



CPU-e, Revista de Investigación Educativa  
E-ISSN: 1870-5308  
cpu@uv.mx  
Instituto de Investigaciones en Educación  
México

Martínez Carmona, Pablo  
Educación patriótica y grupos sociales en Xalapa durante la primera mitad del siglo XIX  
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 4, enero-junio, 2007, pp. 1-48  
Instituto de Investigaciones en Educación  
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121710003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



## Revista de Investigación Educativa 4

enero-junio 2007 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

### Educación patriótica y grupos sociales en Xalapa durante la primera mitad del siglo XIX

Pablo Martínez Carmona

Universidad Veracruzana

Desde la perspectiva de las discusiones teóricas y las perspectivas historiográficas contemporáneas de la historia social, la historia cultural y el análisis del discurso, el artículo muestra un análisis histórico de los artefactos culturales producidos durante la primera mitad del siglo XIX en Xalapa, Veracruz, vinculados con ideas, discursos y prácticas educativas cuya finalidad fue crear una sociedad de ciudadanos patriotas e instruidos que fueran morales, virtuosos y útiles a su Patria, a la cual debían conducir según las democracias modernas. Enfatiza la manera en que los diversos grupos sociales manipulaban o admitían los objetivos de la educación pública de la época. Concluye que el historiador es capaz de explorar contextos sociales, culturales y discursivos enteramente amplios dentro de espacios fragmentarios del pasado.

Palabras clave: historia social, historia cultural, análisis del discurso, artefactos culturales, grupos sociales, educación patriótica.

From the perspective of theoretical discussions and contemporary historiographic perspectives of social history, cultural history and analysis of the speech, the article shows an historical analysis of the produced cultural devices during first half of century XIX in Xalapa, Veracruz, tie with ideas, speeches and educative practices whose purpose was to create a society of patriotic and instructed citizens that were moral, virtuous and useful to their mother country to which to lead according to modern democracies. It emphasizes the way in which the diverse social groups manipulated or admitted the objectives of the public education at the time. Conclude that the historian is able to explore social, cultural and discoursives contexts, entirely ample within fragmentary spaces of the past.

Key words: social history, cultural history, cultural analyses of the speech, cultural devices, social groups, patriotic education.

#### Para citar este artículo:

Martínez, P. (2007, enero-junio). Educación patriótica y grupos sociales en Xalapa durante la primera mitad del siglo XIX. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 4. Recuperado el [fecha de consulta], de [http://www.uv.mx/cpue/num4/inves/martinez\\_educacion\\_patriotica.htm](http://www.uv.mx/cpue/num4/inves/martinez_educacion_patriotica.htm)

## Educación patriótica y grupos sociales en Xalapa durante la primera mitad del siglo XIX<sup>1</sup>

### Introducción

Las discusiones teóricas y las perspectivas historiográficas contemporáneas forman el marco teórico de mi investigación sobre la relación entre patriotismo, educación y colectivos sociales en Xalapa durante la primera mitad del siglo XIX, y conforman la matriz conceptual del presente artículo, ya que estas controversias muestran a la escritura de la historia inmersa en una ambigüedad de corrientes historiográficas cuestionadas por la decadencia de las estructuras epistemológicas de la modernidad.<sup>2</sup> La historiografía tradicional lineal y monolítica sigue vigente como perspectiva de investigación y enseñanza de la historia en las escuelas, mientras que las visiones de conjunto o macrosocial neomarxistas, que aún ponderan la idea de “ciencia histórica” y de la totalidad “del territorio” (Fontana, 1992), proponen que fenómenos como el nacionalismo, la educación, las clases sociales, las relaciones económicas y políticas, deben estudiarse desde perspectivas de interpretación global. Por su parte, la historia de las mentalidades de la *nouvelle histoire* francesa (Aguirre Rojas, 1996 y 2002; Burke, 2003; Chartier, 2002) de la corriente de los *Annales*,<sup>3</sup> la historia social, la historia cultural y el

<sup>1</sup> El artículo es producto de la investigación histórico-educativa para la tesis de licenciatura “Historia social de las ideas y de los saberes educativos emergentes en Xalapa, 1837-1860” que presenté en junio de 2006 y que dirigió el maestro Agustín Raúl Martínez Vera.

<sup>2</sup> Nos referimos concretamente al paradigma historiográfico de la modernidad, surgido en el siglo XVIII, cuya interpretación del pasado implica un pronóstico del futuro. Es una interpretación unidireccional, procesual, progresiva y causal del cambio teleológico hacia el progreso de las sociedades, el espíritu humano, la ciencia, la razón y un orden racional que asegura la justicia social y la felicidad. Postula que los acontecimientos, las acciones de los individuos destacados y la certidumbre sobre un pasado homogéneo racional, se incorporan en el discurso historiográfico, para facilitar la descripción del mundo de objetos ya dados, que se van desplegando y haciendo inteligibles en la escritura de la historia. Desde el siglo XVIII, esta postura europea se relacionó con la formación y desarrollo del Estado-nación y del nacionalismo moderno, la influencia del humanismo, de la Ilustración, del eurocentrismo, del romanticismo, de la racionalidad histórica y de la superación de la historia; y se tradujo en un discurso unitario sobre el pasado y sobre otras culturas porque se relacionaba con el discurso del poder.

<sup>3</sup> De esta tradición historiográfica francesa retomamos la propuesta de Chartier (2002) de

análisis del discurso, junto con la micro historia italiana, plantean que el mundo social sea visto como un conjunto complicado de relaciones cambiantes dentro de contextos múltiples en permanente readaptación, por lo que proponen estudios desde la complejidad y la recuperación de fragmentos, hechos y cambios; asimismo, la lingüística y la semiótica, aceptan la primacía del lenguaje y de los símbolos sin ocuparse de los acontecimientos locales y de los hechos humanos reales, según lo propone Foucault (1997).

Por lo anterior, la escritura de la historia afronta un problema doble: por un lado, aunque es indiscutible la influencia de las élites en la configuración de prácticas educativas en el horizonte histórico que se esté tratando, se suelen formular generalizaciones del análisis de las confrontaciones entre *élites nacionales o regionales y locales*,<sup>4</sup> las cuales aparecen como versiones totales y verdaderas del pasado en donde las historias emergen con un sentido enriquecedor, siendo el historiador capaz, desde una interpretación global, de captar los hechos humanos en su totalidad social.<sup>5</sup> Esto deviene, por otro lado, en lo que he llamado la *historia de las expectativas*,<sup>6</sup> una interpretación excluyente de otras influencias, aportaciones, prácticas, proyectos, actitudes e incluso confrontaciones locales e individuales de la diversidad de actores sociales, cuya única consideración se

---

transformar a la historia social de la cultura en una historia cultural de lo social, la cual sea un medio para organizar las diferencias culturales, destacar el campo social –donde circulan los textos escolares o de contenido patriótico–, las formas, los objetos y los códigos (pp. 45-62); sin embargo, no se antepone lo cultural sobre lo social ni se rechaza la división social élites-pueblo, dominadores-dominados, sino que más bien la historia social y la cultural se relacionan para reconstruir el objeto de estudio desde la lógica de las acciones internas de los actores y no necesariamente desde categorías externas.

<sup>4</sup> Véase, por ejemplo, la teoría de las élites de Vilfredo Pareto, “la élite está compuesta por todos aquellos que manifiestan unas cualidades excepcionales o dan pruebas de aptitudes eminentes en su dominio propio o en una actividad cualquiera”, en [http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/teoria\\_elites.htm](http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/teoria_elites.htm).

<sup>5</sup> Esa es la postura de Renán Vega Cantor sobre “los ataques provenientes de ‘El fin de la Historia y de lo que algunos autores denominan el ‘revisionismo histórico’, ataques que se iniciaron antes de 1989 pero que han adquirido fuerza a la luz de los recientes sucesos”. Véase “Teoría marxista de la historia”, en <http://www.herramienta.com.ar/variros/4/48.html>. Véase también Fontana (1992), “Después de la tormenta revisionista: una primera ojeada a la situación actual” (pp. 113-126).

<sup>6</sup> La historia de las expectativas se relaciona estrechamente con el discurso del poder y con las élites. Estas expectativas son fácilmente identificables en los documentos oficiales. Véase Cheneaux (1977).

puede entender como una *historia revisionista*,<sup>7</sup> *hecha desde abajo o contra historia*.<sup>8</sup> Por eso, estas historias han sido consideradas restringidas y pobres, ya que el historiador reconstruye fragmentos del pasado como un especialista que trabaja en territorios reducidos y en espacios microscópicos, descuidando cualquier interpretación global de la totalidad social. Sin embargo, el problema de las historias desde abajo es su oficialización; es decir, la reconquista e integración que de ellas hace el discurso del poder para hacerlas aparecer como nuevos artefactos culturales, según opina Michel Foucault (2000). Por ello es necesario unir el análisis de la historia de las expectativas con las historias marginales en un mismo producto historiográfico, según la diversidad de posturas; dos mundos que han permanecido separados en la historiografía. Ante este problema, es pertinente reconsiderar el uso de los métodos, las técnicas, las perspectivas y los enfoques que utiliza el historiador para escribir la historia según las posturas de Michel de Certeau (1993) y Michel Foucault (1997 y 2000) de liberar y recuperar discursos, prácticas educativas, saberes, mentalidades, actitudes y expectativas colectivas e individuales en torno a la educación decimonónica. Estos son los segmentos, las “zonas silenciosas” como las llama Michel de Certeau, las “rarezas” o la “parte sumergida del iceberg”<sup>9</sup> según Foucault y Paul Veyne (1984), antes rechazados por el historiador.<sup>10</sup>

Por lo antes dicho, la perspectiva teórico-historiográfica de este artículo es el análisis de fragmentos del pasado, poco significativos para los discursos tradicionales, en donde se manifiesta la configuración y funcionamiento de discursos, saberes y prácticas educativas. Se identifican y exponen los *artefactos culturales*<sup>11</sup>

<sup>7</sup> Es importante considerar que el revisionismo es el resultado de la revolución cultural de 1968, por lo que enfoca las “diferencias hasta entonces acalladas por los intentos homogeneizadores de lo occidental en primer lugar, y de lo nacional en segundo, esas diferencias existentes, subterráneas, violentas a veces.” Véase Salmerón y Serrano Álvarez (2003).

<sup>8</sup> Véase Sharpe (2003) “Historia desde abajo”.

<sup>9</sup> Para Paul Veyne (1984) la parte sumergida del iceberg es la rareza, la cual es el conjunto de los hechos humanos [...] raros no instalados en la plenitud de la razón hay un vacío a su alrededor debido a otros hechos que nuestra sabiduría no incluye [...] los hechos humanos son arbitrarios [...] no son evidentes incluso a sus historiadores [...] (p. 200).

<sup>10</sup> Para una mayor comprensión de la diferencia, véase de Certeau (1993); Veyne (1984) y Foucault (1997).

<sup>11</sup> Los artefactos culturales se definen en función de la arqueología y la genealogía de Foucault. La arqueología nos permite explorar el contexto en donde los artefactos emergen como nuevos discursos junto con sus elementos y conceptos que le sirven de autoreferencia. Nos referimos a las instituciones entendidas como factores culturales instituidos con una finalidad concreta:

que una sociedad y un grupo social específico, según las relaciones establecidas, tiende a producir para exigir que sus miembros asuman nuevas prácticas y representaciones que los conduzcan a nuevas relaciones sociales. Con el apoyo de la historia social, de las mentalidades, de las ideas<sup>12</sup> (expectativas, actitudes y prácticas sociales tanto de individuos como de colectividades específicas), así como el análisis de la configuración de saberes y prácticas educativas locales no legitimadas propuestos por Foucault, se muestran las aportaciones de preceptores, preceptoras, padres de familia, niños, eclesiásticos, autoridades locales e indígenas, quienes manipulaban las estrategias de ese discurso patriótico para adecuarlos a sus dinámicas propias. El análisis se realiza con base en el punto de vista del espacio de experiencia y el horizonte de expectativas de Koselleck (1993),<sup>13</sup> un análisis de textos y documentos locales y oficiales que identifica la formación de los *artefactos culturales*.

---

exámenes públicos, fiestas cívicas y religiosas, oraciones cívicas, normativas, Juntas Patrióticas, Compañía Lancasterina, educación primaria, etc. La genealogía analiza el funcionamiento de esos artefactos culturales entendiéndolos como dispositivos de poder o relaciones de fuerza creadas que relacionan las expectativas de los grupos sociales y las del Estado, cuya dinámica propia permite la cohesión social, es decir, el funcionamiento de la estructura social a través de la coacción, por lo que su función es ordenar un ambiente social heterogéneo. A través de la genealogía podremos entender los vínculos entre los individuos y el grupo social que permitían fomentar el orden social concebido desde el punto de vista de la educación, del nacionalismo, las actividades administrativas, económicas, civiles y religiosas de las corporaciones y su capacidad para cohesionar a través de la sustitución de ideas y valores educativos.

<sup>12</sup> Con ellas se analizan los espacios fragmentarios, se exploran todos los rincones posibles del horizonte, en busca de los indicios planteados por Ginzburg (2003), los mecanismos, las relaciones de fuerza y discursos relacionados con los artefactos culturales aquí expuestos. Se forja entonces un nudo que, según Georges Duby (2003), reúne a la psicología social con la historia social y cultural para interpretar las diversas mentalidades, que no son idénticas en todos los horizontes históricos, los movimientos colectivos, la diferencia, la complejidad y el orden del discurso.

<sup>13</sup> Dos categorías formales que equivalen al espacio y el tiempo para “descubrir el tiempo histórico” e “interpretar las unidades concretas de acción en la ejecución del movimiento social y político” (p. 337).

## Un indicio no reconocido: las expectativas patrióticas de la educación xalapeña durante la primera mitad del siglo XIX

Durante el primer tercio decimonónico del México independiente emergió un horizonte histórico, la producción de un umbral cultural nuevo, la presencia de la Ilustración española que en Xalapa emergió como un proyecto educativo patriótico, un discurso local, que tenía como objetivo la reproducción del poder, porque se expresó y adecuó a un espacio de expectativas, a partir de las cuales se creó una serie de artefactos culturales para imponer y hacer efectiva una nueva visión educativa. El modelo patriótico educativo xalapeño se convirtió en el discurso oficial e histórico acerca del papel que debían cumplir las escuelas primarias públicas y particulares de Xalapa de la primera mitad del siglo XIX, para formar ciudadanos patriotas e instruidos que fueran morales, virtuosos y útiles a su Patria, a la cual debían conducir según las democracias modernas.<sup>14</sup> Este discurso educativo de origen ilustrado predominó en el lenguaje y en la narrativa de las autoridades locales y estatales, así como en los eclesiásticos locales. Los actos cívicos, los exámenes públicos, las fiestas cívicas y religiosas, las oraciones cívicas, las normativas, la intención de uniformar las prácticas educativas, las Juntas Patrióticas, los proyectos de orden social y la educación primaria, estuvieron estrechamente relacionados con las actividades administrativas civiles y religiosas de las siguientes corporaciones: el Ayuntamiento y sus órganos especializados de la junta de instrucción pública, la regiduría de instrucción pública, el inspector del ramo de educación, la Tesorería, el Presidente Municipal, el secretario, el Cabildo, la prefectura de Xalapa (a través del prefecto del distrito y el jefe político), el gobierno del Departamento de Veracruz (a través del Secretario de Gobierno, los ministros de justicia, de relaciones interiores, de guerra, gobierno y policía, así como la junta directora general de estudios del departamento) y otras instituciones tales como la Compañía Lacasteriana de México, la junta directiva general de indios, la junta inspectora de los bienes de la comunidad y la Sociedad Bascongada de Amigos del País.<sup>15</sup> Los artefactos culturales aparecían a

<sup>14</sup> El naciente patriotismo de la primera mitad del siglo XIX es idéntico el imaginario del que habla Guillermo Bonfil Batalla (2005) en *El México Profundo, una civilización negada*; se llama imaginario no porque no exista, sino porque fue una importación europea. Por eso la historia de México desde el siglo XVI es la del enfrentamiento permanente entre quienes intentan dirigir el país en el proyecto de la civilización occidental y quienes se resisten, arraigados en formas de vida no occidental.

<sup>15</sup> El papel de la sociedad fue el de la promoción de la educación y el fomento de la agricultura,

través de los vínculos entre las corporaciones y los preceptores, el cura párroco, la comunidad de indígenas, los padres de familia, los niños, los comerciantes, los artesanos, entre otros actores sociales. En el transcurso de esos años apareció este discurso sobre la importancia de la educación primaria para convertir a una masa de población disfuncional en una sociedad política y social funcional. Por eso, la escuela se convirtió en la solución que habría de transformar a los súbditos en ciudadanos conociedores de sus deberes patrióticos como tales y sus obligaciones democráticas, de uniformar las expectativas de los diversos colectivos sociales, que permanecían sin alteraciones socioculturales significativas después de la independencia del país.

Por lo anterior, se advierte en los informes escolares guardados en el Archivo Municipal de Xalapa (AHMX), sobre el número de escuelas y su clasificación; el número de niños y niñas y su distribución, ya fuera por ramos de enseñanza, organización de clases, según los adelantos de cada niño, por faltas a la escuela a causa de enfermedad, oficio o causa injustificada. Asimismo, las relaciones sobre el número de egresados, los destinos después de la escuela y los premios a que eran acreedores; datos como el número de boleta de ingreso, los nombres de los padres o padrinos, la calle en que vivían y su edad; relación de los ramos que se enseñaban y autores que se seguían; circulares, decretos y reglamentos de instrucción pública. Acciones para obtener arbitrios para la instrucción pública, proyectos municipales y estatales de educación pública y querellas entre el Ayuntamiento y el gobierno del departamento sobre quien se encargaría de las políticas educativas; encomienda de niños pobres para ser atendidos gratuitamente; criterios sobre el contenido que deberían llenar los informes escolares; exámenes públicos a fin de cada año y nombramiento de sinodales; resultado de las visitas hechas a las escuelas; peticiones sobre mobiliario y textos escolares y envío de planas para comprobar adelanto.

---

la industria, los oficios y el comercio. Véase Juárez (1995).

## Crear ciudadanos patriotas a través de la producción de artefactos culturales

### 1. *El acto cívico y el examen público*

El discurso del poder surgido durante la primera mitad del siglo XIX acerca de la importancia de uniformar las actitudes y expectativas en torno al porvenir de la nueva nación, se relacionó con la emergencia de diversos mecanismos educativos, según prácticas locales diferenciadas y distantes del centro político del país, para acercar a la población al conocimiento de sus obligaciones patrióticas. La aparición de la maquinaria conceptual discursiva sobre las expectativas concretas de producir ciudadanos patriotas no puede considerarse como creadas ex profeso por algún grupo social o un individuo pensante, sino que fueron emergiendo de las actitudes de las élites, de acuerdo con las experiencias acumuladas durante las primeras décadas de vida independiente y por las relaciones que se establecían entre las corporaciones religiosas, civiles y militares con la población campesina e indígena de los pueblos y ciudades.

El espacio público, el medio para trasmisitir públicamente los preceptos religiosos durante la época colonial, en la primera mitad del siglo XIX se acomodó para adecuar a la religión a la sacra *Patria*. En el espacio público patriótico se pretendía hacer visible la importancia de la adquisición de los deberes, los derechos y las actitudes dentro del nuevo esquema de patriotismo necesario para la felicidad de la nación. Sin embargo, en este lugar se expresaban las ambigüedades del concepto. A veces se identificaba a la Patria con el conjunto de la población, al menos para justificar los proyectos de las élites. En otro caso aparecía como una entidad abstracta, a la que se adjudicaba una dimensión divina, al punto de considerarla superior a la religión. Además, en otras ocasiones era confundida con las nuevas relaciones de los grupos sociales o se hacía presente de manera tangible en el cuerpo político local, e incluso se pretendía convencer de que la Patria eran los individuos notorios de la ciudad.

Frente a la actitud de otros grupos, que no reconocían la importancia de la Patria, se propuso extender la instrucción primaria –y con ésta el patriotismo–, a todos “los infelices”, expresión empleada por los municipios para referirse a los pobres de la ciudad. El acto público funcionó como medio para difundir el respeto a la Patria –no a la noción abstracta, sino al cuerpo político–; las élites en el Ayuntamiento querían integrar a los distintos grupos sociales para convertir al

país en una nación apta para ser respetada por las demás, y alcanzar la democracia. La relación de este tipo de artefactos con el quehacer educativo se reflejaba en los exámenes públicos de las escuelas, para extender el “ilustrado patriotismo”, y cuyos antecedentes se pueden ubicar en las prácticas eclesiásticas del medioevo y de la época colonial. El acto era convocado por el Ayuntamiento, aunque sus integrantes discutían al respecto, pues no tenían una actitud consensuada en cuanto a la necesidad de la educación:

Cumpliendo este Y Cuerpo con el deber que le impone el Art. 21 [...] ha designado el domingo 3 de diciembre próximo para el examen público de los alumnos de la escuela gratuita a cargo del preceptor Vicente Morales y habiendo sido V nombrado sinodal [...] no dudándole de su ilustrado patriotismo al aceptar el encargo [...] A Don Ramón M. Terán, Don Antonio Franco y Don Nemecio Carduño, Por Don Florencio Aburto (Archivo Histórico Municipal de Xalapa, Fondo México Independiente, en adelante AHMX, M1, caja 3, año 1843, p. 1, exp. 10, f. 3).

Las élites no tenían consensos definidos, porque se confrontaban en el momento de realizar su tarea. La singularidad de este acto radica en que era una acción pública local, por lo que se diferenciaba del nacionalismo y de la Ilustración, que suponían insertar a México en la historia universal, en igualdad en el concierto de las naciones. La búsqueda de legitimidad nacional en el contexto occidental –búsqueda de reconocimiento como una necesidad de la élite política–, suponía la existencia previa de la nación. Este discurso, aunque se mencionaba durante las festividades cívicas, operaba fuera de éstas, en función de necesidades locales. Había, pues, una infinidad de discursos de orígenes diversos que se convirtieron en proyectos discursivos. Este sincretismo se mostraba en el proyecto educativo xalapeño.

## 2. *El adoctrinamiento patriótico durante las festividades cívico-religiosas*

Annick Lémpèire (2003) ha estudiado las celebraciones religiosas barrocas y los actos cívicos solemnes –como el del 16 de septiembre– realizados durante la primera mitad del siglo. Sus conclusiones son interesantes porque plantea que fueron eventos combinados, ya que “la religión católica seguía cumpliendo su papel tradicional de lazo político” (p. 331). Las ceremonias religiosas lujosas, la misa, el paseo y la oración patriótica “confieren a la ceremonia tradicional rasgos que la asemejan a los festejos del 16 de septiembre” (p. 332). Se relacionaban además con las actividades de otras corporaciones como la milicia y el Ayuntamiento.

Las ceremonias cívico-religiosas fomentaban los lazos políticos, por lo que se convertían en dispositivos dentro del espacio urbano de Xalapa para el adoctrinamiento patriótico:

se escenificaban las ceremonias públicas, éste ofrecía un aspecto más congruente con una república católica que con la liberal moderna. El espacio todavía barroco de las ciudades mexicanas en la primera mitad del siglo XIX [...] era orientado, sacralizado y jerarquizado. (Lempériére, 2003, p. 336)

Cada año se celebraba en Xalapa el aniversario de la Independencia nacional. En 1842 se nombró una Junta Patriótica que se encargó de la recolección de fondos entre las corporaciones con el fin de celebrar su trigésimo segundo aniversario. La Junta informó que el programa de dicho acto sería el siguiente:

el 15 a las nueve habrá serenata donde las músicas del cantón en las casas consistoriales y repiques a vuelo en todas las iglesias hasta las once que se terminará. El 16 al romper el día repiques a vuelo [...] a las 10 de la mañana reunidos en las casas consistoriales las autoridades, política, clero y militar, empleados se dirigirán a la parroquia para asistir a la solemne misa de gracias que se cantará y concluida, volverán al mismo tiempo donde cada corporación felicitará a la autoridad política. Las tropas asistirán a la función en los términos que provenga el Sr. Gral. en Jefe y concluida harán columna de honor a la Patria quien estará situada en los balcones de dichas casas y donde lo tenga a bien. A las 3 de la tarde se hallarán las mismas autoridades en las casas consistoriales. (AHMX, MI, caja 2, año 1842, p. 1, exp. 10, f. 34)

Los elementos religiosos de las corporaciones y los elementos ilustrados del discurso se combinaban durante las solemnidades del 16 de septiembre para producir ese discurso patriótico. El Ayuntamiento, la iglesia y la milicia eran las tres corporaciones que se habían adecuado a los nuevos fines del proyecto patriótico local. Debido a esa confusión de corporaciones, hoy podemos formular las siguientes preguntas: ¿quién era la Patria a la cual se alude?, ¿en dónde estaba? Advertimos que para convencer a los concurrentes de su existencia y presencia, durante las fiestas cívico religiosas las autoridades locales que estarían instaladas en los balcones<sup>16</sup> se mostraban como la Patria personificada, y la población debía respetarlas y así identificarse con esa nueva corporación cívica patriótica. Para esta fiesta la comisión encargó al licenciado y presbítero Ramón María Terán la oración cívica que pronunció el 16 de septiembre de 1843.

<sup>16</sup> Las autoridades del Ayuntamiento seguían siendo los padres de la Patria, y en esta época adquirieron diversos matices ideológicos, porque después de 1812 se consideraron *Ylustre Cuerpo* o *Ylustre Ayuntamiento*, y desde la cuarta década del siglo XIX adquirieron la designación de *Patriótico Ayuntamiento*.

Las fiestas cívico religiosas tuvieron la finalidad de educar o adoctrinar a los xalapeños en los deberes hacia su Patria. Con esto se explica la ausencia de contenidos patrióticos o históricos propiamente dichos en las escuelas. El programa de la solemnidad del 16 de septiembre de 1845 y la oración cívica de 1859 expresan abiertamente esa enseñanza patriótica:

1. Ambigüedad del nuevo papel de las corporaciones y su identidad: “Al amanecer ,repique de campanas en todas las iglesias.”
2. Un gobierno legítimo, patriótico y constitucional se alimentaba de los restos de la herencia colonial: “Habrá misa en la iglesia parroquial con asistencia de las corporaciones, autoridades, funcionarios públicos y vecinos”.
3. Educar y adoctrinar en la nueva religión patriótica, que intentaba imponerse mostrando a los xalapeños un mundo nuevo en el que México se convertía en una nación respetada y moderna: “A las 5 de la tarde se elevará un globo aerostático en el Paseo de los Berros, otro en la Plaza del Mercado a las 8 de la noche y a las 9 fuegos artificiales” (Para ésta y las anteriores: AHMX, MI, caja 5, año 1845, p.1, exp. 5, fs. 9-17). Sobre los globos aerostáticos y fuegos artificiales, el Paseo de los Berros fue para Xalapa lo que la Alameda para la Ciudad de México.<sup>17</sup>
4. Educar a los xalapeños con esa visión patriótica, para que asimilaran una condición de vida social y política nueva: “Méjico, al ingresar de improviso a una vida tan nueva como desconocida, necesitaba asimilarse a condiciones de vida distintas, propias de la nueva existencia que se acababa de crear” (AHMX, MI, caja 20, año 1860, p.1, exp. 7. Quirós 1860).

### *3. La enseñanza no institucionalizada del pasado para fomentar el patriotismo a través de las oraciones cívicas*

Una oración cívica era un discurso sobre cómo había sido el pasado reciente, mostraba el heroísmo de los insurgentes que libertaron a la Patria durante la guerra de Independencia. Era leído por un funcionario del Ayuntamiento durante

<sup>17</sup> Los periódicos de la época muestran claramente las acciones de los integrantes de la Junta Patriótica de 1842 de promover “el patriotismo de los jalapeños” para que estos adornaran sus ventanas y balcones, asearan las calles e iluminaran los frentes de sus casas. Muestra además el interés de las juntas para avisar a los vecinos para que asistieran al espectáculo de la elevación de globos aerostáticos en la plaza principal. Véase “El Nacional” núm. 41, Jalapa, jueves 25 de agosto de 1842, imprenta de Florencio Aburto.

las solemnidades cívicas del 16 de septiembre, en un templete colocado en la plaza de Los Berros o en un salón del Ayuntamiento. Su contenido y significado se ajustaba a los cambios sociopolíticos. Mientras que en la oración de 1842 el orador dio a conocer la existencia de un pasado heroico, en la de 1860 el orador pronunció una representación negativa de la Independencia.

Aunque las instituciones educativas de la primera mitad del siglo XIX carecieron de un ramo de enseñanza sobre historia,<sup>18</sup> el discurso público de la oración cívica formó parte de la enseñanza del pasado. El proyecto educativo patriótico tuvo entonces muchos medios y espacios de expresión; su consistencia era más o menos homogénea cuando las élites políticas coincidían en que el pasado era una unidad preexistente y uniforme, que debía enseñarse porque era útil para la vida. Para estas élites nadie había inventado a la Patria para lograr la cohesión nacional, sino que ésta antecedía a la época de la conquista. Había estado dormida y sometida durante la colonia y despertada para florecer después de la Independencia. Por lo anterior, una serie de elementos se relacionaban para imponer una versión del pasado útil para planear el futuro nacional del país. El discurso patriótico local tenía entonces las siguientes características: efectividad en el espacio público, en las celebraciones cívicas y en los exámenes públicos de las escuelas; medios y círculos sociales específicos donde la pequeña élite política de las autoridades locales del Ayuntamiento, el clero y la milicia fungían como dispositivos de adoctrinamiento patriótico.<sup>19</sup> El discurso sincrético ilustrado-patriótico educativo sometía a los discursos existentes en el horizonte histórico de Xalapa, desplazándolos, marginándolos e integrándolos como nuevos artefactos culturales. ¿Qué influencia podría tener para fomentar en México una democracia?

<sup>18</sup> Tan pronto como las guerras de emancipación iberoamericanas hubieron logrado la independencia de las colonias españolas, en éstas surgió un discurso sobre la necesidad de legitimar los cambios ocurridos a través de la instrucción cívica y la educación del pueblo. Sobre la enseñanza de la historia como una práctica no institucionalizada durante la primera mitad del siglo XIX, véase Harwich Ballenilla (2003, pp. 533-549). Véase además Vázquez de Knauth (1970), “La enseñanza de la historia en las escuelas mexicanas de la primera mitad del siglo XIX” (pp. 36-43).

<sup>19</sup> Tan solo imaginemos cómo habrían cambiado las actitudes de la población ante la erección de monumentos a los defensores de las villas de Veracruz durante la guerra de independencia, que tenían la finalidad de enseñar el patriotismo. Véase Erección de monumentos locales en Córdoba en 1821, Leyes y Decretos (1997, t. I, p. 105). Por otra parte, la influencia de las juntas para institucionalizar sentimientos patrióticos, crear mitos y héroes puede verse en propuestas como la de la Junta Patriótica de Veracruz en 1842, de solemnizar el 11 de septiembre de 1829 en que se expulsó a los españoles en Tampico y, a pesar del obstáculo de la falta de fondos, se propuso hacer salvas y tocar música militar en la plaza y fortaleza de San Juan de Ulúa; véase El Zempoalteca (1845, octubre 31).

cia moderna y respetada por las demás naciones? El discurso de la oración cívica de 1843 tenía la finalidad de generalizar los sentimientos patrióticos, puesto que fue leída ante un público relativamente amplio:

Vosotros fuisteis testigos entonces Jalapeños, del entusiasmo de nuestros compatriotas. Vosotros fuisteis unos de tantos, en cuyos pechos ardía con más viveza el fuego santo del amor patrio. Vosotros fuisteis en su vez a los gefes, oficiales y soldados de nuestro valiente egército, disputarse con subordinación el honor a tan gloriosa campaña; y en pocos días el esclarecido general que hoy preside nuestros destinos afianzó para siempre la Independencia Nacional. ¡Benemérito Santa Anna! Ceñiste tus sienes en la venturosa jornada de Tampico con los laureles inmarcesibles de la victoria; y el 11 de septiembre de 1829 será también grande y memorable para los megicanos. (Terán, 1843)

Figura 1. Invitación para la solemnidad del 16 de septiembre de 1843.



Fuente: AHMX, MI, caja 2, año 1843, p. 1, exp. 6, f. 19.

Unos días antes Antonio María Salonio, vice-presidente y José J. Díaz, secretario de la Junta Patriótica, expresaron la necesidad de no “privar al público del discurso cívico”. Días después de la festividad, se le pidió a Ramón María Terán mandase imprimir dicha oración:

darla a la prensa pues que la Junta escige de mi un segundo sacrificio de mi propio amor, me resigno a ello, en la inteligencia de que sólo bajo sus respetos podrá comparecer mi discurso entre las gentes; y confiado por otra parte en la indulgencia de los lectores. (Terán, 1843)

Ramón María Terán ofreció una síntesis histórica desde el descubrimiento del continente por Cristóbal Colón hasta 1829, año en que el general Santa Anna expulsó definitivamente a los españoles en Tampico:

VEINTE Y DOS AÑOS hace que en este mismo día celebramos el GRAN TRIUNFO DE LA PATRIA. La tiranía de tres siglos, el imprudente manejo de los conquistadores, y los medios con que dominaron la tierra de Moctezuma, han sido los objetos de este aniversario. La materia en otro punto se habría agotado, y la noche pavorosa del silencio encerraría en el seno el glorioso recuerdo de la libertad mejicana, si no fuera tan grata la celebridad del memorable y siempre grande DÍA 16 DE SEPTIEMBRE DE 1810. Con este motivo tan plausible, compatriotas, nos hemos reunido en este lugar, y la memoria del pasado se levantará desde la generación de su tiempo, al referir sucesos, que si entristecen vuestra sensibilidad recordando los sacrificios de vuestros padres, servirán al paso del lenitivo los tiernos honores que tributaís a sus respetables cenizas. Estas circunstancias no harán cansada la historia de que debo ocuparme. (Terán, 1843)

El discurso antihispanista de este periodo –el intento de los españoles por recuperar su dominio colonial en 1829 era reciente– intentaba convencer de que la Patria y la libertad tenían existencia previa a la emancipación política, y que su resurgimiento guardaba una relación estrecha con el reconocimiento de los héroes cuyas memorias debían ser respetadas y tomadas como ejemplos de vida:

Duerman en la noche de las tumbas las sagradas reliquias de vuestros padres; y si hemos de tumbar su reposo, sea para reanimar la semilla que sembraron. Consérvense tan venerables restos para lección y aprecio de los hijos de vuestros nietos. ¡Y vosotros ilustres mártires de nuestra redención política, próceres esclarecidos, HIDALGO; ALLENDE; ALDAMA; ABASOLO y demás campeones de la Independencia! Vosotros que sensibles a las desgracias de la Patria, llenos de un fuego y amor celestial lanzasteis en Dolores el grito augusto y heroico, alzad las cabezas de las frías huesas donde yacen vuestros restos venerables, y ved acabada la obra de vuestras manos: ved las posadas y enmohecidas cadenas de tres siglos de baldón y vituperio: y ved sustituida la sacra

libertad a la ignominiosa esclavitud. ¡Héroes desgraciados! No olvidemos ni olvidaremos los sacrificios que hicisteis por nuestra emancipación: vuestra memoria vive en nuestra gratitud y pasará hasta la más remota posteridad. (Terán, 1843)

Figura 2. Invitación para la solemnidad del 16 de septiembre de 1845.



Fuente: AHMX, MI, caja 5, año 1845, p. 1, exp. 5, f. 17.

Ramón M. Terán menciona que durante la Conquista los reyes católicos fueron ambiciosos y egoístas, capaces de cometer atrocidades sangrientas con el fin de conservar su poder y hegemonía en Europa, hasta someter a los indígenas americanos al fanatismo y a la esclavitud, utilizando una moral contraria al cristianismo. Con el descrédito del pasado, el discurso patriótico se fortalecía, para justificar así el nuevo proyecto político. La opinión que le merecía la educación del periodo colonial a Ramón M. Terán fue la siguiente:

Trescientos años, mis amigos, sufrió nuestra adorada Patria tan pesado yugo. Y en tan dilatado tiempo ¿qué nos refiere la historia? Injusticia tras injusticia. Cuidaron los conquistadores de mantener a sus colonos en la más denigrante servidumbre. Los establecimientos de educación puede decirse que nunca pasaron en los primeros rudimentos; y todo lo que contribuyera a ilustrar a los mexicanos en sus derechos, era prohibido por la conveniencia del trono que dominaba. Parecía interminable tan triste situación. Pero no fue así. El eterno allá en sus altos juicios tenía reservado un día de gloria para los mexicanos, y el término completo de su total esclavitud. (Terán, 1843)

Entonces, la educación era una tarea fundamental para adquirir los deberes y derechos patrióticos. Las oraciones cívicas creaban la certeza acerca de la existencia previa de la Patria. Para Terán, una fuerza abstracta había preparado la gran liberación de la Patria y el fin del régimen de opresión colonial, que parecía no tener fin; una entidad tan divina como cívica, tan religiosa como patriótica, era la Patria que resurgía de sus cenizas:

Después de sesenta lustros de tiranía, amaneció en el pueblo de Dolores la aurora dichosa del día de redención, HIDALGO, ALLENDE, ALDAMA y ABASOLO con un puñado de valientes, juraron morir o ser libres. Este grito glorioso resonó hasta el palacio del autócrata. Tembló desde sus cimientos el trono de la tiranía. Grito de tanto precio como el arrojado por Bruto sobre el cadáver palpitante de Lucrecia y que salvó a Roma de las garras feroces con que la destrozaba el inicuo sucesor de Servio Tulio. (Terán, 1843)

Para Terán la Patria resurgió por completo cuando cayó “el rayo de Iguala sobre el trono de los Borbones. El inmortal Iturbide proclamó la libertad de la Patria”. Elaboró un discurso para legitimar el proyecto político de su presente: unidad de objetivos entre la población, proporcionando a los reunidos, un solo camino para integrar a México en el concierto de las naciones civilizadas. Terán utilizó la enseñanza del pasado, todavía no institucionalizada para esta época, a fin de que los xalapeños se identificaran con la historia reciente y admitieran que la unión y la paz, obtenidas a través de la Independencia, fueran “esenciales para la felicidad de las naciones”, ya que “con ellas llegará Méjico al grado de esplendor [...] que merece y será respetado de los demás pueblos del mundo”. La finalidad era que los xalapeños se sometieran a una Patria sagrada, divina, perfecta, inmutable, eterna, lugar de la felicidad y de la libertad civil concedida por Dios. Es claro el ideal de fomentar la emergencia de México como una democracia moderna y respetada por las demás naciones, pero este discurso patriótico no estaba libre de sincretismos, puesto que recuperaba elementos de las corporaciones existentes:

En medio del júbilo de este día, elevamos nuestros votos al ser Eterno por los favores que ha dispensado a nuestra Patria ¡Si Dios omnipotente, Dios justo! Que desde el escelso cielo de tu grandeza presides los más pequeños pasos de todas las naciones; que tu nos concediste la libertad civil que disfrutamos, permíteme que al recordar este singular beneficio, alabe con un corazón lleno de gratitud y reconocimiento, el santo origen de donde nacieron esos destellos de tu amor eterno; permíteme que te tribute por ese don particular las más humildes, las más sinceras gracias a nombre de los innumerables ciudadanos que me escuchan. (Terán, 1843)

En esta oración se interpreta una relación entre la Patria y Dios, quien era un agente ordenador de las naciones. Sin embargo, a lo largo del siglo XIX el discurso patriótico local desplazó a Dios del discurso para sustituirlo por la Patria. En las oraciones cívicas de 1856 y 1857, el discurso todavía evocaba una postura optimista frente al advenimiento de la guerra civil. Hacia 1857, el orador consideró a la Patria como una entidad apenas existente, de la cual emanaba una identidad homogénea, útil para la construcción de mitos patrióticos de integración: el admirable liderazgo de Moisés sacando al pueblo israelita de Egipto, debía ser idéntico al de los héroes de la Independencia, sacando al pueblo de la esclavitud colonial en una guerra colectiva, pues contaron con la participación voluntaria de los distintos grupos sociales, los del campo, los artesanos, los viejos, los muchachos, las esposas, etc., y sólo en este caso la Patria adquiría un matiz de entidad vinculada a las personas, arraigada con la tierra y la cultura. Este discurso procuraba inspirar al pueblo el amor al orden y a la paz, lo cual implicaba una contradicción, pues si la existencia de la Patria era previa y homogénea, así debió haber sido vista por todos los colectivos, y no hubiera sido necesario convencerlos de su existencia:

Si bien es cierto que hasta hora no hemos podido recoger sus sazonados frutos, es porque sólo el transcurso de muchos años puede hacer fructificar y consolidarse el sistema de gobierno establecido en el pueblo naciente. Méjico adoptó las mismas instituciones de la república vecina que por su posición y sus circunstancias se constituiría directora de todas las demás: sin embargo, las costumbres de los mejicanos y las leyes con que se rejía el gobierno español no eran de ningún modo a propósito para conservar inalterable la forma de gobierno que una vez adoptaran, ni para dejar hacer pasar a la república que constituyan por la peligrosa época que las naciones tienen que atravesar para llegar a constituirse. (Montes de Oca, 1857)

Esta postura fue confrontada en 1860 por la opinión del Orador Joaquín V. Quirós, quien frente a los recientes hechos violentos, negó la existencia previa de la Patria, admitiendo la fabricación de una identidad colectiva irreal que condujo al enfrentamiento fratricida.

Por las anteriores consideraciones, el mayor reto del historiador cuando lee las fuentes documentales es advertir cómo fueron creados los significados, las prácticas y las confrontaciones por todos los grupos sociales, frente a ese proyecto educativo patriótico. Además de conocer los diversos artefactos para formar esa red de significados, el historiador debe identificar las actitudes y acciones de los colectivos en torno a ellos.<sup>20</sup> El discurso patriótico obtuvo mayor fuerza de la herencia ilustrada que del pasado religioso y corporativo colonial, por eso la Ilustración se encontraba inmersa en aquél, como telón de fondo del cual emanaban discursos acerca de la felicidad, la libertad civil, etc. Por ello, el rescate de las diversas actitudes y expectativas es importante, pues nos muestra cómo se utilizaron los dispositivos para enseñar el patriotismo, cómo se concebía, cuáles eran sus mecanismos de control y, sobre todo, cuáles eran las actitudes de los destinatarios.

#### **4. La heterogeneidad como obstáculo: las normativas**

En el apartado anterior mencioné que los oradores construían, a través de los discursos cívicos, la idea de un presente mejor y la preexistencia de la Patria, a la cual los héroes reavivaron para legitimar el proyecto político patriótico. De la misma manera, otro de los artefactos culturales nuevos fue la diversa normativa emergente en torno a las actividades educativas. Uno de los documentos más importantes que aún se conservan sobre este asunto es el *Reglamento de Instrucción Primaria de la Juventud* de 1840 (en adelante REP), el cual emanó del constituy-

<sup>20</sup> De acuerdo con los planteamientos de Lucien Febvre en el *Rabelais* (citado en Chartier, 2002, pp.13-44.), el utilaje mental es una maquinaria conceptual que se utiliza en la explicación desde el punto de vista de la lengua, del léxico, de la sintaxis, de las herramientas, del lenguaje científico y del pensamiento. El historiador debe explicar las representaciones del pasado sin usar categorías anacrónicas de utilaje, comprendiendo los límites de lo pensable, la historia de los utilajes, de las representaciones colectivas y de las categorías disponibles o compartidas de una época. De este modo, el discurso patriótico educativo local utilizaba un tipo específico de utilaje mental, instrumentos intelectuales tales como la existencia previa de la Patria; el pasado homogéneo, glorioso gracias a la intervención de los héroes; la justificación de la diversidad social del presente con base en los distintos proyectos educativos; el sincretismo conceptual en torno a los fines de la educación, etc. Todos ellos estaban a disposición del discurso patriótico durante el segundo tercio del siglo XIX xalapeño. Esto nos permite discernir que, en consonancia con las prácticas concretas, se descubren las formas de pensar, ya como instrumentos materiales o conceptuales que desmitifican la evolución de lo simple a lo complejo o hacia el progreso.

cionalismo gaditano y del de 1824. Fue un medio para imponer el patriotismo mediante la legislación educativa. Para el reglamento, la ley era perfecta e inquebrantable, por lo que debía cumplirse al pie de la letra; esta condición retórica, el imperio de la legislación, fue el inicio del interés por homogeneizar y centralizar a la educación. En la documentación de 1842 se puede leer que la reglamentación era el medio para hacer efectivas algunas disposiciones educativas, pues se utilizaba para reglamentar los exámenes públicos, para establecer el pago de los preceptores de las escuelas a cambio de que aceptaran niños pobres o para retirarles los apoyos, entre otras (AHMX, MI, caja 2, año 1842, p. 1, exp. 5, fs. 15, 17 y 18).

El Reglamento no consideraba los obstáculos y la heterogeneidad de los grupos sociales, antes bien, era una síntesis de elementos religiosos e ilustrados, de tal forma que ocultaba los escollos a que se enfrentaba su aplicación. En él podemos encontrar una serie de ideas emergentes sobre el papel de la escuela, relacionadas, por ejemplo, con la indigencia de los niños, con la edad requerida para entrar en alguna escuela, con ciertos elementos de marginación y desplazamiento, entre los que sobresalen la educación de los indígenas y la marginación de las niñas. Nuestro argumento considera al Reglamento como dispositivo de ordenamiento escolar y medio de desplazamiento de otros discursos locales, por lo que concuerda con la postura de Staples (1984), para quien dicho Reglamento representa “un proyecto restringido a los centros de población numerosa, dejando sin escuelas a lugares de escasos habitantes” (p. 46).

Los artículos del Reglamento contienen elementos que intentaban solucionar el problema de la heterogeneidad en la población, en las actividades administrativas, curriculares, políticas y de distribución territorial de la educación. El capítulo primero trata sobre las escuelas y amigas gratuitas de las cabeceras de partido y de la población indígena, mestiza y española que contasen con propios. Establece la apertura de una escuela de cada clase, sin importar que los propios fueran insuficientes; reiteraba la necesidad de la religión para los objetivos patrióticos, el catecismo como parte esencial de la educación. La patrona de las escuelas gratuitas fue la Virgen de Guadalupe (“La Patrona de todas será la Santísima Virgen de GUADALUPE, que lo es de la República, y su imagen se colocará en la sala de enseñanza”), y los exámenes públicos de dichas escuelas serían el 12 de diciembre de cada año. Podemos ver aquí el sometimiento del discurso religioso a los requerimientos del proyecto patriótico.

La normativa también consideraba el problema de la pobreza. Los niños pobres y los indigentes recibían una boleta del Ayuntamiento, de la prefectura o de la subprefectura. La boleta era su pase de entrada a la escuela gratuita y a la

amiga; era su constancia de pobreza, y su entrada a la escuela gratuita remediaba, al menos en el discurso, ese problema social, porque la convertía en objeto de solución. Además facilitaba el control de los pobres, porque la boleta expresaba la edad del joven, quiénes eran sus padres y el número de la casa y manzana donde vivían. El Reglamento permite advertir cómo se daba el paso de la educación informal a otra con un pretendido carácter de obligatoriedad y homogeneidad. Pobreza y obligatoriedad son palabras clave para explicar el surgimiento de la escolarización formal:

Art. 6º. Los maestros y maestras por estas boletas formarán un registro de cuantos entraren y hayan salido aprovechados en sus escuelas y amigas, sabrán los que existen y los que dejan de concurrir diariamente: de los que no verificándolo en toda una semana, darán aviso a las dichas autoridades. (REP).

Se necesitaba un ciudadano industrioso, trabajador, conciente de sus deberes y obligaciones patrióticas:

Art. 7º. En la escuela se enseñará a los varones la doctrina cristiana por el catecismo de Ripalda, en las de las escuelas pías y el de Fleury; a leer por las cartillas comunes, libro segundo de los niños y el Escoiquiz u obligaciones del hombre; a escribir por Torío; a sumar, restar, multiplicar y partir números enteros, quebrados y denominados y la regla de tres. A las hembras se les enseñará en las amigas la doctrina y a leer por los mismos autores; a escribir si fuera posible, también por Torío; y a coser en blanco, labrar, bordar, enrejillar y calar: dándose a unos y otras los libros, lienzos, papel, seda, tintas, plumas, agujas, hilo y todo útil que les fuera preciso para su aprendizaje; cuidando los maestros y maestras de que se conserve y economicen. (REP)

Este artículo 7º del Reglamento dice mucho sobre las ideas y discursos que circulaban entre la élite política responsable de la emisión de los reglamentos. Aunque los historiadores de la educación han concluido que esta época se caracteriza por la anarquía política y social –la simple emergencia de la nación independiente en la cual la relación privilegiada que orienta el país, está representada por tensiones entre élites, fue una situación distante de los horizontes locales como el de Xalapa–, el caso de Xalapa era todo un orden sincrético discursivo e incluso social. El plan educativo plasmado en el Reglamento muestra que los fines y medios estaban debidamente ordenados; por ejemplo, enseñar doctrina cristiana era un discurso acorde con los intereses patrióticos; aprender a leer permitía conocer las obligaciones ilustradas del hombre dentro de su contexto; sumar, restar, multiplicar, etc., ayudaba a formar un individuo industrioso y trabajador como condición del mejoramiento de la sociedad; a las mujeres se les daban casi los mismos derechos educativos, pero se les negaba aprender a escribir.

El artículo 8º manifiesta la situación de un maestro: responsable de 150 alumnos y con un sueldo de 20 a 40 pesos, según las condiciones de los Ayuntamientos o cabeceras de distrito. El artículo 9º demuestra que la educación pública no era sostenida por el gobierno departamental sino por los Ayuntamientos, práctica que en Veracruz predominó hasta la cuarta década del siglo XX, y en casos apremiantes fueron los padres de familia quienes sostuvieron a las escuelas:

Art. 10º. Mientras tanto son aprobados los dichos Ayuntamientos o jueces de paz los repartirán [los arbitrios] proporcionalmente entre los vecinos casados, viudos y solteros de 18 años para arriba, que no estén impedidos habitualmente, debiendo ser un real el minimun y ocho reales el maximun que paguen al mes: cuidarán de efectuar en él la cobranza por padrones duplicados que arreglará cada seis meses y en los que constará el nombre y cuota asignada de todos los contribuyentes y mientras se invierte el producto, en el objeto a que se destina, será depositado en la tesorería de propios; y en donde no los hubiere, en una caja de tres llaves repartidas en el primero y segundo juez de paz y tesorero del pueblo. El un ejemplar de los padrones se enviará a la prefectura o sub-prefectura para su conocimiento, y estas harán justicia los que resultasen quejoso en el expresado reparto (REP).

El artículo 11º trata sobre la importancia de la educación pública gratuita para los pobres, aunque se aceptaban en las escuelas a "jóvenes pudientes" asumiendo los derechos educativos de los pobres. En el artículo 12º se formaliza la duración para la educación primaria (4 a 5 años) y la división de las clases en subgrupos a causa del crecido número de alumnos, siguiendo el método de enseñanza mutuo lancasteriano en cada clase. Al respecto dictaba: "cuidará de ella un instructor escogido por los propios maestros, de los más adelantados en uno de esos ramos, y como premio de su aplicación; quien tendrá lugar preferente en la cabeza de la clase y no desatenderá lo que le toca aprender" (REP). El calendario de actividades era más largo que hoy en día, pues sólo se descansaba los domingos y días de fiesta religiosa o civil. Los horarios que llegaron todavía hasta el siglo XX, eran de 8 a 12 a.m. y de 2 a 5 p.m. Las relaciones entre el maestro y el alumno eran difíciles, llenas de castigos y actos religiosos:

Los Ayuntamientos o jueces de paz reglamentarán los actos religiosos con que ha de empezar y acabar, los otros con que deben acostumbrarse a la moralidad, las penas capaces de corregir sus faltas y de hacerles respetar cual corresponde la autoridad de los maestros y maestras, la conservación de los libros y demás enseres que deben darse a éstos, y todo el aseo y policía interior, pero sus disposiciones no se pondrán en práctica hasta la aprobación de los prefectos, que la acordarán siempre que llenen esos fines. (REP)

La posición social del maestro era poco reconocida, pues para ofertar su trabajo debía dirigirse al Ayuntamiento, quien, aunque le aplicaba un examen de conocimientos, determinaba su contratación según las referencias morales certificadas por el cura párroco acerca de tener la fe de bautizo, asistir a misa y tomar los sacramentos. Estas exigencias tenían que ver con las ideas de “conservación y mejora de las costumbres de los jóvenes”; si los preceptores no las cumplían, las autoridades locales podían reemplazarlos y dar noticia al gobierno del departamento.

El artículo proponía solucionar de alguna manera el problema de la carencia de fondos municipales: “pagarán de uno a dos pesos mensuales los concurrentes que tengan proporciones”. La supervisión escolar era vista en el Reglamento como parte suplementaria de la educación primaria; era esencialmente ordenada, ya que era desempeñada por una comisión municipal en unión del cura párroco, quienes supervisaban las escuelas en cumplimiento del Reglamento; en caso de haber anomalías, la comisión lo comunicaba al Ayuntamiento, éste al prefecto, quien, a su vez, lo hacía al gobierno departamental.

El artículo 17º trataba un asunto no menos interesante: el acto público del examen, que se llevaba a cabo (al menos así lo dice la documentación) en las cabeceras de distrito, contaba con la asistencia de los curas párrocos, era dirigido por los prefectos de distrito, quienes debían elegir a los respectivos sinodales de entre los más “notables” del mismo; sin embargo algunos de ellos pedían exoneración por ser “cortos de genio”, no aptos para los actos públicos, etc.

El artículo 21º trata también sobre los exámenes públicos de fin de año, realizados, como hemos dicho, por lo general el 12 de diciembre, el día de la patrona de las escuelas gratuitas. A dicho examen asistían el prefecto, el Ayuntamiento, el cura párroco, los sinodales que se encargaban de dictaminar los resultados y los niños más adelantados para ser acreedores a premio. Cabe decir que el examen no siempre se realizaban el 12 de diciembre; en algunos casos, se efectuaba antes o después de la fecha señalada a causa de retrasos en el nombramiento de sinodales y en virtud de las respuestas de los propuestos.

El artículo 23º consideraba el problema de los pobres, señalaba la importancia de vigilar su asistencia a las escuelas gratuitas y particulares. Los artículos 24º y 25º trataban los castigos hacia los padres de familia morosos que no enviaban a sus hijos a la escuela, estableciendo las multas correspondientes.

Según Staples (1985), no obstante la riqueza y la felicidad que “causarían la envidia de los demás países del orbe [...] y que se alcanzarían a través de la normativa” no se alcanzaron, porque estos proyectos se confrontaban con “la pobreza, ignorancia, la incomunicación, la insalubridad, para nombrar unos pocos facto-

res” (p. 9). Así lo demuestran los trabajos de Anne Staples y Dorothy Tank de Estrada. Sin embargo, la consideración de las prácticas discursivas resulta interesante porque la correspondencia entre el Ayuntamiento de Xalapa y el gobierno departamental oculta cómo esos obstáculos confrontaban los ideales. La importancia del estudio fragmentario de casos concretos de análisis demuestra que el historiador no puede considerar como homogéneo un proceso, incluso dentro de una región. Staples (1984) plantea que el *Reglamento de Instrucción Primaria de la Juventud* de 1840 fue un fracaso total:

El hecho de tener que financiar todo el proyecto con recursos locales condenó al plan al fracaso antes de que se secara la tinta en el papel [...] pero el hecho de que el reglamento nunca se hubiera puesto en práctica no le resta interés para el historiador. (p. 46)

Sin embargo, el historiador debe advertir que los proyectos educativos en este periodo, evidentemente, no fueron aprobados por sus destinatarios; además, su fracaso estuvo relacionado con los problemas de financiamiento, dada la penuria de los erarios de la época. Empero, no por ello el Reglamento dejó de modificar las actitudes, las prácticas y las ideas de algunos colectivos, aunque quizás su influencia se haya reducido a las actitudes de las élites políticas, quienes, a partir del Reglamento, tuvieron que sujetarse a sus preceptos, como lo muestra la documentación del Archivo Histórico Municipal de Xalapa a partir de 1840.

### 5. Conocer los deberes a través de las acciones de las Juntas Patrióticas

En este horizonte se configuraron dispositivos para fomentar fervientemente el patriotismo. Los periódicos *El Nacional*, *El Zempoalteca* y *El Progreso*, refieren el establecimiento de las Juntas Patrióticas,<sup>21</sup> encargadas de los preparativos para la solemnidad de “la proclamación de la Independencia nacional” (AHMX, MI, caja 2, año 1842, p. 1, exp. 10, f. 1). El día del festejo se reunían el jefe de las tropas del cantón, el cura párroco, el magistrado de justicia, los funcionarios del Ayuntamiento y las demás “personas interesadas”.

<sup>21</sup> Las Juntas Patrióticas de Xalapa de la cuarta década del siglo XIX fueron instituciones cívicas tardías, ya que en la ciudad de México empezaron a funcionar desde 1820 y su reglamento establecía que la debían formar hasta 200 individuos. Hacia 1842 la junta de Xalapa fue integrada por diez voluntarios organizadores, aunque algunos de ellos alegaban excusas para no asistir a las reuniones ordinarias para los preparativos, tales como tener que salir de la ciudad, por enfermedad, trabajo, etc., por lo que el Ayuntamiento tenía que emitir varias convocatorias para que asistieran.

Las distintas juntas enfrentaron la problemática de la falta de fondos municipales. Según un documento de 1842 (AHMX, MI, caja 2, año 1842, p. 1, exp. 10, f. 11), la Junta de ese año tuvo que recurrir al “patriotismo de los empleados de las distintas corporaciones” (el regimiento ligero de infantería, el 2º batallón de infantería, el escuadrón de caballería de Xalapa y la tercera brigada de artillería), quienes aportaron un total de 200 pesos. Asimismo, la comisión acudió a la generosidad de los hacendados y de los profesores de medicina y farmacia; por su parte, la prefectura recolectó fondos en la administración de correos, en la aduana, en la administración de tabaco, en la tesorería, en el hospital militar, los oficiales y la tropa de la 3ª brigada de artillería. De este modo se organizó el festejo de 1842. En los documentos del expediente citado aparece la lista de los señores que se suscribieron y las cantidades que aportaron los artesanos. En orden de lista aparecen el alcalde primero, José María Grajales, el segundo alcalde, José María Ochoa, el cuarto regidor, Jesús Lucido, Joaquín Domínguez, Ramón Álvarez, José María Ruiz, Luís Rodríguez, Juan J., entre otros (AHMX, MI, caja 2, año 1842, p.1, exp. 10, fs. 11-26).

La Junta Patriótica de 1843, quien encargó la oración cívica al licenciado y presbítero Ramón María Terán, enfrentó la misma carencia de fondos públicos, por lo que una vez más apeló a la ilustración y patriotismo de las corporaciones para organizar los preparativos de la solemnidad, sin que faltasen excusas por escrito para no participar, sobre falta de tiempo y recursos, por enfermedad o viajes.

La Junta Patriótica de 1846 enfrentó el mismo problema.<sup>22</sup> Las prácticas sin voz puestas en juego muestran su papel, poniendo de manifiesto también algunas resistencias de las mismas élites políticas y “clases privilegiadas” ante cualquier cambio. En relación a las Juntas Patrióticas, tales prácticas fueron las siguientes: la asamblea departamental pidió al Ayuntamiento de Xalapa continuara cobrando los impuestos destinados a reformar el atrio de la parroquia, así como los 16 pesos mensuales para la escuela pía y la festividad cívica.

<sup>22</sup> Se presentaron dos solicitudes de exoneración para no participar en la Junta Patriótica de ese año, una de Antonio Báez y otra de Juan Franco; este último la pidió porque había hecho el servicio de “promover una subscripción a favor de las familias indigentes que pudieran emigrar de Veracruz” (AHMX, MI, caja, 6, año 1846, p. 1, exp. 4, f. 22). Francisco Campomanes, cura párroco de Xalapa, manifestó su disposición para dar los repiques de campana y asistir con todo el clero al recibimiento del General Santa Anna.

Figura 3. Invitación para la solemnidad del 16 de septiembre de 1860.



Fuente: AHMX, MI, caja 20, año 1860, p.1, exp. 7.

El Ayuntamiento propuso cargar impuestos al aguardiente de caña —que ya había sido gravado desde 1841, cuando se creó la escuela gratuita—, por falta de los arbitrios para la Junta Patriótica, quien había decidido suspender el festejo de ese año. El secretario de gobierno opinó que el Ayuntamiento debía “excitar al patriotismo de las personas pudientes de la población” para que contribuyeran. No faltaron las excusas de algunos integrantes de la misma Junta,<sup>23</sup> a quienes el presidente municipal reprendió por morosos: “se castigará irremisiblemente con

<sup>23</sup> La cual estaba formada por el alcalde Antonio M. Priani, Francisco Hernández, Bernardo Sáyago, Ramón Muñoz, el Lic. Ramón María Terán, Miguel Perdomo, el párroco Francisco Campomanes, el Lic. Agapito Muños, Don Antonio M. Salonio, así como Luis y Antonio Báez.

una multa de \$25 que se hará efectiva desde luego” (AHMX, MI, caja, 6, año 1846, p. 1, exp. 4, f. 15). Finalmente, la Junta recaudó fondos entre los empleados de gobierno y del Ayuntamiento. En esta ocasión vino a Xalapa el General Santa Anna. El cura párroco, Francisco Campomanes, se encargó de los repiques y formó parte de la comitiva que recibió al presidente de la República:

Curato de Jalapa. Con el debido aprecio he visto hoy dos atentas notas de VS de antes de ayer relativa la primera al nombramiento de individuos de la Junta Patriótica; y la segunda, pidiéndome los repiques y mi asistencia con la del vene clero, para recibir en compañía del VS al digno general Santa Anna [...] Dios guarde a VS muchos años, Jalapa, agosto 27 de 1846. Francisco Campomanes. (*Idem*, f. 11)

Los integrantes de la Junta Patriótica de 1857 se enlistan en la Tabla 1.

Tabla 1. Miembros de la Junta Patriótica de 1857.

Jefe Político Comandante militar Cura Párroco Dionisio Martínez Magistrado J. Blanco José Joaquín de Lezama Cayetano Jiménez	Domingo Llera Florencio Aburto Francisco Goyri Agustín González Narciso Jiménez Ángel Lucido Fernando Corona	Julián Carrillo Carlos Casas Yldefonso Fragos Lic. Ramón María Terán Ernesto Lague Ponciano Casas
---	--	--

(AHMX, MI, caja 17, año 1857, p. 1, exp. 11, f. 1).

Estas eran, pues, algunas de las querellas y manipulaciones entre las élites sobre el asunto de fomentar el espíritu patriótico de los xalapeños. Hacia 1860 esta resistencia fue interpretada como falta de abnegación de “las clases acomodadas” para fomentar el progreso. En ese año, el secretario de la Junta, José María Mata, convocó a los integrantes del Ayuntamiento, al gobierno del departamento y a los magistrados de justicia para que, movidos por su ilustración y patriotismo, aportaran fondos para la celebración cívica. Hemos insistido en que no todas las rupturas y continuidades están presentes en todo cambio, y aquellas que sí, no toman una sola dirección homogénea hacia el mejoramiento progresivo y el perfeccionamiento de la sociedad. En el caso del proyecto educativo xalapeño durante el periodo 1830-1860, hemos observado una gran cantidad de cambios en las ideas educativas, en las visitas, en la reglamentación y en las iniciativas para mejorar las condiciones educativas. En estas décadas también emergieron algunas prácticas políticas que expusieron la necesaria intervención del gobierno del departamento y del Ayuntamiento en las actividades públicas.

La municipalidad seguía siendo calificada como “Ylustre Ayuntamiento”; en este periodo adquirió la denominación de “Patriótico Ayuntamiento”, así como “Ayuntamiento Constitucional de Jalapa” a partir del año 1845, aunque el trato oficial fue desde 1812. En el primer caso, el título coincidía con la influencia de la ilustración española en la legislación gaditana, que concebía la racionalización de las instituciones, del gobierno legítimo y de la vida pública para el mejoramiento de la sociedad; en el segundo, procedía de las constituciones inspiradas en la legislación gaditana y por la influencia del liberalismo. Es por ello que las fiestas cívicas antes analizadas representan una parte del esfuerzo de racionalización de toda actividad pública propio del gobierno del departamento.

### ***6. Dios y Libertad: síntesis corporativa e ilustrada para fomentar el patriotismo local***

El análisis del discurso educativo ilustrado patriótico en este periodo a través de la documentación del archivo municipal, resulta muy interesante, al rastrear los significados construidos por los grupos sociales. Por ejemplo, los documentos del periodo 1830 a 1840 no mencionan expresamente los conceptos de pobreza e ignorancia que eran un problema de Xalapa; sin embargo, pocos años después aparecen como una molestia que exigía atención por parte de las autoridades. Para este caso, hemos utilizado los conceptos que aparecen en los documentos porque a nuestro parecer muestran las ideas de grupos reducidos, que daban sentido al proyecto educativo local. En otros horizontes históricos, los discursos se adecuaron a los cambios que sufrían los proyectos de nación, los fines estatales o municipales.<sup>24</sup>

Durante el periodo 1837-1860, la prefectura de Xalapa y el gobierno departamental impusieron el discurso patriótico a la población. Desde su horizonte local, proponían construir a la nación en un momento apremiante, utilizando todos los recursos disponibles. En la parte inferior de los documentos aparece la enseña “Dios y Libertad” o el término popular “Patria y religión”, los cuales eran argumentos político ideológicos reproducidos por la iglesia de acuerdo con el contenido de la constitución de 1824 (Connaughton, 2001, p.13). Mostraban

<sup>24</sup> En estos cambios interviene el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas de los grupos políticos locales o regionales, ya que para finales del siglo XIX, el discurso había desplazado el concepto Dios por el de Patria. Durante la primera mitad de ese siglo, todavía no ocurría ese desplazamiento; Dios se convertiría después en la Patria.

una red de significados propios del patriotismo emergente que no era ajeno a las referencias religiosas. Con base en esas divisas, el patriotismo se fue sedimentando e imponiendo a lo largo de estos años, aunque fuera una expectativa del Estado liberal y confesional desde 1824 de todos los niveles de gobierno. Entendida la palabra Dios como el equivalente temprano de la Patria y la palabra Libertad como la herencia ilustrada, podemos interpretar que el discurso era incoherente según su referente conceptual, pero era coherente con las prácticas, las necesidades y las expectativas del horizonte. Desde el análisis conceptual del discurso, podemos seguir cómo esta frase adquirió significados. Dios, la Patria y la Libertad representan el ideario homogenizador discursivo de los grupos sociales dominantes. Se convirtió en la solución a la dicotomía entre lo histórico (la desviación, lo diferente, la pobreza, la anarquía, las dictaduras, lo estático, la falta de mejoramiento, la ignorancia, el fanatismo, el analfabetismo, la falta de conocimiento de los deberes hacia la Patria, etc.) y el ideario según el cual por medio de un gobernante se alcanza el puerto seguro, lo necesario, la felicidad, lo mejor, etc. Lo característico de este periodo en México es que la utopía era alcanzable por medio del gobernante y a través de la construcción y/o renacimiento de la Patria y la democracia moderna.

#### *7. Promover cambios respecto a una heterogeneidad apática y disfuncional con los nuevos proyectos, para así constituir una nueva heterogeneidad funcional*

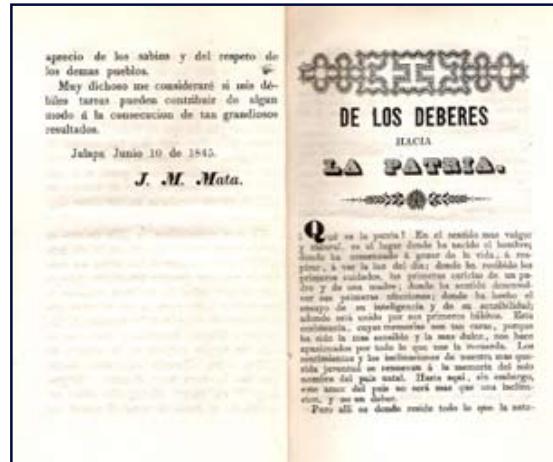
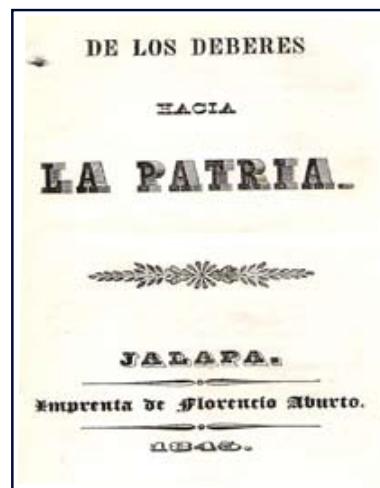
José María Mata fue diputado y prefecto de instrucción pública en Xalapa en 1843. Este personaje notó la falta de un texto que mostrase “los deberes hacia la Patria”; por eso, en 1845 hizo la traducción e introdujo un texto de Jean-Francois Marmontel –uno de los más célebres enciclopedistas, enemigo de Jean-Jacques Rousseau–, titulado *De los deberes hacia la Patria* (Figura 4). El texto coincide con las preocupaciones de esos años de “anarquía política”, pues proponía reforzar la transmisión de los deberes hacia la Patria frente a una heterogeneidad apática y disfuncional de colectivos “menesterosos!. Mata pensaba que los recientes sucesos habrían sido causa de la incomprendición de las obligaciones de un individuo para con su Patria, ya que ello había dado pie a:

la guerra civil y de las funestas consecuencias del egoísmo, se han verificado por desgracia en nuestro país. El abuso del sagrado nombre de Patria, la anarquía como el resultado de la lucha incesante de las facciones y el establecimiento de la tiranía doméstica, como el último resultado de la anarquía han sido las funestas consecuencias

que hemos tenido el dolor de ver sucederse en la república en el periodo de diecisésis años. (AHMX, MI, José María Mata, 1845, caja 3, año 1843, p. 1, exp. 10).

Estas élites políticas, que se pueden considerar muy reducidas, eran las que planeaban los proyectos educativos locales, basados en influencia de la Ilustración, pero determinados por sus necesidades apremiantes.

Figuras 4 y 5. Portada y contenido “De los deberes hacia la Patria”.



Fuente: AHMX, MI, caja 2, año 1843, p. 1, exp. 10, f. 44.

Como ya hemos mencionado, para distintos años de la década de 1840, el Archivo Histórico Municipal de Xalapa guarda documentación sobre la formación de Juntas Patrióticas, que designaban a un personaje notable de la sociedad xalapeña para que elaborase una oración cívica con motivo de la celebración del aniversario de la Independencia, el 16 de septiembre. La Junta Patriótica del 16 de septiembre de 1845, estuvo conformada según se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2. Miembros de la Junta Patriótica de 1845.

El gobernador Ramón Muñoz El general Juan Morales El general Juan Soto El prefecto del Distrito El Cura Párroco Francisco Campomanes El Magistrado José Agapito Muñoz El Magistrado Antonio M. Salonio	El licenciado Ramón María Terán Antonio Báez Carlos Peñasco Juan Francisco Bárcena Francisco P. Aguado José Ignacio Rivadeneira
--	--

Fuente: AHMX, MI, caja 5, año 1845, exp. 5, p. 1, f. 1.

Aunque el nombre de José María Mata aparece tachado porque no asistió a algunas reuniones ordinarias de la Junta Patriótica, su opinión e ideales sobre la importancia de la solemnidad del 16 de septiembre como medio para educar a la juventud estuvieron presentes en un discurso impreso. En actos públicos como éste, se mostraba la concepción de la enseñanza de la historia desde dos décadas atrás. Se pretendía enseñar los deberes que la Patria impone a un ciudadano común o a un funcionario público. ¿Acaso éstos no tenía ya sentimientos patrióticos? José María Mata ofreció hasta 300 ejemplares de *De los deberes hacia la Patria* al Ayuntamiento para que los distribuyese entre las escuelas de Xalapa. Leamos lo que dijo al respecto:

Deseoso de que más ciudadanos adquiriesen el conocimiento de los deberes que la Patria impone y la manera con que estos ha de desempeñar, traduje del francés el hermoso artículo que sobre los deberes hacia la Patria escribió el inmortal Marmonet y se imprimió en el periódico que se publica en esta ciudad. Más como las producciones que salen en los periódicos, por buenas que sean causan un interés pasajero y considerando por otra parte que la Juventud es la que más necesidad tiene de adquirir esos conocimientos y la que más se aprovechará de ellos porque las impresiones que en esa edad se reciben rara vez o nunca se borran y porque en esa edad deben sembrarse los buenos principios porque como la semilla en un terreno virgen

produzca abundantes y razonados frutos, me he determinado a formar el artículo traducido en cuadernito que precedido de una introducción en que hago aplicación de las doctrinas de Marmontel a nuestro país podrá ser de mucha utilidad que los niños que cursan las escuelas. Desearía poder proporcionar a esa Y Corporación el competente número de ejemplares para los niños de la escuela gratuita sin costo alguno, pero no permitiéndome mis circunstancias hacer este desembolso espero que SI guiado por las filantrópicas y patrióticas ideas que le adornan admitirá gustoso la siguiente proposición. Debiendo ser de 2 reales el valor de cada cuaderno a r, y le proporcionaré que los ejemplares le cuesten a un precio muy cómodo y en los términos siguientes. Por 100 ejemplares cobran 12 pesos, pero si se toman 200, por el segundo 100 sólo cobraré 8 pesos y 300 sólo cobraré 5 pesos por este último 100, de modo que por la insignificante suma de 25 pesos pueda U hacer un gran servicio al país y consolado favor a la niñez [...]. Dios y Libertad, Jalapa, junio 16 de 1845. J. M Mata (AHMX, MI, caja 3, año 1843, p. 1, exp. 10, f. 35).

El Ayuntamiento le solicitó la impresión del artículo de *Los Deberes hacia la Patria* para que fuera utilizado en las escuelas de primeras letras, mas, a causa de la falta de fondos, sólo compró 100 ejemplares. El 27 de junio de 1845 el cabildo facultó al regidor inspector de escuelas, Agustín Díaz, para que juntara 12 pesos del valor de los ejemplares para destinarlos a las escuelas gratuitas y demás establecimientos.

Conforme al contenido del artículo mencionado, el discurso ilustrado-patriótico que buscaba imponerse por medio de la educación, tenía como finalidad vital prevenir el desenfreno de una plebe inquieta y revolucionaria que atentara contra el orden social libertario, mostrando la importancia de la moralidad y el respeto a las leyes como el único camino para vivir en sociedad:

a la sombra de un gobierno liberal ilustrado y justo se le abra un amplio camino en la carrera de la ilustración. Cuando este caso llegue que no lo creo muy distante, Méjico ocupará un rango distinguido entre las naciones y entonces será el objeto del aprecio de los sabios y del respeto de los demás pueblos. (*Ídem*)

Para ese ideal patriótico, un buen ciudadano debía comprender que la Patria es el lugar donde se nace, donde se reciben los primeros afectos, donde se ensayan la inteligencia, la sensibilidad, los hábitos, los valores recomendados por la religión, los padres, los amigos y los antepasados. Si el individuo conocía la importancia de las “primeras afecciones morales, el amor paternal, el amor conyugal, la piedad filial, la amistad, el respeto a las cenizas de los muertos, los hogares, los altares”, ello bastaría para que amase a la Patria, cuyo contenido se inscribía en un contexto cultural local. A esta concepción antigua del término Patria se le agregaban

otros elementos, como “una libertad y la seguridad personal, la defensa de la propiedad, la de la cosa pública”, propios del discurso ilustrado-liberal moderno. Amar a la Patria implicaba, además, considerar que había un Estado depositario de los intereses y voluntades de “La Patria”; esta pretendida homogeneidad de intereses y voluntades repercutiría en las decisiones de los individuos pues, en consecuencia, los abusos del Estado resultarían pasajeros o errores accidentales.

Mata comprendía la abstracción del término Patria, pues lo relacionaba con los conceptos de justicia, honra, gloria, libertad o igualdad, pero también entendía que la Patria había sido mal comprendida, puesto que las pasiones de los gobernantes los animaban a conseguir títulos, o incluso podían convertirla en una “especie de palladium que se disputan las facciones y que en las guerras civiles pasa y vuelve a pasar alternativamente del partido de los vencidos al de los vencedores” (*Ídem*). Por ello la necesidad de entender el significado del concepto y de los deberes que derivan de ese ejercicio, de lo contrario aparecían las divisiones intestinas y los tiranos:

en nombre de la Patria se ejecutaban esas carnicerías que nos hacían estremecer cuando en la relación de las revoluciones romanas: ‘La cuchilla destructora vuela al ocaso hiriendo, sin elección; la sangre como en los templos; los pavimentos de las calles públicas están inundadas de ella. No hay piedad, ni respeto a la edad; no se tiene vergüenza de apresurar la muerte a los viejos encorvados ya bajo el peso de los años’. (*Lucain*)’.

Para Marmontel y para Mata el uso arbitrario de la Patria para hacerse de títulos era la causa de las guerras, pero también era la característica principal de las naciones modernas. México no había estado exento de ese error de interpretación de la Patria, ya que Isaiah Berlin (1986) opina que el nacionalismo, o el Dios de la modernidad de Gellner (1997), se asentó en las nuevas naciones con base en la violencia. Sin embargo, para Mata la causa de los males era una aplicación errónea y diversa del verdadero significado de la Patria. Comprendía muy bien que el origen de las revoluciones liberales de la modernidad estaba en la persistencia de la desigualdad social:

Si la suma de bienes que forman la cosa pública, fuese poseída en común o estuviese dividida igualmente, los modos del cuerpo social serían indisolubles [...] Pero es imposible que en los grandes estados, la desigualdad de los talentos, de la industria y del trabajo, la diferencia de sucesos en las diversas profesiones y singularmente el orden de las sucesiones, no origine una desigualdad muy grande en las fortunas. (*Ídem*)

Advertía la necesidad de adoctrinar a los colectivos en sus deberes patrióticos para así evitar confrontaciones entre:

una clase opulenta; otra menos afortunada, pero contenta con una pacífica y según mediocridad; y otra clase que atormentada entre la necesidad del trabajo y el atractivo de la holgazanería, verá con ojo ávido y envidioso las posesiones de las otras dos. Conocéis hijos míos que esta clase enemiga del orden que mantiene las propiedades e indignada en el fondo del corazón de una prosperidad que jamás ha sido suya, es en todas partes fácil de corromper, de moverse, de levantarse; ella es numerosa, es atrevida. Teniendo como dice que ganarlo todo o no teniendo que perder, desea con ansia un cambio; y si gefes ambiciosos saben emplear con ella las dádivas y las promesas, la alabanza y la lisonja, las pruebas de favor y de protección; si le muestran en el futuro una subversión de estados y de fortunas que la ponga en el lugar de aquellos cuya felicidad le irrita, pueden estar ciertos de encontrar en esa clase valor y adhesión. Bajo un gobierno justo y firme, la policía y las leyes contienen a esta multitud inquieta, pero estas pasiones reprimidas, semejantes al fuego adormecido en montones de azufre y de salitre solo esperan una chispa que las haga estallar. ¡Y cuán rápida y violenta no es la explosión cuando a las leyes tutelares del orden y del reposo, a las leyes que comprimen la envidia y la codicia, sucede la anarquía, la licencia, el latrocinio; y que a ese pueblo armado y repartido por todas partes esté permitido y recomendado el estrago, los incendios, el pillaje, el homicidio, el asesinato, la violencia, todos los crímenes, aun los más impíos, los más bajos y más atroces! Allí es donde en todos los tiempos existe el depósito de la discordia, el foco de las sediciones. (*Idem*)

Esto ejemplifica las preocupaciones de las élites decimonónicas sobre los otros grupos sociales.<sup>25</sup> Sabían que por los cambios ocurridos en los Estados modernos, propensos a la industrialización, el problema de la desigualdad se acrecentaba y el peligro de una clase desposeída, activa y deseosa de revertir el orden social existente aumentaría. Este esquema, una vez más se podía trasladar a México para interpretar los cambios recientemente ocurridos. Las ideas del resto del artículo, sobre la organización de la sociedad y sobre la educación, tenían un origen en-

<sup>25</sup> Para evitar que los campesinos, los indígenas y los pobres de Xalapa perdieran el respeto por el orden social y se amotinaran, las élites xalapeñas se preocuparon durante varias coyunturas, por lo que defendían la necesidad de mostrarles la importancia de la moralidad, del respeto a “las economías ajenas”, de los deberes patrióticos, etc. Los periódicos de la época son un referente importante porque muestran las preocupaciones de los grupos de poder locales. En 1856, cuando las tensiones sociales habían aumentado, se publicó un artículo amplio sobre la derrota que había infligido el gobierno a los insurrectos militares amotinados en Michoacán, México y Puebla. De acuerdo con la postura del escritor, el clero poblano se opuso a la intervención de los bienes de la diócesis, por ello “con su ejemplo sostienen un espíritu reaccionario y a estender en las clases menos ilustradas el disgusto del orden existente”. Véase *El Progreso* (1856, octubre 31, p1).

teramente ilustrado y eran formuladas como un discurso que intentaba imponer los valores morales del patriotismo, desplazar las actitudes negativas y adecuarse a las condiciones sociales de la época. Veamos algunos ejemplos:

1. La relación entre las tres clases de la sociedad (“opulentas”, “menos afortunadas” y las “atormentadas entre la necesidad del trabajo”), estaba marcada por la necesidad de que las primeras se hicieran cargo de las otras mediante la promoción de proyectos económicos con fines de progreso material.
2. La preocupación por el destino de las primeras clases ante las guerras civiles, y el peligro que representaban las clases menos afortunadas, “enemigas del orden que mantiene las propiedades e indignada en el fondo del corazón de una prosperidad que jamás ha sido suya”, porque provocaban que a las primeras no les quedara “otro recurso que buscar un asilo en países extranjeros; y fugitiva, queda proscrita”.
3. La conciencia de las élites sobre el problema de “la anarquía” y el peligro de los gobernantes usurpadores que se autocalificaban como benéficos para la “nación, la república, la Patria” y el eminent peligro del estallido de “una revolución.”
4. La importancia de que las masas y los gobernantes conocieran sus deberes con la Patria, ya que ante un gobierno tiránico, que privara de libertades a su pueblo, éste conservaría la “imagen sagrada [de la Patria] en el fondo del corazón del hombre virtuoso y del ciudadano fiel”, lo cual resulta claramente en beneficio de las clases “opulentas” y la conservación de un orden social establecido.
5. Los deberes no son otra cosa que una obligación derivada de “la naturaleza y la sociedad y no subsisten sino en tanto que un lazo de concordia y de comunidad reúne los intereses de todos.”
6. La necesidad de las élites de afirmar que la Patria eran ellas mismas, y que las menos afortunadas debían emplear “todos los medios que la desgracia de los tiempos y su situación privada le dejan para ser oficioso y benéfico hacia sus semejante”, otorgando una “contribución de nuestros talentos, de nuestras luces, de los frutos del trabajo y de la industria, del producto de los bienes que poseemos y si su peligro lo pide, de nuestro valor y de nuestra sangre”.
7. La distinción entre el ámbito público y el privado, en materia de los deberes del ciudadano, lo público identificado con la Patria y con las clases menos afortunadas y lo privado con los intereses particulares de las clases opulentas.

### **8. Una sociedad heterogénea y funcional: un nuevo orden social**

Para los fines de este apartado, la relación orden social-educación se deriva de las expectativas de las élites políticas sobre la igualdad y la civilización del ciudadano en la vida republicana. Por ejemplo, Andres Lira (1984) señala que a Lorenzo de Zavala le preocupaba el problema del orden social:

La igualdad o la desigualdad entre los diversos ordenes de ciudadanos, en una nación nueva y semisalvaje, dice un ilustre escritor, depende esencialmente de la distribución de propiedades territoriales; porque una nación no civilizada no tiene comercio, ni capitales acumulados, ni manufacturas y artes; no puede, pues, poseer otras riquezas que las que produce la tierra. (p. 38)

La élite política había entendido la desigualdad social, como condición para la existencia de la sociedad. Para el caso de México se pensaba que podrían existir tres divisiones generales, es decir, la oligarquía, “las clases menos acomodadas” y la plebe pobre. Las élites consideraban inevitables dichas desigualdades de fortuna, y creían que la causa de éstas era la ignorancia de los deberes que la Patria le imponía a un individuo. El gobernante había abusado del “sagrado nombre de Patria”; la anarquía, resultado de la lucha de las facciones, condujo a una tiranía doméstica. Ante este peligro, habría que evitar la anarquía, enseñando a las nuevas generaciones los deberes que la “Patria impone”. El pueblo mexicano no había conocido la actitud revolucionaria, por lo que habría que mantenerlo así, sin radicalizar la desigualdad. Mata pensaba que había:

una especie honrosa para el pueblo mexicano. No existe entre nosotros esa plebe desenfrenada, inquieta y revolucionaria que Marmontel pinta con tan fuertes colo-ridos, como dispuesta siempre a subvertir el orden de la sociedad aprovechándose de la ocasión que se le presente para entregarse al robo, al asesinato y a la violencia. El pueblo mexicano jamás ha sido el promovedor de nuestras guerras civiles; y de las innumerables que hemos tenido en muy pocas lo hemos visto tomar parte; si no es cuando se ha tratado de sostener la libertad entonces, como sucedió en diciembre del año próximo pasado, que se levantó solemnemente para dar con voz magestuosa el hasta aquí a la dominación del tirano que por tres años hiciera gemir a la nación oprimida con un yugo de hierro, ha brillado en su conducta un heroísmo digno de los mayores elogios. (AHMX, MI, José María Mata, 1845, caja 3, año 1843, p. 1, exp. 10)

José María Mata tradujo este artículo de Marmontel porque coincidía con él en la necesidad de enseñar a los pueblos sus deberes con la Patria y al mismo tiempo sostener una desigualdad respirable o buena, a fin de mantener el orden. La edu-

cación era concebida por Mata como el medio para evitar la anarquía y la formación de una plebe desenfrenada que hiciera revoluciones, que atentara contra el orden de la sociedad. Con la educación se evitaría los gobernantes ignorantes de sus deberes; asimismo, reforzando la enseñanza de los valores, la moralidad y la virtud, el individuo recibiría hábitos de industria y sería funcional:

es muy consoladora la idea de que el pueblo haya conservado un fondo de moralidad y de respeto a las leyes en medio de tantas guerras intestinas porque esta es una señal de su buen carácter y una prueba inequívoca de las virtudes que lo adornarán cuando a la sombra de un gobierno liberal ilustrado y justo se le abra un amplio camino en la carrera de la ilustración. Cuando este caso llegue que no lo creo muy distante, Méjico ocupará un rango distinguido entre las naciones y entonces será el objeto del aprecio de los sabios y del respeto de los demás pueblos. (AHMX, José María Mata, 1845, caja 3, año 1843, p. 1, exp. 10)

Esta cita del artículo mencionado comprueba que, al menos en las mentes de la élite política de Xalapa, estaba presente ese sincretismo discursivo ilustrado que pretendía establecer un gobierno liberal, que fomentara las virtudes por medio de la educación, al tiempo que retomara la enseñanza de la religión para promover las virtudes y la moralidad de un pueblo en contra del desenfreno, el robo, el asesinato y la violencia. La educación se convertía en la salvación del pueblo; con saber y catecismo podrían obtener ciudadanos que contribuyeran a alcanzar un país que apareciera en la historia moderna como un pueblo culto, ocupando un alto rango entre las naciones. Había que homogeneizar la desigualdad reglamentando e institucionalizando las escuelas. El contenido de los ramos de enseñanza nos permite asegurar esa reglamentación de lo social.

#### **9. La dirección y las subdirecciones de estudios y de instrucción pública: reforzar el proyecto educativo patriótico.**

La imposición de un gobierno legítimo a través de instituciones racionales, la división de la administración pública en ramos de enseñanza, la necesidad de institucionalizar y centralizar la educación y la sumisión de los proyectos educativos de los poderes locales a los estatales, culminó con la creación de la Dirección General de estudios del estado en 1848. En ese año, el gobernador Juan Soto comunicó al Ayuntamiento que el Congreso había decretado convertir a la junta subdirectora de estudios del estado en junta directiva general de instrucción pública. Esta fue una medida centralizadora de la educación primaria y

secundaria, a pesar de que el discurso estatal la justificaba bajo “el propósito de impulsar así la enseñanza primaria como la secundaria, procure hacer efectiva en todas sus partes la independencia de la instrucción pública, conforme a los principios del régimen federativo.”<sup>26</sup> La junta se compuso de representantes de los grupos sociales dominantes y de algunas corporaciones: un clérigo, un abogado, un médico y un profesor de primeras letras. En las cabeceras de departamento y demás Ayuntamientos se instalarían juntas subdirectoras de instrucción pública, sujetas a la general, a la cual presentarían informes de sus cuentas cada seis meses. Éstos se utilizarían para formar los informes anuales del gobierno. La finalidad de este cambio fue responder al problema de la falta de fondos para la instrucción pública, ahora en manos de las juntas subdirectoras y cada vez menos en las del Ayuntamiento. Los medios para hacer efectiva la nueva ley fueron los curas párrocos, quienes debían informar de los entierros de la gente pudiente para que, tan pronto pasaran los días de luto, cada junta exigiera una contribución sobre bienes y legados, además de los pagos de uno a cuatro pesos que proporcionarían los niños pudientes, pues para los pobres la instrucción continuaría siendo gratuita. En adelante esta junta se encargó de todo lo relacionado con la educación de las prefecturas y Ayuntamientos.

La contribución sobre herencias, establecida en el artículo 11 del reglamento de esa Dirección General, pronto dio resultados. En 1849 Francisco Campomanes, cura párroco de Xalapa, comunicó a la junta subdirectora que en enero de ese año habían sido sepultados Don Felis Lucido (apoderado de la comunidad de indígenas de 1845 a 1848), Dolores Ruiz Sánchez, Da. Ignacia Pérez de Gallardo y Da. Rita (ilegible), y que éstos, antes de morir, pagaron los derechos parroquiales. La junta subdirectora, dispositivo de centralización, dijo que la ley sería obedecida porque ésta “no tiene efecto retroactivo” (AHMX, MI, caja 9, año 1849,

<sup>26</sup> Informe de gobierno de Juan Soto en 1848, en Blázquez (1896, t. I, p. 534). La creación de esta Dirección General en el departamento solamente representaba la continuación de un proceso anterior, porque desde 1842, el gobierno departamental tuvo que enviar informes a la Compañía Lancasteriana en la ciudad de México. Por su parte, la Dirección General había exigido desde ese año informes relativos a todos los asuntos de instrucción pública, publicaciones, prensa, etc., que se realizaran en el departamento. El informe enviado en 1842 mencionó que en Veracruz existía la imprenta de José María Blanco y Antonio M. Valdés, en Xalapa la imprenta de Florencio Aburto y en Orizaba la imprenta de Pedro Martínez. El documento informa además de la importancia política de Florencio Aburto (director de la escuela pía) ya que entre la diversidad de impresos y folletos que había publicado se mencionó un escrito en contra del cura de Veracruz quien era candidato al obispado del departamento. Véase AGN, instrucción pública, tomo 84, legajo 30, f. 61.

p. 1, exp. 1, f. 15), por lo que no era posible exigir la donación forzosa de un peso destinado para la instrucción pública. La creación de nuevos dispositivos de sometimiento fue consecuencia clara del aumento de escuelas en esos años.<sup>27</sup> La Dirección General enviaba a los Ayuntamientos algunos artículos sueltos del decreto para reforzar “los medios para la obtención de arbitrios para la instrucción pública”. Se impuso también un impuesto a la venta del licor espirituoso por no ser efecto de primera necesidad:

sino antes bien resultará en beneficio de la moral pública que se aumente el precio al menudeo de dicho licor para disimular en lo posible el vicio de la embriaguez.  
(AHMX, MI, caja 9, año 1849, p. 1, exp. 1, f. 19).

Aplicar el impuesto a las bebidas tenía entonces dos fines; por un lado, aumentar fondos para la instrucción, y por el otro, disminuir el vicio de la embriaguez. Las multas establecidas fueron hasta de cinco pesos, según un documento del 8 de febrero de 1849. El 9 de marzo de 1849 un nuevo decreto recordó a la junta subdirectora la necesidad de cobrar las cuotas (artículos 4 al 6 del decreto del 1º de julio de 1847) en cuanto se abrieran nuevos establecimientos mercantiles o de industria.<sup>28</sup> Incluía también a los vendedores ambulantes eventuales de fiestas, ferias y demás eventos que duraban de uno a varios días.

La junta la formaban tres miembros: el alcalde o juez de paz, en su caso, y dos vecinos ampliamente conocidos en el lugar. Estos individuos tenían el encargo de enviar periódicamente la relación de causantes a la junta superior de instrucción para las deducciones respectivas. Las tiendas de abarrotes de primera hasta cuarta clase de Xalapa también contribuyeron con impuestos para la instrucción pública. Las de primera clase pertenecían a Bernardo García, Manuel García, Francisco Cardeña y José María Rivera; las de segunda a Joaquín Perdomo, José

<sup>27</sup> Sobre todo de escuelas primarias lancasterianas a las cuales el gobierno destinaba 53.37 % de los fondos de instrucción pública en 1827, pero hacia 1831 tan sólo representaba 1.7% entre los demás ramos de la administración. Véase Blázquez (1986, t. I, pp. 17 y 47). En 1853 la junta directiva general de instrucción pública asignaba dos tercios de los fondos generales a las escuelas. Véase decreto del 23 de abril de 1851, Leyes y Decretos (1997, t. III, pp. 272-273). Lo anterior obedece a las ideas heredadas del despotismo ilustrado español sobre los límites de la educación, pues se pretendía que los individuos fueran simplemente “productivos y más útiles” con la instrucción necesaria “que su condición o profesión requiere”, Véase Jovellanos “El origen de la prosperidad pública”, en Frost (1986, pp. 63-71).

<sup>28</sup> Véase decreto del 25 de marzo de 1849, en que se sumaron nuevas atribuciones a la junta directiva general de instrucción pública, tales como exigir los presupuestos, modificados y distribuir los fondos en las escuelas primarias, secundarias y en el Colegio General (Leyes y Decretos, 1997, t. III, , pp. 195-197).

María Terán, entre otros; las de tercera clase pertenecían a 15 individuos y las de cuarta clase a 35. En 1852, la Legislatura emitió el decreto 184 del 20 de agosto, por el cual las juntas dejaron de funcionar, ya que la junta subdirectora de la prefectura de Xalapa se negaba a seguir otorgando noticias sobre los establecimientos de instrucción. A partir de entonces el gobierno tuvo que recurrir una vez más a las autoridades locales para la entrega de los informes. Sin embargo, el caso de Veracruz es singular, ya que el estado asumió de manera temprana la vigilancia de las escuelas, lo que implicó el debilitamiento del Ayuntamiento.

#### ***10. La Compañía Lancasteriana: el proyecto educativo local también tenía presiones externas***

Una de las formas de institucionalizar, centralizar y someter las actividades educativas locales de los departamentos así como los Ayuntamientos fue la Compañía Lancasteriana de México, a través de informes sobre los gastos educativos del departamento durante 1842.<sup>29</sup> Al mismo tiempo, la Compañía dispuso que los gobiernos de los departamentos donaran el 1% de sus fondos de instrucción primaria para sostener una escuela normal y editar el libro de enseñanza de los preceptores. Éstos, después de recibir el título atorgado por la compañía, venían a desempeñarse como maestros de primeras letras; tal fue el caso de Vicente Morales, quien se hizo cargo de la escuela gratuita de Xalapa desde 1841. En el título III del plan general de estudios de la compañía, se imponía la homogeneidad en la enseñanza preparatoria y en todos los establecimientos públicos a través de una junta directiva general de cada departamento (Plan General, México, 1843). Lo anterior demuestra el sometimiento de los discursos locales al gobierno central.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> La Sociedad Lancasteriana de Veracruz fue fundada en 1826 bajo el gobierno de Miguel Barragán; tuvo la finalidad de propagar y fomentar la primera enseñanza por el método de Lancaster, generalizar y regularizar la enseñanza “del bello sexo”, fundar escuelas en las cabeceras de cantón (la de Xalapa se creó hasta 1841) y crear una escuela normal en Veracruz para los maestros (la cual no se realizó). Véase Leyes y Decretos (1997, t. I, pp. 414-417).

<sup>30</sup> En 1842 el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública emitió una circular, en la cual, además de reiterar los fines y medios pretendidos de la instrucción pública se decía que “la difusión de las luces es una urgente necesidad en la República y uno de los más ardientes deseos del supremo gobierno [...] de promover la prosperidad de los pueblos”; se mencionaban los requerimientos centrales sobre las autoridades locales: “el presidente está convencido de que las autoridades locales prestarán una vigilancia constante [...] elegirán y aplicarán los medios más

Los municipios decidieron tomar 1% de los fondos de la capellanía de Boza de Xalapa para el pago de la contribución establecida por la compañía. Pero esta no quedó satisfecha y exigió, a finales del 1842, que contribuyeran los fondos municipales y, de ser posible, los pueblos y comunidades de indígenas. La obra pía quedó sometida a pesar de los reclamos del patrono y del preceptor. Fue así como se empezó a construir un discurso a favor de las escuelas gratuitas y la marginación de otras instituciones educativas tradicionales, y se acrecentó el sometimiento a la autoridad central, representada por la Compañía Lancasteriana.

### **11. *La instrucción primaria pública gratuita debe ser la única expectativa de los “infelices”***

El objetivo de este último apartado consiste en analizar cómo las autoridades hacían efectivas sus ideas de gratuidad para generalizar la educación primaria entre los pobres de la ciudad, qué medios utilizaban para llevarlas a cabo y cuáles eran sus prácticas. Desde el análisis conceptual del discurso, el origen de la palabra gratuidad en esta materia se vincula con la concepción de la ilustración española de los derechos de todo hombre a ser instruido para ser feliz, a través de la búsqueda de una sociedad próspera.<sup>31</sup>

Paradójicamente, las ideas de gratuidad estuvieron vinculadas también con la permanencia de las escuelas existentes. La escuela pía pudo acondicionarse al sinccretismo entre las ideas de caridad de las obras pías y las ideas de gratuidad de la Ilustración. Como ya hemos mencionado, las corporaciones escolares existentes no desaparecieron ante los nuevos cambios. La escuela pía, que daba caridad a los niños pobres o “infelices”, necesitados de educación, no desapareció porque coincidió en su propósito con la intención de las élites de extender la educación. Ante la falta de un Estado fuerte y capaz administrativamente, se optó por someter y acondicionar a los nuevos fines a la educación tradicional y sus instituciones.

---

oportunos para desenvolver las facultades intelectuales”. Lo anterior implicó la derogación del decreto del 26 de octubre de 1842 en que la Compañía Lancasteriana había tomado a su cargo la Dirección General de Instrucción Primaria para devolver la dirección a los Ayuntamientos. Véase AGN, instrucción pública, tomo 84, legajo 30, f. 21.

<sup>31</sup> Es un hecho que en el caso de Xalapa, estas ideas del discurso ilustrado estuvieron presentes, los documentos de la tercera y cuarta década del siglo XIX expresan las preocupaciones del Ayuntamiento sobre la instrucción de la juventud para la felicidad y para que con sus luces hiciera adelantos a su país, etc.

Las ideas de gratuidad se hicieron presentes en la oferta que hiciera el Ayuntamiento de los lugares para niños pobres en la escuela pía:

Aviso a los padres de familia. Habiendo en la escuela pía de esta ciudad a cargo del S D Florencio Aburto, algunos lugares que se pueda amparar a niños pobres, se participa a los que se [...] como para que ocurra al R. Regidor Inspector del ramo D. José María Mata quien está autorizado para expedir a los que devan la voleta necesaria para que sean admitidos en dicho establecimiento. Jalapa. Florencio Aburto/44 (AHMX, MI, caja 3, año 1843, p. 1, exp. 10, f. 13).

Vemos aquí cómo se transitaba de una educación informal a otra formal y gratuita, ya que no estaban presentes todavía los conceptos de obligatoriedad y laicidad. Ésta aparecía en un momento de la historia en que se formulaban en México diversos proyectos de nación que debían considerar qué hacer con los pobres. Las ideas de gratuidad tuvieron una fuerte relación con la solución del problema de la pobreza y de la diversidad de prácticas y proyectos. Era a los pobres a quienes estaban dirigidas las instituciones educativas que hemos citado.<sup>32</sup> Los ideales de la instrucción gratuita fueron expresados cada fin de año después del examen público, cuando el Ayuntamiento convocaba a los padres de familia pobres para que solicitaran boletas para sus hijos. En 1849, el Ayuntamiento y el preceptor se organizaron para llenar las vacantes a través de la emisión de boletas que acreditaban la indigencia de los niños (Tabla 3).

Tabla 3. Boletas que acreditan la indigencia de algunos niños.

No hay embarazo por mi parte en recibir al niño que lleva este Jalapa, Mayo 14 de 1849 Joaquín Martínez Remite. D. Don Joaquín Guevara
No hay inconveniente por mi parte en recibir al niño José María Gómez Jalapa, junio 16 de 1849 Joaquín Martínez Remite. D. Don Joaquín Guevara

<sup>32</sup> También fueron ejemplo de este tipo de instituciones las casas para niños expósitos (abandonados o desamparados), creadas en Veracruz, Orizaba, Xalapa y Acayucan en 1827. A estos niños se les aceptaba desde la edad de cuatro años y se les desligaba a la de diez. Véase Leyes y Decretos (1997, t. I, pp. 514-516).

Estoy anuente a recibir al niño que expresa el dador de este  
Jalapa, julio 4 de 1849  
Joaquín Martínez  
Remite. D. Don Joaquín Guevara

Fuente: AHMX, MI, caja 8, año 1848, p. 1, exp. 76, f. 21. Tenían este formato y median unos 10 centímetros de ancho por 5 de alto.

Estas nuevas prácticas escolares coincidían con las ideas ilustradas de un gobierno racional para normar a la población. Staples (1984) plantea que las boletas tenían la finalidad de

obligar a los maestros a llevar un registro de asistencia [conurrencia] y avisar a las autoridades si el alumno llegaba a faltar toda una semana, para multar a los padres con cuatro o doce reales. (p. 45)

Las ideas de gratuidad no tenían la finalidad de uniformar la instrucción de estos niños pobres. Éstos ingresaban a la escuela en distintos días del año; con ello la enseñanza se organizaba en clases de acuerdo con las condiciones de los niños al momento del ingreso. De ahí que el reglamento fuera ambiguo en cuanto a la edad y a la fecha de entrada, porque la primera oscilaba entre 7 y 14 años. No era posible homogeneizar cada ramo a causa de la entrada de algunos niños meses después de otros. Estos niños se presentaban con el preceptor y le mostraban la boleta que les había emitido el Ayuntamiento, quien además había realizado un listado con los nombres de los niños y de los padres, la edad, el lugar donde vivían y el día de entrada (Tabla 4).

Tabla 4. Extracto de la lista asentada por el Ayuntamiento con los nombres de los niños, de sus padres, domicilio y fecha de ingreso (1843).

No. 136	Mayo 27	Antonio huérfano del general Don Carlos Molina, menor de 8 años
137	Id 28	Franco Aguirre huérfano de Benito Muñoz, de 9 años de edad, vive en Jalitic casa de Francisco Rechi
138	Id 31	Pablo Mora, hijo de Don Pablo y de Doña Dolores Figueira de 8 de edad, vive en la casa número 2 de la calle nueva.

Fuente: AHMX, MI, caja 2, año 1843, p. 1, exp. 10, f. 40.

A pesar de la gratuidad de la instrucción para los niños pobres, los alcances de la educación eran limitados porque el número de vacantes no eran suficientes

para todos los pobres que pudieran haber solicitado boletas. Así se advierte en el informe que remitió el regidor de escuelas en 1859:

Ha notado que en la escuela gratuita, según lo manifestado por su preceptor, existen 16 vacantes; y como deben existir también porción de jóvenes que puedan ocupar con provecho esos lugares el P. Ayuntamiento se servirá disponer que por su secretaría se avise al público, a fin de que las familias pobres que desean la educación de sus deudos ocurran a quien corresponda para que sean admitidos [...] Dios y Libertad, junio 11 de 1859. (AMX-MI, caja 18, año 1859, p. 1, exp. 2, f 9).

Finalmente, aunque los pobres eran los destinatarios principales de la educación primaria pública gratuita, eran a la vez la última opción que se tomaba para llenar las vacantes desocupadas.

## Conclusiones

El análisis de los artefactos culturales nos ha mostrado que los grupos dominantes son portadores de los proyectos de orden económico, social y cultural, porque su espacio de experiencia y horizonte de expectativas así lo propicia, pero esos propósitos no constituyen una totalidad homogénea debido a las diferencias internas que presentan en sus prácticas, por lo que su actuar es tan sólo un fragmento del pasado. Los artefactos culturales que hemos presentado constituyen un fragmento muy importante, porque desde el punto de vista sociológico, son portadores de cohesión social y del funcionamiento de la estructura social. Por esto, es importante articular el análisis de la educación –el artefacto central del presente artículo–, con las actividades administrativas, económicas, civiles y religiosas de las corporaciones, y con las prácticas de los diversos grupos sociales. El análisis del conjunto de artefactos ha mostrado que los exámenes públicos tendían a mostrar a la Patria como sujeto principal, cuyos emblemas personificaban a las autoridades locales; el mismo espacio público era el lugar de adquisición de los deberes, los derechos y las actitudes que se presentan con un carácter colectivo no individuales. Las fiestas cívicas y religiosas aparecen como los mejores medios de cohesión social por lo que podemos entender que las corporaciones eran las indicadas para cohesionar.

La enseñanza no institucionalizada del pasado permite entender que los discursos de adoctrinamiento patriótico durante las festividades cívico-religiosas no necesariamente se relacionaban con cambios de carácter social, sino hasta que la enseñanza del pasado, para fomentar el patriotismo a través de las

oraciones cívicas, cobró fuerza al institucionalizarse en las escuelas primarias a finales del siglo XIX. Sin embargo, ya las oraciones cívicas, un discurso unitario sobre el pasado reciente, aparecen como una práctica educativa, la más efectiva de los artefactos culturales puesto que las sociedades tienden en apoyarse en la memoria. Las normativas son el dispositivo de ordenamiento escolar y el medio formal de desplazamiento de otros discursos locales hacia Juntas Patrióticas, en donde se ve la iniciativa de las élites respecto al cambio en los proyectos de orden social. Es sugestivo notar la lógica interna del proyecto educativo patriótico de fomentar cambios respecto a una heterogeneidad apática y disfuncional con los nuevos proyectos, para así obtener una nueva heterogeneidad funcional; por ello fue necesario analizar cómo los actores afrontaban el problema de la heterogeneidad para avizorar una sociedad heterogénea y funcional, es decir, un nuevo orden social.

Finalmente, la educación primaria pública gratuita surge como el artefacto central; así habría de presentarse a finales del siglo XIX, pues su carácter de “única expectativa de los ‘infelices’” da paso a la formación de un discurso sobre la centralidad de la institucionalización de la escuela y del maestro; ambos se convertían en medios y símbolos fundamentales que habrían de llevar a cabo su tarea histórica: convertir súbditos en ciudadanos. Entonces, la primera mitad del siglo XIX representa un umbral educativo, en donde el padre de familia no necesariamente estaba de acuerdo con los fines de la educación patriótica; por eso el proyecto concebía al maestro como un segundo padre, quien, rompiendo el círculo familiar, se desempeñaba como un tutor exigente que desconocía la autoridad de los padres. Es en este sentido que los mecanismos del proyecto educativo, aunque hacían explícitas sanciones para los maestros golpeadores, favorecían a éstos en sus confrontaciones con los padres de familia, las cuales se resolvían con la intervención del Ayuntamiento. Consecuentemente, la escuela para la formación patriótica desplazaba a la familia, estableciendo una especie de gran comunidad patriótica en la cual, sin embargo, no se desvanecían los prejuicios tradicionales, como separar a los niños de las niñas para, según la mentalidad cristiana de la época, alejarlos de los malos pensamientos; asimismo, se reiteraba la jerarquía social entre los menores de edad.

Por otro lado, es importante insistir en que la reconstrucción de la lógica de las acciones internas de los actores es crucial para formular los artefactos culturales, conceptos, e incluso para distribuir los apartados de un discurso histórico en función de lo que las fuentes y las acciones de los actores nos proporcionan. La relación entre la historia social y cultural desde el punto de vista del análisis

del discurso es fundamental para delimitar los mecanismos, las singularidades, así como la manera en que los diversos actores manipulaban o hacían suyos los objetivos del acto cívico y el examen público. Finalmente, los discursos ya no deben desecharse de la investigación histórica porque también son hechos humanos instalados en una diversidad de racionalidades, las cuales son proporcionales a la diversidad de fragmentos del pasado abarcables por el historiador. Por lo anterior, todavía quedan muchas ausencias historiográficas por llenar e incluso por rehacer en el campo de la historia de la educación, en donde se trascienda la simple descripción del pasado en un contexto determinado y a los trabajos que, aunque han estudiado a las diversas maquinarias conceptuales aquí consideradas, las analizaban en función de la historia política, por lo que aparecían como imágenes portadoras del progreso y de la conformación de un sistema educativo estatal, que habría de dar origen a la educación democrática y equitativa actual.

## **Lista de referencias**

- Aguirre, C. A. (1996). *Los Annales y la historiografía francesa, tradiciones críticas de Marc Bloch a Michel Foucault*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Aguirre, C. A. (2002). *Corriente, temas y autores de la historiografía del siglo XX*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Berlin, I. (1986). *Contra corriente ensayos sobre historia de las ideas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blázquez, C. & Corzo, R. (Coordinadores). (1997). *Colección de Leyes y Decretos de Veracruz, 1824-1919*. Tomos I, II y III. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Bonfil, G. (1990). *México Profundo: una civilización negada*. México: Grijalbo/CONACULTA.
- Burke, P. (2003). *Formas de hacer historia*, Madrid: Alianza.
- Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. (2002). *El mundo como representación. Historia cultural entre práctica y representación*. España: Gedisa.
- Chesneaux, J. (1979). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. México: Siglo XXI.
- Connaughton, B. F. (2001). *Dimensiones de la identidad patriótica, religión, política, y regiones en México, siglo XIX*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia, reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica.

- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Frost, E. C. (Compiladora). (1986). *La educación y la ilustración en Europa*. México: Secretaría de Educación Pública/El Caballito.
- Gellner, E. (1997). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Ginzburg, C. (2003). *Tentativas*. Michoacán: Facultad de Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.
- Joselleck, R. (1993). *Futuro pasado para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós Básica.
- Juárez, A. (1995). Un proyecto humanista de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País en la Xalapa Pos independentista. En *Anuario X* (pp. 29-44), Xalapa Veracruz: Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana.
- Harwich, N. (2003). La historia Patria. En Annino, A. y Guerra, F. X. (Coordinadores), *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX* (pp. 533-549). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lémpiere, A. (2003). De la república corporativa a la nación moderna. México (1821-1860). En Annino, A. y Guerra, F. X. (Coordinadores), *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX* (pp. 316-346). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lira, A. (1984). *Espejo de discordias la sociedad mexicana vista por Lorenzo de Zavala, José María Luís Mora y Lucas Alamán*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Salmerón, P. & Serrano, P. (2003). El auge de la historiografía política regionalista en México, 1968-2000. Revisionismo y análisis político. *Secuencia Revista cuatrimestral de historia y ciencias sociales*, 57, 185-200.
- Sharpe, J. (2003). Historia desde abajo. En Burke, P. (Editor), *Formas de hacer historia* (pp. 39-58). Madrid: Alianza.
- Staples, A. (1984, octubre-diciembre). Esfuerzos y fracasos: La educación en Veracruz 1824-1867. *La Palabra y el Hombre*, 54, 35-54.
- (1985). *Educar: panacea del México independiente*. México: CIE-SAS/SEP/El Caballito.
- Valdivieso, R. (s. f.). *Wilfredo Pareto y la teoría de las élites*. Universidad Nacional de Educación a Distancia y el Proyecto Crítico de Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid: Recuperado el 30 de junio de 2006 de [http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/teoria\\_elites.htm](http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/teoria_elites.htm).
- Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Vega, R. (s. f.). *Teoría marxista de la historia*. Recuperado en [http://www.herrara.com.mx/teoria\\_marxista\\_de\\_la\\_historia.htm](http://www.herrara.com.mx/teoria_marxista_de_la_historia.htm)

mienta.com.ar/varios/4/48.html.  
Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia, Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza.

### ***Manuscritos no publicados***

Archivo Histórico Municipal de Xalapa (AHMX)

### ***Libros de actas y Acuerdos de Cabildo***

Acervo México independiente  
Colección de Periódicos  
Archivo General de la Nación (AGN)  
Ramo de Instrucción Pública  
Compañía Lancasteriana  
Hacienda  
Ayuntamientos

### ***Impresos***

El presidente de la comisión de la unión patriótica de ciudadanos que fomentan la primera educación, (1828). Ataquemos a la ignorancia con patriotismo y constancia. México: imprenta del C. Alejandro Valdés.,

Alba, M. (1856). *Oración Cívica*, pronunciada en Xalapa, la noche del 16 de septiembre de 1856, por el ciudadano licenciado Manuel M Alba. Veracruz: imprenta de José María Blanco.

Terán, M. (1843). *Oración cívica* que en la solemnidad del día 16 de septiembre de 1843, pronunció en la ciudad de Xalapa, el ciudadano Ramón María Terán por encargo de la Junta Patriótica que ha mandado imprimirla. Xalapa: Imprenta de Florencio Aburto.

Marmontel, J. F. (Artículo introducido y traducido del francés por José María Mata, 1845). *De los deberes hacia la Patria*. Xalapa: Imprenta de Florencio Aburto.

Montes de Oca, J. (1857). *Oración Cívica*, pronunciada en la ciudad de Xalapa, el 16 de septiembre de 1857, por el licenciado Joaquín Montes de oca, Veracruz: imprenta de José María Blanco.

(1843). *Plan general de estudios de la república mexicana*, número 6, México: imprenta del Águila, dirigida por José Ximeno, calle de Medinas.

*Reglamento para la educación primaria de la juventud, (1840)*, Xalapa: imprenta del Gobernno.

Quiroz, J. (1860). *Oración cívica* pronunciada en la ciudad de Xalapa, el 16 de septiembre de 1860, por el ciudadano Joaquín V. Quiroz, orador nombrado la víspera por la Junta Patriótica, Xalapa: imprenta de Aburto e Hijos.

Periódicos

Jueves 25 de agosto, 1842. *El Nacional*. Núm. 41, Xalapa, imprenta de Florencio Aburto.

Viernes 31 de octubre, 1856. *El Progreso*. Núm. 361, periódico oficial del gobierno del Estado de Veracruz, Veracruz, y núm. 668 viernes 30 de octubre de 1857.

Octubre 31, 1845. *El Zempoalteca*. Núm. 65, periódico oficial del departamento de Veracruz, residencia del Sr. Camacho, secretario del gobierno superior, gobierno y política.