile dominico, doctor y catedrático de teología —la de Santo Tomás, por supuesto— en la Real y Pontificia Universidad de México, quien aprobó el texto. Elogió la “narración clara y sencilla, que bajo el velo de una ficción agradable, tomada de

los seres animados o insensibles, racionales o irracionales, encierra una lección útil a las costumbres”. Desde luego que la buena moral era prioritaria. Incluso el teatro se justificaba por ser una “escuela de moral”. El dominico debía redactar un dictamen razonado, como diríamos hoy, con la diferencia de que su parecer quedaba impreso al principio del libro y no era anónimo. En él, el fraile habló de cómo los grandes Sócrates, Platón y las humildes madres y nodrizas enseñaban las fábulas de Esopo desde temprana edad a los niños “para formarles un carácter bueno e inspirarles amor a la verdadera sabiduría”. Según el dictaminador fray Ramón Casaus y Torres, obviamente sin mucha experiencia en el campo de la puericultura, “los niños gustan de estas ficciones inocentes”. Agregaba que “si a ellas se les junta la fluidez y naturalidad del verso, la viveza de las imágenes, la brevedad y verisimilitud, son las delicias de los sabios”. O sea, las fábulas servían para chicos y grandes.

El virrey Félix Berenguer de Marquina fue de la misma opinión, de modo que la orden de publicación se dio apenas tres días después del dictamen del fraile. En este caso no fue cierto lo de “en palacio todo va despacio”. La mancuerna dominico-virrey fue acompañada de otra, compuesta por un cura y el provisor del arzobispado. El padre Ramón Fernández del Rincón, del Oratorio de San Felipe Neri de México, envió su parecer al doctor José María Bucheli, prebendado del cabildo en sede vacante de la catedral de México y juez provisor capitular, quien inmediatamente lo aprobó. El padre Ramón alabó el estilo de las fábulas, de “una versificación fácil y corriente, variedad y amenidad en las ideas, y una moral sana y bien deducida de la alegoría”, aunque le pareció que estaban rebuscadas y sin “aquella sencillez o natural expresión del sentimiento, que desean los críticos en este género de composición”. Sin embargo, recomendaba su lectura a los niños y a los adultos, pues no encontrarían en las fábulas ninguna cosa que “se oponga a la pureza de la fe y buenas costumbres”.

El dominico, en su dictamen, recordó a otro autor de fábulas: La Fontaine. A pesar de ser francés, cuya nación asustaba profundamente a las buenas conciencias (es la época apenas posterior a la Revolución francesa y la ejecución de eclesiásticos y monjas), Basurto admiraba a La Fontaine, cuyas fábulas eran una “colección preciosa de moral para un filósofo, modelo perfecto de buen gusto para un literato, y viva pintura de la sociedad para un hombre de mundo que quiere conocer el corazón humano”.

Estos dictámenes o pareceres tienen interés para los estudios actuales porque no existen otras referencias acerca de cómo las fábulas de Basurto fueron recibidas por sus contemporáneos. El autor se justificó ante sus jueces —las autoridades que podían negar el permiso para su publicación— haciendo un poco de historia de las fábulas como



El virrey Félix Berenguer de Marquina ca. 1802, óleo de autor desconocido, Museo Nacional de Historia.

forma literaria y de su esfuerzo por cumplir con las formalidades del género.

Como teniente de párroco, no era el cura propietario sino el ayudante o vicario, de modo que no cobraba el sueldo completo, lo cual tal vez explica por qué le asignaron atender la escuela del pueblo. Alegaba tener poco tiempo para escribir, pero la insistencia de los niños lo animaba a imprimir unos cuentos que, aunque imperfectos, eran mejores que las “patrañas” que escuchaban de Pedro de Urdimalas o el Príncipe Lagarto.⁴ La última parte de su prólogo es sin duda de valor histórico: es la primera vez que se oye la voz de los niños que solicitan y logran algo que quieren. No sólo la voz, sino los gritos. Basurto confiesa que ama a los niños y que “sus clamores me ponen en la necesidad de complacerles”. Compara a los niños con las hormigas que no desprecian un pobre hueso, como ellos no desprecian sus pobres fábulas. El resultado es una obra hecha especialmente para los pequeños que asistían a la escuela

⁴ Pedro de Urdimalas o el Príncipe Lagarto eran personajes de cuentos populares, sobre todo andaluces, conocidos desde la Edad Media. Cervantes incluyó a Pedro de Urdimalas en un sainete. Todavía aparecieron en publicaciones de fechas recientes. Basurto los criticaba como malos modelos para los niños, ya que siempre fueron unos pícaros y tramposos.

de primeras letras, que en aquel entonces podía ubicarse en la parroquia, en un convento o en una sala alquilada por el municipio. Todas se consideraban “públicas” y en todas, por igual, se hacía hincapié en la formación moral.

Los valores morales propugnados en las fábulas son del antiguo régimen. Por ejemplo, la abeja envidia la belleza de la mariposa y se considera digna de llevar colores semejantes; su madre le recuerda que “la nobleza no pende de los brillos de vestido” y por supuesto, lo que debe desear la jovencita es la virtud. Constituye un ataque a “los eternos secuaces de la moda” —tema recurrente en sermones y confesionarios. No se entendía el efecto de la moda sobre la economía ni sobre el estado de ánimo; era considerado solamente vanidad y por ende pecado.

En otra fábula, el hambre de una culebra la lleva a comer un sapo, que ya en sus entrañas se hincha y hace estallar a su agresor. La moraleja es que una pasión, confundida con el amor, destruye a quien la alberga en su alma. Quienes ambicionan llegar muy alto pueden caer estrepitosamente —mejor sería no subir tanto. Y tampoco fijarse en lo que está más allá, teniendo lo necesario a la mano. No debe uno criticar a los demás, no vaya a ser que los propios defectos salgan a la luz. En una fábula más, la ira del padre, un gallo, que se desquita con sus polluelos, da lugar a comentarios de un cuervo acerca del daño que causa esta falta de dominio de sí, y que una vez desatada la ira, difícil es dominarla. O sea, no hay que aventurarse, arriesgarse, ni entregarse a las pasiones, sino conformarse con su destino.

El padre Basurto se interesaba por la historia natural, como se llamaba a la zoología, y descubrió una variedad de hormigas no identificada en sus libros de historia natural. Evidentemente conocía el campo; recuerda cinco molinos de trigo en Salvatierra; recurre, para ser vehículos de sus enseñanzas, a un perico, abeja, culebra, sapo, paloma, ardilla, caballo, buey, asno, gallo, cuervo, luciérnaga, grillo, ratón, hormiga, perros, avispa, gato, torcaza, gansos, arañas, mosca, alacrán, mono, mariposa y tortuga. Las plantas mencionadas incluyen naranjos, membrillos, pastura (pasto), árboles, granado, rosa, maíz, fresno y cardo.

Los animales no son los únicos empleados para enseñar una moraleja. En una zona minera como Guanajuato, no era difícil que los jóvenes entendieran la relación entre la plata y el mercurio. Éste, conocido como azogue, se amalgamaba con la plata y era el principal método para beneficiar el metal. La unión del azogue y la plata son para el autor “muestras de amor”. Pero al calentarlos, se evapora el azogue. De allí el autor deduce que a veces la amistad no es tan estrecha como se pensaba (que “se prueba en las desgracias”, simbolizadas en este caso por las brasas que calientan la mezcla).

Como muestran el ejemplo del azogue y de la plata, Basurto hizo combinaciones para hacer comprensibles



sus moralejas. Reunió animales que hablan y actúan entre sí u objetos inanimados con personas y animales, como en la fábula del petimetre, el sabio y el mono. El petimetre, un creído, poseía un mono que lo imitaba y lo seguía a todas partes. Este hombre pagado de sí le dijo a un sabio que si quería llegar a ser un genio, debía imitar al mono. El sabio le respondió que tanto el mono como su amo estaban locos. La conclusión, un poco forzada, era que los tontos podían insultar a los virtuosos, sin hacerles realmente daño.

Otro cruce entre humanos y animales es la fábula de la araña y la tejedora, extraña para nuestra mentalidad actual. La araña desprecia la tela hecha por la mujer, pues considera la suya muy superior, con lo que la mujer le contesta: “El fruto que producen, araña, tus fatigas es, por decirlo claro, una gran porquería.” Desde luego que no se trataba de enseñar a los niños ni el aprecio por la naturaleza ni la tolerancia por las faltas de cortesía de los demás.

Los prejuicios acerca de los animales están a flor de piel. El sapo es horrible, la telaraña una porquería. Estas actitudes, normales en aquel entonces, nos ayudan a acercarnos a un mundo de enseñanzas de antaño. Este precioso libro de fábulas es en sí una moraleja: un humilde escrito para aleccionar a los niños puede servir, 200 años después, para ilustrar el universo moral de una sociedad rural, a punto de dejar atrás su historia virreinal para entrar, a empujones, al mundo moderno del siglo XIX.



Ilustraciones del texto: Acuarelas de Xu Wei (1521-1593)

Poemas de Xu Wei

菊竹圖

«Crisantemo y Bambú»

身世渾如泊海舟
Shēn shì hún rú bó hǎi zhōu

身 (Cuerpo)
世 (Tierra)
渾 (Totalidad)
如 (Como)
泊 (Ondular)
海 (Mar)
舟 (Bote)

Un viaje sobre esta
tierra, que cual bote
ondula en la mar,

關門累月不梳頭
Guān mén lěi yuè bù shū tóu

關 (Cerrar)
門 (Puerta)
累 (Acumular)
月 (Luna)
不 (No)
梳 (Peinar)
頭 (Cabeza)

Cierro la puerta,
pasa el tiempo sin siquiera mi
cabeza peinar,

東籬蝴蝶閒來往
Dōng lí hú dié xián lái wǎng

東 (Oriente)
籬 (Cerca)
蝴 (Mariposa)
蝶 (Mariposa)
閒 (Ocio)
來 (Venir)
往 (Ir)

En la cerca oriental, de
la mariposa el vaivén,

看寫黃花過一秋
Kàn xiě huáng huā guò yì qiū

看 (Ver)
寫 (Escribir/dibujar)
黃 (Amarillo)
花 (Flor)
過 (Pasar)
一 (Uno)
秋 (Otoño)

Pintando el crisantemo
un otoño, que nunca
volverá, veo pasar

黑葡萄圖

«La Vid»

半生落魄已成翁

Bàn shēng luò pò yǐ chéng wēng

半 (Mitad)
生 (Vivir) (vida)
落 (Caer)
魄 (Parte ying del alma)
已 (Cesar)
成 (Devenir)
翁 (Anciano)

Media vida y
pesadumbre, ahora viejo
estoy,

獨立書齋嘯晚風

Dú lì shū zhāi xiào wǎn fēng

獨 (Soledad)
立 (Parar [se])
書 (Libro)
齋 (Estudio)
嘯 (Grito profundo)
晚 (Noche)
風 (Viento)

Solitario de pie en mi
estudio, aúllo profundo
al viento nocturno,

筆底明珠無處賣

Bǐ dǐ míng zhū wú chù mài

筆 (Pincel)
底 (Fondo)
明 (Brillar)
珠 (Esfera)
無 (Nada)
處 (Lugar)
賣 (Vender)

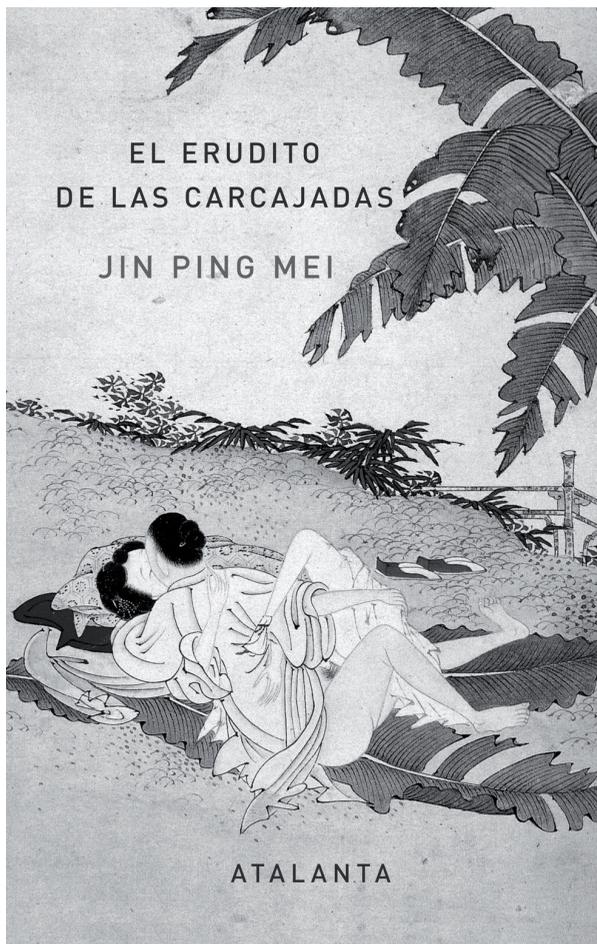
Joyas bajo mi pincel que
nadie quiere comprar,

閒拋閒擲野藤中

Xián pāo xián zhì yě téng zhōng

閒 (Ocio)
拋 (Lanzar)
閒 (Ocio)
擲 (Arrojar)
野 (Salvaje)
藤 (Tallo)
中 (Centro)

Las tiro y ocioso me arrojó
en los tallos
salvajes de esta vid.

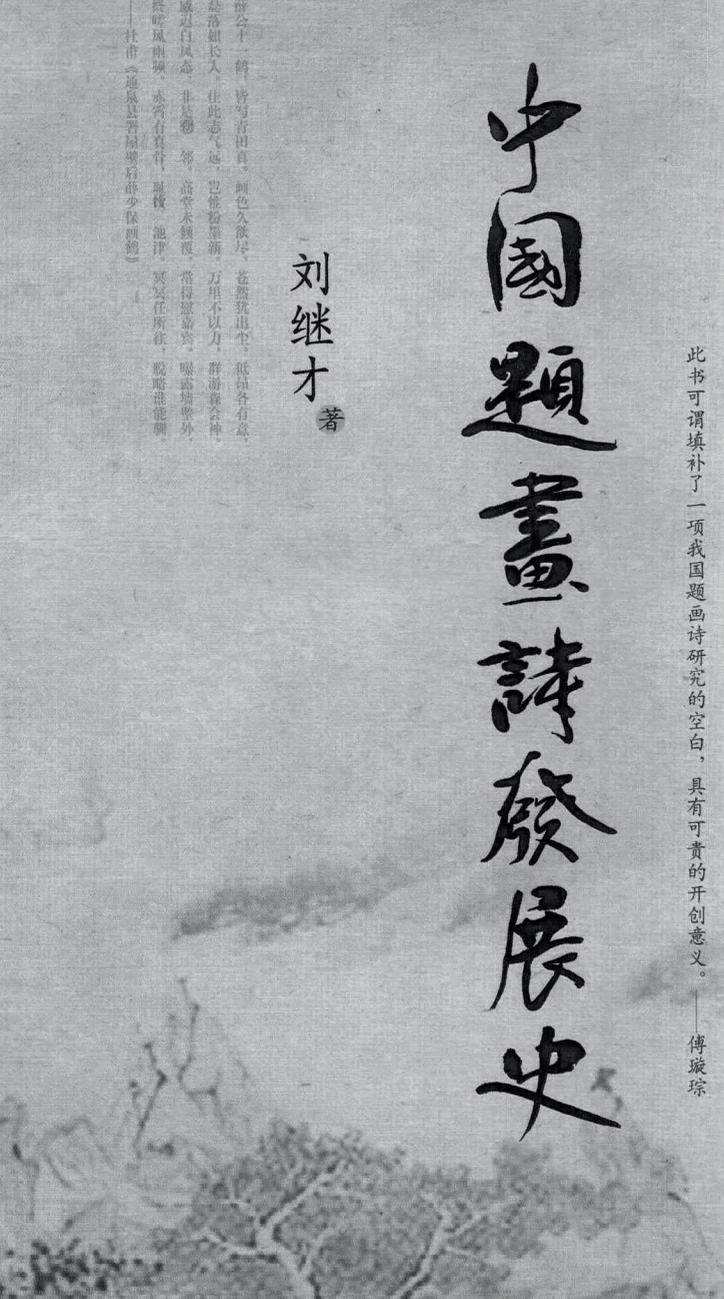


Xu Wei: locura y arte

Xu Wei 徐渭 (1521-1593) representa la figura de un personaje admirado y rechazado por su excentricidad. Hijo de una concubina, lo crió la esposa de su padre, quien murió cuando él tenía apenas 14 años. Su primera mujer fallece en el parto de su hijo; asesinó a la segunda y fue a dar a prisión hasta que, siete años después, a sus 53, Zhang Yuanbian, poeta miembro de la Academia Imperial, intercede para liberarlo. Ocho veces fracasó en los exámenes de ingreso a la burocracia civil y nueve intentó suicidarse. Dedicado al arte, Xu Wei vivió sus últimos días, meses o años, en la locura y miseria absoluta.

Su reputación ondula entre el expresivo pintor y calígrafo, el gran poeta y dramaturgo y el enfermo mental. Un general, admirador de su arte, lo recluta para participar en la lucha en contra de la invasión de los piratas *wukou* 倭寇, y por esta época se cree compuso sus cuatro dramas teatrales. Arthur Waley ve en Xu Wei al “Erudito de las Carcajadas” 蘭陵笑笑生, anónimo autor de la controvertida novela





jinpinglei 金瓶梅. Recopiló sus poemas en estilo *shi* 詩 en treinta capítulos *Yuán Hóngdào*, poeta del período *ming* tardío. Sabemos que estas pinturas son suyas por los caracteres 天池 (pozo celestial), de uno de sus pseudónimos 天池山人 (el hombre de la montaña del pozo celestial). La firma se encuentra al final del poema, recordemos que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

Poesía, pintura y caligrafía

En cuanto a las “joyas” de Xu Wei, como él mismo las llama, cabe primero mencionar que las particularidades de la escritura china hacen bastante sutil la línea que divide

caligrafía y pintura. A su vez, el poema contenido en la caligrafía dialoga con la vivacidad de la pintura al punto en que en ocasiones poesía, pintura y carácter se fusionan hasta devenir indiscernibles. Los chinos mismos dicen *shi zhong you hua, hua zhong you shi* (詩中有畫，畫中有詩) “En medio del poema hay una pintura, y en medio de la pintura, un poema”. La caligrafía en este poema es 行書 o “semi-cursiva”.

Siguiendo el mismo hilo de pensamiento, ni una cosa aislada ni un movimiento abstracto existen en el pensamiento chino. El carácter 明 (cuyos componentes, ambos pictóricos, son un sol 日 y una luna 月), significa brillar (como verbo puro) o luminoso (como sustantivo inmóvil), pero adquiere significado concreto sólo en su interacción con otros caracteres en una oración particular y es válido *sólo* para esa situación. *Ming* 明 o cualquier otro carácter chino, ontológicamente no *es* en abstracto. No se refiere ni al sujeto que emite la luz ni al objeto en que se proyecta, sino a una *situación lumínica*. Gramaticalmente, el chino es inflexivo, léase que carece de tiempos, géneros, casos, conjugaciones, etcétera. No es la perspectiva de un sujeto lo que un poema describe, sino la imagen evocadora de una situación. Prevalece el proceso sobre el agente, recurriendo a metáforas que deleitan estéticamente a quien lo contempla.

En cuanto a la fonética, el chino es una lengua tonal y silábica (una sílaba por carácter), en la cual el sonido del carácter, contrario al significado concreto según su función en conjunto, permanece, en términos generales, intacto. La relativamente escasa combinación de sílabas, da pie a mayor facilidad en la rima. Estos dos poemas en estilo *shi* 詩 contienen cuatro versos de siete caracteres cada uno, en donde el último carácter del primer, segundo y cuarto verso riman en su terminación. Esta forma poética se denomina *qi yan jueju* 七言絕句.

Traducción

Conjugar en primera persona y la ocasional inevitabilidad de la cópula *ser*, son sólo algunas de las frustraciones y dificultades del traductor de poesía china clásica a lenguas occidentales. Detengámonos a pensar por un momento: si este tipo de poesía abunda en metáforas evocadoras que el uso continuo ha convertido en lugares comunes; si un carácter chino es una unidad móvil que ejerce su influencia sobre, al mismo tiempo que colabora con, otras unidades, sugestivo desde la vista y basado no en el efímero atardecer otoñal ni en el sujeto que lo contempla, sino en la situación, en tanto agente y proceso son indistinguibles, y, si su relativamente escasa variedad de sonidos facilita la rima, ¿no es una labor perdida de antemano el aventurarse a traducir poesía china? Lo sea o no, tomé este teme

rario sendero, así que el lector merece conocer un poco acerca de las vicisitudes de la traducción en dos ejemplos concretos, ambos derivados de proverbios chinos (成語).

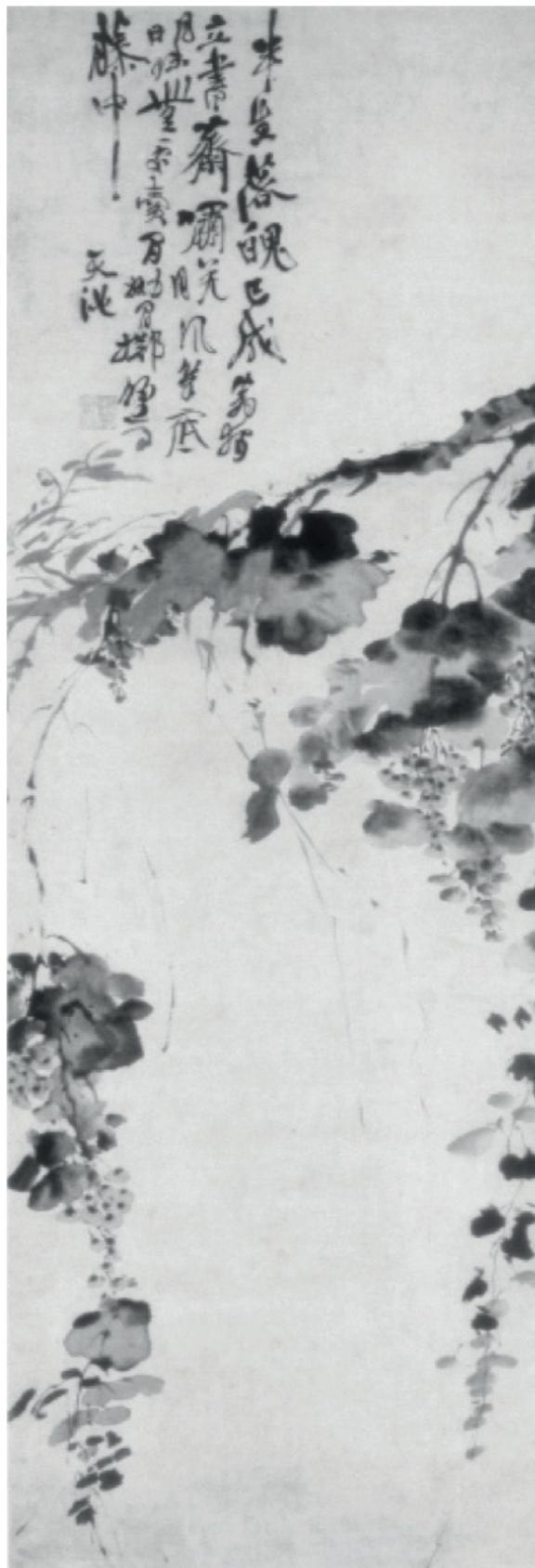
En el primer verso de “La vid”, la expresión 落魄 no puede traducirse literalmente. En primer lugar forma parte de un proverbio chino: 尸魂落魄 el primer carácter 尸 significa cadáver y el tercero 落, caer, el segundo y el cuarto, ambos con el radical de fantasma o espíritu 鬼, son componentes de la medicina china y partes del “alma”, a falta de un término más afortunado. Siendo el segundo la parte que se hereda y el cuarto –el que nos concierne– la parte que cesa con la muerte. Es así que el proverbio atiende a la caída de una desgracia y a la muerte de la fortuna. Así 落魄 es una suerte de infortunio, desdicha, desgracia. El término que escogí para la traducción, “pesadumbre”, resultó buscando brindar la idea del peso de la caída 落.

En “crisantemo y bambú”, la última estrofa habla de una “flor amarilla” 黃花, indirectamente crisantemo 菊 y, figuradamente, una evocación que alude nostálgicamente a un tiempo que ya nunca volverá. También para ello tienen los chinos un proverbio 明日黃花 (el olvido del mañana). Intenté coordinar estos dos elementos en la elección de “pintando un crisantemo, el otoño que nunca volverá veo pasar”.

¿Qué nos dicen, finalmente estos dos poemas? No es tarea fácil situarlos temporalmente con precisión, pero podemos aventurarnos a suponer, por su contenido, en qué etapa de su vida los escribió Xu Wei. En el primer verso de ambos puede entreverse el paso –o el peso– del tiempo. En “Crisantemo y Bambú” alude a la vida como un ininterrumpido ondular, semejante a un bote en el mar. En “La vid” se refiere al infortunio o pesadumbre que le ha caído durante media vida, de lo cual podemos pensar que no fue precisamente en su juventud, sino tras su paso por la cárcel, es decir después de 1573, cuando los compuso. El ánimo de los poemas es sumamente melancólico, aludiendo a su vejez, soledad y aislamiento, a sus obras menospreciadas, a sus gritos al viento y a su arrojó al vacío. ☞

Fuentes

- Ames, Roger T. *Wandering at Ease in the Zhuangzi*, Albany, New York State University Press, 1998, pp. 219-230.
- Fenollosa, Ernest, *The Chinese Written Character as a Medium of Poetry*, City Light Books, 1969.
- Froula, Christine, “The Beauties of Mistranslation: On Pound’s English after *Cathay*”, en Qian Zhaoming (ed.), *Ezra Pound and China*, University of Michigan, 2003.
- Hung, Ming-shui, *Yüan Hung-tao and the late Ming literary and intellectual movement*, Madison, tesis (Doctor of Philosophy), University of Wisconsin, 1974.



VOICES of Mexico

CISAN-UNAM

Issue 97

Autumn-Winter 2013-2014

MAGAZINE

Published entirely
in English, brings you
essays, articles and
reports about the
economy, politics,
the environment,
international relations
and the arts.

Published three times a year

Subscriptions

Mexico \$140.00 M.N.
United States and Canada US\$ 30.00 dlls.
Other Countries US\$ 55.00 dlls.

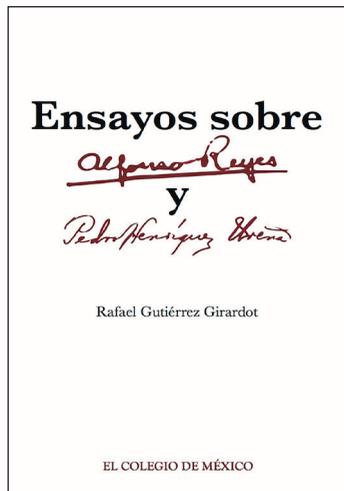
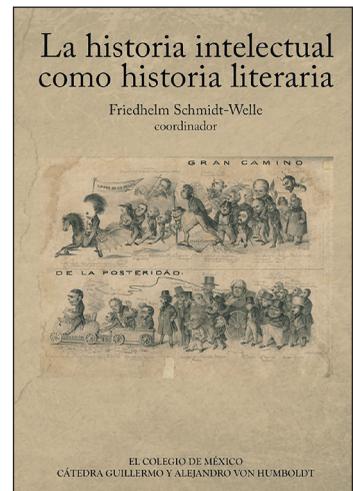
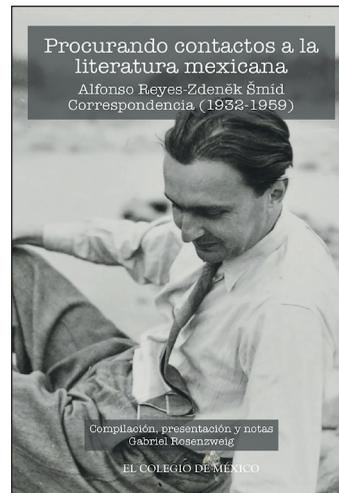
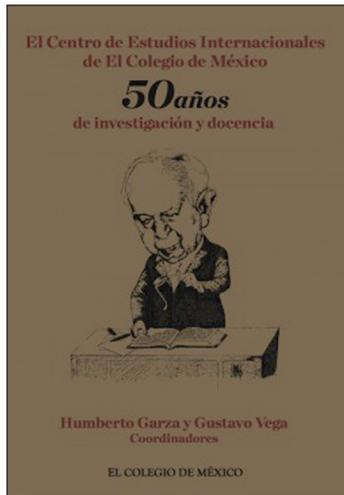
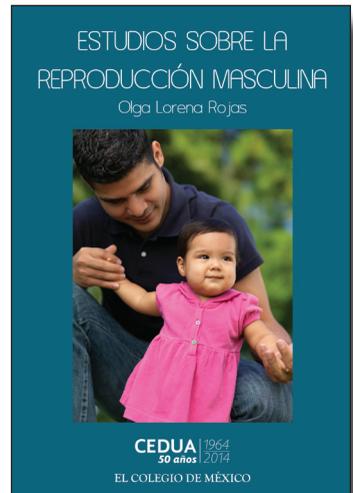
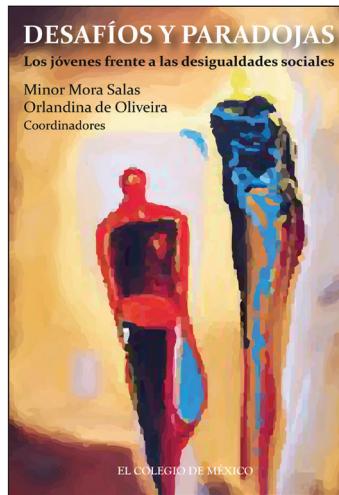
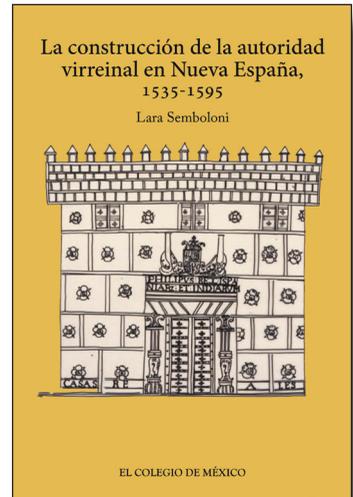
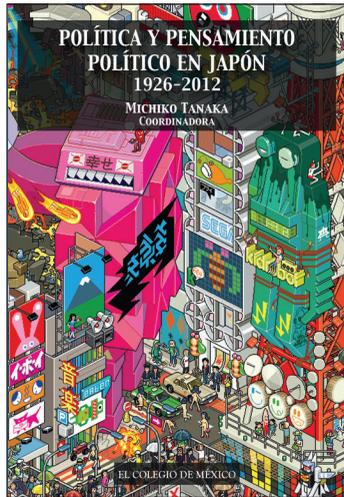
Torre II de Humanidades, piso 10,
Circuito interior de Ciudad Universitaria,
México, D.F., c.p. 04510.
Telephone (011 5255) 5623 0308
5623 0281

voicesmx@unam.mx
www.revistascisan.unam.mx/Voices/

BACK ISSUES AVAILABLE
WRITE US FOR A FREE COPY

María Tello, *A Poem with Loop*.
Photo by José Armando González Canto





El Colegio de México, A. C.,
Dirección de Publicaciones, Camino al Ajusco 20,
Pedregal de Santa Teresa, 10740 México, D. F.
Para mayores informes:
Tel. 5449 3000, exts. 3090, 3138 y 3295,
Fax: 5449 3000, ext. 3157, o Correo electrónico:
publicolmex@colmex.mx