



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Alfabeto, Estado y Nación. El surgimiento del analfabetismo
como problema educativo en México**

Tesis que presenta

Marino Miranda Noriega

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Eugenia Roldán Vera

Resumen: Esta tesis busca comprender la emergencia histórica del *analfabetismo* como un problema relevante para el debate público en México. Documento cómo el analfabetismo fue definido como un problema público hasta las últimas décadas del Siglo XIX y se convirtió en una preocupación oficial alrededor de 1910 con la crisis política del Porfiriato. Argumento que la construcción histórica del analfabetismo fue de la mano de la consolidación de información estadística oficial sobre educación y de los censos nacionales a lo largo del Siglo XIX. Estos procesos hicieron del número de “personas analfabetas” una realidad visible para las autoridades educativas. Además, señalo como en las primeras dos décadas del siglo XX, una serie de políticas oficiales — como la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria de 1911 o la Campaña contra el Analfabetismo de 1921— transformaron esta realidad estadística en un concepto político que permitió a una serie de funcionarios y políticos movilizar recursos estatales con el fin “erradicar el analfabetismo”.

Palabras clave: Analfabetismo, conceptos educativos, categorías estadísticas, problemas públicos

Abstract: This thesis seeks to understand the historical emergence of illiteracy (*analfabetismo*) as a relevant problem in the educational debate in Mexico. I document how illiteracy was defined as public problem until the last decades of the nineteenth century and how it became an official preoccupation until the end of the Porfiriato around 1910. I argued that the historical construction of *analfabetismo* went hand in hand with the consolidation of official statistical information and of national censuses throughout the nineteenth century. These processes rendered the number “illiterate” people a visible reality for educational authorities. Moreover, I study how in the first two decades of the twentieth, a series of public policies —like the Law on Rudimentary Schools and the Campaign against Illiteracy of 1920-1924— transformed this statistical reality into a political concept that allowed a series of politicians and bureaucrats to mobilize state resources in order to “eradicate illiteracy”.

Key words: Illiteracy, educational concepts, statistical categories, public problems

Índice

Agradecimientos	5
Introducción. Conceptos y categorías en la historia del analfabetismo	6
El analfabetismo y las categorías	11
El analfabetismo y los conceptos políticos	15
Sobre las formas en las que se ha historiado la <i>cultura escrita</i>	18
Capítulo 1. La construcción del analfabetismo como categoría estatal. Legibilidad y cultura escrita como medida del progreso educativo.....	33
Las fuentes sociales del analfabetismo	35
El surgimiento global de la categoría de <i>analfabeto</i>	39
La adopción de la categoría de <i>analfabeto</i> por la estadística en México	48
Conclusiones	60
Capítulo 2. El analfabetismo en el porfiriato. Un problema social antes que un problema de Estado.....	62
La polémica sobre la expansión educativa en el porfiriato.....	63
El porfiriato y la creación de un sistema nacional de educación uniforme, integral y popular	65
Los congresos de instrucción pública y la centralidad de la uniformidad como política educativa en el porfiriato	67
La creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas artes y el concepto de educación integral.....	72
La educación popular como concepto central para la expansión educativa en el porfiriato	75
Enunciando el analfabetismo como un problema social en la prensa nacional	78
Conclusión	82
Capítulo 3. La articulación del analfabetismo como problema político-educativo en la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria de 1911.	85
La promulgación de la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria y la dimensión social del analfabetismo.....	86
Los debates en torno a la lectura y la escritura en la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria. Federalización, diversidad lingüística y educación integral	93
Una encuesta sobre educación popular y su polémica frente a las escuelas rudimentarias.....	95
La descentralización de las Escuelas Rudimentarias. Leer y escribir: conocimientos prácticos.....	103

Conclusiones	105
Capítulo 4. El analfabetismo como concepto político en el proyecto educativo de José Vasconcelos.....	107
El papel de la educación en la ideología del mestizaje	110
La creación de la Secretaría de Educación Pública y la Campaña contra el Analfabetismo	117
Misión civilizadora y analfabetismo. La lengua escrita como concepto político	123
Conclusiones	130
Conclusiones Generales	133
Bibliografía	140
Hemerografía y material de archivo	151

Agradecimientos

Agradezco al Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav por ser un espacio de aprendizaje constante sin el cual no hubiera sido posible la elaboración de este trabajo. También conté con el apoyo de una beca Conacyt que me permitió dedicar todo mi tiempo al programa de maestría y a las labores de investigación.

A Eugenia Roldán Vera por su gran generosidad al dirigir esta tesis. Por todas las ideas, comentarios y recomendaciones que me brindó desde el momento en que puse un pie en el DIE, los cuales resultaron en un trabajo del que me siento enormemente satisfecho. A Laura Cházaro y Gabriel Entin porque no sólo fueron lectoras/es de esta tesis, sino que además fueron profesores/as con los que puede compartir espacios de formación fundamentales que me introdujeron al ejercicio de hacer historia, a la crítica de fuentes y al estudio de los conceptos.

A las profesoras del DIE pues son una fuente de inspiración para hacer investigación de manera rigurosa y creativa. Me llevo una enorme cantidad de problemas, perspectivas y excelentes trabajos que me acompañarán sin importar el camino que me espere en el futuro. A mis compañeros y amigos del DIE por un espacio de convivencia que me motivó a ir al Departamento un día tras otro. A todos ellos por demostrar que es posible un espacio distinto de enseñanza y aprendizaje a la vez participativo, riguroso y estimulante.

A mi familia por todo el apoyo a pesar de que las decisiones de vida que he tomado probablemente no hayan sido las más prácticas. Siempre contaré con ustedes.

A Dani. Gracias por tus ideas brillantes y por hacerme creer en que puedo lograr cosas que valen la pena. Pero, sobre todo, por el apoyo y el cariño hicieron que en cada momento de esta experiencia me sintiera en el lugar correcto.

Introducción. Conceptos y categorías en la historia del analfabetismo

Desde comienzos del siglo XX, pero sobre todo en los últimos cincuenta años, el analfabetismo se ha convertido en uno de los principales enemigos de los programas educativos alrededor del mundo, en especial en países donde los sistemas escolares no son capaces de atender a toda la población. Desde su creación en 1946 la UNESCO ha delineado diversas medidas que los gobiernos deben tomar para “erradicar el analfabetismo”, y en países como Cuba, Nicaragua, Tanzania y México, entre otros, las campañas de alfabetización han sido mitificadas como un signo de desarrollo y del compromiso social de sus gobiernos (Jones 1990). Más aún, desde 1990 y hasta el año 2009, la ONU incorporó la tasa de alfabetización adulta como uno de los cuatro factores —junto a la Renta Nacional Bruta, la esperanza de vida al nacer y los años promedio de escolarización— para calcular el Índice de Desarrollo Humano, una medida para comparar el nivel de desarrollo entre los distintos países. Así, la prevalencia del analfabetismo se ha convertido en uno de los indicadores más importantes para comparar el desarrollo educativo entre países, reforzando el vínculo simbólico entre la cultura escrita y el progreso.

En 1953 la UNESCO lanzaba el primer reporte que discutía el progreso de la alfabetización en el mundo. En él apuntaba que “mientras una parte importante de la población mundial permanezca sin el conocimiento rudimentario de leer y escribir, el problema del analfabetismo continuará siendo de interés y preocupación para todos aquellos que están comprometidos con actividades diseñadas para aumentar los estándares de vida y los niveles de cultura de los pueblos del mundo” (UNESCO 1953:9). Sin embargo, en contraste con el planteamiento de la UNESCO de que el analfabetismo existe en la medida en que haya personas que no saben leer y escribir, en este trabajo se argumenta que el analfabetismo, como cualquier problema educativo, es el resultado de un proceso de definición que implica identificar aspectos de la realidad educativa como no deseables, peligrosos o negativos para el progreso de la educación. Como plantea el sociólogo Herbert Blumer, “los problemas sociales son fundamentalmente productos de un proceso de definición, en lugar de existir independientemente como una serie de arreglos sociales objetivos con una composición intrínseca” (Blumer 1971:293).

Esto no quiere decir que no exista en la realidad educativa una diferencia entre las competencias de lectura y escritura que tienen ciertas personas o poblaciones. Al final de cuentas, la escritura es una creación humana que tiene enormes implicaciones como una fuerza material en el devenir histórico. Lo que argumento, es que el analfabetismo es una forma particular e histórica de entender estas diferencias en las competencias de leer y de escribir. Esta construcción implica aceptar como presupuesto aquello que Harvey Graff ha denominado el mito de la alfabetización, es decir, que la posesión autónoma de competencias de lectura y escritura “precede” y de manera inevitable “conduce al desarrollo económico, las prácticas democráticas, en mejoras cognitivas y en movilidad social ascendente. Bajo esta formulación la alfabetización ha sido caracterizada con cualidades incommensurables y hasta inefables, supuestamente confiriendo a sus practicantes una predilección por el orden social, un sentido moral elevado y un metafórico ‘estado de gracia’”(Graff 2010b:635).

Hago especial énfasis en la cuestión de posesión autónoma porque, como han señalado numerosos autores, en diversos contextos culturales existe un acceso a la cultura escrita, pero mediado por las habilidades de otras personas (Chartier and Cavallo 2001; Kalman 2003; Rockwell 2018). Así, el mito de la alfabetización reduce el acceso a la cultura escrita a la adquisición individual de competencias de lectoescritura.

Partiendo de lo anterior, este trabajo plantea la pregunta sobre por qué en el México de finales del siglo XIX y principios del XX comenzó a ser utilizado el concepto de analfabetismo para comprender un problema educativo. Esto implica entender una serie de procesos históricos de diversas duraciones que dieron sustento social y material a la aparición del analfabetismo como una preocupación estatal. Para lograr este cometido serán especialmente útiles las herramientas teóricas y metodológicas de la historia de los lenguajes educativos. Siguiendo a Eugenia Roldán Vera:

La premisa básica de este tipo de enfoques es, para decirlo simplemente, que el lenguaje importa. Por una parte, el lenguaje es concebido no como un medio transparente de comunicación sino como constitutivo de la realidad: la manera de nombrar las cosas articula la forma de experimentar la realidad, la hace inteligible. Por otra parte, estos enfoques asumen que el lenguaje es histórico, pues carga consigo capas de significación pasadas que inciden en la

conceptualización y la comprensión de cualquier fenómeno” (Roldán Vera 2014:7).

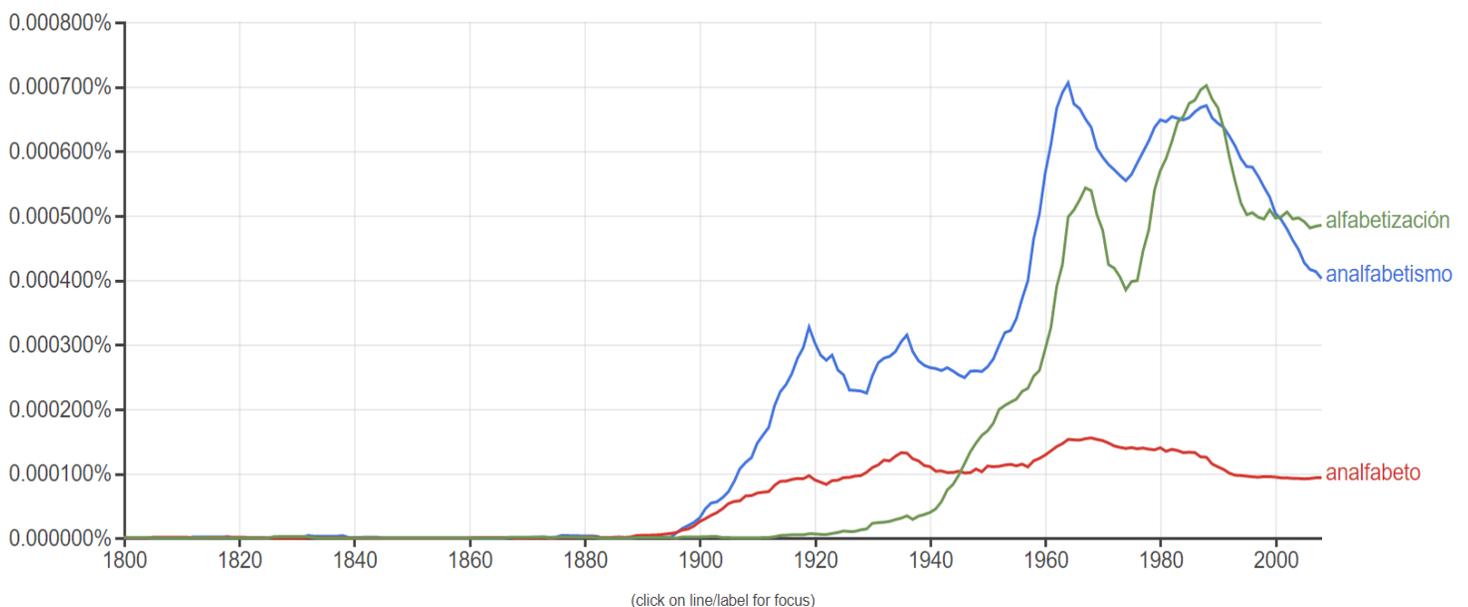
La historia de los lenguajes educativos nos insta tomar en serio los cambios lingüísticos como consecuencias de procesos históricos, pero también como fuerzas que tienen efectos en su devenir. Esto implica ir más allá de comprender las palabras como meros contenedores de ideas que se van transformando, y comenzarlas a mirar como motivo de indagación histórica con efectos fundamentales en la realidad.

En este sentido, el problema central de este trabajo es entender las acciones de una serie de actores, instituciones e instrumentos que permitieron percibir, señalar y problematizar el analfabetismo para convertirlo en materia de la intervención estatal. Así, no estamos proponiendo la historia de la “idea” específica de que la lengua escrita es un conocimiento fundamental para todas las personas. Más bien, parto de los planteamientos de Elias Palti de una nueva historia intelectual, la cual se concentra en las condiciones semánticas de producción de un texto dado, es decir, las condiciones materiales, políticas, sociales y culturales que permitieron el surgimiento de ciertos conceptos o ideas políticas. La nueva historia intelectual se distingue de las historias de ideas tradicionales, pues estas últimas son aquellas que “aíslan los textos de su momento histórico para concentrarse en aquellos supuestos elementos de validez universal que los mismos pudieran contener, con lo que terminan conduciendo, invariablemente, al anacronismo de pretender ver en las distintas doctrinas políticas otras tantas respuestas a supuestas “preguntas eternas” (Palti 2005:68 y 69). Para la nueva historia intelectual las ideas no son el resultado del espíritu universal de sus autores, sino sus autores son el resultado de una serie de formas de pensar históricamente producidas. Palti apunta al respecto que “el objetivo último de la historia intelectual sería, pues, comprender no qué dijo cada autor, sino cómo fue posible para este decir lo que dijo en un contexto determinado” (Palti 2005:70). En este sentido el surgimiento de la idea de que la población en su conjunto debía tener un acceso individual a las prácticas escritas se remonta, por lo menos, hasta la invención de la imprenta, lo que implica una transformación global en la forma de producir y de entender el conocimiento escrito. Esa historia es fundamental, y se entrecruza en muchos sentidos con la historia del analfabetismo, sin embargo, no nos permite entender las particularidades históricas —las condiciones semánticas del texto en palabras de Palti— que posibilitaron el surgimiento

del analfabetismo como un concepto, es decir, como una forma de nombrar un problema cargada de un sentido político específico.

Antes de la segunda mitad del siglo XIX existen pocos registros en fuentes históricas —ninguno que haya encontrado en la realización de esta tesis— de términos como analfabetismo, analfabeto o, menos aún, alfabetización. Si utilizamos herramientas de escaneo de palabras en archivos digitales, la más grande de las cuales sería Ngram Viewer de Google, ninguna de estas palabras aparece hasta la última década del siglo XIX, y su uso en libros comienza a ser más significativo hasta el siglo XX. El corpus documental del Ngram Viewer nos permite observar el uso de palabras y frases en un corpus de más de 8 millones de volúmenes, o aproximadamente el 6% de todos los libros que se han publicado. El Ngram Viewer utiliza un lector óptico que le permite escanear su corpus documental para encontrar palabras y frases cortas. Existen importantes problemas metodológicos con esta herramienta, por ejemplo, el hecho que el lector óptico puede confundir palabras similares o que un autor especialmente prolífico puede impulsar el conteo de una palabra durante un año particular. Sin embargo, es posible observar tendencias generales sin tomar en cuenta los datos específicos de cada año (Younes and Reips 2019).

Gráfica 1. Aparición de las palabras “analfabeto”, “analfabetismo” y “alfabetización” en el Google Ngram Viewer de 1800 al 2000



El número de menciones se da como proporción del total de palabras registradas por la herramienta cada año, así los datos están ajustados para que la proporción no crezca si hay una mayor cantidad de documentos dentro de un año. En el caso de la palabra “analfabetismo”, su aparición, con relación al número total de documentos en la base de datos, creció más de 300% de la década de 1890 a la década de 1920. Estas transformaciones lingüísticas son un indicio histórico que nos lleva a preguntar cuáles son los procesos que permitieron el surgimiento de esta nueva forma de entender las prácticas escritas.

El argumento central de la tesis es que el surgimiento del analfabetismo como un problema educativo fue el resultado de dos procesos fundamentales: a) un proceso de clasificación estadística que permitió hacer visible una tipología poblacional basada en la posesión de las competencias de lectura y/o escritura, esto es, la *categoría* de analfabeto; y b) un proceso político-educativo que constituyó a las prácticas de lectura y escritura como habilidades fundamentales para la integración y asimilación de toda la población dentro del territorio mexicano a una cultura nacional unificada. En este sentido, parto de la idea de que la forma en la que se relacionan estos dos usos del lenguaje es fundamental para entender cómo se constituye aquello que se considera problemático, aquello sobre lo que se debe ejercer una acción para transformarlo, o en términos del historiador de los conceptos Reinhart Koselleck, en lo que tiene un peso importante el horizonte de posibilidad. Esto implica la producción de lo que Koselleck denomina singulares colectivos, conceptos que dejan de nombrar una multiplicidad de fenómenos particulares para presentar fenómenos generales y universales dentro de un nombre singular; en este caso, el paso de la existencia de *analfabetos* como problema individual, al *analfabetismo* como una condición generalizable a toda una sociedad. Propongo que, en este proceso, la introducción de instrumentos estadísticos para medir la cantidad de personas que, bajo los criterios de las oficinas estadísticas, no sabían leer y escribir fue fundamental para enunciar y visualizar el analfabetismo como un fenómeno general. Sin embargo, argumento que su traducción al ámbito de la política educativa implicó articular dichos datos con una postura política interesada en enfatizar la importancia de las prácticas escritas como elemento central. En este sentido, es importante entender cómo el analfabetismo fue constituido primero como una forma de ver el mundo en *categorías*

estadísticas que permitían clasificar a la población según sus habilidades de lectura y escritura, y cómo estas fueron traducidas en *conceptos* de política educativa con la intención de promover ciertas acciones estatales.

Esta tesis se concentra en el concepto de *analfabetismo* —y no en el de *alfabetización*— debido a que busca comprender las primeras políticas educativas que nombraron específicamente la falta de competencias de lectura y escritura como un problema que el estado debía resolver. El concepto de *alfabetización*, que queda fuera del alcance de este trabajo, se comenzaría a utilizar en México de manera oficial a partir de la década de 1930. Estas diferencias de temporalidad en el lenguaje son relevantes para la historia de los conceptos: la aparición de alfabetización apunta hacia una intervención mucho más activa de las instituciones estatales para promover la lectura y la escritura. Más aún, el hecho de que se haya comenzado a hablar primero de analfabetismo —un concepto que indica un estado indeseable de cosas— tiene repercusiones en cómo se piensa la articulación de los conceptos políticos. En este sentido podríamos pensar que el concepto político de alfabetización se articuló en contraposición al analfabetismo como representación de un estado atrasado y disfuncional de las cosas.

Si bien el marco temporal de esta tesis no llega a abarcar la aparición de *alfabetización*, durante la década de 1920 comenzó a ser utilizado de manera recurrente el concepto de *desanalfabetización*, el cual nos da ciertas pistas sobre las condiciones que hicieron posible al primero. En el concepto *desanalfabetización* se puede observar claramente su configuración como la negación del analfabetismo. Este concepto intermedio entre analfabetismo y alfabetización refuerza la idea de que la alfabetización se consolidó en el imaginario como un proceso de integración en el que se eliminaban las fuerzas sociales indeseables y atrasadas de la nación, en este caso el analfabetismo. Más aún, el hecho de que la acción activa de erradicar el analfabetismo haya sido nombrada de maneras diversas durante las primeras tres décadas del siglo XX nos habla de un concepto político-educativo que no se había consolidado completamente hasta ese momento.

El analfabetismo y las categorías

Para entender las categorías parto de debates que hay en la sociología del conocimiento sobre la importancia social de las clasificaciones. La premisa básica de esta

corriente es que las categorías son formas de organizar la realidad que son producidas por fuerzas sociales que escapan a los límites del individuo. No son, en un sentido kantiano, formas a priori de conocer la realidad, sino son definiciones colectivas. Émile Durkheim y Marcel Mauss plantearon el problema de la formación social de las categorías en 1902, en su ensayo *De ciertas formas primitivas de clasificación*. Según estos autores:

El hombre se encuentra muy lejos de clasificar espontáneamente y mediante una especie de necesidad natural [...]. Nada nos autoriza a suponer que nuestro espíritu, al nacer, lleva automáticamente dentro de sí el prototipo del cuadro de toda clasificación [...] Toda clasificación implica un orden jerárquico, del que ni el mundo sensible ni nuestra consciencia nos ofrecen modelo alguno [...podemos conjeturar] que el esquema de la clasificación no es un producto espontáneo del entendimiento abstracto, sino que resulta de una elaboración en la cual han entrado todo tipo de elementos extraños (Durkheim and Mauss 1971:16 y 17)

El problema de las categorías se convertiría en una de las preocupaciones centrales de la sociología del conocimiento, la cual plantea que el uso de ideas, distinciones, y definiciones sobre la naturaleza de la realidad son producidos a partir de procesos históricos y sociales que permiten percibir, explicar y comprender el mundo de una forma particular. Para Berger y Luckmann una ‘sociología del conocimiento’ deberá tratar no sólo las variaciones empíricas del ‘conocimiento’ en las sociedades humanas, sino también los procesos por los que cualquier cuerpo de ‘conocimiento’ llega a quedar establecido socialmente como ‘realidad’ ” (Berger and Luckmann 2001:15). El uso del lenguaje es una fuente fundamental para la sociología del conocimiento, pues a partir de éste entiende la forma en la que se clasifica y se objetiva la realidad, y al mismo tiempo, la forma en que es posible actuar en ella.

Partiendo de esta tradición, Eviatr Zerubavel, un sociólogo contemporáneo del conocimiento entiende las categorías, de forma muy general, como islas de significado en las que se dibuja una línea que nos permite separar unas cosas de otras y darle sentido al mundo. Zerubavel argumenta que las categorías se forman gracias a dos procesos fundamentales de clasificación: por un lado, se juntan cosas consideradas similares en cierto aspecto y, por el otro, se las separa de otras que no encajan en ese principio de equivalencia (Zerubavel 1993). Este autor apunta que “para dotar las cosas que percibimos con significado, normalmente ignoramos su unicidad y las miramos como miembros

típicos de una clase particular de objetos, actos u eventos. Después de todo, si cada una de las muchas cosas que existen en el mundo tomadas como diferentes, únicas, [...] la percepción del mundo se desvanecería en una falta total de significado” (Zerubavel, 1993, p. 5)¹. Un ejemplo de esto Funes el memorioso, el personaje de Borges quien al no poder olvidar nada, no podía concebir objetos más allá de lo particular. Así, le molestaba que la enorme diversidad de creaturas que conocemos como *perros*, pudieran pertenecer a la misma categoría (Borges, 2012: 155).

Para la perspectiva sociológica, las categorías son el resultado de un proceso de acumulación de conocimiento que las permite representar objetos como fenómenos discretos. Así, los objetos no aparecen de manera natural, sino que son definidos en su unicidad. Norbert Elias tomaba como ejemplo la idea, a nuestros ojos evidente, de que la luna es un mismo objeto, a pesar de que aparece con distintas formas cada noche. Sin embargo, Elias se pregunta ¿cómo es que nuestros antepasados lograron entender que la luna es un objeto único y sin división?, es decir, “¿sería imaginable que un grupo de nuestros ancestros fuera capaz de construir que la luz tenue y oblonga, que ellos veían en el firmamento hace poco, es lo mismo que el gran rostro redondo que ven en este mismo instante?”(Elias 2010:87). La luna tuvo que ser definida bajo una misma categoría y no como objetos diferentes que aparecen según el momento del mes. Este es sólo un claro ejemplo de cómo las categorías con las que entendemos la realidad más cotidiana no se desprenden de manera esencial de un ser inmutable de las cosas, sino que pasan por los filtros del conocimiento acumulado y de los procesos de clasificación.

Por otro lado, Zerubavel plantea que “el proceso de poner las diversas cosas que percibimos en categorías [...] usualmente está acompañado por un proceso complementario de separar unas cosas de otras. Esto implica aislar entidades mentales del contexto en el cual son experimentadas y tratarlas como si estuvieran completamente

¹ “In order to endow the things, we perceive with meaning, we normally ignore their uniqueness and regard them as typical members of a particular class of objects (a relative, a present), acts (an apology, a crime), or events (a game, a conference)”. After all, “If each of the many things in the world were taken as distinct, unique, a thing in itself unrelated to any other thing, perception of the world would disintegrate into complete meaninglessness”

separadas de sus entornos” (Zerubavel, 1993, p. 6)². En consecuencia, siguiendo al autor, para clasificar hay que distinguir entidades discretas de un continuum de experiencias de las que forman parte. Ya sea dividiendo el tiempo en minutos, días, jornadas de trabajo, sucesos o procesos históricos; el espacio en países, calles, ciudades y continentes; o el espectro de luz visible en colores distinguibles que separan, sin límites claros, ciertas longitudes de onda de otras; *clasificar significa poner fronteras arbitrarias en donde en “realidad” no las hay*.

Estos procesos de separación y agrupamiento suceden todo el tiempo a partir de categorías que son heredadas, lo que implica que el proceso de producción que las hizo posibles es hasta cierta medida olvidado. Ahora bien, las comunidades humanas no sólo clasifican fenómenos naturales, sino que realizan estas tareas cotidianamente con las personas, los grupos y las culturas. Las categorías agrupan y separan poblaciones y personas según criterios como el lugar donde nacieron (o en muchos casos donde nacieron sus padres), el color de su piel, su sexo, su edad civil o biológica, la posición que ocupa en el proceso productivo, sus profesiones y un largo etcétera. Estas categorías son especialmente importantes para los procesos históricos, pues como dice Ian Hacking (Hacking 2007), inventan tipologías de gente, las cuales tienen efectos reales acerca de cómo las personas se perciben y son percibidas. La producción de clasificaciones sociales ha tomado gran relevancia en la sociología contemporánea, al poner el acento el impacto que tiene la producción de conocimiento en los mismos fenómenos que se busca comprender.

En este sentido, la distinción entre alfabetos/analfabetos aparece en la historia en la segunda mitad del siglo XIX como un principio de clasificación que permite separar a las poblaciones a partir de su capacidad de leer y escribir. Así, por un lado, estas categorías implican una división tajante en lo que en realidad es un continuum de capacidades variadas de leer y escribir, el cual podía darse para distintos propósitos, con diferentes tipos de destrezas y en contextos muy diferentes. Por el otro lado, este límite se vuelve constitutivo de cada categoría, de manera que, por ejemplo, si el criterio para

² “The process of placing the various things we perceive in categories, however, is usually accompanied by a complementary process of separating them from other things. That entails isolating mental entities from the context in which they are experienced and treating them as if they were totally detached from their surroundings”

determinar que alguien es alfabeto es su capacidad de firmar, esto define necesariamente el principio de igualdad con todas las personas que entran en esta categoría.

El analfabetismo y los conceptos políticos

Por otro lado, esta tesis se informa del trabajo de Reinhart Koselleck, teórico central para la historia de los conceptos. Según esta corriente, los conceptos se distinguen debido a que su “capacidad semántica es más amplia que la de «meras» palabras de las que se usan generalmente en el ámbito sociopolítico” (Koselleck 1993:107) o, en palabras de Francisco Ortega, “la historia conceptual atiende el uso de los términos relevantes social o políticamente”(Ortega n.d.). Las palabras, a pesar de que pueden tener más de un significado, abarcan un sentido mucho menos polémico, el cual está asentado en la experiencia fáctica y en la función referencial del lenguaje. A diferencia de los conceptos, las palabras no tienen este papel fundamental en la arena pública que hace que su definición y su contenido sean objeto de disputas y controversias. Las categorías tienen cierta consonancia con las palabras, pues pretenden poner límites claros en el mundo para reducir el potencial conflicto de determinar el contenido referencial de lo que representan. En especial, a partir del surgimiento de la estadística, las categorías poblacionales buscaron construir un *consenso* sobre la manera más clara y efectiva para acercarse a la realidad poblacional. Sin embargo, como analizaremos a lo largo de la tesis, la idea de que las categorías son constructos lingüísticos menos “conflictivos” que los conceptos, esconde los debates técnicos y políticos que están detrás de su definición. Algo que define a las categorías científicas —y en nuestro caso estadísticas— sería un conflicto marcado, en palabras de Pierre Bourdieu, por el “interés por el desinterés” (Bourdieu 2002). Así, el papel fundamental de las categorías sociales es presentarse como divisiones “naturales de la realidad”, y el conflicto entre especialistas se da en torno de quién tiene la legitimidad para determinar el sentido, supuestamente neutro y desinteresado, de estos términos. Así, la diferencia entre categoría y concepto no radicaría en que la categoría sea una forma no política de comprender la realidad, sino en que su contenido político no puede ser enunciado explícitamente dentro de los debates técnicos.

Por el otro lado, retomando a Koselleck, los conceptos se pueden entender a partir de una estructura temporal particular en la que se vinculan al pasado y al presente.

Kosellek entiende esta estructura temporal a partir de dos categorías: el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa.

Por un lado, el espacio de experiencia se refiere a la forma en la que los conceptos hacen referencia a “un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados”. Según el autor este espacio “es la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones o instituciones, [y] siempre está contenida y conservada una experiencia ajena” (Koselleck 1993:338). En el caso de los conceptos, el espacio de experiencia está dado por las capas de significados y los límites que el pasado les impone, pasado que está formado por las experiencias ajenas transmitidas de generación en generación. La experiencia está determinada por aquello que ya sucedió, que no puede ser transformado y que tiene un contenido fáctico que es vivido en el presente.

Por el otro lado, el horizonte de expectativa “es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que sólo se puede descubrir. Esperanza y temor, deseo y voluntad, la inquietud pero también el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen” (Koselleck 1993:106 y 107). El horizonte de expectativas se sitúa más allá de lo fáctico y de los límites que imponen las experiencias pasadas, para proyectar las posibilidades que existen en un posible mundo futuro.

Los conceptos políticos y sociales son para Koselleck, aquellos que buscan enmarcar las experiencias pasadas de cierta manera para poder orientarlas hacia ese horizonte de expectativas. En su interpretación de Koselleck, Ortega escribe: “los conceptos son estructuras intersubjetivas relevantes para el acopio [y la inteligibilidad] de [la] experiencia” a la vez que “vehiculizan o proyectan las expectativas sociales y constituyen escenarios públicos de futuridad” (Ortega, n.d.). Los conceptos dejan atrás su contenido experiencial, es decir, su naturaleza como referente de algo que existe o existió en el mundo, y se consolidan como “conceptos de futuro”, por lo que están formulados de manera que denoten “las posiciones que querían alcanzar en el futuro para poder establecerlas o lograrlas”. Esto quiere decir que “se les dota de una significación política o social”, que se vuelve generalizable y que es el centro de luchas por la definición de su sentido (Koselleck 1993:112).

Según Koselleck esto sucede debido a que los enormes cambios que trajo la modernidad comenzaron a transformar la importancia del pasado para entender el futuro. La historia no mostraba más las regularidades que pudieron haber existido en un tiempo pasado, y por lo tanto dejaba de ser una *maestra de vida*. Los conceptos empiezan a orientarse al futuro como un punto de llegada, para el cual el presente debe ser transformado, y el pasado no era necesariamente un límite infranqueable. En palabras del autor, estos conceptos empiezan a referirse “hacia el llamado más allá, concentrado apocalípticamente en el final de este mundo”(Koselleck 1993:344). Los conceptos políticos también se van universalizando a través de un proceso de abstracción, que los separa de eventos históricos particulares, y se convierten en lo que Koselleck denomina “singulares colectivos”. Si bien, Koselleck no define explícitamente qué es un singular colectivo, da ejemplos concretos de conceptos que vieron este proceso. Por ejemplo, el autor ilustra la formación de un singular colectivo con el concepto de “Revolución”:

Hay que asegurar, como una novedad, que la «revolución» se concentra en un singular colectivo desde 1789 —como se señalaba ya en Mercier: en este mundo todo es revolución. De forma parecida al concepto alemán de «historia» que como «historia sin más» recoge las posibilidades de todas las historias individuales, la revolución se coagula en un singular colectivo que parece reunir en sí mismo los cursos de todas las revoluciones individuales. De este modo la revolución se convierte en un «concepto metahistórico», desprendiéndose completamente de su origen natural y tendiendo ahora a ordenar históricamente las experiencias revolucionarias correspondientes. Con otras palabras, la revolución recibe un acento trascendental, y se convierte en principio regulador tanto para el conocimiento como para la acción de todos los hombres incluidos por ella” (Koselleck 1993:76).

Partiendo de esto, podemos decir que la división alfabeto/analfabeto es una categoría más que un concepto, pues no implica la definición de una situación generalizable, de algo que puede ser transformado y que presenta un horizonte de expectativa. De forma parecida al concepto de revolución, la consolidación del sustantivo “analfabetismo” se va convirtiendo en un singular colectivo que parece reunir en sí mismo una multiplicidad de significados sobre la existencia de una población que no sabe leer y escribir. Ya no son simplemente las consecuencias que puede tener para una persona particular no poder leer o escribir, sino que se convierte en una afrenta contra el

funcionamiento general de la sociedad y un obstáculo frente a un horizonte de expectativas.

Sin embargo, a pesar de ser cosas distintas, la forma en la que se categoriza al mundo tiene un papel importante en la forma en la que se construyen los conceptos. La posibilidad que tenían los estados nacionales de dividir sus poblaciones entre alfabetos y analfabetos hizo de la capacidad de codificar y decodificar textos un punto central para entender el progreso educativo. Así, con el surgimiento del analfabetismo como un concepto político, el marco específico bajo el cual se calificaba a las poblaciones tuvo un impacto directo en la construcción de un horizonte de posibilidad, en el cual la lectoescritura tendría un papel liberador y moralizador fundamental.

Por eso, cabe aclarar que no puede tomarse esta división tajantemente, pues al final de cuentas las categorías son constituidas con criterios políticos y a partir de horizontes de expectativa, y los conceptos no pueden estar completamente desprovistos de cierto contenido fáctico que los haga ser efectivos en el mundo político. Sin embargo, la construcción de las categorías pasa por un intento de desvincularse de las consideraciones políticas para intentar delimitar segmentos de realidad de forma clara, y los conceptos buscan explícitamente ir más allá de la realidad existente y plantear escenarios de posibilidad en el futuro. Así, esta distinción debe tomarse como una diferencia de grado y como parte de un proceso continuo de definición. Como veremos a lo largo del trabajo, las categorías y los conceptos muchas veces se combinan, otras se distinguen y otras tantas interactúan en los procesos históricos de construcción de los problemas educativos.

Sobre las formas en las que se ha historiado la *cultura escrita*

El esfuerzo por hacer de la cultura de la lectura y la escritura el objeto central de indagación histórica encontró un importante impulso en la promoción global de las estrategias de alfabetización, sobre todo a partir de los años 60 y 70 (Graff 2003; Kaestle 1985; Kalman 2000). Los trabajos sobre alfabetización en los años sesenta, y los que siguieron su línea argumentativa, permitieron darle relevancia a la lengua escrita como un objeto para la indagación histórica. Una de sus características más notables es que tendieron a atribuir a la aparición, expansión y transformación de la lengua escrita un efecto causal sobre la forma en la que las sociedades se organizan. Así, la lengua escrita por sí misma se entendía como un motor fundamental para la transformación histórica.

Los trabajos de Jack Goody (1997) y de este con Iann Watt (1963), fueron de los primeros intentos por intentar entender la importancia de la cultura escrita para la organización social. En las *consecuencias de la alfabetización*, los autores intentan defender que la distinción entre sociedades letradas y no letradas es fundamental para entender la forma en la que distintas sociedades transmiten sus patrimonios culturales. Según los autores, en sociedades orales la transmisión del patrimonio cultural requiere de una administración particular de los mecanismos de la memoria. El lenguaje, como vehículo central de la transmisión cultural, no tiene otra forma de reproducirse más que en la memoria de los individuos. Por lo tanto, según Goody y Watt, el lenguaje que tiende a perdurar en una sociedad oral —incluso aquel que es más abstracto como la regulación del tiempo o las formas de parentesco— es aquel que está más estrechamente relacionado con un fin práctico y con la experiencia inmediata de las personas. Dentro de las sociedades en las que existe la escritura, sobre todo aquellas que han adoptado una escritura alfabética, Goody y Watt argumentan que se da una forma mucho más institucionalizada de transmisión del patrimonio cultural. Así, tomando a Grecia como punto de partida de la lectura alfabética, apuntan que este sistema de escritura, al ser mucho más simple de aprender y transmitir, permitió la generalización de habilidades de lectura. Esto trajo una transformación radical en la manera en la que se transmitía y evaluaba el conocimiento, dando paso a una forma de pensar que valoraba la lógica, la especialización y el escepticismo.

En el mismo tenor varios autores analizaron el papel de las prácticas letradas en el mundo moderno. Carlo Cipolla (1970) ve a la alfabetización masiva como un elemento central del desarrollo social y político de los Estados nación; Lawrence Stone (1969) plantea un vínculo entre la expansión de la lectura y escritura en Inglaterra y ciertos impulsos de transformación política; y Marchal McLuhan, en su influyente libro *La galaxia Gutenberg*, plantea a la imprenta como una transformación en la cultura escrita que se convirtió en motor fundamental de nuevas estructuras cognitivas en la época moderna (McLuhan 1962). Esta tendencia se mantuvo en algunos trabajos en las siguientes décadas, quizá el más exhaustivo, estaría en son los dos volúmenes de Elizabeth Eisenstein (Eisenstein 1979) sobre la imprenta como agente de cambio, que vincula a

este invento con procesos de diseminación, estandarización, reorganización, preservación y amplificación de conocimientos que definieron a la modernidad.

Por otro lado, durante estos años, comenzaron a surgir propuestas para entender la expansión de las prácticas escritas como consecuencia de procesos sociales, antes que como causas de estos. Estos trabajos tienden a ser más descriptivos sobre la forma en que la lectura comenzó a masificarse en países o regiones específicas (Furet and Ozouf 1977; Johansson 1977; Lazarín Miranda 2013; Stedman and Kaestle 1987; Vincent 2000).. Utilizando principalmente métodos cuantitativos, intentaron ligar los diferentes patrones en la expansión de las competencias de escritura a procesos como la industrialización, el desarrollo económico, la urbanización o la construcción de los sistemas nacionales de educación. Quizá uno de los trabajos más importantes en este sentido, y que muestra muchos de sus objetivos, es el de François Furet y Jacques Ozouf (1977) sobre la lectura y la escritura en Francia. En este trabajo, los autores buscaban cuestionar la prenoción histórica sobre el papel fundamental de la Revolución francesa para la democratización de la lectura. Los autores abundan en los distintos factores de larga duración que impactaron sobre la expansión de la lengua escrita, que iban más allá del papel del Estado como administrador de un sistema educativo. Proponen como uno de los factores centrales la diversidad lingüística en las provincias francesas, que detonó una serie de resistencias a la imposición del francés como lengua nacional a través de la cultura escrita. En este sentido, este trabajo buscaría, no tanto encontrar los efectos de la masificación de la lectura y la escritura, sino las condiciones en las que se dio y los patrones que estas condiciones permitieron. Además, estas lecturas dieron elementos para los trabajos posteriores que buscaron descentrar la mirada de las instituciones estatales como explicación de la lectura.

Durante la década de los ochenta la búsqueda por consecuencias concretas de la alfabetización o la imprenta comenzaron a ser objeto de críticas. Estas planteaban la importancia de considerar las relaciones sociales y culturales que constituyen y dan sentido a las tecnologías de la lengua escrita (Kalman 2000). Así, las tecnologías de la escritura no producirían cambios por sí solas, sino que estarían inscritas en un contexto cultural y social que imponen ciertas formas de lectura y escritura como válidas y desacreditan otras.

Por un lado, esta concepción de las prácticas escritas ha tenido como resultado un interés por explorar la forma en la que la escritura es usada en diferentes contextos locales. El concepto central en estos trabajos es que la lectura y la escritura son prácticas antes que herramientas o tecnologías (Chartier 1985; Rockwell 2001), y están fuertemente influenciados por los planteamiento de Michel De Certeau (de Certeau 1996). También, bajo esta visión, comenzó a cuestionarse la idea de que existe una separación clara entre sociedades letradas y no letradas, así como una línea que pudiera diferenciar claramente aquellas personas que estaban *dentro* o *fuera* de la cultura escrita. Por ejemplo, en trabajos como los de Malcolm Parkes (2001), Elsie Rockwell (2018) o Judith Kalman (2003) el papel de los mediadores es fundamental para la administración y el acceso de una gran parte de la población a la cultura escrita. Parkes llama la atención sobre la importancia de la lectura en voz alta durante buena parte de la Edad Media, como muestra de que la escritura formaba una parte fundamental de la vida de la población incluso antes del invento de la imprenta. Esto sin la necesidad de tener una sociedad en la que la mayoría de las personas supieran leer o escribir. Por otro lado, tanto Rockwell como Kalman, apuntan sobre la importancia de las personas que saben leer y escribir en comunidades en México para mediar las relaciones letradas. Rockwell lo hace poniendo el acento en el papel de maestros rurales en el Estado de Tlaxcala como mediadores del libro de texto en el aula; Kalman, en los escribanos en la plaza de Santo Domingo en la Ciudad de México como figuras fundamentales para el acceso de las prácticas escritas para una parte de la población de la urbe que, si bien no “sabía leer ni escribir”, no era ajena a las consecuencias y usos prácticos de la cultura escrita.

Otra forma de enfocar la alfabetización tomando en cuenta las relaciones sociales que enmarcan su existencia, está en los trabajos que han analizado la producción histórica de culturas escritas hegemónicas. Comenzaría a configurarse la idea de que existen más de una cultura escrita y que las relaciones de poder entre estas juegan un papel fundamental para entender la configuración de una cultura letrada legítima. En este sentido, Barton y Hamilton hablan, desde una perspectiva etnográfica, de prácticas letradas dominantes, las cuales son aquellas “asociadas con organizaciones formales, tales como la educación, la ley, la religión y el trabajo. En la medida que podemos agrupar estas prácticas dominantes juntas, están más formalizadas que las prácticas vernáculas y se les

otorga un mayor valor, legal y culturalmente. Están más estandarizadas y definidas en términos de los propósitos formales de una institución, más que en términos de los propósitos, múltiples y cambiantes, de los ciudadanos individuales y sus comunidades”³ (Barton and Hamilton 1998:252). Estas corrientes buscarían entender cómo se establecen discursos dominantes para entender y percibir la cultura escrita.

Dentro de este enfoque podríamos colocar a los trabajos clásicos en cuanto a la formación del nacionalismo de Benedict Anderson (1993), Eric Hobsbawm (2012) y de éste último con Terrance Ranger (Hobsbawm and Ranger 1983). Estos trabajos parten de la premisa que los nacionalismos no son el resultado de identidades comunitarias que preceden a los Estados nacionales. Según estos trabajos, los Estados nacionales fueron posibles gracias a que construyeron una identidad nacional a través de una serie de símbolos y rituales, de la construcción de lenguas y de historias nacionales. Gracias a estos constructos los Estados produjeron identidades que podían imponerse más allá de los límites geográficos de una comunidad local. Dentro de esta visión, la lengua escrita es un elemento central para la formación de una nación como entidad identificable. Uno de los mecanismos centrales que hacen palpable la existencia de una unidad nacional es la creación de una lengua nacional regulada y su expansión a través de los sistemas escolares. Hobsbawm argumenta que sin esta infraestructura estatal las barreras dialectales, las adaptaciones orales y los usos locales de la lengua hacían de un idioma nacional reconocible algo poco probable. Así propone que “una lengua nacional genuinamente hablada que evolucionara sobre una base puramente oral, que no fuese una lengua franca (la cual, por supuesto, puede acabar convirtiéndose en una lengua para todo uso), es difícil de concebir para una región cuya extensión geográfica tenga cierta importancia. Dicho de otro modo, la <<lengua materna>> real o literal, esto es, el idioma que los niños aprendían de sus madres analfabetas hablaban en la vida cotidiana ciertamente no era, en ningún sentido, una <<lengua nacional>>” (Hobsbawm 2012:61).

³ “Are those associated with formal organizations, such as those of education, law, religion and the workplace. To the extent that we can group these dominant practices together, they are more formalized than vernacular practices and they are given high value, legally and culturally. They are more standardised and defined in terms of the formal purposes of the institution, rather than in terms of the multiple and shifting purposes of individual citizens and their communities. In dominant literacies there are experts and teachers through whom access to knowledge is controlled.”

Así la creación de una lengua nacional pasaba necesariamente por la introducción de la lengua escrita que permitiera romper las barreras dialectales —geográficas, sociales o económicas— que impedían la adopción en todo el territorio nacional de una lengua nacional que permaneciera más o menos estable a lo largo del tiempo. Si bien estos trabajos identifican la importancia ideológica de la cultura escrita en la construcción del Estado nación, no abundan sobre los procesos que permitieron construirlas como un signo de progreso e integración. Más bien, ven en las prácticas de escritura un elemento que en los hechos permitió el surgimiento de los Estados nacionales, sin preguntarse por qué fue este medio de comunicación virtual, y no otros, el que se impuso como el mecanismo legítimo de construcción de los nacionalismos.

El trabajo que comenzó a colocar en el centro del debate la cuestión de la hegemonía y las relaciones de poder como parte esencial del discurso en torno al analfabetismo fue *The Literacy Myth* de Harvey Graff (1979) y las discusiones que ha publicado subsecuentemente (Graff 1987, 1995, 2010a, 2010b, 2011). Por un lado, el trabajo de Graff estuvo basado en un análisis cuantitativo de diferentes fuentes de datos, para intentar dilucidar el papel que la cultura escrita tuvo en diferentes esferas de la vida social. Así, buscó entender cómo las habilidades de leer y escribir se correlacionaban con distintos factores sociales de estratificación en tres ciudades de lo que hoy en día es la provincia de Ontario, Canadá. En este sentido, el trabajo de Graff se vincula con aquellos como el de Furet y Ozouf, ya que busca entender la correlación, a partir de datos numéricos, de las prácticas letradas con otros ámbitos sociales, geográficos y culturales. Sin embargo, lo que sobresale del trabajo de Graff es su búsqueda por cuestionar el componente ideológico que existe debajo de la idea de que aprender a leer y escribir es un conocimiento que, por sí mismo, permite la liberación o la movilidad social de las personas. Según los datos recabados por Graff, si bien la cultura letrada podía traer ciertos beneficios a quien la poseía, esto dependía en gran medida de la posición en la que se encontraba, y se convertía más bien un significante simbólico de las razones que existían detrás de la posición de ciertas personas. La palabra escrita, bajo la visión hegemónica, se convirtió en la causa de una posición ventajosa en la estructura social, más que una consecuencia de esta. En este aspecto “la alfabetización era a la vez símbolo y acción; no era neutral, desprovista de ambigüedades ni radicalmente ventajosa ni liberadora. Su

valor, de hecho, dependía fuertemente en otros factores, desde características sociales particulares, como la etnicidad, el sexo o la raza, a el contexto institucional, social o económico en el que se manifestaba”⁴ (Graff 1979:19). El texto de Graff permite cuestionar la alfabetización como un concepto que no es neutro ni está desprovisto de cualquier significado político. Gracias a la utilización de datos estadísticos, Graff puede cuestionar la correlación, hasta ese momento dada por hecho, entre la expansión de las prácticas de escritura y lectura y el progreso. Si bien este enfoque ayuda a desnaturalizar las cargas valorativas que hasta el momento se la habían asignado a la cultura escrita, su enfoque cuantitativo no brinda muchas respuestas sobre el proceso que permitió a esta correlación asentarse como un elemento ideológico y simbólico.

En este sentido, la investigación de la alfabetización como un elemento discursivo se vuelve fundamental para entender cómo se naturalizó y estabilizó esta relación. Un trabajo que precisamente ha discutido este problema —y que metodológica y teóricamente tiene muchas resonancias con esta tesis— es el libro de Bernard Lahire *L'invention de l'illettrisme* (2005). Este texto plantea como problema central la consolidación del *iletrismo* como una preocupación mediática y social en la Francia de los años setenta del siglo XX. Hay que aclarar que a diferencia del “analfabetismo” que se colocó como preocupación en México desde el siglo XIX, el *iletrismo* fue un neologismo que se asentó en la cultura francesa alrededor de 1978. El argumento central que Lahire despliega es que, a pesar de que en los discursos públicos se consolidó la idea de que el *iletrismo* no hace más que expresar una realidad social objetiva, un análisis sociohistórico implica entender su construcción como problema social y el estudio de las maneras en que se ha hablado sobre este. En consecuencia, para Lahire el *iletrismo* es esencialmente un objeto político pues concierne “al Estado, a los medios, a los discursos públicos de denuncia de una injusticia y la reivindicación de una causa, a los ideólogos amateurs o profesionales, a las competencias entre los diversos formadores de discursos, a las mitologías que esperan dar sentido a nuestras vidas sociales, que categorizan, evalúan, juzgan y, también

⁴ “literacy was both act and symbol; it was neither neutral, unambiguous nor radically advantageous or liberating. Its value, in fact, depended heavily on other factors, from ascribed social characteristics such as ethnicity, sex, or race, to the institutional, social, economic, and cultural context in which it was manifest”

a menudo, estigmatizan.”⁵ (Lahire 2000). Según Lahire el *iletrismo*, como forma de nombrar un problema social, comenzó a configurarse a partir de una transformación en la forma de ver las prácticas escritas en Francia, en la que las habilidades de descifrar la lengua o de simplemente saber escribir fueron sustituidas por nociones como “comprensión lectora” o por la competencia de saber redactar correctamente. Esto permitió categorizar a una enorme parte de la población francesa dentro de esta categoría, más allá de que formalmente supieran leer.

Si bien los contextos sociales en los que se formularon los conceptos de “analfabetismo” y del *iletrismo* son distintos, existe una serie de similitudes fundamentales en la forma en la que se evalúa el valor de las personas que, se percibe, son ajenas a la cultura escrita. Siguiendo a Lahire, estos criterios de valor están fundamentalmente asentados en el etnocentrismo, lo que implica “la absolutización o la sublimación [...] de las características de la cultura propia, que conducen a definir todas las “buenas costumbres” —“plena humanidad”, “verdadera ciudadanía”, “bienestar auténtico”, “inteligencia de verdad”, “verdadera vida”— a su medida y a juzgar la pequeñez o la grandeza de todo el género humano de a partir sus costumbres”⁶ (Lahire 2000). En el caso del discurso sobre el *iletrismo*, la cultura escolar se coloca como vara de medir para la pertenencia de las personas a una “plena humanidad”, a una “ciudadanía completa” o a la capacidad de actuar sobre el mundo. Así si bien estos dos conceptos surgieron en momentos muy distintos en Francia y en México, existen fuertes resonancias sobre la carga valorativa e ideológica que se depositó sobre la palabra escrita para colocarla en la arena pública como un problema social urgente.

La historiografía sobre las prácticas de lectura en México no ha estado ajena a estas discusiones. En primer lugar, existe una serie de textos surgidos desde el Seminario de Historia de la Educación del Colegio de México, que buscan leer la “historia de la

⁵ Il concerne l’Etat, les médias, les discours publics de dénonciation d’une injustice et de revendications d’une cause, les producteurs amateurs mais souvent professionnels d’idéologies, les concurrences entre ces producteurs, enfin les mythologies qui entendent donner sens à nos vies qui catégorisent, qui jugent, qui évaluent et qui malheureusement aussi stigmatisent.

⁶ L’absolutisation ou la sublimation au sens de « porter au sublime » des traits de sa propre culture conduit classiquement à découper tous les beaux costumes - « pleine humanité », « véritable citoyenneté », « bonheur authentique », « vraie intelligence », « vraie vie »- à sa taille et à juger de la petitesse ou de la grandeur de tout le genre humain à partir de ces costumes sur mesure”

alfabetización” desde las políticas oficiales de educación que han promovido las prácticas de lectura (San Román Vásquez and Christlieb Ibarrola 1994; Zoraida Vázquez 2010). Quizá el ejemplo más sobresaliente de esta corriente sea la compilación realizada desde el Seminario de Historia de la Educación del Colegio de México y el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) bajo el título de *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México* (San Román Vásquez and Christlieb Ibarrola 1994). Esta compilación fue el primer intento por recolectar las políticas educativas en torno a la lectura y la escritura y va desde el México prehispánico hasta la creación del INEA en la década de 1980. Si bien la antología permitió la investigación de un tema novedoso en México, el recuento histórico, sobre todo de los siglos XIX y XX, parecen seguir una estructura en la que el relato sobre “los avances” en términos de la alfabetización van llevando a una mayor consciencia sobre la importancia de leer y escribir. Desde una perspectiva parecida, existen otros trabajos que han seguido los materiales y programas que han tenido las diversas campañas de alfabetización en México (Escalante Fernández 2013; Lazarín Miranda 1981; Lira García 2014), aunque con un ánimo mucho más descriptivo.

Por otro lado, los trabajos de Federico Lazarín Miranda (Lazarín Miranda 2004, 2013) han seguido una perspectiva cuantitativa, conjuntada con nociones de historia económica, para explorar los efectos de la expansión de las habilidades de lectura en el desarrollo económico. Según Lazarín Miranda, la alfabetización tuvo un impacto positivo en la economía debido a que propició un aumento en la productividad de los individuos y del país en su conjunto. Si bien, Lázaro Miranda logra correlacionar variables de crecimiento económico, como el Producto Interno Bruto, con crecientes tasas de alfabetización, no muestra un mecanismo causal claro por el cual se pueda deducir que las capacidades de lectura y escritura tuvieron un impacto en dicho crecimiento, ni cómo podemos asegurar que no fue un efecto por otros factores.

Dentro de la historiografía de la cultura escrita en México tienen un papel fundamental los trabajos que han adoptado una perspectiva local y regional, los cuales se han derivado en buena medida de la perspectiva de Elsie Rockwell. Además de los trabajos de la propia Rockwell, algunos textos han retomado las prácticas locales de la lectura y la

escritura, para ponerlo en los contextos en los que diversas comunidades administraron y utilizado estos conocimientos. En este grupo podemos colocar el trabajo de Carlos Escalante Fernández (Escalante Fernández 2014), que explora los usos de la lengua escrita en una comunidad Mazahua en el Estado de México entre 1879 a 1940, en el cual describe la importancia de la apropiación local de la cultura escrita para mediar las relaciones con la burocracia estatal sobre todo en los temas de propiedad de la tierra. O los textos de Ariadna Acevedo Rodrigo (Acevedo-Rodrigo 2008; Acevedo Rodrigo 2011b) en cuanto al uso de la lengua escrita en las comunidades de la Sierra Norte de Puebla. En este caso en particular, Acevedo Rodrigo analiza las contradicciones y tensiones que existían entre las nociones que se imponían desde la escuela oficial sobre cómo debía utilizarse la lengua escrita, y las formas locales en las que las comunidades las ponían en práctica según sus intereses. Así, por ejemplo, encuentra cómo los pueblos indígenas valoraban una relación mucho más ritual con la lengua escrita, que se contraponía a aquella de las autoridades escolares mucho más preocupados por sus usos prácticos o escolares.

En el marco de esta historiografía, este trabajo se coloca dentro de la perspectiva que buscaría encontrar los procesos de consolidación de una visión hegemónica de la lengua escrita. A diferencia de trabajos como el de Graff o el de Hobsbawm y Anderson, la perspectiva particular de la construcción de lenguajes educativos nos lleva a explorar los elementos discursivos y el contexto lingüísticas que hicieron factible que el analfabetismo fuera formulado como un problema. Entender el analfabetismo de esta manera, implica entender los procesos sociales, políticos y técnicos que hicieron que el Estado mexicano adoptara este concepto particular para entender la relevancia de las prácticas escritas. En consonancia con los trabajos de Lahire, tomo como punto de partida la noción de que este problema social no se encuentra inscrito objetivamente en la realidad social, por lo que centro mi atención en las relaciones sociales que permitieron construir el analfabetismo como problema. Sin embargo, el contexto específico de México en el tránsito del siglo XIX al XX, permiten hacer notar ciertos procesos particulares de una región geográfica y de un tiempo histórico muy distinto al que analiza Lahire. Así, por ejemplo, si bien existen trabajos que analizan el surgimiento del analfabetismo dentro de los registros estadísticos (Vincent 2014), la relación entre esta forma de producción de conocimiento y la construcción del problema del analfabetismo había permanecido

inexplorada. De igual forma, no había tenido lugar una reflexión en torno a la relevancia de que distintas políticas oficiales en México (como la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria o la Campaña contra el Analfabetismo) comenzaran a identificar el analfabetismo como problema.

De esta forma, este trabajo permite desnaturalizar el analfabetismo y ponerlo en relación con los procesos históricos que le dieron sentido, y a la vez, entender diversos procesos relevantes en la historia de la educación a la luz del concepto de analfabetismo. Esto implica una crítica a la historiografía de la educación dominante desde una postura que busca entender los conceptos y las categorías como productos del conflicto histórico entre actores e instituciones. Esta historización del analfabetismo invita a evitar anacronismos que se derivan de pensar que este concepto ha sido reconocido como preocupación oficial desde los primeros intentos de construir un sistema nacional de educación en México. Así, por ejemplo, mucha de la historiografía que ha analizado la educación en el porfiriato ha argumentado que los esfuerzos de este régimen para expandir las capacidades del sistema educativo se limitaron a incorporar a las élites y a las zonas urbanas a la escuela (Loyo 2003; Meneses Morales 1983; Vaughan 1982). Como evidencia de esta interpretación, estos trabajos han argumentado que la falta de crecimiento en el número de personas alfabetizadas puede entenderse como una muestra de las limitaciones de la política educativa en el porfiriato. Sin embargo, estas interpretaciones presuponen que el analfabetismo era un problema y una preocupación para el gobierno porfirista. Como veremos más adelante, aunque durante la última década del porfiriato se había producido el dato sobre el número de personas que no sabían leer y/o escribir, este régimen no retomó estas cifras como una preocupación política, debido a que estaba mucho más enfocado en reformar los métodos pedagógicos para que estos pudieran ser retomados por todas las escuelas del país.

Este anacronismo no se limita a la historiografía del porfiriato, y ha sido una constante en la forma en la que se analiza la historia de la educación en México por lo menos a lo largo del siglo XIX. Por ejemplo, Anne Staples afirma sobre la llegada de la Compañía Lancasteriana a la ciudad de México lo siguiente: “A partir de 1822 se estableció en la ciudad de México la Compañía Lancasteriana, una sociedad de

beneficencia que logró reunir, a pesar de sus diferencias, a buen número de políticos, escritores y clérigos ansiosos de reducir los índices de analfabetismo”(Staples 2010:104). Prestar atención a los conceptos y categorías con los que se interpreta la historia no implica que para hablar de ella sólo se puedan usar las palabras que eran comunes en un determinado contexto histórico. Sin embargo, desde la historia de los lenguajes educativos es fundamental mirar críticamente el uso del lenguaje del presente para entender el pasado. Así, si suponemos que el lenguaje es algo más que un simple reflejo de la realidad, es decir, un sistema que da sentido y permite interpretarla, se vuelve problemático hablar de analfabetismo en estos términos. Comprender los procesos que permitieron el surgimiento del concepto de analfabetismo obliga a tomar en cuenta el peso de los instrumentos, actores e instituciones que hicieron posible que hablar de dicho concepto fuera relevante en un momento y no en otro.

Para explorar los procesos de construcción del analfabetismo considero cuatro elementos importantes que se articulan en los siguientes capítulos. En el capítulo 1 argumento que la consolidación de la distinción poblacional entre personas alfabetas y analfabetas permitió percibir el analfabetismo como un problema generalizado, en el contexto de la emergencia de la estadística como ciencia a nivel global a partir de 1840 (Hacking 1982). Estas categorías poblacionales no sólo proveyeron la base lingüística que hizo comprensible el concepto de analfabetismo, sino que configuraron una forma particular de ver las prácticas letradas centrándose en sus aspectos medibles. Así, se gestaron categorías excluyentes que hacían visibles ciertos aspectos de las prácticas letradas en una enorme parte de la población, pero que, a la vez, las simplificaban como una serie de habilidades de codificación y decodificación de la lengua escrita.

En este sentido, en este capítulo primero describiré los cambios sociales y culturales que hicieron de la alfabetización un criterio relevante a cuantificar a partir de las primeras mediciones que se dieron alrededor de 1840. Realizo una revisión global del surgimiento de las habilidades de lectura y escritura como clasificaciones poblacionales, el cual se dio gracias a la circulación internacional de categorías estadísticas en una comunidad de expertos y aficionados vinculada más allá de los límites nacionales. Estas categorías se asentarían en América Latina a partir de la segunda mitad del siglo XIX,

sobre todo en los países que llevaron a cabo censos nacionales como Chile, Argentina, Cuba y Costa Rica. En este capítulo analizo los documentos producidos a partir de los censos en estos países, gracias a los cual es posible observar una evolución en el uso las categorías. En suma, argumento que éstas pasaron de ser una forma conveniente de medir el avance educativo en un país a consolidarse como indicadores importantes en sí mismos.

En este mismo capítulo analizo además la forma en la que esta categoría fue adoptada localmente por la disciplina estadística en México. A partir de ella describo las diversas formas en las que se formularon estadísticas educativas, sobre todo desde la Sociedad Mexicana de Estadística y Geografía. Durante buena parte del siglo XIX esta institución no tomó en cuenta la división entre la población que sabía leer y/o escribir y aquella que no poseía estas competencias como un criterio relevante para medir. La mayoría de las estadísticas educativas se centraban en registros que se tomaban en las escuelas por la burocracia de los estados. La aparición del dato de personas que no sabían leer y/o escribir se consolidó a la par del censo nacional, que en México se daría hacia 1895. Argumento que este dato está profundamente relacionado con el censo como herramienta estadística. Así los debates en torno a las ventajas y deficiencias de un censo nacional —además de las dificultades técnicas, materiales y políticas que conlleva su realización— hicieron del analfabetismo un concepto que no podría ser planteado como problema generalizado hasta que pudiera visualizarse. Esto sólo fue posible con la consolidación de una enorme infraestructura estatal que permitió la realización de un censo nacional.

El capítulo 2 se centra en los conceptos centrales de la política educativa del porfiriato, pues fue el momento en el que se dio un fuerte impulso a la creación de un sistema educativo nacional que integrara a toda la población a la enseñanza oficial aprobada por el Estado. Pretendo mostrar cómo el analfabetismo no fue una preocupación central durante estos primeros años de construcción de un sistema de educación. Esto no se debe simplemente a que el porfiriato fuera un régimen poco preocupado por la expansión educativa (como argumentan Bazant 1999 o Vaughan 1982); más bien tiene que ver con las posibilidades que se tenían en ese contexto histórico para articular el analfabetismo como un concepto de política educativa. La política educativa del porfiriato

estuvo marcada por una preocupación por la formación integral de ciudadanos en un sistema educativo que —se aspiraba— fuera uniforme a lo largo del país. Por esta razón, no era posible desvincular una habilidad como leer escribir de todos los demás conocimientos morales, estéticos o higiénicos fundamentales para la formación de lo que se concebía como una cultura popular nacional.

En el capítulo 3 argumento que el analfabetismo fue producido como problema social desde las secretarías centrales de educación a partir de la publicación, en 1911, de la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria. El concepto se consolidaría a la par de una serie de intentos por impulsar formas de escolarización especiales para poblaciones a las que era difícil llevar el modelo escolar obligatorio y uniforme. La palabra escrita tomó un papel relevante, pues era la forma más legítima de la lengua para la discusión pública, frente a las formas orales vernáculas del castellano y a las lenguas indígenas. Estos problemas sociales pueden ser contrastados con los debates de la segunda mitad del siglo XIX sobre la escolarización y los métodos más eficientes para lograrla. En este sentido, argumento que el analfabetismo como problema apuntaba hacia una preocupación enfocada más en la expansión de la educación que en los métodos y las características de las escuelas que fueron centrales en el porfiriato.

Además, las diversas polémicas en torno a ley muestran cómo el analfabetismo era problema que dentro del discurso público de la época tenía implicaciones políticas. Ya fuera el problema de la federalización, la educación integral, la diversidad lingüística o la centralidad de la lengua escrita para la educación, el concepto de analfabetismo no era una idea neutra. Esta vinculaba una serie de concepciones sobre política educativa que ponían en el centro la importancia de expandir la lengua escrita a través de instituciones de educación extraordinarias, enfocadas a atender a la población rural e indígena.

En el último capítulo discuto la forma en la que se constituyó el analfabetismo como un elemento discursivo central en la Campaña contra el Analfabetismo de 1920 a 1924. En este apartado llamo la atención sobre la manera en la que se articuló el analfabetismo con el discurso sobre el mestizaje como relato de la formación nacional en México durante la posrevolución. Retomo el discurso sobre el mestizaje tal como fue planteado por José Vasconcelos, titular de la recién creada Secretaría de Educación

Pública y principal promotor de la Campaña. Leo esta política educativa a la luz de la interpretación historiográfica que ha mirado de forma crítica los principios racistas que se esconden detrás de la idea vasconceliana de la mezcla de razas como el camino al progreso y a la redención de Iberoamérica. Analizo los elementos que hicieron en este contexto al analfabetismo un concepto político, y que lo dotaron de una serie de significados simbólicos que enmarcaron a la lucha contra el analfabetismo como parte de una “misión civilizadora”. Así, las nociones de raza, lengua e integración nacional fueron elementos fundamentales que entraron en la discusión sobre el analfabetismo y colocaron a la palabra escrita como herramienta fundamental de integración y “civilización” de los pueblos indígenas en México. Además, discuto la relevancia que tuvo durante la década de 1920 el surgimiento del concepto “desanalfabetización”, pues fue con él que se comenzó a articular la noción de que el estado era un ente activo en el combate al analfabetismo.

Capítulo 1. La construcción del analfabetismo como categoría estatal. Legibilidad y cultura escrita como medida del progreso educativo

En este capítulo, argumento que la aparición del analfabetismo en la discusión política en México durante las primeras décadas del siglo XX es producto de la definición de la falta de capacidades de lectoescritura como un problema educativo del cual el Estado debía hacerse cargo. Además, propongo que este problema sólo pudo plantearse en la medida que existieron una serie de instrumentos y categorías que hicieron del analfabetismo un fenómeno visible. En este sentido, el surgimiento de nuevas formas de clasificación poblacional a lo largo del siglo XIX, es un elemento fundamental para la definición del analfabetismo como un aspecto problemático de la realidad social. Así, en este capítulo analizó cómo la distinción poblacional entre las personas que sabían leer y/o escribir y aquellas que no permitió percibir el analfabetismo como un problema generalizado. Estas categorías poblacionales no sólo proveyeron la base lingüística que hizo comprensible el concepto de analfabetismo, sino que configuraron una forma particular de ver las prácticas letradas centrándose en sus aspectos medibles, es decir, en las formas en las que se podía definir de forma clara y discreta quién podía leer y/o escribir. Como veremos más adelante este proceso de medición no fue homogéneo y los criterios que se usaron para definir estos aspectos variaron en el tiempo y entre los distintos países. Estas formas de clasificación implican la configuración de categorías excluyentes que hacen visibles ciertos aspectos de las prácticas letradas en una enorme parte de la población, pero que, a la vez, las reducen a una serie de habilidades de codificación y decodificación de la lengua escrita desprovistas de cualquier significado contextual.

Este capítulo parte de una perspectiva global y comparada para mostrar cómo la producción de estas categorías, que se irían convirtiendo en la distinción alfabeto/analfabeto, se dio a partir de un proceso histórico que generó una serie de conocimientos útiles para los Estados nacionales sobre sus poblaciones, recursos y territorio. La formación de la estadística como disciplina a nivel global fue fundamental, pues generó una serie de mecanismos, instrumentos y categorías para conocer las poblaciones de manera estandarizada a través de los distintos países, momentos y contextos. Si bien la estadística hizo de esta forma de conocimiento un aspecto central para entender las prácticas escritas, no hay que perder de vista que la formación de

categorías estadísticas está mediada por procesos políticos y culturales. Así, un proceso de larga duración que fue configurando a la lengua escrita como forma legítima de conocimiento hizo posible la adopción de estos criterios de clasificación. Esto eventualmente produjo una concepción de las prácticas escritas como elemento central, tanto en la adopción de nuevos conocimientos escolares, como para la diseminación de los conocimientos de la ‘civilización’ y de una ‘moral universal. Estas fuerzas sociales hicieron que las prácticas escritas se colocaran desde un momento muy temprano como un dato fundamental para conocer el nivel de ‘ignorancia’ o ‘civilización’ de una población.

Así, la adopción de la división entre alfabetos/analfabetos fue un proceso global que fue replicándose en los distintos países que producían estadísticas educativas. Para la consolidación de esta categoría fue fundamental el censo nacional moderno, pues fue el instrumento que hizo de las habilidades de leer y escribir la forma estándar de medir el progreso educativo. En el caso de México, los distintos organismos dedicados a la estadística comenzaron a medir las habilidades de leer y escribir a lo largo del siglo XIX, no sin una serie de conflictos sobre la forma más válida de medir los aspectos educativos de las poblaciones. El aspecto central en estas discusiones era sobre la pertinencia de datos que se pudieran obtener a partir de un censo nacional que contara a la población persona por persona, frente a ejercicios estadísticos que buscaban datos sobre las escuelas a partir de la información que recolectaban los gobiernos estatales o las propias sociedades de estadística. Esta diversidad de visiones, así como la falta crónica de recursos materiales y simbólicos, hizo que el dato sobre número de personas que no sabían leer o escribir se materializara hasta 1895 con la puesta en marcha del primer censo nacional.

En suma, en este capítulo argumento que la aparición de la distinción entre alfabetos y analfabetos es el resultado de la construcción de un aparato estatal de conocimiento poblacional en México. Las formas particulares en las que la estadística clasifica, mide y cuantifica poblaciones hizo necesaria el surgimiento de una categoría que cosificara las prácticas escritas, esto es, que pusiera límites claros y excluyentes entre aquellos que sabían y no sabían leer y escribir. Este proceso de cosificación sólo fue posible a partir de la mediación de una serie de conocimientos científicos acumulados y

sistematizados, además de instrumentos de medición poblacional, que hicieron de la existencia de una población analfabeta una realidad demográfica.

Para explorar estos procesos primero analizo las transformaciones históricas más relevantes de la cultura escrita que repercutieron en la idea de que era importante medir las competencias de lectura y escritura como signo del progreso educativo en general. En segundo lugar, rastreo la aparición de la distinción poblacional entre personas que sabían leer y no sabían leer de forma global a lo largo del siglo XIX y principios del XX, poniendo un énfasis en la forma en que esta categoría se diseminó y en la heterogeneidad de formas de medir este fenómeno. Por último, examino la aparición de la categoría en el contexto mexicano, a la luz de las discusiones en torno a la pertinencia de un censo general de población. Además, en el caso de México hago notar cómo, a lo largo del siglo XIX, tuvieron mayor prevalencia formas de cuantificar el avance educativo basadas en registros burocráticos.

Las fuentes sociales del analfabetismo

Es importante ubicar el surgimiento de la categoría de analfabeta dentro de un proceso histórico que muchas veces supera al de la estadística como disciplina. Si bien las categorías sociales de la estadística proceden de una visión particular del mundo, en este caso la de los científicos, estadistas y funcionarios que la constituyen, la realidad social que permite concebir estos fenómenos y categorizarlos muchas veces proviene de fenómenos históricos que van más allá de ellos. En este tenor, Rebecca Jean Emigh, Dylan Riley y Patricia Ahmed (2015) insisten en que las categorías estadísticas son

construidas socialmente y surgen de la interacción entre estado y sociedad: el uso de cada una de estas partes del conocimiento o la información necesita un cambio en el uso de la otra. Este proceso interactivo puede ser ‘centrado en el estado’: los funcionarios del gobierno desarrollan categorías en los censos y recolectan información a través de ellos, los individuos adoptan las categorías estatales en respuesta, y estas categorías se expanden. En contraste, en un proceso ‘centrado en la sociedad’, los estados simplemente responden a categorías sociales extendidas previamente, y así, recolectan información en

respuesta a la propagación y al desarrollo de conocimiento en la sociedad⁷
(Emigh, Riley, and Ahmed 2015: 487).

Si bien este capítulo se desarrolla desde una perspectiva estado céntrica —poniendo un énfasis en los procesos en los que clasificó el analfabetismo desde las oficinas estadísticas a nivel global— es importante entender que este proceso no está exento de los cambios estructurales en las dinámicas sociales de las prácticas escritas, las cuales que van más allá del control del Estado y son anteriores a su surgimiento.

Así, la historiografía de las prácticas escritas ha registrado un notable crecimiento de las personas con acceso autónomo a la cultura escrita desde la invención de la imprenta alrededor de 1450. Esta novedad tecnológica hizo que la propagación de información y conocimiento a través de la lengua escrita fuera algo mucho más fácil, proveyendo de una base material a la expansión de las competencias de lectura y escritura (Briggs and Burke 2002:44–47). Empero, la idea de que la lectura y la escritura son habilidades que todo el mundo debe tener ha sido un asunto controvertido durante gran parte de estos 500 años. Dicha polémica fue uno de los motores de la reforma protestante, uno de los mayores cismas de la Iglesia católica que transformó el escenario político y religioso en Europa. Algunos movimientos protestantes reivindicaron la promoción de la lectura individual del evangelio en lenguas vernáculas como vía de salvación, frente a la Iglesia católica que insistía en que la palabra de Dios debía estar mediada institucionalmente. La reforma tuvo efectos importantes en el desarrollo de competencia de lectura en los distintos países. Usando métodos históricos de estimación de la expansión de la lengua escrita⁸, es posible

⁷ “socially constructed and stems from the interaction between states and societies: one party’s use of knowledge or information necessitates a shift in the other’s use. This interactive process can be “state centered”: government officials develop census categories and collect information through them, individuals adopt the states’ categories in response, and these categories then become widespread. In contrast, in a “society-centered” process, states simply respond to already widespread social categories, and thus, they collect information in response to the spread and development of knowledge in society”

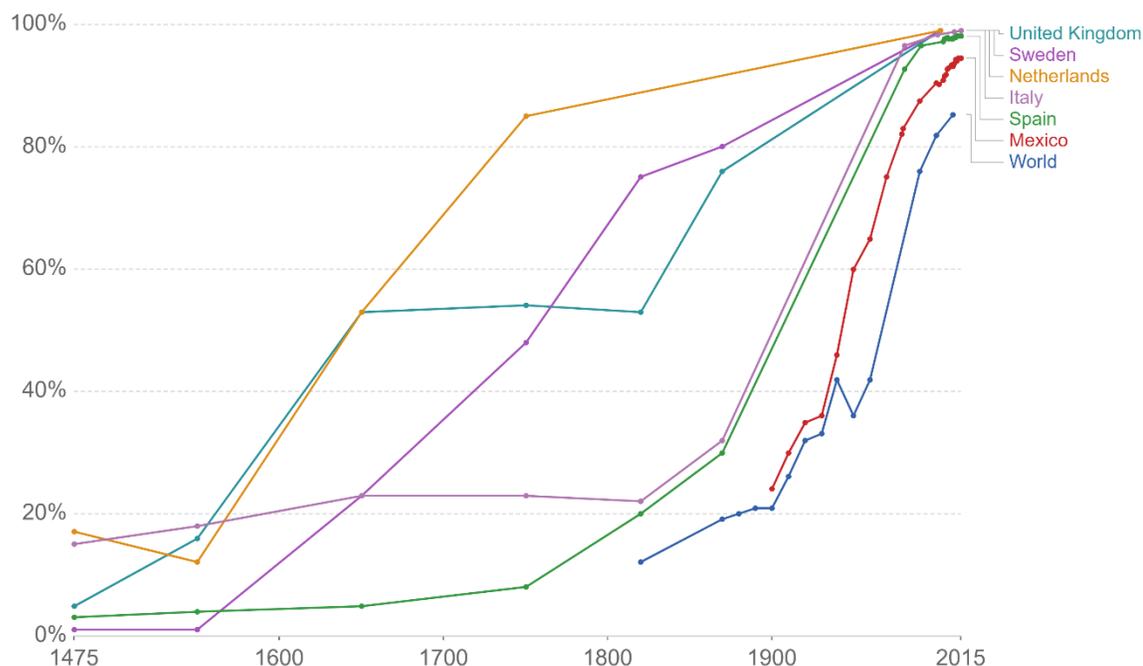
⁸ Aunque la medición de la población que podía leer y escribir se dio a partir del siglo XIX, diversos historiadores han buscado formas de poder estimar la proporción de la población que en determinado momento podían leer y escribir de manera autónoma. Como cualquier medición de este tipo, determinar el número de personas que saben leer y escribir está mediado por la forma en que se define qué significa leer y escribir. En este caso, tomamos los datos de Eltjo Buringh y Jan Luiten Van Zanden, quienes usan estimaciones sobre la expansión del mercado de libros en los distintos países de Europa para inferir el porcentaje de la población tenía acceso a la cultura escrita. Para ver la discusión metodológica para la producción de estos datos ver (Buringh and Zanden 2009). Si bien, la definición de lo que significa leer y escribir impacta en los datos producidos, este método nos permite visualizar un crecimiento en el acceso y la expansión de la cultura escrita en ciertos países.

observar cómo en algunos países donde la reforma tuvo una influencia mayor, como los Países Bajos, el Reino Unido o Suecia, la expansión de la lengua escrita se dio desde el siglo XVI, y para mediados del XVII una parte importante de la población podía leer y escribir. Además, siguiendo a Robert Arnove y Harvey Graff (Arnove and Graff 2001), fue en alguno de los países más influenciados por la reforma protestante, específicamente en Suecia, Alemania, Estados Unidos y Escocia, donde hay evidencia de esfuerzos coordinados por las distintas iglesias para enseñar a leer a la mayor cantidad de personas posibles que preceden a la revolución industrial. En cambio, países como México, España o Italia donde el catolicismo mantuvo una mayor presencia, la expansión de la lengua escrita no se daría sino hasta la consolidación de los sistemas nacionales de educación en el siglo XIX y XX.

Gráfica 2. Aproximación de los índices de alfabetización de 1475 al 2005

Literacy rate, 1475 to 2015

Estimates correspond to the share of the population older than 14 years that is able to read and write.



Source: WDI, CIA World Factbook, & other sources

OurWorldInData.org/literacy • CC BY

Note: Specific definitions and measurement methodologies vary across countries and time. See the 'Sources'-tab for more details.

Fuente: <https://ourworldindata.org/literacy>

Aún con la influencia de este movimiento religioso, la lectura era en muchos casos considerada una herramienta para el desorden y la desobediencia antes que un vehículo de civilización y orden moral. Según, Lawerene Stone “antes del siglo XIX, las clases dominantes tendían a tener poca certeza y a estar divididas en sus actitudes hacia la educación popular, en ciertos momentos propiciándola para alimentar sus aspiraciones nacionales o religiosas, en otros suprimiéndola por miedo a la rebelión social” (Stone 1969:89)⁹. Fue gracias al impulso de la revolución francesa, los ideales ilustrados y la importancia que comenzó a adquirir la idea nación se fue consolidando la idea de que la sociedad en su conjunto de beneficiaría de a la adquisición generalizada de competencia de lectura y escritura. Además, con el surgimiento de los Estados nacionales la lectura y la escritura comenzaron a tomar relevancia como signo de integración y progreso nacional.

A lo largo del siglo XIX, un fenómeno que comenzó a cimentar la idea de analfabetismo fueron las leyes de ciudadanía que vinculaban las capacidades de leer y escribir a los derechos políticos. Marcelo Caruso (2010) ha analizado la importancia de la lengua escrita como criterio de ciudadanía en diferentes países latinoamericanos desde principios de ese siglo. La asociación entre las habilidades de lectoescritura y los derechos de ciudadanía fueron especialmente importantes y duraderas en la región, sobre todo a mediados de la centuria. Esto puede leerse, hasta cierto punto de manera justificada, como una forma de “mantener la ilusión del sufragio universal sin consecuencias para la élite”, es decir, de evitar que una parte importante de las clases populares tuvieran acceso al voto. Sin embargo, el propio Caruso argumenta que en muchos países existían otros motivos e intereses que entraron en juego, especialmente la existencia de “una visión de ciudadanía que favorecía, por un lado, la reforma de las clases populares desde arriba, y por el otro, la relativamente consecuente extensión activa de derechos políticos a través de la expansión de la escuela” (Caruso 2010:471). En este sentido, las prácticas letradas comenzaron a verse como una parte fundamental de la vida política de las nuevas

⁹ “before the middle of the nineteenth century the ruling classes tended to be very uncertain and divided in their attitude to popular education, now encouraging it to feed their nationalist and religious aspirations, now damping it down for fear of social unrest”

repúblicas, ya no sólo como una herramienta para acceder a la cultura escrita, sino como una característica fundamental en las que se sentaban las bases de la soberanía, la nación y la participación ciudadana.

Además de mostrar una nueva actitud hacia las prácticas letradas populares, estas leyes y restricciones al voto eran ya una forma estatal de clasificación según criterios basados en la lecto escritura. Esto toma relevancia si consideramos que su surgimiento se dio antes de que las oficinas estadísticas en el mundo comenzaran a tomar este criterio como algo relevante a medir. Por ejemplo, la constitución francesa de 1795, la constitución Venezolana de 1811 o la constitución de Cádiz de 1812 son ejemplos tempranos de esta limitación a las posibilidades de sufragio basadas en la escritura (Caruso 2010:468). Y es que, además de que las prácticas letradas estaban envueltas en una retórica moralizadora que las veían como esenciales para el ejercicio de ciudadanía, eran una forma eficiente y sencilla de clasificar personas según su “nivel de instrucción”.

Sin embargo, la consolidación del analfabetismo como categoría estadística requirió su adaptación a los métodos, debates e intereses de los estados nacionales en sus intentos por medir, conocer y actuar sobre sus poblaciones bajo una nueva lógica de gobernabilidad. El surgimiento de esta categoría fue un proceso global, que comenzó con la medición de los conocimientos de lectoescritura como característica relevante de la población, aún antes que existiera la idea del analfabeto como tipología poblacional.

El surgimiento global de la categoría de *analfabeto*

La estadística se consolidó como una disciplina de dimensiones globales que permitió la circulación y estandarización de categorías. A través de las ferias universales, los congresos científicos y organismos internacionales tales como el Instituto Internacional de Estadística, los diversos países comenzaron a adoptar categorías, parámetros y formas de medir que permitieran la comparación en distintos rubros. En el caso de la educación, siguiendo a John A. Smyth:

Tan temprano como la década de 1850, los profesionales de la estadística en varios países europeos comenzaron a reconocer a la educación como un campo de indagación de la estadística que podría beneficiarse del intercambio de experiencias profesionales entre diferentes países. Así, la educación fue una de las 11 ramas o campos de la estadística identificados para la discusión del

primer Congreso Internacional de Estadística que tuvo lugar en Bélgica en 1853, y formó parte, en ciertos momentos, de los programas subsecuentes del congreso hasta la Primera Guerra Mundial. El Instituto Internacional de Estadística (ISI por sus siglas en Inglés), quien asumió la responsabilidad de organizar estos congresos después de que se convirtió en una asociación profesional de estadísticos en 1885, tuvo un interés activo en este campo¹⁰ (Smyth 2008:7).

Los países de habla hispana estuvieron insertos en la globalización de la ciencia estadística. Por ejemplo, los especialistas del Instituto Nacional de Estadística de Chile que elaboraron el censo de 1865 discutían extensamente las categorías planteadas en dicho congreso internacional de estadística de Bélgica de 1853:

Conocidas ya las materias i la forma dada al presente Censo, no creo fuera de propósito hacer un corto extracto del programa que el distinguido estadístico Mr. Quetelet sometió en 1853 a la discusión pública bajo el nombre de Congreso Estadístico de las Naciones. Este programa destinado a uniformar la estadística oficial de los pueblos europeos tiene tan estrechas relaciones con el nuestro, que casi podría decirse ha sido formado según sus indicaciones, sin otras diferencias que las que nacen de las condiciones especiales de nuestra nacionalidad (Instituto Nacional de Estadística 1866:XVII).

Asimismo, la Sociedad Mexicana de Estadística y Geografía guardaba registro de las distintas sociedades de estadística con las que tenían relaciones. En esta lista se encontraban las siguientes instituciones:

Instituto Smithsonian de Washington, Sociedad de Estadística de Nueva York, Sociedad Imperial Zoológica de aclimatación de París, Academia de Historia de Francia, Sociedad de Geografía de Francia, Comisión central científica de México en París, Sociedad de Geografía y Estadística de Londres, Sociedad de Geografía y Estadística de Berlín, Sociedad de Geografía y Estadística de Viena, Comisión central de Estadística de Bélgica, Real Academia de Ciencias exactas de Madrid, Sociedad Real de antigüedades del Norte, Comisión científica, literaria y artística de México y el Observatorio

¹⁰ As early as the 1850s, statisticians in a number of European countries had come to recognize education as a field of statistical inquiry that could benefit from the exchange of professional experience among statisticians of different countries, as was beginning to happen in other more established fields of inquiry such as population statistics. Indeed, education was one of 11 branches or fields of statistics separately identified for discussion at the first International Statistical Congress held in Brussels in 1853, and it was featured from time to time in the programs of subsequent congresses up until the First World War. The International Statistical Institute (ISI), which assumed the responsibility for organizing these congresses after it came into existence as a professional association of statisticians in 1885, took an active interest in this field.

magnético meteorológico del Real Colegio de Belén de la Habana. (Instituto Nacional de Geografía y Estadística 1865:24).

La creación de la división alfabeto/analfabeto está estrechamente ligada a una forma de ver las prácticas escritas desde las lógicas burocráticas de los Estados nacionales. Desde una perspectiva sociológica, la formación de categorías sociales es uno de los ejercicios centrales para el funcionamiento de lo que Weber llamó la dominación legal-burocrático de los Estados modernos (Weber 2002). Según Pierre Bourdieu “una de las funciones más generales del estado es la producción y canonización de las clasificaciones sociales” (Bourdieu 2014:22). Uno de los elementos centrales para la formación de categorías sociales es la estadística como disciplina que permite a los Estados generen conocimientos sobre sus poblaciones y territorios. Bourdieu apunta en este sentido que:

No es casualidad que exista una vinculación entre el Estado y las estadísticas. Los historiadores dicen que el Estado comienza con la aparición de los inventarios, de las investigaciones sobre los bienes dentro de la lógica de los impuestos porque, para recaudarlos, hay que saber lo que posee la gente. Parten de la relación entre el inventario *-census-* y el *censor* que elabora los principios de división legítima, unos principios de división tan evidentes que no son objeto de discusión”. “[La estadística] no es tan sólo un instrumento que permite medir, que permite al gobernado conocer a los gobernados. Son también categorías legítimas, un *nomos*, un principio de división universalmente reconocido en los límites de la sociedad [...]. Entre las funciones del Estado se encuentra, evidentemente, la producción de la identidad social legítima (Bourdieu 2014:23).

El surgimiento de estas nuevas estructuras administrativas generó, especialmente en las décadas de 1820 a 1840, lo que Ian Hacking llamó una “avalancha de números impresos”. Este desborde de cifras oficiales sólo fue posible a partir de la creación de una gran cantidad de categorías de clasificación poblacional (Hacking, 1982: 282 y 283). Estas categorías están fuertemente influenciadas por la realidad que las oficinas estadísticas permiten ver, lo que configura una forma particular de enfocar los problemas sociales, y en nuestro caso, las prácticas escritas.

Aproximarse a las categorías estadísticas permite analizar cómo la forma en la que se miden a las poblaciones tiene un efecto en la manera en que los estados se relacionaron con su variabilidad. Las categorías estadísticas permitieron poner y naturalizar límites claros en lo que en la realidad son características difusas, continuas y muchas veces

contradictorias de las poblaciones humanas. Un ejemplo claro de cómo operan las categorías está en el trabajo de Mara Loveman (2014) sobre las divisiones raciales que se instituyeron desde las oficinas estadísticas en América Latina. Loveman apunta que el color de piel es sin duda un rasgo que varía entre personas; sin embargo, estas variaciones se presentan en un espectro continuo, es decir, no existe a priori un criterio que delimite la diferencia entre una piel clara u oscura. Más aún la raza se presenta muchas veces como un cúmulo de categorías que implican aspectos corporales (las características del pelo o la forma de la cara por poner unos ejemplos) que no se presentan en la realidad social como una serie de datos que simplemente pueden ser medidos de forma unívoca y clara. Estas líneas son las que son trazadas, producidas y estabilizadas por agentes sociales con el poder suficiente para establecerlas como una demarcación visible e identificable en el conjunto de la sociedad. En este caso, según Loveman, los estados a través de sus instituciones han tenido un peso fundamental para definir estas fronteras raciales “al establecer ejes particulares de variación dentro de las poblaciones humanas con un peso simbólico y consecuencias materiales” (Loveman 2014:15).

La educación fue una de las muchas áreas en las que la estadística comenzó a generar categorías de clasificación, siendo la distinción entre aquellos que sabían leer y escribir una de las que más éxito tuvo para conocer, de forma práctica, eficiente y generalizable, el estado de la educación en un país. Esta necesidad de medir requirió una forma clara de clasificación, lo que terminó por sedimentar la habilidad de leer y escribir como una categoría diferenciada de población. Así, como dice David Vincent, “el alfabetismo fue distinguido del cúmulo de dispositivos con los cuales los individuos se comunicaban, y, a través de tablas y gráficas fue presentado como una categoría moral, social y como un problema político”¹¹ (Vincent 2000:5). Si bien, a diferencia de la raza, las capacidades de lectura y escritura escapan un poco más de la idea de que éstas se encuentran en la “naturaleza” —al final de cuentas nadie podría negar que la escritura es un fenómeno en muy buena parte artificial— las clasificaciones poblacionales crean la ilusión que la diferencia entre alguien que sabe leer y que no sabe leer es algo evidente en sí mismo. Sin embargo, las definiciones que se han utilizado para definir cuándo una

¹¹ “literacy was disentangled from the bundle of devices by which individuals communicated with each other, and through tables and graphs presented as a discrete moral, social and political problem”.

persona sabe leer o escribir determinan en buena parte quién puede entrar en esta clasificación. Como veremos más adelante, la línea que las oficinas estadísticas dibujaban entre lo que se consideraba una persona alfabeto y una analfabeto variaron geográfica e históricamente.

Por otro lado, las clasificaciones estadísticas implican un proceso que John C. Scott llamó de simplificación, el cual es fundamental para que los estados puedan hacer legibles las poblaciones y los recursos que buscan administrar. Esta simplificación requiere un “estrechamiento de la mirada”, cuya gran ventaja para la dominación estatal es que “enfoca de manera nítida algunos aspectos limitados de fenómenos que de otra forma serían una realidad mucho más compleja e inabarcable. La simplificación hace del fenómeno en el centro del campo de visión más legible y por lo tanto más susceptible de ser cuidadosamente medido y calculado. Combinado con observaciones similares, una visión sinóptica y agregada de una realidad selectiva es lograda, hacienda posible un alto grado de conocimiento esquemático, control y manipulación”¹² (Scott 1998:11). Siguiendo este planteamiento, en el caso de la educación la estadística permitió objetivar los procesos de aprendizaje de la lectoescritura para entenderla dentro de formas de clasificación excluyentes: las categorías de analfabeto y alfabeto. La reducción del complejo mundo de las habilidades que implican los procesos de lectoescritura resultó en una categorización que daba poca claridad sobre los usos, las actividades o los contextos de la lectura y la escritura, pero podía dar una imagen de una población enorme y diversa.

La distinción entre las personas que sabían leer y escribir comenzó a aparecer alrededor de 1840. En el mundo angloparlante, una de las oficinas de estadística de más temprana creación, la *Office of the Registrar-General of England and Wales*, comenzó a medir la capacidad de escribir a partir de los registros de firmas de las actas de matrimonio desde 1839. Esta fue, según David Vincent, “la primera vez que cualquier gobierno habría establecido un mecanismo centralizado para compilar y analizar la alfabetización de una

¹² “The great advantage of such tunnel vision is that it brings into sharp focus certain limited aspects of an otherwise far more complex and unwieldy reality. Simplification, in turn, makes the phenomenon at the center of the field of vision more legible and hence more susceptible to careful measurement and calculation. Combined with similar observations, an overall, aggregate, synoptic view of a selective reality is achieved, making possible a high degree of schematic knowledge, control, and manipulation

nación” (Vincent, 2014: 266)¹³. En Estados Unidos, el primer país en realizar censos de manera periódica (desde 1790), fue en 1840 que se comenzó a preguntar por la capacidad de leer y escribir de los habitantes blancos de más de veinte años (US Bureau of the Census, 1975: 364 y 365).

El caso de Francia es especialmente interesante, pues fue el primer país en realizar reportes anuales sobre estadísticas nacionales. Esto fue algo importante, pues permitió la consolidación de categorías estadísticas que debían ser exploradas sistemáticamente cada tantos años. Fue apenas en el censo de 1866 en el que se empezaron a desarrollar categorías para estudiar el avance educativo de la población (Legoyt, 1871). Sin embargo, según el documento en el que se presentaron los resultados del siguiente censo (el de 1871), fue muy difícil lograr obtener información clara sobre las capacidades de lectura y escritura de las personas preguntándoles directamente. Tanto así, que la oficina francesa de estadística se planteó el dejar de lado este tipo de preguntas. Fue por esta razón que, en el censo de 1871, se propuso una forma estándar de conocer la situación de la institución elemental de la población. En este sentido, el documento del censo dice que:

para hacer esta estadística menos imperfecta, hemos dividido a la población en tres grupos correspondientes a tres periodos de la vida: 1° los niños de menos de 6 años, que se presume que no saben leer ni escribir-, 2° los niños y la gente joven de 6 a 20 años, periodo durante el cual se recibe la instrucción en todos los grados; 3° las personas de más de 20 años, que podemos considerar que ya han logrado su instrucción (Société statistique de Paris, 1874:).

En el mundo de habla hispana hubo varios países que comenzaron a guardar registro de las capacidades de leer y escribir de sus habitantes. En el caso de los censos, un caso de temprana adopción de la categoría fue el de Chile, en donde en 1854 comenzó a preguntar por la capacidad de leer y de escribir a toda la población censada (Instituto Nacional de Estadística 1866:5). Posteriormente Cuba en 1860 (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 1908), Costa Rica en 1864 (Dirección General de Estadística y Censos, 1964) y

¹³ “the first time that any government had established a centralized mechanism for compiling and analysing a nation’s literacy”

Argentina en 1869 (De la Fuente, 1872) introdujeron la pregunta sobre esta habilidad en sus censos nacionales.

En estos censos no aparece todavía la categoría de analfabeta ni de analfabetismo. Las preguntas sobre la lectoescritura pretenden conocer el ‘grado de instrucción’ de un país, y no el analfabetismo como un fenómeno particular separado de la falta de instrucción en general. Por ejemplo, el censo de Chile de 1865 analiza los datos sobre las personas que saben leer y escribir diciendo que “desde 1854 acá ha recibido notable incremento la instrucción de los habitantes”(Instituto Nacional de Estadística, 1866: 5). Por otro lado, el censo argentino de 1869 analiza los datos sobre instrucción clasificando a las personas en una escala del 1 al 100 dependiendo de su nivel de instrucción, el cual va desde la “casi completa ignorancia” hasta la “instrucción completa” (De la Fuente, 1872: XXXVI).

La distinción entre alfabetos y analfabetos aparece por primera vez en los censos latinoamericanos (al menos en aquellos que pude consultar en archivos digitales) en el año de 1895 en Argentina (De la Fuente, 1985: LXXX) y después en 1900 en Chile (Oficina Central de Estadística, 1900: 8). Esta distinción permitió separar la noción de analfabetismo de una visión más general articulada en categorías como instrucción, ilustración o ignorancia; analfabetismo apuntaba más específicamente a la lectura y la escritura. Sin embargo, esto no quiere decir que a partir de entonces se tuviera una visión más técnica y menos valorativa de lo que se estaba midiendo. Si bien podría parecer que la categoría de analfabeta es más descriptiva que la de ignorancia o instrucción, pues se refiere más directamente a aquello que se está midiendo (la capacidad de leer y escribir), en estos ejercicios estadísticos todavía puede apreciarse el compromiso que existía por solucionar un problema educativo, por ver a los analfabetos como un signo de atrasos y como obstáculos a la civilización. En este sentido, el censo argentino de 1895 apuntaba que “el hecho que la proporción de *alfabetos* haya aumentado constantemente y año por año durante un cuarto de siglo, debe considerarse como una gran prueba de progreso social que podemos presentar con satisfacción ante el mundo civilizado” además de “un progreso constante en instrucción pública” (De la Fuente, 1985: LXXXI y LXXXII). Más bien, la clasificación de analfabeta ligó más fuertemente el problema que quería medir con la

forma de medirlo, es decir, el problema de la instrucción pública ahora estaba vinculado con la capacidad de leer y escribir más estrechamente que con cualquier otro elemento que pudo haberse considerado como parte de esta instrucción. De manera que la consolidación de una forma de medir la instrucción pública fue sedimentando y estabilizando el significado y la importancia del analfabetismo, convirtiéndola así, en una característica que podía ser conocida de manera sistemática para tener una imagen del estado de la educación y su progreso.

Si bien la categoría de analfabeto fue estabilizándose y estando cada vez más presente como una clasificación estándar, todavía durante la primera mitad del siglo XX la forma en la que se clasificaba el analfabetismo variaba enormemente de país a país. Hasta 1953, alrededor de 26 países habían recolectado datos censales de manera sistemática desde 1900 sobre las capacidades de leer y escribir de sus poblaciones, por lo que la UNESCO buscó hacer un ejercicio de comparación de las cifras en un reporte *The Progress of Literacy in Various Countries* (UNESCO 1953). El fin de este reporte era buscar criterios para hacer comparables las mediciones sobre analfabetismo en el mundo desde 1900. En este reporte, la UNESCO analiza las diferentes formas en la que los países medían el analfabetismo, pues ser analfabeta significaba cosas muy distintas en los diferentes países

Algunos países como Dinamarca, Alemania, Suecia, Suiza y el Reino Unido no habían incluido esta pregunta en sus censos desde inicio del siglo pues, según la UNESCO, consideraban que en sus países había muy poco o nulo analfabetismo. En los 26 países en los que se midió el analfabetismo los criterios se diferenciaron en diversos aspectos. En países como Italia o Portugal, era suficiente saber leer o escribir para ser considerado como “alfabeto”, sin embargo, en otros como Bélgica, Bulgaria, Egipto, Finlandia, Honduras alguien que tuviera solo una de estas habilidades era clasificado como “analfabeto”. Otros países como España, México o la Unión de Sudáfrica reportaban sus cifras en más de dos categorías, como, por ejemplo, personas que saben leer, que saben escribir, que saben leer y escribir y que no saben ni leer y escribir. Por otro lado, países como Finlandia, Canadá a partir de 1932 o la India obtenían información sobre las personas que podían leer y escribir dentro de una sola pregunta.

En Bélgica la capacidad de firmar o escribir ciertas palabras de forma “mecánica” no fue considerada suficiente para considerar a alguien como alfabeto y en Bulgaria y Egipto, las personas censadas tenían que someterse a algún tipo de prueba como “escribir una carta a un amigo y leer lo que éste le respondía” o “escribir algo que se le dictara”. Mientras tanto en Brasil, Canadá o Estados Unidos el analfabetismo era contado simplemente preguntando a las personas si sabían leer o escribir, y según su respuesta eran considerados en una categoría o en otra. Aunque en este último país el reporte toma en consideración que muchas veces los encuestadores asumían que “las clases blancas” eran alfabetos y los “negros” no lo eran. Más aún, los grupos la edad a partir de la que alguien era considerado analfabeto era un criterio importante que hacía variar enormemente los datos.

Existieron países con situaciones tan especiales que tuvieron que idear formas distintas a las que seguían la mayoría de los países para medir el analfabetismo. El ejemplo de Turquía es especialmente interesante, pues en 1920 con la llegada del movimiento nacionalismo liderado por Mustafa Kemal Atatürk se dio una enorme reforma a la escritura en la que se adaptó el alfabeto latino al idioma turco para convertirlo en la forma de escritura oficial —dejando de lado el alfabeto persa y árabe que habían sido usados en el imperio Otomano (Aytürk 2008). Por lo tanto, el censo de 1935 cambió la pregunta de “la persona puede leer algo impreso” a “¿la persona puede o no leer o escribir en los nuevos caracteres?”.

Esto muestra que, incluso para los grupos técnicos encargados de las oficinas de estadística, no era fácil determinar un criterio estable para determinar quién sabía leer o no. En el lenguaje cotidiano puede parecer obvia distinguir si una persona es analfabeta o no; sin embargo, delimitar un criterio claro que permita definir una categoría propensa a ser medida muestra cómo, cuándo se mira más de cerca, esta distinción es muy difícil de establecer. Como veremos más adelante, las variaciones entre las formas de medir de los distintos países hacían que las personas que entraban en un u otra categoría pudieran tener habilidades de lectoescritura completamente distintas. Pensemos, por ejemplo, las diferencias que podría casuar en las estimaciones el criterio de autoidentificación frente a una prueba relativamente rigurosa como escribir una carta y leer una respuesta. En este sentido, la línea que se dibuja entre estas categorías poblacionales tiene mucho de

arbitrariedad, de dilemas técnicos y de definiciones *a priori* sobre qué significa que alguien sepa o no leer y escribir.

La adopción de la categoría de *analfabeto* por la estadística en México

La adopción de la categoría sobre las habilidades de leer y escribir de la población tuvo que ver con los procesos locales de consolidación de la estadística como disciplina. La posibilidad de tomar mediciones sobre la población y el territorio es una forma de ejercicio del poder público, para la cual es fundamental un organismo estatal centralizado que pueda proveer recursos e infraestructura. En México, la Constitución de 1824 decretó en su artículo 12 que cada diez años se debería realizar un censo para determinar el número de diputados correspondiente a cada Estado (Congreso de la Unión. 1824), sin embargo, a pesar del ordenamiento constitucional no existió un organismo público que lograra centralizar las mediciones estadísticas durante buena parte del siglo XIX.

Los primeros trabajos estadísticos se dieron gracias a una colaboración entre funcionarios de los Estados y miembros de las sociedades científicas del siglo XIX. En este contexto grupos de expertos y aficionados a la estadística fundaron en 1833 el Instituto Nacional de Geografía y Estadística, el cual se transformaría en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística en 1851. El instituto comenzó a hacer los primeros trabajos de medición tanto de la población como del territorio. Sus socios, según Laura Cházaro eran “miembros de la élite de su época, [...] políticos, connotados científicos, hombres de saber enciclopédico, preocupados por ofrecer respuestas útiles a problemas nacionales” (Cházaro 2001:28). Si bien durante los tiempos coloniales se llevaron a cabo algunos censos de población, notablemente el censo de la Ciudad de México realizado por instrucción del Virrey de Revillagigedo, existen diferencias sustanciales con la perspectiva estadística en los tiempos independientes. Siguiendo a Laura Cházaro “a diferencia de los tiempos coloniales, la estadística dejó de ser secreto de estado y se volvió parte del conocimiento público, en una pedagogía nacional. Pero, sobre todo, la estadística se constituyó en una indagación científica con la que se esperaba redescubrir al país y acuñar las objetivas medidas de la patria” (Cházaro 2001:18). Esto implicó nuevas discusiones y un paradigma completamente distinto en cuanto qué era importante medir y los fines de estos ejercicios.

El Instituto estuvo consciente a lo largo de su historia de las limitaciones materiales para producir estadísticas sobre el país. Por ejemplo, en el Boletín de la institución de 1850 se advertía que “El Instituto, lejos de prometerse poder ofrecer al público desde luego una Estadística completa de la República Mexicana, se ve precisado a limitar sus trabajos por ahora al acopio de materiales nuevos, al examen y a la rectificación de los que ya existen, á la publicación de unos y otros, y á escribir el celo de los que se interesan en la prosperidad y bienestar del género humano, á fin de que suministren al Instituto las noticias que les sean posibles, puesto que la Estadística de cada nación es el norte que debe guiar á todos los gobiernos” (Instituto Nacional de Geografía y Estadística 1850:26). Así, las noticias estadísticas que generaba estaban compuestas de diversos reportes de sus socios en los Estados, quienes concentraban algunos datos, conteos o descripciones de las más diversas situaciones, desde el estado de la minería, el recuento de recursos y personas, el desempeño económico y por supuesto de la situación educativa.

Uno de los más importantes representantes de la estadística mexicana de la primera mitad del Siglo XIX fue José María Justo Gómez de la Cortina, un ingeniero que fue mejor conocido por su título nobiliario como Conde de la Cortina. De la Cortina estuvo influenciado por los trabajos que Alexander Von Humboldt había realizado en México, y adoptó en buena medida su perspectiva hacía los presupuestos metodológicos y teóricos de la estadística. La estadística humboldtiana estaba informada por dos corrientes que se dieron a principios del siglo XIX: por un lado, una idea prusiana mucho más cargada de descripciones, y por el otro de una aritmética política más preocupada por la posibilidad de cuantificar a las poblaciones. Siguiendo nuevamente a Laura Cházaro, los trabajos informados por la idea prusiana “transcribían un supuesto *orden de las cosas observadas*, orden que ponían al soberano como gestor de la riqueza nacional y el resto de las categorías eran jerarquías o clasificaciones naturalizadas de su poder. Algunas de estas descripciones sorprenden por la casi total ausencia de números tablas o gráficas No todo era cifras y tablas eran también detalles históricos y paisaje”(Cházaro 2016:135). Por otro lado, dentro de la perspectiva humboldtiana la cuantificación tiene la posibilidad de mostrar la causalidad en procesos históricos o políticos. Así, “el investigador humboldtiano apela al análisis de los efectos y a la cuantificación: calcula promedios y

los despliega en cuadros gráficas y mapas isomórficos, analiza las frecuencias y las correlaciona en planos geográficos”(Cházaro 2001:30 y 31). Así la combinación de estos dos enfoques permite enmarcar los cuadros, las gráficas y las mediciones con descripciones emocionales sobre el paisaje natural o las cualidades morales de un pueblo.

Siguiendo esta perspectiva, la información estadística sobre educación eran una combinación de anécdotas y descripciones sobre las condiciones de la escuela, que se presentan junto con algunos cálculos y estimaciones sobre el número de estudiantes que había en las mismas. Por ejemplo, en el Boletín del Instituto de 1850 se reporta estado de la instrucción pública en el estado de Michoacán. El boletín habla sobre la importancia que tiene la educación secundaria en el Estado, debido a los establecimientos de investigación científica que se habían fundado gracias a fondos eclesiásticos. Sobre educación primaria el Boletín informa que “sólo prepara satisfactorios resultados en la capital y algunos lugares, espresados en las noticias, en la que á más de las escuelas particulares hay las dotadas ó sostenidas por los fondos públicos”. Además, se presentan una serie de datos tomados de 24 “casas de enseñanza” en las cuales “son educados 2,077 niños”. El Boletín acepta que no es posible conocer con exactitud la proporción de niños que son educados en todo el Estado, pero haciendo una inferencia de las escuelas enumeradas, calcula que en el estado “serán 10,000 los que concurren á las 100 escuelas”. Estos eran el tipo de datos y descripciones sobre el Estado de la educación que generaba el Instituto en estos años.

El propio Conde de la Cortina puso en práctica este enfoque para producir un estudio que consideraba las prácticas escritas como un elemento importante de medir. Este estudio sería publicado en el Boletín del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de 1838 y decía que:

El Instituto se ocupa en reunir las [noticias] pertenecientes al estado de instrucción en que se halla nuestro pueblo, pues el resultado que produzca la comparación aquella con el de los crímenes, servirá sin duda alguna para dilucidar la reñida cuestión de *si la ignorancia es la causa principal de los crímenes, y si por consiguiente basta instruir a los hombres para hacerlos mejores y felices* (Instituto Nacional de Estadística 1838:35).

Para sacar estas conclusiones el instituto utilizó como evidencia datos sobre el número de reos que habían sido capaces de firmar sus declaraciones, así como de los militares adscritos que firmaron sus filiaciones. La práctica de recabar datos sobre instituciones con espacios confinados, hacia especialmente fácil la recolección de información sobre poblaciones particulares. El informe asegura que “ya posé el instituto número de datos verídicos suficientes para asegurar que relativamente a la población, hay en la República Mexicana mayor número de gentes que saben leer y escribir, que en algunas de las ilustradas y antiguas naciones de Europa”, esto basado el conteo limitado de “personas á la clase del pueblo” en las cárceles y los cuarteles según el cual más de “cinco octavas partes del total” tenían instrucción (Instituto Nacional de Estadística 1838:37). Es muy difícil tomar como válida esta inferencia, sobre todo si comparamos con el total de personas que no sabían leer y escribir en el país según los censos de finales del siglo XIX. Empero, la medición de estos datos es interesante en sí misma para rastrear el origen de esta forma de clasificación. Más aún, resulta llamativa la intención de correlacionar la criminalidad con la ignorancia, pues es un indicio de las razones por las que se comenzó a medir la lectura y la escritura como un rasgo relevante de las poblaciones.

Por otro lado, es notable el hecho de que tanto el Instituto, la Sociedad o estudios como el de Díaz Covarrubias no consideraron la pregunta por las habilidades de leer y escribir como parte de las estadísticas educativas, pues estaban más preocupados por la escuela como espacio privilegiado para aproximarse al estado de la educación. Gómez de la Cortina aceptaba que el conteo de personas que saben leer y escribir era un método provisorio, mientras no pudieran asegurarse de el número de niños que asistían a la escuela. Según de la Cortina:

debemos advertir de antemano, que si en cualquier otra nación puede con seguridad colegiarse por el número de niños que se instruyen en las escuelas y en los colegios, el estado de la instrucción de la mayoría de los habitantes, no sucede así entre nosotros, porque los trastornos que ocasionan las guerras civiles hacen desaparecer por mas ó menos tiempo muchos establecimientos de instrucción popular, que se restablecen al instante que lo permiten las circunstancias, pero que tal vez no existen al tiempo de adquirirse las noticias necesarias y formarse los estados de cada Departamento (Instituto Nacional de Estadística 1838:35).

Esto parece ser una idea que se mantuvo en las mediciones educativas en México, pues revisando las publicaciones periódicas del Boletín del Instituto Nacional de Geografía y Estadística, se puede notar cómo, en la mayoría de las secciones en las que se quiere dar cuenta de la instrucción pública de un territorio, sobresalen datos como el número de profesores, auxiliares, escuelas iniciales y secundarias, o la cantidad de dinero destinado a los diversos establecimientos. Sin embargo, una clasificación que considere las habilidades de lectoescritura como dato relevante no aparece en ninguno de los Boletines posteriores. Más aún, la Sociedad generó guías para uniformar los trabajos de estadística que hacían las sociedades de estadística estatales. En una de estas guías, publicada en 1861, el Boletín afirma que en la sección de instrucción pública:

se espresará el número de los colegios, institutos literarios, escuelas y otros establecimientos de esta clase, el de sus profesores y dotaciones, el de los alumnos que los frecuenten, los ramos científicos que se enseñen, los métodos de enseñanza que se sigan, los premios que se distribuyan en los certámenes ó concursos, y todo cuanto diga relación con los adelantos de la juventud y el estado de civilización en que se halla la masa general de los habitantes (Sociedad Nacional de Geografía y Estadística 1861:116).

Siguiendo esta misma tendencia, José Díaz Covarrubias, quien fuera Secretario de Justicia e Instrucción Pública de 1872 a 1876, escribió en 1875 un reporte sobre el Estado de la Instrucción Pública en el país. En este reporte pidió a los Gobernadores de los Estados “todos aquellos datos sobre instrucción pública que se creyeran necesarios para presentar un cuadro general del estado tan importante ramo guarda en la Nación” (Díaz Covarrubias 1875:sin número). Al igual que en los boletines de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, los datos sobre el número de personas que saben leer y escribir no aparecen en una amplia lista de datos sobre las escuelas en el país. Una vez más los datos más relevantes eran el número de escuelas, si eran gratuitas, si eran escuelas municipales, el número de alumnos en cada escuela, los costos de la enseñanza o los sueldos de los profesores. Y es que, frente a estos ejercicios estadísticos basados en los registros burocráticos oficiales, que, por ejemplo, cuentan el número de escuelas o de alumnos que a ellas asisten, la pregunta sobre las habilidades de leer y escribir se vuelve una herramienta útil para obtener información sobre instrucción a partir de preguntas directas a la población en general.

Sería hasta la segunda mitad del siglo XIX, sobre todo durante el porfiriato, que una serie de promotores de las estadísticas nacionales comenzaron a promover la importancia del censo como ejercicio que debía realizarse en el país. Durante los primeros años de la estadística en México los ejercicios censales no eran unánimemente considerados como la mejor herramienta para conocer el número de habitantes de los países. Tanto Humboldt como Gómez de la Cortina desconfiaban de la exactitud que un censo “cabeza por cabeza” podía tener, por lo que sus estimaciones se basaban fundamentalmente en cálculos inferenciales sobre la población total. Y es que, consideraban que el desplazamiento de la población podía ocasionar que las personas fueran contadas múltiples veces (Cházaro 2001:34).

Durante la segunda mitad del Siglo XIX los conteos de población siguieron siendo posibles sólo gracias a cálculos basados en conteos parciales y censos anteriores. Por ejemplo, Antonio García Cubas buscó hacer un cálculo de la población general usando censos realizados en diferentes estados y en distintas épocas. Sin embargo, García Cubas, a diferencia del Conde de la Cortina, defendía que para un mejor recuento de la población era necesario “el empadronamiento simultaneo, la prudencia y aptitud por parte de los empadronadores y la buena disposición de los habitantes de cumplir con la ley relativa al asunto” (García Cubas 1870:369). Argumentaba que esto no se había logrado debido a que el Estado mexicano no brindaba las condiciones necesarias de seguridad ni destinaba los recursos necesarios para lograr un censo más perfecto. Estas limitaciones “hacían presumir con fundamento que cerca de mitad de la población queda fuera del padrón”. García Cubas afirmaba que obtener información de las poblaciones de más difícil acceso era una limitación fundamental debido a que “las conmociones políticas han impedido á los gobiernos fijar su atención en tan importante asunto, y por otra parte la inveterada costumbre de los habitantes a ocultarse á los empadronamientos temiendo nuevos impuestos ó su ingreso al ejército, han hecho muy difíciles las operaciones del censo las pocas veces que la autoridad ha decidido su formación” (García Cubas 1870:368).

Este es un problema central pues, siguiendo una vez más a Mara Loveman, los censos nacionales son un punto estratégico para entender los “proyectos de modernización” que acompañaron a la formación de los Estados nacionales. Según la

autora, durante el siglo XIX las oficinas estadísticas que promovieron los censos “estuvieron posicionadas en la intersección de tres proyectos de modernización: el proyecto político de desarrollar la infraestructura administrativa y la autoridad de un Estado moderno, el proyecto cultural de construir el vínculo comunitario (la comunidad imaginaria) del Estado nación, y el proyecto científico de generar información demográfica para informar la búsqueda ilustrada del progreso nacional” (Loveman 2014:24).

En cuanto al primer elemento del proyecto de modernización, la consolidación de la infraestructura administrativa estatal, los censos son una de las funciones más elementales para sostener materialmente a los Estados nacionales. Antes del siglo XIX los censos eran ejercicios orientados a obtener información de la población con el fin de recolectar impuestos o para la conscripción obligatoria a los ejércitos de las nacientes naciones modernas. Sin embargo, siguiendo el argumento de Loveman, el poder estatal no está sostenido puramente en un dominio material sobre la recolección de impuestos y la fuerza física, existe también lo que llama un dominio simbólico que implica el “poder para constituir lo dado (Bourdieu 1991:170). Es la habilidad de hacer parecer como natural, inevitable, y por lo tanto, apolítico, eso que es el producto del conflicto histórico y la invención humana” (Loveman, 2005, p. 1655). Los censos son una fuente de poder simbólico, pues permiten al estado adquirir control sobre “la producción, unificación, codificación, diseminación de conocimiento” (Loveman 2005:1660), lo que los convierte en una herramienta fundamental de administración tanto de los recursos y las poblaciones, como en una fuente de conocimiento autorizado.

En segundo lugar, los censos no solamente permitieron la producción de información de categorías de la población de un país, sino que también permitieron hacer visible y tangible la idea de la nación como una unidad que se podía señalar. A pesar de que los censos podían mostrar las diferencias que existían en una población, también permitieron sementar la nación como una unidad tangible, la cual contaba con una población que era representable en tablas y gráfica, o como señala Loveman, los censos nacionales permitieron un “retrato de la nación” (Loveman 2014).

Por último, en cuanto al tercer aspecto, el proyecto científico en búsqueda del progreso nacional, a partir del siglo XIX los censos nacionales comenzaron a tener como fin la recolección de información para la generación de conocimiento público. Así, los censos se convirtieron en ejercicios que se regían bajo una serie de criterios técnicos para que la información obtenida fuera homogénea, comparable y fidedigna. Esto con el fin de informar la generación de políticas públicas y la comparación de los avances y retrocesos que existía en una nación frente a las demás. Además, los censos modernos se convirtieron en un ejercicio basado en la participación voluntaria de la población para proveer información de utilidad para el estado, esto bajo el supuesto de que los censos no buscaban información sobre personas específicas sino sobre individuos abstractos que pudieran informar sobre tendencias generales (Loveman 2014:24–28).

Estas dinámicas políticas, científicas y culturales hicieron del censo un mecanismo relevante para definir la situación nacional en distintos ámbitos, y en este sentido las dinámicas propias que se dan dentro de él (la forma de las encuestas, cómo se hacen las preguntas y qué es lo que se cuenta) lo convierte en términos de Bruno Latour en un “actante” que impone ciertos límites y hace posibles ciertas lecturas sobre cómo deben orientarse las políticas públicas (Latour 2008:105). Esto es muy relevante para el surgimiento del analfabetismo, pues las habilidades de lectura y escritura fue una forma eficiente de medir el progreso educativo a partir de preguntas que fueran contestadas voluntariamente por cada una de las personas que participaban respondiendo en el censo. Así, otras formas de medir los procesos educativos que tuvieron relevancia, al menos en los primeros años de la ciencia estadística en México, no lograron concretarse en una medida que pudiese ser integrada a un censo de población

El primer censo general comenzó a materializarse en 1882, cuando el presidente Manuel González decretó la creación de una Dirección General de Estadística. Esta Dirección sería parte de la Secretaría de Fomento y su primer director fue Antonio Peñafiel, un importante impulsor de las estadísticas en México que había sido formado como médico. Según él, la “Estadística científica” había dejado de ser la recolección “simple y aritmética de datos del orden moral, intelectual y físico de la población”, y no debía reducirse a la “aritmética política”. La estadística busca “deducciones y útiles” que

apoyen los asuntos administrativos y para eso estaba la “Estadística oficial” o administrativa que “se detiene en las conclusiones o deducciones que pueden influir en el gobierno político de una nación” (Cházaro 2016:142). Así para esta generación de impulsores de la estadística, el censo era un instrumento fundamental para el ejercicio administrativo, y debían asegurarse las condiciones materiales y políticas para que pudiera tener lugar. Según el propio Peñafiel:

La utilidad administrativa del censo es local y general: en el censo se apoyan todas las disposiciones de policía sanitaria y de seguridad; la apertura de caminos; la construcción de penitenciarías y cárceles, y la distribución de las escuelas primarias: del censo parten todas las conclusiones de economía política y, por consecuencia las reglas de una buena administración. (citado en Cházaro, 2016, p. 142)

Entre algunas medidas que se tomaron para obligar la participación de la población se fijó una multa de 100 pesos y una amenaza de juicio a quien no cumpliera con los cuestionarios. Sin embargo, en las instrucciones que se prestaban a los empadronadores del censo se estipulaba que “cuando alguna persona se negare á dar los datos, el empadronador procurará convencerla de que la formación del censo es un acto de civilización de las naciones, y en caso de renuencia dará parte á la autoridad para la aplicación de las penas” (Ministerio de Fomento 1899). Así la Dirección General de Estadística logró hacer planes para el primer censo en el año de 1885, que serían seguidos por dos más en 1900 y 1910. Sin embargo, una serie de problemas para que la administración pública proveyera los datos necesarios para planear los censos (como el número de pueblos, rancherías y municipios que era necesario visitar), hicieron que el censo se retrasara diez años y se llevara a cabo en 1895.

En el censo de 1895 ya se preguntaba a la población sobre la habilidad de leer y escribir, al igual que en los censos de 1900 y 1910. Además la categoría fue usada en un censo el censo local de la Ciudad de México de 1888 (Ayuntamiento Consitucional de la Ciudad de México 1880). En estos censos no aparece la palabra alfabeto o analfabetos, más bien la pregunta se enmarcó en la categoría de ‘instrucción básica’.

Imagen 1. Cédula para empadronamiento del censo de 1895

LUGAR DEL EMPADRONAMIENTO.		CENSO GENERAL DE LA REPUBLICA MEXICANA		QUE DEBE EFECTUARSE EL VIERNES DOMINGO O SÁBADO DE OCTUBRE DE 1894.		CEDULA PARA PRESENTES.				
Nombre del Estado Distrito de Partido de Cantón de Departamento de Municipalidad de Municipio de Sección municipal de		Nombre de la ciudad de la villa del pueblo de la hacienda del rancho de la finca del establecimiento industrial		Nombre de la mina Cuartel número Manzana número Nombre de la calle Avera que mira al		Instrucción ELEMENTAL. Sabla leer Sabla escribir		NACIONALIDAD. Número de la familia		
<i>Estos datos sólo servirán para el recuento de los habitantes, sin más miras que aprovecharlos para la estadística.</i>										
Número progresivo.	SEXO.		EDAD.	LUGAR DEL NACIMIENTO.	ESTADO CIVIL.	OCUPACION PRINCIPAL.	RELIGION.	IDIOMA HABITUAL.	Instrucción ELEMENTAL.	NACIONALIDAD.
	Femenino.	Masculino.								
1			Años: Meses.	Estado de la República a que pertenece el lugar del nacimiento, si es extranjero o el nombre de la nación a la que pertenece si es extranjero.	Solteros de edad, además, casados o viudos.	(Ocho, profesión, clase de industria, negocio, modo de subsistencia.	Católicos, protestante o de otro culto.	Castellano ó idioma indígena, mexicano ó nahualt, zapoteco, ótonil, tarasaco, náhuatl, huasteco, totonaco, etc.		
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										

Fuente: INEGI.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1895/default.html#>

No hay ninguna instrucción específica sobre cuál es el mecanismo para determinar si una persona sabe leer o escribir. Las instrucciones del censo simplemente se instruyen que en el apartado de instrucción básica “debe inscribirse en la columna respectiva si sabe leer y escribir, con las palabras sí, ó no” (Ministerio de Fomento, 1899).

Empero, dentro de estas instrucciones se detalla que “si el jefe de la habitación sabe escribir, dejará el empadronador las cédulas de hogar para presentes, ausentes y de paso, para que el interesado llene los datos y pasará á recogerlas y rectificarlas el 20 de octubre antes del mediodía. Si el jefe de la morada no sabe escribir, llenará desde luego las cédulas el empadronador de presentes, ausentes y de paso, tomando todos los informes necesarios para que nada deje de apuntarse en el censo” (Ministerio de Fomento 1899). Estos cuestionarios serían respondidos por un miembro de cada familia según una cartilla única que contendría las mismas preguntas para toda la población (Cházaro 2016:146) Así, por ejemplo, no sería suficiente el saber escribir su nombre para ser considerado entre aquellos que saben escribir, aunque es muy difícil saber cómo operaban estas categorías en la práctica de llenar las cédulas por cada uno de los encuestadores.

El censo sería publicado en 1898, mostrando por primera vez datos generales sobre el número de personas que sabían leer y escribir en el país. Los datos se presentaron en cuatro categorías: las personas que sabían leer y escribir, las que sólo sabían leer, las que no sabían leer y escribir y las que no sabían leer y escribir debido a que eran menores de 12 años; además, se desagregó por Estados y por regiones del país. La elección de contar las personas que sabían leer y escribir por separado se debe a que en buena parte del siglo XIX la enseñanza de la lectura y la escritura no se daba de manera simultánea como fue la regla después de las reformas hechas en el porfiriato, es decir, primero se enseñaba a los estudiantes a leer y después a escribir. Por eso había una población significativa que sabía leer y no escribir. La Dirección determinó que del total de las 12,491,573 personas contada en 1895, 1,782,822 sabían leer y escribir, 323,487 sólo sabían leer, 8, 007, 465 no sabían leer y escribir y 2,333434 eran menores de 12 años que no sabían leer y escribir. A partir de este momento, los datos censales hacían visible un fenómeno que aparecía como una realidad incontrovertible, el hecho de que existía una enorme proporción de gente que no sabía leer y escribir. Si bien, esto no fue suficiente para aceptar al analfabetismo como

el problema educativo central —pues existieron una pluralidad de posiciones cómo enfrentarlo— los datos obligaron a tomar una posición frente a esta realidad.

La categoría analfabeto hizo posible la creación de, usando el concepto de Ian Hacking, una *clase de persona (kind of people)* (Hacking, 2007). Siguiendo los planteamientos de Hacking, las categorías con las que se conoce a las personas terminan influenciado la forma en que estas personas actúan, se comprenden y son comprendidas a partir de las nociones que se le imputan a estas categorías. Los datos provenientes de los censos ayudaron a articular la categoría para designar una clase de personas (los analfabetos) con un fenómeno generalizable que comenzó a aparecer bajo la etiqueta de analfabetismo. La estadística hizo posible una serie de formas de conocimiento que ponían en acento en la mediación, cuantificación y generalización de fenómenos sociales. Pues como afirma Aláin Desrosières “las herramientas estadísticas permiten descubrir o crear entes en los cuales es posible apoyarse para describir el mundo y actuar sobre él. De estos objetos puede decirse a la vez que son reales y que fueron construidos, ya que son tomados de otros ensamblados y circulan como tales, separados de su génesis, lo que después de todo es el destino de muchos productos” (Desrosières 2000:17). En suma, la recolección y sistematización de los datos poblacionales permitió generar conocimiento de las prácticas de lectura y escritura de un enorme número de personas en un territorio extenso y difícil de acceder. Esto a partir de una serie de características que reducían la complejidad y especificidad de la forma en la que en los hechos se practicaba la escritura y la lectura. Además, la separación de las categorías de su génesis como constructos técnicos que dibujan líneas entre las diversas poblaciones bajo criterios que deben ser definidos y producidos, hizo de estas características un aspecto casi natural de las poblaciones y un problema que era difícil de cuestionar frente a los “datos duros”.

Con la llegada de los censos posteriores, y la posibilidad de comparar a través del tiempo el mismo dato, el analfabetismo como problema fue tomado mayor relevancia política. Estas comparaciones a través del tiempo permitieron el surgimiento de una oposición a las políticas educativas que primaron durante el porfiriato, bajo el argumento que la proporción de las personas que no sabían leer y escribir no había disminuido. Esta nueva realidad, como veremos, sería transformada de una serie de datos a un problema

político urgente. Este proceso implicó una serie de polémicas entre los políticos, funcionarios y científicos que comenzaron a hablar de la existencia de una masa de analfabetos en el país. Sin embargo, como hemos revisado, la posibilidad misma de hablar del analfabetismo de esta manera implicó un largo procesos de construcción de instrumentos estadísticos, de producción de infraestructura estatal para poder recolectar datos y de categorías que se adecuaron a estos instrumentos y a los paradigmas de la estadística que compitieron en este contexto histórico. En este sentido, la existencia de una enorme población que no sabe leer y escribir no es un dato que simplemente hay que recoger de la realidad empírica de una población, sino que son necesarios instrumentos de medición (como lo es un censo nacional moderno), que requieren de la mediación de conocimiento científico acumulado, de instituciones científicas formales y de la centralización estatal de recursos materiales y simbólicos.

Conclusiones

En este capítulo se analizaron los procesos históricos, en su dimensión global y nacional, que hicieron posible la aparición de las competencias de lectura y escritura como categorías estadísticas. En primer lugar, utilizando registros censales de varios países alrededor del mundo y de Latinoamérica, analizo cómo la distinción poblacional entre alfabetos y analfabetos se fueron consolidando, lo que permitió vincular más estrechamente las ideas de progreso educativo con la expansión de las habilidades de lectura y escritura. En segundo lugar, el caso de México me permitió analizar los diversos parámetros cuantitativos que se utilizaron a lo largo del siglo XIX para estudiar la educación a nivel nacional. Las discusiones en torno a la pertinencia de un censo nacional hicieron que durante una buena parte de este siglo no se estableciera una relación tan clara entre el número de personas que no sabían leer y un estado de atraso educativo a nivel nacional.

Y es que, las categorías estadísticas que dividían a las personas según sus habilidades de lectura y/o escritura crearon una división tajante en lo que en realidad es un continuum de capacidades de leer y escribir, el cual podía darse para distintos propósitos, con diferentes tipos de destrezas y en contextos muy diferentes. La reducción del complejo mundo de habilidades que implican los procesos de lectoescritura resultó en una categorización que

daba poca claridad sobre las capacidades de leer y escribir de la gente, pero podía dar una imagen de una población enorme y diversa. En segundo lugar, estos procesos de cuantificación permitieron que el analfabetismo se convirtiera en una realidad por sí misma, generando un diagnóstico general de la cultura, la educación y las posibilidades de progreso muy vinculadas a las habilidades de leer y escribir. Por último, hay que considerar que la discusión de política educativa en México no se daba en un vacío en el que lo único relevante era lo que sucedía dentro de las fronteras. Como hemos revisado en este apartado, la formulación del analfabetismo como problema político se dio a partir de un proceso global que permitió la consolidación de la distinción entre alfabeto y analfabeto como un dato relevante para el progreso de las naciones. Las posibilidades de compararse con otros países en estos términos sería un punto fundamental que permitiría al analfabetismo colocarse entre una de las preocupaciones más apremiantes para la política educativa nacional. De esta manera, la transferencia y apropiación de categorías fue un elemento fundamental que proveyó de un lenguaje de político-educativo en un contexto de tensión política y de creación de instituciones en México.

Capítulo 2. El analfabetismo en el porfiriato. Un problema social antes que un problema de Estado

En este capítulo discuto las primeras apariciones en el ámbito público de la idea de analfabetismo en México durante el porfiriato. Argumento que el uso estuvo presente en la discusión pública, pero que no se integró al discurso oficial ni a la política educativa debido a la forma en la que estaba construido el ideario político educativo en el porfiriato. La política educativa del porfiriato estuvo marcada por el interés en la formación integral de ciudadanos en un sistema educativo que fuera homogéneo a lo largo del país. En este sentido, cualquier conocimiento escolar debía estar encaminado a la formación moral de los estudiantes. Por esta razón, no era posible desvincular una habilidad, como la de leer y escribir, de todos los demás conocimientos morales, estéticos o higiénicos fundamentales para la formación de lo que se concebía como una cultura popular nacional. Así pues, la ausencia de la idea de analfabetismo dentro del discurso oficial del porfiriato no se debe a una falta de preocupación por expandir el alcance de las instituciones educativas —como ciertas lecturas han propuesto— sino que tiene que ver con las posibilidades, tanto técnicas como políticas, que existían en ese contexto histórico para articular el analfabetismo como un concepto de política educativa.

Sin embargo, que el analfabetismo no fuera un problema en el discurso oficial, no quiere decir que no existiera en otros espacios de la vida pública. Durante el porfiriato la noción de que la población analfabeta tenía consecuencias nefastas para el desarrollo social del país comenzó a aparecer en la prensa. Usando estas fuentes podemos rastrear cómo el analfabetismo comenzó a ser vinculada con una serie de problemas sociales, políticos y culturales que comenzaron a darle visibilidad política al término. Además, fue en estos espacios donde se comenzó a consolidar la visión de las prácticas escritas como causa y solución para una gran cantidad de problemas nacionales, desde la participación política hasta la criminalidad.

Como muestro en el capítulo, sería en la crisis política del porfiriato que estos conceptos serían cuestionados y que el analfabetismo comenzaría a enunciarse como un problema social relegado por la política educativa del régimen. Esto implicó la definición de las prácticas letradas como fuerzas moralizantes en sí mismas, las cuáles cobrarían una

importancia particular frente a otros conocimientos escolares como una forma de medir el progreso en los esfuerzos de integración nacional.

La polémica sobre la expansión educativa en el porfiriato

El porfiriato fue un régimen caracterizado por los esfuerzos de pacificación en el país a través de la centralización del poder, que buscaría la modernización económica del país con asiento en la estabilidad política. El crecimiento económico vino de la mano de la apertura país a la inversión extranjera y del apoyo gubernamental a la alta burguesía y a los terratenientes. Sin embargo, la creación de infraestructura, como fábricas y y ferrocarriles, contrastaba con las condiciones de vida que prevalecían en un país eminente rural. La economía nacional se centraba en el beneficio del capital, nacional y extranjero, lo que produjo una situación de creciente desigualdad entre la burguesía y los terratenientes y las clases trabajadoras y campesinas que impulsaban este proceso de desarrollo. Estas contradicciones centrales en el porfiriato han permeado la forma en la que la historiografía ha mirado su política educativa. Durante la dictadura porfirista, la política educativa se centró en la modernización de los métodos de enseñanza, además de un avance importante en la creación de una infraestructura educativa. Se expandieron las instituciones de educación superior en la capital de la República y de los estados, se fundaron escuelas normales en Xalapa y la Ciudad de México, se crearon escuelas para adultos, rurales y de párvulos, y se hizo un esfuerzo por centralizar y homogeneizar la educación a nivel nacional. Sin embargo, diversos autores han contrastado estos procesos de modernización educativa con una falta de expansión en la cobertura educativa (Bazant 1999).

Por ejemplo, Mary Kay Vaughan (1982) afirma que, si bien “el programa de escuela del porfiriato resulta importante porque revela en qué forma deseaban los autores de la política educacional utilizar la escuela para lograr la modernización económica; [...] es notoria la poca expansión que tuvo en ese periodo dicho sistema escolar” (Vaughan 1982:72). Sostiene que “entre 1895 a 1910 el porcentaje de población que sabía leer y escribir aumentó sólo de un 14.39% a un 19.74%” (Vaughan 1982:72). En un tenor parecido, Milada Bazant asegura que: “La educación tuvo sus triunfos en la calidad no en la cantidad. En números relativos más niños fueron a la escuela, pero el índice de

alfabetismo apenas aumentó. El crecimiento no se dio ahí sino en toda la pila de ideología y debates, que transformaron y adoptaron como propia la modernidad en la educación”(Bazant 1999). Una lectura parecida del periodo tiene Engracia Loyo, quien afirma:

La expansión educativa del periodo fue considerable, pero insuficiente. A primera vista, el crecimiento es sorprendente. La cantidad de escuelas oficiales se duplicó entre 1872 y 1910 (de 4 492 a 9 692). No obstante, el porcentaje de los que sabían leer y escribir aumentó apenas de 14.39% a 19.74%. Según las estadísticas más confiables, 9 141 650 individuos mayores de 6 años, de una población total de 15 103 543, eran analfabetas. (Loyo 1998:4).

Por otro lado, Federico Lazarín Miranda afirman que en el porfiriato el analfabetismo ya se había consolidado como un problema apremiante. Según este autor, “durante el porfiriato se aprecia el problema que significaba para el país la existencia de población adulta que no sabía leer y escribir, por lo que se consideró que la instrucción pública era el mecanismo para abatir el analfabetismo” (Lazarín Miranda 2004:115).

Contrastando con estas posiciones, Ariadna Acevedo ha cuestionado que la falta de crecimiento de la población que sabía leer y escribir sea evidencia contundente de una falta de expansión del sistema educativo en el porfiriato. Según Acevedo “una lectura cuidadosa de lo sucedido en esos años muestra diversos avances que van más allá del beneficio exclusivo de una minoría. Entre ellos, de relevancia para el México rural, la apertura de un número considerable de escuelas elementales sostenidas por los gobiernos municipales y estatales, así como con la creación de las primeras escuelas normales, la producción de libros de texto y la introducción de la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura” (Acevedo Rodrigo 2011b:74 y 75) Si bien la misma Acevedo advierte que “ciertamente durante el Porfiriato hubo mayores avances en educación superior en la capital de la República y las capitales de los estados que en la expansión y mejora de la educación básica”(Acevedo Rodrigo 2011b), esto no quiere decir que se pueda hablar de un fracaso en términos de la expansión educativa. Las razones para el limitado aumento de las personas que sabían leer y escribir podrían deberse a una multiplicidad de factores; ya sean los contextos socioeconómicos y culturales, la falta de métodos eficientes para enseñar a leer y a escribir o la enorme diversidad lingüística que no fue tomada en cuenta en los planes de escolarización del gobierno. En todo caso, la autora advierte, como lo

apuntan Furet y Ozouf (1977), que la historia de la escuela es muy distinta a la historia de las prácticas letradas.

Además de los problemas identificados por Acevedo, en este capítulo se argumenta que, al igual que la escuela se convirtió en un símbolo de progreso, la idea del analfabetismo como un límite a ese progreso tuvo que ser construida. Si bien, según los censos no hubo una gran expansión de las habilidades de lectoescritura durante el porfiriato, evaluar su política de expansión desde esa perspectiva significa mirarlos con unos lentes que todavía no se habían constituido. En este capítulo se mostrará cómo el problema de la expansión educativa en el porfiriato debe entenderse en el lenguaje político que se usaba en ese contexto. Utilizar las cifras del analfabetismo como medida de un percibido fracaso, no contempla los objetivos, las herramientas conceptuales ni las polémicas políticas que existían en ese momento. El porfiriato fue un periodo en que la consolidación del poder político centralizado comenzó a hacer posible una discusión educativa enfocada en la expansión de la educación regulada por el gobierno federal. Sin embargo, esta visión de la expansión estuvo fuertemente marcada por discusiones pedagógicas y políticas sobre la importancia de una educación uniforme y obligatoria. Así, los principales problemas educativos se centraron en las características, métodos y contenidos que debían tener las escuelas en todo el país. Los problemas educativos estaban enfocados desde una perspectiva que vinculaba problemas pedagógicos con consideraciones políticas sobre las posibilidades de crear un estado nación unificado. Más aún, la importancia que tenía la idea de una educación integral, que desarrollara todos los aspectos del ser humano, hicieron que las propuestas educativas que se centraban solo en las habilidades de leer y escribir no fueran consideradas dentro de las políticas educativas porfiristas.

El porfiriato y la creación de un sistema nacional de educación uniforme, integral y popular.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la política educativa en México estuvo marcada por la determinación liberal por crear un sistema educativo nacional. Tras el triunfo de Juárez sobre el imperio de Maximiliano, Gabino Barreda, como Secretario de Justicia e Instrucción “intentó una mayor intervención del Estado en la instrucción pública y buscó imprimirle una orientación ideológica” (Arnaut 1998:40). El gobierno juarista

decretó las leyes orgánicas de instrucción pública de 1867 y 1869, con las que “hicieron obligatoria la instrucción elemental y gratuita en todas las escuelas públicas del Distrito Federal” (Vaughan 1982:37), además de crear la Escuela Nacional Preparatoria y de eliminar materias de religión en la escuela pública. Con esta serie de reformas México se integraba a un proceso global de construcción política de una escolarización de masas promovida por los estados nacionales (Ramirez and Boli 1987). Según Ramírez y Boli:

Los estados se comprometieron con autorizar, financiar y administrar la escolarización masiva como parte de un esfuerzo para construir una comunidad política nacional unificada. Con esta comunidad política, se esperaba que los individuos encontraran su principal identificación con la nación, y se presumía que el poder estatal se vería reforzado por la participación universal de los ciudadanos en los proyectos nacionales. (Ramirez and Boli 1987:3).

Así, dentro de los debates para la creación de un sistema nacional de educación pública desde finales del siglo XIX existió hasta cierto punto un consenso sobre la importancia de la lengua escrita para la “integración” y aculturación de los diversos componentes de la nación mexicana, especialmente de los indígenas.

Sin embargo, muchos de los liberales tenían que mediar entre la necesidad de una educación pública obligatoria y los principios de la libertad de enseñanza y el respeto a la pluralidad de métodos. Por ejemplo, José Díaz Covarrubias, Ministro de Justicia e Instrucción Pública en el gobierno de Lerdo de Tejada, pensaba que si bien “el estado debería encargarse de las escuelas públicas, no reprobaba el hecho de que la educación escolar “todavía” fuera proveída por una variedad de actores, pues significaba un síntoma del interés del espíritu público a favor de la educación primaria” (citado en Roldán Vera 2014:190)

En este sentido, siguiendo a Mary Kay Vaughan: “la tarea de crear un sistema para la escuela primaria que abarcara toda la nación, que fuera obligatoria y uniforme en su contenido, fue llevada adelante en el porfiriato”. Por su parte, Mílada Bazant se refiere a este proceso de la siguiente manera: “ciertamente Porfirio Díaz heredó la ley juarista de instrucción pública de 1867, que establecía los principios liberales de una educación laica, gratuita y obligatoria. Pero en su régimen se cambió de modo radical el método de enseñanza y se estableció la escuela moderna mexicana, cuyo carácter integral se basaba

en el desarrollo moral, físico, intelectual y estético de los escolares” (Bazant 1999:17) Este proceso estuvo marcado por dos secretarios de educación del periodo, Joaquín Baranda y Justo Sierra. Durante el periodo de Baranda, la política educativa estuvo guiada por la aspiración de uniformidad, buscando establecer métodos y prácticas homogéneas para la consolidación de una escuela nacional moderna. Por el otro lado, Sierra siguió promoviendo la uniformidad educativa, pero durante su periodo hizo un mayor énfasis en la noción de educación integral, que buscaba desarrollara todos los aspectos considerados esenciales para el progreso del país a través de las escuelas. Como mostraré enseguida, durante el porfiriato, la expansión educativa fue una preocupación que se consolidó bajo la idea de que la educación debía ser popular, es decir, que debía producir un sentido de pertenencia al “pueblo” a través una cultura nacional única. En este sentido, la preocupación por abrir más escuelas que abarcaran todo el territorio nacional estuvo muy presente, sin embargo, siempre estuvo atravesada por los conceptos de uniformidad y de educación integral que se contrapusieron a cualquier intento de crear una educación que no cumpliera con los métodos y características determinadas por el gobierno central.

Los congresos de instrucción pública y la centralidad de la uniformidad como política educativa en el porfiriato

En 1881, durante el periodo de Baranda como ministro de Justicia e Instrucción, se propuso una reforma constitucional al artículo tercero para hacer obligatoria y gratuita la educación a nivel nacional. Dentro del marco constitucional de ese momento sólo se apuntaba que la enseñanza debía ser libre, por lo que la obligatoriedad y la gratuidad quedaban a manos de los Estados de la República. Justo Sierra promovió esta Ley siendo diputado federal, cuestionando los principios de enseñanza libre vigentes en la constitución de 1857. Si bien consideraba que todo mexicano es libre de enseñar o aprender sobre cualquier interés que pudiera tener, pensaba que el Estado debía de jugar el papel de “padre de familia, para educar a sus hijos, para darles reglas de conducta, para hacerles comprender sus derechos y deberes [...]”. Según Sierra, “al estado debe pertenecer el hombre desde que nace hasta que se ha educado en la escuela de enseñanza primaria, porque él es el responsable ante el mundo y la posteridad” (Sierra 1991:340). Sin embargo, el proyecto de reforma fue rechazado en la comisión de puntos constitucionales, debido a que consideraba que la reforma “podría afectar los preceptos

del artículo 4º del mismo pacto político al ocuparse de aquel y sobre todo en el peligro de coartar una libertad individual, al ofender los más caros intereses de la sociedad” (Sierra 1991:341). Este fue uno de los primeros intentos por lograr una mayor injerencia del gobierno federal en asuntos educativos.

El segundo intento para centralizar la educación se dio a partir de 1888, cuando el congreso decretó la Ley Federal de Instrucción primaria. Si bien la ley sólo aplicaba para el Distrito y los Territorios Federales, se convirtió en un modelo importante para decretar la educación obligatoria en los estados. El proyecto legislativo tenía como objetivos “prescribir que los municipios se sujeten a las normas de esta ley en exámenes, métodos, textos, instalaciones, mobiliario, etc.; subvencionar el presupuesto en caso de necesidad; organizar la inspección de fondos y cuidar que se cumplan estrictamente los preceptos de la ley” (Meneses Morales 1983:429). Además, “dividía la educación primaria en elemental (cuatro años) y superior (dos años)” y “hacía obligatoria la educación elemental, en escuelas públicas o privadas, para los niños entre seis y doce años que fueran sanos y vivieran a una distancia razonable de la escuela” (Vaughan 1982:40 y 41). También contemplaba un plan curricular que incluía las materias de instrucción moral y cívica, lengua nacional, lectura y escritura, nociones de cálculo aritmético y geométrico, elementos de las ciencias fundamentales de observación y experimentación, datos elementales de geografía y nociones de historia natural, dibujo, canto coral, manejo de útiles de los oficios mecánicos, ejercicios gimnásticos, ejercicios militares para niños y labores manuales para niñas (Meneses Morales 1983:429). Para hacer que la educación fuera obligatoria “se impondrían multas a todas las personas responsables de que no se cumpliera este precepto” (Bazant 1999:20).

La constitución de 1857 había previsto que la educación fuera administrada por los estados y municipios, por lo que la visión de Baranda para unificar la forma de la escuela a nivel nacional tenía que pasar necesariamente por una negociación con los distintos gobiernos estatales. Por esta razón, en 1889 y 1890 el Secretario de Educación envió una circular a los gobernadores del país para convocar a los Congresos Nacionales de Instrucción, que tenían como objetivo que los distintos estados se integraran al modelo educativo planteado en la ley de 1888. En estos congresos “los integrantes estuvieron de

acuerdo en que resultaba conveniente contar con un sistema nacional uniforme de educación popular obligatoria y adoptaron el programa escolar oficial” (Vaughan 1982:41).

En el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública se envió un cuestionario a los representantes de cada Estado para que opinaran sobre los mejores métodos y políticas que debían seguirse en los distintos niveles educativos. Los cuestionarios se dividieron en instrucción primaria, escuelas rurales, de párvulos, de adultos y normales. Además, se incluyeron preguntas sobre otros temas que la Secretaría consideró importantes como los locales para escuelas, títulos y emolumentos (es decir cómo debía remunerarse a los profesores). La pregunta con la que abría el cuestionario sería sin duda una de las cuestiones fundamentales dentro de las problemáticas educativas que se percibían en ese momento: “¿Es posible y conveniente uniformar en toda la República la enseñanza elemental obligatoria?” (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1890). En la inauguración del congreso el secretario Baranda dio un discurso en el que afirmó que:

Ninguna oportunidad mejor podía presentarse para realizar [...] la federalización de la enseñanza [...] aquí está representada la acción común, potente y vigorosa, indispensable para el impulso uniforme que se necesita. Tiempo es ya [...] de que los diversos programas de enseñanza, que tanto perjudican a la juventud, se sustituyan con un programa general adoptado en toda la República. (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1890:59).

La idea de federalización tenía un sentido particular en este momento histórico, ya que no significaba, como podría entenderse hoy en día, la descentralización de la administración educativa para darle más atribuciones a los estados de la federación. A finales del siglo XIX y principios del XX, federalización hacía referencia a una transferencia de atribuciones de los estados hacia la federación (Arnaut 1998). En este sentido, el proceso de federalización se vinculaba a medidas como la instauración de un currículo nacional uniforme o la apertura de escuelas administradas por la federación en los territorios de los estados. Con una posición parecida Justo Sierra, quien fue presidente del Segundo Congreso, aseguró que la discusión para esa edición

está destinada á organizar la resurrección de nuestras latentes energías, á que abre paso el surco fecundo de la locomotora en la heredad mexicana, y á preparar en la escuela, cimentada sobre un programa común, la unificación de

los incoherentes elementos de nuestra nacionalidad, obra de imponderable importancia política, y que da subidísimo valor á la acción del Estado”(Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1891:41).

Sin embargo, algunos representantes estatales estaban determinados a defender la soberanía de los estados para legislar en temas educativos. Por ejemplo, Francisco G. Cosmes opinaba que:

Si por uniformar la Enseñanza Elemental Obligatoria en todo el país debe entenderse [...] centralizar la educación popular, de manera que las diversas entidades federativas pierdan, en virtud de una convención, la facultad inherente á su soberanía de legislar libremente en cuanto se refiere a un punto tan importante de su régimen interior, no podré, por ningún motivo, declarar que es posible o conveniente tal uniformidad. (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1890:87).

Cosmes argumentaba que los acuerdos a los que se pudieran llegar en el congreso contravenían aquello que estipulaba la constitución del 57 en cuanto a las facultades de los estados para administrar y legislar en temas educativos. El delegado pensaba que, si la secretaría de Justicia e Instrucción quería promover legislar sobre temas educativos en los estados, sólo podría lograrlo con una reforma constitucional, y no a través de congresos cuyas resoluciones no podían ser vinculantes para los estados. Sin embargo, la posición de la mayoría de los representantes de los estados fue a favor de la uniformidad educativa. En las resoluciones del congreso se asentó que “es posible y conveniente un sistema nacional de educación popular, teniendo por principio la uniformidad de la instrucción primaria obligatoria” (La Escuela Moderna: 275)

Un elemento importante de este concepto de uniformidad es que se concentró en aquello que sucedía dentro de la escuela. Las discusiones se concretaban en temas como: el contenido de los libros de texto, los métodos y procedimientos de enseñanza, el mobiliario, la arquitectura escolar o los requisitos que los médicos higienistas consideraban necesarios para una educación adecuada a los principios científicos aceptados en ese momento. Así, Por ejemplo, en el apartado de instrucción primaria tuvieron que responder a preguntas como:

¿Qué materias de enseñanza elemental obligatoria necesitan texto para su enseñanza, y qué condiciones deben reunir los textos que se adopten? ¿Qué métodos, procedimientos y sistemas deben emplearse en la enseñanza elemental?

¿Hay útiles y mobiliario indispensables en las escuelas elementales? ¿Qué requisitos de higiene deben satisfacerse por parte de los alumnos para ingresar a las escuelas elementales? (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1891:21)

En los congresos se discutieron con lujo de detalle los contenidos de cada una de las materias que contenía el plan curricular unificado. Así, por ejemplo, en la materia de Lengua Nacional de primer año de primaria el congreso acordó que se debían enseñar “ejercicios preparatorios para la enseñanza de la escritura y lectura, con el carácter de educativos del oído y de los órganos vocales, así como de la vista y la mano” (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1890:276).

Una de las medidas más importantes de estos congresos fue el impulso a la escuela graduada como modelo oficial de enseñanza, y la prohibición del modelo monitorial que habían sido apoyados por muchos liberales durante la primera mitad del siglo XIX (Eugenia Roldán Vera 2014). El modelo monitorial, comúnmente conocido como lancasteriano, fue importado de Inglaterra como una forma eficiente de educar una gran cantidad de niños con la necesidad de sólo tener un maestro a cargo. Los niños estudiaban en un mismo espacio y eran divididos en grupos según su avance en cada una de las materias. Estos grupos eran guiados por monitores —niños más avanzados en los temas tratados en la escuela— los cuales iban vigilando y ayudando a aquellos a su cargo. El trabajo de los monitores estaba basado en su capacidad para memorizar conocimiento, hacer que los alumnos repitieran ese conocimiento y asegurarse de que también lo memorizaran. Durante el porfiriato este modelo comenzó a ser cuestionado, en parte debido a que se argumentaba que era deficiente en términos pedagógicos, pues estaba basado en una visión memorística de la educación y no permitía una progresión adecuada de conocimientos según la edad de los niños. Sin embargo, Roldán Vera argumenta que “la eliminación del sistema monitorial tuvo que ver en primer lugar con la preocupación por la unidad del sistema educativo por todo el país y sólo en segundo lugar con preocupaciones pedagógicas” (Eugenia Roldán Vera 2014:180).

Como resultado de los congresos, a partir de 1891 los estados comenzaron a modificar sus leyes de educación para adecuarlas a los resolutivos a los que se habían llegado. De esta manera, a pesar de que los preceptos constitucionales otorgaban una gran

autonomía a los estados para decidir sobre cuestiones educativas, el Secretario de Justicia e Instrucción logró persuadir en estos congresos a los estados para que se adecuaron a la estructura escolar que se había propuesto desde la Ley de 1888. Bajo la idea de uniformidad se consolidaba un ideal de educación según la cual la integración y modernización de la nación pasaba por una instrucción con los mismos contenidos.

Estos debates pedagógicos también se dieron alrededor de las formas más eficientes de enseñar a leer y a escribir. Por ejemplo, en 1899 se publicó el método para leer y escribir de Enrique Rébsamen, que resultaría el más popular de la época y sería adoptado por el gobierno en las escuelas oficiales. El método de Rébsamen implementaba el método fonético analítico-sintético, el cual pretendía desplazar al deletreo como método preponderante hasta ese momento. El método fonético analítico-sintético implicaba aprender a leer y a escribir partiendo de las palabras como un todo, para luego ir las descomponiendo en sílabas y finalmente en letras. Por otro lado, Gregorio Torres Quintero publicaría su propio método, el cual competiría con el de Rébsamen y daría lugar a un debate sobre métodos más eficientes para la enseñanza de la lectoescritura. La innovación del método de Torres Quintero consistía en el uso de onomatopeyas para ilustrar el sonido de las letras. Por ejemplo, en el método de Torres Quintero se utilizaba la onomatopeya que ilustra el silbato de un tren para introducir a los niños a la letra “u” (Bazant 1997:233 y 234).

A pesar de la diversidad cultural y lingüística, la política de la última década del siglo XIX se consolidó bajo la presuposición que era posible introducir a toda la población a los principios nacionales de identidad y al conocimiento escolar imperante siguiendo los mismos métodos y principios. Esta convicción se profundizó durante la primera década del siglo XX, con la importancia que tuvo durante la gestión de Justo Sierra a partir del concepto de educación integral.

La creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas artes y el concepto de educación integral

En 1901, fruto de una serie de conflictos al interior del gabinete de Porfirio Díaz, Joaquín Baranda deja su puesto en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y lo reemplaza Justo Sierra, quien entonces era subsecretario de educación elemental. Un punto central en la administración de Sierra fue la creación, en 1905, de la Secretaría de

Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual permitió concentrar e institucionalizar las políticas educativas en un solo ministerio. La nueva secretaría tendría como atribuciones “promover la instrucción primaria, normal, preparatoria, y profesional en el D.F. y territorios federales; escuelas de bellas artes, música, declamación, artes y oficios, agricultura, comercio y administración y demás establecimientos; academias y sociedades científicas”, además de administrar los museos y teatros del gobierno federal (Meneses Morales 1983).

Ya como cabeza de la nueva secretaría, Sierra decretó una nueva Ley de educación en 1908, en la cual estableció las características que deberá tener la educación en el país. Así, según dicha ley la educación debería ser nacional, integral, laica y gratuita. La noción de educación integral es especialmente importante en la visión de Sierra, pues significaba que todas las personas debían encontrar en la escuela todas las habilidades y conocimientos necesarios para la misión del progreso nacional. Un punto central de la Ley de 1908 es que, como decía su primer artículo, “las escuelas oficiales primarias serán esencialmente educativas: la instrucción en ellas se considerará sólo como un medio de educación”. En este sentido, Sierra diferenciaba la educación, como un proceso de formación de todas las habilidades y capacidades de los alumnos, de la instrucción, que se centraba en la transmisión de conocimientos formales. Esta distinción era retomada del pedagogo Suizo Johann Pestalozzi, para quien la educación no podía seguirse guiando bajo los métodos dogmáticos que hacían de la memorización el centro de las actividades de instrucción. En los ojos de los educadores del porfiriato, el método objetivo o intuitivo de Pestalozzi implicaba lograr el aprendizaje a partir de la observación de objetos materiales, además de que la educación debía desarrollar la observación, la atención, la percepción, la memoria y la imaginación (Bazant 1997:209).

Así, para Sierra la tarea de educar y de formar moralmente a las personas no podía relegarse únicamente al ámbito familiar, pues la escuela debía transmitir principios como la disciplina e igualdad social dentro de las escuelas. Citando a José Díaz Covarrubias, Sierra afirmaba que “la educación consiste más bien en la formación del corazón y del carácter, en la acentuación en una dirección determinada, de todas las inclinaciones de los jóvenes”. Por esta razón afirmaba que la Secretaría no quería “hombres instruidos, sino hombres buenos; y si la instrucción nos parece, contra la opinión de algún pensador

contemporáneo, jugar el primer papel en el organismo social, es solamente porque la creemos un medio admirablemente adaptado para dirigir en los individuos la aptitud hacia el bien” (Sierra 1991:51). Para Sierra los conocimientos formales que transmitía la escuela debían existir sólo en función de su importancia para la formación moral de las personas. Así, una institución escolar que intentara desvincular la educación de la instrucción estaría impidiendo en última instancia la formación moral de la nación.

Según Sierra, lo que debería distinguir a la escuela “es que en ella un sistema completo de desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales forma íntimo conjunto, como la forma de la naturaleza en el hombre en vía de formación” (Meneses Morales 1983:550). Según esta ley, la educación debía formar todas estas dimensiones de las personas. Así, la “cultura intelectual” se fomentaría a través de “la educación de los sentidos, del desarrollo del lenguaje y de la iniciación en el conocimiento de la naturaleza”; la “cultura moral” se obtendría “suscitando la formación del carácter por medio de la obediencia y la disciplina, así como por el constante y racional ejercicio de la voluntad y la sensibilidad encaminadas al respeto de sí mismo y el amor á la familia, á la escuela, á la patria y a los demás”; la “cultura física” se impartiría “por medio de la higiene y de los ejercicios corporales, particularmente en los juegos y deportes infantiles”; y la “cultura estética” se desarrollaría “proporcionando á los educandos emociones de arte adecuadas á su edad” (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes 1908:2).

En el lenguaje político-educativo del porfiriato, y especialmente en el de Sierra, una educación que sólo promoviera conocimientos técnicos o intelectuales no sería capaz de producir la cultura popular que la patria requería en ese momento. La apreciación al arte, las nociones de higiene o el amor a la familia y la patria, eran conocimientos tan fundamentales como la aritmética o la lengua escrita. Pues, si bien la educación debía ser expandida a lo largo del territorio, de poco servía que esta educación estuviera diferenciada según los recursos y las posibilidades reales de financiamiento y de regulación. Mientras que el acento en la discusión educativa del porfiriato estaba puesto sobre los mecanismos pedagógicos que podían proveer una educación integral, la idea de educación popular permitió plantear ciertas medidas para expandir el alcance de la escuela a territorios y poblaciones más allá del centro del país.

La educación popular como concepto central para la expansión educativa en el porfiriato

La idea de educación popular fue central en los planes de política educativa porfiristas para entender la naturaleza que debía tener un sistema nacional de educación en México. Esta idea fue defendida por Enrique Rébsamen, Miguel F. Martínez y Manuel Zayas en el Primer Congreso Nacional de instrucción. Según Rébsamen, Martínez y Zaya, “una concepción sobre educación popular más amplia que no consistía sólo en mejorar tal o cual grado de la enseñanza, sino en ‘elevar el nivel de la cultura popular’ lo cual habría de conseguirse tanto por medio de la escuela primaria, ‘como por otros establecimientos de educación y diversos medios indirecto’”(Granja-Castro 2010:67). Así, se argumentaba que se había empleado el término popular “porque no determina tal cual un grado de enseñanza, sino que se refiere a la cultura general que se considera indispensable para el pueblo, en todos los países civilizados” (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1890:69). La idea de educación popular implicaba que ésta debía llegar a toda la población del país y que era una fuerza de igualación antes de que de diferenciación de clase. De manera que, si la escuela debía llegar a todos los rincones del país para elevar el nivel de la cultura popular, debía regirse bajo los principios, los métodos y el currículo a nivel nacional, así como tener la misma duración. La educación popular planteó la necesidad de discutir el papel que ciertos segmentos de la población, como los indígenas, las mujeres o los campesinos, debían tener en las escuelas. Por ejemplo, en el caso de los indígenas durante los Congresos de Educación Primaria se llegó al consenso de que:

lo que hasta hoy se ha hecho a favor de la desvalida raza indígena han sido esfuerzos aislados y por lo mismo de poco alcance. Unifórmese la enseñanza primaria obligatoria por todos los ámbitos de la República y pronto se verá por los hechos, que no existe la pretendida inferioridad de la raza indígena y que sus hijos son capaces de rivalizar con el blanco y el mestizo en la lucha por el saber (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1890:71)

En este sentido, las propuestas educativas emanadas de los congresos consideraban que las poblaciones marginales serían integradas al “pueblo” desde las escuelas. Esto era una traducción de las políticas de redención del indio, según las cuales los valores y

conocimientos de la sociedad moderna y civilizada podían sacar al indio de su condición de atraso. Sin embargo, esto también fue un punto de controversia para Cosmes, quien anotaba:

Dadas las diferencias de las razas que pueblan nuestro dilatado territorio, de la capacidad intelectual de cada una de ellas, de las condiciones sociológicas en que se encuentran, de los climas en los que viven, y, por último de los recursos pecuarios y políticos que cada Estado puede disponer ¿es conveniente dar una forma única a la enseñanza en toda la república, [...] cuando la precocidad de una raza determinada exija que la instrucción comience para ella más temprano que para otras? Es evidente que, en Estados donde domine un espíritu liberal y progresista, la sanción no necesita ser tan fuerte como la que requiere para poblaciones que son víctimas del fanatismo religioso y la ignorancia (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1890:90)

Para Cosmes, las diferencias raciales con los indígenas hacían imposible una educación uniforme, ya que las capacidades intelectuales y morales de los indios estaban por debajo de las de los europeos, hispanos o mestizos. En ese sentido, su objeción hacia la homogeneidad educativa no sólo se sustentaba en problemas constitucionales sobre la soberanía de los estados, sino que su visión sobre la expansión educativa estaba basada en el Darwinismo social, que veía en las diferencias genéticas entre las razas una realidad objetiva a la que las políticas educativas se tenían que adecuarse.

Otro elemento importante que se tocó en los congresos fue el papel de las mujeres en el sistema de educación nacional. La educación para las mujeres, y aquella impartida por mujeres, estaba orientada a satisfacer las necesidades de las labores domésticas y de cuidado, antes que a su participación política. Así, por ejemplo, el congreso consideraba que las mujeres podían ser profesoras en escuelas de párvulos, en escuelas para mujeres y en algunos casos en escuelas mixtas. Sin embargo, existían algunas restricciones para las profesoras, considerando, por ejemplo, que “sobrepuja á sus fuerzas y energía la dirección de una escuela mixta muy concurrida. Además, “considerando que no puede satisfacer como profesor las exigencias de la vida comunal, ni llegar por completo a las funciones de secretario de la dirección; [y] considerando que no tiene la misma autoridad que el profesor para dar á los jóvenes de los cursos medio y superior, la educación que conviene á futuros ciudadanos” (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1890:68).

Otro elemento que se discutió como forma de lograr la expansión educativa fue la institución de escuelas rurales. En los congresos se decretó que “en cada agrupación de 500 habitantes se debe establecer una escuela de niños y una de niñas” y en caso de no ser posible se haría una escuela mixta. Además “se recomendará la creación de una escuela mixta en pueblos pequeños, haciendas y rancherías, teniendo una población menor a 500 habitantes y mayor a 200, disten tres o más kilómetros de algún pueblo o ciudad en donde existan planteles”. Los miembros de la comisión Francisco Gómez Flores, José M. Romero y Ramón Manterola consideraban que “nuestra tarea tiene que ser, cuando menos una aplicación, á las escuelas rurales, de los principios que se adopten para la enseñanza *uniforme y obligatoria*” (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1890:117). En las escuelas rurales se contemplaba el periodo obligatorio de seis años, pero se incluirían trabajos manuales a las materias intelectuales de las escuelas urbanas. Los miembros de la comisión consideraban que era especialmente importante que las escuelas rurales tuvieran la misma duración, “teniendo presente que en muchas de ellas los alumnos tendrán que consagrar una buena parte de ese periodo al aprendizaje del idioma español”, además de que serían pocos los que asistirían a la primaria superior o profesional (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1890:118).

El reto para la creación de las escuelas rurales era adaptar los principios y métodos de la enseñanza uniforme y obligatoria a las condiciones particulares de las comunidades rurales. Una medida que se adoptó para hacerlo fue la creación de escuelas mixtas, evitando así la necesidad de dispensar recursos en dos escuelas en una misma localidad (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1890:118). Otra propuesta de adaptación tenía que ver con el orden en que se enseñaban las materias, pues se consideraba que, para que la enseñanza fuera uniforme, se debían enseñar las mismas materias con “desarrollos y ampliaciones crecientes”. La comisión consideraba que ciertas materias debían tocar ciertos temas de años más avanzados en los primeros años, por si los alumnos cortaban sus estudios o “por faltas de memoria o inteligencia no puedan adquirir todos los desarrollos que comprenda la enseñanza escolar”(Secretaría de Justicia e Instrucción Pública 1890:119).

En este sentido, si bien las políticas del porfiriato plantearon la necesidad de expandir las instituciones educativas más allá del centro hacía poblaciones marginadas, lo hicieron centrándose en la idea de que era necesaria una cultura popular nacional única. La única manera para lograr la elevación de la cultura del pueblo era a través de una educación homogénea que lograra desarrollar métodos y las técnicas pedagógicas que hicieran posible la transmisión de conocimientos, prácticas y valores a lo largo del territorio nacional.

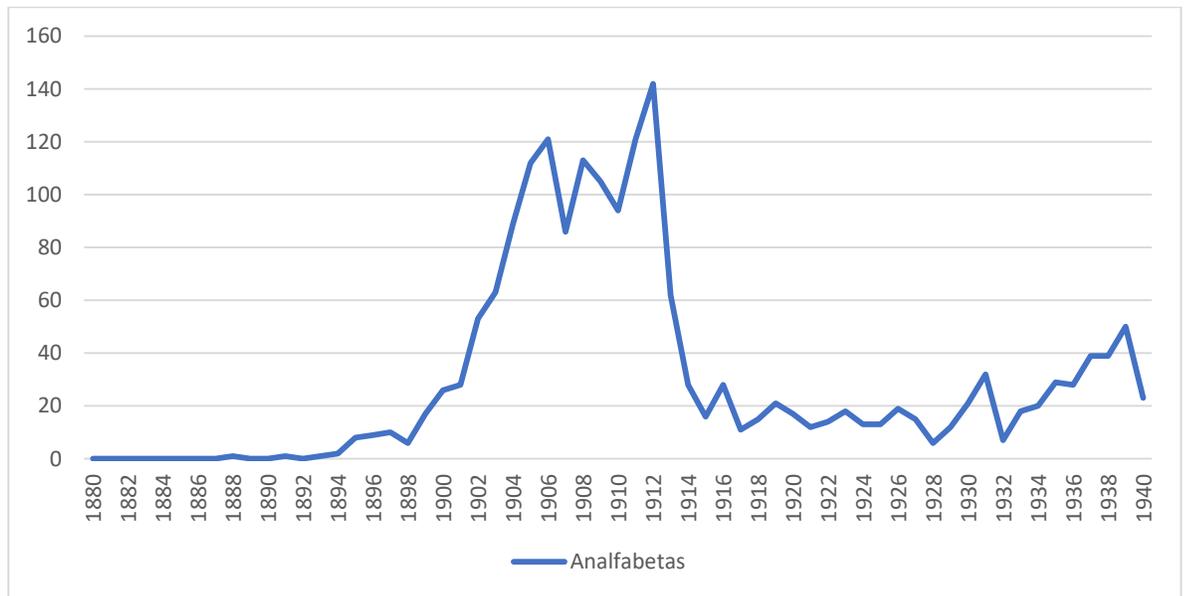
Enunciando el analfabetismo como un problema social en la prensa nacional

Si bien dentro de las discusiones educativas oficiales el analfabetismo no aparecía como una preocupación expresa del gobierno de Díaz, en la prensa el uso de términos como analfabeta, analfabetismo u analfabético comenzó a tomar cada vez mayor relevancia. Todos estos términos empezaron a aparecer en periódicos mexicanos a finales del siglo XIX y su uso se volvió más preminente en la primera década del siglo XX. Usando datos de los archivos digitalizados en la Hemeroteca Nacional Digital de México, podemos ver cómo el número de menciones de la palabra analfabeto en la Gráfica 3.

A partir de la publicación de los resultados del primer censo nacional moderno en 1898, la idea de analfabetismo comenzó a tener un sustento mucho más robusto. Los datos comenzaron a aparecer en diversas publicaciones periódicas cada vez con mayor frecuencia. Tanto es así, que observando las veces que aparece la palabra *analfabeta* en la prensa nacional digitalizada en la Hemeroteca Nacional Digital de México (Tabla 1), podemos ver cómo su uso se dispara en la primera década del siglo XIX, pasando de sólo dos menciones en 1894, hasta ser utilizada más de 120 veces en 1911. La idea de que existía esta división en el mundo y que podían comprender a las poblaciones de esta manera comenzó a tener sentido en el debate político de inicios del siglo XX.

Antes de colocarse en la agenda política y legislativa nacional, el analfabetismo comenzó a aparecer como un problema a resolver en distintos espacios de la prensa. Sería a partir de 1900 que comienza a articularse con una serie de problemáticas sociales ocasionadas por la proporción de analfabetas que existía en el país

Gráfica 3. Aparición del término “Analfabetas” en la Hemeroteca Nacional Digital de México



Fuente: elaboración propia con datos de la Hemeroteca Digital Nacional de México

Un artículo en *El Imparcial* del 4 de agosto de 1900, titulado “Los medios de educación popular” afirmaba que:

Muy pronto conoceremos los resultados del recuento poblacional, veremos cuánto ha disminuido la proporción de analfabetas, en relación con la cifra que se usó en el último censo. En cuanto que conocemos esa expresión matemática del progreso de nuestro pueblo, veremos aumentar considerablemente el número de obreros hábiles, de artesanos ilustrados, de concurrentes a bibliotecas, de visitantes a museos, de lectores de todo género de publicaciones; hechos que prueban una recrudescencia a la curiosidad científica (*El Imparcial* 1900:1).

En este sentido, la publicación de los primeros censos y su comparación comenzaron a hacer tangible la relación entre el progreso nacional y las habilidades de lectoescritura de la población. Ya no sólo aparecían como una idea abstracta que reflejaban los beneficios de la educación o el costo social de la ignorancia, sino que gracias a las cifras estadísticas estos valores asociados a la educación podían ser pensados de una

manera concreta y comparable con otros países y momentos. Siguiendo el artículo en *El Imparcial*, el atender el analfabetismo podía mejorar el progreso económico generando obreros hábiles o artesanos ilustres, además de fomentar la curiosidad científica aumentando el número de asistentes a la biblioteca o a los museos.

Sin embargo, estos no fueron los únicos problemas que se vincularon con el analfabetismo. La categoría de analfabeta reforzó el nexo entre la participación política y la competencia de leer y escribir. En el caso mexicano se le achacaba al hecho de que las personas fueran analfabetas la incapacidad de tener instituciones políticas funcionales, una democracia real o un estado de derecho. *El Abogado Cristiano* del 5 de junio de 1912 argumentaba que era muy difícil la existencia de una democracia en México con el elevado número de analfabetas:

Es completamente imposible que nuestra nación llegue a ser prontamente democrática contando en su seno con doce millones de analfabetas, prontos a obedecer a cualquier hombre temerario o audaz que se les imponga, y desconocedores por completo de cuáles son los elementos mejores de los que podemos valer para alcanzar la prosperidad de nuestra patria (*El Abogado Cristiano*, 14 de noviembre 1912: 2)

Este era un tema recurrente en los reportes de la prensa, sobre todo la idea de que los analfabetos podían ser fácilmente manipulables. En muchas ocasiones, la victoria electoral de un político o la existencia de alguna manifestación era explicada por el apoyo o asistencia de personas que no sabían leer ni escribir. Así lo manifestaba el periódico *El Contemporáneo* en su edición del día del 3 de junio de 1903. Describía a los “mexicanos analfabetos” de la siguiente manera: “sin opinión, sin criterio y sin conciencia de su insignificancia; gente feliz que nada desea, nada le preocupa y nada espera. Los analfabetos mientras los sean, no podrán tener conciencia de su patriotismo y estarán destinados a ser movidos por el primero que lo solicite” (*El Contemporáneo* 1903:1).

Por otro lado, el diario *El Tiempo* del 8 de agosto de 1903 hablaba de la imposibilidad de un Estado de derecho en el país y se justificaba la dictadura porfirista aludiendo a la incapacidad de los analfabetos para gobernarse a sí mismos:

El momento histórico que vive México exige la reelección del Gral. Porfirio Díaz. Que ha engañado al país prometiéndole lo que no les ha dado. Ha hecho bien, así se engaña a un niño para no darle lo que le perjudica. A México lo

gobernará la ley, según pretende el gremio o partido científico, cuando su pueblo sepa lo que es gobierno y lo que es él mismo, no mientras de Diez individuos de su población haya nueve millones de analfabetas. (El Tiempo, 8 de agosto de 1903: 4)

Por esta razón, aquellos en contra del porfiriato encontraban en la instrucción y la eliminación del analfabetismo una de las amenazas más grandes para el gobierno dictatorial. Alguien que escribía bajo el seudónimo de Anakreon en el diario *El Colmillo Público* lo ponía de la siguiente manera: “Despertemos al gigante. Las tiranías sienten un miedo horrible por la enseñanza popular. Es que ellas saben que un pueblo instruido, es un pueblo que no se deja encadenar. Así lo ha comprendido nuestra Dictadura y por eso contamos con millones de analfabetas” (El Colmillo Público 1906:63).

Las limitaciones de los analfabetos para la participación democrática iban más allá de las representaciones que en la prensa y en el estado se hacían de ellos. Había también limitaciones materiales que impulsaban a ver a el analfabetismo como algo incompatible con las instituciones modernas. Por ejemplo, en 1912, hubo una controversia en la cámara de diputados con respecto a la elección municipal de Chicontepepec. Algunos diputados exigían la anulación de la elección porque “los votos estaban escritos con la misma letra” y aparecían con distinto nombre. En este sentido, el hecho de que los analfabetos votaran hacía necesario que otra persona llenara sus boletas, y por lo tanto, no se podían diferenciar sus votos con los de personas que habrían votado dos veces (El Imparcial, 11 de octubre de 1912: 3). De forma que, la capacidad de leer y escribir no sólo era una herramienta que permitía que los ciudadanos tuvieran información sobre la situación política, evitando ser manipulados. En este caso dicha capacidad significaba una forma de probar la identidad, lo que permitía la validación de las elecciones.

Además de los obstáculos que el analfabetismo traía en términos de desarrollo económico, cultural y político, la incapacidad de leer y escribir era también asociada con problemas entorno a la criminalidad y a toda una serie de comportamientos relacionados con el vicio. Así, por ejemplo, el diario *El Abogado Cristiano* vinculaba el analfabetismo con la criminalidad afirmando que “un pueblo ignorante no puede ser ni libre ni moral. Los analfabetos son los que dan el mayor contingente a las cárceles y a la miseria”. Por otro lado, en una nota editorial del diario *El Tiempo* del 3 de julio de 1906 hablaba de

“esos pequeños pilluelos que, en su mayoría, llegan a la mayor edad analfabetas y se convierten en vagos o en malhechores, cuyo domicilio son las cárceles y presidios” (El Tiempo 1906). Además, Ignacio de Chagoyán opinaba en el mismo tenor en el diario *El Tiempo* que “Allí donde abundan los analfabetas, los azotacalles, rateros y muchos otros zánganos de la colmena social, en vano buscaremos la libertad”(Chagoyán 1905).

La categoría de analfabetos se transformó en una etiqueta social que cargaba una fuerte connotación estigmatizadora, la cual era comprobada incluso en términos numéricos por la cantidad de personas analfabetas que había en la prisión. Así, por ejemplo, el diario *La Iberia* afirmaba en un artículo titulado “La criminalidad en el Distrito Federal” que “Pertenece a los que no saben leer ni escribir el primer término entre los contribuyentes para la formación [de la población carcelaria] pues de los 13,164 sentenciados 8,958 pertenecen al grupo de los analfabetas”(La Iberia. Diario de la mañana 1908:1). Si el analfabetismo era el causante de una enorme cantidad de problemas sociales, entonces era necesario que el Estado lo atendiera como el problema urgente que realmente era. Para esto no era suficiente esperar a que existieran suficientes escuelas primarias que se rigieran bajo las regulaciones que el gobierno porfirista había hecho una de sus principales preocupaciones. Eran necesarias medidas extraordinarias, que permitieran transformar a esa población analfabeta, sin importar que esto implicara institucionalizar una educación que se enfocara únicamente en lograr este objetivo.

Conclusión

En este capítulo hemos analizado el problema del analfabetismo a la luz de las políticas educativas que se impulsaron durante el régimen porfirista. En cuanto a la expansión educativa durante el porfiriato, habría que analizarla considerando que la emergencia del analfabetismo como problema comenzó a gestarse en los últimos diez años del régimen porfirista, y que durante la primera parte de esta década era un tema que sólo apareció en algunas publicaciones periódicas. Lo que se puede argumentar es que analizar la expansión educativa en el porfiriato usando las cifras referentes a la “tasa de analfabetismo”, significa leerla con instrumentos, datos y categorías que no se habían transformado en una preocupación para el Estado mexicano. Los ojos del porfiriato estaban apuntados hacía los problemas de la uniformidad educativa, de la expansión de

escuelas rurales, la escolarización o la creación de una cultura nacional. En ese momento era difícil separar la cuestión del analfabetismo con un problema más general de falta de escolaridad, pues la escuela no sólo debía proveer los elementos técnicos de la cultura (leer, escribir o la práctica de la aritmética) sino que era importante expandir una serie de conocimientos integrales que permitieran generar una cultura nacional.

Como veremos en el próximo capítulo, para articular el analfabetismo como un problema oficial serían necesarios tanto los instrumentos estadísticos que permitieron hacer visible el problema del analfabetismo, como una serie de fuerzas políticas que se opusieron a las tendencias educativas que había seguido el porfiriato. La discusión sobre el analfabetismo sería instrumental para la promulgación de la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, como respuesta porfiriana a las demandas de una revolución social que iba naciendo. También sería un elemento central el lenguaje político postrevolucionario, que utilizó el concepto como un elemento discursivo que lo colocaba en contraposición a la política educativa del porfiriato. Más allá de que en los hechos la expansión educativa en el porfiriato haya resultado en un éxito o un fracaso, con la entrada de Jorge Vera Estañol como Secretario de Educación en los últimos dos meses de la presidencia de Díaz, se hizo énfasis en el fracaso de ésta usando como base simbólica y argumentativa la prevalencia del analfabetismo. Así, el propio Vera Estañol señaló en su obra, la revolución mexicana que “el régimen [porfirista] quiso hacer intensiva la educación primaria y que se preocupó, especialmente, por mejorar programas y métodos, pero relegó el problema de la cobertura” (Loyo 1998:4). En el próximo capítulo se analizará cómo nació el concepto de analfabetismo como problema de Estado y cómo se introdujo a los debates políticos que se dieron a partir de 1911. Esto en un contexto en el que el cambio radical fue una expectativa siempre presente marcado por las expectativas de una revolución social.

Capítulo 3. La articulación del analfabetismo como problema político-educativo en la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria de 1911.

En este capítulo se analiza los primeros usos de la palabra *analfabetismo* la discusión político-educativa oficial en el México de las primeras décadas del siglo XX. Si bien durante el porfiriato algunas publicaciones periódicas habían comenzado a señalar los efectos adversos para la sociedad de la prevalencia del analfabetismo, no sería hasta 1911, con la publicación de la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, que se haría explícito dentro de un programa de gobierno el objetivo de atender a “la población analfabeta”.

Argumentaré a lo largo del capítulo que la noción de analfabetismo se vincularía con una posición particular en el debate educativo, específicamente, aquella que quería promover un tipo de educación “especial”. Esta educación buscaba establecer escuelas con un currículo reducido para incorporar a las poblaciones a las que la educación obligatoria y uniforme no había llegado, haciendo hincapié en la relevancia de los “conocimientos rudimentarios” de la lectura, la escritura y la aritmética básica. Los defensores de esta ley sostuvieron la necesidad de implementar medidas extraordinarias que permitieran la expansión de los conocimientos más básicos de la escolaridad, buscando expandir la cultura nacional a campesinos, obreros e indígenas. Sus detractores, en cambio, consideraban que era ocioso e incluso peligroso desvincular este tipo de conocimientos “abstractos” de las nociones más “disciplinarias” que debía promover la escuela. Mostraré cómo en este momento el analfabetismo se configuró como un concepto vinculado con ciertos discursos político. Estos discursos se centraron en argumentar a favor de la capacidad de la educación para ser un motor de la reforma social. Consideraron que los procesos de ‘socialización’ eran centrales para resolver los problemas que impedían el progreso nacional, como lo podría ser el llamado “problema indígena”. Por otro lado, esta forma de entender el analfabetismo fue fundamental para un proceso de abstracción que permitió enunciarlo como una fuerza que tenía consecuencias reales en el funcionamiento social en su conjunto.

Si bien el analfabetismo dependió de las fuerzas políticas que lograron definirlo como un problema social lo suficientemente urgente como para diseñar e implementar acciones de estado, a lo largo del capítulo mostraré que su derivación desde la categoría

analfabeta ya enmarcaba de cierta forma los debates que era posible tener alrededor de él. Sin esta división categórica del mundo, hubiera sido difícil presentar el analfabetismo como un problema de dimensiones generales y que afectaba a una enorme parte de la población. Esto, sumado al impulso por la integración nacional que se daba en esos momentos, transformó la importancia que el uso de la lengua escrita tuvo para este proyecto de unificación.

La promulgación de la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria y la dimensión social del analfabetismo

En el capítulo anterior me referí a la ausencia del concepto de analfabetismo durante la mayor parte del porfiriato. Esto empezó a cambiar en los últimos años del régimen, cuando el problema del analfabetismo comenzó a aparecer en algunos debates de política educativa. Por ejemplo, en 1910 en el Primer Congreso de Educación el representante de Guanajuato, el Porf. Librado Acevedo, afirmaba que: “nos falta aún mucho que hacer; no nos forjemos ilusiones; hay aún millones de *mexicanos analfabetas*, millones de niños que se quedan sin recibir el bautismo de la enseñanza, y que, por tanto, quedan muertos para la vida intelectual, casi pudiéramos decir, para la vida cívica” (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes 1910:57)¹⁴. Si bien el tono general de los debates en este congreso tendía a celebrar los logros educativos del régimen porfirista, los resultados de los censos, así como la aparición del analfabetismo en algunos espacios del debate público, comenzaron a hacer visible un problema que no se había planteado. Sin embargo, el analfabetismo no fue el objetivo de ninguna política pública hasta 1911 en el contexto de la crisis política del porfiriato.

Con la elección de 1910, en la que Francisco I. Madero se presentó como candidato opositor a la reelección de Díaz y la denunció como fraudulenta, el régimen comenzó a reacomodarse en un intento por contener el descontento generalizado. José Yves Limantour, uno de los personajes más poderosos del periodo, recomendó a Díaz reformas radicales para conservar la paz. Díaz tomó la decisión de renovar todo su gabinete, el cual renunció en marzo de 1911, con la excepción de Limantour. Este cambio de gabinete llevó a la renuncia de Justo Sierra como secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes

¹⁴ Cursivas mías.

(SIPBA) y a la llegada de Jorge Vera Estañol como titular (Meneses Morales 1983:629 y 630).

Vera Estañol fue secretario durante dos periodos, el primero durante los últimos meses del régimen de Díaz y, el segundo, durante la presidencia de Victoriano Huerta en 1913. En ambos, Vera Estañol buscó reorientar la política educativa hacia la integración de las poblaciones rurales e indígenas, distanciándose de las políticas previas que se habían concentrado en lograr la uniformidad, la modernización de los métodos de enseñanza y en una educación integral. Vera Estañol señalaba que el problema central de la política educativa desde la restauración de la república en 1857 hasta el porfiriato había sido que: “los esfuerzos del gobierno se dirigieron a la organización de escuelas preparatorias, superiores, profesionales, más bien que a la vulgarización de la enseñanza primaria, elemental o rudimentaria; se enderezaron al cultivo y desarrollo de la alta intelectualidad de unos pocos, más que a educar la ruda y rezagada mentalidad de las multitudes; a formar una aristocracia del talento, más que una gran *alfabetocracia*” (Vera Estañol 1983:39). Según el nuevo secretario, si bien en una “nación rica y homogéneamente civilizada la tendencia de la educación debe ser gradualmente intensiva e integral, [...] en un pueblo con composición política heterogénea [...] la educación no puede ser la misma para la nación dominante que para las sojuzgadas; pues de realizarse, rompería el equilibrio político, que deriva, no de relaciones de coordinación, sino en vínculos de subordinación” (Vera Estañol, 1983, p. 36).

Para contrarrestar esta tendencia, la medida más importante que impulsó Vera Estañol fue la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria de 1911, la cual pretendía establecer escuelas en las zonas rurales, predominantemente indígenas, donde la educación elemental obligatoria no había logrado integrar a una gran parte de estas poblaciones.

Según el propio secretario, las escuelas rudimentarias buscaban instruir “a los millones que ignoraban el español y a todos los hombres de la República y preferentemente a los focos más oscuros de incultura e ignorancia” (citado en Loyo, 2006, p. 362). Estas escuelas contarían con un currículo reducido en el cual sólo se enseñaría a leer y escribir en lengua nacional, nociones básicas de aritmética y algunos conocimientos de civismo e historia. Los estudiantes asistirían a la escuela durante dos años, en vez de los cuatro que comprendía la educación obligatoria. Estas escuelas se concentrarían, en palabras de Vera

Estañol, en una instrucción “extensiva” que contrastaba con la educación “intensiva” que se daba en las escuelas obligatorias. Señalaba que, para acabar con el la ignorancia de las masas populares “el único remedio á ese mal es la instrucción, la instrucción extensiva, antes que instrucción intensiva; la instrucción rudimentaria” (El Tiempo 1911:5).

El problema del analfabetismo fue central en el discurso de Vera Estañol. En su libro *Historia de la Revolución Mexicana*, opinaba al respecto que:

la conservación del analfabetismo abrumador de las grandes masas, estimable, aproximadamente, en ochenta y tres por ciento de quince millones de mexicanos, fue la primera ineludible consecuencia del error que se viene señalando en el programa de educación nacional; analfabetismo equivalente en el caso a la descivilización, desnudez de cultura, inconsciencia personal, insociabilidad; en suma a la falta de individualidad, que es el elemento unitario de toda libertad y a ausencia de coordinación consciente e interindividualidad, que es la condición colectiva de la nacionalidad (Vera Estañol, 1983, p. 41).

La ley se aprobó en junio de 1911 durante el gobierno de Francisco León de la Barra, quien asumió la presidencia de manera interina tras la renuncia de Díaz. La ley se componía de once artículos, de los cuales los primeros seis sustentaban la naturaleza de la instrucción rudimentaria:

Art 1. Se autoriza al ejecutivo de la Unión para *establecer en toda la República Escuelas de Instrucción Rudimentaria*, independientes de las Escuelas Primarias existentes, o que en lo sucesivo se funden

Art 2. Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a *hablar, leer y escribir el castellano* y a *ejecutar las operaciones fundamentales de la aritmética*

Art 3. La instrucción rudimentaria *se desarrollará, cuando más, en dos cursos anuales*

Art 4. Estas escuelas se irán estableciendo y aumentando a medida que lo permita los recursos de que disponga el ejecutivo

Art 5. Se autoriza igualmente para fomentar el establecimiento de escuelas privadas rudimentarias

Art 6. La enseñanza que se imparta conforme a la presente ley, no será obligatoria, y se dará *a cuantos analfabetos concurran a la escuela, sin distinción de sexos ni edades* (Pani 2005:12).

En este sentido, la forma en que se aprobó la ley implicaba que para resolver el problema del analfabetismo era necesaria una educación especial para las poblaciones indígenas. En un artículo de *El Imparcial* titulado “La redención del indio. Importante iniciativa. Guerra al analfabetismo, ‘Las escuelas de instrucción rudimentaria’”, Vera Estañol aseguraba que el principal objetivo de la ley era instruir “a los individuos analfabetas, especialmente a los de raza indígena”. Además, exponía que “la población indígena de la República no conoce el idioma oficial, no obstante, la ley considera a estos individuos igual a todos los demás mexicanos y que la geografía los reclama como hijos de una sola patria, no están en aptitud de participar en los bienes de la civilización como los demás ciudadanos” (El Imparcial 1911:5).

La política de las escuelas rudimentarias continuaría con la caída del régimen porfiriano y la llegada de Madero. Encontraría su principal defensor en Gregorio Torres Quintero, nombrado subsecretario de educación rudimentaria en el gobierno maderista. En el Primer Congreso Científico Mexicano de 1913, Torres Quintero justificaba la apertura de las escuelas rudimentarias apuntando que satisfacían una necesidad: “la de la lengua nacional, incluyendo la lectura y la escritura”. Así justificaba su apertura en los estados diciendo que:

La Ley de 30 de mayo de 1911 no impone al Ejecutivo de la Unión el deber de fundar en toda la extensión de la república tantas escuelas de instrucción rudimentaria como se necesita para acabar con el analfabetismo [...]. Pero en vista del fuerte tanto por ciento de analfabetos que pesa sobre nuestro país, creyó necesario contribuir de algún modo a combatirlo, ayudando en esa tarea patriótica a los Estados por medio de escuelas que se fuesen a abrir, no en los centros poblados, sino en los campos que es donde domina principalmente el número de iletrados (Torres Quintero 1913:3 y 4).

La forma de pensar el problema de la educación popular bajo el concepto de analfabetismo es central para un cambio de perspectiva sobre qué significa el “éxito” educativo. En este sentido, al hablar de *analfabetismo* Torres Quintero lo comienza a entender como algo más abstracto que la enumeración de las personas analfabetas, es decir, como un problema general que tiene consecuencias en el conjunto de la sociedad. Lo anterior está patente en la noción de que es posible “acabar con el analfabetismo”, lo que representa la traducción de la cuantificación de una categoría poblacional (el analfabeto) a un problema sobre el cual el estado debe ejercer una acción concreta para

solucionarlo (el analfabetismo). Jesús Díaz de León, director del Museo de Historia Nacional y miembro de la Sociedad Indianista Mexicana, aseguraba al respecto que el analfabetismo “es un estado social caracterizado por la ignorancia absoluta que domina en las masas populares en todo lo que se relaciona con los preceptos fundamentales de la instrucción primaria” (Pani, 2005, p. 85). El analfabetismo se convertía en un estado social más que un problema de los individuos.

Para este proceso de abstracción fue fundamental un paradigma de las ciencias sociales que hizo de la metáfora del organismo un elemento central para entender el funcionamiento de lo social, promovido fuertemente por sociólogos como Herbert Spencer (de quien Vera Estañol era gran admirador). Así, la sociedad se regulaba como lo hacía el cuerpo humano, según funciones específicas de cada parte. Los problemas sociales eran integrados a esta metáfora en la forma de enfermedades, actores extraños que van en contra del funcionamiento normal de la sociedad, y que por lo tanto se debe actuar para eliminarlos. Por ejemplo, el propio Díaz de León pensaba que había que “considerar el analfabetismo antes que el analfabeto. Es decir, se debe estudiar la enfermedad antes que al enfermo” (Pani, 2005, p. 85). En el mismo tenor Vera Estañol apuntaba que “la ignorancia de las masas populares; la ignorancia más ruda aún entre las clases indígenas sigue siendo la lepra: la lepra incurable, la lepra mortal” (El Tiempo, 1911, p. 5). Este proceso de enunciación del analfabetismo como problema social está centralmente vinculado al surgimiento más general de lo social como un espacio de intervención estatal. Según Miguel Cabrera Acosta y Álvaro Santana Acuña (2006), a finales del siglo XIX lo social comenzó a colocarse como un dominio autónomo de las voluntades individuales, por lo que muchas veces no era suficiente que los estados garantizaran la capacidad de ejercer derechos a sus ciudadanos. Estos autores apuntan que:

El ascenso de lo social implicó, en consecuencia, la atribución de nuevas funciones al Estado. Mientras la interacción humana había sido objetivada como un juego libre y espontáneo de individuos racionales, el papel del Estado era simplemente el de garantizar, política y legalmente, el desarrollo de dicho juego, sin intervenir en él. Sin embargo, al ser objetivada como una estructura social susceptible de intervención experta, el Estado devino, dada su condición de encarnación institucional de lo colectivo, un instrumento esencial de esa intervención. En su nuevo engaste conceptual, el Estado ha de ser

intervencionista, pues es el medio a través del cual la propia sociedad se autorregula (Cabrera Acosta & Santana Acuña, 2006, p. 183).

Por eso a partir de entonces el Estado estará legitimado para interferir en la esfera de lo privado, pues ésta ya no es el territorio autónomo de la racionalidad individual, sino un efecto más de la determinación de lo social. Este surgimiento de la intervención estatal se dio desde el gobierno porfiriano, el cual vio en la reforma social y el diseño de intervenciones en la vida privada de los ciudadanos una forma de transformar comportamientos indeseables. Los científicos y funcionarios identificaron una serie de problemas que debían sujetarse al control gubernamental; la regulación de la salud y la enfermedad, la reproducción y el cuerpo de las mujeres, la eugenesia o las reformas penales orientadas a reducir la criminalidad son ejemplos de esta nueva concepción de la sociedad. Así siguiendo a Charles A. Hale para el gobierno porfirista era central: un gobierno fuerte encabezado por Díaz, guiado por los métodos de la ciencia, y una interpretación de la sociedad que la veía como un organismo” (citado en Piccato, 1995). Por ejemplo, en el caso de la criminalidad, Pablo Piccato (Piccato 2010) ha analizado cómo las élites científicas porfirianas buscaron diversos mecanismos explicativos para entender qué convertía a las personas en criminales. Así, las condiciones sociales que primaban en los barrios más pobres inclinaban a las personas a quebrantar la ley y volverse delincuentes. Para calificar estos problemas de criminalidad los periodistas usaban metáforas parecidas a las que usaban en el caso del analfabetismo. Primaban términos relacionados a la enfermedad, pues “para referirse a los ladrones usaban palabras como “plaga”, “epidemia” y “rata” o “ratero”; con apelativos como “hijos de Gestas” o “hijos de Caco”, aludían a una antigua y oscura familia de ladrones”(Piccato 2010:96).

Los problemas de la raza también fueron un elemento central bajo la visión científica de reforma social. La eugenesia se colocó en este discurso como una técnica que podía conseguir cambios efectivos en la sociedad con los recursos que la ciencia genética proveía. La eugenesia fue un planteamiento médico-higiénico que vio su auge en las primeras décadas del siglo XX, la cual buscaba una “gestión selectiva de la reproducción humana” para “mantener o mejorar las potencialidades genética de la especie”(Urías Horcasitas 2003:306). Los planteamientos eugenésicos se dieron bajo esta noción de lo social, pues a sus ojos los problemas no eran determinados por las malas decisiones que

tomaban criminales, ignorantes o personas desviadas, sino que de cierta forma estaban determinadas por su naturaleza genética y por las características de las razas a las que pertenecían.

Sin embargo, la promoción del analfabetismo como problema estuvo centrada en las posibilidades que tenía la educación para atender los problemas sociales. Las escuelas de instrucción rudimentaria, así como la preocupación por el analfabetismo en general, fueron promovidas en esos años por la Sociedad Indianista Mexicana, una asociación científica y filantrópica centrada en promover a la educación y la escuela como elemento central para resolver el “problema indígena”. Francisco Belmar, su fundador, había criticado a las autoridades mexicanas del porfiriato por relegar la urgencia de los problemas sociales de los indígenas en el país para “concentrarse en asuntos administrativos, comerciales o religiosos” (Meneses Morales, 1983, p. 90). A diferencia de las propuestas eugenésicas, la Sociedad Indianista Mexicana centraba su atención en la importancia de la socialización como motor de la ignorancia y la superstición en la que estaban sumidos los indígenas. Siguiendo a Marco Calderón, “el fondo del llamado problema indígena o el problema rural estaba en la forma en que el indio se socializaba, siendo el hogar y la iglesia los espacios más significativos de convivencia en las comunidades rurales; estas últimas no sólo constituían un espacio de adoctrinamiento en la fe católica, eran un espacio de educación, reunión y socialización” (Calderón 2019:20). Así desde este paradigma, la capacidad de la educación para modificar esos procesos de socialización anómicos era un punto central.

El periódico *El Diario* reportaba el 8 de noviembre de 1910, que en la última sesión de la Sociedad Indianista en ese año se planteó el problema de la “instrucción del indio” como “la cuestión suprema de todas las que tenemos que resolver los mexicanos”. Se formuló la pregunta de “¿cuál sería el medio expedito para hacer que la cultura, siquiera sea la cultura elemental primaria, cunda por el espíritu de los indígenas y logre imponerse á ellos como el principio trascendental de su propia salvación?”. La solución que propuso la Sociedad fue la de “comprimir, por decirlo así, el plan de una escuela primaria del tipo común, para adaptarlo á las condiciones precisas en las que vive el indio”. Así desde este momento, el plan para esta “escuela indianista” consistía en reducir los planes de clase a dos horas diarias. Y es que, según la propia sociedad, “es

verdaderamente bochornoso el número de analfabetas que tiene nuestro país” (El Diario 1910:4).

En este sentido, el analfabetismo ejercía una fuerza sobre los individuos que los limitaba más allá de su voluntad. Era la operación de las fuerzas sociales lo que condenaba a este nuevo estrato poblacional a las condiciones de deterioro social, de criminalidad y de desviación. Esta forma de entender el analfabetismo implicó que el concepto tomara cada vez una mayor fuerza políticamente. Si el analfabetismo era el causante de una enorme cantidad de males, entonces era necesario que el Estado lo atendiera como el problema urgente que realmente era. Para esto no era suficiente esperar a que existieran suficientes escuelas primarias que se rigieran bajo las regulaciones del gobierno federal. Eran necesarias medidas extraordinarias que permitieran transformar a esa población analfabeta, sin importar que esto implicara institucionalizar una educación que se enfocara únicamente en lograr este objetivo.

El analfabetismo se convirtió así en un problema para el cual el estado, como garante del funcionamiento de la sociedad, debía ejercer una serie de medidas para atender a la población afectada. Si bien estas escuelas se mantuvieron como política federal a través de los distintos cambios de régimen entre 1911 y 1914, su existencia fue motivo de diversas polémicas que se referían no sólo a sus aspectos técnicos o pedagógicos, sino a las implicaciones políticas y hasta financieras de llevarlas a cabo. Es en estas polémicas que podemos observar cómo el analfabetismo era en ese momento un concepto en disputa, que implicaba, al ser planteado, una serie de posiciones particulares sobre el papel del Estado en la educación y sobre la importancia de las prácticas escritas en la formación de una nación.

Los debates en torno a la lectura y la escritura en la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria. Federalización, diversidad lingüística y educación integral

La cuestión de la federalización

Había varios debates educativos bajo los que se justificaba la apertura de las escuelas de instrucción rudimentaria a lo largo del país. El primer punto contencioso era

si el gobierno federal tenía la jurisdicción de abrir escuelas en los territorios estatales. Los esfuerzos del régimen porfiriano por expandir la educación se habían dado bajo un marco jurídico en el que los gobiernos de los estados debían administrar la educación dentro de sus propios territorios. Las escuelas de instrucción rudimentaria eran instituciones que el gobierno de la federación podía abrir en los territorios estatales, amparado en el argumento de que no se interfería con las tareas de los estados debido a que las escuelas no eran obligatorias. Así, el diputado Manuel Flores argumentaba en la discusión legislativa sobre la Ley que:

La razón fundamental que las comisiones han tenido, como la tuvo la secretaría iniciadora de esta ley, para no declarar obligatoria esa enseñanza, es que precisamente si se declara obligatoria la ley, atente a la soberanía de los Estados. [...] Abrir escuelas para que voluntariamente acudan a ellas las personas que anhelan esta enseñanza y atraer aquéllas por los medios que la ley prevé con la mira de difundir la lengua nacional, con la mira de que adquieran los analfabetos el alfabeto y darles siquiera nociones para ponerlos en el dintel, en la puerta de entrada de la civilización, esto sí es compatible indudablemente con la soberanía a que tienen derecho los Estados constitucionalmente (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes 1912:396).

Este debate era la continuación de una serie de discusiones sobre la “federalización” de la educación, es decir, por la centralización de la administración educativa en un ministerio federal que tuviera autoridad sobre las escuelas en los distintos estados. Hasta ese momento, la SIPBA (creada en 1905) tenía injerencia sólo en las escuelas del Distrito Federal y de los territorios federales. Además, administraba las instituciones de Bellas Artes (como el Conservatorio Nacional o la academia de San Carlos) y de instituciones que no eran de educación básica (como la Universidad Nacional o las Escuelas de Artes y Oficios). Sin embargo, las fuerzas políticas de los estados habían logrado evitar cualquier esfuerzo que les quitara poder en este rubro.

Por ejemplo, la apertura de escuelas rudimentarias en los estados encontró oposición del gobierno de Coahuila, encabezado por Venustiano Carranza. Según el diario *El Tiempo* en su edición del 11 de abril de 1912 “sólo la Legislatura y el Ejecutivo Estatal de Coahuila nos dieron la sorpresa de manifestarse resentidos por el envío de instructores a aquellas regiones, haciendo la declaración de que el establecimiento de las escuelas constituía un atentado a la soberanía del Estado de Coahuila”. El mismo artículo defendía

las escuelas rudimentarias argumentando que, bajo las disposiciones federales, “nadie se mezclará en esos asuntos para estorbar el cumplimiento de las disposiciones locales”, pues “cada instalador hace una invitación a los vecinos de cada pueblo que están en absoluta libertad para aceptarla, á fin de que concurran á las escuelas rudimentarias; no intentarán desviar de la concurrencia a las escuelas oficiales de los estados á aquellos individuos que estén obligados a recibir la instrucción primaria”. Los instaladores, continúa el artículo “se limitarán á la ejecución de ese encargo en provecho de las clases menesterosas y necesitadas del inmenso beneficio de la instrucción”. Por último, precisó que “los enviados del Gobierno Federal estarán en el mismo caso que los particulares, nacionales o extranjeros que se proponen fundar escuelas para la enseñanza privada de aquellas personas que no están bajo la vigilancia de los gobiernos locales” (El Tiempo 1912:2). El gobierno federal se justificaría así en el hecho de que oficialmente las escuelas rudimentarias no eran obligatorias, además de que estaban dirigidas a una población especial que, en parte, estaba fuera de la edad para la educación obligatoria.

Sin embargo, según Alberto Arnaut, las escuelas de instrucción rudimentaria, antes que una medida para satisfacer las demandas revolucionarias fue “una decisión —¿tardía?— de la política centralizadora de la instrucción primaria del país: las rudimentarias federales finalmente traspasaban la cerca jurisdiccional de los estados con el fin de forjar un sistema nacional mediante la escolarización de las regiones y de los grupos desatendidos por los gobiernos locales” (Arnaud, 1998, p. 91).

Estas polémicas tenían una motivación política, a las cuales los datos sobre el analfabetismo y la urgencia que presentaban daban un argumento a aquellas fuerzas que, desde el porfiriato, habían intentado minar las atribuciones de los estados en cuanto a la administración educativa. Además de servir a los objetivos de las políticas que buscaban centralizar la administración educativa, el concepto de analfabetismo dio pie a otras discusiones que tenían más que ver con la importancia de la lengua escrita.

Una encuesta sobre educación popular y su polémica frente a las escuelas rudimentarias

Los debates en torno a la relevancia del analfabetismo pueden observarse en los cuestionamientos de algunos funcionarios de alto nivel del régimen postdictatorial a las escuelas de educación rudimentaria. El crítico más vocal fue Alberto Pani,

subsecretario de Instrucción Pública en el gobierno de Madero, quien consideraba que “el decreto había sido publicado con prisa desesperada por el agonizante gobierno porfiriano” y consideraba su aplicación como “el problema que pareció de mayor trascendencia de cuantos tenía que resolver entonces la Secretaría de Instrucción Pública” (Pani, 2005). Pani publicó un folleto titulado *La instrucción rudimentaria en la República*, que según el propio autor tenía como objetivo principal: “llamar la atención sobre algunas de las dificultades con que tropieza la difusión de la *Enseñanza Rudimentaria* en la República, a fin de interesar a la prensa, a las sociedades científicas, a los maestros y, en general, a todas las personas que desean colaborar con la Secretaría de Instrucción y Bellas Artes en la tarea de resolver un problema tan trascendental” (Pani, 2005, p.2)

Pani hizo circular el folleto entre distintas personalidades del ámbito político, intelectual, educativo y en una buena cantidad de medios escritos. La Subsecretaría de Instrucción Pública distribuyó un total de 1850 ejemplares del folleto entre todos los gobiernos estatales; lo hizo llegar a la mayoría de los diarios de los estados y de la capital e inclusive a cada una de las embajadas y consulados de México en el extranjero (AHSEP 1911). Los folletos iban acompañados de un mensaje en el que se pedía a todas las personas interesadas a mandar sus comentarios y opiniones sobre la problemática a la subsecretaría. El resultado fue que una gran cantidad de intelectuales, políticos, maestros y diplomáticos enviaron sus comentarios a Pani sobre las escuelas de instrucción rudimentaria. Personalidades como Martín Luis Guzmán, Félix Palavicini, Luis y Ángel Cabrera y Jesús Díaz de León, además de una cantidad importante de profesores y profesoras, contestaron al llamado de Pani. El folleto fue comentado incluso por académicos extranjeros, como los Doctores Roland Bertsch y B. Fluigatein, quienes recibieron el folleto gracias al Consulado de México en Zurich (AHSEP, 1912b). El folleto junto con algunos de los comentarios recibidos fueron publicados por Pani en 1918 bajo el título de *Una encuesta sobre educación popular*.

El cuestionamiento de Pani se centraba en tres obstáculos para la expansión de la educación rudimentaria: 1. La existencia de una “masa analfabeta y la heterogeneidad étnico-lingüística de la población” 2. “La insuficiencia de presupuesto” y 3. “Los defectos técnicos del programa” (Pani, 2005, p. 7). En cuanto al segundo punto, la insuficiencia de presupuesto, Pani cuestionaba que la existencia de las escuelas rudimentarias implicaba

una gran cantidad de recursos que podrían utilizarse en las escuelas establecidas y que impartían un currículo completo. Según el autor, el costo de educar personas que se encuentran fuera de edad escolar era mucho mayor debido a las dificultades que encuentran para el aprendizaje. Las escuelas rudimentarias eran además muy ineficientes, debido a la poca cantidad de alumnos que podrían atender por contraste en localidades con poca densidad poblacional. Pani calculaba que “en el caso de que se lograra cubrir todo el territorio nacional con planteles de instrucción, [...] la asistencia por escuela llegaría, a lo sumo, a 40 alumnos; se necesitarían entonces, cuando menos, para alojar 2,7000,000 niños que no reciben ninguna instrucción, 67,500 escuelas rudimentarias”. Así, considerando el enorme esfuerzo que requería la fundación de este tipo de escuelas “se comprenderá fácilmente que las escuelas rudimentarias cuya fundación permita nuestros escasos recursos actuales, diseminadas en todo el territorio y localizadas de preferencia ‘en los lugares más incultos del país’, *quedarán diluidas homeopáticamente en el inconmensurable analfabetismo nacional*” (Pani, 2005, p. 19).

La diversidad lingüística

La diversidad lingüística fue motivo de gran polémica sobre el papel de la escuela para la enseñanza del castellano y la lengua escrita. Tanto el régimen porfirista como los diversos regímenes postrevolucionarios vieron en la expansión del castellano como lengua oficial uno de los factores centrales para la formación de una identidad nacional. Sobre este problema, Amado Nervo, un importante poeta modernista y miembro de la Academia Mexicana de la Lengua, escribió un artículo en el Boletín Oficial de la SIPBA titulado “el alfabetismo analfabeto”. Citando a Hernández Farjar, hacía patente el papel del idioma como elemento central en la formación de una idea de patria. Apelando a los encargados de promover y resguardar la lengua nacional apuntaba lo siguiente:

Custodios oficiales de nuestro rico idioma, es, no de perfecciones literarias, sino de la alama misma de la raza, de lo que sois custodios. Es la palabra la gran característica de la patria, y velando celosamente porque se mantenga y difunda nuestra lengua con todas las perfecciones posibles, conserváis y extendéis los horizontes de la patria. Porque la lengua se constituye en testimonio inaudible de las grandezas del espíritu nacional, en el curso de los siglos, sea cual sea la varia suerte de sus empresas. Cuidar de que se conserve y extienda más cada día la lengua española, mantenerla en todo el esplendor posible, con el uso é inteligencia más cabales, es obra de trascendental patriotismo; y los setenta millones que la hablan serán testigos fehacientes de

nuestra nación a través de la historia y en los confines del universo (Nervo 1911:206).

En este sentido, la lengua era un elemento central para entender la idea de nación que se estaba constituyendo en ese momento. La expansión del castellano no sólo permitía hacer palpable la identidad nacional, sino que permitía la comunicación y la discusión pública de los problemas nacionales. Las discusiones políticas sobre educación más o menos presuponían que las personas indígenas, en tanto individuos, pertenecían a la nación mexicana. Según esta visión del castellano, la diversidad lingüística que existía en ese momento era un obstáculo para la construcción de la patria. Así, los debates en torno a la diversidad lingüística y su relación con el problema del analfabetismo se centraron en la importancia que podían tener las habilidades rudimentarias para lograr una integración efectiva de las poblaciones indígenas.

Por ejemplo, el subsecretario señalaba las diferencias entre los grupos “*blancos y criollos, mestizos e indígenas*” en cuanto a las condiciones étnicas, sociales y geográficas en las que se desarrollaban. Argumentaba que “estas desigualdades [...] necesariamente han producido entre los distintos grupos considerados, diversas costumbres, necesidades y aptitudes y *hasta aspiraciones contrarias, y la dificultad* que para la labor de las escuelas se origina de esa heterogeneidad sube de punto, por efecto de la confusión casi babélica que resulta de la gran pluralidad de lenguas que se hablan en el país” (Pani, 2005, p. 14). Esta diversidad era especialmente problemática para las escuelas rudimentarias, pues consideraba que si incluso a los niños que hablaban castellano les tomaba dos años aprender a leer y escribir, sería imposible que niños indígenas aprendieran en el mismo tiempo, además de leer y escribir, a hacerlo en castellano (Acevedo Rodrigo, 2011, p. 452).

Torres Quintero se posicionó en contra de Pani, argumentando que la enseñanza de la lectura en lengua nacional, a través del llamado método directo, era una forma lo suficientemente eficiente para enseñar a leer y escribir en dos años. El método directo planteaba la enseñanza del castellano como segunda lengua sin recurrir a las lenguas maternas de los estudiantes. Según este método sería más fácil la integración de los indígenas si los profesores evitaban aprender o utilizar lenguas distintas al castellano. Para el propio Torres Quintero el método directo estaba probado debido a que cerca de la

Ciudad de México los niños indígenas comenzaban a hablar tanto el español como el “mexicano” y, en palabras del propio subsecretario, “para eso no ha sido necesario que los maestros aprendan el mexicano. Precisamente porque lo ignoran, se ven obligados a hablar con los niños en español; y es este el mejor procedimiento, el directo, para enseñar una lengua extranjera” (Torres Quintero, 1913, p. 8).

Y es que, dentro del contexto escolar, no sólo la lengua castellana en general era relevante, el lenguaje escrito se colocaba en una posición fundamental. En la visión de Torres Quintero la enseñanza de la lengua escrita y la castellanización eran procesos que estaban intrínsecamente relacionados. No sólo era el castellano un elemento central, sino el castellano escrito que podía ser regulado y aprendido desde los libros de texto. Aquí es donde la lengua escrita toma una posición particular en la formación de la identidad nacional, pues se convirtió en una forma de expandir la idea de nación de manera virtual y centralizada a través del medio escrito. Por ejemplo, el propio Vera Estañol comentaba en el contexto de la Ley de Escuelas Rudimentarias sobre la importancia del medio escrito de la siguiente manera:

Para a los hombres rudos é ignorantes [...] la palabra del idioma que no se entiende, no despierta, no provoca, no suscita en los que oyen, ninguna emoción, ningún pensamiento: es tan sólo un ruido par ellos indiferente [...] De nada sirve la libertad de imprenta y el periódico y el libro que respiran en el ambiente de libertad, cuando no llegan á los hombres rudos é ignorantes [...] nada significan para esos hombres los caracteres escritos; son, para ellos, manchones de tinta, borrones anodinos, aunque esos caracteres contengan en el espacio diminuto que ocupan, todas las grandezas del alma humana, el pensamiento producto de Spencer, la inspiración centímano de un Dante ó las revelaciones científicas de Newton. Y qué decir de los conceptos ya más elevados de sociedad, de Estado, de hombres, de ciudadano (El Tiempo 1911:5).

En este sentido, Vera Estañol señalaba el poder de la pablara escrita como vehículo de civilización y como un medio para conectarse al pensamiento moderno. La única forma de sacar a los indígenas de la superstición era a partir de la razón y las grandes ideas que transportaban el lenguaje escrito.

El problema de la educación integral

Por último, la cuestión central entre las deficiencias técnicas que Pani encontraba en la Ley tenía que ver con la idea de educación integral. Como vimos en el capítulo

anterior, el concepto de educación integral fue fundamental en el proyecto educativo de Justo Sierra, cuando fue Secretario de Instrucción Pública de 1905 a 1910. La educación integral se basaba en la idea de que en las escuelas oficiales el currículo debía promover conocimientos y prácticas que fueran más allá de la simple instrucción, es decir de conocimientos formales y técnicos (como saber escribir o conocer los principios de la aritmética). La instrucción debía ser un medio para lograr la educación, es decir un aprendizaje que no sólo fuera intelectual, sino que integrara aspectos morales, estéticos y físicos. Después de la revolución, algunos intelectuales y funcionarios como Pani retomaron algunas de las consideraciones que se planteaban desde esta visión. En este sentido el subsecretario apuntaba que:

se ha reprochado a la institución de escuelas rudimentarias, además, su escaso valor como plan de educación integral; por una parte, la lectura, la escritura y la aritmética, —aunque no carezcan, por los ejercicios de análisis mental que provoca su enseñanza, de cierta importancia educativa son propiamente medios de adquisición de otros conocimientos humanos y no bastan, por sí solos, para producir la necesaria correlación de estudios, pedagógicamente hablando. (Pani, 2005, p. 21).

En el mismo tenor, Ezequiel Chávez se pronunció en contra de lo que llamó “educación mutilada” en los debates para la aprobación de la Ley de la siguiente forma:

[Herbart] condenó a estas escuelas trucas [...] fundamentalmente, porque la escuela que sólo enseña á leer escribir y contar, es una escuela en la que no se prepara el hombre para una vida completa, es la que sencillamente le da elementos para que llegue á utilizarlos tanto para el bien como para el mal, elementos que en sí mismos no significan nada (Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1912, p. 403)

Así, en caso de estar de acuerdo con la ley

significaría que yo también estaría dispuesto para que los niños pobres no tuvieran más que la educación trunca, mutilada de hace cien años, significaría también que yo también estaría conforme con que estos niños ni estuviera obligados, por ejemplo, á hacer ejercicios físicos y á desarrollar sus organismos, significaría también que yo también estaría de acuerdo en que esos mismos niños no tuvieran ni la más leve noción de lo que es la tierra mexicana, que no tuvieran idea de quiénes han sido los fundadores de la libertada en México; y no, yo no puedo estar de acuerdo con semejantes ideas (Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1912, p. 407).

En este sentido, para Pani, como para otros críticos de la ley, no existía un valor intrínseco de la escritura y la lectura. Para el subsecretario sin un componente “disciplinario” que tuviera por objeto “acostumbrar al alumno a observar, razonar y expresar sus ideas; *a moderar sus pasiones, a respetar los derechos de los demás y a adquirir las costumbres de aseo, orden y método*” los elementos instructivos de la escuela podían ser inútiles e incluso nocivos. Según el autor, “fundados en estas consideraciones y exagerando quizás los peligros de no ajustarse estrictamente a los cánones pedagógicos modernos, es como algunos educadores han llegado a calificar a las escuelas de referencia de *excelentes fábricas de zapatistas*” (Pani, 2005, p. 20). Sin los elementos educativos que permitieran a los alumnos moderar sus pasiones o adquirir costumbres de aseo orden y método, los conocimientos abstractos podían ser utilizados como un arma para la inestabilidad social.

En contraste, los defensores de la educación rudimentaria ponían el acento en que la educación obligatoria no se adaptaba a las necesidades, contextos y condiciones de los segmentos de la población más marginados de la educación. Así, por ejemplo, señalaban las dificultades que las escuelas obligatorias tenían para llegar a los adultos que no sabían leer, a las clases bajas o a los indígenas. El concepto de analfabetismo permitió enfocar los problemas de instrucción de una forma distinta, resaltando la importancia de la cobertura y haciendo visible a una enorme parte de la población que, bajo la mirada de la escolarización, no aparecían como un tema urgente. En este sentido, el diputado Manuel Flores se refería a la cobertura que bridaría las escuelas rudimentarias a la población fuera de la edad escolar: “Hay también que considerar que la ley de enseñanza obligatoria no lo es sino para los niños en edad escolar; y esta iniciativa llama a las escuelas, no solamente a los niños en edad escolar, sino a los que ya no están en edad escolar y sobre los cuales no hace presa la ley de enseñanza obligatoria” (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1912, p. 397).

Por otro lado, el Diputado Pérez Verdía apuntaba sobre las condiciones de pobreza de una parte de la población y sobre cómo impedían a los niños a asistir a la escuela obligatoria:

No cabe duda de que esto es una ley de excepción. [...] La ley de instrucción obligatoria dice que la pobreza no es excusa para asistir a recibir la instrucción necesaria conforme a los principios pedagógicos y conforme a las necesidades de nuestro adelanto. En este caso, pues, hay necesidad de hacer alguna a

aclaración para manifestar que esta ley de excepción se refiere a la clase pobre, paupérrima, a la que no tienen elementos de vida necesarios para asistir a la escuela y recibir instrucción (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1912, p. 399).

Por último, los defensores de la ley apuntaron sobre la posibilidad de que la población indígena asistiera a la escuela rudimentaria, debido a que su programa era más corto y recogía sólo los conocimientos necesarios para sus condiciones de vida:

Se ha querido presentar a los niños indígenas un programa tan extenso como para los niños de la Capital, un programa enciclopédico lleno de asignaturas completamente inútiles, totalmente innecesarias, propias tan sólo para recargar el cerebro de los niños que van á esas escuelas, de las que nunca se saca el fruto que debe producir lo que se llama la enseñanza moderna. La instrucción primaria, señores, es importante para redimir al pueblo; sobre todo á la raza indígena que pide una palabra, una acción de redención [...] Por el bien de las clases analfabetas, por el bien de la raza indígena sedienta, anhelante —y la patria más que ella misma— de ponerse en contacto con la civilización, haced un esfuerzo de modestia y conformaos con el programa mínimo que inicia el Ejecutivo” (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1912, p. 402).

En este sentido, todos estos argumentos a favor de las escuelas rudimentarias hacen énfasis en el carácter extraordinario de la situación de estos segmentos de la población, los cuales, si no eran atendidos por una escuela que se adaptara a sus circunstancias, simplemente no serían atendidos por el sistema escolar. Ya fuera porque, como en el caso de los adultos, no podían asistir a una escuela que se enfocaba en la educación de los niños, o en el caso de las clases bajas o los indígenas, porque sus condiciones de vida hacían poco probable que se sometieran a un programa educativo de cuatro años que incluía conocimientos que, según los legisladores, serían demasiado abstractos y enciclopédicos para ellas. Por otro lado, apuntaban sobre el poder que la lectura y la escritura podían tener como elemento de formación nacional. En este sentido, el propio Torres Quintero aceptaba que:

El programa de las escuelas rudimentarias, reducido a la enseñanza de la lengua, de la lectura, la escritura y el cálculo, es deficiente en cuanto a que por sí solo no tiende a la formación del *mexicano*, no inculca en éste el conocimiento de la naturaleza, no atiende a su educación manual. Pero los libros de lectura cuidadosa o escrupulosamente preparados pueden llevar lo

necesario, en grado elemental para la formación del mexicano (Torres Quintero, 1913, p.10).

Remataba con una frase de P. Girard según la cual “la lengua, la lectura y la escritura son [...] poderosos instrumentos educativos capaces de formar el alma y el corazón de los niños mexicanos” (Torres Quintero, 1913, p. 10). Es así como, tal vez de forma matizada, se comenzó a construir el poder de las prácticas letradas como una fuerza de integración y formación de la cultura nacional y de acercamiento con el pensamiento universal. Estas ideas seguirían desarrollándose para sintetizarse más tarde en la idea de alfabetización, la cual no sólo implica la enseñanza de la lectura y la escritura como conocimientos técnicos (o instructivos como se pensaría en este contexto), sino que está cargada con una serie de esperanzas sobre el valor de la cultura escrita como fuente de universalidad.

La descentralización de las Escuelas Rudimentarias. Leer y escribir: conocimientos prácticos

A pesar de estas críticas al proyecto de las Escuelas Rudimentarias, y de que Pani intentara acabar con ellas cuando fue Subsecretario de Instrucción con Madero, nunca logró concretar en el congreso las reformas necesarias para hacerlo. Con el golpe de Estado de Victoriano Huerta, Jorge Vera Estañol regresó a ser Secretario de Instrucción. Durante este periodo, Pani apunta que el Decreto de Instrucción Rudimentaria “volvió a ser consagrado por la adulación ambiente y se pidió al congreso la ampliación —hasta una cifra veintiocho veces mayor— de la partida respectiva del presupuesto” (Pani, 2005, p. 9). Sería con la llegada de Venustiano Carranza al ejecutivo federal que la política de las escuelas rudimentarias sería reformada de forma importante. Carranza era un férreo opositor de la federalización de la educación, de manera que las escuelas rudimentarias y los presupuestos que se les asignaran pasarían durante su mandato a ser administrados por los estados.

El encargado de la cartera de Instrucción y Bellas Artes, Felix F. Palvicini se convirtió, según Carmen Ramos Escandón “en el campeón de la descentralización; quería que se llevase a cabo un tipo de instrucción específica para cada región, sobre todo en lo que se refiere a los contenidos de los programas, pues ‘sería insensato legislar y reglamentar de igual manera para escuelas de la fría Toluca y de la calurosa Veracruz y

aplicar el mismo método' (Ramos Escandón 1994:319). Además, Palavicini consideraba que sería de poca utilidad para obreros y campesinos que las escuelas rudimentarias enseñaran sólo a leer, a escribir y las operaciones básicas de la aritmética si estos conocimientos no iban acompañados de saberes prácticos que los ayudaran a mejorar sus condiciones de vida. Opinaba a este respecto que “privado de instrucción, el indio permanece en la esclavitud, pero continuará en la servilidad después de saber leer y escribir si su inteligencia no ha sido desarrollada y sus manos adiestradas en las industrias del campo ó del taller que le preparen independencia económica, que le dan armas para defenderse del instinto acaparador y subyugante de los dueños del capital y de la tierra” (Palavicini n.d.:48).

Además, Palavicini buscaría cambiar los objetivos y los programas de las escuelas rudimentarias, poniendo el énfasis en el hecho de que las poblaciones campesinas y obreras necesitaban era una educación práctica en sintonía con las necesidades y contextos de cada una de las regiones del país. Palavicini, a diferencia de Vera Estañol, tenía poca confianza en el poder que los grandes pensadores “universales” podían tener en las clases trabajadoras. Sólo los conocimientos prácticos de sus oficios podían ser útiles para lograr los objetivos liberadores de la Revolución. Por ejemplo, relataba una historia sobre el dueño de una granja llamado Macario con quien había trabajado. En una plática en la que Macario estuvo involucrado, Palavicini y otros colaboradores comentaban sobre una serie de principios científicos como la circunferencia de la tierra, las diversas zonas geológicas o la lejanía de las estrellas. Palavicini cuenta que Macario reía incrédulo al escucharlos hablar de estas cuestiones, y dado que sabía leer y escribir, les pidió que le enviaran los libros donde podía leer sobre los temas abordados. Sin embargo, cuenta Palavicini, “al llegar a la ciudad enviamos a don Macario un tratado sobre *El moderno cuidado de las vacas* y *La cría y engorda de los cerdos*. Habíamos comprendido que sería un delito distraer á aquel hombre sencillo y bueno de sus ocupaciones habituales con teorías científicas que jamás serían bien comprendida”. Tras esta historia, el autor reflexionaba sobre los peligros de “la instrucción concentrada al alfabeto y á las cuatro reglas aritméticas si no es acompañada de una educación manual que sujete á los iniciados á las fecundas verduras de la campiña ó al productivo esfuerzo del taller”. Y es que consideraba que “colocar á los hombres que han aprendido el Alfabeto en el camino

del aprendizaje científico por medio de los periódicos ó de las revistas ilustradas, es un atentado contra la tranquilidad de tales conciencias” (Palavicini, s.f: 170).

La política de educación rudimentaria durante la presidencia de Carranza cambiaría su enfoque a desarrollar los conocimientos prácticos necesarios para el desarrollo económico de las clases populares. Así, la escuela debía proveer los conocimientos necesarios que ayudarían a campesinos y obreros a aumentar su producción, y la lectura y la escritura eran conocimientos pertinentes solamente en tanto que podían ayudar a llevar a cabo esta tarea. La visión de la lengua escrita como vínculo con el pensamiento y la cultura universal fue puesta en duda por Palavicini, pues en sus ojos la ciencia moderna era un asunto sumamente especializado para el cual eran necesarios conocimientos que iban mucho más allá de la lengua nacional o del alfabeto. Por otro lado, la jurisdicción de estas escuelas pasaría a formar parte de las atribuciones de los estados, por lo que sus programas, presupuestos y administración se convertirían en discusiones que se tuvieron a nivel local.

Conclusiones

La Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria fue la primera política del gobierno federal mexicano que enunció el analfabetismo como un problema público. En este capítulo señalamos dos procesos que comenzaron a enmarcar las prácticas de lectura como una de las preocupaciones principales del Estado, por encima de otras habilidades escolares. En primer lugar, la naciente visión de que las prácticas de lectura tenían el potencial de llevar el pensamiento universal y la conciencia nacional desvinculadas de las instituciones escolares. Si bien, esta idea sería desarrollada de manera mucho más completa en años posteriores, fundamentalmente con el inicio de la Campaña contra el Alfabetismo de 1920, pensadores como Torres Quintero comenzaron a perfilar la utilidad de enseñar a leer y escribir, incluso si estos conocimientos se tuvieran que enseñar en ausencia de otros elementos de un currículo nacional uniforme. En segundo lugar, el analfabetismo estuvo fuertemente ligado a una forma particular de ver la sociedad como organismo y al estado como un medio para regularlo. Esto es patente en la idea de que el analfabetismo es una enfermedad que afecta el funcionamiento “normal” y deseado de la sociedad. Esta metáfora de la sociedad como organismo también fue fundamental en el proceso de abstracción que significó dejar de ver a los analfabetos como personas

individuales, y ver el analfabetismo como un problema que tenía consecuencias mucho más generales. Además, ayudó a consolidar un imaginario sobre lo indígena vinculado a la falta de cultura legítima, en este caso a una incapacidad de acceso a la cultura escrita. La centralidad de lo indígena y de la cuestión del lenguaje en la ley comenzó a apuntar a una idea de la educación indígena como una forma de educación especial, pero no una educación especial que adoptara las prácticas culturales de los indígenas, sino una que se adaptara a sus condiciones de “atraso”.

Por otro lado, la Ley de Instrucción Rudimentaria haría del analfabetismo un concepto en disputa, el cual implicaba una toma de posición en los debates de política educativa de ese momento. Así, el analfabetismo ayudaría a expandir el poder de la federación, al plantear la necesidad de intervención en los territorios estatales. Además, la erradicación del analfabetismo se articuló con una serie de propuestas pedagógicas que comenzaron a introducir la importancia de la educación especial para ciertas poblaciones y de la castellanización como elemento central que debería promover la escuela.

Estas disputas tuvieron sentido en la forma en las que se articularon dentro de las posiciones políticas predominantes en los primeros años de la Revolución Mexicana. Los opositores al régimen porfirista articularon el concepto de analfabetismo a una visión expansiva de la educación, en la cual la tarea más urgente era llevar los conocimientos básicos de la cultura nacional a las partes más alejadas del país. Los críticos de la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria hicieron énfasis en la importancia, ya sea de una educación integral, o bien de una educación que se adaptara a las condiciones locales de las poblaciones y que ayudara a mejorar su condición material. De esta forma los críticos argumentaron por la necesidad de incorporar en las escuelas todos los conocimientos necesarios para el desarrollo de los ciudadanos, y por tomar en cuenta los conocimientos que serían útiles para el desarrollo material de campesinos, obreros e indígenas. Esto implicó una visión más escéptica de las capacidades de la lengua escrita por sí misma como vehículo de integración; en primer lugar, porque no era suficiente para sacar de su condición de atraso a estas poblaciones, y en segundo por los posibles riesgos de inestabilidad social que podía significar dotar conocimientos “abstractos” a las clases populares, sin proveer una educación más “disciplinaria” o mejorar sus condiciones materiales.

Por último, esta ley marcaría una pauta que sería seguida por otras políticas educativas encaminadas específicamente a erradicar el analfabetismo. Este tipo de acciones políticas no hubieran sido posibles sin la perspectiva particular que permitió el concepto de analfabetismo, pues heredaron un presupuesto fundamental: que las capacidades de leer y escribir pueden separarse de otras habilidades escolares por su especial importancia para la integración de la comunidad nacional.

Capítulo 4. El analfabetismo como concepto político en el proyecto educativo de José Vasconcelos.

En este capítulo analizo cómo la Campaña contra el Analfabetismo de 1920 a 1924, impulsada por José Vasconcelos, hizo del analfabetismo un concepto político. Si bien con la introducción de la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria en 1911 se comenzó a plantear desde el gobierno la idea de que el analfabetismo era un problema educativo, en este capítulo argumento que la Campaña contra el Analfabetismo dotó a esta palabra de un significado que iba mucho más allá de la descripción de un problema educativo a resolver. La Campaña entendió el analfabetismo como un concepto político con una carga simbólica e ideológica que pretendía movilizar recursos para fortalecer el proyecto político de Vasconcelos.

Según Reinhart Koselleck, los conceptos políticos se distinguen de las palabras en la medida en que “absorben todo lo que hace parte de su experiencia histórica” (Ortega n.d.). Además de esta multitud de significados que los conceptos encierran, al constituirse dentro del ámbito político, se refieren a posibles horizontes de expectativa. En palabras de Koselleck los conceptos políticos se “proyectan hacia el futuro” y permiten formulaciones lingüísticas que denotan “las posiciones que se querían alcanzar en el futuro, para poder establecerlas o lograrlas” (Koselleck 1993:11). En ese sentido, una palabra se ha convertido en un concepto cuando la idea que refiere ha adquirido un significado que va más allá del contenido experiencial que denota.

Durante los años 1920 a 1924 el analfabetismo se convirtió en un concepto polisémico articulado en un discurso político centrado en la creación de una comunidad nacional mestiza, siguiendo sus planteamientos sobre una supuesta raza cósmica. El analfabetismo se vinculó así con conceptos teológicos, militares o médicos como *redención, campaña, guerra y peste* que colocaron a la palabra escrita en una posición central y que hicieron de la campaña una “misión civilizatoria” (Mignolo 2012). En este discurso, la idea de analfabetismo buscaba promover un sentido de urgencia a la tarea educativa para resolver las demandas surgidas desde la Revolución mexicana. Por esta razón, el concepto se sumaría al proyecto político de crear un ministerio de educación centralizado que concentrara el poder administrativo sobre los asuntos educativos en la federación.

La historiografía sobre la Campaña ha destacado el impacto que esta tuvo en la forma de concebir el analfabetismo como problema y por lograr una gran movilización popular a favor de la educación. Si bien autores como Engracia Loyo (Loyo 2003, 2010) y Carlos Lazarín Miranda (Lazarín Miranda 1981, 2004) han señalado el contenido ideológico de la Campaña, hacen falta trabajos que busquen comprender por qué el analfabetismo se configuró como elemento central del discurso educativo y político durante el periodo de Vasconcelos. En este capítulo me base fundamentalmente en dos fuentes, por un lado, textos muy conocidos por la historiografía sobre la concepción que Vasconcelos tenía de raza (Vasconcelos, 1957, 2011, 2019), y por el otro los Boletines de la Secretaría de Educación Pública y de la Universidad Nacional en los cuales se

publicaban detalles administrativos y programáticos de la Campaña contra el Analfabetismo¹⁵.

Además, examino la forma en la que el analfabetismo se articuló en un discurso político centrado en el mestizaje, un proceso que pretendía elevar a los pueblos “hispanoamericanos” a una posición de progreso y universalidad¹⁶. En un primer momento, estudio cómo entendía Vasconcelos el mestizaje y el papel que jugaba la educación en este. En segundo lugar, detallo la forma en la que esta ideología del mestizaje se plasmó en una política educativa que pretendía la centralización de la administración educativa y la integración a una cultura única, y específicamente la forma en la que se articuló la Campaña contra el Analfabetismo en dicha política. Por último, reflexiono sobre el papel que tuvo el concepto de analfabetismo dentro de este discurso, proponiendo que la Campaña se puede entender como una misión civilizatoria, en la cual la cultura escrita juega un papel fundamental como instrumento de integración a una supuesta cultura universal.

¹⁵ Hubiera sido de utilidad poder revisar las 23 cajas resguardadas en el Archivo Histórico de la SEP sobre la Campaña, sin embargo, debido a la contingencia sanitaria causada por la pandemia de Covid-19 fue imposible acudir al archivo para la realización de este capítulo.

¹⁶ Existe una extensa bibliografía secundaria sobre la idea de mestizaje para el nacionalismo mexicano, pero no tuve acceso a ella gracias a la imposibilidad de visitar bibliotecas físicas en la contingencia sanitaria causada por el Covid-19. Entre esta bibliografía pendiente a ser analizada está: Basave Benítez, Agustín (1992). *México mestizo: Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia*. Mexico: Fondo de Cultura Económica; Aguirre Beltrán, Gonzalo y Pozas Arciniega, Ricardo (1973) *La política indigenista en México: métodos y resultados*. Instituto Nacional Indigenista; Brading, David A. (2004). “Darwinismo social e idealismo romántico. Andrés Molina Enríquez y José Vasconcelos en la Revolución mexicana” En *Mito y Profecía en la Historia de México*. Fondo de Cultura Económica; Gómez Izquierdo, Jorge; Sánchez Díaz, Eugenia (2011). *La ideología mestizaje, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales: una revisión crítica de la identidad nacional*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego"; López Caballero, Paula y Gleizer, Daniela (2015). *Nación y alteridad. Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*. México: UAM; Saade Granados, Marta (2009). *El mestizo no es ‘de color’: ciencia y política pública mestizófilas*; México: ENAH. Tesis doctoral en Historia y Etnohistoria; Stavans, Ilán (2011). *José Vasconcelos: The Prophet of Race*. New Brunswick: Rutgers University Press, 2011; Skirius, John (1998). “La raza cósmica e Indología: utopía y síntesis de Iberoamérica” en *Memorias del Segundo Coloquio sobre el Pensamiento Mexicano del Siglo XX. Los ateneístas: una visión del porvenir*”, Ruth Borgman (coord.), San Antonio: Fideicomiso para la cultura México-Estados Unidos.

El papel de la educación en la ideología del mestizaje

José Vasconcelos ha sido una figura central para entender la forma en la que se institucionalizó el sistema de educación nacional que, tras una trayectoria más o menos estable, rige hasta nuestros días la administración la educación en México. El elemento central para esta influencia fue la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), un ministerio centralizado de educación que ha mantenido una injerencia en el sistema educativo nacional en su conjunto. En las últimas décadas se ha posicionado una lectura historiográfica que lee la creación de la SEP como un esfuerzo político de integración nacional. En esta integración se volvió fundamental, sobre todo para Vasconcelos, el concepto de mestizaje como una categoría racial que representaba una posibilidad de futuro para la integración de los elementos diversos que existían en la población.

Una parte de la historiografía sobre el periodo de Vasconcelos al frente de la SEP, lo ha leído como el momento en el que se atendieron por primera vez una serie de necesidades educativas que habían estado ahí inveteradamente, pero que no había existido ni la voluntad ni el nivel de “desarrollo” suficiente para resolverlas (Fell 1989; Loyo 2003; Meneses Morales 1986). Para algunos de estos autores la Campaña es leída como un intento noble, pero en muchos sentidos limitado para acabar con el enorme analfabetismo que existía en el país. Por ejemplo, Ernesto Meneses considera que, “a pesar de la escasa cosecha que levantó la cruzada de alfabetización —apenas hizo mella en el inmenso número de analfabetos—”, la Campaña tuvo relevancia ya que instituyó una nueva manera de combatir el analfabetismo, por suscitar un cambio de actitud en los ciudadanos en cuanto a la labor educativa y por adoptar una solución gratuita para combatir el problema de la ignorancia (Meneses Morales 1986:317). Por otro lado Engracia Loyo considera que, si bien la Campaña “no tuvo resultados cuantitativos importantes [...] involucró a un amplio sector en la solución de un problema que se presentó como la raíz de todos los males: la falta de educación del pueblo”(Loyo 2003:127). Posiblemente la lectura más optimista dentro de esta corriente está en la monumental obra del historiador y crítico literario francés Claude Fell, la cual analiza detalladamente los cuatro años de Vasconcelos al frente de la SEP. En *José Vasconcelos. Los años del Águila*, Fell interpreta el significado del periodo de Vasconcelos y de la campaña de la siguiente manera:

Cuando José Vasconcelos emprende, en 1920, una vasta campaña de alfabetización, son muchos los poblados, las comunidades indígenas, las asociaciones campesinas u obreras, que piden que se les envíen alfabetizadores voluntarios y material escolar de primera necesidad. Sin que se hubiesen explicitado clara y repetidamente reivindicaciones precisas, se ve en esa ocasión que el pueblo mexicano consideraba el analfabetismo como un factor importante de marginación, y que tenía sed de instrucción —sed de una instrucción, en un primer momento, un tanto rudimentaria o técnica, más que de “educación” o “cultura”. Nuestro estudio, centrado en el periodo 1920-1924, se propone primariamente analizar las modalidades de acceso a la educación de un país que toma consciencia de sus problemas internos, tras un largo periodo de enajenación y, para la mayor parte de la gente, de “oscurantismo (Fell 1989).

La lectura de Fell está basada en dos premisas centrales que podríamos cuestionar si vemos la generación de los problemas sociales desde un lente histórico-conceptual. La primera es la idea de que la Campaña fue una respuesta a las demandas de un “pueblo” visto como un ente homogéneo; y la segunda que durante este periodo se dio una toma de consciencia de problemas “internos” que, de alguna forma, formaban parte de una realidad educativa independiente de la forma en la que era conceptuada.

En cuanto a la primera premisa, Fell entiende el analfabetismo como una demanda del “pueblo mexicano” —como un conjunto homogéneo y con una perspectiva unánime sobre el papel de la instrucción en la vida pública— nacido de una supuesta “sed de instrucción”. Si bien existen datos —sobre todo aquellos recogidos por la propia SEP en sus *Boletines* anuales— sobre organizaciones, sindicatos y un sin número de maestros y voluntarios que compartían el deseo por la alfabetización, esto no permite afirmar que el pueblo mexicano en su conjunto haya visto de manera homogénea el papel del analfabetismo en los problemas educativos nacionales. Como hemos revisado, en la propia élite administrativa de funcionarios y políticos no existía un consenso sobre si, por ejemplo, el analfabetismo era un problema educativo lo suficientemente urgente como para atenderlo más allá de una política de escolarización. Más aún, la imputación de dicho deseo a asociaciones campesinas, indígenas u obreras parece obedecer más a tomar como válido el discurso oficial de la SEP en cuanto a la necesidad y empeño del “pueblo” mexicano a ser redimido a través de la educación. Otras perspectivas, como las de Elsie

Rockwell (Rockwell 2018) o Ariadna Acevedo (Acevedo Rodrigo 2011a), dibujan un escenario mucho más complejo en el cual las directrices educativas que se promovían desde las instituciones estatales eran negociadas y muchas veces resistidas por los pueblos, las localidades y los propios estudiantes. Más que vivir en un “oscurantismo” como lo entiende Fell, muchas de estas comunidades tenían una vinculación con los conocimientos escolares como la lectura y la escritura que distaban de aquellos que desde el centro se consideraban necesarios para la incorporación y civilización de las “masas” campesinas e indígenas. Por ejemplo, en las escuelas de Tlaxcala que documenta Rockwell, los profesores eran una parte fundamental de la comunidad pues permitían conectar a las poblaciones con la cultura escrita de la burocracia estatal; así, no era necesario que toda la comunidad supiera leer y escribir, sino que el uso estratégico de intermediarios era algo fundamental. Por otro lado, para Acevedo la relación de los estudiantes con las escuelas era mucho más complicada que un deseo de aprender a leer, sobre todo en los lugares en los que se quería enseñar a hacerlo en español de manera directa. Los estudiantes muchas veces resistían los mandatos de los profesores, lo cual era leído por los propios maestros como un signo de la timidez o como una resistencia irracional a la educación.

En todo caso, tanto el discurso de Vasconcelos, como algunos elementos que la historiografía ha retomado como válidos, obedecen más a una construcción de las prácticas escolares, en especial de la lectura y la escritura, dentro de lo que Walter Mignolo (2012, 2013) entiende como una “misión civilizatoria”. Dicha misión representa “el impulso para civilizar el mundo bajo el modelo de los modernos Estados nación europeos” y fue uno de los instrumentos fundamentales para justificar su dominación, sobre todo sobre los pueblos que fueron colonizados desde el siglo XVIII. Según el autor, “el diseño global de la misión civilizatoria fue parte de la Ilustración europea y una nueva configuración de modernidad/colonialidad” (Mignolo 2013:721). Mientras que las misiones del siglo XVI —el primer ejemplo de un diseño colonial de acuerdo con Mignolo— centraron sus tareas de conversión en la noción de integración a la Cristiandad, el diseño global surgido de la ilustración tomó como referencia central la idea de la *civilización* “fijado en el concepto secular de razón, los derechos del Hombre y de los ciudadanos”(Mignolo 2012:281). Para la constitución de esta supuesta modernidad representada por los Estados metropolitanos, los promotores de la ilustración

constituyeron de manera simultánea un concepto de aquello que se contraponía a su visión, un constructo cultural y material que Mignolo denomina colonialidad. La colonialidad dentro de los discursos educativos tomó la forma de aquellas poblaciones alejadas de los conocimientos escolares e ilustrados. En el marco la Campaña contra el Analfabetismo, los analfabetos jugaron este papel, mientras que la lengua escrita representó los ideales de la ilustración como fuente de conocimiento verdadero y de autonomía para los sujetos.

Respecto a la segunda premisa arriba mencionada, la idea de que durante el periodo de Vasconcelos al frente de la SEP el país “tomó conciencia” de sus problemas, presupone que dichos problemas existían por sí mismos como parte intrínseca de la realidad social. Como hemos propuesto desde el comienzo de este trabajo, los problemas educativos no tienen un arreglo objetivo en la realidad, el cual está esperando a ser descubierto. La conceptualización del analfabetismo fue el resultado de la interacción de diversos procesos técnicos, políticos y educativos que configuraron a la lengua escrita como elemento central en la medición y apreciación del progreso educativo. La creación de instrumentos estadísticos que hacen visible la existencia de una población analfabeta, los discursos educativo y técnicos que ven en la lengua escrita un conocimiento que debe ser enseñado prioritariamente (incluso desvinculado de otros conocimientos escolares) y su apreciación política como el medio legítimo de la cultura universal, son condiciones de posibilidad históricas del analfabetismo como un problema que pueda ser enunciado en los términos que lo hizo Vasconcelos. En este sentido, más que una toma de conciencia sobre la relevancia del analfabetismo, lo que Vasconcelos logró fue articularlo con un discurso político que le dio un sentido simbólico mucho más amplio, el cual fue mucho más allá de la idea de que era importante que las personas supieran leer y escribir.

Vasconcelos articuló el problema del analfabetismo en un proyecto político centrado en el “mestizaje” racial, el cual buscaba reivindicar la posición universal de la raza iberoamericana. En este sentido, posicionaba su filosofía sobre el mestizaje como una afrenta al racismo anglosajón que se había centrado en la pureza racial como ideal a alcanzar. En sus propias palabras, el secretario consideraba que “los días de los blancos puros, los vencedores de hoy están tan contados como lo estuvieron los de sus antecesores” para dar paso a un nuevo periodo de “la mezcla de todos los

pueblos”(Vasconcelos 2019:13). Por esta razón, cualquier búsqueda por separar las razas y evitar su mezcla era vista con desconfianza. También era escéptico de los enfoques indigenistas que buscaban dotar a los pueblos indígenas de un estatus especial, esencialmente en lo que se refiere a la existencia de territorios o escuelas especiales para ellos (como había sucedido en Estados Unidos) (Fell 1999). Intelectuales como Leopoldo Zea (1993), José-Antonio Orozco (Orosco 2011) , Andrés Donoso Romo(Donoso Romo 2010) o Rafael Lemus (Lemus 2010) han defendido, hasta cierta medida, la lectura que el propio Vasconcelos tenía sobre mestizaje. Para ellos, si bien el lenguaje de Vasconcelos puede arrastrar los prejuicios racistas de la época, el mestizaje representa una visión de unión latinoamericana, incluso “anticolonial”, frente al predominio global de los ideales del suprematismo blanco anglosajón. Por ejemplo, Zea interpreta que “la utopía vasconceliana de la Raza Cósmica como posibilidad de integración de lo diverso, sin negar esta ineludible diversidad, sino, por el contrario, afrontándola en una relación horizontal de solidaridad y no ya más de dependencia” (Zea 1993:36). En este sentido, existe una defensa latinoamericanista y nacionalista del mestizaje, el cual posicionaría a América Latina, o en su caso a México, como los territorios en los que la diversidad y su aceptación lograron asentarse, a diferencia de Estados Unidos y Europa donde los ideales de la segregación de razas no permitieron la creación de estos lazos de solidaridad. Si bien la lectura racial de Vasconcelos puede contraponerse a al racismo anglosajón centrada en la pureza de la raza blanca, esta lectura evita reconocer que dentro de las ideas de Vasconcelos había una clara jerarquía entre los méritos, sobre todo a nivel cultural y espiritual, de lo que entendía como razas. En este sentido, la cultura hispánica y latina era colocada en una clara superioridad sobre cualquier rasgo cultural distintivo de la “raza indígena”.

Siguiendo estas críticas, una buena parte de la historiografía contemporánea ha cuestionado la idea de que el mestizaje en la obra de Vasconcelos fuera una afronta a los ideales racistas. Más bien, una lectura que ha tomado cada vez más relevancia es entender el mestizaje como una reformulación de las ideas racistas, la cual se adecuaba a las condiciones e ideales del nacionalismo mexicano y criollo que se había configurado durante el siglo XIX y el XX (Dalton 2015; Grace Milller 2004; Knight 1992; Martínez Casas et al. 2019; Stern 2000; Villoro 1953). Comenzando con la publicación en 1953 de

Los grandes momentos del indigenismo en México de Luis Villoro, la idea de mestizaje comenzó a cuestionarse por esconder bajo la fachada de la mezcla y la integración ciertas nociones racista. Según esta interpretación, los discursos del mestizaje veían en las culturas indígenas una forma de atraso que debía adoptar los patrones de una cultura legítima y superior. Según Villoro “el mito vasconceliano de la ‘Raza Cósmica’ eleva un plano de universalidad el ideal del mestizo, lo que representa “la aspiración a la homogeneidad nacional; la necesidad de unión entre los elementos de un pueblo heterogéneo” (Villoro 1953:218). Por otro lado, Alan Knight señala que, si bien el culto a lo mestizo representó un rompimiento parcial con el racismo porfirista basado en la superioridad de lo occidental y europeo, tendió a reproducir muchos de sus supuestos en cuanto a la naturaleza de las razas. Apunta que el indigenismo mestizo tuvo dos características principales: “primero, era una idea impuesta a los indígenas desde afuera. Segundo, incorporaba la creencia optimista de que la aculturación podía proceder de manera guiada e ilustrada, de manera tal que los aspectos positivos de la cultura indígena podían ser preservados, y los negativos eliminados” (Knight 1992:86 y 87). Esta es la lectura permite integrar la idea vasconceliana de la necesidad de la mezcla racial con sus ideas sobre la cultura hispánica y latina como referentes de civilización, frente a la apreciación de lo indígena como signos de atraso cultural.

El ideario racial de Vasconcelos fue publicado en 1925 en su libro *La Raza Cósmica*, un año después que abandonara la Secretaría de Educación Pública. La preocupación central de *La Raza Cósmica* es que la raza iberoamericana podía mejorar su posición como referente de modernidad y civilización debido a que el mestizaje, que históricamente la había marcado, tenía el potencial para integrar las mejores características de cada raza. Si bien, por un lado, la mezcla de las razas en las naciones latinoamericanas había generado un lastre por llevar “en la sangre los instintos contradictorios de la mezcla de razas disímiles”, por el otro “nos da derechos nuevos y esperanzas de una misión sin precedente en la Historia” (Vasconcelos 2019:13 y 14)

La noción que tenía Vasconcelos del mestizaje combinaba un aspecto espiritual, que implica que existe una esencia cultural y religiosa de las razas, con aspectos biológicos centrados en sus diferencias genéticas. En este sentido, reconocía en el elemento espiritual

del mestizaje el aspecto central que podría llevar al renacimiento de los pueblos iberoamericanos. Para esto era necesario la reivindicación de la cultura ibérica cristiana que elevaría a los países de América Latina a una posición de “universalidad” y “moralidad”, la cual había sido impedida por la exclusión de este elemento cultural tras los procesos de independencia. En palabras de Vasconcelos, el atraso de estos países “donde predomina el elemento indígena” se debía a que “el mestizaje de factores muy disímiles tarda mucho tiempo en plasmar. Entre nosotros, el mestizaje se suspendió antes de que acabase de estar formado el tipo racial, con motivo de la exclusión de los españoles, decretada con posterioridad a la independencia”. Al respecto el autor reflexiona que “lo que se puede derivar de los hechos observados es que aún los mestizajes más contradictorios pueden resolverse benéficamente siempre que el factor espiritual contribuya a levantarlos”. Remataba asegurando cómo la espiritualidad cristiana impuesta tras la conquista “hizo avanzar a los indios americanos, en pocas centurias, desde el canibalismo hasta la relativa civilización”(Vasconcelos 2019:XVII).

Así, el proyecto de Vasconcelos se centraba en un renacimiento espiritual, el cual pasaba por la integración de los elementos indígenas de los pueblos latinoamericanos a la cultura civilizada que reconocía en lo hispánico. En este sentido, apuntaba que “el indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina”(Vasconcelos 2019:13). Esta mezcla racial estaba guiada por lo que llamó una “eugenesia estética”, una forma de reproducción selectiva que significaba “una mezcla de razas consumada de acuerdo con las leyes de la comodidad social, la simpatía y la belleza”, la cual “conducirá a la formación de un tipo infinitamente superior a todos los que han existido”. En este proceso la educación tenía un papel fundamental, pues según Vasconcelos “tan pronto como la educación y el bienestar se difundan, ya no habrá peligro de que se mezclen los más opuestos tipos. Las uniones se efectuarán conforme a la ley singular del tercer período, la ley de simpatía, refinada por el sentido de la belleza. Una simpatía verdadera y no la falsa que hoy nos imponen la necesidad y la ignorancia”(Vasconcelos 2019:26).

El proyecto educativo de Vasconcelos estuvo cargado de todos estos referentes raciales como fuerzas culturales y espirituales, los cuales al mezclarse borrarían las

diferencias raciales, integrando a los pueblos en una cultura única, uniforme y universal. Esta supuesta raza cósmica, sin embargo, no implicaba la conservación de elementos culturales de todas las “razas” por igual. A diferencia de otros referentes contemporáneos de la integración indígena como Manuel Gamio, quien exaltaba la importancia del periodo precolombino y buscó emprender investigaciones antropológicas para conocer los distintos grupos indígenas del país, Vasconcelos estaba mucho más preocupado por integrar los elementos indígenas a una cultura criolla derivada de lo hispánico (Stern 2000:60–62). De esta manera, el mestizaje antes que un proceso de integración armonioso de las razas implicaba la incorporación de los indígenas a la cultura hispánica y el abandono de cualquier rastro cultural que pudiera desprenderse de la cultura moderna.

Su proyecto educativo tomó una gran cantidad de referencias simbólicas de esta visión, y la lengua escrita tomó el papel de medio fundamental para conectar las partes más atrasadas del país con la cultura más elevada. En la visión de Vasconcelos el analfabetismo se convirtió en un sinónimo de los retos que existían en el camino a la modernidad y a la cultura latina para un pueblo sumido en la ignorancia y el oscurantismo. Como veremos más adelante, las referencias constantes a la conquista espiritual durante la colonia en el diseño y promoción del proyecto educativo de Vasconcelos, y en especial de las campañas de alfabetización, hicieron patente el papel de la educación y de la lengua escrita en este proceso de mestizaje. Este mestizaje era un concepto que hacía referencia a un estado futuro de armonía racial, más que al proceso histórico que, según Vasconcelos, daban origen a la nación mexicana o a nociones pseudocientíficas propias de comienzo del siglo XX sobre las diferencias genéticas de la raza. Así, en palabras de Marilyn Grace Miller “la elaboración del mestizaje de Vasconcelos en última instancia tenía una base ideológica antes que científica”, por esta razón su visión “estaba enfocado no tanto en el presente sino en una fusión todavía por realizar” (Grace Miller 2004:29).

La creación de la Secretaría de Educación Pública y la Campaña contra el Analfabetismo

Vasconcelos estaba convencido de que para lograr la redención del pueblo mexicano era necesario un Estado central que administrara el sistema educativo en todo el territorio nacional, y no podía relegarse esta tarea fundamental a poderes locales. En 1920, el entonces rector de la Universidad Nacional promovió una reforma constitucional

que decretaba “la creación de una Secretaría de Educación cuyas funciones civilizadoras abarcaran no sólo a una porción privilegiada del territorio, [...] sino a toda la superficie de la república”(Carbó 1984:136–37). Dicho decreto reformaba lo que se había dispuesto en la constitución de 1917, cuyo artículo 14 transitorio había suprimido la Secretaría de Instrucción Pública (uno de los mayores logros del porfirismo en términos educativos) para así devolver el control de la educación a los municipios (Loyo 2011:4). Finalmente, en septiembre de 1921, y con el apoyo de Álvaro Obregón mediante un decreto presidencial, el proyecto de Vasconcelos triunfó y se instituyó la Secretaría de Educación Pública, la cual tendría las atribuciones para establecer instituciones de educación y regularlas a nivel federal.

Vasconcelos fue nombrado como encargado de la nueva Secretaría, la cual se organizó en tres grandes departamentos: el Escolar, que tenía la tarea de construir y regular las escuelas que serían jurisdicción de la SEP; el de Bellas Artes, que tenía a su cargo las academias nacionales, los museos y la misión de expandir los espacios culturales y artísticos; y el de Bibliotecas, el cual se encargó de una gran tarea editorial que pretendía llevar los títulos de la “literatura universal” al pueblo y fundar bibliotecas populares a lo ancho del país. De igual manera, se instauraron dos departamentos auxiliares. El primero, de Cultura Indígena, se encargaría de integrar la diversidad cultural y lingüística del país a la cultura nacional, y el segundo, de Campaña contra el Analfabetismo, llevaría a cabo una campaña para impulsar la enseñanza de la lectura y la escritura (Carbó 1984:140–49; Loyo 2011:7–13). Además de estas enormes tareas, se dotó a la recién creada Secretaría “con un amplio presupuesto de 52 326 913 pesos” y se construyeron en los siguientes años grandes edificios públicos para albergarla, lo que consolidó la importancia que tendría para la institucionalización de un sistema nacional de educación masiva (Loyo 2011:7).

Es importante mencionar que tras estas grandes reformas se estableció un modelo en el que los gobiernos estatales seguían teniendo facultades para legislar y regular las escuelas que ellos construyeran y mantuvieran, o en su caso, que era necesaria la coordinación con la federación para ceder el control administrativo de alguna de ellas (Arnaut 1998:172). Sin embargo, la creación de la SEP fue un momento clave que marcó el rumbo de la centralización educativa, pues fue un triunfo de una visión enfocada en la

expansión de una educación homogénea, de la promoción de una identidad nacional y de la integración de una enorme proporción de la sociedad a una cultura común. Además, este momento fue muy importante para consolidar la concentración de poder y de recursos en un órgano central que tendría un enorme poder de decisión sobre la institución escolar, en detrimento de las atribuciones y poderes que pudieran tener gobiernos y grupos locales. Según la exposición de motivos de la reforma constitucional:

salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir la cultura, ya no de una casta, sino de todos los hombres, tal es el propósito de la presente ley, y para consumir este propósito, para comenzar a desarrollarlo, ha sido necesario construir un organismo flexible, ilustrado y poderosos, que haga sentir su acción por doquiera, jamás entorpecerla, siempre vivificante (Carbó 1984:139).

El proyecto político-educativo de Vasconcelos tuvo en este momento una cantidad de recursos, capacidades de acción y abarcaba una jurisdicción mucho más amplia de lo que cualquier otro órgano gubernamental tuvo para regular y administrar la educación. La visión política de Vasconcelos quedó plasmada en los más diversos elementos que comprendían a la Secretaría. Desde su proyecto de Ley en la que las ideas de redención e integración se hicieron presentes, hasta el edificio de la Secretaría, el cual representaría en su patio la idea de la raza cósmica al colocar en cada una de sus esquinas una estatua que representara las “cuatro razas” que, según Vasconcelos, debían de fusionarse para crear una cultura verdaderamente universal. La Campaña contra el Analfabetismo, que Vasconcelos introdujo desde que fue rector de la universidad, se articuló a este proyecto político enarbolando la palabra escrita en castellano como uno de los elementos que haría posible la redención cultural que implicaba el mestizaje.

La campaña contra el analfabetismo de Vasconcelos nació desde que fue nombrado en 1920 Rector de la Universidad Nacional de México. La Universidad tenía en ese momento jurisdicción sobre las escuelas primarias del Distrito Federal, la Escuela Nacional Preparatoria, de las escuelas técnicas y las normales, así que su encargo no se limitaba a la administración de la educación superior (San Román Vásquez & Christlieb Ibarrola, 1994). Vasconcelos hizo de su paso por la Universidad Nacional la plataforma para lanzar un proyecto educativo que pudiera transformar la desastrosa realidad que percibía en el país. Consideraba que la tarea central de la Universidad no era sólo proveer

de conocimiento especializado a las élites ilustradas del país, sino que era fundamental que llevara a cabo una labor educativa que se extendiera a “los niños abandonados en los barrios de todas nuestras ciudades, de todas nuestras aldeas”. Así, apuntaba que “un Estado, cualquiera que él sea, que permite que subsista el contraste del absoluto desamparo con la sabiduría intensa o la riqueza extrema, es un Estado injusto, cruel y rematadamente bárbaro” (Vasconcelos 1957:6). Sería desde esta oficina que Vasconcelos diseñó y redactó el proyecto de ley que en 1921 daría forma a la SEP e iniciaría la Campaña contra el Analfabetismo, con el objetivo de remediar las deficiencias de lo que veía como un estado miserable de las instituciones educativas como resultado de la desaparición de un ministerio federal en 1917.

La Campaña estaba centrada en la idea de que era urgente llevar conocimientos escolares más allá del alcance que las escuelas formales tenían en ese momento, lo que Vasconcelos denominó una “cruzada por la educación pública”. Esto implicaba, en palabras de Vasconcelos, tomar el papel de “los inspiradores de un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza en las empresas de la religión y la conquista” (Vasconcelos 1957:8). En su discurso de toma de protesta como rector, Vasconcelos hizo patente que esta cruzada implicaba “una enseñanza directa de parte de los que saben algo en favor de los que tienen nada” (Vasconcelos 1957:8). Quince días después de su toma de protesta la Universidad llamó a la creación de “un cuerpo de profesores honorarios” que serían la base de la Campaña contra el Analfabetismo, y lanzó una primera circular que sería publicada en diversos periódicos y difundida por la propia universidad llamando al público a tomar parte en ella.

Se lanzaron cinco circulares desde la Universidad para convocar a todas las personas interesadas en formar parte del cuerpo de profesores honorarios. La primera circular precisaba que la Campaña era un intento preliminar de expandir las capacidades educativas del gobierno federal, en la ausencia de un poder centralizado en la materia. La universidad comenzó a recibir solicitudes para integrarse al cuerpo de profesores honorarios, quienes al registrarse recibían un diploma que los validaba como tales. Los profesores debían haber cursado hasta el tercer año de primaria para poder completar el registro. A ella se sumaron diversas organizaciones obreras, feministas, algunos gobiernos

municipales e individuos que ofrecieron sus viviendas y espacios de trabajo para llevar a cabo las lecciones que se proponían (Universidad Nacional de México 1920:57–65). Además de las lecciones para leer y escribir, las circulares recomendaban dar una breve introducción en la cual se fomentaran los hábitos de limpieza y buena alimentación entre las personas que acudieran (Universidad Nacional de México 1920:32–35).

Con la consolidación de la SEP, la Campaña pasaría a formar parte de su estructura administrativa y sería encabezada en un primer momento por Abraham Arellano (de 1921 a 1922) y posteriormente por Eulalia Guzmán (de 1923 a 1924). Como se mencionó antes, tanto la Campaña contra el Analfabetismo como el Departamento de Cultura Indígena se introdujeron como ramas auxiliares de los tres principales departamentos en el proyecto de Ley (el Escolar, de Bellas Artes y de Bibliotecas), pero estos departamentos auxiliares tenían un carácter temporal, pues tendrían que desaparecer cuando “el país haya alcanzado la situación que debiera ser normal en todas partes, es decir, cuando exista igualdad relativa entre todos los elementos de la población” (Secretaría de Educación Pública 1922:II). Que esta política tuviera un carácter temporal colocaba al analfabetismo como un mal social que podía ser erradicado. En este sentido, su carácter temporal no hacía de estos departamentos instancias que el secretario considerara menos relevantes en la labor educativa del gobierno mexicano.

Sin embargo, durante estos años los funcionarios de la SEP empezaron a ver limitaciones en una política formada únicamente por voluntarios. El número de profesores honorarios comenzó a estancarse, así como el de personas que habían aprendido a leer o escribir, lo cual no satisfacía las expectativas de la SEP (Fell 1989:39). Una medida para atender este problema fue la contratación de profesores que recibirían un salario por formar parte de la Campaña. Así, en 1921 en una circular enviada por Abraham Arellano a Vasconcelos se propone que “el eje de la Campaña contra el Analfabetismo será el “Maestro Ambulante”. Debería haber 500 con un salario de 10 pesos diarios, y contarán con la colaboración de “mozos ayudantes”, los que recibirán 3 pesos diarios” (citado en Fell, 1989, p. 41).

Sumado a esto se inauguraron una serie de centros y escuelas que ayudarían en las tareas contra el analfabetismo, los cuales dependían del Departamento de la Campaña y

no del Escolar. La estructura de estas escuelas se parecía mucho a lo que se pensaba a principio de siglo como una escuela rudimentaria, pues el currículo estaba planeado para que los alumnos asistieran dos años y aprendieran esencialmente a leer, escribir y las operaciones básicas de aritmética, junto con otros conocimientos escolares básicos. El Departamento de la Campaña dispuso cómo debían estar repartidos los tiempos de estas escuelas. Entre las materias que incluía este horario estaban: escritura y lectura, aritmética, cultura física (juegos), composición oral, dibujo y ejercicios de observación. En el segundo año se agregaban las clases de composición oral y escrita y de trabajos manuales (Secretaría de Educación Pública 1922:85). Sin embargo, un reporte sobre una de estas escuelas en la colonia de la Bolsa en el Distrito Federal aseguraba que “el plan de la escuela depende, en gran parte, del maestro. No se ha querido señalar un programa fijo, porque se ha pretendido ensayar más bien un sistema, en el cual el maestro observe las necesidades de los niños” (Secretaría de Educación Pública 1922:101).

Se abrieron 33 centros y escuelas en el Distrito Federal, a las cuales según el *Boletín* de la SEP asistían 3,970 estudiantes. Además, se establecieron 8 escuelas en los Estados de Baja California, Nuevo León, Aguascalientes, el Estado de México, Sonora, Morelos y Veracruz (Secretaría de Educación Pública 1922:86–89). En estas escuelas se proveía de un desayuno a los alumnos, pues según el *Boletín* “la primera observación que hicieron los maestros fue la debilidad mental de los niños y también la torpeza de un gran número de niños. Por fortuna, en vez de recurrir a un facultativo que clasificase sus enfermedades, se pensó que era mejor darles de comer, y después de un tiempo, pudo comprobarse que los niños torpes se habían despertado”. Por otro lado, el documento justificaba que, “como los niños que asisten a clase son los más miserables de la población”, se les debía enseñar la higiene “prácticamente obligándolos a asearse para ir a la escuela” además de que se les cortaba el pelo (Secretaría de Educación Pública 1922:101). Todas estas medidas estaban pensadas como formas de atraer a los niños y los padres a incorporarse a la Campaña, pues se razonaba que recibir un desayuno gratis podía ser un incentivo para personas que vivían en las partes más pobres de la ciudad.

Otra solución fue la creación de un “ejército infantil”, en el cual la Secretaría convocaba a todos los niños que cursaran 4°, 5° o 6° de primaria para sumarse a los

esfuerzos contra el analfabetismo. Los niños que se integraran a dicho “ejército” debían buscar una o más personas en su vida diaria que no supieran leer ni escribir y presentarse con un profesor, asignado como jefe por la Secretaría a grupos de diez niños. Una vez que lograran enseñar a leer y escribir a alguien, debían llevarlo a su profesor encargado para certificar que habían cumplido su cometido. Así, los alumnos que lograran enseñar a leer y escribir a por lo menos cinco “analfabetos” recibirían:

“a) un diploma que les expediría la Secretaría de Educación Pública, y que lo acreditará como BUEN MEXICANO. b) Serían preferidos a cualquier otro elemento, en lo sucesivo, para desempeñar algún empleo oficial que dependa de la Secretaría. c) se tomarán muy en cuenta sus servicios de enseñanza cuando hagan alguna solicitud, a fin de ingresar a una escuela secundaria o profesional dependiente de la Secretaría de Educación Pública” (Secretaría de Educación Pública 1922:84).

La creación del “ejército infantil” se sumaba a la segunda circular lanzada desde la Universidad, en la cual se convocaba especialmente a las mujeres para participar en las tareas de la Campaña (Universidad Nacional de México 1920:39). Estos llamados a segmentos de la población que muchas veces eran excluidos de la arena pública ponen en evidencia una de las características más visibles de la política contra el analfabetismo: que más que un programa con objetivos educativos era una forma de movilización política en favor de un proyecto que tomó como estandarte la palabra escrita como símbolo de futuro. Y es que la Campaña fue una forma en la que la SEP buscó, en un primer momento, tener injerencia en la política educativa a nivel nacional, y posteriormente se convirtió en una labor que intentó demostrar la respuesta contundente que daba a una situación educativa que planteaba como excepcional.

Misión civilizadora y analfabetismo. La lengua escrita como concepto político

El propio Vasconcelos entendía la Campaña como algo que iba mucho más allá de una política educativa con objetivos concretos. En sus propias palabras este esfuerzo era “un servicio de emergencia patriótica [...] y había que proceder como en vísperas de guerra o frente a una calamidad como la peste. Peste es la ignorancia que enferma el alma de las masas. La mejor acción de patriotismo consiste en que enseñe a leer, todo el que sabe, a quien no sabe” (Vasconcelos 2011:137). La Campaña contra el Analfabetismo se parecía tanto a un movimiento político, que Eulalia Guzmán instauró en 1923 el “Día del

alfabeto” en el cual se llevaría a cabo una manifestación “pro-alfabeto” el 23 de septiembre. Para ella se convocó a profesores honorarios, a niños que formaban parte del “ejército infantil”, a estudiantes de escuelas secundarias y universidades, a gremios obreros, a alumnos “que se están desanalfabetizando” y a los profesores que servían a la campaña. Se les instó a que llevaran pancartas fomentando la Campaña y la Secretaría dispuso de oradores y bandas de música para llamar la atención sobre la importancia de combatir el analfabetismo. Además, se hacía un llamado a la prensa “de comentar el problema de desanalfabetización, y por su medio se hará el llamado enérgico para reclutar Maestros Honorarios” (Secretaría de Educación Pública 1924:645).

Vale la pena prestar atención a la aparición en estos años de la palabra “desanalfabetización”, la cual se volvió recurrente en los comunicados y documentos sobre la Campaña. La palabra analfabetismo hace alusión a un problema que debe ser superado o a un estado de atraso en cuanto a la expansión de las competencias de lectura y escritura. En cambio, desanalfabetización tiene una connotación mucho más positiva, es decir, implica una acción que el estado puede realizar para transformar esa realidad educativa. En los años posteriores, sobre todo a partir de la década de los treinta, la palabra alfabetización iría sustituyendo a desanalfabetización como un concepto que implicaba la “transformación” de los analfabetos. Por ejemplo, la política del cardenismo para combatir el analfabetismo se llamó oficialmente “Campaña de Alfabetización”, a diferencia de la política de estos años en las que era más común la idea de “combatir” o “erradicar” el analfabetismo (Lazarín Miranda 1981). Tampoco aparece dentro de estas discusiones la idea de personas alfabetizadas; las propias estadísticas que presentaba la SEP en 1921 usaban el término “redimido por el alfabeto” para referirse a las personas que habían aprendido a leer y (Secretaría de Educación Pública 1922:90). Esto muestra cómo la idea de una persona “alfabetizada” o de “alfabetización” no se había estabilizado como un significado de uso estándar como sucede hoy en día.

Imagen 2. Manifestación de estudiantes contra el analfabetismo (ca. 1927)



Fuente: Mediateca INAH

Fuente: Mediateca Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)

Estos cambios e inestabilidades lingüísticas son fundamentales para el análisis de los conceptos políticos, pues señalan ciertos desplazamientos o transformaciones en el significado político de las palabras. El hecho de que analfabetismo haya sido una palabra cuyo uso se estabilizó primero tiene relevancia, pues implica que la falta de competencias generalizadas de lectura y escritura se leyó en primera instancia como una problemática educativa. La aparición de desanalfabetización en los años veinte sugiere un proceso en el que se comienza a nombrar las acciones que el Estado debe tomar para remediar ese problema y, por lo tanto, comienza a profundizarse los significados que remiten a un horizonte de expectativa. Ya no es sólo el estado de atraso que significa el analfabetismo, sino la vía hacia el progreso que puede darse gracias a las acciones para la “desanalfabetización”. Más aún su derivación de la idea de analfabetismo (a diferencia de la de alfabetización en la referencia al problema educativo) parece sugerir que este nuevo

significado, referido al acto o proceso de expansión de la lengua escrita, fue construido como la negación del analfabetismo.

Por otro lado, la retórica en torno a la guerra, las cruzadas o las misiones educativas dotaban al problema del analfabetismo de la polisemia que Koselleck entiende como elemento fundamental de los conceptos políticos. Estos conceptos no nombran fenómenos particulares, sino que encierran elementos múltiples de la experiencia histórica que construyen una narrativa que va más allá del presente. Por ejemplo, la figura del misionero cumplía un papel que, si bien era retomado de una figura histórica, representaba la introducción de campesinos, obreros y sobre todo indígenas a un mundo cultural mucho más avanzado. Según la concepción articulada en la Campaña, así como los misioneros del siglo XVI habían introducido a los pueblos prehispánicos al reino de la civilización, de forma desinteresada y con gran sacrificio, los misioneros modernos podían continuar con su legado a partir de un trabajo voluntario, el cual ayudaría a construir una patria vinculada con los conocimientos modernos de la civilización. Así, el propio Vasconcelos escribiría en sus memorias de 1935 que:

la fuerza del misionero consistió en que, libre de mujer, hijos y parientes, se formaba la familia espiritual entre los mismos que civilizaba y salvaba. Aparte de esto, ¿Quién podría entre los maestros laicos revivir el fervor de los misioneros, que creían salvar, no sólo el cuerpo, también principalmente el alma de sus educandos? Si tan bien enseñó el misionero las labores del campo y los oficios es porque todo trabajo manual lo veía como secundario frente al interés máximo de la enseñanza espiritual (Vasconcelos 2011:141).

A diferencia de personajes como Félix Palavicini (Secretario de Instrucción en el gobierno de Carranza) que veían en la mejora de las condiciones materiales y en la enseñanza de saberes prácticos el objetivo de una política educativa masiva, en Vasconcelos el elemento espiritual era lo central. Este elemento se podía cultivar si se lograba infundir la misma vocación que, en la interpretación de Vasconcelos, tuvieron los misioneros españoles, pero poniéndola al servicio del desarrollo espiritual como tarea patriótica. Sin embargo, a diferencia de los misioneros del siglo XVI, la incorporación de los pueblos a un estado de civilización pasaba fundamentalmente por su castellanización y su integración a la cultura escrita. En el *Boletín de la Universidad* planteaba de la

siguiente manera por qué era fundamental la enseñanza de la lectura y la escritura en castellano:

Se recomienda a los profesores honorarios que enseñen a leer y escribir el idioma castellano, haciendo notar que es la lengua de una de las razas más ilustres del mundo, que cuenta con noventa o cien millones de habitantes repartidos en la zona de mayor porvenir en toda la Tierra, y que por lo mismo esta raza está llamada a grandes destinos, que acaso ninguna otra podrá igualar. Se les hará notar que el conocimiento de la lengua castellana hace ingresar al que lo tiene en los dominios materiales y morales de esta nueva raza joven y llena de promesas (Universidad Nacional de México 1920:38).

Esto ilumina un punto central que muchas veces estuvo implícito en el discurso sobre la Campaña contra el Analfabetismo, esto es, que la lengua escrita era un elemento central para el proyecto de mestizaje bajo el cual se justificó la creación de la SEP. La lengua castellana, pero, sobre todo, la lengua escrita en castellano tenía un peso fundamental para conectar las partes atrasadas del país con una serie de valores y conocimientos que podían transformar a las personas, no sólo intelectualmente o en sus apreciaciones estéticas, sino que fundamentalmente eran un instrumento de redención moral.

Este potencial de la lengua escrita se puede apreciar en el tipo de lecturas que la Campaña recomendaba para que los profesores honorarios utilizaron en sus labores desde 1920. Así una de las circulares recogida en el *Boletín de la Universidad* reconocía que del “riquísimo acervo de la cultura moderna [...] en todas las épocas y entre toda la multitud de todos los pensadores y escritores, se destacan siempre aquellos que logran imponer una orientación y forjar una síntesis de los supremos valores del espíritu humano” (Universidad Nacional de México, 1920, p. 27). El *Boletín* apuntaba que entre los escritores contemporáneos debían ser tres “cuyas doctrinas debían inundar el espíritu de los mexicanos”: Benito Pérez Galdós, Romain Rolland y León Tolstoi. Cada uno de estos escritores representaba una característica diferente de la cultura universal que justificaba su elección. Sobre Galdós afirmaba que “es el genio literario de nuestra raza en los últimos tiempos; porque sus obras están inspiradas en un amplio y generoso concepto de vida, y porque en ellas se descubre un motivo que no está en la tragedia griega ni en ninguna otra literatura: la bondad del corazón como una forma de lo sublime, como sacrificio en que

se aniquila el sujeto”. Por otro lado, se recomendaba a Rolland porque “da una explicación de todos los problemas contemporáneos” y en su obra “se advierte todo el impulso de las fuerzas sociales”. Por último, Tolstoi “representa en los tiempos modernos la encarnación más genuina del espíritu cristiano” (Universidad Nacional de México 1920:27 y 28). Las recomendaciones de lecturas dejan ver una concepción mucho más optimista y simbólica del poder de la lectura que aquella que habían tenido incluso los impulsores de las Escuelas Rudimentarias.

Si bien, algunos defensores de las Escuelas Rudimentarias veían en la lectura y escritura poderosos instrumentos para la formación de “mexicanos”, Vasconcelos y los promotores de la Campaña contra el Analfabetismo la dotaron de una capacidad de formación moral que iba mucho más allá del de ser un instrumento para otros saberes. La lectura y la escritura comenzaron a configurarse como conocimientos valiosos en sí mismos. De manera que, cualquier persona, más allá de si hubiera asistido a una escuela formalmente, podía acceder al pensamiento más elevado que lograba sintetizar los valores supremos del espíritu humano. En este sentido, comenzó a configurarse una visión que entrelazó más fuertemente la palabra escrita con un supuesto potencial civilizatorio. No es que esta relación no existiera anteriormente, simplemente que la idea de la lectura y la escritura estuvieron mucho más ligado a lo escolar como espacio civilizatorio. En la lectura de Vasconcelos era fundamental llevar la lectura de las obras clásicas más allá de la escuela, pues veía en ellas un potencial de conversión espiritual que sobrepasaba los fines prácticos y pedagógicos que habían tenido antes.

A pesar de la importancia con la que se presentó la Campaña durante sus cuatro años en operación, la tarea de “desanalfabetización” encontró múltiples obstáculos para enseñar a leer y escribir a una gran cantidad de personas. En el informe de 1922 el presidente Álvaro Obregón afirmó que esta política había logrado enseñar a leer y escribir a 52 000 personas en todo el país, había otorgado 3, 075 diplomas y había inauguraron 334 centros de alfabetización (Fell 1989). Si comparamos estas cifras los reporte presentados por la propia SEP en 1923 habría que hacer ciertas precisiones. Es difícil saber hasta qué punto todos los profesores que habían recibido un diploma impartieran clases con regularidad, tomando en cuenta el carácter voluntario de su actividad. Según cálculos

del propio Departamento de la Campaña, en 1923 de los 5, 518 profesores inscritos sólo 501 estaban en funciones (Secretaría de Educación Pública 1924:637). Según el mismo informe, el total de alumnos “desanalfabetizados” ese año había sido de 37,984, por lo que la cifra de Obregón no parece estar fuera de la realidad, sin embargo, de esos alumnos 30,718 habían sido registrados en el primer año de los dos que el departamento recomendaba para aprender los conocimientos básicos, por lo que es difícil saber por cuanto tiempo asistieron a las actividades de la Campaña (Secretaría de Educación Pública 1924:633).

Muchos de los problemas de la Campaña estuvieron relacionados con las dificultades de llevar a cabo un programa basado en el trabajo voluntario. Los profesores sufrían constantemente la falta de materiales escolares y enviaban cartas para que la SEP les enviara libros, pizarras, silabarios o cualquier tipo de material que estuviera a la mano. La Secretaría enviaba de vez en cuando ciertos materiales, pero era difícil mantener el abastecimiento a centros muchas veces informales. Sin embargo, uno de los problemas que se encontraron muchos de los profesores honorarios era la dificultad para atraer personas para integrarse a las clases de la Campaña. Un profesor honorario en Veracruz lo ponía de la siguiente manera: “con tristeza hemos observado que la ignorancia y apatía del bajo pueblo, se niega a todo esfuerzo nuestro, pretextando que es domingo, día de descanso, unos, otros que ya son grandes, que no tienen tiempo de lavarse, que no los dejan sus amos, etc. Y además creen que nuestra labor lleva alguna finalidad política o contraria a su religión” (Vasconcelos 1957:93). Esto no parece haber sido un problema aislado: la propia Eulalia Guzmán afirmaba que “una de las grandes dificultades para el desarrollo de la campaña alfabetizadora, es la resistencia de los analfabetos a asistir a la escuela, causa por la que han fracasado algunos profesores. Este fracaso sólo se evita haciendo una continua propaganda, la enseñanza fácil y atractiva y buenas condiciones de luz” (Secretaría de Educación Pública 1924:629).

Es difícil conocer —y no es el objeto de esta investigación— las razones de la resistencia a la Campaña sin el acceso a fuentes que nos permiten interpretar cómo veían estas personas su relación con la lengua escrita, su utilidad y las razones por las que decidían no acudir a los centros escolares. Lo que me interesa destacar las percepciones

de los funcionarios sobre estas resistencias, más allá de constatar que su optimismo por la educación la lectura y la escritura no era siempre compartido.

Conclusiones

En este capítulo he argumentado que durante el periodo de Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública, el analfabetismo pasó de ser un problema educativo/social a ser un concepto político. En el capítulo anterior analizamos cómo el analfabetismo comenzó a aparecer en la formulación de políticas educativas, sin embargo, en estos años el discurso político comenzó a echar mano del concepto y vincularlo con una serie de significados que aludían a una política centrada en la idea de la “civilización” como vía de redención para la nación mexicana. La política educativa que permitió el nacimiento de la SEP estaba guiada por los principios mestizofílicos invocados por Vasconcelos a lo largo de su encargo como secretario y sintetizados un año después de su salida en *La raza cósmica*. Esta ideología del mestizaje se centró en la importancia de la cultura hispánica como elemento espiritual que podría redimir las diferencias raciales que se habían mezclado en Hispanoamérica. La educación, según el propio Vasconcelos, no sólo aportaba una serie de conocimientos útiles en la vida práctica, sino que los elementos estéticos y morales que al interiorizarse permitían el progreso del mestizaje hacía una síntesis racial armónica. Estos planteamientos, además de las dificultades educativas que había producido la Revolución y la descentralización educativa estipulada en la constitución de 1917, permitieron a Vasconcelos tener una mayor injerencia en la administración educativa a nivel federal.

El analfabetismo se articuló con la ideología del mestizaje como instrumento de incorporación de las poblaciones indígenas, campesinas y obreras a una cultura hispánica vista como legítima, moderna y universal. Así pues, la palabra escrita tomó un papel importante en este proyecto como medio fundamental de la cultura legítima y como medio de incorporación a un mundo civilizado, lo que no sólo implicaba la castellanización de los pueblos que no hablaban español, sino la supuesta integración a una comunidad lingüística mucho más amplia para aquellos que ya hablaban el idioma, pero no leían ni escribían. Esto era además una transformación cualitativa pues, a los ojos de los impulsores de la Campaña, la lengua escrita podía comunicar las partes más atrasadas del

país con los pensadores que mejor habían sintetizados los valores y las ideas más valiosas de su época.

El analfabetismo como concepto político permitió articular una multiplicidad de significados para impulsar un proyecto de movilización política que tuviera como punto central la redención de aquellos que estaban sumidos en la ignorancia. La analogía con los misioneros católicos que llegaron a América en el siglo XVI, además de las comparaciones del analfabetismo con una enfermedad y de la Campaña como una justa militar, dieron a esta política un significado mucho más profundo y potente que el de una simple política educativa guiada por principios técnicos. Además, la movilización voluntaria de diversos segmentos de la población, como los niños, las mujeres y los profesores honorarios, fue producto de un discurso que tenía como intención crear un objetivo común que pudiera reformar los aspectos “problemáticos” de la sociedad. Esta visión equiparaba la falta de competencias de lectura y escritura con una falta de cultura en general, y entendía a las personas que no podían leer y escribir como sujetos cautivos de un estado de permanente atraso, el cual no sería solucionado si no eran “redimidos” por el alfabeto.

Más aún, es especialmente interesante desde la perspectiva de la historia conceptual las transformaciones lingüísticas que permitieron que surgieran términos como “desanalfabetización”, pues estos no son cambios casuales en la forma de las palabras, sino que indican un cambio a un papel mucho más activo de las instituciones oficiales en el combate al analfabetismo. Además, como discutimos en el capítulo, el hecho que posteriormente se haya desechado la idea de “desanalfabetización” muestra cómo en esta época no se había estabilizado un concepto estándar para nombrar la acción de erradicar el analfabetismo, lo cual es un indicio que este concepto todavía estaba en un proceso de formación y definición.

La Campaña tuvo una serie de resultados concretos, es decir, las personas que aprendieron a leer y a escribir, los centros culturales que se inauguraron y la estructura administrativa que requirió, entre otros elementos. Sin embargo, leer éstos en términos de éxito o fracaso puede conllevar a una lectura valorativa sobre cuáles debieron haber sido los resultados que un proyecto así habría de tener. En cambio, en este trabajo busqué leer

la Campaña en relación con el impacto que tuvo en la construcción de las prácticas escritas como un horizonte de futuro y como un concepto que habría que perseguir por sus propios méritos. Las políticas educativas en México aceptarían desde entonces el analfabetismo como problema central y se llevarían a cabo campañas de alfabetización nacionales en 1936, 1937 y en 1944. Esta última impulsada por Jaime Torres Bodet, tras la cual el presidente Ávila Camacho decretaría el combate al analfabetismo como esfuerzo permanente. Se institucionalizarían pues diversos esfuerzos para combatir el analfabetismo, como el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas o la Dirección General de Alfabetización (Lira García 2014). Estas instituciones comenzaron a centrarse en los adultos como sujetos fundamentales de la alfabetización, lo que llevaría a que en 1981 se cree el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) como organismo central de las políticas de alfabetización. Y es que, el concepto de alfabetización logró naturalizar la relevancia de las prácticas escritas como sinónimos de progreso y civilización, lo que derivó en un discurso, vigente hasta nuestros días, que presupone que la lectura y la escritura son el medio legítimo para la comunicación cultural.

Conclusiones Generales

A lo largo de esta tesis he argumentado que el analfabetismo fue un problema público construido en México a finales del siglo XIX y retomado por el discurso oficial en los primeros años del siglo XX. Bajo la premisa de que los problemas sociales no son simplemente el reflejo fiel de una realidad objetiva cuya urgencia obliga a enunciarlos, analicé una serie de mecanismos por los cuales se hizo posible hacer visible y concebible el analfabetismo. En este sentido, analicé las transformaciones en los significados del analfabetismo en un proceso que permitió convertirlo en un concepto cargado política y simbólicamente, sobre todo a partir de la década de 1920. En términos generales, este trabajo permitió explorar cómo los conceptos utilizados para comprender los fenómenos educativos pueden convertirse en indicios importantes para la investigación histórica. Así, rastrear su aparición y sus cambios de significados no sólo hace posible explorar las transformaciones que los producen, sino que también permiten analizar las consecuencias que el propio lenguaje tiene para el devenir histórico. El análisis del analfabetismo realizado en este trabajo permite situarlo en un contexto histórico determinado, concretamente el tránsito del siglo XIX al XX, lo que obliga a reflexionar sobre los aspectos específicos que, dentro este contexto histórico, hicieron de las prácticas de lectura y escritura un elemento central de la política educativa y de la forma en la que se entendía su progreso. Además, situar este concepto nos permite distinguir las preocupaciones y concepciones específicas de esta época de otros contextos en los que se utilizaban diferentes lenguajes educativos pues, como he analizado a lo largo del trabajo, los conceptos que se utilizan para pensar la realidad educativa tienen repercusiones sobre las posibilidades que existen para actuar sobre ella.

Uno de los elementos centrales para que el analfabetismo fuera percibido como un fenómeno generalizado fue la producción de información estadística sobre la expansión de las prácticas de lectura. Como mostré en el primer capítulo, la puesta en marcha de los censos nacionales fue un punto de partida fundamental para la estandarización y diseminación de categorías sociales guiadas por los intereses de las élites estatales. Si bien existe una historia social de las prácticas escritas, que comprende las transformaciones tecnológicas, religiosas y económicas que dan sentido a la expansión de la lengua escrita y a la legitimidad social que fue adquiriendo, abordar la historia específica del

analfabetismo como problema social requiere partir de la formación de las oficinas de estadística que hicieron visible la falta de habilidades de lectura y escritura como un fenómeno generalizado.

En este sentido, una revisión de la producción global de datos estadísticos muestra cómo la división entre una población que sabía leer y otra que no comenzó a darse a partir de 1840, cuando en los Estados Unidos se formula por primera vez esta categoría en un censo nacional. La circulación global de categorías estadísticas entre una comunidad vinculada internacionalmente hizo que, en la esfera de América Latina, esta categoría comenzara a aparecer en los censos de países como Chile, Cuba, Costa Rica y Argentina. La revisión de estos censos permite constatar cómo, en los primeros años de esta categoría, los funcionarios y los expertos en estadística pensaban que las habilidades de leer y de escribir podrían ser un reflejo del “nivel de instrucción” de los distintos países. Es decir, no estaban preocupados por la lectura y la escritura en sí mismas, sino por encontrar una forma de medir la educación en un sentido más general. Sin embargo, a finales del siglo XIX, en países como Argentina y Chile comenzaron a configurarse lingüísticamente las categorías de alfabeto o analfabeto, lo que implicó una vinculación mucho más estrecha entre el progreso educativo y las prácticas escritas. La lectura y la escritura dejaron, en cierta medida, de ser una medida del progreso para convertirse en una causa de este.

La adopción en México de esta categoría siguió patrones particulares que se comprenden en el contexto de la consolidación de la estadística como disciplina oficial en el país. En un primer momento, el número de personas que sabían leer y/o escribir no apareció en la mayoría de los trabajos de estadística educativa en el país. Esto se debía a que la mayoría de la información, recabada por los Estados y por la Sociedad Mexicana de Estadística y Geografía, procedían de los registros burocráticos que guardaban las escuelas. Por esta razón primaron datos sobre el número de estudiantes, de escuelas, quién las administraba o de los profesores, entre otros registros, que buscaban representar lo que sucedía dentro de las escuelas. La puesta en marcha de un censo en 1895 hizo que en la mayor parte del siglo XIX el número de personas analfabetas no fuera un tema de conversación pública. La realización tardía del censo, en comparación con otros países de América y Europa, tiene varias explicaciones. Por un lado, el gobierno mexicano no tenía

la capacidad política, material y simbólica para llevar a cabo un censo nacional, ya fuera porque las condiciones de conflicto a lo largo de siglo XIX lo hicieron complicado, o porque la población desconfiaba del interés del gobierno por recopilar datos sobre ella — sobre todo pensando en la posibilidad que se usaran para recabar impuestos o para la conscripción forzosa. Sin embargo, hay que tener en cuenta también los paradigmas de la estadística que imperaron en México durante el siglo XIX, los cuales, por ejemplo, llevaron a personajes como el Conde de la Cortina a desconfiar de la precisión de un censo general, frente a ejercicios de inducción basadas en proyecciones estadísticas.

Durante el porfiriato, los esfuerzos de personajes como el Director General de Estadística, Antonio Peñafiel, lograron la realización de un censo general. Esto tuvo como resultado que en 1898 se publicara por primera vez una estimación del número de personas que sabían leer y escribir en el país. A pesar de ello, como revisé en el segundo capítulo, durante todo el porfiriato el analfabetismo apenas fue mencionado dentro de los discursos oficiales, apareciendo mucho más claramente en la prensa nacional. Esto se debió en parte a que el discurso educativo del porfiriato se centró en tres conceptos fundamentales: la uniformidad, la educación integral y la educación popular. Si bien los programas de ministros de instrucción pública como Justo Sierra o Joaquín Branda tenían por objeto hacer llevar la institución escolar a todos los lugares del país, la necesidad de brindar una educación uniforme e integral hacían de cualquier alternativa educativa a los programas escolares dictados desde el centro algo poco viable. Durante este periodo la discusión en torno a los métodos de enseñanza y el currículo tomaron el centro de los debates educativos, antes que las limitaciones del sistema educativo para llegar a poblaciones marginales como indígenas o campesinos. Esto evitaría que desde la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes se planteara alguna política pública que enunciara el analfabetismo de manera explícita como problema a resolver.

En el tercer capítulo analicé cómo esta tendencia cambió con la crisis del régimen porfiriano en 1911 y la llegada de Jorge Vera Estañol como último Secretario de Instrucción. Durante su corto periodo al frente de la Secretaría, Vera Estañol introdujo la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, la cual buscaba revertir la tendencia según la cual la educación impartida por el estado debía ceñirse a un currículo único. La ley

separaba a las escuelas de instrucción rudimentaria del currículo único para que en ellas se establecía un programa educativo reducido en el que se enseñaran conocimientos básicos, centralmente la capacidad de leer y escribir. Si bien algunos promotores de esta ley —como Gregorio Torres Quintero— consideraban que no era suficiente enseñar solamente a leer y escribir para formar completamente a una persona, apoyaban las escuelas rudimentarias porque pensaban que, en la precaria situación en la que se encontraba la educación nacional, las habilidades de lectura y escritura ayudarían a las poblaciones más marginadas a acceder a conocimientos escolares y prácticos. Dentro de estos debates político-educativos, la idea de analfabetismo, así como los datos sobre el número de personas que no sabían leer y escribir, fueron elementos discursivos que ayudaron a promover el enfoque de las escuelas rudimentarias. La cantidad de personas que no sabían leer y escribir pintaba una imagen lo suficientemente preocupante como para justificar escuelas especiales que quizá no producirían los ciudadanos autónomos y civilizados que se imaginaban los promotores de la escuela porfirista.

A pesar de que la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria tomara el analfabetismo como un problema central a enfrentar, sería en 1920 cuando José Vasconcelos habría de retomar este problema para convertirlo en un concepto mucho más cargado ideológicamente. Como desarrollé en el cuarto capítulo, el analfabetismo se posicionó como el enemigo central a erradicar en una campaña que tomó dimensiones míticas y civilizatorias. Como parte de un proyecto educativo que buscaba la centralización de la administración educativa, la recién fundada SEP retomó de la Universidad Nacional la Campaña contra el Analfabetismo comenzada en 1920. La Campaña se diseñó como una forma de movilizar a la población en general y atender la gravedad de la situación educativa del país. Dentro de este proyecto, el analfabetismo se convirtió en un símbolo de del atraso, la ignorancia y las barreras para el progreso. Además, buscó enaltecer el espíritu desinteresado, solidario y patriótico de los profesores voluntarios que se sumaron a derrotarlo. La política en contra del analfabetismo retomó muchos elementos del discurso sobre el mestizaje, en el cual el propio Vasconcelos concebía las posibilidades de progreso de la raza iberoamericana y de México como una nación unificada. En este sentido, el progreso nacional podría alcanzar siempre y cuando las distintas razas que habitaban el país pudieran combinarse en una sola que concentrara

los mejores elementos espirituales, culturales y genéticos de todas ellas. Esto implicaba, en los hechos, la integración de cualquier elemento cultural heterogéneo a la cultura hispánica, pues Vasconcelos la consideraba como la única que podía dar pie a una raza unificada y moderna. Esto produjo que las tareas contra el analfabetismo fueran un intento de erradicación de las culturas y lenguas indígenas, consideradas de manera implícita como formas culturales atrasadas, en parte por no pertenecer de forma plena a la cultura universal de lo escrito.

Es cierto que la enunciación del analfabetismo como un problema educativo parecía cuestionar el orden establecido sobre quiénes debían tener acceso a la cultura escrita. Por un lado, críticos de la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria como Alberto Pani dudaban de la pertinencia de que cualquier persona tuviera acceso a la lengua escrita sin antes internalizar otros conocimientos “civilizatorios” que la escuela debía impartir. De esta manera, hacían eco de una serie de preocupaciones que se mantuvo a lo largo del siglo XIX sobre los peligros de darles acceso a la lectura y la escritura a las poblaciones que no lo habían tenido, pues estas habilidades podían resultar en elementos peligrosos propensos a producir una rebelión. Sin embargo, el concepto de analfabetismo comenzó a perfilar una visión de la dominación estatal mucho más basada en la integración, la reforma y la transformación de los elementos peligrosos de las poblaciones de los Estados nacionales. La ideología transformadora de la educación terminó encubriendo formas de colonización, etnocentrismo y racismo bajo la idea de que cualquier persona, especialmente los indígenas, era educable. Esto implicó un cambio en la forma de ver la lengua escrita y su práctica, ya no como un elemento peligroso a administrar, sino como un ingrediente para la liberación de la “ignorancia” de los pueblos que están encerrados en el oscurantismo. Esta es la forma subrepticia en la que el mestizaje introduce supuestos racistas; por un lado, asentando la superioridad racial en ciertos aspectos culturales como la escritura, y por el otro negando explícitamente la existencia de razas superiores e inferiores determinadas por diferencias genéticas. La lucha contra el analfabetismo fue uno de los elementos en los cuales la idea de que la cultura hispánica —o en palabras de Vasconcelos el espíritu de la raza ibérica— era superior a la indígena se asentó de manera casi imperceptible. De esta manera, la naturalización de la enseñanza directa en castellano y de la importancia de la lengua escrita para pertenecer al mundo

moderno, permitieron la aceptación de una especie de suprematismo hispánico de forma más acorde a los ideales mestizos de la Revolución.

En suma, rastrear el surgimiento y evolución del analfabetismo permite explorar procesos en los que las actitudes de los políticos y funcionarios educativos en México fueron cambiando en cuanto al papel de la lectura y la escritura para el progreso educativo. Estos cambios pueden entenderse a partir de las transformaciones lingüísticas y semánticas de las palabras vinculadas con el analfabetismo. En un primer momento, la articulación de una distinción poblacional entre alfabetos y analfabetos habla de una valoración de la lectura y la escritura para entender el progreso educativo. Sin embargo, también fue el producto de una serie de discusiones técnicas sobre las formas más eficientes de medir dicho progreso. No era solamente que la lectura y la escritura fueran las habilidades más importantes que debía producir un sistema de educación, sino que también eran aquellas que era posible medir en ejercicios estadísticos generales como el censo nacional. En segundo lugar, la transformación de estas categorías estadísticas, y de la información que permitieron, hicieron posible el surgimiento del analfabetismo como un problema político-educativo. El analfabetismo implicó una abstracción de las categorías estadísticas para entenderlas como un problema que afectaba el funcionamiento de la sociedad. La lucha contra el analfabetismo se colocó, a los ojos de los funcionarios educativos, como una solución a los problemas que traía la ignorancia y un proceso de socialización asentado en la superstición, especialmente prevalentes entre poblaciones indígenas y campesinas. Por último, el analfabetismo se convirtió con la fundación de la SEP en la década de 1920 en un concepto político que condensaba una gran cantidad de significados simbólicos y que tenía de un sentido específico que apuntaba a un horizonte de expectativas. En este sentido, la lucha contra el analfabetismo se convirtió en una misión civilizatoria, en el que la cultura universal podía ser transmitido a través de la palabra escrita en castellano, lo que ayudaría borrar las divisiones raciales en un proceso de mestizaje en el que los elementos culturales más atrasados (los indígenas) se diluyeran en los más civilizados (los hispánicos).

Si bien estudiar el surgimiento del analfabetismo como problema social y político nos permite entender muchas cosas sobre cómo se relacionaron las políticas educativas,

los lenguajes de la educación y las prácticas escritas, esta tesis invita a continuar la investigación del analfabetismo como fenómeno lingüístico en otros periodos y dimensiones. En primer lugar, queda pendiente estudiar las transformaciones, usos e importancia que tuvo este concepto en la política educativa en México que emanó de la propia Secretaria de Educación Pública después de 1924. En este sentido sería fructífero indagar cómo se pensó el concepto a la luz, por ejemplo, de la educación socialista que prosperó en el cardenismo y la cual incluyó una vez más una campaña para combatir el analfabetismo. Esta adoptaría por primera vez el título de “Campaña de Alfabetización”, lo que representa, desde la perspectiva de los lenguajes educativos, un fenómeno interesante a ser explorado. Y es que, al igual que la noción de “desanalfabetización” que apareció en los años 20, alfabetización implica una forma activa de promover la lectura y la escritura, pero se convertiría en un término ampliamente difundido con el transcurrir de los años. Otro fenómeno que valdría la pena explorar en investigaciones futuras es el proceso global de difusión del concepto de alfabetización y su adopción por los programas de organismos internacionales. En este sentido, sería importante investigar el papel de un personaje como Jaime Torres Bodet, quien, además de ser secretario de Vasconcelos en sus años frente a la SEP, se convirtió mismo en Secretario de Educación Pública en 1943, periodo en el cual lanzó otra gran campaña de alfabetización. Más aún, Torres Bodet fue director general de la UNESCO de 1948 a 1952, un periodo en que se comenzó a configurar la política global frente al analfabetismo, por lo que sería muy importante indagar el papel que tuvo en estas tareas y su relación con la formación de un lenguaje político contra el analfabetismo en México. En este sentido, la presencia ubicua de proyectos y campañas para alfabetizar estaría asentada en la sedimentación de significados históricos que se dieron gracias a las luchas por definir al analfabetismo como un concepto político.

Bibliografía

- Acevedo-Rodrigo, Ariadna. 2008. "Ritual Literacy: The Simulation of Reading in Rural Indian Mexico, 1870-1930." *Paedagogica Historica* 44(1-2):49-65.
- Acevedo-Rodrigo, Ariadna. 2011a. "La ignorada cuestión del idioma: La educación en los pueblos indígenas de Puebla, México, 1876-1930." En *Grupos marginados de la educación, Siglos XIX y XX*, editado por L. Alvarado y R. Ríos. México: IISUE, UNAM.
- Acevedo-Rodrigo, Ariadna. 2011b. "Muchas escuelas y poco alfabeto: La educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910." En *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, editado por A. Civera Cerecedo, J. A. Giner de los Ríos y C. Escalante Fernández. México: Porrúa.
- Anderson, Benedict. 1993. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arnaut, Alberto. 1998. *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Arnove, Robert F. y Graff, Harvey J. 2001. *National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives*. New York: Springer Science.
- Aytürk, Ilker. 2008. "The First Episode of Language Reform in Republican Turkey: The Language Council from 1926 to 1931." *Journal of the Royal Asiatic Society* 18(3):275-93.
- Barton, David y Hamilton, Mary. 1998. *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Bazant, Mílada. 1997. "Lecturas del Porfiriato." en *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Bazant, Mílada. 1999. *Historia de la educación durante El Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. 2001. *La Construcción Social de La Realidad*. Amorrortu Editores.

- Blumer, Herbert. 1971. "Social Problems as Collective Behavior." *Social Problems* 18(3):298–306.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre. 2002. *Campo Intelectual, Campo de Poder*. Buenos Aires: Montessor
- Bourdieu, Pierre. 2014. *Sobre El Estado. Cursos en El Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Anagrama.
- Briggs, Asa, y Burke, Peter. 2002. *De Gutenberg a Internet. Una Historia Social de Los Medios de Comunicación*. Madrid: Taurus.
- Buringh, Eltjo, and Van Zanden, Jan Luiten. 2009. "Charting the 'Rise of the West': Manuscripts and Printed Books in Europe, A Long-Term Perspective from the Sixth through Eighteenth Centuries." *The Journal of Economic History* 69(2).
- Cabrera Acosta, Miguel, y Santana Acuña, Álvaro. 2006. "De la historia social a la historia de lo social." *Ayer* (62):165–92.
- Calderón, Marco A. 2019. *Educación rural, experimentos sociales y estado en México: 1910-1933*. Morelia: El Colegio de Michoacán.
- Carbó, Teresa. 1984. *Educación desde la Cámara de Diputados*. México: CIESAS.
- Caruso, Marcelo. 2010. "Literacy and Suffrage: The Politicization of Schooling in Postcolonial Hispanic America (1810-1850)." *Paedagogica Historica* 46(4):463–78.
- de Certeau, Michel. 1996. *La Invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Chartier, Roger. 1985. "Du Livre Au Lire." en *Pratiques de lecture*. Paris.
- Chartier, Roger y Cavallo, Guglielmo, eds. 2001. *Historia de la lectura en Occidente*. Madrid: Taurus.
- Cházaro, Laura. 2001. "Imágenes de La Población Mexicana: Descripciones, Frecuencias y Cálculos Estadísticos." *Relaciones XXII* (88).

- Cházaro, Laura. 2016. "Antonio Peñafiel La Gestión Estadística de Los Datos Nacionales." *Estadística y Sociedad* (4):131–52.
- Cipolla, Carlo. 1970. *Educación y Desarrollo En Occidente*. Barcelona: Ariel.
- Congreso de la Unión. 1824. "Constitución política de 1824." En http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1824.pdf
- Dalton, David S. 2015. "Embodying Modernity in Mexico: Race, Technology, and the Body in the Mestizo State." Thesis presented at The University of Kansas.
- Desrosières, Alain. 2000. *La Política de los grandes números. Historia de la razón estadística*. Barcelona: Editorial Melusina.
- Díaz Covarrubias, José. 1875. *La instrucción pública en México*. México: Imprenta del Gobierno.
- Dirección General de Estadística y Censos. 1964. *Censo general de la República de Costa Rica*. San José de Costa Rica: Ministerio de Economía y Hacienda.
- Donoso Romo, Andrés. 2010. "Una mirada al pensamiento de José Vasconcelos sobre educación y nación." *Utopía y Praxis en Latinoamérica* 15(48).
- Durkheim, Emile y Mauss, Marcel. 1971. "De ciertas formas primitivas de clasificación." En *Institución y culto*. Barcelona: Barral editores.
- Eisenstein, Elizabeth L. 1979. *The Printing Press as an Agent of Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elias, Norbert. 2010. *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Emigh, Rebecca Jean, Dylan Riley, and Patricia Ahmed. 2015. "The Racialization of Legal Categories in the First U.S. Census." *Social Science History* 39(4):485–519.
- Escalante Fernández, Carlos. 2013. "Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 en México." *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 1(1):155–62.
- Escalante Fernández, Carlos. 2014. *Mazahuas, Campesinos y Maestros. Prácticas de Escritura, Tierras y Escuelas En La Historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1929)*. Toluca: El Colegio Mexiquense.

- Fell, Claude. 1989. *José Vasconcelos. Los años del águila*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fell, Claude. 1999. "La Creación Del Departamento de Cultura Indígena a Raíz de La Revolución Mexicana." En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, editado por P. Gonzalbo. México: El Colegio de México/UNED.
- Furet, François, and Jacques Ozouf. 1977. *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin á Jules Ferry*. Paris: Minuit.
- García Cubas, Antonio. 1870. "Materiales para formar la estadística general de la República Mexicana." En *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*. México: Imprenta del Gobierno.
- Goody, Jack. 1997. *La domesticación del pensamiento salvaje*. México: Akal.
- Goody, Jack y Watt, Ian. 1963. "The Consequences of Literacy." *Society and History* 5(3).
- Grace Miller, Marilyn. 2004. *Rise and Fall of The Cosmic Race. The Cult of Mestizaje in Latin America*. Austin: The University of Texas Press.
- Graff, Harvey J. 1979. *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth Century City*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Graff, Harvey J. 1987. *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions*. Bloomington: Indiana University Press.
- Graff, Harvey J. 1995. *The Labyrinths of Literacy. Reflections on Literacy Past and Present*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Graff, Harvey J. 2003. "Introduction to Historical Studies of Literacy." *Interchange* 34(2):123–31.
- Graff, Harvey J. 2010a. "The Literacy Myth: Literacy, Education and Demography." *Vienna Yearbook of Population Research* 8:17–23.
- Graff, Harvey J. 2010b. "The Literacy Myth at Thirty." *Journal of Social History* 43(3):635–61.

- Graff, Harvey J. 2011. *Literacy Myths, Legacies and Lessons*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Granja-Castro, Josefina. 2010. Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. Vol. XXXII.
- Hacking, Ian. 1982. "Biopower and the Avalanche of Printed Numbers." *Humanities in Society* (5).
- Hacking, Ian. 2007. "Kinds of People: Moving Targets." *Proceedings of the British Academy* 151:285–318.
- Hobsbawm, Eric. 2012. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, Eric, and Terence Ranger. 1983. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística. 1838. *Boletín del Instituto Nacional de Geografía y Estadística de La República Mexicana*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional de Estadística. 1866. *Censo Jeneral de la República de Chile*. Santiago de Chile: Imprenta Nacional.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. 1850. *Boletín del Instituto Nacional de Geografía y Estadística*. México: Tipografía de R. Rafael.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. 1865. *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*. Tomo XI. México: Imprenta de A.Boix.
- Johansson, Egil. 1977. "The History of Literacy in Sweden in Comparison with Some Other Countries." *Educational Reports Umea* (12).
- Jones, Phillip W. 1990. "UNESCO and the Politics of Global Literacy." *Comparative Education Review* 34(1):41–60.
- Kaestle, Carl F. 1985. "The History of Literacy and the History of Readers." *Review of Research in Education* 12:11.

- Kalman, Judith. 2000. “¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de Alfabetización y sus consecuencias.” *En Lecturas para la educación de los adultos: Aportes de fin de siglo*. Tomo III. México: INEA.
- Kalman, Judith. 2003. *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Knight, Alan. 1992. “Racism, Revolution, and Indigenismo: Mexico, 1910-1940.” *En The Idea of Race in Latin America, 1870-1940*, edited by R. Grham. Austin: University of Texas Press, Austin.
- Koselleck, Reinhart. 1993. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- De la Fuente, Diego G. 1872. *Primer censo de la República Argentina*. Buenos Aires: Imprenta del porvenir.
- De la Fuente, Diego G. 1908. *Segundo censo de la República Argentina*. Tomo II. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Lahire, Bernard. 2000. “L’illettrisme Ou Le Monde Social à l’aune de La Culture.” *En Conférence donnée dans le cadre de l’Université de tous les savoirs*.
- Lahire, Bernard. 2005. *L’invention de l’illettrisme*. Paris: Le Découverte.
- Latour, Bruno. 2008. *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lazarín Miranda, Federico. 1981. “Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos.” *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 3(7):1–12.
- Lazarín Miranda, Federico. 2004. “Alfabetización y crecimiento Económico En México, 1920-1982.” *Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Lazarín Miranda, Federico. 2013. *¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de alfabetización y la economía mexicana (1891-1982)*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Legoyt, A. 1871. “La population de la France d’après le recensement de 1866.” *Journal de la Société Statistique de Paris* 12–13.

- Lemus, Rafael. 2010. “La Raza Cósmica.” Letras Libres. Tomado de <https://www.letraslibres.com/mexico/iii-la-raza-cosmican>
- Lira García, Alba Alejandra. 2014. “La alfabetización en México: Campañas y cartillas, 1921-1944.” *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* 1(2):126–49.
- Loveman, Mara. 2005. “The Modern State and the Primitive Accumulation of Symbolic Power.” *American Journal of Sociology* 110(6):1651–83.
- Loveman, Mara. 2014. *National Colors. Racial Classification and the State in Latin America*. New York: Oxford University Press.
- Loyo, Engracia. 1998. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- Loyo, Engracia. 2003. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- Loyo, Engracia. 2006. “La educación de los indígenas. Polémica en torno de la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria (1911-1917).” En *La génesis de los derechos humanos en México*, editado por M. Moreno–Bonett y M. del R. González. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Loyo, Engracia. 2010. “La lectura en México, 1920-1940.” En *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Loyo, Engracia. 2011. *La Secretaría de Educación Pública: Patrimonio social de México Vol.III. Legado, huellas y cambios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Casas, Regina; Saldívar, Emiko; Flores, René D. y Sue, Christina A. 2019. “Las múltiples caras del mestizaje. Etnicidad y raza en México.” En *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McLuhan, Marshall. 1962. *The Gutenberg Galaxy. The Making of the Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- Meneses Morales, Ernesto. 1983. *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*. México: Editorial Porrúa.

- Meneses Morales, Ernesto. 1986. *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Mignolo, Walter D. 2012. "Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking." En *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press
- Mignolo, Walter D. 2013. "The Many Faces of Cosmo-Polis. Border Thinking and Critical Cosmopolitanism." *Public Culture* 12(3):157–87.
- Ministerio de Fomento. 1898. *Censo general de la República Mexicana*. México: Oficina de la Secretaría de Fomento.
- Nervo, Amado. 1911. "El alfabetismo analfabeto." En *Boletín de la Secretaría de Instrucción pública y Bellas Artes. Tomo XVI, No.1-3*. México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- Oficina Central de Estadística. 1900. *Censo jeneral de la población de Chile de 1895*. Valparaiso: Imprenta El Universo de Guillermo Halefmann.
- Oficina del Censo de los Estados Unidos. 1907. *Censo de la República de Cuba*. Washington: Oficina del Censo de los Estados Unidos.
- Orosco, José-Antonio. 2011. "José Vasconcelos, White Supremacy and the Silence of American Pragmatism." *Inter-American Journal of Philosophy* 2(2):1–13.
- Ortega, Francisco A. n.d. "De Conceptos y Categorías: El Caso de Colonia." Tomado de http://acad.colmex.mx/sites/default/files/pdf/Ortega_De_conceptos.pdf
- Palavicini, Félix F. n.d. *Problemas de educación*. Valencia: F. Sempre y Compañía, Editores.
- Palti, Elías J. 2005. "De la historia de las 'ideas' a la historia de los lenguajes políticos. Las escuelas recientes de análisis conceptual. El Panorama Latinoamericano." *Anales* 7–8.
- Pani, Alberto J. 2005. *Una encuesta sobre educación popular*. México: Senado de la República.
- Parkes, Malcolm. 2001. "La alta edad media." En *Historia de la lectura en occidente*, editado por R. Chartier y G. Cavallo. Madrid: Taurus.

- Piccato, Pablo. 1995. "El paso de Venus por el disco del sol ": Criminality and Alcoholism in the Late Porfiriato." *Mexican Studies/Estudios Mexicanos* 11(2).
- Piccato, Pablo. 2010. *Ciudad de sospechosos. Crimen en la Ciudad de México 1900-1931*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Ramirez, Francisco O., y Boli, John. 1987. "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization." *Sociology of Education* 60(1):2.
- Ramos Escandón, Carmen. 1994. "De instruir a capacitar. La educación para adultos en la Revolución." in *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, editado por Á. San Román Vásquez and C. C. Ibarrola. México: El Colegio de México/INEA.
- Rockwell, Elsie. 2001. "La lectura como práctica cultural: Conceptos para el Estudio de los libros escolares." *Educação e Pesquisa* 27(1).
- Rockwell, Elsie. 2018. "Entre la vida y los libros: Prácticas de lectura en las escuelas Malitzin a principios del siglo XX." En *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Buenos Aires: Clacso.
- Roldán Vera, Eugenia. 2014. "From Monitorial to Graded Schooling in 19th Century Mexico: Politics and Pedagogy in the Definition of Modern Education." in *Classroom struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*, editado por M. Caruso. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Roldán Vera, Eugênia. 2014. "La Perspectiva de Los Lenguajes En La Historia de La Educación." *Ariadna Histórica. Lenguajes, Conceptos, Metáforas* 3(3):7-14.
- San Román Vásquez, Ángel, y Ibarrola, Carmen Christlieb eds. 1994. *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. El Colegio de México/INEA.
- Scott, James C. 1998. *Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. New Haven: Yale University Press.
- Secretaría de Educación Pública. 1922. *Boletín de La Secretaría de Educación Pública. Tomo 1, Número 1*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública. 1924. *Boletín de La Secretaría de Educación Pública. Tomo II. Numero 5 y 6.* México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. 1908. “Proyecto de ley de educación primaria presentado por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, para su estudio, al Congreso Superior de Educación Pública.” En *Boletín de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Tomo X, No. 1 y 2.* México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. 1910. *Congreso Nacional de Educación Primaria reunido en la capital de La República en el mes del Centenario. Tomo Primero.* México: Tipografía económica.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. 1912. *Boletín de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Tomo XIX. No. 3-4.* México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. 1890. *La Escuela Moderna.* México: Imprenta de las Escalerrillas.
- Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. 1891. *Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informes y resoluciones.* México: Imprenta Francisco Diaz León.
- Sierra, Justo. 1991. *Obras Completas. Tomo VIII.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Smyth, John A. 2008. “The Origins of the International Standard Classification of Education.” *Peabody Journal of Education* 83(1):5–40.
- Sociedad Nacional de Geografía y Estadística. 1861. *Boletín de la Sociedad Nacional de Geografía y Estadística de la República Mexicana.* México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Société statistique de Paris. 1874. “Résultats généraux du dénombrement de 1872.” *Journal de La Société Statistique de Paris* 15:209–18.

- Staples, Anne. 2010. "El entusiasmo por la independencia." En *Historia mínima de la educación en México*. editado por D. Tanck de Estrada. México: El Colegio de México.
- Stedman, Lawrence C. y Kaestle, Carl F. 1987. Literacy and Reading Performance in the United States, from 1880 to the Present. *Reading Research Quarterly* 22(1).
- Stern, Alexandra. 2000. "Mestizofilia, Biotipología Y Eugenesia en el México posrevolucionario: Hacia una historia de la ciencia y el estado, 1920-1960." *Relaciones*. XXI (81).
- Stone, Lawrence. 1969. "The Past and Literacy and Education in England 1640-1900." *Past and Present* (42).
- Torres Quintero, Gregorio. 1913. "La instrucción rudimentaria en la República." En *Primer Congreso Científico Mexicano*. México.
- UNESCO. 1953. *Progress of Literacy in Various Countries. A Preliminary Statistical Study of Available Census Data since 1900*. Paris: UNESCO.
- Universidad Nacional de México. 1920. *Boletín de La Universidad. México: Universidad Nacional de México*. México: Universidad Nacional de México.
- Urías Horcasitas, Beatriz. 2003. "Eugenesia y aborto en México (1920-1940)." *Debate Feminista* 27.
- US Bureau of the Census. 1975. *Historical Statistics of the United States. From Colonial Times to 1970*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Vasconcelos, José. 1957. *Obras completas. Volumen I*. México: Libreros Mexicanos Unidos.
- Vasconcelos, José. 2011. *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Vasconcelos, José. 2019. *La Raza Cósmica*. México: Editorial Porrúa.
- Vaughan, Mary Kay. 1982. *Estado, clases sociales y educación en México*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Vera Estañol, Jorge. 1983. *Historia de la Revolución Mexicana*. México: Porrúa.

- Villoro, Luis. 1953. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vincent, David. 2000. *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*. Cambridge: Polity Press.
- Vincent, David. 2014. "The Invention of Counting: The Statistical Measurement of Literacy in Nineteenth-Century England." *Comparative Education* 50(3):266–81.
- Weber, Max. 2002. *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Younes, Nadja, and Ulf Dietrich Reips. 2019. "Guideline for Improving the Reliability of Google Ngram Studies: Evidence from Religious Terms." *PLoS ONE* 14(3):1–17.
- Zea, Leopoldo. 1993. "Vasconcelos y la utopía de la Raza Cósmica." *Cuadernos Americanos* 1(37).
- Zerubavel, Eviatar. 1993. *The Fine Line: Making Distinctions in Everyday Life*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Zoraida Vázquez, Josefina, ed. 2010. *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.

Hemerografía y material de archivo

Archivos consultados:

Biblioteca Nacional de México

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

Archivo General de la Nación

Archivo de la Universidad Nacional Autónoma de México

Documentos de archivo:

AHSEP (1912). Fondo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Caja 306, Expediente 1, foja 52

AHSEP (1912b). Fondo de la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes. Caja 306, Expediente 1, foja 374

Archivo Histórico de la Ciudad de México. Ayuntamiento Consitucional de la Ciudad de México. (1880). *Censo* (p. 11). Legajo 5.

Hemerografía

El Abogado Cristiano. (14 de noviembre de 1912). *La Obra Trascendental de la Escuela*.

El Colmillo Público (4 de abril de 1906). ¡Despertemos al gigante!

El Contemporaneo. (3 de junio de 1903). La situación actual.

Chagoyán, I. D. (1905). Discurso. *El Abogado Cristiano Ilustrado*, 330.

El Diario. (8 de noviembre de 1910). El analfabetismo en México.

La Iberia. Diario de la mañana. 1908. “La Criminalidad En El Distrito Federal.” *La Iberia. Diario de La Mañana*, 1.

El Imparcial. (4 de agosto de 1900). Los medios de educación popular.

El Imparcial. (5 de diciembre de 1911). La redención del indio. Importante iniciatica. Guerra al analfabetismo. “Las ecuelas de insrucción rudimentaria”. *E*

El Imparcial. (11 de octubre de 1912). *Otra petición de nulidad*.

El Tiempo. (8 de agosto de 1903). *Culiacán*.

El Tiempo. (3 de julio 1906). Nota editorial.

El Tiempo. (31 de noviembre de 1911). *Discurso del Lic. Vera Estañol en la reunión de antier de varios Partidos*.

El Tiempo. (11 de abril 1912). El Gobierno explica el asunto de las E.Rudimentarias.