



Historia mexicana

ISSN: 0185-0172

ISSN: 2448-6531

El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos

Spindola Zago, Octavio  
"HEMOS HECHO ITALIA, AHORA TENEMOS QUE HACER A LOS ITALIANOS". EL  
APARATO EDUCATIVO TRANSNACIONAL DEL RÉGIMEN FASCISTA ITALIANO, 1922-1945  
Historia mexicana, vol. LXIX, núm. 3, Enero-Marzo, 2020, pp. 1189-1246  
El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos

DOI: 10.24201/hm.v69i3.4021

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60061590005>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

“HEMOS HECHO ITALIA, AHORA TENEMOS  
QUE HACER A LOS ITALIANOS”.  
EL APARATO EDUCATIVO TRANSNACIONAL  
DEL RÉGIMEN FASCISTA ITALIANO,  
1922-1945

---

Octavio Spindola Zago  
*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

INTRODUCCIÓN

Resuenan los ecos de aquella desencantada máxima pronunciada por el diputado Massimo d'Azeglio, artista de carrera vuelto a la política por convicción patriótica, en la sesión inaugural del primer parlamento de la nueva nación unificada bajo el estandarte piemontés de Giuseppe Garibaldi, en febrero de 1861: “Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer a los italianos”. Imbuida en las pautas culturales surgidas de la revolución francesa inclinadas a sacralizar la política, la autodenominada revolución fascista de 1922 recuperaba el apotegma del *Risorgimento* de consumir la comunión espiritual de las masas para tener éxito en cuajar una patria, imprimiendo al universo simbólico de lo público y lo privado el *fascio littorio*, símbolo que en la Roma antigua representó el *Imperium*, mediando con una liturgia obsesiva e institucionalizada, al estilo miliciano. La consecuencia que devino en *leitmotiv*: “propiciar, con formas

Fecha de recepción: 9 de julio de 2018

Fecha de aceptación: 8 de febrero de 2019

simbólicas de intensa sugestión emotiva, la pedagogía nacional de masas”.<sup>1</sup> El presente artículo busca estudiar la política educativa del régimen totalitario italiano en la colonia de Chipilo, en el marco de la transnacionalización del fascismo.<sup>2</sup>

El régimen fascista, tras triunfar con la revolución de 1922, asaltando el estado por métodos violentos, e instalarse en el gobierno que le fue rendido por el rey, aterrado ante la movilización de las masas, encomendó la misión de revolucionar la educación pública de Italia al filósofo actualista Giovanni Gentile,<sup>3</sup> entre los años de 1922 y 1924. Una vez que se había alcanzado el objetivo de sentar las bases teóricas y pedagógicas con la Reforma Gentile, se hizo acuciante la presencia en esta cartera de un hombre con mayor fuerza operativa y presencia técnica que el brillante ideólogo, y entró en escena Giuseppe Bottai, quien “fue Ministro de las Corporaciones [de 1929 a 1932] y tuvo un papel sobresaliente en la redacción de la *Carta del Lavoro* [...]”, doctrina corporativa que se presumía como fundadora de una nueva “dinámica social”<sup>4</sup> y como responsable de la política educativa desde la conquista colonialista en Abisinia hasta la instauración de la República de Saló; atendió la elaboración de la *Carta della Scuola* y su programa de acciones concretas desde las escuelas rurales hasta la burocracia nacional.

Para este abordaje, somos receptivos respecto a que América Latina, en las historias globales, no aparezca solo como “trama chata del imperialismo” en forma de periferia pasiva

---

<sup>1</sup> GENTILE, *El culto del Littorio*, p. 29.

<sup>2</sup> Para suplir la precariedad de medios militares y económicos, que imposibilitaba intervenciones armadas en espacios fuera de su área de influencia, Mussolini desplegó una “diplomacia paralela”, evaluada en su conjunto como fallida. BERTONHA, *O fascismo e os imigrantes*, pp. 38-43, 79. En contraste, en Chipilo esta diplomacia detonó efectos identitarios basculantes, principalmente con matices racializados.

<sup>3</sup> Para ahondar en este sistema filosófico véase CAVALLERA, *Riflessione e azione formativa*.

<sup>4</sup> MEREGALLI, “La educación nacional en Italia”, p. 72.

o víctima de procesos que la rebasan. Pues así como “siempre hubo oposición al expansionismo”, actos de resistencia, “instancias de alianza y cooptación”,<sup>5</sup> también hubo procesos de recepción constituidos por resignificación de las sustancias y reapropiación de las formas, de hibridación y transculturación. Chipilo no será aquí un apéndice del fascismo italiano, sino un espacio del fascismo transnacional, con sus propias experimentaciones y dinámicas que no siguieron los modelos de Italia.<sup>6</sup>

Comprender la historia global, sugiere Scheuzger, más bien como un enfoque historiográfico que como un objeto de estudio, significa que los estudios históricos se convierten en una lente de contextos amplios de grandes distancias geográficas y espacios culturales: “su tarea es también dedicarse a los sectores menos entrelazados de las sociedades y a la pregunta de hasta dónde llegó la globalidad de los fenómenos examinados”.<sup>7</sup> En este caso, dichos actores serán las hermanas del Colegio de

---

<sup>5</sup> HAUSBERGER y PANI, “Historia global”, p. 182.

<sup>6</sup> Uno de los historiadores que con mayor elocuencia ha planteado esta metodología para el estudio del fascismo en América Latina es Finchelstein, para cuyo fin acuñó el concepto de “fascismo trasatlántico”. Mientras Estados Unidos, Argentina y Brasil recibieron mayores esfuerzos de penetración diplomática, en lugares donde las comunidades italianas eran exiguas, el fascismo local prácticamente inexistente y había poca receptividad de la propaganda, se procuró reforzar la influencia italiana mediante mecanismos tradicionales de creación de patriotismo, como fueron los casos de Chipilo y Ecuador; véase SOAVE, *La “scoperta” geopolítica*. Si bien el nuestro no es un caso de estudio que pueda ser considerado exitoso para las ambiciones del fascismo, es importante analizar por sí mismas sus experiencias fallidas y las derivaciones que de éstas emanaron, siguiendo la recomendación de PAXTON, *Anatomía del fascismo*, segundo capítulo.

<sup>7</sup> SCHEUZGER, “La historia contemporánea”, p. 327. Es atendible la recomendación que dos páginas después hace el autor respecto al enfoque global de fenómenos transnacionales: “En lugar de buscar lo global en conocimientos, ideas, normas o prácticas que circulaban, parece más adecuado pensarlo como la condición de las circulaciones”, el sustrato que posibilita manifestaciones culturales y sistemas de valores. Para nuestro caso de estudio, dicha condición es el protagonismo de las religiosas sobre las sociabilidades de la comunidad,

María Auxiliadora de la Congregación Salesiana de una pequeña colonia de no más de 2000 almas del Véneto italiano, asentada en el valle poblano en 1882. Y el fenómeno puesto en tensión será el fascismo global y su abrasador nacionalismo. No pretendemos una revisión intensiva de la inmigración italiana ni la fundación de la colonia Fernández Leal, ni el posterior fenómeno fascista en Chipilo, así como tampoco de la participación del cónsul Mastretta y el cura Mazzocco en la fascistización, sino centrarnos en la experiencia educativa en la colonia.

#### FASCISMO, DE REVOLUCIÓN A DICTADURA

En tanto cuestión histórica, el fascismo se constituyó como problema historiográfico. Tras su caída y el mandato antifascista impuesto por los marxistas en la década de los cincuenta, Ernst Nolte abrió las discusiones en 1963 con *Der Faschismus in seiner Epoche*, seguido por Renzo de Felice y su *Mussolini* (1965-1997). Ambos inauguraban un fuerte revisionismo que no era sinónimo de negacionismo o ciega afinidad, sino una reivindicación metodológica de la heurística de las fuentes primarias para comprender al fascismo desde dentro. Entre los más agudos historiadores de esta corriente se encuentran Emilio Gentile (*Il culto del littorio*, 1993 y *The Sacralization of Politics*, 1996), Marla Stone (*The Patron State*, 1998) y Ruth Ben-Ghiat (*Fascist Modernities*, 2001), discípulos de De Felice; George L. Mosse (*The Crisis of German Ideology*, 1964 y *The Fascist Revolution*, 1999), pionero de la historia cultural de la época contemporánea; su alumno Roger Griffin (*The Nature of Fascism*, 1993), y Zeev Sternhell, precursor de la historia intelectual de la ideología fascista (*Ni droite ni gauche. L'idéologie fasciste en France*, 1983), cuya tesis del carácter revolucionario del fascismo fue llevada a

---

mediante la educación y los rituales identitarios que tuvieron lugar en el parque de la colonia, el Monte Grappa, la escuela, la Casa d'Italia o la parroquia.

su versión más radical con James Gregor (*The Fascist Persuasion in Radical Politics*, 1974).

El rebate vino de la mano de MacGregor Knox, que oponía a los revisionistas su lectura “intencionalista” del fascismo (*Mussolini Unleashed*, 1982) y sus seguidores, Aristóteles Kallis (*Fascist Ideology*, 2000), Robert Mallett (*Mussolini and the Origins*, 2003) y Bruce Strang (*On the Fiery March*, 2003). Para rebatir el enfoque posmoderno de Sternhell y Gentile, Richard Bosworth negó cualquier mérito ideológico al fascismo concentrando su estudio en la propaganda y el fiasco económico de la dictadura (*The Italian Dictatorship*, 1998).

Sin embargo, esfuerzos por revitalizar los estudios intelectuales de la ideología, la perspectiva cultural y los aportes de la nueva historia política han sido realizados por investigadores como Eugenia Scarzanella (*Italiani d'Argentina*, 1983), João Fabio Bertonha (*Sob a sombra de Mussolini*, 1999), David Renton (*Fascism, Anti-Fascism and the 1940s*, 2000), Enzo Traverso (*Le Totalitarisme*, 2001 y *À Feu et à sang*, 2007), Franco Savarino (*México e Italia. Política y diplomacia en la época del fascismo*, 2003) y Federico Finchelstein (*La Argentina fascista. Los orígenes ideológicos de la dictadura*, 2008).<sup>8</sup>

Este artículo se sitúa en este último campo del debate historiográfico, al pretender lograr una mayor comprensión del fascismo a partir de sus aparatos ideológicos, sus instrumentos de control social, sus estrategias políticas internacionales y sus programas culturales. Así mismo, al tratarse de un estudio de caso, buscamos contribuir a los aportes sobre fascismo desde una perspectiva global que han realizado otras investigaciones de las colonias italianas de Iquique, Chile; Tacna, Perú;

---

<sup>8</sup> Para un balance más profundo véase BUCHRUCKER, *El fascismo en el siglo XX*; ARRÚA, “Entre el fascismo y la revolución”; SPINDOLA ZAGO, “Chipilo, entre la tierra y la sangre” y TRAVERSO, “Interpretar el fascismo”.

Barcelona, España; Montevideo, Uruguay; Brasil, Colombia o Estados Unidos.<sup>9</sup>

En el inmovilismo parlamentario de la Europa de la posguerra, con su consecuente inoperatividad gubernamental, y una situación ideológicamente confusa e inoperativa, intelectuales como Robert Michels, T. J. Pempel o Spengler anhelaban un Estado de partido dominante dirigido por un líder carismático. En la voz “Partido”, del *Dizionario di Politica del Partito Fascista*, los ciudadanos de una nación debían ser representados no por individuos votados por individuos, sino por miembros de asociaciones, sindicatos, ligas, corporaciones, cuerpos intermedios, encuadrados al Partido, para ser portavoces auténticos de los legítimos intereses del bien supremo, en lugar del lucro personal o los beneficios facciosos que tan seguido polarizaban a los poderes estatales hasta pasmarlos.

Las leyes de 1925-1926<sup>10</sup> invistieron con facultades plenipotenciarias a Mussolini y volvieron al régimen en una franca dictadura totalitaria. En su discurso del augusto,<sup>11</sup> pronunciado el año viejo de 1925, Mussolini anteponía a las libertades e intereses individuales el bien común y la voluntad ética universal, conceptos constelados por el Estado fascista. Las consecuencias serían dramáticas: no había lugar para el disenso en una sociedad adiafónica, despojada de resortes judicativos. En un intento de solidaridad orgánica desarrollado por la economía corporativista, Mussolini dejaba ver con total nitidez su cruzada por cambiar la naturaleza humana. La gestión de la vida en su totalidad, la biopolítica, fue la piedra roseta del fascismo.

<sup>9</sup> DÍAZ AGUAD y LO CHÁVEZ, “Entre el fascismo y la guerra”; VARGAS MURILLO, “Fasci Italiani all’Estero”; GONZÁLEZ I VILALTA, “La propaganda fascista”; CARUSI, “El fascismo en Uruguay”; BERTONHA, *O Fascismo e os imigrantes*; BARAUSSE, “Focolari di educazione”; HERNÁNDEZ, “Los Leopardos y el fascismo en Colombia”; DIGGINS, “American Catholics and Italian Fascism”.

<sup>10</sup> DE FELICE, *Mussolini il fascista*, tomo II.

<sup>11</sup> MUSSOLINI, *Fascism: Doctrine and Institutions*, p. 63.

Mussolini creó instituciones que regularan cada resquicio de la cotidianidad de los italianos: hacia 1919 se constituyeron los Gruppi Universitari Fascisti que monopolizaron la administración de actividades deportivas en todas las regiones y el acceso al Comitato Olimpico Nazionale Italiano; en 1925, la Opera Nazionale Maternità ed Infanzia, primera institución de asistencia a las clases desprotegidas al amparo de la autarquía fascista; la Opera Nazionale de Dopolavoro, ese mismo año, canalizadora de recursos ingentes en educación física y salud para ocupar el tiempo de ocio del proletariado; finalmente, en 1926 la Opera Nazionale Balilla, responsable de movilizar las voluntades de los infantes y la juventud –sustituida en 1937 por la Gioventù Italiana del Littorio.

El Imperio Latino, proclamado por el Duce en 1936,<sup>12</sup> buscó igualmente corporativizar a los italianos en el extranjero. Como sintetizó Emilio de Bono, “conquistador de Etiopía” y uno de los fundadores del fascismo, América Latina representaba una gema ambicionada: “Las repúblicas Latinas de América son la expresión viviente de la Romanidad. [...] La estirpe no solo no muere, sino que no cambia con las transmigraciones”. “La Italia fascista, elevada al rango de Italia imperial, envía hoy a las hermanas de América [...] su saludo afectuoso”. Y concluye paternalmente: “ellas sabrán ver el Imperio de Roma, hoy todavía garantía de civilización, de gloria”.<sup>13</sup>

En este sentido, la redistribución de expectativas sociales sobre cada sujeto se vio atravesada por un fuerte discurso de género. Mientras que el hombre era soldado y su tarea era demostrar la virilidad romana multiplicando la estirpe y combatiendo al enemigo, la mujer, “primer depósito y fábrica de municiones

---

<sup>12</sup> A Abisinia se sumaban Eritrea, Libia y Somalia. Durante la guerra incorporó a Túnez, Yibuti, Yemen, Albania, el Dodecaneso egeo y la Gobernación de Dalmacia. RODOGNO, *Il nuovo ordine* y LABANCA, *Oltremare*.

<sup>13</sup> Citado en FINCHELSTEIN, *Fascismo trasatlántico*, pp. 190-191.

humanas”,<sup>14</sup> era naturalmente madre, debía renunciar a la vida política para refugiarse en la intimidad de la reproducción de los valores sagrados en la familia y en la vocación maternal innata que la hacía la maestra ideal de las escuelas de primera enseñanza. No obstante, el fascismo desplegó otras sociabilidades públicas femeninas en el deporte, el arte o los *Fasci Femminili*.<sup>15</sup> Este fue un elemento ideológico que acercó al fascismo con los conservadores y, especialmente, con la estructura eclesiástica. En los contenidos curriculares de las escuelas, los programas propagandísticos transmitidos por el Istituto Luce –primera productora cinematográfica de propiedad pública de Occidente–, la Jornada de la Madre y del Hijo y la Feria de la Nupcialidad, se explotaba el culto católico a la Virgen María, fundiendo a la madre de Dios con la madre italiana, presentando el sacrificio como el acto fundador de lo sagrado, la piedra angular de esta analogía.

#### JUVENTUD Y LITTORIO, LA REVOLUCIÓN FASCISTA EN LA EDUCACIÓN

“Con pequeños retoques, la estructura de la Enseñanza Media Superior es hasta hoy la de la reforma Gentile, que está estructurada en «tubos de órgano»: canales cerrados y diferenciados que prefijan el futuro del alumno desde los 14 años”,<sup>16</sup> escribe un pedagogo a la distancia de tres décadas. No es, pues, menor, el impacto de la reinención ideada por el primer ministro de educación del régimen fascista. A pesar de las elevadas tasas de analfabetismo, los altos índices de pobreza y marginación que se traducían en la falta de acceso a las escuelas y la escasez de profesores para las zonas periféricas y rurales, que la Italia liberal heredaba al periodo entreguerras, Gentile encontraba una

<sup>14</sup> Definición de la mujer realizada por los artistas futuristas, citado en CORONADO, “Esposa y madre ejemplar”, p. 17.

<sup>15</sup> Al respecto, WILLSON, “The Fairytale Witch”, pp. 23-42.

<sup>16</sup> PLANAS I COLL, “La reforma de la Enseñanza Media Superior en Italia”, p. 27.

estructura más sólida que la del último tercio del siglo XIX gracias a la obra de Giovanni Giolitti, presidente del reino en los últimos años de Humberto I y desde 1903 hasta 1921 sirviendo al rey Víctor Manuel III, que amplió la escolaridad obligatoria de 9 a 12 años y obligó al Estado a administrar las escuelas primarias, antes a cargo de las comunas o de los gobiernos provinciales.

Gentile imprimió su sello como intelectual a la labor que desempeñó al frente del ministerio. Arquitecto, junto con el pedagogo Giuseppe Lombardo-Radice, con quien fundó en 1907 la revista *Nuovi Doveri*, del actualismo, sistema filosófico neohegeliano que trataba de conciliar el idealismo revisitado alemán con el positivismo italiano en boga, postulaba el primado ontológico de lo actual en el acto puro del espíritu inmanente a lo real, es decir, el Absoluto no es síntesis de inmanentismo y trascendentalismo, sino que se realiza en el devenir concreto de la realidad. El ser es en tanto automovimiento pensado: las cosas simplemente son, el Yo deviene.<sup>17</sup> Por ello aborda Gentile el conocimiento y la autoconciencia en su *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica* (1913), con el aforismo de San Agustín: “No salgas de ti mismo, vuelve a ti, en el hombre interior mora la verdad”.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Este planteamiento lo acerca a la fenomenología de Heidegger del Dasein, aunque lo mantiene alejado por sus implicaciones del lenguaje que a Gentile no le eran urgentes; basta para él asentar que la palabra es sensación encarnada, idea encarnada; la lengua no es vestidura sino cuerpo del pensamiento y, por tanto, momento actual del espíritu en su inmediación. Una visión de conjunto privilegiada la poseen las obras de Paul Oskar Kristeller, quien fuera alumno del primero y con quien no pudiera regresar después de su viaje de trabajo de campo a Italia debido a las leyes raciales de Núremberg promulgadas por el Tercer Reich en 1935. Gentile intercedió por Kristeller ante Mussolini, después de que éste perdiera su espacio académico en Pisa como consecuencia de la legislación antisemita emitida en 1938, para conseguir una indemnización por interrumpir su carrera y ayudarlo a emigrar a Estados Unidos. WOESSNER, *Heidegger in America*, p. 48.

<sup>18</sup> GENTILE, *Sumario*, p. 49.

El conocimiento de la realidad, en el actualismo, se logra no por la observación de la superficie sino por la interiorización profunda del objeto: “el conocimiento por el cual, más allá de todo aquello que nos distingue de los otros seres, nosotros mismos también encontramos esa cuerda que vibra al unísono con la de los otros seres”.<sup>19</sup> Para la comprensión de las instancias de lo real, Gentile considera urgente pasar del qué de la apariencia al porqué vivo que surge desde lo íntimo del alma, no solo atrayéndolas a nuestro interior sino haciéndolas parte de nosotros creándolas, en función de lo cual va contra Kant al insistir en que el conocimiento no es dado desde la afueridad sino que es inmanente en el sujeto cognoscente. Así, y aquí yace la piedra arquimédica del maridaje con el fascismo, la verdad es una difícil conquista cuya adquisición casi cobra la categoría de milagrosa por obra de la *autocitisis*.<sup>20</sup> Un observador externo opina sobre el criterio de selección en que se basa la pedagogía actualista y se acomoda a la conciliación de clases fascista:

Sería falsa la piedad que condujese a una injusta tolerancia. Daña grandemente a la nación el juez que introduce con una aprobación no merecida en las jerarquías sociales a personas que no demostraron un suficiente grado de inteligencia y, sobre todo, de voluntad y de honradez. Produce así un desorden y una injusticia en la vida social; otorga una superioridad a personas que no la ganaron con la

---

<sup>19</sup> GENTILE, *Sumario*, pp. 53-54.

<sup>20</sup> Neologismo basado en la raíz griega “auto-creación” que Gentile introduce en su obra *Teoría general del espíritu como acto puro*, en 1916. Siguiendo de cerca a Vico en la premisa de que “el conocer es un hacer”, afirma que no se conoce un objeto ya hecho, sino que todo objeto y toda realidad espiritual son el mismo proceso vivo que los pone; el proceso constructivo del objeto existe en cuanto proceso constructivo del mismo sujeto. En esa obra Gentile plantea la antinomia histórica según la cual el espíritu es historia porque es desenvolvimiento dialéctico; a la vez que es ahistórico, en función de ser acto eterno. La antinomia se resuelve refiriendo la realidad espiritual, el valor y la historia del pensamiento abstracto al pensamiento concreto.

inteligencia y el trabajo, las únicas cosas que convencen a los subordinados de que la superioridad de los jefes es legítima.<sup>21</sup>

El rechazo del individualismo autonómico a la manera de Berkeley y de binarismos que mucho tienen de impostación, en favor de un colectivismo idealista que sitúa la esencia del hombre en el espíritu —especie de reminiscencias de Scheler—, con el Estado como la ubicación definitiva de la autoridad —similar al argumento de Herder—, lo inclinaron al fascismo definitivamente. Pero seamos claros, no es una deducción lógica de su sistema filosófico, sino la realización táctica, en el sentido foucaultiano, de su programa social: Gentile vio en el Estado fascista y sus instrumentos corporativos de conciliación de clases y alineamiento de las relaciones productivas a los intereses nacionales, la opción inmediata más efectiva para superar las contradicciones del capitalismo y del socialismo. Esto no aminora el hecho de que Gentile exhibiera vehementemente su alineamiento ideológico con el régimen, como se puede apreciar en la siguiente cita que extraemos de su libro *Che cosa è il fascismo*, publicado en 1925:

El fascismo es una estructura fundamental, un núcleo, que es una idea viviente, y por lo tanto una dirección de pensamiento, en la cual los espíritus se encuentran y se reúnen y participan en la misma vida aún más el número de aquellos que compiten en él es tan vigoroso y poderoso como es; y alrededor de ese núcleo, por germinación espontánea de las muchas semillas de pensamiento que en la historia ahora estamos madurando, un variado florecimiento de reflejos y sistemas, que son nuevos órganos para que el organismo central se fortalezca y se apropie de la atmósfera, en la que crece y vive, siempre nuevas energías. Ese núcleo es unidad y fe. En él está lo esencial, la raíz de la vida y la fuerza. Yo vengo al fascismo de los estudios, de la historia, de la filosofía. Otros del arte. Otros de *squadrismo* de

---

<sup>21</sup> MEREGALLI, “La educación nacional en Italia”, p. 71.

la lucha política diaria. [...] Pero todos vienen en el mismo punto, y todos se encuentran en la misma calle: que es la forma en que hoy el fascismo está luchando su bella batalla en Italia y en el mundo para dar su forma al Estado, y a través del Estado a todo el espíritu.<sup>22</sup>

La reforma que Gentile implementó en 1923 centralizó la educación para que el Estado nacional asumiera su directriz y financiamiento directo, al tiempo que, consecuente con su sistema filosófico, abogaba por la libertad de la práctica docente en cada contexto. Contra la memorización y el enciclopedismo, la currícula fascistizante promovía el aprendizaje sensible y la enseñanza militante que condujera a los niños y jóvenes al patriotismo. La línea de acción se continuó con el ministro de educación nacional más perenne del régimen, Giuseppe Bottai, ideólogo de la primera hora, a quien era cara la formación intelectual del pueblo italiano al ser esa, de acuerdo con su percepción, la quintaesencia del fascismo:

El primer núcleo constitutivo del fascismo era de intelectuales. De intelectuales que provienen de escuelas, disciplinas, diferentes tendencias e incluso opuestas, y que se encontraron, en la gracia de la meditación renovada, sufrida en el sacrificio común de la trinchera, unidos en la luz repentina de una nueva inteligencia de la vida en general, de la vida política italiana en particular. El fascismo es de orígenes exquisitamente intelectuales. [...] la tarea histórica del fascismo, que en marzo de 1919 se presentó a la mente de su fundador y sus primeros seguidores en toda su terrible inmensidad. [...] Este problema es el de la revolución intelectual. Entonces, respondemos a los oponentes, que intentan arrojar en nuestro camino el malentendido de una revolución agotada en un esfuerzo

---

<sup>22</sup> GENTILE, *Che cosa è il fascismo?*, p. 16.

puramente muscular y nos niega el derecho a crear nueva política de la nueva Italia.<sup>23</sup>

Desde esta interpretación endógena, en la unidad moral de la nación italiana se realizaba integralmente el Estado fascista en su “bella batalla” por acometer una “revolución intelectual” de gran calado. Por ello, a la escuela correspondía ser el primer estrato de solidaridad de todas las clases sociales, desde la familia hasta la corporación y el partido: “Escuela, Juventud Italiana del Littorio y Grupos Universitarios Fascistas forman, juntos, un instrumento unitario de educación fascista”.<sup>24</sup>

La reestructuración curricular llevó a que de la escuela maternal el alumno pasara al nivel elemental y después a la educación media. La consumación corporativista de la reforma Gentile fue la fundación en 1926 de la Opera Nazionale Balilla, nombrada así en honor de Giovan Battista Perasso, que de acuerdo con los dichos populares, siendo un niño apenas, inició una insurrección contra el invasor austriaco en 1746 en Génova. Se trata de uno de los personajes emblemáticos del nacionalismo fascista.<sup>25</sup> En sus espacios se complementaba la instrucción formal proporcionada en las escuelas, administrando el tiempo libre de los niños y jóvenes, con preparación militar, deportiva, de oficios y doctrinal. De acuerdo con la legislación Bottai, los docentes y mentores, para ejercer, debían credencializarse, es decir, militar oficialmente en el Partido Nacional Fascista (PNF).

“Estudio, ejercicio físico y trabajo, proporcionan a la Escuela los medios para probar las aptitudes. Dirección cultural y orientación profesional constituyen sus cometidos preeminentes”, declara la *Carta della Scuola*,<sup>26</sup> según un criterio riguroso de

---

<sup>23</sup> Discurso pronunciado en 1924 intitulado “Il fascismo come rivoluzione intellettuale”. Citado en De FELICE, *Autobiografía del fascismo*, p. 286.

<sup>24</sup> BOTTAI, *Carta de la Escuela*, Declaración II.

<sup>25</sup> GENTILE, *Fascismo, historia e interpretación*, pp. 207-211.

<sup>26</sup> BOTTAI, *Carta de la Escuela*, Declaración VI.

selección,<sup>27</sup> perpetuando el sistema de doble vía instaurado por la Ley Casati, de 1859, que aseguraba una educación diferenciada, al tiempo que reproducía la estratificación de la población y limitaba sus posibilidades de movilidad social. Este mecanismo ortopédico el buscaba asegurarse de distribuir a los jóvenes en el nivel superior; liceo Clásico les aseguraría el ingreso a la Facultad de Filosofía y Letras; el liceo Científico, el ser admitidos en las facultades de Ciencias Naturales, Física, Ingeniería y Matemáticas; el Instituto del Magisterio, iniciar la formación de los futuros profesores de nivel elemental; o al Instituto Técnico, que les posibilitaría incorporarse al mercado laboral con prontitud, especialmente en las áreas de la administración pública y comercial, o a las matrículas de las facultades de Economía y Comercio, o de Estadística, Demografía y Actuaría. Finalmente, se ofertaba el Instituto de Artes para formar a los futuros músicos, dramaturgos y artistas plásticos. El requisito para acceder a la educación superior: adscribirse a las listas de organismos del partido mencionados en el primer apartado.

Asimismo, el Estado asumía la responsabilidad de impartir cursos de formación del trabajo para aumentar la capacidad “productiva de los obreros en relación con las necesidades de la economía nacional”,<sup>28</sup> siendo deber de las asociaciones profesionales, los sindicatos y el partido atender estos cursos. El último elemento de esta reforma administrativa, y que fue el que menor éxito cosechó, es la Entidad Nacional de Instrucción Media y Superior, “órgano de propulsión, coordinación y control de toda la escuela no oficial de estos dos órdenes, [que] estimula las iniciativas particulares” y atiende a que “contengan la emigración de los estudiantes a las ciudades”.<sup>29</sup> Su fracaso yace en la incapacidad del pretendido omnipresente Estado fascista de

---

<sup>27</sup> BOTTAI, *Carta de la Escuela*, Declaración XI.

<sup>28</sup> BOTTAI, *Carta de la Escuela*, Declaración XXII.

<sup>29</sup> BOTTAI, *Carta de la Escuela*, Declaración XXVI.

asegurar la cobertura universal en las zonas periféricas, a pesar de incentivar el aumento de profesoras y “la vocación que se le asignó por la educación de la infancia, atendiendo principalmente a la de «la escuela rural y el ‘burgo salvaje’ donde tanto bien puede hacerse», según el numeral 6 del Decálogo de la maestra fascista de 1923”.<sup>30</sup>

Entre otros, uno de los más asiduos críticos del modelo pedagógico actualista fue Gramsci. Se oponía al esquema de escuela activa que Gentile y Radice proponían puesto que “presupone que el hombre adulto está en potencia en el niño, y que la labor del maestro consiste en ayudarle a desarrollar sin coerción (directividad) lo que tiene latente”, dejando “que obren las fuerzas espontáneas de la naturaleza (libre desarrollo de la personalidad)”, minusvalorando el hecho irrefutable de que el hombre es una formación histórica de la que toma consciencia por la acción educativa. Al decir de Gramsci, “los defensores de la escuela activa no han tenido en cuenta que las ideas de Rousseau [que los inspiran] constituyeron una reacción contra los métodos pedagógicos autoritarios de los jesuitas”, y aunque representaron un progreso en su momento, “hoy esas ideas están superadas”.<sup>31</sup> Pedagogos de la época, como Célestin Freinet, incluso tildaron a la fascista de ser una “pedagogía del dolor” que ensalzaba el obediencia ciego a la jerarquía, el militarismo de la guerra y el sentido aséptico de los valores religiosos, completamente contraria a sus ideas antiautoritarias plasmadas en *L'imprimerie à l'école*.<sup>32</sup>

Los esfuerzos, aunque en retrospectiva se antojan difusos y poco fructíferos, en su momento no se escatimaron. Se ampliaron los fondos destinados por el Ministerio de la Cultura Popular, el Instituto Nacional de Cultura Fascista, el PNF, el

<sup>30</sup> SPINDOLA ZAGO, “Chipilo, entre la tierra y la sangre”, p. 130.

<sup>31</sup> SALOMÓN, “Gramsci”, pp. 4, 7.

<sup>32</sup> Sobre este tema, algunos pincelazos están presentes en TOMASI, *La scuola italiana*.

Ministerio de Educación y la Dirección de Fascios en el Exterior, a la causa subvencionando instituciones y centros educativos que desarrollasen los programas didácticos italianos, siendo inspeccionados periódicamente por agentes consulares o agregados especializados, como ocurrió en Argentina, Brasil, España y, en medida casi imperceptible, Francia. Incluso se refundó la Universidad para Extranjeros de Perugia, centro escolar que había sido diseñado en 1921 para enseñar lengua y cultura italiana a extranjeros, pero que Gentile reformó para promover el proyecto cultural y educativo de la mística fascista.

Durante el periodo fascista, la escuela italiana en el extranjero asumió la función política de “formación espiritual” de las nuevas generaciones y de la lucha contra la “nacionalización” de los emigrantes italianos, de conformidad con la legislación de los países de acogida. El régimen procedía a fascistizar las escuelas, suprimiendo la autonomía y la democracia de los órganos de gestión, en consonancia con los “valores” de autoritarismo y de adhesión a la jerarquía que tan caros le eran. El maestro asumía en esta mística la encomienda de “ser misionero de la época fascista”, “apóstol de la cultura italiana”, con la tarea específica de educar a los hijos de los emigrados al mismo tiempo que introducir a los extranjeros a la ontología del “nuevo italiano”, con el objetivo de contribuir a formar una corriente de pensamiento favorable al régimen fascista.

Para la consecución de esta proeza, el Ministerio de Asuntos Exteriores y el PNF gestionaban dinero, libros, instrumentos didácticos, intercambios académicos, material para prensa, estancias de investigación, exposiciones y remuneración a docentes, así como subvenciones a cursos extracurriculares. El predicamento fue la falta de fondos y recursos humanos para tal cruzada. Por ello, el gobierno amplificó sus aparatos ideológicos educativos: a las escuelas reales en el extranjero, incorporó los institutos administrados por organizaciones privadas –como la Società Italiana di Beneficenza de Barcelona– y los colegios

en manos de religiosos. De acuerdo con el *Annuario delle scuole italiane all'estero*, durante el arco cronológico del fascismo, las escuelas salesianas fueron de las que más solicitudes de subvenciones hicieron llegar al Ministerio.<sup>33</sup>

“PARA QUE TENGAMOS VIDA Y VIDA EN ABUNDANCIA”,  
JUAN BOSCO Y LA CREACIÓN DEL SISTEMA PREVENTIVO

Así reza el versículo 10 del décimo capítulo del Evangelio de San Juan: “Para que tengamos vida y vida en abundancia”, que Juan Bosco refiere en sus memorias como uno de los pasajes que lo inspiraron a prolongar en el tiempo la misión de Jesús de dar vida por medio de la educación, a la manera del obispo de Ginebra, Francisco de Sales –quien se propuso una cruzada en suelo protestante–. Pero no se ubica Bosco en la embarcación del voluntarismo que dicta el ordenamiento de la realidad a los lineamientos de las ideas, sino en el realismo pedagógico de adaptar la labor educativa a cada realidad concreta –análoga al actualismo–, optando además por acoger a los excretados, los jóvenes delincuentes, desempleados, marginados. Él ve en este camino la realización de la promoción humana del Evangelio: “esforzarse por evaluar cuanto acaece en el crecimiento del individuo y del grupo, según un proyecto de formación que una, con inteligencia y vigor, finalidad de la educación y voluntad de buscar los medios más idóneos para ella”.<sup>34</sup>

El mensaje de Bosco no solo fue bien recibido por una Iglesia que se replegaba sobre sí misma en el catolicismo social y necesitaba nuevas estrategias de compenetración del tejido social, sino también por la monarquía y el sistema productivo utilitarista. Afirmar que “la educación es cosa de corazón”<sup>35</sup> reformulaba

<sup>33</sup> MILAZZO, “La ‘riforma’ delle scuole”, pp. 3-5; DOMÍNGUEZ MÉNDEZ, “De la propaganda cultural”, p. 72, y MORENTE VALERO, “*Libro e moschetto*”.

<sup>34</sup> BOSCO, *Scritti*, p. 175 y ss.

<sup>35</sup> *Memorias biográficas*, vol. XVI, p. 447.

la comprensión del proceso de aprendizaje para así “lograr que Dios entre en el corazón de los jóvenes, no sólo por la puerta de la Iglesia, sino también por la de la clase y el taller”,<sup>36</sup> atendiendo, a la vez, la preparación en oficios y artes productivas a los ciudadanos que el Estado había abortado arrojándolos a la sombra de encierros y al ostracismo del confinamiento afuera del espacio común.

El Concilio Vaticano II (1962-1965) anunció la necesidad de una Iglesia que caminara con los jóvenes, emulando las enseñanzas de Juan Bosco, quien había sido calificado por Pío XI como *educator princeps*, con el objeto de “promover más y más la obra de la educación”.<sup>37</sup> En una época de transición cultural, “la Iglesia advierte preocupada, en el sector de la educación, la necesidad urgente de superar el drama de la profunda ruptura entre el Evangelio y una cultura que subestima y margina el mensaje salvífico de Cristo”, según escribía Juan Pablo II en la *Carta Iuvenum Patris* con motivo del centenario de Juan Bosco el 31 de enero de 1988.<sup>38</sup> Se trata del primer acto de reconocimiento a la aportación histórica de la obra salesiana dentro de la Iglesia, pero que ha quedado marginada aun en los estudios de la historia de la educación, que estas líneas procuran subsanar en la medida de nuestras capacidades.

El sistema preventivo apuntalaba el arte de educar en positivo, proponiendo el bien en vivencias adecuadas y envolventes, resume la caridad pastoral con “la práctica de este sistema [que] se basa totalmente en la idea de San Pablo: la caridad es benigna y paciente, todo lo sufre, todo lo espera y lo soporta todo”.<sup>39</sup> Por ello, según el pensamiento y la praxis de Juan Bosco, el

---

<sup>36</sup> *Memorias biográficas*, vol. VI, pp. 815-816.

<sup>37</sup> Pablo VI, *Declaración*, proemio.

<sup>38</sup> Disponible en el Archivo de Cartas Apostólicas de la Oficina de Prensa de la Santa Sede, [https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_letters/1988/documents/hf\\_jp-ii\\_apl\\_19880131\\_iuvenum-patris.html](https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_letters/1988/documents/hf_jp-ii_apl_19880131_iuvenum-patris.html).

<sup>39</sup> BOSCO, *Scritti*, pp. 194-195.

modelo de los oratorios salesianos se distingue por el empleo del tiempo libre, por hacer del ocio un espacio de aprendizaje privilegiado, reservando con celo momentos para el deporte, el teatro, la música, el juego colectivo y todo género de iniciativas de recreo sano y formativo.

La razón, en la teología pedagógica de Bosco, es un don de Dios, intrínseco a la condición humana, y solo se realiza en el ejercicio pleno de la racionalidad, esto es, en la relación con el otro; en una solidaridad que nos recuerda la metafísica del amor por la unicidad del pensamiento con el otro de Gentile. La opción apostólica por los marginados de esta congregación es su sello particular, diferenciándola de otras órdenes religiosas surgidas de la modernidad que optaban por la vía monacal o la relación educativa con los estratos acomodados de la sociedad. El amor como metodología pedagógica salesiana no remite a un valor cotidiano o a una actitud trascendental, sino al ser estando con el otro: “aquí, con vosotros, me encuentro a gusto; mi vida es precisamente estar con vosotros”,<sup>40</sup> en el seno de un espíritu de familia, en contrasentido de las ideas pedagógicas imperantes en Italia en el mediodía del siglo XIX, que promovían el espacio rígido e intransigente de las instituciones educativas como centros de formación y no como lugares de creación. Contra la religión especulativa y abstracta, Bosco se decantó por una fe viva, una fe que se revela en la contingencia del día a día: “la palabra del Evangelio debe sembrarse en la realidad del vivir cotidiano”.<sup>41</sup> Feliz coincidencia a efectos de práctica educativa, en Gentile la religión es la exaltación del objeto sustraído a los vínculos del espíritu en el cual consiste la cognoscibilidad del objeto mismo.

En este contexto, que describe el ocaso del siglo XIX iniciado en la primavera de 1848,<sup>42</sup> con sus utopías nacionalistas aparejadas a

---

<sup>40</sup> *Memorias biográficas*, vol. IV, p. 654.

<sup>41</sup> Bosco, *Scritti*, p. 166.

<sup>42</sup> Vigente en tanto obra clásica, puede remitirse el lector a HOBBSAWM, *La era del capital*. Para una historiografía de reciente manufactura recomiendo

la emancipación del proletariado, hasta las vísperas de la segunda guerra mundial, es donde adquiere sentido el sistema preventivo. Este concebía el conocimiento empírico y religioso sólo como un medio orientado a fomentar la reflexión pastoral a partir del análisis de las prácticas cotidianas. Para ello recurría como estrategia didáctica a una serie de experiencias y valores transmitidos por el testimonio de los educadores, que tenían como objetivo trascender la mera enseñanza del misterio divino para buscar en la participación narrativa de la gracia la pasión educativa. Si la pedagogía de la escuela activa, lo mismo con Gentile y Radice que con Montessori, dictaba enseñar para la vida, la pedagogía preventiva prescribía enseñar con la vida misma.

Sustentado en la doctrina del Buen Pastor (Juan 10: 1-42) y la Virtud de la Caridad (1 Corintios 13: 1-13 y 2 Corintios 9: 6-14), Juan Bosco construyó un modelo de intervención socioeducativa que no se detenía en la contestación y la denuncia. Actuaba en la centralidad de la fe religiosa de lo trascendente, en la valoración de las realidades humanas y temporales privilegiando la educación gradual, y rescatando el valor simbólico de la imagen de la familia, con sus particulares relaciones de autoridad y afecto. Al comenzar la expansión del modelo de los asilos, colegios y talleres salesianos llamados oratorios, Juan Bosco realizó añadidos a las *Constituciones de la Sociedad de San Francisco de Sales* (1887), a partir del esquema originario de la experiencia adquirida en el Oratorio de Valdocco,<sup>43</sup> barrio periférico de

---

MOGGACH y JONES (eds.), *The 1848 Revolutions*, especialmente el capítulo de Thomas C. Jones.

<sup>43</sup> Felipe Neri, inmerso en la cultura barroca, fundó el primer oratorio. En la modernidad, este instituto educativo comulgaba con la labor pastoral cristiana y no solo era espacio para replicar saberes, sino que se ofrecía como medio de comunicación e instrumento propagandístico para penetrar las subjetividades de la infancia y la juventud, arrebátándolas del protestantismo primero, y luego del liberalismo. Juan Bosco hizo suya la máxima pedagógica de Felipe Neri: “El corazón habla al corazón”, por su perenne validez para reformar el espíritu de la Iglesia acorde con los tiempos, ahora no de la Reforma sino del 48.

Turín. Fundado en diciembre de 1859, el oratorio articulaba la práctica del sistema preventivo en cada obra salesiana, no desde la óptica del asistencialismo protector, sino tendiendo hacia la capacitación para superar las coyunturas negativas y los desafíos, es decir, se trata de un sistema educativo eminentemente promocional en favor de la dignidad del hombre por obra del trabajo y el esfuerzo colectivo, coincidiendo con la agenda del actualismo y con las ambiciones antropológicas del fascismo.

Para 1908 la congregación recibió un importante impulso cuando el rector mayor, Felipe Rinaldi, fundó la Asociación de Exalumnos Salesianos con el objetivo de mantener abiertas mayores fuentes de financiamiento de la obra pastoral y educativa. Con los vientos cambiantes en el mar político, la barca salesiana intentó mantenerse en puerto seguro:

Con el advenimiento del fascismo, se determinó un escenario político completamente nuevo. Con respecto a esto, los líderes de la Sociedad Don Bosco mantuvieron una línea prudente desde el principio. En 1925, el rector mayor don Filippo Rinaldi escribió: “Los salesianos no deben hacer política, ni deben ayudar a quienes la toman. Nuestra política, añadió, debe ser la de Don Bosco: la política del *Pater noster: ¡adveniat regnum tuum!*”. Esta línea, constantemente revivida, también se reiteró firmemente en la Conferencia de Directores de los oratorios festivos de 1927.<sup>44</sup>

Pero, cuando menos lo esperaba, sus líderes izaron vela y fijaron rumbo al *ventennio*. Animados por el candor que emanaba de la esperanza redimida de la égida del Littorio, en medio del desorden dejado por los liberales después de la guerra, los salesianos fueron próximos a la opinión general que expresó

---

*Pregi della Congregazione dell'Oratorio di San Filippo Neri. Opera postuma e prima d'ora inedita d'un prete dell'Oratorio di Savigliano nel Piemonte*, t. II, Venecia, Andrea Santini e figlio tipografi, 1826.

<sup>44</sup> *Don Bosco*, p. 18.

Ferdinando Martini, senador y ministro entre 1923 y 1927: “Italia se convertirá en el Estado fascista, pero al menos será un Estado”.<sup>45</sup> El extraño maridaje entre fuerzas clericales y fascistas se debió a la “combinación de una poderosa tendencia teórica anticatólica con una estrategia política procatólica”<sup>46</sup> presente en Mussolini, Ciano y Bottai, por ejemplo. Por su parte, el catolicismo social veía con buenos ojos el derrumbe de la distinción entre religión y política, el fin de la tradición secular del liberalismo, que creían podrían capitalizar utilizando al Duce para sus propios fines. La historia se les mostraría como tragedia.

Dentro del sistema social eclesial, lejos habían quedado los tiempos de Pío IX, cuando les prohibía tajantemente a los católicos tomar parte en la política en los regímenes liberales anticlericales. Vientos nuevos soplaban con León XIII, quien, en el marco del catolicismo social, promulgó la encíclica *Inmortale Dei* en 1875, incitando a los católicos a participar en la administración pública de los estados modernos, exhortándolos a asumir sus responsabilidades cívicas dentro de partidos políticos o de organizaciones de presión social y participando en el debate de lo público.

Manteniendo viva la herencia de León XIII, Pío XI vio con beneplácito los acuerdos negociados por el joven gobierno fascista y signó los Pactos de Letrán el 11 de febrero de 1929 ponderando a Mussolini como “hombre de la providencia”,<sup>47</sup> destinado a recristianizar a Italia y ganar terreno a las doctrinas ateas socialistas. Las apreciaciones de Pío XI como abiertamente

---

<sup>45</sup> Citado en SPINDOLA ZAGO, “Chipilo, entre la tierra y la sangre”, p. 188.

<sup>46</sup> FINCHELSTEIN, *Fascismo trasatlántico*, p. 215.

<sup>47</sup> Por medio de este documento Italia reconoció la soberanía del Estado Vaticano, confirió la administración y el control de la propiedad del clero a las autoridades eclesiásticas y concedió que la educación religiosa fuera impartida en las escuelas públicas, de acuerdo con el programa establecido entre la Santa Sede y el régimen fascista. Con el concordato, el fascismo y la fe cristiana estipularon nuevos lineamientos de respeto y colaboración mutua. SPINDOLA ZAGO, “Chipilo, entre la tierra y la sangre”, p. 183.

filofascista nos parecen arriesgadas, por no decir ligeras. Mussolini había sabido allegarse a la Iglesia católica financiando la reconstrucción de templos afectados por la Gran Guerra, mandando exponer crucifijos en las escuelas y hospitales, favoreciendo la celebración de misas en ocasión de ceremonias oficiales. Incluso en 1923 había salvado de la bancarrota al Banco de Roma con recursos del erario y dos años después se había casado por la Iglesia con su esposa Rachele. En el ámbito educativo, como veremos más adelante, también se ofrendaron concesiones a la Iglesia, al no considerar muchos fascistas contrarias sus ideas a los principios católicos. Algunas reformas realizadas experimentalmente por el ministro Pietro Fedele, entre 1925 y 1928, transitaban en el sentido de hacer hueco en los temarios de filosofía a un mayor número de pensadores católicos como San Agustín, Santo Tomás y San Anselmo, junto con la reducción o franca supresión de los temas que trataban sobre la reproducción y la posición de la especie humana en el reino animal en los programas de ciencias.

El *modus vivendi* imperó hasta que en 1931 el régimen volvió a reclamar para sí toda la programática formativa de la niñez y la juventud, a lo que Pío XI respondió con la condenatoria carta encíclica *Non Abbiamo Bisogno*. En el entreacto, los sacerdotes italianos veían resuelta la escisión interna entre su identidad nacional y su lealtad espiritual. Con todo, la Iglesia se vio beneficiada por las concesiones del régimen: en el curso 1927-1928, el clero administraba 149 centros de enseñanza media, frente a los 696 del Estado, en tanto que para el curso 1939-1940, las cifras ya eran 731 y 1 017, respectivamente; en lo referente a los centros donde se formaba a las futuras élites del país, los liceos clásicos y científicos, mientras que la Iglesia en el primer curso sólo contaba con 19 escuelas, frente a las 440 estatales, en el segundo curso mencionado había aumentado hasta administrar 160 contra el aumento menor registrado por los públicos, que sumaban 573. En un último rubro, relativo a los institutos

magisteriales, “en 1927-1928, la Iglesia no tenía ninguno, mientras que en 1939-1940 tenía más que el Estado (214 por 151, respectivamente)”.<sup>48</sup>

MÉXICO, LA EDUCACIÓN ENTRE LA REVOLUCIÓN  
Y EL CARDENISMO

“México, tierra de volcanes y de contrastes, es la más septentrional de las Repúblicas de América Latina y la más meridional de las tres naciones que forman la América Septentrional”, reporta el primer informe remitido a Miguel Rúa el 23 de junio de 1889, y continúa: “el territorio mexicano puede dividirse en tres zonas: la continental, que es la más extensa; la porción ístmica, que comprende la región de Tehuantepec; y la zona peninsular, formada por la península de Yucatán y la de Baja California”. “México, además de la belleza de sus campos y bosques, posee uno de los subsuelos más dadivosos del mundo”; desafortunadamente la joven nación estaba sumida en una vorágine caótica de anarquía, se afirma, pues “en sólo 36 años (1821-1857) hubo cinco Repúblicas y un Imperio; los gobernantes fueron más de 50 y las insurrecciones más de 200”. “Eclipsado Santa Anna, siguen las luchas por el poder entre dos partidos: los liberales, de raíces masónicas, y los conservadores, de tendencias católicas”.<sup>49</sup> La minuciosa descripción geográfica, acompañada por un breve resumen histórico, acompañaba la solicitud del primer cooperador salesiano mexicano al rector general Miguel Rúa, para enviar sacerdotes que consolidaran la misión pastoral en el país americano.

¿Cuál fue el contexto mexicano de la obra salesiana<sup>50</sup> y de la vida de la colonia italiana de Chipilo de Javier Mina? La

<sup>48</sup> MORENTE VALERO, “Los fascismos europeos”, p. 198.

<sup>49</sup> ACS, 9205, Correspondencia, Carta de Borrell a Rúa.

<sup>50</sup> El único episodio de agresión experimentado por los salesianos durante la revolución se registró en Michoacán, cuando el gobernador constitucionalista

posrevolución trajo consigo un turbulento proceso de construcción de instituciones *ad hoc* con el nuevo marco legal y paz social adecuada a los lineamientos ideológicos y el desarrollo económico como meta esencial de la revolución mexicana. Para ello, la lucha de clases daba paso a la solidaridad interclasista en pos de la reproducción y distribución del ingreso nacional. Las similitudes con el caso italiano, que había experimentado una similar revolución y una consolidación del nuevo régimen relativamente pronto, movieron a Calles y Obregón a desplegar un nutrido aparato diplomático en Italia, por el cual se clarificó que “la experiencia del fascismo italiano inspiró a los callistas para la creación de un partido ‘permanente’”.<sup>51</sup> A manera de ejemplo, en el primer Plan Sexenal, el Partido Nacional Revolucionario afirmó una visión estatista conforme a la hegeliano-corporativa del fascismo: “franca y decididamente se declara que en el concepto mexicano revolucionario, el Estado es un agente activo de gestión y organización de los fenómenos vitales del país; no un mero custodio de la integridad nacional, de la paz y el orden públicos”.<sup>52</sup>

No obstante, el gobierno mexicano siempre fue criticado por Roma debido a la influencia de la masonería, las tendencias a un socialismo con tintes “bolcheviques” y el nacionalismo “indigenista” con implicaciones antieuropeas.<sup>53</sup> Para los fascistas, en

---

Gertrudis Sánchez decretó su expulsión en 1914. ULLOA, *Historia*, p. 425.

<sup>51</sup> RAMOS TORRES, “El México callista”, p. 214. En SPINDOLA ZAGO, “Chipilo, entre la tierra y la sangre”, hemos dedicado mayor espacio a este tema, sugiriendo las relaciones de parentesco entre la organización local del PNR y los *fasci*, la legislación laboral mexicana y la italiana con las Juntas de Conciliación, o en materia de asistencia social entre el IMSS y la ONMI fascista.

<sup>52</sup> Citado en MONTES DE OCA NAVAS, “La disputa por la educación socialista”, p. 496.

<sup>53</sup> SAVARINO, *México e Italia*; GONZÁLEZ NAVARRO, *Cristeros y agraristas*, pp. 177-200. Para Lorenzo Meyer, este socialismo tenía más de retórica que de doctrina, era más cercano al progresismo de la revolución mexicana que a los principios marxistas de la rusa. L. MEYER, *La marca*, p. 110.

un primer momento, la secularización radical se comprendía en los esquemas decimonónicos de restringir la incidencia política del aparato eclesial sin arrebatar de tajo el elemento cristiano que servía de causa unificadora a las naciones. Hasta 1931, Mussolini estuvo más cerca de Benito Juárez que de Elías Calles, a cuyo gobierno tildaban duramente de enemigo de la fe los observadores italianos: “nuestros colonos [por la obra católica de las salesianas] se diferenciarán cada vez más de la población mexicana circunvecina, que tiende al ateísmo por la política [comunista] del General”.<sup>54</sup>

La imagen negativa de los gobiernos posrevolucionarios era consumida en distintas latitudes. Contra regímenes anticristianos, que el padre Julio Meinvielle identificaba con los representantes del paganismo –los nazis–; y “los rusos, los chinos y los mexicanos, que o eran judíos o los representaban”, Luis Barrantes, editorialista de *El Pueblo*, portavoz de la jerarquía católica argentina, postulaba que “los católicos debían apoyar al fascismo”<sup>55</sup> en la consecución del Nuevo Orden. Sin embargo, concurre aquiescencia en la historiografía con respecto a que las propensiones católicas del fascismo fueron más una estratagema que se planeaba temporal para afianzarse en las conciencias de los italianos, que una verdadera alianza ideológicamente natural.

México, como Italia, salía de una aguda guerra civil y buscaba rehacer sus estructuras estatales, pero también recomponer el tejido social forjando un hombre nuevo. Este en México era racialmente mestizo, con un perfil social que combinaba los rasgos del proletariado, el campesinado y la clase media. En lo relativo a sus costumbres, estaba libre de vicios como el alcoholismo y el fanatismo, era un trabajador honesto y un buen padre de familia. Era un portador del patriotismo, convencido de la ideología

---

<sup>54</sup> SAVARINO, “Un pueblo entre dos patrias”, p. 286.

<sup>55</sup> FINCHELSTEIN, *Fascismo trasatlántico*, pp. 239-245.

revolucionaria, y fungía como un agente en la difusión del nacionalismo de Estado.

El régimen de Obregón y Calles, incluidos Portes Gil, Ortiz Rubio y Rodríguez, trató de operar una mutación fisiológica mediante la homogeneización racial de la población con la política indigenista de integración en el mestizaje, con Manuel Gamio a la cabeza desde la Escuela Internacional de Arqueología y Etnografía Americanas. La escuela vasconcelista se planteó como prioridad la castellanización y la educación en los clásicos humanistas. A ello se abonó un amplio espectro de reglamentaciones y de propuestas medicohigiénicas y demográficas inspirada en los planteamientos eugenésicos de Francis Galton en *A Theory of Heredity* (1875), y recomendadas por la Sociedad Eugénica Mexicana, fundada en 1931.<sup>56</sup> Funcionarios como Gilberto Loyo, Alberto J. Pani y Manuel Puig Casauranc<sup>57</sup> estuvieron en el origen del esfuerzo por llevar a cabo la gestión centralizada de las políticas higienistas.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) contribuyó en esta cruzada, apropiándose de gestos y símbolos activos en la vida cotidiana del mundo rural para fundar una cultura común en la cual todos los mexicanos se reconocieran como parte de la Revolución, o como lo refiere Vaughan, se institucionalizó ese nuevo imaginario que lograba agrupar una pluralidad de experiencias de vida en una sola representación: la mexicanidad. Ante este efervescente nacionalismo, la colonia se sintió, en voz del juez de paz de la comunidad, “desprotegida y blanco

---

<sup>56</sup> SUÁREZ Y LÓPEZ GUAZO, *Eugenésia y racismo en México*.

<sup>57</sup> Casauranc se desempeñó en la embajada de Italia entre el 28 de mayo de 1926 y el 1º de enero de 1928, periodo en el cual el fascismo inicia la erección del corporativismo con instituciones orientadas a la eugenésia o la gestión demográfica y control social, por lo que no es alejado suponer que tomó nota de lo que observó durante aquella estancia. AHGE, Italia, Legajos Encuaderados 1558, Correspondencia.

de agresiones perpetradas por los pobladores de los pueblos aledaños”.<sup>58</sup> Aunque en una escala menor al *fascio* de la Ciudad de México, en Chipilo los rituales fascistas debieron ser frecuentes, como lo deja ver la correspondencia entre el párroco Francisco Mazzocco Fascinetto y el cónsul Carlo Mastretta; complementados por el enaltecimiento de la italianidad, que promovían los libros de texto utilizados por las salesianas del Colegio María Auxiliadora, tenían mayor relevancia que proveer a los niños y jóvenes de conocimientos científicos. Para el fascismo, era más urgente que los educandos se formaran una representación de Italia como “nación conquistadora y portadora del fuego de la civilización al mundo”<sup>59</sup> que el estudio objetivo de la historia. Frívolamente despreciaban la evidencia histórica, para centrar una retórica saturada de contenidos que avecinaban a Mussolini con la esencia de la italianidad de Colón.<sup>60</sup>

El fascismo fue polo alrededor del que orbitaron varios intelectuales y políticos mexicanos, como Vasconcelos, quien desde su estancia en la rectoría de la Universidad empezó a sentir una provocativa atracción hacia la epopeya italiana. Aquella revolución antropológica lo atraía poderosamente, en función de que le ofrecía elementos empíricos que podía conjugar con su teorización de la raza cósmica. Al frente de la SEP y en el exilio después de su fallida candidatura presidencial en 1929, el fascismo de Vasconcelos elevó su grado “como una derivación coherente de su tendencia revolucionaria cultural opuesta al mundo cosmopolita y materialista dominado por los anglosajones”,<sup>61</sup> más que porque comulgara con su culto a la violencia. Finalmente, dejó sentir con vigorosidad esta propuesta en la revista *Timón*, que dirigió en el atardecer de su vida, en la década de los

<sup>58</sup> AHSLC, Serie 1933-1935, foja 11r. VAUGHAN, *La política cultural*.

<sup>59</sup> AHSLC, Serie Fascismo, *Quando il mondo era Roma*, p. 5.

<sup>60</sup> AHSLC, Serie Fascismo, *Quando il mondo era Roma*, p. 8.

<sup>61</sup> SAVARINO, “Juego de ilusiones”, p. 128.

cuarenta, cuando estaba decepcionado por los rumbos que la Revolución transitaba, ya más cercano al nazismo.

Si para Vasconcelos –como lo puntuó con sus Misiones Culturales– la escuela redimía la humanidad de la persona, para Moisés Sáenz Garza,<sup>62</sup> subsecretario de Manuel Puig Casauranc, significaba la actividad que la preparaba para la vida. De ahí que su filosofía educativa encontró fundamentación en la utilidad para la socialización. El regiomontano introdujo en México la escuela activa y la incluyó en la currícula de la escuela secundaria de su creación, desde la cual comprendía la enseñanza como un instrumento imprescindible para la conservación de la vida y la buena salud, para dominar la naturaleza en beneficio del hombre. Con base en la experimentación cotidiana, el ser humano incrementaría racionalmente su creatividad.

Tanto en Italia como en México, el proyecto de “hombre nuevo” cifró su éxito en la campaña educativa. Para ello, la conciencia de la niñez y la juventud fue arena nodal de enfrentamiento con los intereses de conservadores de corte tradicionalista o de extrema izquierda –sumando el enfrentamiento contra los liberales demócratas en Italia, con el uso desmedido de la fuerza que tiene como único objeto constreñir el disenso y sofocar la diversidad–. Contra la pedagogía cívica que el Estado posrevolucionario desplegabá en las ceremonias oficiales y las festividades del calendario patrio, en Chipilo las salesianas y el cura se atuvieron a reproducir la liturgia que actualizaba la herencia de la italianidad. Por ejemplo, con motivo del sesquicentenario de la fundación de la colonia, el cónsul Mastretta solicitó al cura Mazzocco que las salesianas dispusieran las fiestas

---

<sup>62</sup> Está aún pendiente en la historiografía un estudio profundo sobre su gestión y filosofía educativa, pero puede consultarse TAYLOR, ARREDONDO y PADILLA, “John Dewey en México”, pp. 33-63; ROJAS RIVERA, “La influencia de la escuela activa” y ROMO LÓPEZ, “La educación democrática”.

[...] y demás actividades deportivas, de juegos y demás dispersión que las hermanas tengan en su consideración por pertinentes, sea en la propia escuela o si consideran mejor para que la gente asista en el zócalo del lugar, como lo son las tan frecuentes organizadas por ustedes para reunir a nuestra comunidad en el espíritu de italianidad que es suyo como miembros de la Colonia.<sup>63</sup>

Las tensiones entre ambas ideologías encontraron su cénit en la puesta en marcha de la escuela socialista, por lo que de fatal comportó para el papel de la Iglesia en el espacio público. Aunque coincidía con el enfoque de Bottai en concebir al profesorado como actor convencido de la reforma social, medio para la construcción de una mejor sociedad, y avanzada revolucionaria en la construcción de la nación, contra la visión lancasteriana predominante en México<sup>64</sup> o la enciclopedista en Italia. Los maestros serían líderes de la emancipación social promovida por el Estado en lugar de repetidores de conocimientos que debían memorizarse o evangelizadores culturales sin militancia ideológica. La reforma educativa de 1934 se consideró por el Congreso no sólo como respuesta a una necesidad social urgente, expandir la educación elemental, sino también como una herramienta política de cambio:

La base de la nueva pedagogía de la escuela socialista sería el trabajo en equipo, su eje ideológico sería la supeditación del interés individual al interés colectivo hasta lograr el hábito del trabajo productivo y socialmente útil, considerado trabajo socialmente útil el de investigación y crítica de los fenómenos naturales y sociales existentes, así como su análisis y la toma de decisiones de cambio.<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> APC, serie *Gobierno*, s. f.

<sup>64</sup> GARCÍA BENAVENTE, "La escuela lancasteriana", pp. 48-66. A propósito de la educación socialista instituida por los regímenes sonorenses en la posrevolución véase LOYO, "La educación del pueblo", pp. 173-178.

<sup>65</sup> MONTES DE OCA NAVAS, "La disputa por la educación socialista", p. 498.

De predicador del espíritu nacional y luego trabajador social, en la década de los treinta el educador mexicano devino extensionista. El arribo de Narciso Bassols a la oficina de Vasconcelos significó la reforma del artículo 3º constitucional en 1934 para difundir el socialismo, reafirmar la autoridad del Estado en la materia y emplazar la educación al programa de liberación social, además de contribuir al adoctrinamiento de la juventud para llevar adelante la obra de la Revolución. Con ello, se consolidaban los planteamientos de Calles sobre “desfanatizar” al pueblo y alejarlo de las “doctrinas enajenantes de la Iglesia”, que tanto polarizaron a la sociedad mexicana y llevaron a una fracción de católicos a rebelarse contra un Estado que se les antojaba, no laico, sino ateo y “bolchevizonte”.<sup>66</sup> Las salesianas no fueron la excepción y encontraron en la italianidad un refugio seguro durante la tormenta cristera. Martínez Hernández refiere al respecto que la religiosa Ana María Galeazzi Zanatta relató:

Todas las maestras eran italianas. Los sábados por la mañana se llevaban a cabo oratorios festivos, que incluían juegos, cantos y enseñanzas catequísticas. Nos enseñaban cánticos fascistas y todo era hablarnos de allá. Nos mandaban libros hermosos en italiano y mapas enormes de Italia, pero ahora ya no hay nada. Nos hablaban también de la Historia de Italia, nuestra gran nación.<sup>67</sup>

El último de los arquitectos del aparato educativo mexicano de la posrevolución fue Jaime Torres Bodet, que en la parte doctrinal del artículo 3º reformado de 1946 disolvió su humanismo en el existencialismo y dio forma a la “escuela del amor”<sup>68</sup> para la unidad nacional y el desarrollo de las facultades humanas en

---

<sup>66</sup> VÁZQUEZ, “La educación socialista”, pp. 408-423.

<sup>67</sup> MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, “Un acercamiento a Chipilo”, p. 115.

<sup>68</sup> LATAPÍ, “El pensamiento educativo”, pp.13-44 y ORTIZ-CIRILO, *Laicidad y reformas educativas*, pp. 63-83.

pos de la felicidad y la solidaridad democrática, con fuertes venas nacionalistas.

En este contexto, los italianos allende el Atlántico eran señalados por “soportar la humillación de quedar en un país tantas veces, y por tantas razones traidor a la causa legítima [...] de la Civilización Cristiana de Occidente”, y debían redimir esa inscripción corporal. Cargaban el peso de ser un faro de luz en medio de “uno de los más sólidos baluartes del soviétismo en América”, palabras con las que el titular del programa radiofónico *Hora Radio-Verdad*, transmitido 15 minutos diarios en las estaciones de Milán, Turín, Génova, Trieste, Florencia y Bolzano, describía sombríamente a un país que la mayoría de los italianos no conocían más que por su cercanía geográfica con Estados Unidos.<sup>69</sup> En la liturgia sacrificial de la mística fascista, los chipileños debían perseverar en su purificación y así mostrar su valía, resistiendo a las embestidas de un entorno que, en sus percepciones, les resultaba agreste.

LAS SALESIANAS EN EL COLEGIO DE MARÍA AUXILIADORA,  
UN CASO DE ESTUDIO TRANSNACIONAL

Ya en 1887 Juan Bosco, al haber asistido a la consagración de la iglesia del Sagrado Corazón, accedió a recibir una delegación de alumnos del Colegio Pío Latinoamericano encabezada por el seminarista Francisco Orozco y Jiménez, quien lo animó a enviar salesianos a la capital mexicana, pero por toda respuesta, debido a su avanzada edad, dijo: “non sarò io che manderò a Messico i Salesiani; farà il mió successore quello che io non posso fare. Non ne dubitate”.<sup>70</sup> La segunda solicitud la recibió poco antes de su muerte, acaecida en 1888, por carta de monseñor Ramón

<sup>69</sup> AHGE, III-242-4, exp. 45-4/850 “37”.

<sup>70</sup> ACS, Eugenio Ceria, *Annali della Società Salesiana*, vol. II *Il rettorato di Don Michele Rúa*, Turín, Società Editrice Internazionale, 1943, p. 137.

Ibarra, obispo de Chilapa. El interés del que, a la postre, se convertiría en el primer arzobispo de Puebla, por atraer a México a una congregación con pastoral eminentemente educativa, se explica por ser él mismo un ávido promotor de la cruzada pontificia por restaurar la presencia de la Iglesia en un mundo secularizado. Por ejemplo, formando un laicado activo en la contribución al proyecto social de modernización alternativa del catolicismo o fomentando una mayor presencia de los sacerdotes en lo social. Gracias a su mejor formación, el clero debía catolizar a la sociedad tras la Reforma liberal y con el ascenso de la República triunfante.<sup>71</sup>

En espera de la llegada de religiosos, Edith Borrell fundó la Pía Unión de Cooperadores Salesianos en México el 23 de junio de 1889. Los cooperadores eran laicos y clérigos que Juan Bosco había afiliado sin pertenecer a la orden de Sales, con la encomienda de auxiliar a su labor pastoral. Tal fue el grado de importancia de esta estructura de cooperación que el pontífice Pío IX, en un *breve* emitido en 1876, otorgó indulgencias plenas *in articulo mortis* y favores espirituales para promover la propagación de la obra de Bosco. Entre los primeros cooperadores sumados a la iniciativa de Borrell estaba Pelagio Antonio Labastida y Dávalos,<sup>72</sup> junto con el gobernador de la mitra de Veracruz, Ignacio Suárez Peredo. Hacia enero de 1890, la Pía

---

<sup>71</sup> SÁNCHEZ GAVI, *El espíritu renovado*. Para el siglo xx y la doctrina social: ASPE, *La formación social*.

<sup>72</sup> Canónigo de Michoacán, durante sus labores como obispo de Puebla se enfrentó a la desamortización de bienes implementada por el presidente Ignacio Comonfort, en represalia por el apoyo económico que Labastida había proporcionado a la rebelión de Zacapoaxtla de 1856 encabezada por Antonio Haro y Tamariz. En consecuencia, fue condenado al exilio en Roma, donde manifestó sus simpatías con la instauración de una monarquía en México. En 1863 regresa para tomar posesión de la arquidiócesis capitalina, fortaleciendo su liderazgo entre el episcopado mexicano, aunque no gobernaría de hecho su arquidiócesis sino a partir de 1871. Véase GARCÍA UGARTE, *Poder político y religioso*.

Unión había pasado de sus seis fundadores a una cincuentena de miembros poblanos, capitalinos y tapatíos, entre los que también se contaban el obispo de la Angelópolis, Francisco Melitón Vargas; el de Querétaro, Rafael Camacho; el de Oaxaca, Eulogio Gregorio Gillow y Zavala; el de Linares, Jacinto López y Romo, así como el de Yucatán, Crescencio Carrillo y Ancona.<sup>73</sup>

En su carta al rector general Rúa, sucesor de Bosco, el hacendado y accionista Ángel Lascuráin, devoto católico y presto cooperador, lamentaba que “nuestro gobierno anticatólico desgraciadamente quiere imponer la escuela laica obligatoria para la primera instrucción. Así que, uno de los primeros trabajos que tendremos” en el Asilo Salesiano fundado en 1890, incorporados los talleres posteriormente en 1892, “será el de contrarrestar los males que tendrá que sufrir la juventud”.<sup>74</sup> Objetivo paralelo al que el propio Bosco había trazado para su oratorio de Valdocco a fin de hacer frente a los embates del socialismo galopante del cuarenta y ocho.

No podemos dejar de mencionar la relevancia que la congregación salesiana tuvo en sus primeros años de existencia en México, a pesar del vacío que se reporta al respecto en la historiografía.<sup>75</sup> El 4 de febrero de 1891 falleció Labastida y Dávalos, cuyos solemnes funerales fueron realizados el día 16, nada menos que en la capilla del Asilo Salesiano —refundado como Colegio de Santa Julia el primero de diciembre 1900—, con la presencia de Carmen Romero, esposa de Porfirio Díaz, el señor Ángel Lascuráin, y otros invitados selectos de la élite eclesiástica

---

<sup>73</sup> ACS, 9205, Correspondencia, Carta de Lascuráin a Rúa, 11 de enero de 1890.

<sup>74</sup> ACS, 9205, Correspondencia, Carta de Lascuráin a Rúa, 25 de junio de 1890.

<sup>75</sup> TORRES, *La educación privada*, pp. 56-69; CEJA, “La institución educativa”; GARCÍA, “Historia de la cultura”, pp. 74, 233; DÍAZ PATIÑO, “La soberanía social”, p. 125. Estudios de la labor de integrar redes de sociabilidad paradigmática en la pastoral educativa salesiana en Argentina, NICOLETTI, *Indígenas y misioneros*, y en Colombia, QUIÑONES, *Las escuelas de artes*, pp. 219-338 y 617-696.

y política capitalina que se dieron cita para rendir homenaje al arzobispo en la ceremonia celebrada por “el P. Francisco Orozco” acompañado por el coro de los niños del asilo bajo la dirección “del maestro de música, Sr. Germán Mier”.<sup>76</sup>

El oficiante del réquiem es nada menos que el seminarista que conversara con Bosco en 1887, Francisco Orozco y Jiménez, en este momento director del asilo, posteriormente obispo de Chiapas entre 1902 y 1912, donde atendió con especial empeño las necesidades sociales y educativas de los chamulas de su diócesis, por quienes era “evidente su cariño”.<sup>77</sup> Terminó sus días como arzobispo de Guadalajara en los convulsionados años de 1913-1936. En el espíritu de la *Encíclica Rerum Novarum*, dada en Roma por León XIII en 1891, Orozco y Jiménez se adelantó al espíritu del Concilio Vaticano II, suscitando la participación de los laicos en la vida pastoral de la Iglesia, ánimo que probablemente haya aprendido de su experiencia en el Asilo Salesiano. Gracias a su cercanía con el gobernador tapatío José López Portillo –abuelo del que sería presidente de la República en la década de los setenta–, tuvo el ánimo de hacer ásperas críticas al proyecto revolucionario y luego oponerse a los gobernadores emanados de éste. Durante la Guerra Cristera, Orozco y Jiménez le dio un timbre de gloria al martirologio de los laicos en armas e incentivó a sus sacerdotes a no interrumpir su labor evangélica y sacramental, aunque haciéndolo con discreción, al tiempo que se mantenía él mismo lejos de los focos rebeldes cristeros, plantándose por tanto en una posición ambigua en el conflicto, que hasta hoy es difusa.<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> ACS, 9205, Correspondencia, Carta de Lascuráin a Rúa, 10 de febrero de 1891.

<sup>77</sup> GONZÁLEZ NAVARRO, “Francisco Orozco”, p. 488. Igualmente interesantes son las reflexiones de J. MEYER, “Dos hombres”.

<sup>78</sup> Estamos seguros de que una biografía concienzuda esclarecerá las sombras de quien también ocupara el sillón número 3 de la Academia Mexicana de la Historia. MURIÁ, “Iglesia y Revolución en Jalisco”, pp. 55-67; PRECIADO

En el caso de Puebla, se puso a andar la Escuela de Artes y Oficios en 1984 y el Noviciado nueve años después. En la colonia italiana de Chipilo, fundada el 2 de octubre de 1882 por familias emigradas de la región del Véneto para venir a América en busca de una mejor vida y de los medios materiales para construirla, la infancia quedó desprovista de una educación constante. El 31 de agosto de 1882, en la prensa nacional fue anunciado que “en el pueblo de este nombre perteneciente al estado de Puebla acaba de instalarse una escuela de primeras letras”<sup>79</sup> con dos maestros a cargo: Piedad Cora para las niñas y Ángel Bonilla para los varones. En enero de 1884, tras pedir su cambio, los profesores fueron sustituidos por Manuel Pastor y Matilde Azcárate, quienes también abandonaron la colonia en el otoño, alegando problemas en la comunicación con los pobladores. En los registros de la época obra que en la colonia había cuatro personas que hacían las veces de traductores entre el idioma español y el dialecto véneto para auxiliar en sus labores al juzgado menor y a los maestros.<sup>80</sup>

En 1885 la escuela elemental reanudó sus actividades, ahora en formato mixto, bajo la directriz del maestro Guillermo Ávila,<sup>81</sup> que por las precarias condiciones materiales del aula y los retardos en la paga de su sueldo, debido a la pobreza de los colonos, desertó. A él seguirían muchos otros profesores con igual resultado: llegaban, les aquejaban dolencias y carestías, y

---

ZAMORA, “Dos imágenes”, pp. 79-96; en el libro de SOBERANES FERNÁNDEZ y CRUZ BARNEY, *Los arreglos del presidente Portes Gil con la jerarquía católica*, véanse con especial interés GARCÍA UGARTE, “Después de los arreglos”, pp. 73-105 y MUTOLO, “La polarización”, pp. 165-169; J. MEYER, “¿Cómo se tomó la decisión de suspender el culto en México en 1926?”, pp. 165-194.

<sup>79</sup> ZILLI MANICA, *Llegan los colonos*, p. 213.

<sup>80</sup> AHSLC, serie *Colonia*, documentos respecto a la demora en el pago del impuesto de Chicontepec por los colonos (cuyos fondos eran utilizados para cubrir el sueldo de los maestros) fechados al 6 de marzo y 4 de agosto de 1883, y al 2 de noviembre de 1884.

<sup>81</sup> AHSLC, serie *Colonia*, 21 de mayo de 1885.

abandonaban. La infancia y la juventud fueron atendidas en las letras, las artes y el deporte con solidez, hasta que las salesianas, instaladas en el casco de la exhacienda San Diego Chipilloc, fundaron el Colegio de María Auxiliadora, gracias a los “encomiables esfuerzos de una cristiana voluntad” realizados por el primer cura oriundo de la colonia, Francisco Mazzocco, “para que las salesianas vayan a cultivar esa viña del Señor”,<sup>82</sup> y también al subsidio anual de 15 000 liras que otorgó el Ministerio de Educación Nacional italiano.<sup>83</sup>

Para la década de 1930, el Colegio de María Auxiliadora había sido incorporado a las estrategias de fascistización transnacional del régimen italiano, dado que las salesianas impartían los programas de instrucción básica con base en las directrices del Ministerio de Educación Nacional, por medio de la Dirección General de Italianos en el Exterior.<sup>84</sup> Cabe mencionar que este contubernio entre la Congregación y el fascismo en Chipilo no fue único; en la colonia de Iquique, los sacerdotes italianos del Colegio Don Bosco también establecieron alianzas estratégicas con los *reduci* del fascio local para las celebraciones rituales, e incluso se adoptaron por un tiempo “formas de reminiscencia fascista en materia de uniformes e himnos”.<sup>85</sup> De acuerdo con la tradición oral, en el Chipilo de las décadas de 1930, en las aulas del Colegio:

[...] colgaban retratos de él [Mussolini], ahí arriba de los pizarrones, muchas veces al ladito del crucifijo. La hermana –porque casi todas las maestras eran monjas– llegaba al salón y para comenzar la clase rezábamos el *Pater Noster*, la plegaria a María Auxiliadora, pues

---

<sup>82</sup> Citado en SPINDOLA ZAGO, “Chipilo, entre la tierra y la sangre”, p. 179.

<sup>83</sup> SAVARINO, “Un pueblo entre dos patrias”, p. 285.

<sup>84</sup> AHSCL, serie *Fascismo*, Libro IV Classe.

<sup>85</sup> DÍAZ AGUAD y LO CHÁVEZ, “Entre el fascismo y la guerra”, p. 59.

porque era la patrona de los salesianos, y un himno que se llamaba *Giovinazza*.<sup>86</sup>

El activismo en la enseñanza, estipulado desde la reforma de 1923 y ratificado en la de 1939, quería “conducir a la movilización patriótica, para ello se basaba en el interés y la investigación autónoma desarrollada por el alumnado frente a la memorización y el verbalismo tradicional”; se trataba de “una valoración positiva de la emotividad, frente a la racionalidad, que pretendía alimentar el espíritu nacional y fascista para lograr una enseñanza más efectiva”.<sup>87</sup> El fascismo atraía a los jóvenes, ávidos de emociones intensas más que de razón, con una estetización de los sentimientos, como ocurrió con los futuristas.

Se incluyeron lecciones de lengua italiana y se promovió el uso del véneto para la vida cotidiana, relegando el idioma español que la mayoría ya dominaba a uso administrativo con las autoridades y las poblaciones aledañas –aunque he mostrado que los inmigrados aprendieron primero a comunicarse en náhuatl con sus vecinos, debido a que muchos de ellos tampoco hablaban español–; se utilizaban materiales didácticos facilitados por el Partido Nacional Fascista de la península por vía del Consulado, e infundían el culto de los símbolos nacionales promoviendo las actividades rituales del calendario litúrgico fascista con la celebración pública del 23 de marzo, el aniversario de la fundación de los *Fasci di Combattimento*; del 21 de abril, la fundación de Roma; del 24 de mayo, la conmemoración de la entrada de Italia en la Gran Guerra; del 20 de septiembre, fecha de la conquista de Roma por las tropas italianas en 1870; del 12 de octubre, la reclamación de Italia para sí del descubrimiento

---

<sup>86</sup> Entrevista a Teresa Stefanoni. Chipilo de Francisco Javier Mina, 27 de mayo de 2014. Hace referencia al himno de las juventudes fascistas promovido por la ONB y por los *Fasci all Italiani All'Estero*.

<sup>87</sup> GARCÍA RUIZ, “La enseñanza de la historia”, p. 9.

de América por Colón; y del 4 de noviembre, en memoria del armisticio victorioso con el que finalizó la Gran Guerra.

Recuerdo que en mayo y en el mes de noviembre, después de una misa que se celebraba temprano, las monjas nos uniformaban y nos formaban en el parque y venían también nuestros padres, si podían interrumpir las faenas del campo, acompañados de nuestras mamás. Ahí enfrente estaban el cónsul, debía de ser él porque ponían la bandera del reino y la de México, acompañado por el presidente [de la Colonia, dado que era Junta Auxiliar de la Municipalidad de Atzompa de Mucio Martínez] y a veces venían invitados, supongo que de Italia [aunque también podría tratarse de delegados del fascio de la ciudad de México]. Cantábamos unos himnos que se cantaban en Italia en esos tiempos y luego había juegos y los viejos se ponían a platicar.<sup>88</sup>

En la mayoría de las colonias, las festividades del calendario eran promovidas por los miembros del Fascio all'Estero, apéndice del Partito Nazionale Fascista dedicada a la penetración política y cultural —el primero fue el de Nueva York, fundado en 1921—, pero en Chipilo, la colonia era tan escasa de pobladores, con prácticamente ningún tejido de sociabilidad fuera de la cultura agrícola, y sin actores económicamente potentes, que dicha tarea la desempeñaron las salesianas en connivencia con el párroco.

Los cuadernos para la enseñanza eran diseñados especialmente para los jóvenes, así como Juan Amos Comenio ya había dictado la necesidad de libros de texto ilustrados para uso específico de niños. Los manuales didácticos de que disponían las salesianas para la fascistización de los niños y jóvenes fueron tres libros, dos de ellos editados particularmente para

---

<sup>88</sup> Entrevista a Teresa Stefanoni. Chipilo de Francisco Javier Mina, 14 de junio de 2014.

las comunidades italianas en el extranjero, un bloque dedicado con a la emigración italiana redactado en forma de diálogo con el lector, asumido como italiano en el exterior.<sup>89</sup> La *IV Classe Balilla. Comincia l'anno di Scuola*, publicado en Milán hacia 1930, abordaba los principales aspectos de la religión fascista, como los preceptos expresados en el juramento a Mussolini y los decálogos, su historia y el calendario.

En lo tocante a la enseñanza de la historia, proyectaba las lecciones de uno de los principales divulgadores de la unidad transhistórica de Italia, el profesor Arrigo Solmi en su *Discorsi sulla storia d'Italia*:

En el caos aparente de los acontecimientos de una historia compleja, multiforme, hay un hilo común, que explica la formación de la civilización y su salvación a través de muchos y diversos eventos. Este hilo común debe buscarse en una calidad constante de la historia italiana, que es singular en su nacimiento, en su evolución, en su flujo. Y esta cualidad constante, que resiste las vicisitudes de los tiempos, el impacto de las invasiones bárbaras, así como el despojo de la dominación extranjera, es la estructura muy particular del sistema de la ciudad, casi idéntica en todos los regimientos italianos. Sistema generado en los tiempos de Roma; salvado milagrosamente, también por el trabajo del cristianismo, a continuación el ímpetu de las invasiones bárbaras; revivido en la era de las comunas, a partir de la cual, la nueva civilización del renacimiento, revelaba directamente, en virtud principalmente italiana, a todos los pueblos de Europa.<sup>90</sup>

Con este norte en la brújula, los niños y niñas aprendían que Mussolini era el sucesor históricamente necesario de Garibaldi;

---

<sup>89</sup> Por ejemplo, se ilustra con pasajes de Arnaldo dialogando en Predappio sobre las aventuras de Matteo Pompignoli, emigrado desde Cagnano Varano a suelo brasileño, que entonces era condotiero de la nueva Italia. AHLSC, serie *Fascismo*, Libro IV Classe.

<sup>90</sup> SOLMI, *Discorsi*, p. 17.

que la revolución fascista de 1922, a la altura mítica de la francesa de 1789 –sin su jacobinismo– y, por ello mismo, opuesta a la ira bolchevique desatada en 1917, era la conclusión gloriosa del *Risorgimento*; la Marcha sobre Roma era entronizada al altar de la patria a lado de la fundación de Roma por Rómulo. Entre sus páginas se subrayaba el glorioso destino de Italia por ser heredera del humanismo renacentista y del imperio romano, en cuya cultura pretoriana se habían inspirado los Camisas Negras:

Oh Italia [...] no pensaste en la guerra y fuiste hecha para encontrarte en ella. En tu color de muerte se reconoce ahora la expuesta juventud. [...] Y los Camisas Negras que avancen, con violencia y con voz de huracán, teniendo la insignia, el grito, el paso, el orden de la antigua legión. [...] Cuánta sangre fue consagrada, camisa histórica. Y estuvo en tu paño como la sangre de una golondrina asesinada. Ahora eres la gloriosa, vestida decente de la Italia nueva. Bendito el que es digno de tomarte, a capó descubierto, a lo largo del camino soleado.<sup>91</sup>

El libro de texto *Quando il mondo era Roma*, publicado en 1932, desarrollaba un breve estudio monográfico sobre la civilización romana y se acompañaba de lecciones de latín, fuente de las lenguas romances y del mundo civilizado del que Italia era la capital natural. Es sugestivo leer en sus páginas la valoración positiva del liberalismo, vituperado por otros regímenes fascis-toides, como el Tercer Reich o la España de Franco. El libro de texto argumentaba la validez histórica de aquél porque fue en el siglo XIX cuando se fraguó la unidad nacional que culminó con el advenimiento del proceso fascista. La difusión de ideas ilustradas y revolucionarias francesas, o de figuras como Napoleón, eran evaluadas con notas afirmativas por sus influencias en el

---

<sup>91</sup> Poema de Vincenzo Cardarelli en la página 59 de la IV Classe, AHLSC, serie *Fascismo*.

*Risorgimento* y como elementos propulsores del patriotismo ahora condensado en la *romanità*.

Finalmente, *I grandi navigatori italiani*, obra de Guiseppe Fanciulli, editada en Roma en 1931, presentaba un ensayo sobre la navegación como quintaescencia de la historia italiana, enfatizando el descubrimiento de América como logro de la raza romana, por fuerza italiana:

[...] reclamáramos todas las tierras descubiertas por los italianos, tales como el famoso viajero veneciano Marco Polo y Giovanni Caboto, el genovés Cristóbal Colón y los hermanos Vivaldi, y Américo Vespucio. Italia ha dado al mundo sus grandes navegantes y viajeros, y el legado que han dejado aún inflama los corazones de sus nietos. Su memoria también nos hace pensar en el nacimiento de los imperios y en la dominación del mundo [...] El espíritu de los grandes navegantes que hicieron la grandeza de una Nación se manifiesta en los grandes hombres de un País.<sup>92</sup>

Acompañado por tipografía e iconografía futurista, el contenido de los materiales didácticos estaba redactado de forma eminentemente lírica, dado que “a través de las figuras poéticas [...] pasamos progresivamente desde la manifestación exterior de su alma a la vida interior de ésta”.<sup>93</sup> De acuerdo con Walter Martínez, “un tercio de estos contenidos está compuesto de ilustraciones (dibujos), en las que predominan tonos oscuros, rojos y amarillos. Así pues, es notable la funcionalidad didáctica de las obras, diseñadas como parte de un enorme proyecto propagandístico”.<sup>94</sup>

---

<sup>92</sup> AHSLC, serie *Fascismo*, *I Grandi Navigatori Italiani*, p. 2.

<sup>93</sup> GENTILE, *Sumario*, p. 53.

<sup>94</sup> MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, “Un acercamiento a Chipilo”, p. 114. El trabajo más autorizado en materia de comunicación masiva como engranaje central en la maquinaria de la política exterior y la diplomacia paralela para exportar el

Benito Mussolini nunca olvidó el espectáculo de aquellos inmigrantes que andaban por el mundo para la conquista de un pan. Y cuando fue el Capo de nuestra Patria, resurgió el dedicar con toda su pasión infatigable para *redimirlos y hacerlos italianos en el extranjero, orgullosos y fieles*.<sup>95</sup>

El trabajo educativo de las religiosas Edviges Ferraris Accatino, venida de Viarigi a los 21 o 22 años, y las chipileñas Águeda Bortolotti Stefanoni y Pía Zanella Merlo<sup>96</sup> no fue menor: para el año 1933 Savarino registra 183 alumnos inscritos, además de 51 niños al cuidado de la guardería del Colegio María Auxiliadora, lo cual explica el esfuerzo del gobierno de Ávila Camacho por combatir el fascismo de los chipileños “estableciendo una escuela oficial en el pueblo entre 1940 y 1943, con el propósito de apartar a los niños de la educación italiana”.<sup>97</sup> Medular era la proyección del acondicionamiento físico como actividad cotidiana del nuevo hombre fascista, fuera para entrenarlos con el objetivo de conquistar preseas en competencias deportivas, o en la tónica de una estética corporal que el culto a Mussolini siempre subrayó. En Chipilo, “había mucho de deportes. Las monjas también jugaban y le entraban a los torneos. Era como una respuesta para sacar energías y disciplinar el deporte”.<sup>98</sup>

Si el conflicto cristero y las medidas anticlericales adoptadas por Plutarco Elías Calles no desalentaron el trabajo educativo fascistizante de las salesianas –a quienes los vecinos ocultaban en sus casas y hacían pasar por profesoras laicas en los censos estatales–, y la declaración de guerra de México al Eje el 28 de

---

modelo fascista, fascistizar élites locales o, al menos, compenetrar comunidades italianas, sigue siendo GARZARELLI, *Parleremo al mondo intero*.

<sup>95</sup> AHSLC, serie *Fascismo*, Libro IV Classe, p. 85.

<sup>96</sup> SPINDOLA ZAGO, “Chipilo, entre la tierra y la sangre”, p. 184.

<sup>97</sup> SAVARINO, “Un pueblo entre dos patrias”, p. 289.

<sup>98</sup> Entrevista a Teresa Stefanoni. Chipilo de Francisco Javier Mina, 27 de mayo de 2014.

mayo de 1942, con la consecuente ruptura de relaciones diplomáticas con el Reino de Italia, no bastó tampoco para mermar los ánimos; la caída del régimen de Saló y el fusilamiento por los partisanos de Mussolini fue terminante para desencantar a los colonos del sueño que el fascismo les había prometido y que ahora se mostraba como un gobierno distante más que los usaba sin verdaderamente haberse interesado por ellos.<sup>99</sup> La experiencia fascista en Chipilo no obró en sus conciencias una militancia política como lo ambicionaba la geopolítica mussoliniana. En su lugar, representó “tanto una forma de patriotismo emotivo como una ingenua expresión de orgullo nacional”.<sup>100</sup>

A pesar de los esfuerzos de las salesianas y el cura, mientras que en otras colonias el fascismo fue en principio una posición política e ideológica, que se fue decantando a ser italiano en tanto identidad nacional, como en la participación en las organizaciones de la colonia, en Chipilo el fascismo solo significó una manera de reavivar el fuego de la italianidad y reanimar los lazos vecinales de cooperación común con motivo de la parafernalia y los rituales, pero sin llegar a condensar sus matices políticos. Es posible que el hecho de tratarse de una colonia de campesinos y no urbanizada con pobladores de clase media sea un elemento que explique este desenlace por su falta de politización y participación en la vida pública –más notoria en las

---

<sup>99</sup> Con todo, la experiencia histórica del fascismo en la forma existencial vivida por los chipileños produjo un efecto de multiterritorialidad que devino en una crisis de sentido de pertenencia a un territorio. Lo anterior, porque los sujetos que se mueven en el espacio, constante o esporádicamente, o incluso ontológicamente como ellos al oscilar entre México e Italia, llegaron a construir una territorialidad ambigua, múltiple, ubicua, derivada del choque de la experiencia de la identidad nueva fuertemente racializada –la fascitizada– frente a la conocida –inmigrantes italianos en México–. SPINDOLA ZAGO, “Espacio, territorio y territorialidad”, pp. 27-56.

<sup>100</sup> SAVARINO, “Bajo el signo del Littorio”, p. 132.

colonias fuertemente obreras de Argentina y Brasil-, más allá de los asuntos ganaderos o pleitos locales.<sup>101</sup>

Vale hacer mención de que los salesianos no fueron la única congregación que apoyó la fascistización en América Latina. Para el caso de Rio Grande do Sul, en Brasil, los monjes capuchinos contribuyeron haciendo propaganda favorable en su periódico, *Staffetta Riograndense* a la guerra de Abisinia. Con el contraste entre “una Inglaterra desleal y maculada por la herejía protestante”, en la década de 1920, “el periódico publicó una serie de reportajes sobre el maléfico protestantismo, en todos sus matices, y una Italia ardiente y heroica nación católica, los fieles convocados a participar de esta cruzada santa”.<sup>102</sup> La complicidad de la Compañía de Jesús con el fascismo es nítida en Colombia, donde el rector de la Universidad Javeriana, el sacerdote Félix Restrepo, volvió a la *Revista Javeriana* un baluarte de las ideas del corporativismo fascista y del salazarismo en el país. Respuesta coherente en el seno de la Iglesia posterior a la encíclica *Quadragesimo Anno*, de Pío XII, en busca de aglutinar a las masas y oponerse de una manera práctica a los movimientos populares y socialistas. Sin embargo, no vio con beneplácito la radicalización que el arzobispo adjutor de Bogotá, Juan Manuel González Arbeláez, hizo de Acción Católica con estrategias fascistas, convirtiéndolo en un grupo militarizado.<sup>103</sup>

#### ALGUNAS REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

Los regímenes conservadores y tradicionalistas tienden a desmovilizar a las masas y a excluirlas de la participación política, ofreciéndoles un modelo social ya experimentado en el pasado, al que se le atribuye la capacidad de impedir los inconvenientes

<sup>101</sup> SPINDOLA ZAGO, “Chipilo, entre la tierra y la sangre”, pp. 212-213.

<sup>102</sup> BENEDUZI, “Uma aliança pela pátria”, p. 108.

<sup>103</sup> GONZÁLEZ, *Poderes enfrentados*, pp. 260-294.

de algún paréntesis revolucionario reciente. En cambio, el fascismo siempre intentó –y esto lo emparentó con los populismos latinoamericanos o el autoritarismo posrevolucionario– crear en las masas la sensación de permanente movilización, de tener una relación directa con el jefe, intérprete y traductor en los actos de sus aspiraciones, y de contribuir no en una mera restauración, sino en una revolución de la que gradualmente nacería un nuevo orden social más justo.<sup>104</sup> La educación y los espacios escolares, dentro y fuera de la península, fueron piedra arquimédica en la consecución de este fin.

Nos parece bastante preciso el juicio gramsciano según el cual la estructura escolar no es solamente instrumento de socialización de las ideologías dominantes, como afirmará Althusser, sino que es soporte de la reproducción de las diferencias culturales supinas en la división social del trabajo y productor del sistema de gubernamentalidad dominante.<sup>105</sup> No obstante, “las posiciones neomarxistas han considerado el curriculum como un complejo discurso que no sólo sirve a los intereses de la dominación –como parecerían circunscribirse asfixiantemente las palabras anteriores–, sino que también contiene aspectos que proveen posibilidades emancipatorias”.<sup>106</sup> Obras como la de Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education*, y la de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, son punta de lanza: la educación como práctica para la liberación atraviesa el papel activo del agenciamiento humano y la teoría crítica en las experiencias cotidianas que constituyen los funcionamientos internos de la escuela. No ha sido nuestro caso centrarnos en esas formas de resistencia e interpelación a la ideología, sino más bien, según lo expusimos en la introducción, dar luz al innegable

---

<sup>104</sup> DE FELICE, *El fascismo, sus interpretaciones*, pp. 30-33.

<sup>105</sup> SALOMÓN, “Gramsci”, p. 11.

<sup>106</sup> GIROUX, “Escuela y teorías”, párr. 8.

maridaje entre sistema pedagógico y régimen autoritario, desde lo que podríamos denominar la “alta esfera educativa”.<sup>107</sup>

En este concierto, la obra de Gentile, tanto en el plano filosófico como en el pedagógico, dejó huella en la política educativa italiana, hasta la actualidad. Sus esfuerzos inspiraron, por ejemplo, a Ugo Spirito, profesor de las universidades de Pisa (constituida por el papa Clemente VI en 1343) y de Roma “La Sapienza” (histórica institución fundada en 1303 por bula de Bonifacio VIII), destacado teórico del corporativismo integral y de la propiedad comunitaria. También influyó en la órbita de Ernesto Codignola, pedagogo que junto con Gentile promovió el *Manifiesto de los intelectuales fascistas* en 1925 y constituyó la editorial La Nuova Italia codignola, que llegó a convencerse de los ideales actualistas y entrevió una manera de prolongar su obra sin tintes fascistas fundando en 1945, en el barrio popular de Santa Cruz, la Escuela-Ciudad Pestalozzi, pronto distinguida por seguir el espíritu activo de Dewey. Pero también fue indispensable su refundación de la enseñanza secundaria para abrir camino a las reformas más de carácter administrativo ejecutadas por su sucesor, Giuseppe Bottai, en 1939, transformando la escuela primaria como mecanismo de homogeneización de la formación básica que menguara la diferenciación social de la doble vía que imperaba en el nivel secundario.

Hemos propuesto un bosquejo a profundidad media de la pedagogía actualista y su operativización en políticas educativas durante los ministerios de Gentile, Fedele y Bottai. Además, hemos puesto el acento en los puentes estratégicos de cooperación para el proyecto de transnacionalización del fascismo con

---

<sup>107</sup> Parafraseamos el término “alta política” acuñado por Arturo Borja Tamayo para describir, desde la teoría realista, los espacios de decisión política como los gabinetes gubernamentales, las cámaras legislativas, el poder judicial, los actores electorales, etc., diferenciándola de la “baja política” que integran grupos de interés y presión mediática entre empresarios, élites locales, asociaciones civiles, iglesias, académicos, etcétera BORJA, “Enfoques”.

las autoridades educativas españolas, por ejemplo, enviando en 1924 a Ruggero Palmieri comisionado para establecer las líneas de acción que promovieron la compenetración cultural italiana a cargo de la cátedra de lengua y literatura italiana en Madrid. Y no menores han sido nuestros esfuerzos por reconstruir la historia de la congregación salesiana y su trayectoria en México, enfatizando sus arreglos tácticos con el régimen fascista, considerando que “para el fascismo, la Iglesia tenía una posición moral preeminente” en América Latina “y vínculos que debían ser cultivados”.<sup>108</sup>

En el campo de la educación, contrario al utilitarismo liberal que asignaba a la escuela el objeto inerte de otorgar títulos y diplomas de calor esencialmente teórico, a la reforma de Gentile la animaba emular “una verdadera revolución desde arriba, o sea, una revolución constructora en la que se fundan armoniosamente los ímpetus de renovación con la ponderación y la conservación de los valores permanentes”, de acuerdo con Cesare Gullino, “asegurando la máxima eficacia con el desgaste mínimo y sin alternativas extremistas que agotan las energías de los pueblos en conatos estériles”.<sup>109</sup> El espíritu del actualismo dejó una marca perenne en el sistema escolar italiano, privilegiando “el valor de la formación clásica y humanista que produjo aquella pléyade de políticos y guerreros [...] de nuestra época imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud”,<sup>110</sup> recordando el denuedo de las reformas a los programas de la enseñanza media introducida por el ministro Pietro Fedele entre 1925 y 1928.

El poder de la dictadura fascista<sup>111</sup> se manifestó con prístina fuerza en los gestos y los discursos, en establecer un marco

---

<sup>108</sup> FINCHELSTEIN, *Fascismo trasatlántico*, p. 179.

<sup>109</sup> GULLINO, “La reforma italiana”, p. 69.

<sup>110</sup> DOMÍNGUEZ MÉNDEZ, “El aprendizaje del italiano”, p. 82.

<sup>111</sup> Para un rastreo arqueológico de la historia del concepto “dictadura” y el análisis político de los regímenes de gubernamentalidad autoritarios del primer

regulativo de lo visible y lo enunciable, en la distribución de los cuerpos y la normalización de lo corporal junto con lo afectivo, en las prácticas sociales y las formaciones culturales entretejidas en la vida cotidiana, por ejemplo, prohibiendo estrechar la mano en espacios públicos para instaurar en su lugar el saludo romano, la obligatoriedad de la libreta de estudios después reemplazada por la cartilla laboral fascista para tener derecho a trabajo, educación y acceso a los servicios públicos, y la asistencia forzosa a los actos rituales que dibujan lo común italiano conmemorando el sacrificio secular y el martirologio fascista a la manera de los primeros *squadristas*. En este concierto, “el único sentimiento que explica los heroísmos de los combatientes con la abnegación de los trabajadores, es este impulso paternal hacia las generaciones futuras, espiritualización del instinto de procreación”.<sup>112</sup>

La labor educativa desempeñada por las salesianas en Chipilo, lo mismo para contribuir a la obra alfabetizadora tan cara al régimen posrevolucionario, como para fascitizar a la colonia según las directrices del Reino de Italia y en consonancia con el frágil *modus vivendi* alcanzado en 1929, fue fundamental. Los impactos en tan reducida población son atendibles; solo a manera de ejemplo enlistaré los más inmediatos: José Agustín Zago Bronca egresó de la Universidad Salesiana de Roma, José Eduardo Crivelli Stefanoni fue investido con el subdiaconado salesiano el 9 de julio de 1961 y María Josefa Isabel Martini Crivelli tomó los hábitos de la congregación de María Auxiliadora.<sup>113</sup>

En conclusión, los rasgos intrínsecos al sistema preventivo salesiano, a la pedagogía actualista de Gentile y a los postulados teóricos del fascismo que hemos estudiado apuntan a la

---

medio del siglo xx, en el que se inserta el fascismo, así como una discusión sobre su carácter revolucionario, contrarrevolucionario o antirrevolucionario, véase SPINDOLA ZAGO, “Chipilo, entre la tierra y la sangre”, pp. 84-94.

<sup>112</sup> MEREGALLI, “La educación nacional en Italia”, p. 67.

<sup>113</sup> SPINDOLA ZAGO, “Chipilo, entre la tierra y la sangre”, p. 177.

exaltación de la dimensión afectiva en la construcción de la subjetividad, el rango al que se elevaba la aprehensión espiritual de la realidad en detrimento del positivismo, así como la apología al colectivismo y la concepción antropológica del sujeto como ser en relación con el otro. De esta gravitación concéntrica, no exenta de contradicciones y tensiones llevadas al punto mismo de la ruptura en la década de los cuarenta –Gentile y Radice renegaron de su participación en la dictadura y tuvieron que rendir cuentas en la nueva Italia–, resultó la avenencia del aparato educativo transnacional, en tanto instrumento de diplomacia paralela, para “hacer a los italianos” en un movimiento revolucionario que se prometía como el que daría “un gobierno a la Nación”<sup>114</sup> pero que, a fuerza de violencia endémica,<sup>115</sup> la supresión de espacios de disenso, la censura indiscriminada y la represión patológica de la oposición, terminó por desgarrar tan agudamente a la sociedad que dejó al gobierno sin nación. En lo que toca a las colonias en el extranjero, al fascismo no le interesó entender a los latinoamericanos ni coadyuvar a su auténtico desarrollo autonómico, sino que adoptó una estrategia de persuasión económica y neoimperialista para hacer frente a la hegemonía estadounidense y aumentar su influencia cultural en la región.

---

<sup>114</sup> Palabras pronunciadas por Benito Mussolini en la víspera de la Marcha sobre Roma en 1922, “Proclama de Movilización” en CASSIGOLI, *Antología*, pp. 138-139.

<sup>115</sup> GENTILE, *El fascismo y la marcha sobre Roma*, afirma que la violencia *squadrista*, endeble imitación de los camisas rojas de Garibaldi, no era inminente. Antes bien, fue desatada en 1922 por el intransigente secretario general del PNF, Michele Bianchi, principal promotor de la vía insurreccional al poder y nada menos que uno de los *quadrumviri* de la Marcha sobre Roma. Su presencia fue una resistencia centrífuga a los esfuerzos de Mussolini por controlar los actos violentos. Con todo, y a diferencia del Tercera Reich, PAYNE, *Fascism*, habla incluso de la persistencia de una institucionalidad semipluralista y de cierto Estado de derecho en una Italia en general más frágil y menos monolítica que la Alemania de Hitler.

## SIGLAS Y REFERENCIAS

- ACS Archivo Centrale Salesiano, Roma, Italia.  
AHGE Archivo Histórico Genaro Estrada, Secretaría de Relaciones Exteriores, Ciudad de México, México.  
AHSLC Archivo Histórico, Sociocultural y Lingüístico de Chipilo, Puebla, México.  
APC Archivo Parroquial de Chipilo, Puebla, México.

ARRÚA, Néstor Nicolás, “Entre el fascismo y la revolución: la construcción de la oposición política al fascismo en Italia”, tesis de licenciatura en historia, Argentina, Universidad Nacional de La Plata, 2008.

ASPE ARMELLA, María, *La formación social y política de los católicos mexicanos. La Acción Católica Mexicana y la Unión Nacional de Estudiantes Católicos, 1929-1958*, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana, 2008.

BARAUSSE, Alberto, “Focolari di educazione nazionale e di sentimento patrio: le scuole italiane nel Rio Grande do Sul durante gli anni della colonizzazione di fine ottocento (1875-1898)”, en *História da Educação*, 51 (2017), pp. 41-84.

BENEDUZI, Luis Fernando, “Uma aliança pela pátria: relação entre política expansionista fascista e italianidade na comunidade italiana do Rio Grande do Sul”, en *Dimensões*, 26 (2011), pp. 89-112.

BERTONHA, João Fábio, *O fascismo e os imigrantes italianos no Brasil*, Porto Alegre, Edipucrs, 2001.

BORJA TAMAYO, Arturo, “Enfoques para el estudio de la política exterior de México: evolución y perspectivas”, en *La política exterior de México, enfoques para su análisis*, México, Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos, El Colegio de México, 1997.

BOSCO, Juan, *Scritti pedagogici e spirituali*, Roma, LAS, 1987.

BOTTAI, Giuseppe, *Carta de la Escuela*, Roma, Ministerio de Educación Nacional, 1939.

BUCHRUCKER, Cristian, *El fascismo en el siglo XX. Una historia comparada*, Buenos Aires, Emecé Editores, 2008.

CARUSI, Paolo, “El fascismo en Uruguay. Un testimonio de Luigi Federzoni”, en *Historia Actual Online*, 38 (2015), pp. 177-187.

CASSIGOLI, Armando, *Antología del fascismo italiano*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1976.

CAVALLERA, Hervé, *Riflessione e azione formativa. L'attualismo di Giovanni Gentile*, Roma, Fondazione Ugo Spirito, 1996.

CEJA BERNAL, Luis Fernando, “La institución educativa salesiana en México: historias e identidades”, tesis de doctorado en educación, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Jesuita de Guadalajara, 2014.

CORONADO, Carlota, “Esposa y madre ejemplar: la maternidad en los noticieros Luce durante el fascismo (1928-1945)”, en *Historia y Comunicación Social*, 13 (2008), pp. 5-31.

DE FELICE, Renzo, *Autobiografía del fascismo*, Turín, Einaudi, 2001.

DE FELICE, Renzo, *El fascismo, sus interpretaciones*, Buenos Aires, Paidós, 1976.

DE FELICE, Renzo, *Mussolini il fascista*, tomo II, *L'organizzazione dello Stato fascista (1925-1929)*, Turín, Einaudi, 1968.

DÍAZ AGUAD, Alfonso y Damián LO CHÁVEZ, “Entre el fascismo y la guerra: elementos para una historia política de la colonia italiana de Iquique, 1927-1943”, en *Diálogo Andino*, 55 (2018), pp. 55-68.

DÍAZ PATIÑO, Gabriela, “La Soberanía social de Jesucristo: El Sagrado Corazón de Jesús en el discurso de Reconquista Espiritual en el Arzobispado de Morelia, 1875-1923”, tesis de maestría en historia, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 2001.

DIGGINS, John, “American Catholics and Italian Fascism”, en *Journal of Contemporary History*, 4 (1967), pp. 51-68.

DOMÍNGUEZ MÉNDEZ, Rubén, “De la propaganda cultural al proselitismo fascista: las escuelas italianas en España (1922-1943)”, en *Investigaciones Históricas*, 33 (2013), pp. 169-198.

DOMÍNGUEZ MÉNDEZ, Rubén, “El aprendizaje del italiano en la segunda enseñanza española. Una batalla de la diplomacia fascista (1922-1943)”, en *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (2014), pp. 65-87.

*Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 di storia*, Roma, Centro Nazionale Opere Salesiane-Formazione Aggiornamento Professionale, 2010.

FINCHELSTEIN, Federico, *Fascismo trasatlántico. Ideología, violencia y sacralidad en Argentina y en Italia, 1919-1945*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

GARCÍA BENAVENTE, José Félix, “La escuela lancasteriana en México y América Latina como solución del Estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia”, en *Boletín Virtual*, 4 (2015), pp. 48-66.

GARCÍA RUIZ, Carmen Rosa, “La enseñanza de la historia nacional en la Italia fascista y la España franquista”, en *Clio '92* (2004), pp. 1-18, disponible en <http://www.clio92.it/index.php>.

GARCÍA UGARTE, Martha Eugenia, “Después de los arreglos: la defensa de los derechos civiles y la libertad religiosa en México (1929-1935)”, en SOBERANES FERNÁNDEZ y CRUZ BARNEY (coords.), 2015, pp. 73-105.

GARCÍA UGARTE, Marta Eugenia, *Poder político y religioso. México, siglo XIX*, México, Cámara de Diputados, Universidad Nacional Autónoma de México, Miguel Ángel Porrúa, 2010, 2 tomos.

GARZARELLI, Benedetta, “*Parleremo al mondo intero*”. *La propaganda del fascismo all'estero*, Alejandría, Edizioni dell'Orso, 2004.

GENTILE, Emilio, *El fascismo y la marcha sobre Roma. El nacimiento de un régimen*, Buenos Aires, Edhasa, 2014.

GENTILE, Emilio, *El culto del Littorio. La sacralización de la política en la Italia fascista*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2007.

GENTILE, Emilio, *Fascismo, historia e interpretación*, Madrid, Alianza Editorial, 2004.

GENTILE, Giovanni, *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica*, Buenos Aires, Ateneo, 1946.

GENTILE, Giovanni, *Che cosa è il fascismo?*, Florencia, Vallecchi, 1925.

GIROUX, Henry, “Escuela y teorías de la resistencia”, en *Otras Voces en Educación* (2016) <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/158633>, consultado el 17 de noviembre de 2017.

GONZÁLEZ I VILALTA, Arnau, “La propaganda fascista italiana en Barcelona (1934-1936)”, en *Historia y Política*, 18 (2007), pp. 255-272.

GONZÁLEZ, Fernán Enrique, *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*, Bogotá, Centro de Investigación y Educación Popular, 1997.

GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés, “Francisco Orozco y Jiménez, el chamula”, en *Histórica*, XXIII (1999), pp. 487-492.

GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés, *Cristeros y agraristas en Jalisco*, México, El Colegio de México, 2003, t. 5.

GULLINO, Cesare, “La reforma italiana en la enseñanza”, en *Revista de Educación del Ministerio de Educación de España*, 30 (1943), pp. 69-71.

HAUSBERGER, Bernd y Erika PANI, “Historia Global. Presentación”, en *Historia Mexicana*, LXVIII: 1 (269) (jul.-sep. 2018), pp. 177-196.

HERNÁNDEZ, José Ángel, “Los Leopardos y el fascismo en Colombia”, en *Historia y Comunicación Social*, 5 (2000), pp. 221-227.

HOBBSAWM, Eric, *La era del capital, 1848-1875*, Buenos Aires, Crítica, 2010.

INSTITUTO DE LA ENCICLOPEDIA, *Dizionario di Politica*, Roma, PNF, 1940.

LABANCA, Nicola, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Boloña, Il Mulino, 2007.

LATAPI, Pablo, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22 (1992), pp. 13-44.

LOYO, Engracia, “La educación del pueblo”, en TANCK DE ESTRADA (coord.), 2011, pp. 154-187.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Walter de Jesús, “Un acercamiento a Chipilo de Mina, la pequeña Italia fascista en Puebla (1924-1943)”, tesis de licenciatura en historia, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.

*Memorias biográficas de San Juan Bosco*, Turín, Benigno Canavese, 1904-1937.

MEREGALLI, Franco, “La educación nacional en Italia”, en *Revista de Educación del Ministerio de Educación de España*, 29 (1943), pp. 67-81.

MEYER, Jean, “¿Cómo se tomó la decisión de suspender el culto en México en 1926?”, en *Tzintun*, 64 (2016), pp. 165-194.

MEYER, Jean, “Dos hombres, una situación”, en *Letras Libres* (30 nov. 2000), disponible en <http://www.letraslibres.com/mexico/dos-hombres-una-situacion>.

MILAZZO, Salvatore, “La ‘riforma’ delle scuole italiane all’estero: comentario critico al Decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 64”, en *Federalismi.it*, 21 (2018), pp. 2-27.

MOGGACH, Douglas y Gareth S. JONES (eds.), *The 1848 Revolutions and European Political Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018.

MONTES DE OCA NAVA, Elvia, “La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista”, *Educere*, 12 (jul.-sep. 2008).

MORENTE VALERO, Francisco, “*Libro e moschetto*”: política educativa y política de juventud en la Italia fascista (1922-1943), Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 2001.

MORENTE VALERO, Francisco, “Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo”, en *Historia de la Educación*, 24 (2005), pp. 179-204.

MURIÁ, José María, “Iglesia y Revolución en Jalisco”, en *Caleidoscopio*, 15 (2004), pp. 55-67.

MUSSOLINI, Benito, *Fascism: Doctrine and Institutions*, Roma, Ardita, 1935.

MUTOLO, Andrea, “La polarización del episcopado mexicano en la firma de los arreglos”, en SOBERANES FERNÁNDEZ y CRUZ BARNEY (coords.), 2015, pp. 165-178.

NICOLETTI, María Andrea, *Indígenas y misioneros en la Patagonia. Huellas de los salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios*, Buenos Aires, Continente, 2008.

ORTIZ-CIRILO, Alejandro, *Laicidad y reformas educativas en México (1917-1992)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

PABLO VI, Declaración sobre la educación cristiana *Gravissimum educationis*, Roma, Concilio Vaticano II, 1965.

PAXTON, Robert, *Anatomía del fascismo*, Barcelona, Ediciones Península, 2005.

PAYNE, Stanley, *Fascism: Comparison and Definition*, Madison, University of Wisconsin Press, 1980.

PLANAS I COLL, Jordi, “La reforma de la Enseñanza Media Superior en Italia”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 52 (1979), pp. 27-31.

PRECIADO ZAMORA, Julia, “Dos imágenes del arzobispo de Guadalajara Francisco Orozco y Jiménez”, en *Desacatos*, 40 (2012), pp. 79-96.

*Pregi della Congregazione dell’Oratorio di San Filippo Neri. Opera postuma e prima d’ora inedita d’un prete dell’Oratorio di Savigliano nel Piemonte*, Venecia, Andrea Santini e figlio Tipografi, 1826, t. II.

QUIÑONES AGUILAR, Ana Cielo, *Las escuelas de artes y oficios en Colombia*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2014, vol. 1.

RAMOS TORRES, Rogelio, “El México callista y la Italia fascista, sus relaciones”, en *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, 64 (2016), pp. 195-222.

RODOGNO, Davide, *Il nuovo ordine mediterraneo. Le politiche di occupazione dell’Italia fascista in Europa (1940-1943)*, Turín, Bollati Boringhieri, 2003.

ROJAS RIVERA, Yanet, “La influencia de la escuela activa de John Dewey –acción, experiencia y conocimiento– en el pensamiento pedagógico de Moisés Sáenz en la educación secundaria”, tesis de licenciatura en pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

ROMO LÓPEZ, Ana Paola, “La educación democrática en John Dewey. Una propuesta pedagógica de transformación social en México”, tesis de licenciatura en educación, Pamplona, Universidad de Navarra, 2006.

SALOMÓN, Magdalena, “Gramsci: apuntes para una propuesta educativa”, en *Perfiles Educativos*, 15 (1982), pp. 3-15.

SÁNCHEZ GAVI, José Luis, *El espíritu renovado: la Iglesia católica en México. De la nueva tolerancia al Concilio Vaticano, II. 1940-1968. Puebla: un esce-*

*nario regional*, México, Plaza y Valdés, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2012.

SAVARINO, Franco, “Juego de ilusiones: Brasil, México y los ‘fascismos’ latinoamericanos frente al fascismo italiano”, en *Historia Crítica*, 37 (2009), pp. 120-147.

SAVARINO, Franco, “Un pueblo entre dos patrias. Mito, historia e identidad en Chipilo, Puebla (1912-1943)”, en *Cuicuilco*, 36 (2006), pp. 277-291.

SAVARINO, Franco, *México e Italia. Política y diplomacia en la época del fascismo, 1922-1942*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 2003.

SAVARINO, Franco, “Bajo el signo del Littorio: la comunidad italiana en México y el fascismo (1924-1941)”, en *Revista Mexicana de Sociología*, 2 (2002), pp. 113-139.

SCHEUZGER, Stephan, “La historia contemporánea de México y la historia global: reflexiones acerca de los sesenta globales”, en *Historia Mexicana*, LXVIII: 1 (269) (jul.-sep. 2018), pp. 313-358.

SOAVE, Paolo, *La “scoperta” geopolitica dell’Ecuador: Mire espasionistiche dell’Italia ed egemonia del dollaro, 1919-1945*, Milán, Franco Angeli, 2008.

SOBERANES FERNÁNDEZ, José Luis y Óscar CRUZ BARNEY (coords.), *Los arreglos del presidente Portes Gil con la jerarquía católica y el fin de la guerra cristera. Aspectos jurídicos e históricos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

SOLMI, Arrigo, *Discorsi sulla storia d’Italia*, Florencia, La Nuova Italia, 1941.

SPINDOLA ZAGO, Octavio, “Chipilo, entre la tierra y la sangre. Aproximaciones transmodernas al fascismo como fenómeno transnacional y su recepción en la memoria de los chipileños”, tesis de licenciatura en historia, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018.

SPINDOLA ZAGO, Octavio, “Espacio, territorio y territorialidad. Una aproximación teórica a la frontera”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 228 (2016), pp. 27-56.

SUÁREZ Y LÓPEZ GUAZO, Laura, *Eugenesia y racismo en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy, *Historia mínima ilustrada. La educación en México*, México, El Colegio de México, 2011.

TAYLOR, Xóchitl, Adelina ARREDONDO y Antonio PADILLA, “John Dewey en México: una experiencia compartida en el mundo rural”, en *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (2016), pp. 33-63.

TOMASI, Tina, *La scuola italiana della dittadura alla repubblica*, Roma, Editori Reuniti, 1976.

TORRES SEPTIÉN, Valentina, *La educación privada en México, 1903-1976*, México, El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 1997.

TRAVERSO, ENZO, “Interpretar el fascismo”, en *Ayer*, 60 (2005), pp. 227-258.

ULLOA, Berta, *Historia de la Revolución Mexicana, periodo 1914-1917: la Constitución de 1917*, Luis González coordinador, México, El Colegio de México, 1983.

VARGAS MURILLO, Alfonso, “‘Fasci Italiani all’Estero’: la Colonia italiana de Tacna y el Fascismo (1931-1934)”, en *DiaCrónica*, 4 (2017), pp. 75-87.

VAUGHAN, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 2000.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, “La educación socialista de los años treinta”, en *Historia Mexicana*, XVIII:3 (71) (ene.-mar. 1969), pp. 408-423.

WILLSON, Perry, “The Fairytale Witch: Laura Marani Argnani and the Fasci Femminili of Reggio Emilia, 1929-1940”, en *Contemporary European History*, 15 (2006), pp. 23-42.

WOESSNER, Martin, *Heidegger in America*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.

ZILLI MANICA, José Benigno, *Llegan los colonos. La prensa de Italia y de México sobre la migración del siglo XX*, México, Punto y Aparte, 1989.