



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO

RAZA, CIVILIZACIÓN Y NACIÓN EN CHILE Y MÉXICO:
La prefiguración de lo griego y lo indígena en textos escolares y revistas
oficiales de educación, 1920-1950

Tesis para optar al grado de: Magíster en Estudios Latinoamericanos

ENRIQUE ANDRÉS RIOBÓ PEZOA

Profesora Guía:

Claudia Estela Zapata Silva

Santiago de Chile, año 2015

Resumen

En esta tesis se buscó analizar la prefiguración de lo griego y lo indígena americano en diversas revistas oficiales de educación y en textos escolares de ciencias sociales, chilenos y mexicanos, editados entre 1920 y 1950. Para hacer esto se tomaron tres ejes analíticos principales que marcan los capítulos de este trabajo: raza, civilización y nación. Asimismo, se identificaron tres corrientes ideológicas principales –la hispanista, la nacionalista y la socialista– con el afán de comparar el modo en que, a partir del eje analítico dado, cada una de ellas prefigura de determinada forma lo griego y lo indígena, en los casos nacionales seleccionados.

Se pudo establecer que se da una prefiguración clara; en efecto, si bien todos los textos escolares hacían referencia a una serie de hechos más o menos similares, estos llegaban a conclusiones o interpretaciones que se diferenciaban claramente entre las tres corrientes previamente mencionadas. Así, en la visión hispanista lo indígena se presenta desde una perspectiva barbarizante y vejatoria; en la nacionalista se afirma su relevancia a nivel simbólico y estético, pero se entiende que en la contemporaneidad sólo hay espacio para lo nacional, por lo que las particularidades indígenas deben disolverse en lo mexicano o chileno; en el caso socialista se afirma la necesidad de fortalecer la diferencia y especificidad cultural de estos pueblos, para integrarlos de modo efectivo a la nación. El punto de contraste con lo anterior es lo griego, que bajo la visión socialista aparece como poco relevante para la contemporaneidad, llegándose incluso a criticar explícitamente a las “humanidades antiguas”. En los casos hispanista y nacionalista, se puede apreciar una dualidad, pues mientras algunos afirman la occidentalidad de México o Chile –lo que implica una proyección de lo griego hacia la contemporaneidad–, otros entienden a América Latina, o a la nación mexicana (pues en Chile todos los casos estudiados son occidentalizantes), como un espacio separado del ámbito occidental, por lo cual la proyección de lo antiguo es nula o más acotada.

Dentro de los análisis más específicos salen a relucir temáticas como: la importancia de la educación; el problema de las lenguas nacionales; la relación entre el nacionalismo y la historia; los diversos usos de estos referentes históricos; la ideología del mestizaje; la pervivencia de estereotipos y prejuicios decimonónicos, así como de un racismo, en ocasiones, desatado. En torno a este último elemento se desarrolla una reflexión que busca mostrar la existencia de dos formas de racismo diferenciadas, la supremacista blanca y la nacionalista mestizófila, predominantes en el corpus chileno y mexicano, respectivamente.

A l@s antiimperialistas, antirracistas, anticoloniales y latinoamericanistas;

A l@s que creemos en un estado multinacional y multiétnico;

A l@s que creemos que algo nuevo es posible;

Espero haber recuperado algo que sirva para la lucha actual.

Agradecimientos

Agradezco profundamente la sola oportunidad de poder investigar e intentar generar conocimiento, pues tengo clarísimo que no todos los que hemos intentado seguir esta senda hemos logrado terminar, aunque sea, una parte de ella. Por supuesto, esto no quiere decir que no haya vivido las dificultades típicas de todos los que nos internamos en estas lides, pero entiendo que he tenido la suerte de vivir en un contexto donde se me ha apoyado y querido; lo que se ha traducido en el empuje y sostén necesarios para llegar hasta aquí.

De este modo, no puedo sino agradecer a mi familia más cercana, Andrea y Aníbal, pues ellos son una fuente de amor infinita sin la cual mi vida sería muy diferente, y ciertamente menos feliz. Por supuesto, también agradezco a mi familia más amplia, mamá, papá, Marcela, hermanas, tíos, tías, primos, primas, abuelas y abuelos, pues aunque muchas veces existan desavenencias y diversos conflictos, su genuino cariño por mí ha sido algo que no deja de sobrecogerme. También debo mencionar a mis amigos y amigas, que me han acompañado y han formado parte de buena parte de los recuerdos y experiencias que he acumulado en mi vida.

En términos más formales, agradezco el haber sido beneficiario de una beca Conicyt de Magíster, pues gracias a ella pude vivir sin sobresaltos económicos por dos años, lo que se tradujo en un proceso de intensa reflexión, estudio y producción escritural. Agradezco al CECLA, donde he podido trabajar en un ambiente fraterno y de continuo aprendizaje desde hace un tiempo, habiéndome relacionado con grandes personas.

En particular, agradezco a mi profesora guía, Claudia Zapata, quien no sólo me ayudó en la corrección y desarrollo de este trabajo, sino que me integró a su equipo de investigación del proyecto FONDECYT 1150482 como tesista.

También agradezco profundamente al Departamento de postgrado y pos título de la Universidad de Chile, quienes entregan la beca de estancias cortas de investigación, de la que fui beneficiario para poder viajar a México para investigar. Dentro de tal periplo conocí a geniales personas que hicieron de esa experiencia, una maravillosa. Me refiero especialmente a Israel, Alma, Lucero, Janet, Emmanuel, Karina, Doña Tere y Don Jacobo, a quienes siempre recordaré con un cariño infinito por su hospitalidad, simpatía y generosidad. Agradezco finalmente al CIESAS, institución que me acogió, y especialmente a Regina Martínez, cuyo aporte a esta tesis fue valiosísimo.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura. Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos.

Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

(Augusto Monterroso, *El eclipse*)

En la *Ilíada* están juntos siempre los dioses y los hombres, como padres e hijos. Y en el cielo suceden las cosas lo mismo que en la tierra; como que son los hombres los que inventan los dioses a su semejanza, y cada pueblo imagina un cielo diferente, con divinidades que viven y piensan lo mismo que el pueblo que las ha creado y las adora en los templos: porque el hombre se ve pequeño ante la naturaleza que lo crea y lo mata, y siente la necesidad de creer en algo poderoso, y de rogarle, para que lo trate bien en el mundo, y para que no le quite la vida. El cielo de los griegos era tan parecido a Grecia, que Júpiter mismo es como un rey de reyes, y una especie de Agamenón, que puede más que los otros, pero no hace todo lo que quiere, sino ha de oírlos y contentarlos, como tuvo que hacer Agamenón con Aquiles.

(José Martí, *La Iliada, de Homero*)

Si sueñas con Nueva York y con Europa
Te quejas de nuestra gente y de su ropa
Vives amando el cine arte del Normandí.
Si eres artista y los indios no te entienden
Si tu vanguardia aquí no se vende
Si quieres ser occidental de segunda mano
¿Por qué no te vas?

(Los prisioneros, *Porque no se van*)

Índice

1. Resumen	iii
2. Dedicatoria	iv
3. Agradecimientos	v
4. Epígrafe	vi
5. Índice	vii
6. Introducción	1
a. Sobre el corpus analizado	6
b. Marco teórico y metodológico	11
7. Raza: racismo y mestizaje	19
a. Racismo y supremacía aria	23
b. Mestizaje y nacionalismo	35
c. Textos escolares	50
8. Civilización: cultura y educación	61
a. La cultura y los indígenas en la visión hispanista	63
b. La civilización frente al siglo XX. Nacionalismo revolucionario y socialismo	77
c. La educación como eje explicativo	86
9. Nación: lengua, nacionalismo e indigenismo	95
a. Lengua y nación. El problema de la educación indígena	101
b. Nacionalismo y educación: entre el ideal romántico y el ilustrado	112
c. Textos escolares	128
10. Conclusiones	147
11. Bibliografía	154

Introducción

En esta introducción se explicarán de manera esquemática los distintos elementos que han ido constituyendo y nutriendo esta tesis, tanto a nivel formal como teórico y metodológico.

En primera instancia, resulta necesario explicar la temática de este trabajo. Ésta radica en los discursos sobre lo griego y lo indígena¹ contenidos en textos escolares de historia y revistas de educación chilena y mexicana entre los años 1920 y 1950. ¿Cuáles son y por qué?, ¿qué conexiones establecen con los contextos particulares en que emergen?, ¿se mantienen a lo largo del periodo de tiempo? Si es así, ¿qué cambia y qué se conserva? ¿Por qué? En otras palabras, busco abordar la problemática de cómo estos discursos se relacionan en el tiempo con una determinada cultura hegemónica, así como con los procesos que la constituyen y los intentos por desafiar tal situación, con el afán de comprender la forma en que estos discursos dialogan con los distintos momentos históricos en que operan, intentando mostrar como se condicionan mutuamente.

De ahí que un concepto central en esta investigación sea el de prefiguración, es decir, la manera en que un grupo social particular ha comprendido y masificado, a través de estos textos escolares, la Grecia antigua y la América prehispánica, “de qué manera lo han moldeado en torno a su realidad política, social y artística y en qué estado resultante han transmitido esa idea al futuro”². A su vez, también dar cuenta de cómo se proyectó sobre tales espacios “las necesidades, realidades e ilusiones de su momento histórico, dotando a éste de unas características que no existían en la Antigüedad sino que provenían de su propio universo cultural”³. Entonces, cabe especificar que el eje de mi trabajo será la prefiguración de los discursos relativos a la Grecia antigua y los pueblos indígenas americanos, dentro de un medio de difusión particular: los textos escolares de historia y las revistas oficiales de educación.

En ese sentido, buscaré dar cuenta de que las ideas contenidas en el corpus revisado, no sólo no son neutras, sino que están radicalmente mediadas por el momento y las condiciones históricas desde las que se enuncian. Así, mi intención es sacar a

¹ Si bien reconozco que la amplia diversidad de culturas y pueblos indicados como indígenas latinoamericanos dificulta el uso de tal concepto para abarcarlos a todos, en muchas ocasiones, por una cuestión de estilo, se hará de esa manera. No obstante, esta problemática se abordará dentro del texto.

² García de Quevedo, Diana. *La prefiguración de la Roma antigua en la ideología del romanticismo (1770-1848)*. Tesis para optar al grado de Doctor en Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2002. P. 10

³ *Ibidem*.

relucir aquellas ideas que, al plantearse naturalizadas⁴ en los textos revisados, parecen apelar a condicionar lo que es posible enunciar. Es decir, intentaré abordar este corpus con el afán de analizar los modos en que una matriz⁵ que habilita una cierta gama de posibles proyectos históricos/nacionales puede verse reflejada en el mismo.

Por ejemplo, ser parte de Occidente implica que sólo son posibles algunos modos de desarrollarse como grupo humano –es decir, se limitan las posibilidades de pensarse en términos nacionales, así como la relación entre civilización y barbarie-, mientras que bajo una perspectiva indigenista, estos modos de desarrollo cambian. Análogamente, aunque desde la perspectiva racial, tan relevante hasta la primera mitad del siglo pasado, los modos posibles de pensarse como grupo humano son distintos si es que la base es lo blanco, lo mestizo o lo indígena. En ese sentido, se intentará dar cuenta del modo en que una parte de la sociedad –que controla el aparato estatal en un momento determinado- fomenta y masifica un cierto discurso, del que griegos e indígenas serán tomados como referentes, que condiciona y limita las posibilidades de auto-representarse o de pensarse como sociedad. Lo anterior, necesariamente, forma parte de un proceso de construcción de hegemonía.

Esto será realizado a partir del discurso sobre griegos e indígenas, debido a que ambos podrían ser situados en polos identitarios opuestos. Los primeros, en tanto paradigma –desde el siglo XVIII aproximadamente⁶- de lo occidental civilizado, adquieren un relevante rol en los procesos que buscan civilizar y blanquear a la población latinoamericana⁷, mientras que los segundos, especialmente a lo largo del

⁴ Es decir, que no reconocen que están prefiguradas, y se asumen como verdaderas, como evidentes.

⁵ Comprendida como el punto de inicio, la experiencia en común o la base sobre la que se construyen una diversidad de discursos, prácticas, instituciones y/o saberes, que siendo diversos y, en ocasiones, aun contradictorios, parten de la misma premisa. En ese sentido, desde una matriz se generan diferentes posibilidades, cuyo desenvolvimiento no está normado por ésta.

⁶Vlassopoulos, Kostas. “Constructing antiquity and modernity in the eighteenth century: distantiation, alterity, proximity, immanency”. En: Foxhall, L, Gehrke, H. J. and Luraghi, N., eds., *Intentional History. Spinning Time in Ancient Greece*. Franz Steiner Verlag, 2010. Pp.: 341-360; Bernal, Martin. *Atenea Negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. Ed. Crítica. Barcelona 1993.

⁷ Taboada, Hernán. “Los clásicos entre el vulgo latinoamericano”. En: *Revista Nova Tellus*, 30-2, 2012. Pp: 205-219; Schein, Seth. “Our debt to Greece and Rome’. Canon, Class and Ideology”. En: Hardwick, L, Stray, C (Eds.) *A companion to classical receptions*. Blackwell publishing, Oxford, 2008; Carrera Mejía, Mynor. “Las fiestas de Minerva en Guatemala 1899-1919”. En: *Estudios Instituto de investigaciones históricas, antropológicas y arqueológicas*. Universidad de San Carlos de Guatemala, febrero 1998. Pp: 166-175; Taboada García, Hernán. “José Enrique Rodó: el oriental y la Hélade”. Pp. 89-95 En: *Anuario del colegio de Estudios Latinoamericanos*, Vol. 2, 2007. Desde una perspectiva menos crítica, pero que igualmente releva la significancia de lo grecolatino para América Latina ver: Laird, Andrew. “Soltar las cadenas de las cosas: las tradiciones clásicas en Latinoamérica”. En: Bochetti, Carla (ed.), *La influencia clásica en América Latina*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2009;

siglo XIX y hasta principios del XX son erigidos como modelos de la barbarie, por lo que son también, en gran medida, la población que debe modificarse (e incluso eliminarse) para que el continente logre civilizarse. No obstante lo anterior, los indígenas del pasado prehispánico sí fueron reivindicados durante este contexto – aunque en mucho menor medida que en las décadas a estudiar– como civilizados y parte de la tradición nacional, pero esto sólo se daba a nivel simbólico⁸, pues no mitigó en lo absoluto la ola de odiosidad contra los pueblos indígenas contemporáneos.

En efecto, mientras los Estados fomentaban la inmigración de población blanca y europea para que ayudara a “civilizar” y a “modernizar” el continente⁹, al unísono se realizaban matanzas, despojos de tierras o políticas vejatorias para con los indígenas americanos. Si bien estos procesos se desarrollan principalmente durante el siglo XIX – especialmente en la segunda mitad–, son fundamentales para comprender las coyunturas políticas y culturales de la primera mitad del siglo XX, cuando las repúblicas oligárquicas junto con los discursos radicalmente europeizantes de varios intelectuales del siglo XIX entran en crisis –con la Revolución Mexicana, por un lado, y el periodo chileno entre 1925 y 1938, por otro–, lo que devino en que nuevas ideas se hicieran relevantes para pensar América Latina–con mayor o menor énfasis según cada caso particular–, como lo fueron los indigenismos, los hispanismos, los nacionalismos o la centralidad del mestizaje, entre otras.

En ese sentido, la primera mitad del siglo XX resulta un contexto en el cual nuevos sujetos están emergiendo y haciéndose relevantes dentro de los debates en torno a la identidad latinoamericana y, aunque con menor centralidad, en los nuevos procesos políticos, sociales y culturales –lo que no implica que los anteriores hayan desaparecido, sino que su hegemonía se ve disputada–, de modo que resulta un espacio temporal idóneo para preguntarse por cómo se configuran, por parte de los manuales escolares y revistas de educación, ciertos sujetos históricos –en este caso, los dos polos serían los blancos europeos occidentales (cuya cuna sería Grecia) y los indígenas americanos, con

Bochetti, Carla. “El helenismo en América Latina: Francisco de Miranda un estudio de caso”. En: *Nuntius Antiquus* N°4, Belo Horizonte, Diciembre 2009.

⁸ Rodríguez, Ileana. “Entre lo aurático y lo grotesco moderno: la mayística moderna como campo de inversión y empresa postcolonial”. En: Ortiz, Renato (et al.) *Culturas imperiales*. Beatriz Viterbo Editora, Buenos Aires, 2005; Méndez, Cecilia. *Incas sí, indios no: Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. Documento de Trabajo N°56, IEP, Serie Historia N°10. 2000; Tenorio-Trillo, Mauricio. *Artifugio de la nación moderna: México en las exposiciones universales: 1890-1930*. FCE, 1998, México D.F.

⁹ Carmagnani, Marcelo, *Estado y sociedad en América Latina 1850- 1930*, Barcelona: Crítica, 1984. P. 51-52; Hale, Charles A., “Ideas políticas y sociales en América Latina, 1870-1930”, en Leslie Bethell, editor, *Historia de América Latina, vol. 8: "Cultura y sociedad, 1830-1930"*, pp. 1-64. 1991, P. 36

posibles y diversas posturas intermedias- y cómo se relacionan con ese momento de la sociedad chilena y mexicana. Dicha operación, me parece, reflejaría elementos que pueden ayudar a leer los proyectos históricos sustentados por el Estado chileno y mexicano, respectivamente.

De lo anterior surge una pregunta que corresponde al eje central de esta propuesta: ¿De qué maneras las culturas griega e indígena-americana son prefiguradas, dentro del corpus analizado, por los distintos discursos que disputan la hegemonía en el contexto estudiado?

La hipótesis propuesta para este problema es la siguiente: en el caso chileno, se le entrega una relevancia excepcional a lo griego para su contemporaneidad, debido a que el proyecto histórico promovido tiene un fuerte corte europeizante que implica una inserción en la “civilización occidental”, por lo tanto, lo griego se presenta como fundamental para Chile. En otras palabras, lo griego se plantea como el punto de partida de un modo de existir que es al que se debe aspirar, el occidental, lo que se relaciona, en ese momento, con la superioridad de la raza blanca y con la Civilización verdadera. Estas ideas serán comprendidas como todavía ancladas en una visión decimonónica occidentalizante que no ha sido del todo superada, principalmente por el carácter de la crisis oligárquica en Chile, pero que también se entroncan fuertemente con el hispanismo, principalmente por su valoración de la conquista y colonia, que insertan al continente en el ámbito de Occidente. En cuanto a lo indígena existiría una mayor ambivalencia, pues en aquellos textos que replican la lógica anterior, juegan el rol exactamente opuesto al heleno, erigiéndose como el paradigma de lo negativo, de la barbarie, de lo que se busca superar, relacionándose con una raza decadente y llena de vicios, presentando su relevancia para la actualidad como insignificante. Sin embargo, también habrá ciertos rescates de lo indígena, especialmente desde la perspectiva de lo biológico y psicológico, lo que se encontraría en consonancia con una postura nacionalista fuertemente racializada. Otras visiones, como una más americanista o la centrada en el mestizaje pueden encontrarse en la *Revista de Educación*, publicación oficial del Ministerio de Educación Pública de Chile, pero no permean los textos escolares en cuestión.

En el caso mexicano se da una situación más compleja, pues en el periodo estudiado conviven perspectivas bien diferentes –principalmente la hispanista, la

nacionalista revolucionaria y la socialista¹⁰-, aunque con una diferencia clara con respecto a Chile: la superación de buena parte del discurso decimonónico más prejuicioso y racista. Esto se explica en buena medida por la ruptura que significó la Revolución Mexicana, donde se quiebra de modo violento el porfiriato –representativo del Estado oligárquico decimonónico-, lo que redundó en una disminución de su injerencia ideológica y educacional. No obstante, las lógicas raciales todavía seguirán vigentes, aunque manifestándose de modo diferente, profundamente mezclado con un nacionalismo que busca reivindicar lo propiamente mexicano en la figura de un mestizo racialmente constituido.

De este modo, en ocasiones lo griego también se presentaría como el punto de partida de lo occidental, pero éste no siempre será el eje de lo que se está promoviendo ‘ser’ como nación, no obstante se presente de forma más o menos relevante para la cultura mexicana del momento. Asimismo, en aquellos textos más cercanos al socialismo, puede verse una perspectiva crítica para con lo heleno que, en el caso chileno, es inexistente.

Por otro lado, lo indígena ha de tener una diversa valoración, aunque generalmente más positiva que en el caso chileno, por lo que las culturas americanas no serían presentadas siempre como negativas y bárbaras, e incluso, en ocasiones son vistas como relevantes y constitutivas de la actualidad mexicana. Asimismo, en el ámbito racial, tanto lo blanco como lo indígena son valorados relativamente, en el entendido que el sujeto histórico que se busca destacar no es el uno o el otro, sino el mestizo, la mezcla entre ambos que toma lo mejor de cada uno, pero que termina diluyendo lo indígena en “lo mexicano”, anulando la diferencia. Por supuesto, la lógica del mestizaje no es homogénea, y se mueve desde un polo más europeizante y blanqueado, a uno evidentemente indigenista que incluso rompe con el mestizo, afirmando la imposibilidad de diluir lo indígena en tal, con el corolario de reivindicar la diferencia, aunque buscando armonizarla con un México unificado nacional e ideológicamente.

A su vez, sostengo que los cambios a lo largo del periodo estudiado son mínimos dentro de cada una de las perspectivas revisadas (occidentalizante, nacionalista, hispanista y socialista), pero éstas son bastante distintas entre sí, pues cada una releva

¹⁰ Esta triada se toma de: Zoraida, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. Ed. Colegio de México, 1970, México D.F. Especialmente del capítulo que abarca entre 1917 y 1940.

aquellos aspectos –en ocasiones fuertemente prefigurados- que se encuentran en mayor coherencia con sus postulados más generales, según cada caso.

Los objetivos que me propuse desarrollar para poder argumentar de manera óptima la hipótesis son los que siguen. En términos generales, se buscó analizar y comparar la prefiguración de las culturas griega antigua e indígenas americanas en textos escolares y revistas de educación oficiales chilenas y mexicanas, entre 1920 y 1950, a partir de tres nociones: raza, nación y civilización. Con respecto a los objetivos específicos, estos son: 1. Caracterizar el discurso sobre la Grecia antigua y las culturas indígenas americanas a lo largo del periodo abarcado, enfatizando en sus cambios y continuidades, así como categorías recurrentes, momentos, personajes y distintos aspectos destacados. 2. Relacionar el discurso de la Grecia antigua y las culturas indígenas americanas con el contexto mexicano y chileno del periodo. 3. Analizar la valoración que se asigna a cada cultura para Chile y México, en términos raciales, políticos, culturales y espirituales. 4. Comparar los discursos sobre lo griego y sobre las culturas indígenas americanas contenidos en el corpus de Chile y México y 5. Comparar el modo en que el par civilización/barbarie puede detectarse en el corpus seleccionado.

Sobre el corpus analizado

En cuanto a la justificación de la documentación, parto de la base que todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican¹¹. En ese sentido, aunque más específico con respecto al ámbito de la historia, Marc Ferró plantea, como inicio de su libro *Cómo se le cuenta historia a los niños del mundo entero*, lo siguiente: “No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia”¹². De ese modo, el autor explica la relevancia que tiene

¹¹ Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Tusquets editores, Buenos Aires, 1992b. Versión digital disponible en: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/680.pdf>. Una idea similar es planteada por Carretero, Rosa y González: “La escuela es justamente un ámbito donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí mismas.” (Carretero, Mario; Rosa, Alberto; González, María. “Enseñar historia en tiempos de memoria”. Pp.: 13-38. En: Carretero, Mario (Ed.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós, Buenos Aires, 2006. P. 14)

¹² Ferró, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1990. P. 9

la enseñanza de la Historia dentro del periodo escolar en el pensamiento histórico de los miembros de una sociedad.

En efecto, aunque resulta imposible aproximarse de manera certera a todo el dispositivo educativo nacional –y menos todavía cuando se busca revisar la educación del pasado-, es factible indagar dentro de las maneras en que se enseñan y se masifican tales imágenes, tanto de sí como de otros pueblos, particularmente a través de los textos escolares. Estos juegan un importante rol, formando parte del sistema educacional en el periodo analizado¹³ y tienen unas características específicas que los diferencian de otras obras escritas.

Una primera especificidad de los manuales de estudio con respecto a otros textos es que: “la historia escolar y el libro didáctico guardan un desfase de años con relación a la renovación que pueda estar ocurriendo en los centros de investigación”¹⁴. Y no sólo eso, sino que siempre la historia “académica” debe pasar por un cedazo antes de llegar al texto escolar, debe ser simplificada y en ocasiones modificada para ser acorde a una cierta postura oficial del Ministerio o institución correspondiente o, en su defecto, debe ser articulada en torno a: “una gran cantidad de valores y creencias que se enlazan en una trama de relatos históricos cuya finalidad prioritaria es la formación, en los alumnos, de una imagen positiva [...] de la identidad nacional”¹⁵.

Igualmente, los textos escolares tendrían un régimen de verdad particular, que según Jaume Martínez se relaciona con la pedagogía escolástica. En suma, el autor entiende que en los textos escolares se separa la “experiencia del sujeto y el conocimiento a construir” así como “la vida social y cultural del sujeto y la experiencia institucional de la escuela”, en función de que “la totalidad de lo que debe ser pensado y debe ser aprendido en la escuela gira dentro de un círculo cerrado”¹⁶. Así, el aprendizaje suscitado por los libros de texto da cuenta: “que la cultura tiene un carácter estático, acabado y cerrado. Que no hay dialéctica, reconstrucción crítica, e incertidumbre”¹⁷, y por lo mismo: “la complejidad, la búsqueda de relaciones, la interacción disciplinar, la

¹³ Ver: Olivares, Pamela. “Concepto de nación e identidad nacional: una aproximación a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglo XIX-XX)”. Pp.: 163-168. En: Ministerio de Educación de Chile. *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*, 2006. Alvimpress, Santiago de Chile, 2009.

¹⁴ Callai, Jaume. “El difícil diálogo entre los textos escolares de Historia y los avances en la historiografía”. Pp.: 104-111. En: Ministerio de Educación de Chile. *Seminario Internacional. Textos escolares de historia y ciencias sociales*. Alvimpress. Santiago de Chile, 2008.

¹⁵ Carretero, Rosa, González. Op. Cit. P. 21

¹⁶ Martínez, Jaume. “¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?” Pp.: 431-438. En: Ministerio de Educación de Chile, 2006. Op. Cit. P. 432.

¹⁷ *Ibidem*.

interconexión de saberes científicos, el conocimiento compartido, la mirada globalizadora, tienen aquí poco reconocimiento”¹⁸, juicios compartidos por Erika Zúñiga¹⁹ y Carlos Garrido²⁰.

Lo anterior resulta significativo para Luis Alberto Romero, debido a la relevancia que tendrían los textos escolares para una historia de las ideas y la cultura, en primera instancia porque: “interrogados como un testimonio, dan cuenta de un cierto estado de las ideas y los saberes, difuso en cuanto a sus perfiles ideológicos, pero ampliamente difundido y naturalizado. En ese sentido, los libros de texto son una expresión decantada del sentido común”²¹ y, por otra parte, porque “colocados en su contexto de producción y relacionados con otras políticas, no solo estatales, se revelan como un instrumento, importante pero ciertamente no omnipotente, de moldeamiento de ese sentido común”²². De esa manera, el autor plantea que uno de los medios en que los textos escolares van construyendo tal sentido común tiene por elemento esencial la naturalización de una cierta manera de ver el mundo por sobre otra, y que tal situación no responde a los intereses de toda la comunidad, sino a los que en determinado momento son los hegemónicos.

Otro modo de aproximarse a los textos escolares –pero que termina llegando a una conclusión similar- es el de Mario Carretero, quien entiende que estos tienen “un doble fin: tratar de comprender la realidad social e histórica de forma compleja y crítica (fines ilustrados) y, por otro lado, generar concepciones y sentimientos de lealtad a la nación (fines románticos)”²³, lo que “no está explicitado en muchos casos y genera incoherencias y dificultades latentes”²⁴. A su vez, el autor propone que una vez que se adquirió conciencia de tal dualidad en su uso, tal situación se ha vuelto cada vez más problemática y difícil de conciliar²⁵.

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ Zúñiga, Erika. “Los indios en los relatos históricos del pasado de la nación. 160 años de textos escolares de historia de Chile (1845-2005)”. Pp.: 178-184. En: Ministerio de Educación de Chile, 2006. Op. Cit. P. 178.

²⁰ Garrido, Carlos. “Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de educación básica en Chile (1981-2006)”. Pp.: 346-360. En: Ministerio de Educación de Chile, 2008. Op. Cit. P. 348.

²¹ Romero, Luis Alberto. “La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX”. Pp.: 57-70. En: Ministerio de Educación de Chile, 2008. Op. Cit. P. 57

²² *Ibíd.*

²³ Carretero, Mario. “Identidad nacional y enseñanza en textos históricos: una hipótesis explicativa”. Pp.: 70-78. En: Ministerio de Educación de Chile, 2008. Op. Cit. P. P. 70. La misma idea se plantea en Carretero, Rosa, González, Op. Cit.

²⁴ Carretero, Mario. 2008, Op. Cit. P. 70

²⁵ Ver: Carretero, Rosa, González. Op. Cit. P. 15.

Asimismo, los “fines románticos” resultan ser en muchas ocasiones bastante problemáticos, en tanto “suelen llevar implícita una distinción entre ‘nosotros’ y ‘los otros’, que deriva, finalmente, en el sentimiento de ‘lealtad al grupo’, que suele tomar la forma de ‘patria’²⁶. Y muchas de las veces ese “nosotros” no responde sino a lo que se establece por parte del Estado como tal. De ese modo, se entiende que “los textos escolares no surgen exclusivamente desde la particular perspectiva de cada autor”²⁷, sino que “necesariamente se deben encauzar en las propuestas curriculares planteadas desde niveles superiores como el Ministerio de Educación”²⁸, la cual nunca es neutra y siempre se encuentra mediada por elementos ideológicos²⁹.

De este modo, las representaciones sociales, las imágenes de unos y otros grupos que en ellos se transmiten suelen ser aquellas que el Estado considera válidas y por tanto resultan ser expresión de la ideología de grupos sociales que se encuentran en posiciones de influencia dentro del aparato estatal³⁰. Marc Ferró plantea una idea similar, aunque ampliando la perspectiva más allá del puro Estado, agregando a las potencias dominantes como la Iglesia o el interés privado³¹.

En otras palabras, los textos escolares pueden ser interpretados como medios para construir o conservar hegemonía³². En ese sentido, son vistos como dispositivos culturales específicos, como “Vehículos de socialización, que proyectan una determinada visión de la sociedad, su historia y sus actores, de acuerdo con el proyecto político-social de quienes los producen”³³. Una visión similar sobre los textos escolares, mucho más sintética, pero también más explícita en su valoración de los mismos es planteada por Pamela Olivares quien, citando al francés Alain Choppin, entiende al manual escolar como: “El reflejo de la sociedad o lo que los contemporáneos quisieran que fuera”³⁴. A

²⁶ *Ibíd.* P. 19.

²⁷ Garrido, Op. Cit. P. 346.

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ *Ibíd.* P. 347

³⁰ Yáñez Canal, Carlos. “Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia”. Pp.: 15 – 38. En: *Cadernos de Educação*, septiembre/diciembre 2010. P. 17.

³¹ Ferró, Op. Cit. P. 9-10

³² La relación entre textos escolares y hegemonía puede verse también en: Garrido, Carlos. “Visiones racistas en textos escolares de Historia de 7° y 8° básico, en Chile (1981-1994)”. Pp.: 171-177. En: Ministerio de Educación de Chile, 2006. Op. Cit; Castro, Jorge; Blanco, Florentino. “La trama regeracionista: sobre el valor civilizatorio de la historia y otros cuentos”. En: Carretero (Ed.), Op. Cit. Rosa, Alberto. “Recordar, describir y explicar el pasado, ¿Qué, cómo y para el futuro de quién?” En: Carretero (Ed.), Op. Cit.; Soler, Sandra. “La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación”. Pp.: 107-124. En: *Sociedad y Discurso* 15, Universidad de Aalborg, 2009.

³³ Yáñez, Op. Cit. P. 17

³⁴ Olivares, Op. Cit. P. 165.

lo largo del trabajo se argumentará de modo acorde a esta última definición, aunque tomando en cuenta los matices previamente abordados.

Asimismo, es imprescindible tomar en cuenta que, no obstante existan elementos de continuidad, en la mayoría de las sociedades cambia la correlación de fuerzas entre los sectores que las integran con el paso del tiempo y, por lo mismo, también lo hace su autopercepción, lo que tiene evidentes repercusiones en los textos escolares emanados de las mismas. En ese sentido, la relación del manual escolar con su contexto ha sido tomada como base para varios trabajos, tanto a nivel chileno³⁵ como latinoamericano³⁶. En torno a ello Ingibjörg Ásgeirsdóttir, investigadora islandesa, desarrolla una reflexión donde explicita la imposibilidad de la objetividad en los textos escolares, proponiendo la aceptación explícita de los valores que los mismos propugnan³⁷.

Ahora, aunque la posición de esta autora resulta bastante interesante, es inaplicable para el estudio del pasado, especialmente debido a que la relación entre el texto y el contexto sólo ha sido tomada como relevante en las últimas décadas para aproximarse a cualquier producción cultural. En ese sentido, la investigación que busca develar tales relaciones resulta significativa.

Por otro lado, en esta investigación me enfoqué en la dimensión cultural e ideológica del texto escolar, por sobre una mirada pedagógica o didáctica³⁸, que excede las intenciones de este trabajo.

³⁵ Ver, por ejemplo: Olivares, Pamela. "El texto escolar como fuente para la historia de la educación; una retrospectiva en el contenido de los textos escolares de historia de Chile para la enseñanza básica". Pp.: 361-370. En: Ministerio de Educación de Chile, 2008. Op. Cit.; Lira, Róbinson. "El fulcro de la nación: Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario". Pp.: 304-326. En: Ministerio de Educación de Chile, 2008. Op. Cit.; Frías, Daniela. "La representación del pueblo mapuche en los textos escolares 1880-1930". Parte de Artículos para el Bicentenario de Memoria Chilena. Disponible en: http://www.memoriachilena.cl/602/articulos-123094_recurso_2.pdf; Beniscelli, Leonora. "Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: Análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de ciencias sociales para educación general básica. Chile, 1970- 1980". En: *Cuadernos chilenos de historia de la educación*. N°1, julio 2013. Santiago de Chile. Pp.: 112-143

³⁶ Ver, por ejemplo: Menéndez, Rosalía; Gómez, Víctor. "Clima, Raza y Civilidad en los Textos Escolares del Siglo XIX". Pp.: 1-9. En: *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, UNAM, Ciudad Universitaria. México D.F. 2011; Escandón, Patricia. "La historia antigua de México en los textos escolares del siglo XIX". Pp.: 33-42. En: *Revista Secuencia*, N° 10, enero-abril 1988; Cabrera, Gabriel. "Los manuales escolares colombianos y la Amazonía, 1880-1940". Pp.: 84-106. En: *Historia y Sociedad* N°18, Medellín, Colombia. Enero-Junio 2010; Carretero, Mario; González, María. "Representaciones y valoración del "Descubrimiento" de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España". Pp.: 115-143. En: Carretero (Ed.) Op. Cit.

³⁷ Ásgeirsdóttir, Ingibjörg. "¿Qué hace que un texto de estudio sea bueno y cómo nos aseguramos de que todos los estudiantes reciban uno?" Pp.: 17-23. En: Ministerio de Educación de Chile, 2006. Op. Cit. P. 18.

³⁸ Existen diagnósticos contradictorios sobre la relevancia de una u otra perspectiva en los últimos estudios nacionales. Mientras Pamela Olivares plantea que ha existido mayor relevancia de lo didáctico y

A partir de esto, es posible establecer que el discurso sobre lo griego y lo indígena que se encuentra plasmado en el corpus revisado no es enunciado por la sociedad en su conjunto, sino por una agrupación más o menos acotada: los grupos académicos y docentes que, al estar en sintonía con el proceso político hegemónico, lo sustentan culturalmente por lo que producen y/o reproducen el conocimiento que se encuentra en dichos textos. Por lo mismo, no todos los discursos sobre lo griego y lo indígena americano cuentan con la aceptación para ser enseñados; ésta proviene de instituciones y grupos sociales concretos, como lo son el Ministerio de Educación en Chile y la Secretaría de Educación Pública en México, las editoriales y los grupos que en los distintos momentos controlan el aparato estatal.

El marco temporal de la investigación va desde 1920 a 1950, lo que se justifica por diversas razones. La principal es que partir el trabajo en 1920 hace posible comparar a un México que comienza a construir una nueva institucionalidad que dará salida a la crisis de las repúblicas oligárquicas, ya pasada una década del comienzo de la revolución, con un Chile que se encuentra en los años previos a la vivencia de dicho proceso. Asimismo, durante las tres décadas estudiadas se vive un proceso de consolidación del nuevo Estado –usualmente denominado “de compromiso”- que si bien tienen elementos similares (por ejemplo, la búsqueda de la industrialización sustitutiva o la nacionalización de recursos naturales), son fundamentalmente distintos, pues el primero se mueve hacia un populismo unipartidista más o menos corporativo, mientras que el segundo se desenvuelve en torno a un sistema más pluripartidista, no populista, con un Estado más separado de la sociedad civil.

En tanto, la fecha de cierre, 1950, corresponde al fin de una década en la cual se comenzó a desarrollar un nuevo contexto mundial –marcado por la Guerra Fría, principalmente-, pero que también ve, con la Segunda Guerra Mundial, las nefastas consecuencias de la ideología racial llevada al extremo. En ese sentido, entiendo que desde la década de 1950 se hace cada vez más complejo el desarrollo de un proyecto nacional que tenga como eje la idea de raza, que es uno de los ejes analíticos propuestos.

pedagógico en el estudio de los textos escolares, dejando de lado lo cultural e ideológico (Olivares, Op. Cit. P. 164), Renato Gazmuri plantea lo opuesto, que la mayoría de las investigaciones dejan de lado la perspectiva pedagógica (Gazmuri, Renato. “Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX”. Pp.: 207-217. En: Ministerio de Educación de Chile, 2008. Op. Cit.)

En cuanto a la selección del corpus documental, en el caso chileno me aboqué principalmente a la revisión de los textos escolares encontrados en la Biblioteca Nacional, aunque esto se complementó con algunos manuales encontrados en el Museo de la Educación Gabriela Mistral. Para el caso mexicano, se utilizaron los manuales encontrados en la biblioteca de la UNAM, el Colegio de México, la UPN, el CIESAS y la Biblioteca Nacional, que por su diversidad ideológica parecen ser representativos de la época³⁹.

Por otro lado, también se revisaron todos los números de las siguientes revistas oficiales: *Revista de Educación*, del Ministerio de Educación Chileno (1928-1950) y las mexicanas *El Maestro* (1921-1923) y *Revista de Educación D.A.P.P.* (1937-1939), que fue parte de la educación socialista. Esto se complementó con los números disponibles de las revistas mexicanas Educación Nacional, Boletín de la SEP, *Revista de Educación*, América y Cultura Nacional, todas de México.

Marco teórico y metodológico

Con respecto a las bases teóricas en los que este trabajo se sustenta, partiré por definir la noción de discurso. Éste será comprendido como:

una rejilla conceptual de visibilidad, especificación y clasificación mediante la cual los individuos dotan de significado al contexto social y confieren sentido a su relación con él, mediante el cual se conciben y conforman a sí mismos como sujetos y agentes y mediante el cual, en consecuencia, regulan su práctica social.⁴⁰

Entre aquellos elementos que condicionan fuertemente los discursos se encuentra su contexto de enunciación, las relaciones de poder que los entrecruzan y el régimen de verdad al cual están sometidos haciendo que, ciertamente, estos no sean neutrales. En ese sentido, es posible plantear que un proceso, momento o situación histórica determinada –es decir, todo lo que ocurre en el tiempo- no está en relación sólo con ella misma, sino también al espacio y momento desde la cual ésta se enuncia, es decir, está en continuo ‘diálogo’ con el(los) discurso(s) dominante(s), hegemónico(s) o

³⁹ Los textos revisados se cotejaron con otros estudios realizados en México sobre educación, encontrando la gran mayoría de los allí mencionados. Me refiero especialmente los estudios antes mencionados de Josefina Zoraida y de Martínez de la Rocca.

⁴⁰ Cabrera, Miguel Ángel. *Historia, lenguaje y teoría social*. Cátedra, Madrid, 2001. P. 51.

contra-hegemónico(s) -según sea el caso- en tanto se condicionan mutuamente ya sea en la conservación, la aceptación inconsciente o en la resistencia de uno u otro.

Ahora, existen diversos elementos que son tremendamente relevantes para comprender la forma en que se da un determinado ‘diálogo’ entre el(los) discurso(s) y un momento histórico determinado. En este caso me enfocaré en los dos que considero más relevantes para mi investigación, el poder y la verdad, ambos comprendidos desde una perspectiva esencialmente histórica. El primero lo entiendo como una relación dinámica, que se da en distintos niveles y se concreta de diversas maneras, por lo que es imposible tenerlo en términos absolutos, sino que existen posibilidades de ejercicio del poder⁴¹. Ahora, existen grupos sociales más o menos determinados que, generalmente, tienen más –sino todas las- posibilidades de ejercer poder sobre los demás, lo que Castro denomina como un estado de dominación, donde habría: “una descomposición de la relaciones de poder, en que éstas dejan de ser móviles y se impide a quienes intervienen la modificación de las mismas, para convertirse en una estructura bloqueada y rígida”⁴². Existen diversas maneras para llegar a tener esa mayor posibilidad de ejercer poder, entre las que se encuentra contar con recursos simbólicos⁴³. Dentro de estos, el más relevante para este proyecto es el “acceso preferencial al discurso público”⁴⁴, lo que permitiría la enunciación de un(os) discurso(s) aceptado(s) como válido(s), y la consecuente búsqueda de obstaculizar la posibilidad de enunciar uno que difiera de aquél(los). En ese sentido, es posible comprender que el discurso y las relaciones de poder están en continua relación y se van condicionando mutuamente⁴⁵, y mi intención es revisar un modo en que esta dinámica se materializa en un ámbito concreto y esencial para el caso chileno en el periodo a revisar.

Ahora, hay diferentes formas para poder instalar un discurso como válido, una de ellas es plantearlo como verdadero. La verdad la comprendo como profundamente histórica, relativa a su momento y espacio de enunciación, así como a las relaciones de poder que la entrecruzan. Entiendo, por ende, que no existe una verdad absoluta. A su

⁴¹ Rouse, Joseph. “Power/Knowledge” Pp.: 95-123. En: *Cambridge Companion to Foucault*, Cambridge University Press, New York. 2005; Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1992.

⁴² Castro, Rodrigo. *Microfísica de la libertad: Foucault y lo político*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2007. P. 17

⁴³ Van Dijk, Teun. “Discurso y Dominación”. En: Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Ciencia Humanas. *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*, N° 4, Febrero de 2004. Disponible en: www.bajofuego.org.ar/textos/Discurso_y_dominacion.pdf

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ De hecho, según Foucault: “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”⁴⁵ Foucault, *El orden...* Op. Cit. P. 11

vez, ésta estaría mediada por la voluntad de verdad, que, a decir de Foucault, funcionaría modelando lo que se acepta como verdad, relacionando el discurso con el poder, a partir de la apropiación del primero, en pos del segundo. Sólo es aceptable enunciar desde una posición de verdad. Concretar mi voluntad de verdad implica hacerme ‘dueño’ de lo que es posible enunciar válidamente en un momento y espacio específico, es invisibilizar la voluntad, mostrando sólo ‘la verdad’⁴⁶. Así, ésta pasa a ser más un dispositivo de poder que un discurso plausible, verificable o cualquiera sea el criterio para considerar algo como tal.⁴⁷ En ese sentido, existe una relación clara entre el poder y el saber, ya que al controlar lo segundo, es posible ampliar las posibilidades de ejercer lo primero.

Una de las formas de concretar la voluntad de verdad, es decir, de instalar un discurso como el verdadero en desmedro de otros, será la estrategia de naturalización, que consistiría en mostrar como natural, normal, evidente y por lo mismo incuestionable todo lo referido al mismo. Tal naturalización de un grupo específico de ideas se comprende como parte de un proceso de construcción de hegemonía, con el objeto de: “hacer que los demás hagan lo que es considerado oportuno por los gestores del poder”⁴⁸, logrando que:

Se identifiquen con los objetivos, con los fines, con los valores, con los procedimientos de establecer juicios y de toma de decisiones que el poder ejerce. Si existe un procedimiento para conseguirlo con bajo costo, si hay instituciones preparadas para difundir esos procedimientos, bienvenidos sean. Y así es efectivamente: se dispone de narraciones, de mitos, de historias sagradas y de escuelas.⁴⁹

Por otra parte, es necesario plantear lo que comprenderé por Occidente. Existen diversas maneras de entenderlo, ya sea como civilización, cultura, grupo de países con un cierto nivel de desarrollo, un conjunto de valores, un sistema económico y/o político en común, un proyecto de desarrollo particular, en relación directa con la modernidad. En este caso, lo occidental hará referencia a la construcción identitaria europea y eurocéntrica que resultaría de la suma de lo griego, lo romano y lo cristiano, y que se

⁴⁶ *Ibíd.* P. 12

⁴⁷ Foucault, *Microfísica...* Op. Cit.; Amaya Velasco, Hermann. “Foucault, la genealogía, la historia..., la verdad”. En: *Revista de la Universidad de Guadalajara*, N°23, 2008. Artículo disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug28/foucault.html>

⁴⁸ Carretero, Rosa, González, Op. Cit. P. 26

⁴⁹ *Ibíd.*

comienza a fraguar en el siglo XV⁵⁰, pero que se consolida hacia el XVIII, con las concepciones de una Europa como el centro y las colonias como periferia⁵¹, las que buscarán acceder, entre los siglos XIX y XX, al estatuto de occidental⁵². En otras palabras, se hace referencia a una idea monolítica de Occidente –proliferante en el corpus analizado-, que no asume la diversidad de tradiciones culturales e intelectuales que sería posible encontrar en tal espacio geopolítico⁵³.

Antes de continuar, me parece necesario hacer un último alcance sobre la relación del texto con su contexto, a modo de ser inequívoco en tal perspectiva, que considero esencial para la buena comprensión de este trabajo. De ese modo, es necesario destacar a Edward Said quien, según Kamal Cumsille, tiene como uno de sus principales aportes teóricos la relación del texto con su mundanidad, es decir:

La importancia de resaltar la relación de un texto con su mundo al momento de analizarlo, es decir, con las circunstancias políticas y sociales que lo produjeron. Esto significa que es un error tratar al texto como un objeto, el cual es producto de una mente independiente y aislada de un mundo, sino que muy por el contrario. Si bien, no es correcto afirmar que un autor está determinado por sus circunstancias históricas, políticas y sociales, sí es producto de éstas y el texto, en tanto producto suyo, es también producto de este mundo.⁵⁴

De ese modo, se entiende que todo texto, “en cuanto producción de una determinada época con sus propias circunstancias políticas, sociales y culturales”⁵⁵, se encuentra mediado por la ideología, como lo plantea también Grínor Rojo: “nuestro comercio con la realidad se encuentra mediado por la ideología, que vivimos inmersos en ella y que lo real se nos presenta no como lo que es (si es que algo es, para decirlo con la broma siniestra de Borges), sino a través de un filtro ideológico. Ese filtro ideológico es, al mismo tiempo y no puede sino serlo, un filtro textual y discursivo”⁵⁶.

⁵⁰ Dussel, Enrique. *1492 El encubrimiento del otro: hacia el origen del “mito de la Modernidad”*. Quito: Abya-Yala, 1994, P. 172.

⁵¹ *Ibíd.* P. 172-173

⁵² *Ibíd.* P. 173

⁵³ Un ejemplo extremo de esta visión se encuentra en los juicios de Carlos Disandro, sobre el barroco, encontrados en: Disandro, Carlos. Entrevista a Carlos Disandro. Pp.: 142-159. En: Limes, 1988, UMCE, Santiago de Chile.

⁵⁴ Cumsille, Kamal. “Orientalismo, Cultura e Imperialismo. (En torno a Edward W. Said)”. En: *Revista Hoja de ruta* N°3 (Noviembre, 2006). Disponible en:

http://www.hojaderuta.org/ver_articulos.php?id_texto=76&id_revista=13

⁵⁵ *Ibíd.*

⁵⁶ Rojo, Grínor. *Diez tesis sobre la crítica*. LOM Ediciones, Santiago, 2001. P. 99

En lo relativo al análisis documental, el primer elemento relevante es la idea de “lectura a contrapelo”⁵⁷, en tanto se revisan documentos oficiales, pero se buscan interpretar de modo crítico. Mi intención no es dar cuenta de cómo se enseñaba lo griego y lo indígena, sino cómo se pueden comprender elementos más generales -en este caso, la matriz de los posibles proyectos nacionales a desarrollar-, a partir de tales discursos.

De cualquier manera, la perspectiva general del análisis a contrapelo debe ser materializada y limitada para este estudio particular, lo que se realizará a través algunos de los criterios propuestos por Van Dijk para el análisis de textos escolares, específicamente los siguientes: exclusión, diferencia, estereotipificación, auto-representación positiva del Nosotros y representación negativa de Ellos.⁵⁸ En todo caso, si bien es posible utilizar los criterios propuestos por Van Dijk, estos deben ser modificados para que sean más productivos en esta investigación.

El criterio de exclusión hará referencia a la presentación de lo griego e indígena como una sociedad “homogénea y monocultural”⁵⁹, donde sólo los hombres pueden jugar algún rol relevante. El criterio de diferencia, donde “se enfatizan las diferencias y se des-enfatizan las similitudes”⁶⁰, será utilizado en el tratamiento comparativo de sendos referentes. A su vez, este criterio será utilizado de forma inversa, es decir, énfasis en similitudes e invisibilización de las diferencias.

El criterio de estereotipificación también resulta útil, aun cuando Van Dijk plantea que “las representaciones de los otros tienden a ser estereotípicas, esquemáticas y fijas”⁶¹, lo que dependerá del caso revisado. Lo anterior se conecta con otros dos criterios fundamentales, la auto-representación positiva del Nosotros y la representación negativa del Ellos. El segundo criterio corresponde a que, aparte de los estereotipos, a los Otros se les atribuyen una serie de características negativas.

También deben agregarse otros criterios específicos para esta tesis. Para la interpretación general se encuentran: valoración explícita de la cultura griega para la

⁵⁷ Ver: Spivak, Gayatri. “¿Puede hablar en subalterno?” Pp.: 297-364. En: *Revista colombiana de antropología*, Vol. 39. Enero-Diciembre 2003; Mallon, Florencia. “Promesa y dilema de los estudios subalternos. Perspectivas a partir de la historia latinoamericana”. En: Rodríguez, Ileana. *Convergencia de Tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad*. Rodopi, Amsterdam, 2001.

⁵⁸ Yáñez, Op. Cit. 13-14; Van Dijk, Teun. *Discurso, racismo y libros de texto*. Pp. 15-37 En: Potlatch, Año II, N° II, Buenos Aires. Verano 2005. P. 21-22

⁵⁹ Ibid. P. 21

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem.

sociedad chilena y mexicana, valoración explícita de la cultura indígena americana para la sociedad chilena y mexicana, incorporación de la sociedad chilena y mexicana a algún ente abstracto más amplio (Occidente, civilización, cultura mestiza, etc.), comparaciones entre distintos pueblos antiguos, utilización de lo griego o lo indígena para ejemplificar o sustentar una necesidad o problema del momento actual, operaciones de naturalización, cambios cuantitativos en los textos escolares y comparación entre posturas sustentadas en las revistas de educación y en los textos escolares. Esto será relevante para los objetivos 1, 2, 3, 4 y 5.

A lo anterior debemos incorporar otros tres modos de aproximarse al corpus de documentación seleccionado, cada uno relativo a uno de los ejes principales de investigación. En el caso de la raza, los criterios utilizados para relevarla serán los siguientes: mención explícita a la idea de raza; separación de la humanidad en razas, caracterización física o mental de un grupo racial; afiliación de un pueblo o grupo humano específico a una raza particular; caracterización física o mental esencial de uno de los pueblos de la categoría anterior; explicación de fenómenos históricos, políticos, sociales, económicos, a partir de características o dinámicas raciales; mestizaje racial y biológico; determinismo geográfico. Esto será relevante para los objetivos 1, 2, 3 y 4.

En el caso de la civilización/barbarie: características de lo civilizado; características de lo bárbaro; inclusión de griegos o indígenas americanos en lo civilizado o bárbaro; inclusión de Chile o México en la civilización o la barbarie; formas para pasar de la barbarie a la civilización y elementos catalizadores o negadores de civilización. Esto será relevante para los objetivos 1, 2, 3, 4 y 5.

Para la idea de nación, se utilizarán los siguientes criterios: mención explícita a elementos –griegos o indígenas- que componen la nación actual; aspectos relevantes para la unidad nacional de ambas culturas; caracterización física, mental o cultural de la nación –actual o antigua-; relevancia de la lengua en la conformación nacional; relación entre la nación y el organización política. Esto será relevante para los objetivos 1, 2, 3 y 4.

El análisis de imágenes realizado en dos ocasiones está basado en el método iconográfico-iconológico de Panofsky, aunque utilizado de modo libre y menos riguroso de lo que me hubiera gustado.

Un último elemento relativo a la metodología se rescata de la llamada recepción de lo clásico –en este caso ampliada hacia lo indígena precolombino-, la que se refiere:

“a las maneras en que aquello referente a lo griego y romano ha sido transmitido, traducido, extractado, interpretado, reescrito, reimaginado y representado”⁶². Para lograr esto sería fundamental dilucidar la relación entre el elemento antiguo y el trabajo posterior que la retoma, que la recibe y/o la refigura, para lo cual se requieren dos cosas. Primero, hay que considerar la relación entre el proceso de recepción y el contexto en el que éste se desarrolla, es decir: “los factores que se encuentran fuera del referente antiguo y que contribuyen a su recepción y que pueden introducir nuevas dimensiones a la misma”⁶³. En segunda instancia se debe revisar “el propósito o función para la realización de un nuevo trabajo o apropiación –por ejemplo, su uso como autoridad, o para legitimar algo o alguien en el presente”⁶⁴.

Lo anterior no puede ser trasladado sin más a este trabajo, ya que no me estoy enfocando en la recepción de un texto antiguo particular, sino más bien de la manera en que una cierta representación de lo griego y lo indígena es masificada y por qué. Sin embargo, considero que los dos requisitos para poder dilucidar la relación entre texto y trabajo posterior, pueden también aplicarse para reflexionar en torno al por qué se masifica una cierta imagen de lo griego y lo indígena en el periodo de tiempo seleccionado. En ese sentido, busqué dejar en claro el contexto de producción de los textos –en cada caso, los contextos se relacionan con el eje analítico central del apartado-, a modo de poder relacionar el mismo con el análisis discursivo posterior. Asimismo, dilucidar la función o propósito de los textos revisados también tiene un puesto relevante en la argumentación central de este trabajo, aunque se encuentra más disgregada a lo largo del texto.

⁶² Hardwick, Lorna; Stray, Christopher (Eds.) *A Companion to Classical Reception*. Blackwell Publishing, Oxford, 2008. P. 1.

⁶³ Hardwick, Lorna. *Reception Studies* [Libro parte de la serie “Greece & Rome. New Surveys in the Classics”, del que es el número 33] Cambridge University Press, Nueva York, 2003. P. 5

⁶⁴ *Ibidem*.

Raza: racismo y mestizaje

Entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX proliferó en América Latina un discurso racializado que, inclusive, puede ser comprendido como hegemónico. Sin embargo, para aproximarse a éste –en su especificidad histórica-, resulta necesario primero hacer una breve referencia a las posturas positivistas que abundaron en el contexto finisecular. Éstas tenían entre sus principales características la idea del triunfo de la ciencia, la noción del progreso como destino final de la historia, un exacerbado racionalismo y la búsqueda de un conocimiento objetivo y enciclopédico⁶⁵. Esta corriente también tendrá fuerte influencia en la educación⁶⁶, en la ciencia, en el pensamiento social y en la política latinoamericana de la época. A este último caso se le denominó “política científica”, que se manifestaría en las llamadas constituciones prácticas, tiranías honradas, o el denominado –por Valentín Letelier- autoritarismo responsable. El grupo más representativo de esta idea es el de “los científicos”, que daban bases ideológicas al gobierno del mexicano Porfirio Díaz⁶⁷.

De este modo, en América Latina se estableció una relación importante entre el positivismo y el pensamiento social, la que tuvo como eje un fuerte científicismo, es decir, se erigió a la ciencia como el criterio esencial para la definición de las políticas estatales y sociales de la época⁶⁸. Más precisamente el biologicismo –es decir la preeminencia de lo biológico como criterio fundamental para la comprensión de los fenómenos sociales, históricos, culturales, etc.- y el darwinismo social –que aplica las ideas de Darwin sobre la evolución y la sobrevivencia del más fuerte a las instituciones sociales o los grupos humanos, afirmando tanto la necesidad de seleccionar a los más fuertes por sobre lo débiles, a modo de lograr la evolución de la sociedad como la

⁶⁵ Subercaseaux, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile: desde la Independencia hasta el Bicentenario*, Vol.1. Santiago de Chile: Universitaria, 2011. P. 398-407

⁶⁶ Hale, Op. Cit. P. 15-18. Subercaseaux, Op. Cit. P. 389-399; Larraín, Jorge. *Identidad Chilena*. Lom, Santiago de Chile, 2001. P. 92-93

⁶⁷ La relación existente entre este gobierno –lo que parece poder extenderse, con mayor o menor matiz, a la mayoría de las repúblicas oligárquicas latinoamericanas- y la idea de Grecia ha sido vista desde la perspectiva arquitectónica en el siguiente artículo: Moya Gutiérrez, Arnaldo. “Historia, arquitectura y nación bajo el régimen de Porfirio Díaz. Ciudad de México 1876-1910”. En: *Revista de Ciencias Sociales (Cr)* [en línea] 2007, III-IV (Sin mes). P. 177. Disponible en:

<http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=15311812>) [Fecha de consulta: 8 de abril de 2014].

⁶⁸ Ciertamente, este fenómeno no es exclusivo de América Latina, también ocurrió en Europa, como lo plantea Urzula Cerda (*Razas, Racismo, Clases sociales y Clasismo: Revisión Teórica y Desarrollo en Chile*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Ciencias Sociales, Mención en Sociología de la Modernización, Universidad de Chile, 2004. P. 7). Asimismo, varios de los autores que sustentan esta dinámica son europeos permeados fuertemente por el racismo. Entre los ejemplos más conocidos están Gustave Le Bon e Hyppolite Taine.

superioridad de algunas razas, más exitosas en la dominación de las inferiores- fueron dos las teorías más relevantes que sustentan la centralidad de la noción de raza⁶⁹ para el devenir de las naciones y grupos humanos, en general.

Así, una de las manifestaciones más infames de la relación entre raza, ciencia y política social será la de la eugenesia, que tenía por base “un racismo científico y la idea de que las capacidades reproductivas de los individuos biológicamente ‘inadecuados’ y, más en general, de las ‘razas inferiores’, debían limitarse”⁷⁰. Esta práctica no sólo fue relevante en América Latina⁷¹, sino también en Europa y particularmente en la Alemania Nazi, donde se tomó a Esparta como un modelo de sociedad eugénica⁷².

Ahora bien, la relevancia de lo racial ni empieza ni termina con la eugenesia. De hecho ésta puede ser vista también como una consecuencia de la centralidad que tuvo la idea de raza para pensar lo latinoamericano a finales del siglo XIX y principios del XX. En efecto, diversos intelectuales latinoamericanos entendían al continente bajo un pesimismo racial –particularmente a partir de las afirmaciones de Gustave Le Bon⁷³ en torno a la degeneración de la raza latina y las nefastas consecuencias del mestizaje o mezclas raciales⁷⁴-, lo que implicó la búsqueda de maneras para solucionar la

⁶⁹ Concepto que resulta difícil de definir de manera tajante y precisa, particularmente porque ha ido cambiando de sentido y significado a lo largo del tiempo y el espacio en que se ha utilizado (Wade, Peter. *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Ed. Abya Yala, Quito, 2000. P. 12). En ese sentido, se buscará explicar las maneras en que este ha sido utilizado y se hizo relevante para el contexto histórico aquí trabajado.

⁷⁰ *Ibíd.* P. 19

⁷¹ *Ibíd.*

⁷² Al menos eso es lo que habría sido planteado por el mismo Hitler en el llamado *Zweites Buch*, donde se refiere a Esparta como un ejemplo de preservación de la pureza de una raza superior a partir de la eugenesia (P. 11, versión online disponible en: <http://www.resist.com/Onlinebooks/ZweitesBuch.pdf>). Asimismo, se pueden encontrar referencias al tema en *Reception Studies* de Lorna Hardwick, quien plantea que Hitler habría llamado a los soldados alemanes en Rusia, en 30 de enero de 1943, y habría intentado arengarlos comparándolos con los espartanos que murieron resistiendo a los persas en la batalla de las Termópilas (Hardwick, 2003, Op. Cit. P. 1) y que habría llamado escuadrón Leonidas –en honor al general espartano de la misma batalla- a los miembros de la *Luftwaffe* que desarrollaban misiones suicidas (*Ibíd.* P. 48). Finalmente, la autora entiende que para Hitler: “El ejemplo de Esparta fue más importante que el de Atenas porque ofrecía, él pensaba, un paradigma de dominación de una minoría de descendencia racial pura y de calidad eugenésica, en tanto su estructura y costumbres sociales aseguraban sólo la supervivencia de los más fuertes” (*Ibíd.* P. 47). También se encuentra otro texto, de Sara Muñoz llamado *El mito de Esparta en el nazismo*, donde se plantea de modo general la relevancia que la imagen de Esparta habría tenido en la Alemania nazi (Ver: Muñoz, Sara. *El mito de Esparta en el nazismo*. En: *Témpora*, Magazine de Historia. Artículo digital disponible en: <http://www.temporamagazine.com/el-mito-de-esparta-en-el-nazismo/>). Más profundo todavía, pues vincula la educación de la élite alemana desde mediados del siglo XIX con un afán por asimilarse a esta idea de Esparta, es el siguiente texto: Roche, Helen. *Sparta's German Children: The ideal of ancient Sparta in the Royal Prussian Cadet-Corps, 1818-1920, and in National-Socialist Elite Schools (the Napolas), 1933-1945*. The Classical press of Wales, Swansea, 2013.

⁷³ Autor que es descrito como el teórico de la raza más leído en América Latina y “el supremo vulgarizador científico de su generación” (Hale, Op. Cit. P. 27-28)

⁷⁴ Hale, Op. Cit. P. 29

complicada situación americana. El texto *Nuestra América* (1903) del argentino Carlos Bunge resume en buena medida dos de las soluciones más típicas para resolver el problema racial que se había diagnosticado en su momento. Por un lado una europeización radical, entendiendo a los europeos como superiores y más, y por otro, la necesidad del trabajo como eje del desarrollo⁷⁵. Esta última parte del diagnóstico es también compartida por autores chilenos nacionalistas –como Francisco Antonio Encina-, que afirman la necesidad de fortalecer la industria nacional y el trabajo práctico, propugnando un cambio en la educación, la cual se veía como una herramienta necesaria para el mejoramiento racial y nacional⁷⁶.

Lo anterior también se ve sustentado en la idea de que sólo ciertas razas podían civilizarse⁷⁷, así como en la supuesta inalterabilidad de las características raciales. Sobre esto último, las ideas de Gustave Le Bon parecen haber sido particularmente influyentes en América Latina, tanto por el desdeñamiento de la latinidad como universalmente decadente -afirmación particularmente discutida en los documentos revisados- como por la importancia que le asigna a la raza como un elemento fundamental para comprender el comportamiento de los pueblos⁷⁸. En ese sentido, los planteamientos de Le Bon establecen relaciones más o menos claras entre la nación y la raza⁷⁹, pues ésta tendría ciertas características intrínsecas que afectan el modo en que la primera puede desarrollarse. En ese marco, dentro del contexto previo a la crisis de las oligarquías, el ideal parece ser evitar la mezcla racial, ya que ésta también generaría fuertes contratiempos para el desarrollo nacional. Al unísono, se entendía como necesario “solucionar” el problema que presentaban los indígenas y negros para las nacientes naciones pues, ciertamente, eran vistos como alejados del ideal europeo y racialmente blanco que era hegemónico hasta, al menos, principios del siglo XX.

En todo caso, esta fascinación por lo europeo, así como por el progreso material⁸⁰, es un factor ideológico ampliamente difundido, en particular, dentro de las

⁷⁵ Bunge, Carlos. *Nuestra América*. 1903. P. 161. Versión digital disponible en: <https://archive.org/details/nuestraamricae00bunquoft>

⁷⁶ Subercaseaux, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile: desde la Independencia hasta el Bicentenario*, Vol.2. Santiago de Chile: Universitaria, 2011. P. 222-231.

⁷⁷ Hale, Op. Cit. P. 27

⁷⁸ *Ibíd.* P. 28

⁷⁹ Hale, Op. Cit. P. 27.

⁸⁰ Que era visto como uno de los principales indicadores del progreso y la civilización de un grupo humano particular. Un texto de Santiago Peña y Lillo es explícito en el tema, con un capítulo dedicado a ‘La vida material’. En éste se plantea que: “Estados Unidos en América, Francia en Europa y Japón en el Asia, parecen haber alcanzado el mayor grado de adelanto en el mundo. Interesarse por la vida de esos

élites latinoamericanas, las que se sienten parte de Occidente y por ende, de la cultura y la historia europeas.

De esta manera, a principios del siglo XX, y en gran medida como reacción a lo anterior –un fanatismo e idealización exacerbados de lo europeo-, en conjunto con las consecuencias de las inmigraciones internacionales, y tomando parte de los aspectos raciales del positivismo, comienza a aparecer una corriente de pensamiento mucho más nacionalista, la que tendrá heterogéneas manifestaciones que darían cuenta de una “nostalgia culturalista de lo propio” y de un “deterioro del ser nacional”⁸¹; en un pensamiento que se mostraba, también, pragmático y proteccionista.

Lo anterior se desenvuelve de dos grandes maneras. Por una parte, el hispanismo⁸² será la vertiente más conservadora del nacionalismo, exacerbando la herencia colonial como fundante de lo latinoamericano y dándole a España un rol fundamental en la identidad local y continental. Esta postura, a su vez, le entrega una importancia radical al periodo colonial latinoamericano, lo que se verá reflejado en algunos pasajes de los textos revisados más adelante. Entre los aspectos raciales que se pueden vislumbrar en esta idea se encuentra la inalterabilidad de ciertas características culturales y la mayor propensión a la civilización de algunos grupos humanos por sobre otros.

Otra salida del nacionalismo fue que lo latinoamericano se comprendió en tanto mestizo, lo que comienza a ser visto como una característica positiva para Latinoamérica; como una posibilidad de desarrollo histórico particular, más que como un obstáculo para el logro de la modernidad. Esto implicó, necesariamente, una modificación en la comprensión de lo indígena con respecto al ámbito decimonónico,

pueblos significa, entonces, estimular el deseo de imitarlos. También es patriótico saber que el país en que habitamos está logrando un gran desarrollo material teniendo, a este respecto, un brillante porvenir.

El empleo de una alimentación sana y agradable, de un vestido sencillo y elegante, de una habitación higiénica y hermosa, de ejercicios moderados y oportunos es, en último término, el resumen de lo que llamamos *progreso material*”. (Peña y Lillo, Santiago. *Texto auxiliar para la enseñanza de la Historia, Geografía y Educación Cívica. Correspondiente al 1er Año de Humanidades, conforme al programa vigente y de acuerdo con los métodos activos*. Imprenta universitaria, Santiago de Chile, 1931. Tomo I. P. 14)

⁸¹ Subercaseaux, 2011, Vol. II. Op. Cit. P. 403

⁸² Definido de la siguiente manera por Mario Góngora: una búsqueda de las raíces ibéricas en la Colonia y en la Edad Media española, y la afirmación de una diferencia fundamental entre la América Española y la América Inglesa [...] El hispanismo, cuyo representante principal en Chile es sin lugar a dudas Eyzaguirre, es hostil tanto al imperialismo ruso como al norteamericano [...] Fue una versión hispanoamericana y española del Tradicionalismo, versión derrotada por las implicaciones ideológicas instauradas por los vencedores de la Segunda Guerra Mundial, lo que no significa que fuese errónea o carente de valor (Góngora, Mario. “Reseña a Perspectiva de Alberto Edwards (María Ignacia Alamos et. al.) y a Perspectiva de Jaime Eyzaguirre” (Cristián Gazmuri, et. al.). Pp.: 409-414. En: *Revista Historia*, N° 14, 1979.P. 413)

pues se pasa a buscar en ellos parte de la especificidad continental, lo que implicó su reivindicación más o menos amplia según el caso.

Ahora bien, la reivindicación del mestizaje no se da homogéneamente dentro del continente, de lo cual los casos de México y Chile son firme evidencia. En efecto, mientras que en la mayoría de los documentos mexicanos estudiados se rescata fuertemente al mestizo como el sujeto nacional por excelencia, dentro de Chile no ocurre lo mismo, y son contadas las ocasiones en que se dan tales ideas en la *Revista de Educación*⁸³. Sin embargo, antes de pasar al problema del mestizaje, es necesario dar cuenta de las pervivencias de algunas de las lógicas más racistas y supremacistas blancas que pueden identificarse dentro del corpus analizado, intentando enfatizar en las continuidades y diferencias que puedan encontrarse. Dentro de éstas, la más evidente es la existencia de una mayor heterogeneidad de visiones sobre lo griego y lo indígena que en el caso chileno, lo que se argumentará a continuación.

Racismo y supremacía aria

Mientras en varios textos escolares chilenos existe una clara y explícita noción de superioridad de la raza blanca, ésta no aparece dentro de ninguno de los textos escolares de México, y sólo se encuentra mencionado en los números 2 y 11 de la revista *El Maestro*, en los artículos “Rasgos generales de la historia del mundo” e “Historia de Grecia” respectivamente, cuyo autor es el inglés William Swinton⁸⁴. Las coincidencias entre este artículo y buena parte de los textos escolares chilenos revisados son clarísimas, y entre ellas se encuentran la noción de que la raza blanca es superior a las demás; la idea de que la rama más progresista de los blancos son los arios (siendo los griegos sus insignes representantes en tanto logran, a partir de su inteligencia superior, tomar elementos de las culturas aledañas y superarlos de modo absoluto, generando un legado inconmensurable que dura hasta la contemporaneidad); una visión muy ideal de lo griego, donde muchas veces se hace pasar a la ciudadanía por el

⁸³ De hecho, son dos: Moffat de Soto, Eloísa. “Rastrojos en suelo americano”. Pp.: 25-28. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año IX, N° 52, Junio de 1949, Santiago de Chile, y Mistral, Gabriela. “Voto de la juventud escolar en el día de las Américas”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. N° 49, Abril de 1934, Santiago de Chile.

⁸⁴ Periodista, corresponsal de guerra y ensayista inglés –aunque hizo su vida principalmente en Canadá y EEUU-, fue hermano de John Swinton. Existen dos notas bibliográficas muy similares entre sí de las universidades de Harvard y Lehigh, disponibles respectivamente en:

<http://oasis.lib.harvard.edu/oasis/deliver/~hou02468> y <https://pfaaffs.web.lehigh.edu/node/54195>

conjunto de la sociedad, obviando así la esclavitud o la condición de la mujer; la noción de que las razas no blancas tienen un límite para su desarrollo civilizatorio, particularmente relacionado con la falta de libertad y el carácter estacionario de su desarrollo histórico; y un fuerte determinismo geográfico que liga el clima y el medio físico con las características de los pueblos.

Por supuesto, los elementos comunes se manifiestan de modos diferentes en cada texto revisado, relevándose aspectos particulares que no siempre se repiten –por ejemplo, únicamente Acuña Peña plantea que los blancos tienen un idioma más armonioso que las demás razas⁸⁵, sólo Swinton relaciona a los pelasgos (nativos de los Balcanes) con la raza aria⁸⁶ y Luis Barros Borgoño es el único que apela fervientemente a la antigüedad para defender la superioridad blanca⁸⁷. Por ahora, los elementos diferenciadores que se relevarán son las explícitas filiaciones que se hacen en Swinton, por un lado de las colonias o ex colonias europeas con la raza blanca y, por otro, de sus lectores con la raza aria, pues tales relaciones difieren de las existentes en los textos chilenos, y lo hacen bastante más del resto del corpus mexicano.

En todo caso, resulta evidente que la segunda afirmación del autor inglés se refiere al caso europeo más que al mexicano, lo que se corrobora con el siguiente fragmento: “La rama Aria es la división a la que pertenecemos nosotros: incluye casi todas las naciones del presente y del pasado de Europa”⁸⁸. Es más, el historiador ni siquiera estaba vivo al momento de la publicación del artículo en cuestión en la revista *El Maestro*, por lo que difícilmente fue escrito pensando en ser divulgado dentro de México.

En efecto, sería bastante curioso que se asegurara de modo tan explícito la arianidad del pueblo mexicano, ya que resulta contradictorio con la mayoría de los planteamientos que pueden encontrarse dentro del corpus revisado para ese país, donde se asevera regularmente su ascendencia mestiza. Especialmente paradójico resulta que este planteamiento se encuentre en una revista dirigida por José Vasconcelos, uno de los principales intelectuales ligados a la idea del mestizaje en el subcontinente. Así, aquella

⁸⁵ Acuña Peña, Manuel. *Historia y Geografía. Correspondiente al primer Año de Humanidades según el último programa dado por el Ministerio de Educación y conforme a los métodos activos*. Tomo I, Santiago de Chile, 1942. P. 9

⁸⁶ Swinton, William. “Historia de Grecia”. En: *El Maestro*, Tomo III, N° 1, abril de 1922. P. 49

⁸⁷ Barros Borgoño, Luis. *Curso de Historia General: Adoptado para la enseñanza del ramo y arreglado conforme al programa universitario de 1914. Tomo I*. Ed. Librería e Imprenta Artes y Letras, Santiago de Chile, 1922. P. 26

⁸⁸ Swinton, William. “Rasgos generales de la historia del mundo”. *El Maestro*, Tomo I, N°2, 1921. México D.F., México. P. 117-118.

noción parece responder más a un lapsus editorial que a una muestra de un argumento consistente dentro de su contexto particular, pues ni siquiera en el caso chileno se defiende una total pertenencia al ámbito de la raza aria, ni siquiera a la blanca. De hecho, Amanda Labarca ironiza con la idea de la mayor blancura de la raza chilena, planteando que eso no pasa de ser un deseo de la clase alta, pues incluso habiendo un elemento indígena menor en Chile (lo calcula en un 2%), la raza no pasa exclusivamente por lo biológico, sino que también por lo cultural, y allí nuestro país se aleja claramente de lo europeo⁸⁹.

Si bien este último juicio es precisamente lo opuesto a lo afirmado por Swinton, quien incluye América Latina en el ámbito de lo blanco, juicio que no parece darse exclusivamente en el terreno de lo biológico y racial, sino que también en el de la cultura. De otro modo se caería en un planteamiento totalmente errado y que no resistiría ningún análisis, pues resulta imposible asegurar que en todos los lugares colonizados por los europeos la población es eminentemente blanca. El tema parece ser que sólo a partir del contacto con los blancos es factible que los grupos humanos de otras razas accedan a la historia y a la civilización:

Por esto vemos que la historia, propiamente dicha, se refiere tan sólo a un tipo de humanidad superiormente desarrollado; porque, aunque la gran masa de la población del globo, durante todo el periodo registrado, pertenecía y pertenece aún a otros tipos de humanidad, sin embargo, los caucásicos forman la única raza verdaderamente histórica. De aquí que podemos decir que la civilización es el producto del cerebro de esta raza⁹⁰

En ese sentido, la “blancura” de los territorios colonizados por los europeos no estaría dada por la cantidad de blancos dentro de los mismos, sino que por la influencia de lo blanco en su paso al ámbito de lo histórico, dejando atrás el estado natural o, en el mejor de los casos, estacionario previo, que caracterizaría a toda la población no blanca. Y en esa línea argumentativa, lo griego como ejemplo paradigmático de, por un lado, la superioridad de lo ario por sobre las demás razas y, por otro, del paso de la agencia de la historia desde el Oriente hacia el Occidente, se vuelve central, proyectándose las consecuencias de sendas conclusiones hasta el presente. Desde esta perspectiva, la diferenciación existente dentro de este punto entre Swinton y buena parte de los textos escolares chilenos resulta menos evidente.

⁸⁹ Labarca, Amanda. “Chile en el panorama de América”. P. 78-81. *América*. Año XII-N°65. 1937. Quito, Ecuador.

⁹⁰ Swinton, Op. Cit. P. 118

En efecto, casi todos los textos escolares chilenos revisados que tratan el tema de Grecia, específicamente los de Barros Borgoño, Acuña Peña, Peña y Lillo y Montero Correa, tienen en su base el establecimiento de las siguientes relaciones: la raza blanca es superior y creó la civilización y cultura verdadera (la occidental). Ésta tiene como punto de inicio a la Grecia antigua, la que sigue irradiando su maravilla encontrándose, por ende, plenamente vigente para estos textos. Esta civilización llega a América, y por supuesto a Chile, a partir de la colonización europea, lo que implica una participación más o menos problemática dentro de esta “cultura superior” que se mueve entre una pertenencia efectiva y una búsqueda por formar parte de ella.

Ahora, es menester dejar en claro lo siguiente: la noción de que América Latina es parte de Occidente no es necesariamente racista. De hecho, en textos escolares mexicanos aparece dicha filiación desde una perspectiva que entiende a la cultura occidental como superior –más desarrollada, más civilizada, más compleja, etc.-, pero sin explicar tal fenómeno desde causales raciales ni explicitar que ello responde a una superioridad de un grupo por sobre los demás, como sí ocurre en estos casos, que como hemos visto, parten de presupuestos evidentemente racistas y de supremacía blanca.

Por supuesto, la manifestación de esto último no es homogénea, pues el estatuto entregado a aquél grupo racial no es siempre el mismo, y dependiendo del caso pueden ser presentados desde una o más de las siguientes perspectivas (pues no son contradictorias entre sí): como la única raza histórica, la única raza civilizada, los únicos verdaderamente civilizados o el motor y eje del progreso en la historia universal. Todas estas categorías, si bien muestran una lógica común –los blancos son superiores a los demás- también dan cuenta matices detectables dentro de los diversos textos analizados, los que no sólo afectan la visión entregada sobre los blancos, sino que también de todos los otros grupos humanos que se mencionan, lo que muchas veces se suma a una batería de presupuestos raciales que ayudan a reafirmar las supuestas jerarquías entre los mismos.

En cuanto a la relación de la raza blanca con la civilización, usualmente existen dos posturas, una radical, que afirma sin matiz alguno que los blancos son los únicos que han podido acceder a ella, y otra suavizada, que hace una diferencia cualitativa entre la civilización blanca y otras posibles civilizaciones, entendiendo a estas últimas como inferiores y superadas por la primera, pero sin negar la posibilidad de que otras razas también tengan algún tipo de civilización. Lo que resulta interesante es que ambas

pueden ser usadas indistintamente dentro del texto, por lo que es posible inferir que hay una dualidad en el uso de este concepto, aunque en ambos casos hay un factor racial que los separa del resto del corpus analizado.

Así, con respecto a Acuña Peña, su texto sostiene que el descubrimiento de la escritura implica la entrada a la civilización y el inicio de la Historia, al unísono con la afirmación de que no en todos los pueblos se inicia contemporáneamente este proceso: “para los egipcios empieza unos cuatro mil años antes de Cristo; para los griegos, unos mil años A. C. En América empezará muchos siglos más tarde”⁹¹. Lo anterior se relaciona con las lógicas raciales tanto por la explícita mención del autor, como por la aseveración de que todas las civilizaciones antiguas –las que divide en tres: oriental, griega y romana- fueron erigidas por gente de raza blanca⁹², así como por la proyección de las dos últimas como modelos para todos los pueblos europeos posteriores, que previamente ya se habían definido como blancos.

Un poco más moderadas son las afirmaciones de Octavio Montero Correa y William Swinton con respecto al mismo tema, pues si bien éstos aceptan la superioridad de la raza blanca, no niegan la existencia de civilizaciones construidas por gentes de otras razas, aunque ambos son taxativos en tildarlas como inferiores. La postura de Luis Barros Borgoño se encuentra intermedia entre las otras dos, pues si bien acepta la existencia de civilización en China y otros espacios de Asia (y por ende, en la raza amarilla), deja a la “raza cobriza” fuera de las civilizadas. La falta de verdadera civilización en los indígenas es reafirmada con una vehemencia aún mayor por parte de Santiago Peña y Lillo quien indica que:

Existen numerosas ruinas que recuerdan todos estos progresos, pero que también demuestran que los aztecas eran crueles y sanguinarios. Adoraban al Sol y a las fuerzas de la naturaleza, a los que sacrificaban los enemigos cogidos en las batallas. Sometían a torturas angustiosas a niños muy pequeños y hasta se ha llegado a decir que eran antropófagos.

Si nosotros pensamos que este pueblo de los aztecas era uno de los más civilizados de América, podemos imaginar las costumbres del resto del continente. Por eso el descubrimiento de Cristóbal Colón y la llegada de los europeos a estas tierras tienen una importancia tan excepcional: la América

⁹¹ Acuña Peña, 1942. Op. Cit. P. 6. Más adelante en su texto quedará claro que la entrada de América a la Historia está dada por la introducción del elemento y la cultura blanca, es decir, por la colonización española

⁹² *Ibíd.* P. 9

se hizo cristiana y verdaderamente civilizada. Sólo entonces se da comienzo a su verdadera historia.⁹³

En tanto, la raza blanca es presentada, dentro del texto de este último⁹⁴ del siguiente modo: “los elementos de población que dieron origen a las civilizaciones del sureste del Mediterráneo”⁹⁵ y, en el caso particular de los indoeuropeos –dentro del cual se encontrarían los griegos- como “grupo vigoroso” que gracias a su “clara inteligencia para aprovechar los progresos de otros pueblos, concluiría por dominar materialmente en el mundo por intermedio de los grandes pueblos europeos actuales”⁹⁶, por lo que muy probable que esta *verdadera civilización* sea producto de estos pueblos arios.

Así, mientras para algunos la civilización es algo exclusivo de las razas blancas, lo que tiene como necesario corolario la inferioridad de todas las otras razas, su intrínseca incapacidad civilizatoria; otros dividen la civilización en dos, la superior o verdadera o con mayúscula, sólo asequible para los blancos y las demás, cuyo acceso parece abierto a pueblos no caucásicos, incluyendo los americanos. De este modo, resulta interesante abordar algunos de los juicios y prejuicios raciales que sustentan esta jerarquización que, por supuesto, afecta el modo en que se habla sobre los pueblos indígenas americanos, chilenos y mexicanos.

Pero antes de pasar a esta parte, es necesario agregar que, así como la civilización, para los conceptos de Historia y el progreso, también se encuentran lógicas similares a las antes descritas, afirmando también en estos ámbitos la exclusividad blanca. Ahora bien, desde la perspectiva de lo histórico o no de las razas, todos los autores se enmarcan en el argumento radical, mientras que en referencia al progreso, sí se dan las dos posturas. De cualquier modo, en la mayoría de las ocasiones se usan algunos de estos conceptos de modo indistinto, por ejemplo, en el siguiente fragmento del texto de Luis Barros Borgoño, donde también se plantea la diferencia de los blancos con las otras razas, así como una suerte de jerarquía entre ellas:

La historia no se ocupa de todas las razas; por el contrario, solo una de ellas, la raza blanca, basta para suministrar el material completo para el cuadro de la civilización. De las otras, la cobriza o americana sólo interesa al hombre

⁹³Peña y Lillo, Santiago. *Texto auxiliar para la enseñanza de la Historia, Geografía y Educación Cívica. Correspondiente al 1er Año de Humanidades, conforme al programa vigente y de acuerdo con los métodos activos*. Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1938. Tomo I. P. 24

⁹⁴ En su libro no hay un capítulo dedicado a las razas humanas, pero sólo hay referencias a la raza blanca. De hecho, un capítulo de su libro se llama ‘Comarcas conocidas por los antiguos. – La raza blanca y los primeros pueblos civilizados. (Ibíd. P. 23)

⁹⁵ Peña y Lillo, 1938. Op. Cit, P. 34.

⁹⁶ Ibídem.

de ciencia; la amarilla tiene un carácter original i extraño a los demás pueblos, i la negra carece de historia⁹⁷.

Para continuar con la idea anterior, un elemento que queda claro en todos los textos que tienen un acápite sobre las razas humanas (los de Barros Borgoño, Acuña Peña, Montero Correa y Peña y Lillo) es que la raza negra es marcadamente inferior a las demás, y un poco más arriba en la jerarquía vendrían la amarilla y cobriza. Se hará referencia principalmente a esta última, pues se refiere a los indígenas americanos.

Los principales problemas que adolecen las culturas o civilizaciones prehispánicas según estos escritos son, usualmente, su falta de libertad, su incapacidad para mantenerse en el tiempo, sus costumbres morales, físicas y/o culturales o su falta de progreso material y técnico, aunque usualmente se plantea una combinación las anteriores, de modo tal que siempre se presentan por debajo de la civilización relacionada a los blancos, lo que implica necesariamente la asunción de lo racial como explicación de las ineptitudes de todos los demás grupos humanos. En todo caso, la vinculación entre la raza y la falta de civilización tiene su cénit en el texto de Valdés Vergara, quien afirma que la imposibilidad de los fueguinos para civilizarse está dada por su absoluta inferioridad racial, que los condena al salvajismo⁹⁸.

En cuanto a lo primero, Acuña Peña entiende que los indígenas americanos “no conocieron una verdadera escritura. No tuvieron el servicio de los grandes cuadrúpedos. Ignoraban el uso de la rueda”⁹⁹. En tanto, Octavio Montero Correa incluso llega a negar que los precolombinos hayan accedido a la agricultura¹⁰⁰.

Las razones para afirmar lo anterior quedan más claras con las explicaciones de Montero Correa relativas a la inferioridad de los pueblos precolombinos en relación al desarrollo artístico y cultural griego¹⁰¹. Mientras el primero sería de una raza cobriza, el segundo vendría de los helenos, una tribu indoeuropea que, entendida como superior, tendría la maravillosa capacidad de, luego de conquistar a otra cultura, asimilar y luego elevar sus conocimientos a niveles que sólo parecen asequibles para ellos. Esto se ve reafirmado con una comparación que se hace en varias ocasiones entre pueblos orientales y americanos, y es que son precisamente de los primeros de quienes los

⁹⁷ Barros Borgoño, Op. Cit. P. 24

⁹⁸ Valdés Vergara, Francisco. *Historia de Chile*. Ed. Sociedad ‘Imprenta y Litografía Universo’. Valparaíso-Santiago, 1921. P. 53-54.

⁹⁹ Acuña Peña, 1942. Op. Cit. P. 189

¹⁰⁰ Montero Correa, Octavio. *Lecciones de historia y educación cívica. Destinada a la enseñanza del ramo en el Cuarto año de Humanidades*. Zamorano y Caperan, Santiago de Chile, 1933. P. 256

¹⁰¹ *Ibíd.*. P. 260.

griegos tomarían parte de sus conocimientos para darles nuevos bríos, cualitativamente distintos a los anteriores, en tanto racialmente determinados. En el caso americano, los mismos vicios y problemas que habrían aquejado a los orientales se conservarían hasta la llegada de los occidentales, herederos de los griegos. Estos escollos parecen ser, entonces, insuperables sin la ayuda de los caucásicos; probablemente por eso William Swinton cataloga los territorios colonizados por los europeos como blancos, entendiendo tal categoría como sinónimo de civilización, Historia o progreso, aunque explícitamente más racializada, y por lo mismo más suscrita a su contexto de emergencia y menos continua.

En todo caso, no sólo existe una negación de aptitudes para con las poblaciones no blancas, también existen autores que avizoran positivos réditos si éstas logran enriellarse en el camino de la civilización o si explotan sus capacidades específicas, aunque siempre estas destrezas se encuentren más bien en el trabajo físico que en el intelectual o artístico, como lo plantea Peña y Lillo con respecto a la juventud mapuche: “Respetando su indómita libertad, el elemento araucano puede ser útil. El trabajador posee raras condiciones de resistencia y el niño que acude a educarse no carece de aptitudes ni de inteligencia.”¹⁰².

Resulta interesante hacer notar el uso del adjetivo indómito para denominar la libertad de los mapuche, pues contrasta claramente con aquella libertad de la que adolecen las culturas y/o civilizaciones de la raza cobriza. Evidentemente se refieren a dos libertades bien distintas, que incluso pueden pensarse como los límites de la civilización no blanca. Si lo indómito hace necesariamente referencia a aquello que se encuentra en estado salvaje, pues no ha domado sus impulsos primarios ni ha canalizado sus energías hacia lo propiamente civilizado; es decir, implica un estado de libertad primitiva, su superación representa tanto un avance hacia la civilización, como el sometimiento de aquello antes indómito, en el marco de una organización política más compleja. Ese paso no es negado por ninguno de los autores (aunque dependiendo del caso se considera suficiente como para implicar la civilización del grupo humano que lo toma), pero la consecuencia del mismo, es decir, la subyugación de la libertad en pos del orden, no es superada, siendo propuesto como el límite para el desarrollo histórico de estas razas.

¹⁰² Peña y Lillo, 1938. Op. Cit. 190.

En ocasiones lo anterior es explicado por la existencia de un soberano extremadamente poderoso¹⁰³, pero Montero Correa relaciona tal situación con algo más estructural: con la organización social que tenían los prehispánicos, que tendría consecuencias nefastas para el desarrollo de las culturas indígenas americanas:

La organización social de estos pueblos [indígenas americanos], se asemejaba mucho entre sí y su base era como la de todo pueblo primitivo y de cultura incipiente, el comunismo.

La falta absoluta de propiedad privada y la privación de toda individualidad propia, fueron sin duda la causa principal de la inconsistencia de las civilizaciones y organizaciones creadas por ellos.¹⁰⁴

El problema ya no es la limitación o el control de la libertad indómita y natural; eso ya está hecho, sino que es el paso siguiente, la conquista de la libertad individual en su versión liberal, relacionada a la propiedad privada, al desarrollo personal e individual y la participación ciudadana. Ésta resulta ser más propia de la civilización americana actual, subsidiaria de la conquista y, por ende, de lo blanco. Asimismo, tal valor resulta indispensable si lo que se quiere es mantener en el tiempo una civilización u organización política particular, algo que no se habría logrado por parte de estas culturas. Por supuesto, quienes sí contarían con las tres características de esta libertad son los atenienses antiguos, maestros comerciantes y artistas cuyo “respeto a la personalidad les llevó a crear un nuevo sistema político en el mundo: la **democracia**”¹⁰⁵. Esta última idea es profundizada por Peña y Lillo, acrecentando todavía más el abismo entre lo griego y lo indígena, pues lo que le falta a estos, aquéllos lo tienen de sobra:

El amor por la libertad le dio en su tiempo toda la gloria y mientras supo mantenerlo dentro de los límites de la justicia, fue la dueña del mundo.

La humanidad ha vuelto, con entusiasmo, cada cierto tiempo, a recordar sus anhelos de **perfeccionamiento individual**¹⁰⁶.

En ese sentido, queda claro cuál es límite de la raza cobriza, y como éste sólo ha sido rebasado autónomamente por los indoeuropeos, las culturas prehispánicas no pudieron superarlo. No obstante, muchas de ellas logran llegar al paso previo, es decir, la superación de lo indómito, de lo primitivo, pero como se vio, no es el caso de todos los indoamericanos.

¹⁰³ Acuña Peña, 1942. Op. Cit. P. 196-197.

¹⁰⁴ Montero Correa, 1933 Op. Cit. P. 258

¹⁰⁵ *Ibíd.* P. 70. Destacado en el original.

¹⁰⁶ Peña y Lillo, 1938. Op. Cit. P. 78-79. Destacado en el original.

Como ya se dijo, no en todos los casos se entiende lo primitivo –en su relación con la libertad natural del humano- como totalmente indeseable. Esto es claro en el artículo del reconocido kinesiólogo y profesor de educación física Luis Bisquertt¹⁰⁷, para quien el atleta (modelo ideal de hombre) debe asemejarse lo más posible al *pura-sangre* humano, el que se representa principalmente a partir de las estatuas griegas. No obstante, también se afirma que, hoy en día, el "primitivo de vida libre en la naturaleza"¹⁰⁸ –o sea, a los grupos con indómita libertad- se asemejan más al atleta que los sedentarios modernos, quienes cuando no tienen una “sobrecarga adiposa” y los “vientres abultados, llenos de grasa”, están afectados por la desnutrición¹⁰⁹.

Esta situación, afirma, es resultado de la decadencia corporal moderna, contexto en el cual: “el artista, copiando del natural y teniendo por lo general ante su vista sólo al tipo medio del sedentario, hombre o mujer, va perdiendo inconscientemente el concepto justo de la forma normal”¹¹⁰. La comparación de lo contemporáneo con lo helénico se encuentra, entonces, graficada de esta manera:

Y así se explica, por ejemplo, que los artistas que produjeron ‘La Danse’ y ‘Ninphe’, en una época en que los efectos del corset llegaban al maximum, después de siglos de continuo uso, hayan copiado simplemente las deformaciones que veían sin reparar en que, visto al desnudo, ese tórax descarnado y estrechado en su base, violentando y alterando las vísceras, difícilmente dará una sensación de belleza perdurable. No podía ocurrir lo mismo entre los griegos que, entrenados desde niños en la práctica del ejercicio y habituados a mirar sus hermosos cuerpos desnudos en gimnasios y piscinas, habían adquirido un conocimiento exacto del exterior normal y bello.¹¹¹

¹⁰⁷ Bisquertt es un connotado kinesiólogo chileno que el 2008 fue homenajeado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, donde se le describe –de modo muy sentido- como un maestro en el ámbito de la Educación Física y se reafirma que los cuerpos griegos son su principal referente (Lara Díaz, H. *Doctor Luis Bisquertt Susarte: Homenaje en el Acto del Centro de Egresados, realizado en el Auditorio Dr. Luis Bisquertt del Campus Joaquín Cabezas García*. Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Santiago de Chile, 2008. Disponible en:

<http://egresadosfisico.blogspot.com/2008/12/homenaje-al-doctor-luis-bisquertt.html> Revisado el 04/04/2014). Por otra parte, cabe destacar que existe una calle con su nombre en la comuna de Ñuñoa (Dr. Luis Bisquertt), y lo mismo ocurre con un premio en el colegio de kinesiólogos (Ver: http://www.ckch.cl/premio_bisquertt.php).

¹⁰⁸ Bisquertt, Luis. *Aspectos de la Educación Física*. Pp.: 664-675. En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación Pública de Chile. Año II, N°22, Santiago, 1930. p. 674

¹⁰⁹ *Ibíd.* P. 669

¹¹⁰ *Ibíd.* P. 673

¹¹¹ *Ibíd.*

La relación de lo griego con una idea de normalidad y belleza corporal¹¹², actualmente decadente, es clara y tiene como única conexión con la actualidad a aquellos bolsones donde aún hay *naturaleza indómita*. De este modo, no sólo se grafica la maleabilidad de la apelación a lo griego como argumento para enaltecer, en este caso, dos modos muy distintos de entender la libertad, sino también una relevación como positivos –o al menos no decadentes- de algunos aspectos que se pueden relacionar a la imagen más conservadora y racista de los indígenas, es decir, aquella que entiende a la raza amerindia como absolutamente decadente, irredimible en sus vicios y malas costumbres, que se encuentra presente en otros textos escolares chilenos.

Esta operación se encuentra, en el texto de Luis Pérez, más explícita que en cualquier otro, pues éste exalta de forma importante al pueblo mapuche de diversas maneras. En primera instancia, se afirma que esta “raza” ocupaba prácticamente todo el espacio del Chile colonial, desde Copiapó hasta Taitao, aunque se especifica que los araucanos vivían del Bío-Bío al sur, separándola de resto. A éstos se le asigna una serie de valores que se exaltan y proyectan hacia su contemporaneidad, como ocurre de forma explícita en la siguiente glorificación de Lautaro, quien: “representa el amor por la libertad; él es la gloriosa personificación del heroísmo araucano, jamás sometido por la fuerza, a la vez que simboliza el valor, la inteligencia, la pujanza, todas las grandes virtudes guerreras de nuestro pueblo”¹¹³. Ciertamente, el pueblo al que el autor hace referencia no parece ser el araucano. De hecho, éste mismo autor afirma que con la Pacificación de la Araucanía se estableció la continuidad de la República en tal espacio, integrando a este pueblo a Chile¹¹⁴, por lo que probablemente el pueblo al que se hace referencia sea el chileno, que adquiere simbióticamente los caracteres pretéritos de los araucanos.

Por supuesto, esto marca un contraste muy claro con los textos que proponen teorías de supremacía blanca, mucho más anclados en las perspectivas decimonónicas, aunque no por ello es una propuesta menos racializada y racista. En efecto, estas posturas parecen, más bien, anclarse dentro del discurso nacionalista de principios de siglo XX, al menos en su versión más racializada, aunque desde dos perspectivas

¹¹² Este nexo se puede encontrar también en: Bisquertt, Luis. “Aspectos de la educación física”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N°6, mayo de 1929, Santiago de Chile; y en Salas Marchán, Maximiliano. “Salvación de la Juventud y de la Raza”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N° 3, Agosto de 1941, Santiago de Chile. (p. 18-20)

¹¹³ Pérez, Luis. *Lecciones de Historia de Chile*. Ed. Imprenta Fiscal de la Penitencia, Santiago, 1921. P. 27.

¹¹⁴ *Ibíd.* P. 102

distintas. La primera es la que aparece en Peña y Lillo y Pérez –más contenido en el primero y desatado en el segundo-, responde a una mirada muy romántica de los pueblos y culturas, que les asigna una cierta esencia resistente al paso del tiempo, una suerte de alma que es compartida, principalmente, por la comunidad racial –aunque dependiendo del caso, puede ser adquirida por la educación. Más concretamente, pueden relacionarse con el afán por reivindicar y caracterizar a la *raza chilena* en su especificidad, inaugurado en Chile por autores como Nicolás Palacios o Tancredo Pinochet¹¹⁵.

La segunda postura es la de Luis Bisquertt, que presenta una visión científicista, que intenta comprender y justificar desde la evidencia positiva las posturas anteriores¹¹⁶, con el afán de mejorar *científicamente* la raza y los cuerpos de la nación. En ese sentido, podría entenderse como eugenésica positiva, más enlazadas al discurso de la medicina que al de la historia, pero igualmente obsesionada con la fortaleza corporal y la vigorosidad racial.

Cabe señalar que si bien estas dos visiones vienen de vertientes más o menos diferenciadas, en ocasiones se complementaron hacia la primera mitad del siglo XX, al alero de un nacionalismo radical que miraba con buenos ojos la experiencia nazi y fascistas europeas. En ese sentido, resulta provocativo hacer notar que, en ambos casos, más que una búsqueda por poner a los indígenas en una relativa igualdad con los pueblos europeos, lo que implicaría una relativización del racismo implícito y explícito que trajo y trae consigo la dicotomía civilización-barbarie –algo que ocurre en varias instancias en el corpus mexicano, por ejemplo, haciendo notar las grandes ciudades precolombinas o valorando su lengua y producciones culturales o estéticas-, lo que existe es un vuelco en la apreciación de los rasgos asignados a los indígenas por esa misma lógica; estos todavía se entienden como primitivos, pero tal condición no resulta del todo negativa, pues en ella existen valores que en ese momento se consideraron necesarios de resaltar por estos autores, principalmente por su contraposición a la visión afeminada de lo nacional y lo propio, que se habría manifestado tanto con el afrancesamiento decimonónico como con la educación exclusivamente humanista¹¹⁷, y

¹¹⁵ Subercaseaux, Vol II. Op. Cit. P. 138-139

¹¹⁶ Sobre las diversas maneras de manipular las deducciones y conclusiones de muchos de los experimentos realizados, así como sobre la poca rigurosidad de los mismos, todo con el afán de hacer calzar los resultados reales con su preconcepción ideológica, ver: Jay Gould, Stephn. *La falsa medida del hombre*. Ed. Orbis, Buenos Aires.

¹¹⁷ Subercaseaux, Vol II. Op. Cit. P. 10

que decía relación tanto con el discurso cultural y nacional del siglo XIX como con otras búsquedas por superar el mismo, como por ejemplo el arielismo y su consecuente exaltación de la latinidad americana.

En torno a esto último, es interesante señalar que el propio Nicolás Palacios niega la filiación chilena con lo latino, afirmando que nuestro país descende de una raza más bien germánica, cuyos caracteres eran similares a los mapuche, pues: “poseían ambos, con la misma nitidez y fijeza, todos los rasgos característicos de lo que los entendidos llaman psicología varonil o patriarcal”¹¹⁸. De este modo, el mestizaje entre ambos pudo ser armónico, constituyendo de este modo una superior raza chilena.

De este modo, se apela a revivir idealizados¹¹⁹ algunos elementos del pasado mapuche, usualmente relacionados con la entereza y resistencia física, como legado racial para los chilenos, en una operación que es altamente nostálgica, poco relacionada con la realidad (pues en estos años, por ejemplo, ya existían organizaciones urbanas mapuche), ultranacionalista y sacralizadora de la violencia¹²⁰. Particularmente esto último es relevante para el caso chileno, principalmente por la sublimación de la Guerra de Arauco como la instancia en que se evidencian las características raciales ya comentadas. A lo anterior se debe sumar el hecho que el texto de Luis Pérez está específicamente diseñado para la educación militar.

Dos elementos son necesarios de destacar en este momento. Por un lado, esta visión implica necesariamente un cambio con respecto a las visiones más racistas, decimonónicas y supremacistas blancas que enaltecían la pureza racial, especialmente de los arios, en parte por la diferencia en la valoración de lo indígena, pero también por la relevancia que se le asigna a lo mestizo como el principal sujeto nacional¹²¹. Ahora bien, también es necesario dar cuenta que esta exaltación del mestizaje no es lo usual dentro del corpus chileno, y esta versión particular sólo aparece en Pérez y, en menor medida, Peña y Lillo.

¹¹⁸ Palacios, Nicolás. *Raza Chilena. Libro escrito por un chileno y para los chilenos*, Segunda edición, Santiago de Chile, 1918. Disponible en: (<http://www.filosofia.org/aut/002/918rc01.htm>). Lamentablemente, sólo es posible enunciar las problemáticas de género que traen consigo la masculinización y feminización de ciertas características raciales, sociales o nacionales, pues indagar en ello implicaría salirse demasiado del marco determinado para este estudio. En torno a ello puede revisarse: Subercaseaux, Vol. II, Op. Cit.

¹¹⁹ En el caso de Pérez, están evidentemente mediados por *La Araucana* de Alonso de Ercilla, que se utiliza para graficar históricamente la Guerra de Arauco.

¹²⁰ Larraín, Jorge. *Identidad chilena*. Ed. LOM, Santiago, 2001. P. 145-158.

¹²¹ Pérez, Op. Cit. 33.

Por otro lado, es necesario diferenciar esta visión del mestizaje con otras que operaron en el contexto. Una primera cosa es el elemento europeo que formó parte de este mestizaje, pues mientras aquí se releva lo germánico, en la mayoría de los casos se entiende que el latino es el principal componente de la raza mestiza. Un segundo aspecto es el exacerbado nacionalismo, que contrasta con un afán más bien americanista que galvaniza parte de las otras posturas en torno al mestizaje, así como con otras posturas nacionalistas, pero menos agresivas. En ese sentido, el militarismo de esta versión tampoco se replica en otros casos, donde se rescatan aspectos de lo indígena, como lo simbólico o lo estético, y no exclusivamente lo físico.

Mestizaje y nacionalismo

Lo anterior puede concretizarse al revisar la noción mexicana del mestizaje, que se ha comprendido como un importante recurso ideológico de la etapa postrevolucionaria tendiente a la formación de una identidad nacional¹²², y que es hasta el día de hoy uno de los cimientos en la auto-comprensión de lo mexicano¹²³, teniendo como principal figura a José Vasconcelos, especialmente su pensamiento y acción durante la década de 1920. Él fue el primer secretario de educación pública de la Secretaría de Educación Pública (SEP), rector y creador del todavía lema de la UNAM *Por mi raza hablará el espíritu*¹²⁴ y prolífico escritor cuya obra *La raza cósmica* es una de las más relevantes en torno a la noción de mestizaje en la primera mitad del siglo XX. También es el autor de una *Breve historia de México* que, junto con numerosos discursos y la revista *El Maestro* (de la que fue editor en sus años como secretario de la SEP), forman parte del corpus documental revisado para esta tesis.

Antes de continuar, resulta imprescindible hacer notar que la obra educativa liderada por Vasconcelos fue muy vasta, y tuvo como principales puntales las misiones

¹²² Ver: López-Beltrán, Carlos; García Diester, Vivette. “Aproximaciones científicas al mestizo mexicano”. En: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.20, n.2, abr.-jun. 2013, p.391-410; Fell, Claude. *José Vasconcelos. Los años del Águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*. Ed. UNAM, 1989, México D.F.; Monroy Huitrón, Guadalupe. *Política educativa de la revolución (1910-1940)*. Ed. SEP, 1975, México D.F.; Martínez Della Rocca, Salvador. *Estado, Educación y Hegemonía*. Ed. SEP/Miguel Ángel Porrúa, 2010, México D.F.

¹²³ Ver: Martínez Casas, Regina. “The different faces of mestizaje. Ethnicity and race in Mexico”. En: Telles, Edward. *Pigmentocracies Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. The University of North Carolina Press, 2014, North Carolina.

¹²⁴ Para la explicación del lema ver: Vasconcelos, José. “El nuevo Escudo de la Universidad Nacional”. En: Vasconcelos, José. *Antología de textos sobre educación*. Ed. Trillas, 2009, México D.F.

educativas, la lucha contra el analfabetismo¹²⁵ y la búsqueda por elevar la cultura de los mexicanos, para lo cual la edición de diversas obras clásicas fue fundamental. De las doce seleccionadas, nueve son obras de la antigüedad grecolatina, lo que muestra un afán humanístico que también se desliza en su *Raza cósmica* y en su valoración de lo latino. Esta aspiración tiene como principal gestor a Vasconcelos, pues las políticas estatales de educación posteriores no serán tan enfáticas en tal necesidad. El gobierno de Plutarco Elías Calles resaltarán la vinculación de la educación con lo práctico, con la industria y el trabajo¹²⁶, mientras que el de Lázaro Cárdenas entenderá lo educacional como posibilidad de cambio, instaurando la llamada educación socialista, tema que se profundizará más adelante. No obstante, estos últimos también compartirán con Vasconcelos la noción de la educación como panacea.

Volviendo al tema principal, las lógicas raciales, hegemónicas en la época, también se encuentran presentes dentro del corpus revisado para México y, por supuesto, en la noción allí contenida de mestizaje, pero ciertamente se manifiestan de modo diferente al caso chileno, pues aun tomando en cuenta ciertas “filtraciones”, principalmente en artículos de revistas, las lógicas más racistas y supremacistas blancas que proliferan en los textos escolares nacionales son mínimas en el corpus de México. Por supuesto, lo anterior no implica una visión altamente favorable del indígena contemporáneo, pues su destino inexorable parece ser en todos los casos, excepto el de la educación socialista, la asimilación de la cultura occidental y la integración a la nación mexicana, lo que tiene como corolario su desaparición como cultura y/o etnia particular.

Este diagnóstico se desprende y reafirma desde la perspectiva racial en *La raza cósmica* a través de una operación que le asigna a la raza indígena un momento de máxima prosperidad y civilización en América cuyo cénit, que se encuentra en un pasado muy lejano, no pudo mantenerse en el tiempo, para dar paso, tanto a la decadencia de ese grupo particular como al ascenso de la civilización en otros lugares:

¹²⁵ Este afán queda clarísimo en el siguiente fragmento: “Estimulamos las escuelas parroquiales de la Iglesia católica. No ayudamos al Clero en la dirección de las escuelas secundarias, porque es reaccionario y capitalista; pero cualquier que abra una escuela primaria es bien recibido. Yo animaría hasta al diablo si quisiera ayudarnos a llevar conocimientos a los niños y adultos que no saben leer y escribir” (Vasconcelos, José. “Las escuelas mexicanas educan realmente a las masas. José Vasconcelos, líder del movimiento educativo, habla de los ideales y métodos avanzados que se realizan bajo el Gobierno de Obregón”. En: *El Maestro*, Abril de 1922. P. 27).

¹²⁶ Ver: Arce Gurza, Francisco. “En busca de una educación revolucionaria. 1924-1934”. En: VV.AA. *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México México D.F., 1985.

primero Egipto e India, y luego Grecia, que pondría las bases para el desarrollo de la civilización occidental o blanca que llegaría a América a recivilizarla¹²⁷. Esta lógica tiene como sustento la noción de que cada raza tiene una misión histórica equivalente que cumplir, y que una vez hecha tal tarea comienza su inexorable descenso, dando paso a las nuevas razas que deben continuar con el camino y el avance de la humanidad y la civilización. El diagnóstico de Vasconcelos sobre su momento es que se está fraguando un cambio de época, la raza blanca está en declive y la quinta raza, la cósmica y definitiva –la fusión de las cuatro razas anteriores, la negra, la amarilla, la blanca y la cobriza- está en pleno ascenso. De esta manera, se niega una premisa que condicionaba la visión del indígena en mayoría de los textos analizados hasta ahora: la raza blanca no es superior a todas las demás, ni siquiera es la más inteligente¹²⁸. Su aporte tiene que ver con el lado de la cultura material, el control de la naturaleza que implica un paso más adelante para la humanidad, que cumple una función específica en el devenir de la historia, pero que no es ni superior ni inferior a los anteriores y posteriores, que fueron y serán realizados por gentes de otras razas, sino que es su complemento. O sea, el aporte blanco no es, en sí mismo, suficiente como para liderar la nueva civilización.

Si bien lo anterior pone en teórica igualdad de condiciones a todas las razas, en la práctica sólo parece ser una suerte de cobertura simbólica políticamente correcta en relación, especialmente a la situación indígena, pues estos postulados terminan justificando la total y necesaria difuminación de tales grupos dentro de la nueva raza cósmica, que ya recibió todo lo que las razas anteriores tenían para ofrecer, y que cada vez está más cerca de tomar su puesto en la Historia, lo que también equivale a cumplir el designio de la Providencia y a la puesta en práctica radical del amor cristiano. Para lograr esto debe cambiarse el medio en el que los indígenas se mueven, partiendo por su acceso a la cultura y a la educación, deben salir de su ignorancia para entrar y aportar al desarrollo de la civilización y la humanidad.

¹²⁷ Vasconcelos, José. *La raza cósmica*. México D.F., México, 1925. Versión digital disponible en: <http://www.filosofia.org/aut/001/razacos.htm>

¹²⁸ El siguiente fragmento, referido a la influencia del medio y el clima en el desarrollo de las razas del mundo, específicamente explicando que el combustible se creó en Inglaterra y no en otro lado porque allí se debía luchar y conquistar el clima frío, es el que muestra con mayor elocuencia tal juicio: “Una invención semejante [al combustible] hubiera sido imposible en el cálido Egipto, y en efecto no ocurrió allá, a pesar de que aquella raza superaba infinitamente en capacidad intelectual a la raza inglesa. Para comprobar esta última afirmación basta comparar la metafísica sublime del Libro de los Muertos de los sacerdotes egipcios, con las chabacanerías del darwinismo spenceriano. El abismo que separa a Spencer de Hermes Trimegisto no lo franquea el dolicocéfalo rubio ni en otros mil años de adiestramiento y selección”. (Ibíd.)

En otras palabras, el problema indígena¹²⁹ se soluciona a partir de la integración total de éstos a la raza cósmica, es decir, a las naciones de América Latina y a la mexicana, en particular, lo que implica su continuidad como elemento espiritual constitutivo de aquélla –se rescata y proyecta para el México del futuro, por ejemplo, su historia, sus figuras, su estética o sus símbolos¹³⁰-, pero su desaparición como raza diferenciada, con cultura, tradiciones e idioma muy distintos a los de la mayoría de los mexicanos, pues estos deben ser superados.

Es más, el momento de gloria de la raza indígena, su instante como la guía de la civilización y la Historia se encuentra tan en el pasado que responde más al ámbito de lo mítico que de lo histórico, incluso al nivel de que tales proezas fueron realizadas ni más ni menos que por los atlantes –oriundos de la Atlántida-, quienes fueron los primeros pobladores de América y que “tras de cumplir su ciclo, terminada su misión particular, entró en silencio y fue decayendo hasta quedar reducida a los menguados Imperios azteca e inca, indignos totalmente de la antigua y superior cultura”¹³¹. De este modo, la significación del indígena con el futuro está relacionada teleológica y racialmente con el pasado y ya fue ampliamente superada; por lo que el estado contemporáneo de estos grupos implica su incompatibilidad con el avance y desarrollo de México, son bolsones refractarios que sólo retrasan el destino y que deben asimilarse a la quinta y definitiva raza. El valor de lo indígena, entonces, se fija única y exclusivamente en el remoto pasado y la tradición milenaria que en él viviría incólume –de hecho su aporte a la raza definitiva se liga con “el quieto misterio” que guarda en su conciencia con respecto a la Atlántida-; de allí viene lo único que de ellos se reivindica y, por ende, su presente debe perderse inexorablemente. Así pues, lo viejo debe dejar lugar para lo nuevo: “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”¹³².

¹²⁹ Entendido como la situación específica de América Latina en que existen diversos pueblos y culturas indígenas que, al diferenciarse del resto de la población, inhiben la posibilidad de una homogeneidad nacional, que parece ser la aspiración de buena parte de las élites continentales.

¹³⁰ Esto resulta bastante claro en la decoración del edificio de la SEP, realizada en su periodo como Secretario de Educación mexicano, que contiene una figura simbólica, representativa de las culturas más significativas para la síntesis propuesta en cada esquina de su primer patio. Estas son Quetzalcóatl, Bartolomé de las Casas, Buda y Sócrates. En ese sentido, se busca relevar la raza amarilla –asiática-, la cobriza –americana- y doblemente la blanca, a través de Grecia y España, mientras que la raza negra o África brilla por su ausencia.

¹³¹ *Ibíd.*

¹³² *Ibíd.* En el caso de Vasconcelos, este tipo de juicios sólo se hacen más radicales con el tiempo, incluso negando la historicidad de los indígenas americanos previo a la llegada de los españoles a América (Vasconcelos, José. *Breve historia de México*. Ed. Polis, 1944, México D.F. P. 9-11)

De todos modos, la disolución de la raza indígena –y de todas las demás- en la raza cósmica no es algo menor, pues es precisamente aquéllo lo que le entrega a ésta la fuerza que el elemento blanco y latino –dominante en el subcontinente- no tiene por sí solo, pero que sí tiene en mayor medida que los demás grupos étnicos: un muy elevado sentido de lo bello y lo sublime. Éste es contrapuesto con el exacerbamiento de la razón, característico de los sajones, haciendo eco del movimiento cultural –que tiene a José Enrique Rodó como su principal figura- que busca reivindicar y enfrentar la latinidad de esta parte de América con la parte anglosajona del continente, en una suerte de contraposición no sólo ontológica, sino que también racial.

De hecho, es la misma latinidad de los conquistadores españoles lo que posibilita que sea Latinoamérica la posible cuna para la raza cósmica y no la América Sajona, puesto que aquí los conquistadores no arrasaron con los nativos, sino que se mezclaron con ellos, se mestizaron, a diferencia de los sajones, que siguieron “cruzándose sólo con el blanco”¹³³, lo que Vasconcelos asemeja a los “los matrimonios incestuosos de los Faraones, que minaron la virtud de aquella raza”¹³⁴. Esto por sí solo resulta interesante, pues deja en claro que, si bien el autor acepta la posibilidad de razas puras, les otorga un valor menor que a las mezclas, modificando el sentido del pensamiento racista europeo, amoldándolo a la realidad americana pero sin salir del todo de sus presupuestos.

La distinción entre unos y otros, en todo caso, no tiene que ver sólo con los gustos sexuales de uno y otro grupo humano, sino que se explica también por especificidad racial de sendos grupos conquistadores. La caracterización racial de unos y otros relaciona a latinos con la mayor liberalidad sexual, el desarrollo cultural, con las bellas artes y con un menor sentido de la individualidad y de empresa, mientras que los sajones se definen desde un puritanismo amatorio, un mayor pragmatismo e industriiosidad, así como un mayor sentido de la individuación.

Vasconcelos es muy claro en esta diferenciación, pues no obstante el reconocimiento del aporte de todas las razas en la conformación de la cósmica, también es enfático es afirmar que: “Si nuestro patriotismo no se identifica con las diversas etapas del viejo conflicto de latinos y sajones, jamás lograremos que sobrepase los caracteres de un regionalismo sin aliento universal y lo veremos fatalmente degenerar

¹³³ *Ibíd.*

¹³⁴ *Ibíd.*

en estrechez y miopía de campanario y en inercia impotente de molusco que se apega a su roca”¹³⁵.

Más aún, este conflicto se arraiga en la teleología vasconceliana, especialmente a partir de su teoría de los tres estados de la humanidad, según la cual se está viviendo el paso de la segunda a la tercera fase, correspondientes respectivamente a la razón y a la belleza –la primera dice relación la fuerza. En esta teoría se plantea una división de la Historia en tres etapas, siendo la última la idónea para el desarrollo de la raza cósmica, por lo que en su contemporaneidad se está viviendo una instancia definitoria para el futuro de la misma, pues si bien no se pone en duda la llegada de la quinta raza, el momento de su arribo no está escrito en piedra, y puede muy bien dilatarse si es que América Latina no logra superar sus problemas históricos. Y este retraso implica la continuidad y profundización del dominio sajón y, por ende, el retraso en el avance a la tercera fase de la Historia.

En efecto, el autor relaciona la segunda fase con el dominio sajón del mundo y con la razón, el establecimiento de la ley positiva y la ciencia, en suma, con la necesidad de modelar la inspiración para que quepa en el molde “racional” previamente establecido. El tercer estado, por otra parte, es aquel donde “el sentimiento creador” y “la belleza que convence” permiten descorsetarse del molde previo, pues lo que allí habrá es “en vez de reglas, inspiración constante”¹³⁶; y sólo en este momento será posible la emergencia de la raza cósmica.

Esta conexión se argumenta de un modo harto curioso que por momentos llega al delirio, pero que, no obstante, tiene como punto de partida una problemática muy real y tangible: la necesidad de mejorar cultural y materialmente las condiciones de vida de los mexicanos y latinoamericanos, en general, pero con especial enfoque en los indígenas. Esto es especialmente relevante porque la pobreza y la ignorancia se relacionan con la fealdad y la repugnancia, lo que ciertamente va en contra del acceso al tercer estado. De este modo, una vez que se logre esta elevación de todos y todas se pasará a lo que el mismo Vasconcelos denomina como eugenesia estética, que podría resumirse en que una vez que todas las personas de las distintas razas que pueblan América Latina hayan logrado su máxima belleza –por medio de su desarrollo cultural y

¹³⁵ *Ibíd.*

¹³⁶ *Ibíd.*

material¹³⁷-, se desarrollará la selección natural basada en la hermosura, pues sólo ellos podrán reproducirse. De este modo, en palabras del autor:

Las razas inferiores, al educarse, se harían menos prolíficas, y los mejores especímenes irán ascendiendo en una escala de mejoramiento étnico, cuyo tipo máximo no es precisamente el blanco, sino esa nueva raza, a la que el mismo blanco tendrá que aspirar con el objeto de conquistar la síntesis. El indio, por medio del injerto en la raza afín, daría el salto de los millares de años que median de la Atlántida a nuestra época, y en unas cuantas décadas de eugenesia estética podría desaparecer el negro junto con los tipos que el libre instinto de hermosura vaya señalando como fundamentalmente recesivos e indignos, por lo mismo, de perpetuación.¹³⁸.

En otras palabras, la idea matriz del darwinismo social es compartida, pero su enfoque específico, así como los medios para ponerlo en práctica difieren. Aquí no es el más fuerte o el más inteligente el que debe sobrevivir, tampoco hay razas superiores o inferiores. La raza cósmica es la superior y definitiva porque es la amalgama de los sujetos más bellos de cada una de las razas –lo que implica que son los mejores especímenes a nivel genético, lo que se argumenta a partir de Mendel-, que lenta y naturalmente se van disipando en aquélla. Y esto puede suceder en América Latina, precisamente por su apellido.

Es más, en última instancia la justificación de que los latinos son quienes deben llevar a cabo este proceso y ser, por lo mismo, el futuro de la humanidad, es teleológica y teológica: “Los pueblos llamados latinos, por haber sido más fieles a su misión divina de América, son los llamados a consumarla. Y tal fidelidad al oculto designio es la garantía de nuestro triunfo”¹³⁹. Ante esto, los sajones parecen ser unos necios que, por buscar su propio bienestar, terminan acelerando su caída.

En lo anterior pueden identificarse varios cambios importantes con respecto a las lógicas más racistas anteriormente abordadas, no obstante ciertas similitudes estructurales, especialmente con respecto a que el indígena efectivamente representa un problema, en su estado contemporáneo, para el desarrollo de los pueblos latinoamericanos –más cercanos a la cultura blanca, en cualquiera de sus formas-, y el

¹³⁷ Esta idea se encontró replicada de modo más o menos claro sólo en el artículo “Orientaciones de la escuela popular” de la *Revista de Educación* de diciembre 1923, que afirma la importancia de la higiene y cuidado de la salud en las escuelas populares, así como la necesidad de embellecer las escuelas porque “también la pobreza puede ser hermosa”. (Tapia, Lucio. Orientaciones de la escuela popular. P. 206 En: *Revista de Educación*, Diciembre 1923. P. 204-206)

¹³⁸ Vasconcelos, La raza... Op. Cit.

¹³⁹ *Ibíd.*

corolario necesario de tal diagnóstico: la necesidad de terminar con el problema indígena.

En primera instancia, este texto se enmarca dentro de un fuerte latinoamericanismo y nacionalismo que resultan característicos de los discursos más progresistas de la época, y que respondían a los postulados –en ocasiones resignificándolos más que superándolos- ya cada vez más añejos del discurso decimonónico liberal-positivista. En ese sentido, por ejemplo, la civilización se entiende más como un proyecto que un modelo, está en el porvenir y su lugar va a ser América Latina, por lo que no debe buscarse a través de la imitación o la asimilación de lo antiguo o lo foráneo, sino que en el espíritu e ímpetu de lo nuevo, lo bello y lo joven, así como en la creación original y en la solución de los problemas del pasado. Aquella tampoco se relaciona de modo exclusivo con la raza blanca, por lo que ésta ya no se entiende como el canon a seguir o como un modelo de superioridad, sino más bien como la raza que es dominante en el momento, pero que no tiene distinción en su misión con respecto a las otras, pues todas son equivalentes en cuanto a su misión. De todos modos, la civilización no se separa de lo racial, pero cambia su eje de lo blanco a lo mestizo.

Por otro lado, el problema indígena no responde al ámbito de la raza, la moralidad o la biología, sino que se enmarca en la teleología y tiene su solución en la cultura, más específicamente en la educación, aunque el camino para argumentarlo deje implícito, en más de una ocasión, una visión peyorativa. Asimismo, hay un rescate simbólico, cultural y estético de lo indígena que es mucho más profuso. A diferencia de otras perspectivas, los pueblos precolombinos ya no se entienden como en relación exclusiva con la naturaleza, como puro cuerpo, exuberancia o virilidad, lo que se vio especialmente reflejado en la vida cultural y social mexicana¹⁴⁰.

Finalmente, el determinismo geográfico también está presente dentro de este escrito, pero con el objetivo de reivindicar la posibilidad de civilización en los espacios de calor o trópico, al nivel de situar la futura Universópolis –el punto cúlmine del desarrollo de la quinta raza- en el Amazonas, lo que entre otras cosas se explica por lo propicio que es el clima cálido para el “trato y reunión de todas las gentes” y por la

¹⁴⁰ Un ejemplo claro de ello fueron las llamadas Tribus indígenas, institución que era una suerte de boy scouts que, en su definición hace referencia al alma latina y a la especificidad de los mexicanos, mostrando que su objetivo es la reconstrucción del alma patria. También se hace mucho énfasis en las virtudes de las tribus mexicanas antiguas. Todo esto aparece en el siguiente artículo: Escobar, José “Las tribus indígenas mexicanas”. En: *El Maestro*, Año 1, N°2. 1921. México D.F., México

superación tecnológica –aporte de lo blanco- de los problemas que generan los distintos climas del mundo. De este modo, la usual postura que relacionaba el frío con la inteligencia y la civilización, mientras que mostraba el calor como contradictorio con el desarrollo cultural se pone en entredicho.

Ahora, la manera en que estos planteamientos prefiguran las ideas raciales que se encuentran en el corpus revisado es bastante heterogénea, así como también lo es el modo en que algunas de éstas toman forma dentro de tales escritos, incluso los del propio José Vasconcelos.

En la portada del número 3 del tomo 3 (1923) de la revista *El Maestro* puede verse la siguiente imagen (ver anexo 1): Un hombre musculoso está de espaldas y sólo se le ve una pequeña porción de la nariz. Carga con un morral que tiene dos diseños en su parte de arriba, uno sobre el otro. Ambos son geométricos, uno es continuo y el otro consta de una secuencia de tres figuras que se repiten. El bolso está lleno de estrellas que el hombre ha estado esparciendo por lo que, parece ser, el camino que hasta ese momento ha recorrido. La escena es precisamente el hombre dejando caer algunas estrellas en el camino.

Al lado izquierdo de lo que se aprecia como el primer punto visible del camino se encuentra una estructura que tiene una angosta base de dos pisos, seguido por columnas que se encuentran desequilibradas, en algunos casos rotas, y con una parte superior triangular, que sólo cubre el inicio del edificio y en su frontis tiene unas marcas con formas no geométricas y más bien difusas, aunque con algunas separaciones claras. Este techo también está desestabilizado y parece cayéndose. La imagen está en blanco y negro. Inmediatamente abajo de la imagen se encuentra escrito el título de la revista, en un espacio que se encuentra decorado por un diseño que mezcla dos de las tres figuras del antes mencionado.

El hombre de la imagen no parece tener una filiación racial particular, aunque si se compara con otras portadas de la misma revista, donde existen personajes que remiten a distintas tradiciones nacionales o a tópicos culturales más o menos identificables, entre los que se incluyen imágenes muy representativas de lo indígena, parece claro que el protagonista de este caso no se encuentra únicamente afiliado a tal raza, lo que sumado a la falta de color de la portada, hace que resulte plausible pensar que el individuo es probablemente blanco o mestizo blanqueado. La estructura que se encuentra hacia el fondo parece ser un templo griego desmoronándose. Es imposible

especificar cual, pues su friso no es reconocible. Los tres diseños son típicos de la estética indígena, y el uso del morral también parece remitir a aquella cultura. Las estrellas en el morral y su esparcimiento en el camino, remiten a un trayecto universal y trascendental, más que individual.

La caída del templo griego parece representar la superación de la estética canónica del siglo XIX y parte del XX en América Latina, usualmente anclada en los modelos de la antigüedad clásica y que remiten al afrancesamiento y a la modernización entendida como occidentalización¹⁴¹. El camino de estrellas parece simbolizar la trascendencia de tal superación, y el hecho que éstas se guarden en el morral indígena puede indicar la importancia de tal elemento para el avance del hombre, aunque su relevancia puede ser circunscrita principalmente al ámbito de lo estético y lo simbólico, pues el indígena no es el sujeto que camina. Es imposible comprobar que el individuo es racialmente mestizo o blanco, pero parece ser así, y de serlo, la imagen resulta ser una clara alegoría que prefigura las posturas del autor en *La raza cósmica*.

La lógica de rescatar lo indígena desde el ámbito puramente simbólico, es decir, sin llevarlo al nivel de sujeto histórico contemporáneo y moderno, también se encuentra en otros artículos del mismo autor. En *Cuando el águila destroce la serpiente* plantea que la “leyenda del vate mexicano”¹⁴² sobre Tenochtitlán tenía toda la razón. Efectivamente cuando el águila devore la serpiente se va a tener una buena vida, un buen pasar como *raza*, pero Vasconcelos no ve tal presagio como literal –no hay que buscarlo en la realidad dice, ese fue el problema de los mexicas- sino que es una metáfora de la disputa entre el bien y el mal, entre lo elevado y lo terreno, representados el águila y la serpiente respectivamente. De este modo, el autor no sólo hace referencia el propio mito fundacional azteca, sino que lo metaforiza para conectarlo con el proyecto histórico mexicano del momento: “sólo tendremos patria y raza y noble imperio dentro de una hermosa zona del mundo; así que en nuestras almas, el águila destroce la serpiente”¹⁴³. Además, al mismo tiempo que establece una continuidad simbólica y racial entre lo azteca y lo mexicano, también separa de modo claro lo

¹⁴¹ Esta interpretación se reafirma con el mural de Diego Rivera *El hombre controlador del universo*, que se encuentra en el Palacio de Bellas Artes mexicano. En éste se pueden ver dos mitades, una claramente referente al porvenir socialista, en el cual se ve una escultura con motivos grecolatinos con la cabeza cortada. En la otra mitad, que se opone a la primera, existe otra escultura de similar índole, pero completa y claramente dominante.

¹⁴² Vasconcelos, José. “Cuando el águila destroce la serpiente”. En: *El Maestro*, Año 1, N° 6 y 7. 1922. México D.F., México. P. 442

¹⁴³ *Ibidem*.

primero de lo segundo a nivel cultural e histórico. Los antiguos lo entendieron mal, hoy se comprende bien.

En el discurso de entrega de una estatua de Cuauhtémoc a Brasil, Vasconcelos utiliza a tal figura para proyectar las características raciales de los indígenas que deben ser copiadas en su contemporaneidad. En ese sentido, en este héroe se ven representadas la eterna lucha del débil contra el fuerte, el “ímpetu sincero y noble arrogancia”¹⁴⁴, la resistencia y valentía física y espiritual, la posibilidad de una segunda independencia e incluso el epítome de una “raza superior y civilizada” en comparación a los “pusilánimes que no querían resistir la conquista”¹⁴⁵. Todas estas loas sustentan su afirmación más relevante: el bronce del indio mexicano y granito bruñido del pedestal brasileño son bases para la nueva raza, “fuerte y gloriosa”¹⁴⁶. Nuevamente, lo indígena parece nuevamente ser recuperado de forma exclusivamente simbólica.

Lo anterior puede reafirmarse con los juicios que emite Vasconcelos sobre la integración a la nación del indígena contemporáneo en una conferencia hecha en EE.UU.¹⁴⁷, especialmente en su negativa a educarlos de modo diferente a la del resto de los mexicanos, pues el problema de México, sostiene, es la ignorancia y no el indígena. De hecho, compara al indígena ignorante con el campesino inglés ignorante sin encontrar diferencia y propone la misma solución, la educación –específicamente el contacto y adaptación a la cultura occidental- para que puedan salir de ese estado y aportar a la civilización. Por supuesto, este proceso implica la integración plena a la nación mexicana, lo que lleva consigo la pérdida de la especificidad cultural de tales grupos.

Ahora bien, en el mismo discurso se afirma que el patriotismo es más débil que el sentimiento de raza en América Latina, por lo que tarde o temprano ésta se va a unir en una suerte de federación étnica que tiene por eje la raza latina. Dicha federación será una de cuatro o cinco de la misma naturaleza (se menciona la sajona del norte, la latina del sur, la rusa y la japonesa) que superaran el orden político basado en la nación, lo que aparte de reafirmar la preponderancia de la idea de raza en este autor, también relativiza

¹⁴⁴ Vasconcelos, José. “El bronce del indio mexicano se apoya en el granito bruñido del Brasil. Discurso del señor embajador licenciado José Vasconcelos en Rio de Janeiro”. En: *El Maestro*, Año 3, N° 3. México D.F., México. P. 255-256.

¹⁴⁵ *Ibíd.* 258.

¹⁴⁶ *Ibíd.* 255

¹⁴⁷ La referencia completa es la que sigue: Vasconcelos, José. “Conferencia leída en el ‘Continental Memorial Hall’ de Washington, la noche del 9 de diciembre de 1922, a invitación de la ‘Chataucua International Lecture Ass.’, por el Lic. José Vasconcelos, Secretario de Educación Pública. En: *Educación, Revista Mensual*, Vol. 2, Núm. 1, Mayo 1923.

la participación efectiva que tiene el elemento indígena dentro de su propuesta nacional y continental; es la raza latina la central en el subcontinente, que se sugiere fortalecida a través de una disolución del elemento indígena en ella. Nuevamente, lo africano es omitido de la propuesta vasconcelista.

A diferencia de los otros dos casos, en este escrito Vasconcelos se refiere a los indígenas contemporáneos en lugar de los antiguos, y el hecho que de aquéllos se rescate muy poco parece reflejarse en el exacerbado protagonismo que adquiere lo latino como el eje racial continental, incluso relativizando la fundamentalidad del mestizaje y con ello la novedad de la raza americana y definitiva. Esto contrasta con los argumentos previamente revisados, donde la reivindicación de lo indígena se da desde lo pasado o lo simbólico, pues allí tal raza adquiere una mayor preponderancia dentro de la constitución del mexicano actual. De este modo es posible identificar una suerte de tensión entre la visión de lo americano como puramente latino o como mestizo, donde si bien lo latino tiene preponderancia, no es el eje racial efectivo. Tal polaridad parece tener como uno de los anclajes principales la mayor o menor reivindicación de lo indígena como parte de la cultura y la raza del subcontinente, y tal recuperación es bastante más relevante cuando se habla del indígena del pasado que del contemporáneo, lo que parece indicar que el proceso de mestización también se piensa como fuertemente anclado en el pasado.

Esta idea puede verse claramente en el texto *El descubrimiento de América*, de Antonio Caso, donde se parte afirmando, por un lado, que los españoles tenían todas las características de una “raza conquistadora: el espíritu aventurero y heroico templado en la lid, la codicia incoercible, la imaginación exaltada, el entusiasmo, la fe”¹⁴⁸, y por otro que los indígenas prehispánicos –al menos aztecas e incas- mostraban que “sin auxilios extraños ni la civilización europea puede la humanidad cumplir su destino y emprender su obra eterna bajo la paz de Dios”¹⁴⁹, por lo que ambos son presentados de modo históricamente positivo y valorable. Esta situación cambia con el contacto de unos con otros, el que si bien engendra “nuestra raza hispana americana” a través del mestizaje, lo hace sobre un “mar de sangre y horror”¹⁵⁰ referido a la derrota física y cultural de los indígenas a manos de los españoles, así como la superposición de su cultura sobre la de aquéllos.

¹⁴⁸ Caso, Antonio. “El descubrimiento de América”. En: *El Maestro*, Tomo III, N°2, 1922. P. 123.

¹⁴⁹ *Ibíd.* P. 124.

¹⁵⁰ *Ibíd.* P. 125

De esta manera, la proyección cultural de lo indígena resulta poco relevante, pero eso no implica una separación a nivel espiritual e incluso genealógico, en efecto, se afirma que se sabe muy poco de *nuestra* cultura autóctona y que ello no tiene remedio, mas que ésta ha dejado una “vieja lágrima que ha cantado un poeta melancólico y sutil, la lágrima ardiente de la raza vencida, todavía cae silenciosamente sobre nuestro corazón y lo hace estremecer al recordar cómo se rompieron las entrañas palpitantes de nuestros abuelos”¹⁵¹.

Lo anterior, en todo caso, no le quita ímpetu a la fuerza de la nación mexicana, la que se describe de elocuente manera, aun metaforizándola en la figura de una diosa griega:

Yo la he visto [a la patria], después, erguida sobre sus tribulaciones infinitas, firmes sus rodillas, indómitas sus manos y el corazón inflamado de ira sagrada, calzados los divinos talares que la llevan, como a la inmortal Athenea [sic], por encima del mar y de la tierra inmensa con la rapidez del vientre, asiendo su lanza fornida, de punta de bronce, poderosa, luenga, robusta, con que destruye filas enteras de hombres siempre que contra ellos monta en cólera; y airada y magnífica nos lleva llantera de la victoria, mientras que en el seno lúgubre de campos y ciudades retumbaba el cañón¹⁵².

En este caso, la proyección de la patria –formada a partir de la “raza hispana americana”- no incluye a lo indígena contemporáneo, que ni siquiera es nombrado en el fragmento. Pero la imagen del indígena pasado sí juega un rol importante como parte de la nación: su cultura es la *nuestra*, aunque de ella no se conozca mucho; el recuerdo de su muerte pesa en los corazones de los mexicanos, no obstante millones están vivos, los que se omiten olímpicamente al hablar de la patria contemporánea. Nuevamente, parece que ya dieron todo lo que tenían como raza.

Una visión más moderada que puede rastrearse en textos de revistas mexicanas y chilenas, pero en la cual pueden distinguirse de modo claro la idea del indígena pasado y la del contemporáneo, es la de Gabriela Mistral, una de las principales figuras culturales latinoamericanas de la época, cuya amistad con Vasconcelos la llevó a ayudarlo en su tarea como Secretario de Educación Pública, tanto a nivel escritural como político, pues incluso viajó hasta México durante la época para materializar su

¹⁵¹ *Ibíd.* P. 127

¹⁵² *Ibíd.* 127-128

apoyo¹⁵³. Otra muestra de la relevancia que la poetisa tuvo para México es su inclusión como parte de la unidad de estudio “Vida política y social de América en siglos XIX y XX”, correspondiente al programa de Ciencias Sociales de 1944¹⁵⁴. Por supuesto, en Chile no forma parte de ningún programa de estudios, y su relevancia dentro de la *Revista de Educación* chilena es menor a la de los documentos mexicanos, lo que puede verse como una nueva muestra de ingratitud para con ella.

Pues bien, en estos artículos toman mucha fuerza la visión americanista y la relevancia del mestizaje como el eje racial del subcontinente, no obstante su reconocida latinidad. Así pues, en la transcripción de un fragmento del discurso de inauguración de una escuela mexicana que lleva su nombre, la poetisa chilena afirma que: “Hace diez años que llamo a México la tierra privilegiada antes de la conquista, por el azteca profundo y fino, y privilegiada después de la conquista, por la rica, por la depurada sangre española que aquí quedo, en este como umbral de la América hispana”¹⁵⁵, lo que nuevamente da cuenta de la alta valoración asignada a los dos elementos principales que, mediante el mestizaje, constituirían la patria mexicana.

Esta imagen del indígena antiguo contrasta claramente con la del indio contemporáneo, a quien se le achaca el fatalismo y la “tórrida languidez”¹⁵⁶ que les achaca en su texto “El Grito” que no sólo lo apopleman a él, sino que a todo el subcontinente, pero que pueden y deben superarse, a través de la “progresiva aleación de dos razas (la latina y la indígena) de diverso orden físico y de más diverso ritmo emocional”, lo que de lograrse “tiene la trascendencia de las más rudas faenas cumplidas en el mundo”¹⁵⁷. En ese sentido, el mestizaje se ve como un proceso todavía en curso y no está fijado exclusivamente en el pasado.

De esta forma, la postración contemporánea debe ser vencida para cumplir con los designios de la Providencia, que nos puso en América para trascender tanto lo

¹⁵³ Sobre la relación entre Vasconcelos y Mistral ver: Valenzuela Fuenzalida, Álvaro. “Gabriela Mistral y la reforma educacional de José Vasconcelos”. *Reencuentro* [en línea] 2002, (septiembre) : [Fecha de consulta: 26 de junio de 2015] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003402>> . También es posible encontrar vínculos entre la poetisa chilena y otras figuras de la educación mexicana de la primera mitad del siglo XX, como Jaime Torres Bodet. De hecho, ella escribió “Elogio de la canción”, un poema que no sólo hace de prólogo para la obra *Canciones* del mexicano, sino que también pone en el mismo plano a Salomón, Teócrito y Netzahualcóyotl, así como muestra su cariño por México. (En: Mistral, Gabriela. *Antología*. Ed. Zig-Zag, 1940, Santiago. Pp.: 123-126)

¹⁵⁴ “Programa de Historia Universal, Primer Año”. En: *Educación Nacional, Revista mensual*. Secretaría de Educación Pública. Octubre 1946.

¹⁵⁵ Mistral, Gabriela. “Gabriela Mistral en la escuela que lleva su nombre”. En: *El Maestro*, Vol. III, N°1, 1922. P. 15-16

¹⁵⁶ Mistral, Gabriela. “El grito”. En: *El Maestro*, Tomo II, N° 4, 1922. P. 340.

¹⁵⁷ Mistral, 1934. Op. Cit. P. 52.

europeo como lo indígena. De hecho, se afirma que en este continente la cultura latina tiene, en los pueblos del sur, “un reino más vasto que el Mediterráneo clásico para gobernar hombres bajo su norma ejemplar”, cuya misión es la fraternización entre las distintas culturas y razas con aras de llegar a una universal (por supuesto, su contraparte es la América Sajona, donde sólo se fusionan distintos elementos de la cultura europea). En ese sentido, Mistral entiende que nuestro subcontinente tiene “un deber de comprensión respecto de las sensibilidades opuestas: nuestra doble costa que mira al Occidente y al Oriente tiene al igual que la costa griega la misión de aceptar, comprendiéndolas, a las razas diferentes”¹⁵⁸. La misión de América es clara y es similar a la de *La raza cósmica*, forjar lo nuevo a través de la fusión de lo existente.

No obstante lo anterior, la relevación de América como el espacio de esta misión por excelencia se ve muchas veces relativizada –incluso en la publicación *El Maestro*–, tanto por visiones más nacionalistas como por la disminución de la importancia específica del mestizaje en ciertos países. Por ejemplo, se hacen pequeñas reseñas históricas varios países del continente, y en el caso chileno se plantea que la raza conquistadora de origen europeo “forma la gran mayoría, fuerte, robusta y de buen aspecto”¹⁵⁹ y que ha habido muy poca mezcla con la raza indígena, que se entiende unificada y muy reducida en número, así como dividida en fueguinos, araucanos y changos. Los primeros son “enteramente salvajes”, los segundos “fuertes, altivos y belicosos” y los terceros “propia mente son de la raza andina del Perú”¹⁶⁰. La única característica positiva es el físico mapuche, pero no se le entrega relevancia en la conformación del chileno contemporáneo.

En tanto, en el artículo “Contra el Alcoholismo”, se entiende que la vocación histórica de México es “la de ser vanguardia del genio latino en el Continente Americano”¹⁶¹ lo que implica, según su argumentación, hacer todo para poder salvar a la raza indígena de la degeneración y decadencia causada por el alcoholismo, lo que en última instancia remite a “evitar la desaparición de nuestra raza aborigen, que nos ha dado la historia y el alma de la patria”¹⁶². Esto último no sólo implica un movimiento de lo continental a lo nacional, pues si bien no se niega la latinidad de lo primero, México

¹⁵⁸ *Ibíd.* P. 51-52.

¹⁵⁹ Anónimo, “La república de Chile. Breve reseña Histórica”. En: *El Maestro*, Tomo III, N°2, 1922. Pp.: 259-267.

¹⁶⁰ *Ibíd.*

¹⁶¹ Padilla, Ezequiel. “Contra el alcoholismo”. *El Maestro*, Tomo III, N° 2, 1922. P. 185.

¹⁶² *Ibíd.*

es el espacio privilegiado para el desenvolvimiento de la misma, sino que también entrega un matiz con respecto a la visión de los indígenas, que si bien se definen como decadentes, esto no es por la teleología racial o por alguna característica intrínseca de su condición, sino por algo mucho más concreto: el alcoholismo.

Textos escolares

Esto da pie para poder desarrollar la caracterización racial de los indígenas contenida en los textos escolares del corpus revisado, pues particularmente en el grupo de textos chilenos más refractario, compuesto por Montero Correa, Peña y Lillo y Acuña Peña, se explicita una relación casi intrínseca entre el alcoholismo, la raza indígena y su consecuente inferioridad o decadencia. Esta lógica no aparece en los otros textos nacionales, y si bien puede encontrarse más matizada en varios casos mexicanos, donde el alcohol o no se relaciona exclusivamente con lo indígena o no se conecta con una proclividad biológica o racial, sino que más cultural e incluso material; en la mayoría de los casos es omitida y también negada.

Entre los primeros, el más medido es Octavio Montero, pues no afirma una relación explícitamente racial entre el alcohol y los indígenas. Sin embargo, entiende que “el indígena americano, era muy aficionado a las bebidas alcohólicas”¹⁶³ y que tal afición es suficientemente relevante como para dedicarle un par de párrafos dentro de una escueta revisión de 15 páginas que incluye todo lo relativo a estos dentro de América. Una situación similar, pero más radical ocurre con la enumeración de las características principales de los mapuches, ejercicio realizado en el texto de Acuña Peña de 1942, en el cual, dentro de las 6 afirmaciones que los definen, una es relativa al alcohol y ninguna a su cultura. De hecho, en prácticamente todos los textos escolares chilenos existen afirmaciones tendientes a establecer que la decadencia racial mapuche, e indígena en general, se entiende por un amor al alcohol –que también se relaciona con la flojera¹⁶⁴ e incluso el canibalismo¹⁶⁵- cuyo inicio se fija mucho antes de la conquista española, y que no ha cambiado dentro de ellos, por lo cual puede interpretarse como racializado.

Dentro de los textos mexicanos esta relación se establece de forma similar sólo en Longinos Cadena, que menciona al alcohol como parte central de la alimentación

¹⁶³ Montero Correa, Op. Cit.

¹⁶⁴ Peña y Lillo, 1931. Op. Cit. P. 79-80

¹⁶⁵ Acuña Peña. 1942. Op. Cit. P. 199-200

prehispánica, poniéndolo incluso por sobre el maíz¹⁶⁶. En los casos de Teja Zabre y Abel Gómez se da forma muy matizada y no proyectada hacia el presente, mientras que en los de Sherwell, Jara, Aguirre Cinta, si bien se afirma una relación casi intrínseca entre el alcohol y los indígenas, no se plantea de manera tan burda y explícita, sino que se ancla en el ámbito de un pasado muy lejano donde se parece mezclar lo mítico y lo histórico, pero que se proyecta hacia su presente, específicamente a través del relato del descubrimiento del pulque protagonizado por el rey tolteca Tecpancaltzin, el campesino y descubridor del pulque Papantzin y Xóchitl, su hija, quien a la postre se casará y tendrá un hijo con el rey.

En estos últimos casos, la interpretación general es la de vincular el pulque y su masificación con la caída y decadencia de los toltecas, lo que Sherwell y Aguirre Cinta aprovechan para denunciar y criticar el flagelo del alcoholismo contemporáneo¹⁶⁷. Más aún, estos sindicaron también otro aspecto del mito como causa de decadencia, y es que el hecho de que el hijo del rey con una campesina haya logrado llegar al trono implicó una relajación de las tradiciones del sector nobiliario, así como fomentó la rebeldía y decadencia del pueblo, lo que sumado al alcohol llevó al declive de los toltecas y al ascenso de los chichimecas (tribu salvaje que los acechaba) como los líderes del Anáhuac. Resulta interesante hacer notar que en ambos casos la distinción social entre toltecas y chichimecas se acompaña de una diferencia racial: para Sherwell los chichimecas son más oscuros que los toltecas¹⁶⁸ y para Aguirre Cinta, las facciones de los toltecas eran más suaves y bellas que la tosquedad facial de los chichimecas¹⁶⁹.

Lo anterior, en todo caso, parece ser una filtración de prejuicios que rondaban en la época, porque no tienen un correlato con su comprensión como razas separadas. De hecho, ese es uno de los principales consensos existentes entre todos los textos en que se identificaron perspectivas raciales: Toltecas, Chichimecas y Aztecas son parte de la raza nahua. Ésta es, en ocasiones, entendida como parte de una más amplia (la cobriza o americana) y en otras se distingue como una particular. Incluso, Ramos Pedrueza la define como mestiza. Asimismo, en algunos textos se ve caracterizada de modo general

¹⁶⁶ Cadena, Longinos. *Elementos de Historia General y de Historia Patria para el primer año de instrucción primaria superior*. Ed. Herrero Hermanos Sucesores, México D.F., 1944. P. 122

¹⁶⁷ Aguirre Cinta, *Lecciones de Historia general de México. Desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Arregladas para uso en las escuelas primarias de la República*. Ed. Sociedad de Edición y Librería Franco Americana S.A., México D.F., 1931 P. 24; Sherwell, Guillermo. *Primer Curso de Historia Patria*. Ed. Patria, S. A. México D.F., 1944. P. 39-40.

¹⁶⁸ *Ibíd.* P. 48

¹⁶⁹ Aguirre Cinta, *Op. Cit.* P. 13

y en otros se hacen diferencias específicas entre cada grupo, lo que puede darse sin mediar mayor explicación en un texto que afirme la unidad de los nahuas, lo que ocurre con Sherwell y Aguirre Cinta.

Por otra parte, en todos los casos donde se caracteriza racialmente a los toltecas –ya sea separadamente o como parte de los nahuas- se dan prácticamente sólo virtudes, y siempre de orden físico o moral: son bellos, altos, ágiles, fornidos, robustos, virtuosos, industriosos, trabajadores, entre otros calificativos similares. Resulta interesante hacer notar que en todos estos textos se afirma también la importancia y fundamentalidad del mestizaje para el México contemporáneo, el que en la mayoría de las ocasiones se da en su versión de blanqueamiento, es decir, que pone al elemento blanco, europeo u occidental como el eje cultural del mismo.

Estos son los de Torres Quintero, Jara, Aguirre Cinta, Sherwell, Cadena y Toro, aunque este último con un pequeño matiz, pues entiende lo mestizo no como una fusión enteramente positiva, sino que como una que adquirió una característica negativa de sus partes, la pereza, no obstante también sea visto como la principal raza de México por su cantidad y por su fuerza, así como más cercana a lo europeo que a lo indígena en términos culturales¹⁷⁰. Estos casos los entiendo como los más cercanos a la interpretación oficial y vasconceliana del mestizaje, porque se fija en el pasado más remoto buena parte de lo que se va a recuperar de los indígenas para su contemporaneidad, lo que implica su disolución efectiva como grupo; porque se le asigna una gran proyección e importancia al mestizaje, en relación al México del momento; y por la mayor preponderancia de lo europeo por sobre lo indígena, sin caer en la descalificación o jerarquización explícita, pero clarificando que lo europeo implicó un avance. Especial mención merece el caso de Longinos Cadena, quien también afirma la existencia de una misión histórica para la raza nahua, particularmente los aztecas: el ser los unificadores del Anahúac¹⁷¹.

Dentro de la misma lógica del mestizaje blanqueado los textos de Gámiz, Bonilla, Pereyra y Justo Sierra no caracterizan a los toltecas –ya sea separadamente o como parte de los nahuas- de modo racial. Asimismo, en los tres primeros casos se describe de modo muy negativo a lo indígena en general, usualmente relacionándolos

¹⁷⁰ Toro, Alfonso. *La civilización en México. Compendio de Historia Patria precedido de breves nociones sobre Historia General*. Ed. Sociedad de Edición y Librería Franco Americana S. A., México D.F, 1925. P. 144.

¹⁷¹ Cadena, Op. Cit. P. 138.

exclusivamente con la violencia, el canibalismo, el fanatismo religioso o el despotismo, rasgos que se yerguen como justificación de la conquista.

Si bien el de Bonilla ha sido planteado por Josefina Zoraida como parte de los textos escolares que siguen la línea oficial, en este caso se agrupa con los de Gámiz y Pereyra, sindicados como hispanistas por la misma autora, pues sigue similares directrices dentro de esta temática específica. No obstante, si se revisan otros momentos del texto de Bonilla, así como otros de sus discursos, sus planteamientos sí están más alineados con las ideas oficialistas, aunque siempre en la vertiente menos indigenista. De todos modos, el hecho de que en estos casos se de una lógica de mestizaje similar a la anterior, da cuenta de que ésta visión era dominante, encontrándose en prácticamente todos los casos con excepción de los socialistas.

En el caso de Justo Sierra es distinto, pues los suyos son textos pre revolucionarios que se arreglan para seguir editándose durante las décadas del 20 y 30, modificando las partes más sensibles para la visión oficialista, como su visión de la dictadura de Porfirio Díaz o la relevancia del mestizaje¹⁷². En éste se relaciona a lo indígena con lo negativo una vez iniciada la colonia, y específicamente con la acción de los misioneros y de la monarquía española en general, que los cuidan mucho, por lo que devienen temerosos y asustadizos, lo que conlleva a su decadencia, por no desarrollar espíritu ni de responsabilidad ni de individualidad. Un argumento similar se da en Torres Quintero y Teja Zabre.

Si bien el mestizaje blanqueado no implica una caracterización racial explícita, me parece que sí es posible pensarla como relevante de ser tratada en este capítulo por tres razones. En primera instancia, en la propuesta de mestizaje de Alfonso Toro se incluye como característica racial la pereza, que vendría necesariamente de una de las partes, indígena o español, y aunque no es explícito en el caso de Toro, sí hay otros momentos donde se relaciona tal rasgo a lo indígena, y en ninguno de los textos escolares revisados se hace tal conexión con lo español (aunque sí se vincule a lo latino en algunos artículos revisados).

Una segunda razón corresponde a la figura de Moctezuma II, quien era el rey de los aztecas a la llegada de Cortés, y que en todos estos textos se muestra como pusilánime, cobarde, sumiso, imberbe, indolente, decaído, poco patriota o supersticioso, encarnando todo lo opuesto a lo que se releva como positivo en los mismos –la

¹⁷² Cfr. Zoraida, Op. Cit. P. 190-194.

vigorosidad, el trabajo duro, la resistencia, el patriotismo- que usualmente se proyecta en la figura de Cuauhtémoc. Lo interesante es que estas actitudes están en Moctezuma II previas a la conquista efectiva, no están catalizadas exclusivamente por los españoles y su acción en América, sino que están latentes en algunos precolombinos, por lo que se prefigura una disposición a esa actitud que se proyecta en su talante ante la invasión española. En ese sentido, no es la acción de la Corona y los misioneros lo que explica tales características, sino que también responden a la naturaleza de los indígenas.

Finalmente, tanto dentro de *La raza cósmica* como en otros textos revisados previamente se argumentó en torno a la descripción de los indígenas contemporáneos como pasivos, inmóviles, casi estáticos en el tiempo, en relación con una suerte de decadencia racial y a la necesidad de salir de tal estado para poder proyectarse en tiempo, pero ya no como indígenas, sino como parte de los mestizos, lo que puede relacionarse con la imagen que se proyecta de los autóctonos en los casos mencionados.

Antes de pasar a la última parte de este capítulo es necesario hacer un matiz, una precisión y una comparación con respecto a lo tratado hasta ahora. En primera instancia, es necesario dar cuenta de que aparte de la relevación de los aspectos raciales de los indígenas americanos –que aquí se revisó específicamente a partir de lo tolteca-, también existe una buena cantidad de textos –incluso en aquellos donde se desarrolla el mestizaje blanqueado- que le asignan un gran valor a la cultura nahua, principalmente a los aztecas y a los acolhuas o texcocanos, usualmente proyectada en la figura de Netzahualcōyotl. Esto no se mencionó previamente por dos razones, primero porque hace referencia a la cultura y no a la raza, y segundo porque en los casos de mestizaje blanqueado siempre se deja muy claro que lo europeo es, a nivel cultural, superior a lo indígena.

En los textos socialistas o indigenistas, como son los de Chávez Orozco, Villalobos, Ramos Pedrueza o Teja Zabre, sí hay un mayor rescate y valoración de la cultura prehispánica, pero esta no se explica a través de lo racial, sino que a partir de la visión materialista: es la expresión cultural de una élite emancipada que se mantiene con la explotación de las mayorías. Asimismo, en estos casos o no se menciona o hay un abordaje mucho más crítico del concepto de mestizaje, entendiéndolo de manera mucho menos ideal, relevando la mezcla racial forzada y violenta, así como los rencores que

ésta generó y que no se encuentran del todo mitigado¹⁷³. Lo anterior, en todo caso, no implica que la visión racial sea ajena a estos textos, pero es mucho menor y sólo subyace a las explicaciones de fenómenos históricos en una ocasión, e incluso allí está mezclada con la lógica de la lucha de clases: cuando Chávez Orozco se refiere a los toltecas, plantea que éstos son la mezcla de los olmecas –como élite cultural y espiritual- con los nahuas –como mayoría étnica dominada-, pero que ambas razas no eran compatibles, lo que devino en luchas intestinas que terminaron con la victoria de los segundos. De todos modos, este grupo de textos se abordará de modo específico en el capítulo relativo a la nación.

Resulta estimulante dar cuenta que en todos los textos escolares chilenos, a excepción del de Luis Pérez y de Armando Pinto, la visión presentada de lo indígena prehispánico se asemeja mucho a la versión hispanista ya mencionada, pero más racializada, situándose en un espacio todavía más refractario que los planteamientos más conservadores de México. Esto contrasta con algunas voces dentro de la *Revista de Educación* chilena, que plantean la necesidad de superar los prejuicios decimonónicos sobre los indígenas¹⁷⁴, pero que no parecen ser oídas en el periodo abarcado.

Asimismo, la valoración del mestizaje es también mucho menor en el caso chileno y, cuando se menciona, usualmente se hace en relación a su importancia cuantitativa, sin asignarle una cualidad de sujeto nacional por excelencia, ni tampoco caracterizándolo racialmente. En todo caso, esta valoración cambia un tanto cuando la referencia son los mapuche posteriores a la conquista, pues allí adquiere importante centralidad la imagen que de ellos proyecta el poema épico *La Araucana*, en ocasiones proyectándose parte de su capacidad bélica y física hasta la contemporaneidad, aunque esto no implica necesariamente un cambio en el tratamiento del mestizaje. En todo caso, esto se abordará de modo particular en el capítulo relativo a la nación.

Para finalizar este capítulo, resulta importante hacer una comparación con la caracterización racial de los griegos que puede encontrarse en el corpus analizado. En primera instancia, y haciendo referencia a lo dicho al principio de este apartado, en la mayoría de los textos chilenos se inscribe a los griegos como parte de la raza blanca y

¹⁷³ Teja Zabre, Alfonso. *Breve Historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias*. Ed. Botas, México D.F., 1946. P. 88

¹⁷⁴ Cfr.: Leyton, Cecilia. “La Raza Mapuche”. Pp.: 41-44. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año II, N° 6, Abril de 1942. Santiago.; Bichón, María. “El Instituto Indigenista Interamericano y la Celebración del Día del Indio”. Pp.: 38-41. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año IX, N° 52, Junio de 1949, Santiago de Chile; Moffat de Soto, Op. Cit.

específicamente de la rama indoeuropea, la que se define como superior. Si bien esta última conexión no aparece explícitamente en ninguno de los textos mexicanos, sí es posible identificarla operando de modo subrepticio en al menos dos, Ciro González y José María Bonilla, lo que resalta al compararlos con los planteamientos de los textos chilenos. En cuanto al primer caso, el autor plantea que los pueblos históricos y civilizados de la antigüedad fueron parte única y exclusivamente de la raza blanca; que el frío hace más inteligentes a los hombres, en relación a los nórdicos o arios, de donde vendrían los griegos; y afirma jerarquías poniendo en el tope las características de la raza blanca, por ejemplo, el alfabeto lo presenta como superior a todas las otras formas de escritura¹⁷⁵. En el texto de Bonilla, por otro lado, se describe a los indogermánicos de modo muy parecido al modo chileno, como se muestra a continuación:

Aparecidos a fines del neolítico, probablemente al norte y centro de Europa... Es propio de los indogermanos o arios, la posesión de caracteres morales y dotes de inteligencia, así como de capacidad para la disciplina social y para la formación de Estados que los hacen altamente capaces de progreso. Es típico de ellos el espíritu de libertad que se ha cristalizado en la institución de la monarquía, patriarcal y democrática.¹⁷⁶

Posteriormente, en la caracterización de las otras razas que se relacionan con la civilización, siempre se plantean algunos impedimentos para el logro cabal del progreso: los semitas son muy egoístas y proclives a las monarquías; los camitas son muy vigorosos físicamente, lo que los lleva a la indisciplina; los mongoles son puros pero se han desnaturalizado por querer parecerse a los europeos. En la caracterización de negros, indígenas y malayos no hay mención a la civilización y sólo se menciona donde viven.

En los textos de Hernández Ruiz, Contreras y Sierra también se incluye a lo griego en lo indoeuropeo, pero esto no se acompaña de una valoración de tal grupo

¹⁷⁵ En una lógica similar, pero mucho más extrema se encuentra el texto “El origen de la escritura” del Dr. Hans Friedensen, y traducido por Margarita Johow para la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación de Chile. En este se afirma que como todas las cosas, la escritura tiene su inicio y su desarrollo, para luego relacionar actitudes de chimpancés con las de algunos “actuales indígenas de Australia”, planteando que ahí se ven los inicios primitivos de la escritura; los “garabatos de nuestros niños” con los jeroglíficos de “algunas razas primitivas del África o de los esquimales”, planteando que es difícil distinguirlos; e igualar los símbolos de los indígenas de la tierra del fuego con “los de los europeos de la edad de piedra”, afirmando que son prácticamente iguales. (En: *Revista de Educación*. Ministerio de Educación pública. N° 5, Abril de 1929, Santiago de Chile. P. 94) Cabe señalar que según el texto de Víctor Farías *Los Nazis en Chile*, Margarita Johow tendría una relación relevante con tales grupos (Ed. Planeta, Santiago, 2000. P. 331 y 534-536.)

¹⁷⁶ Bonilla, José María. *Breves lecturas sobre Historia de la Civilización Occidental. Para uso de las escuelas de segunda enseñanza de la República mexicana*. Ed. Herrero Hermanos Sucesores. México D.F., 1944. P. 12.

étnico. De hecho, en Sierra incluso se cuestiona la legitimidad de la división racial y en Hernández Ruiz se afirma que los helenos eran mestizos. En los casos de Toro, Castro Cancio, Navas y Cadena no hay mención a la raza aria o indoeuropea.

De cualquier manera, el criterio de si se menciona o no la raza aria no es suficiente como para agrupar los textos, pues hay otros elementos mucho más importantes. En primera instancia, los escritos de Castro Cancio y Contreras son de corte socialista, por lo que el énfasis se pone en el esclavismo, y la cultura griega se explica a partir del mismo, vinculándola con las élites emancipadas que explotan a grupos sociales amplios para poder dedicarse al trabajo artístico e intelectual. En ese sentido, no hay mayor valoración racial. Luego viene el caso de Toro y Navas, donde si bien hay una visión muy positiva de lo griego, tampoco se relaciona con lo racial, pues las explicaciones son relativas a la cultura, que junto con el idioma serían los elementos que unieron a los griegos antiguos, que se entienden como étnicamente diversos. Esto contrasta con las asunciones de González, Cadena, Sierra y Bonilla, que explican algunas características y comportamientos políticos de los griegos –el panhelenismo o el amor a la libertad- por su semejanza racial.

La raza helena se entiende como privilegiada en Sierra y Cadena, y este último la relaciona también con la belleza física, al igual que González y que buena parte de los autores chilenos. Entre estos, Santiago Peña y Lillo es el caso más extremo, pues incluso describe facialmente a los antiguos helenos del siguiente modo:

La raza helénica, no obstante hallarse formada por varios elementos, conservó cierto aspecto físico especial, predominando el tipo de cara rectangular, labios delgados, nariz recta y prolongada hacia el frente, ojos grandes, húmedos y brillantes, pelo matizado de rojo, fino y rizable, hombros derechos y erguidos, todo ello dentro de un conjunto de robusta complexión.¹⁷⁷

Otra similitud entre estos textos se encuentra en lo que, según todos los textos chilenos que tratan el tema, sería una característica especial de los pueblos arios y/o helenos: la de conquistar, asimilar y luego elevar la cultura de otros pueblos, especialmente los orientales, en este caso. Esto deviene en la afirmación de que la cultura griega es autónoma y original, relativizando la influencia de otras culturas en

¹⁷⁷ Peña y Lillo. Op. Cit. P. 63

ella, dándole un halo de, al menos, superioridad cultural¹⁷⁸. Si bien en los casos mexicanos no hay una relación evidente entre la arianidad y la capacidad para llevar a cabo esta operación, el hecho de que ésta se presente en Bonilla y en González da pie para pensar que esa relación se hace, pero no se explicita, aunque esto no puede afirmarse de modo certero sin la comparación con el caso chileno. El otro caso donde aparece tal lógica es en Macedonio Navas, pero ello no parece indicar una visión de superioridad blanca más intensa que en la versión blanqueada del mestizaje¹⁷⁹.

Aunque con distinta intensidad, también en los casos de Toro, Sierra, Cadena, Bonilla y González –a lo que se puede incluir Navas, pero exclusivamente en referencia a lo ateniense-, se afirman algunas características raciales de los griegos de orden psicológico, como es la inteligencia, la creatividad, la sensibilidad artística y el amor a la libertad, todas las cuales aportan para el entendimiento de su cultura como esencial para el devenir occidental; así como la proyectan hasta su contemporaneidad como fundadores de tal espacio cultural y geopolítico. Una lógica similar se da en todos los casos chilenos, aunque en ocasiones se ve más marcada por la idea de la supremacía blanca. Por supuesto, en ningún caso hay mención al alcohol, y mucho menos una relación con su cultura, ni siquiera a través de la figura de Dionisio, prácticamente inexistente en estos textos.

Tanto la naturaleza de estas características, como su proyección contemporánea marca un claro punto de contraste con el caso indígena previamente mencionado. Por una parte, con los griegos no son los rasgos físicos y morales que digan relación con la resistencia o el trabajo los que se relevan, sino que tienen que ver más bien con la mente, el arte y la política, son psicológicos pero también más elevados, más espirituales que los otros. Asimismo, los frutos de tales virtudes (la filosofía, el arte verdadero o la democracia) parecen no ser, al menos en las versiones más conservadoras, alcanzables para los indígenas americanos, como sentencia Abel Gámez: “No existía pintura propiamente dicha, ni la música, ni la poesía, pues fuera de las tres o

¹⁷⁸ Cfr. Riobó, Enrique. *Occidente, raza y nación. La prefiguración de lo griego en textos escolares de ciencias sociales en Chile. 1930-1990*. Tesis para optar al grado de Magíster en Historia, Universidad de Chile. 2014.

¹⁷⁹ A diferencia de los chilenos, estos textos mexicanos se ponen en duda de modo explícito por otros. En efecto, tanto Justo Sierra como Santiago Hernández son enfáticos en plantear que la cultura griega no es autónoma, sino que fuertemente subsidiaria de los pueblos orientales como fenicios, babilonios y egipcios, aunque no se la enmarca en el Oriente y se aceptan sus aportes específicos a la historia universal.

cuatro composiciones de Netzahualcōyotl, no hay noticias de otras ni de otros poetas. Las artes son de origen hispánico”¹⁸⁰.

Asimismo, previamente se desarrolló la relación establecida entre lo indígena y lo pasado, estático, pasivo y trasnochado, tanto a nivel cultural como racial, dependiendo del caso. Pues bien, la visión presentada de los griegos resulta la totalmente opuesta, pues aunque se encuentra anclada en el pasado, su vigencia se entiende como prácticamente absoluta en todos los casos con excepción de Hernández Ruiz, Contreras y Castro Cancio.

La proyección cultural de lo griego resulta patente en algunos artículos de las revistas de educación revisadas, pues en ellas se conecta la superioridad con el buen gusto, cuya ejemplificación usualmente recurre a lo griego en alguna de sus partes. El siguiente fragmento es, posiblemente, el más explícito en torno a esta conexión:

Esquilo es una verdadera piedra de toque que nos revela los espíritus superiores; el que no le comprende es un ser nulo o mediocre, uno del rebaño humano. Desconcierta a los débiles, pulveriza a los rutinarios. Para mirarle de frente sin perturbarse, es preciso habitar en las cimas, y tener talla de gigante.¹⁸¹

En todo caso, la proyección de lo antiguo en toda su amplitud es una idea fuertemente criticada y relativizada por Hernández, Castro Cancio y Contreras. El primero, más matizado, hace una separación entre la cultura y la política, y si bien reconoce que en lo primero los griegos aún son maestros, en lo segundo han sido ampliamente superados, debido a su naturaleza esclavista que, en casi todos los casos anteriores es omitida. El segundo entiende que la cultura de los griegos es “admirable”, pero la circunscribe principalmente a Europa y la entiende como resultado de la explotación de los esclavos, lo mismo que Contreras, aunque éste sólo acepta la existencia de la cultura helena, sin valorarla de modo alguno y avizorando, en ambos casos, su más absoluta superación en el porvenir. Finalmente, como en ambos casos se contrasta el ideal democrático actual con la democracia griega, se llega a la conclusión de que ésta última no es verdaderamente democracia, relativizando nuevamente su valor. Demás está decir que en el corpus chileno no existe ninguna visión que siquiera se asemeje a la recién descrita.

¹⁸⁰ Gámiz, Abel. *Historia Nacional de México. Curso elemental*. Ed. Águilas, S.A., México D.F., 1927. P. 52

¹⁸¹ Gener, Pompeyo. Esquilo, padre de la tragedia. En: *El Maestro*, Tomo II, N° 4, 1922. Esta vinculación también puede encontrarse en: Crane, Frank. “En que se distingue el hombre superior”. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación Pública. N° 58, Enero de 1935, Santiago de Chile.

Civilización: cultura y educación

Así como en el capítulo anterior se vio la existencia de reminiscencias del discurso racista decimonónico en el corpus revisado, también es posible encontrar diversas referencias a discurso civilizatorio decimonónico, particularmente en la presencia de la dicotomía civilización/barbarie, estando la segunda relacionada –en el siglo XIX- de modo casi intrínseco a la vida indígena contemporánea. En tal contexto lo clásico –en tanto paradigma de lo occidental- ha sido visto como una manera para lograr civilizar al indígena:

La intención de diseminar tanto perfil mitológico y heroico la expresó sin querer un dirigente argentino, quien, al abogar por una educación que estuviera regida, más que por estudios formales, por el ejemplo de clases superiores, traía a colación las escaleras de mármol y la Diana que adornaban el Jockey Club de Buenos Aires, ante la cual “el indio más guarango quedaba vencido y dominado”. En efecto, el objetivo final de los clasicistas criollos era el de civilizar al paisaje y a la sociedad americana, a la chusma misma: la cita latina fue compañera inseparable de la represión y el chicote en nuestra historia.¹⁸²

En ese sentido, la dicotomía civilización/barbarie adquiere importancia para este trabajo ya que, aun cuando no sea una idea del todo hegemónica a principios del siglo XX, sigue operando incluso hasta el día de hoy¹⁸³. Esta división tiene como hito fundacional latinoamericano el libro *Facundo o Civilización i Barbarie en las pampas argentinas* de Faustino Sarmiento, donde se plantea que:

El continente se encontraba en la encrucijada de la barbarie indígena y de la civilización occidental o, con otras palabras, naturaleza contra cultura, donde no cabía la asunción simultánea de ambos extremos. La civilización no es otra cosa que la alternativa asociada a Europa y los Estados Unidos, alternativa que incuestionablemente conducía al desarrollo y al progreso.¹⁸⁴

¹⁸² Taboada, 2012. Op. Cit. P:

¹⁸³ Ver, por ejemplo: Alam, Florencia. “Civilización/Barbarie en los manuales de historia del secundario”. En: *Nómadas. Revista crítica de Ciencias sociales y jurídicas*, 16, 2007; Svampa, Marisela. “Civilización o Barbarie: de “dispositivo de legitimación” a ‘gran relato’”. En: *Seminario 200 años de historia argentina, El difícil proceso de construcción de una nación*, 2010; Allione, Osvaldo. Subjetividades bárbaras. El legado epistémico de la dependencia o de la dificultad de representar el propio lugar de enunciación. En: *Miradas de la UNdeC*. Año 1, N°1, 2007. Disponible en: <http://www.undec.edu.ar/miradas/septiembre07/seccion-abierta/allione.pdf>

¹⁸⁴ Alfaro, Héctor. “Civilización y barbarie”. En: *Diccionario de Filosofía Latinoamericana, Biblioteca Virtual Latinoamericana*. Disponible digital en: http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/civilizacion_y_barbarie.htm (última revisión 01/06/2014)

Esta directa relación entre la civilización y lo occidental pareció (y parece) haber sido aceptada por las élites latinoamericanas decimonónicas, y la chilena en particular, por lo que aquello que no correspondía a ésta quedaría relegado a la categoría de inferior, salvaje, primitivo, indeseable, decadente, a fin de cuentas, bárbaro¹⁸⁵. Ante esta situación, se hace del todo necesario el proceso que buscará civilizar –o eliminar¹⁸⁶- a aquellos ajenos a la civilización, dentro del cual la educación tuvo un rol importante, tanto como catalizador del paso de la barbarie a la civilización como constructora de un imaginario que excluye al indígena de la nación, a menos que se integre a la misma, dejando de lado sus costumbres antiguas y aceptando las nuevas. Por supuesto, el polo contrario resulta ser la antigüedad clásica, cuya recuperación es presentada como relevante para toda la humanidad civilizada¹⁸⁷.

Lo anterior permea dos propuestas para la relación entre la civilización y los indígenas prehispánicos enunciada en el capítulo anterior: la negación de tal conexión y la aceptación de una civilización inferior a la occidental. En ambos casos existe una presunción implícita: la civilización (verdadera/superior) es algo que ha existido y que existe en la contemporaneidad; es un modelo -con una serie de factores y elementos que lo constituyen- que se debe seguir o una meta que se debe lograr, cuando se entiende que no ha sido alcanzada. Una tercera posibilidad presente en los textos analizados comparte esta presunción (la civilización como un modelo), pero la entiende como totalmente compatible con los habitantes del periodo precortesiano, más allá de asignarle tal estatuto a algunos o todos de los pueblos que vivieron en tal contexto¹⁸⁸. A lo anterior debe agregársele una cuarta posibilidad, que entiende a la civilización como algo no alcanzado y que sólo se puede acceder en el porvenir.

¹⁸⁵ Colmenares, Germán. *Las convenciones contra la cultura*. Tercer Mundo Editores. Santafé de Bogotá, 1997. P. 20-24

¹⁸⁶ Como ocurrió, por ejemplo, con el llamado genocidio Ona. Ver: Chapman, Anne. *Fin de un mundo. Los selknam en la tierra del fuego*. Taller experimental de cuerpos pintados, Santiago de Chile. 2002.

¹⁸⁷ Johow, Margarita. “El museo de Pérgamo”. Pp.: 39-50. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación Pública*. Año III, N° 28, Abril. Santiago, 1931. p. 48-49-50

¹⁸⁸ Dentro de la *Revista de Educación* chilena, pueden encontrarse algunos artículos que se encuentran en este grupo, pero sus propuestas no permean con claridad los textos escolares revisados, con la relativa excepción de Armando Pinto. Los más relevantes son: Mostny, Grete. “El patrimonio arqueológico de Chile”. Pp.: 5-8. En: *Revista de Educación*. Ministerio de Educación pública. Año III, N° 13, Abril de 1943, Santiago de Chile; Latcham, Ricardo. “El arte indígena chileno”. En: *Revista de Educación*. Ministerio de Educación pública. Año I, N°4, Marzo 1929; Latcham, Ricardo. “Las excavaciones arqueológicas en Tiltit”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año I, N°1, Diciembre 1928.

En cuanto a las primeras dos posibilidades, que comprenden todos los textos excepto los de Villalobos, Ramos Pedrueza, Chávez Orozco, Teja, Jara, Pérez y Pinto usualmente el énfasis para renegar o relativizar la(s) civilización(es) indoamericana(s) se pone en uno o más de estos cuatro aspectos: el ámbito material, el moral, el cultural y el político (dependiendo del caso se debe agregar lo racial, que termina por explicar los otros tres, pero esto se da principalmente en la línea más conservadora y refractaria, e incluso allí no es un diagnóstico homogéneo, como se vio previamente). En cualquier caso, dentro de este grupo de textos se requiere hacer una primera distinción. Por una parte, en todos los casos mexicanos existen varios capítulos dedicados a la enseñanza de los pueblos indígenas prehispánicos, de los cuales se abarcan al menos todos los nahuas (toltecas, chichimecas, acolhuas, texcocanos y aztecas), en ocasiones extendiéndose al estudio de los mayas, mixteco-zapotecas, teotihuacanos, otomíes y tarascos. Por otro lado, en el caso chileno se estudia exclusivamente a *araucanos*, incas y aztecas, aunque en ocasiones se mencionan los fueguinos, usualmente todos integrados al mismo capítulo sobre indígenas americanos, que como máximo tiene 15 páginas. El mínimo en México corresponde a Justo Sierra con 35 páginas, y la mayoría de los casos supera las 60, habiendo incluso libros completos para su estudio.

Esta distinción no es sólo cuantitativa, pues el contenido de los textos también es de distinta naturaleza. En el caso mexicano la mayoría de las materias relativas a indígenas corresponden a historia política y cultural precortesiana, aunque también hay caracterizaciones generales, así como juicios de históricos y de valor. En el caso chileno, sólo se encuentran los últimos dos aspectos, pues cuando se nombra la política o la cultura es usualmente para denostarlas.

En cuanto a los cuatro aspectos primeramente mencionados, en el relativo a lo material, existe una postura que destaca la inexistencia de algunos elementos que se entienden como indispensables para la (verdadera) civilización dentro de los pueblos prehispánicos, entre los que se cuentan principalmente el hierro, los animales de carga, la rueda o la moneda. Esta lógica se encuentra en prácticamente todos los casos mencionados, aunque dependiendo se enfatiza en uno u otro.

Ahora, lo anterior no es la razón principal para negarle a los pueblos prehispánicos el estatuto de (verdaderamente) civilizado. En efecto, el desarrollo de

ciertos aspectos materiales más generales a toda agrupación humana, particularmente la vestimenta, la vivienda o la comida, parece ser más importante para adquirir tal condición, o al menos así se desprende de los planteamientos de Santiago Peña y Lillo: “El empleo de una alimentación sana y agradable, de un vestido sencillo y elegante, de una habitación higiénica y hermosa, de ejercicios moderados y oportunos es, en último término, el resumen de lo que llamamos progreso material”¹⁸⁹. Esta descripción, por supuesto, contrasta fuertemente con el modo en que se representan las costumbres y condiciones materiales y económicas de los indígenas, en general, aunque dependiendo de la cultura a la que se haga referencia, así como también al texto revisado, las valoraciones se mueven en un espectro que va desde lo más primitivo a lo más cercano a la civilización.

La manera en que tres autores chilenos se refieren al tema de la vivienda mapuche es un ejemplo claro de lo anterior. El siguiente fragmento también es de Peña y Lillo, y marca un fuerte contraste con su ideal de progreso material:

La habitación es todavía muy sencilla; corresponde a la idea de todos los pueblos primitivos: varios palos plantados en el suelo, un techo de paja inclinado, una pared de barro y una cerca de ramas forma el rancho o ruca en cuyo interior hay un solo departamento. Allí el indio lleva una vida miserable y aislada.¹⁹⁰

Una descripción similar de la ruca es proporcionada por Acuña Peña, y aunque su valoración es más matizada que la de Peña y Lillo, pues omite el juicio que la tilda de primitiva, de las dos últimas frases se desprende lo poco idóneo de este tipo de casas para el desarrollo del humano: “Sus viviendas eran unos ranchos de paja, llamados rucas, de forma redonda y con una sola puerta-ventana. El interior estaba completamente desmantelado. El fuego ardía continuamente en su interior”¹⁹¹.

El caso de Montero Correa es diferente, ya que éste no se enfoca particularmente en los mapuche, sino que describe de modo general la vida de los indígenas americanos prehispánicos. En ese contexto plantea lo siguiente:

La habitación de los indígenas, su forma, belleza, comodidad, seguridad, etc., dependían estrechamente de la cultura del pueblo, de los materiales de construcción de que se disponía en cada región, y particularmente del clima. Esta variedad formaba una escala, que iba desde el rancho primitivo de palo y totora hasta las enormes y bellas construcciones de las ciudades aztecas e

¹⁸⁹ Peña y Lillo, 1931. Op. Cit. P. 14

¹⁹⁰ *Ibíd.* P. 31

¹⁹¹ Acuña Peña. 1942. Op. Cit. P. 198

incaicas. Las habitaciones más comunes eran las cabañas, revestidas de barro o arcilla y techadas con paja, cañas secas o corteza de árboles.¹⁹²

De este modo, la ruca mapuche –que formaría parte de las “habitaciones más comunes” descritas por el autor- se presenta más alejada de la vivienda primitiva que en los dos autores anteriores. Ahora, y especialmente tomando en cuenta su mención a la belleza urbana azteca e inca, este fragmento no debe llevar a equívoco, pues Montero es clarísimo que en su revisión de los indígenas americanos, estos son ponderados con respecto a los mismos y no en relación a todos los pueblos, lo que queda claro en la siguiente frase: “En las industrias, ambos pueblos [incas y aztecas], pueden considerarse en un alto sitio de adelanto, entiéndase que comparativamente a los demás pueblos indígenas”¹⁹³, por lo que la valoración de la ruca como no primitiva puede relativizarse.

Es más, en el mismo texto se encuentran otras dos afirmaciones que hacen evidente la lejanía de los pueblos americanos con la cultura, incluso, de los más antiguos pueblos del viejo mundo: los indígenas no tuvieron ni agricultura ni división del trabajo, como sí la tenían los egipcios antiguos¹⁹⁴. Si bien estos juicios son los más radicales, pues en ningún otro texto se niega la existencia de la agricultura en el mundo prehispánico (el que más se acerca es el de Cadena, que plantea que la agricultura no era del agrado de la raza americana, por lo que no hizo muchos avances en ella¹⁹⁵), dan cuenta de un último modo de referirse al problema de lo material en la valoración de la civilización indígena: estos tenían una menor tecnología que los europeos, lo que sumado a las dos falencias anteriores, muestra un panorama material bastante retrasado en comparación a los verdaderamente civilizados.

En todo caso, el problema de la tecnología no sólo redundaba en lo material, sino que también en lo cultural. En este cruce, lo más usual es la afirmación de que los pueblos prehispánicos o no tuvieron alfabeto o tuvieron una escritura muy deficiente o, simplemente, que no tuvieron escritura de ningún tipo. Este último caso sólo se da en algunos textos chilenos, donde tal juicio reafirma su imagen de primitivos y su lejanía de la (verdadera) civilización, pues el inicio de ésta se fija con la escritura, y ni siquiera a ella han llegado los indoamericanos.

¹⁹² Montero Correa, 1933. Op. Cit. P. 253

¹⁹³ *Ibid.* P. 257.

¹⁹⁴ Montero Correa, 1933. Op. Cit. P. 256

¹⁹⁵ El que más se acerca es el de Cadena, que plantea que la agricultura no era del agrado de la raza americana, por lo que no hizo muchos avances en ella (Cadena, Op. Cit. P. 120)

Menos radicales resultan las posturas de los casos mexicanos, donde se pueden ver dos principales, correspondientes a la existencia de un juicio de valor negativo sobre la forma de escritura de los indígenas, el que también se expresa en una gama que va desde la jerarquización explícita a la negación velada del estatuto de escritura. Por ejemplo Abél Gómez presenta el quipú como reemplazo de la escritura, pero no como una forma de ella, asumiendo lo mismo con respecto a la escritura pictográfica, lo que contrasta con otros que sí entienden que ésta es equivalente a la alfabética o, al menos, no emiten un juicio sobre ello, que de hecho son la mayoría con cinco textos¹⁹⁶.

Igual número de casos son aquellos en que se omite el tema de la escritura en la descripción de los indígenas¹⁹⁷, los que en su mayoría corresponden a aquellos sindicados en el capítulo anterior como los más conservadores e hispanistas. En la mayoría de estos se dan también las valoraciones más negativas de la cultura prehispánica.

En todo caso, en la mayoría de los demás textos se recogen algunos aspectos de la cultura indígena –principalmente nahua-, ya sea la pintura, la escultura, la arquitectura, la poesía y aun el lenguaje como bello o armónico. Especial importancia tiene en ello la figura de Netzahualcóyotl, rey de Texcoco durante su máximo esplendor cultural y protagonista de las luchas contra Maxtla por el trono de dicha ciudad, quien es sindicado como poeta y altamente culto. La vinculación de Texcoco con la cultura llega a tal nivel que es mencionada en tres ocasiones como la Atenas del Anáhuac, en referencia al esplendor que allí se vivió, lo que no necesariamente implica un cambio en la visión general que entiende a la cultura europea como superior, pues de hecho Aguirre Cinta usa tal comparación sin que ello relativice su visión negativa del desarrollo cultural y de las bellas artes en el mundo nahua.

Vale la pena detenerse un momento en la figura de Netzahualcóyotl, pues de su tratamiento pueden sacarse algunas ideas interesantes. En primera instancia, el consenso general es el de describirlo de manera muy positiva, pero existen dos matices, el

¹⁹⁶ Me refiero a los siguientes: Jara, Joaquín. *Historia Gráfica de México. Para las escuelas primarias*. Ed. Patria, México D.F., 1950; Torres Quintero, Gregorio. *La patria mexicana. Elementos de Historia Nacional. Tercer Ciclo*. Ed. E. M. Herrero y Cía. México D.F. 1943; Navas, Macedonio. *Historia de América. Libro de texto para secundarias y de consulta para maestros de primarias*. México, 1944. Sherwell, Op. Cit.; Galindo y Villa, Jesús. *Elementos de historia general*. Sociedad de edición y librería franco-americana, México D.F., 1926

¹⁹⁷ Bonilla, José María. *La evolución del pueblo mexicano (elementos de historia patria)*. Ed. Herrero Hermanos Sucesores. México D.F., 1930.; Aguirre Cinta, Op. Cit.; Sierra, Justo. *Historia Patria*, Departamento editorial de la SEP, México D.F., 1922; Cadena, Op. Cit.; Pereyra, Carlos. *Patria. Historia de Méjico. Para niños de la escuela primaria elemental*. Ed. Librería de la Vda. De Ch. Bouret, México D.F., 1920.

primero que lo critica por incontinente –tuvo muchos hijos¹⁹⁸- y el segundo por ser dado al lujo¹⁹⁹. Ambas son críticas que pueden encontrarse en otros momentos, referidas a los pueblos indígenas en general, a grupos sociales particulares o a otras figuras. En ese sentido, es posible pensar que estas se proyectan hacia la figura de Netzahualcōyotl para relativizar su valor.

Algo distinto ocurre en el caso de Guillermo Sherwell, quien ve en aquél un ejemplo para los niños contemporáneos, planteando incluso que el texcocano tiene todas las virtudes que los padres quieren ver en sus hijos. Por supuesto, esta es una valoración exclusivamente individual, pues no tiene como corolario la virtud de sus compatriotas. Esta lógica se da en la mayoría de los casos que tocan a Netzahualcōyotl, e incluso se le llega a presentar como una suerte de adelantado cultural. Así, por ejemplo, Macedonio Navas plantea que los pueblos prehispánicos no tenían poesía, pero luego se presenta un poema cuyo autor es el texcocano, por lo que queda claro que él sí era poeta, no obstante no hubiera poesía dentro de su medio. Algo similar ocurre con el ámbito religioso, pues este rey es presentado en ocasiones como monoteísta, por lo que se juzga como superior en términos culturales al resto de la población de la época²⁰⁰. En ese sentido, el uso de la figura de Netzahualcōyotl, en estos casos, parece ser un poco contradictoria, pues mientras hace patente el importante desarrollo cultural prehispánico, éste es proyectado exclusivamente en algunas figuras, por lo que se juzga más como resultado de algunos adelantados o genios que del trabajo o adelanto del grupo humano general.

Lo opuesto se da con la valoración de Teja Zabre, quien define a su figura como representativa de las culturas indígenas intermedias y no como un genio dentro de un ambiente de bestias. En todo caso, este autor forma parte del tercer grupo, pero allí no hay más mención a Netzahualcōyotl, por lo que hago esta salvedad ahora.

En lo que se refiere a la religión, en cuya descripción se entremezclan elementos culturales y morales, el cuño hispanista y católico puede verse de modo muy claro tanto en estos casos como en los chilenos, donde se muestra que la llegada del cristianismo marca un avance moral sustantivo en todo sentido, llegando a explicitar que este cambio, por sí solo, hace de la conquista un hecho valorable.

¹⁹⁸ Gamíz, Op. Cit. P. 31

¹⁹⁹ Jara, Op. Cit. P. 166

²⁰⁰ Sherwell, Op. Cit. P. 60-64; Aguirre Cinta, Op. Cit. P. 27

Ahora, no todos estos casos enjuician a las religiones indígenas como negativas en su conjunto –muchas veces se rescatan leyendas, mitos, símbolos o figuras de dioses–, pero sí hay un total consenso en la condena a los sacrificios humanos, que se van a presentar siempre como el máximo pecado de los indígenas, una mácula insuperable para esta religiosidad, que por lo mismo es tildada de sanguinaria, extrema y fanática. Encima, lo anterior en ocasiones se vincula a las prácticas antropofágicas, aunque aquéllas no se muestran como exclusivamente religiosas, y en ocasiones se relacionan con necesidades alimentarias, con venganza o, lisa y llanamente, con salvajismo. Una mezcla de todos estos prejuicios se encuentra en la primera página del capítulo sobre los indígenas americanos del texto de Montero Correa, cuando hace referencia a la alimentación como parte de su vida material:

El canibalismo o antropofagia, eran comunes entre los pueblos americanos, pero su práctica no obedecía, sino por excepción, a necesidades imprescindibles; generalmente se realizaba por rito religioso o por venganza. Los cautivos de guerra, casi siempre servían para ser devorados en repugnantes banquetes y cuando no alcanzaba su carne para todos los comensales, se cocía en agua un trozo de ella, para servir el caldo y de ese modo nadie dejara de participar en el festín.²⁰¹

El autor expande la práctica del canibalismo a todos los pueblos prehispánicos americanos sin distinción, afirmando que ésta satisface deseos indefectibles; que podría implicar la imperiosa ansiedad de quienes no comen, sino devoran²⁰². La distinción entre la venganza y la religión, de todos modos, puede ser mejor comprendida a través del contrapunto que se da en el texto de Manuel Acuña Peña entre los mapuches y los aztecas, pues mientras en los últimos el canibalismo se relaciona con la religiosidad, que se califica como salvaje o bárbara sin que ello implique la negación de su condición de más adelantados material y culturalmente²⁰³, en el caso mapuche la explicación de la ingesta de humanos se relaciona más con el salvajismo que escapa lo puramente religioso:

El enemigo que caía vivo era reservado para el suplicio, que era cruel y salvaje. Cada prisionero era ocasión de un festín. Lo ataban de pies y manos a un poste y lo hacían sufrir los más terribles dolores. Con una concha le cortaban los miembros uno a uno y le sacaban la carne que soasaban y comían delante del infeliz. Los huesos de los brazos y de las piernas los

²⁰¹ Montero Correa, 1933. Op. Cit. P. 252

²⁰² Esta idea queda más recalcada en el segundo de los *Aforismos del buen gusto* que se encuentran en el número de abril de 1922 de la revista *El Maestro*: Los animales se sacian; el hombre come; sólo el discreto sabe comer.

²⁰³ Esta lógica se da también en textos mexicanos, como el de Aguirre Cinta.

desprendían con gran cuidado para fabricar con ellos flautas. Al acercarse la muerte le abrían el pecho, le sacaban el corazón y lo pasaban de mano en mano dándole mordiscos. El cráneo les servía de copa y trataban de tener muchos para acreditar sus hazañas.²⁰⁴

En el segundo caso, ni siquiera la religión aparece para matizar la acción. Lo sanguinario no responde a una devoción particular, como ocurriría en el caso azteca. Tampoco se plantea como una necesidad imposible de satisfacer de otro modo. La crueldad y el salvajismo parecen ser las principales razones para llevar a cabo esta tortura, la cual es explicada con lujo de detalles, posiblemente para graficar del modo más rotundo las bárbaras costumbres de este pueblo. Asimismo, lo que a ojos del autor es tortura, suplicio e inhumanidad, para quienes perpetran estas acciones son hazañas. En otras palabras, los mapuche parecen tener totalmente trastocada, y aún invertida, la moralidad.

Resulta interesante que, en los casos mexicanos de este grupo, se enfatice fuertemente en los sacrificios humanos, afirmando números altísimos de víctimas humanas en una sola celebración sacra, no obstante haya pocas afirmaciones sobre la antropofagia y el canibalismo en relación a ellos. Más bien, estas prácticas se les asignan a otros pueblos prehispánicos, sindicados como salvajes, como los tarascos u otomíes²⁰⁵. Algo diferente ocurre con Teja Zabre y Torres Quintero, pues ellos reconocen los sacrificios humanos, mas buscan comprenderlos dentro de su contexto, intentando explicarlos de modo histórico y no valorarlos moralmente.

Por cierto, resulta importante destacar que los sacrificios humanos tienen por víctimas a los prisioneros de guerra, que se muestra como casi cotidiana para los aztecas con las guerras floridas²⁰⁶. De hecho, la vinculación de los indoamericanos con la violencia y la belicidad es transversal y casi siempre es condenada o criticada, tanto en sí misma como por sus consecuencias, entre las que se cuentan la imposibilidad de una unidad nacional o racial. Esto, por supuesto, se reafirma con diversos juicios de valor de variado tenor.

Por lo que se refiere a la comparación de estas visiones de lo indígena con las existentes de lo griego, lo relativo a la religión y la violencia es decidor para mostrar

²⁰⁴ *Ibíd.* P. 199-200

²⁰⁵ Esta vinculación está en Justo Sierra, 1922, *Op. Cit.* P.13; Sherwell, *Op. Cit.* P.73; Gómez, *Op. Cit.* P. 20.

²⁰⁶ Este evento se nombra, o al menos se le hace referencia, en todos los casos mexicanos del primer y segundo grupo.

fehacientemente la diferente valoración de comportamientos relativamente similares. En efecto, en el caso de los helenos prácticamente no hay alusión a comportamientos religiosos irracionales o fanáticos –como sacrificios de animales, uso de drogas o alucinógenos, existencia de cultos místéricos, diversos crímenes, brujería, magia, entre otros usuales para la época-, ni tampoco se menciona la centralidad de la religión en la vida política, social, económica y cultural de las polis²⁰⁷. Asimismo, es usual la descripción más o menos acabada de su mitología, que puede incluir relatos de mitos, héroes y dioses como la forma principal de aproximarse a su religiosidad, mostrándose como una esfera prácticamente separada y sin mayor vinculación que la simbólica con el resto de la sociedad²⁰⁸. En ninguno de los textos mencionados se menciona vinculación alguna entre el alcohol, la fiesta y la religión en Grecia –no obstante ello sea uno de los aspectos más visibles de su cultura, especialmente a partir de los trabajos de Nietzsche-, mientras que tal vínculo aparece de modo claro en, al menos, tres ocasiones hablando de los aztecas²⁰⁹.

Por otra parte, las prácticas radicalmente violentas de los griegos, realizadas en muchísimas de las guerras y expansiones bélicas e imperialistas (que incluyen destrucción y esclavización de ciudades completas, incluso de otros griegos, así como diversas guerras intestinas (*stasis*) y guerras entre polis²¹⁰), incluso siendo mencionadas

²⁰⁷ Cfr. Riobó, Op. Cit.

²⁰⁸ De hecho, el único momento en el que se muestra una influencia religioso en una decisión política es en Acuña Peña, cuando plantea que los espartanos no fueron a una batalla de las guerras médicas por la fiesta de la luna.

²⁰⁹ Gómez, Op. Cit. P. 53-54; Sierra, Historia Patria. Op. Cit. P. 30-31; Toro, Op. Cit. P. 147.

²¹⁰ Aun cuando se pueda aceptar que la simplificación de la información es necesaria para poder hacerla digerible dentro del contexto escolar, lo que se analiza no responde a tal operación, sino que a una invisibilización la diversidad de conflictos que cruzaron la historia de la Hélade. En efecto, existen varios casos de *stasis* (guerra civil o conflicto interno de la polis) relativos a la ascensión de tiranos al poder, en desmedro de las aristocracias locales, como ocurrió en Corinto, Argos, Sición, Samos, Mitilene y Mileto (Plácido (et. al), 2008. Op. Cit. Pp.: 495-518). Específicamente para la *stasis* en Atenas recomiendo: Loraux, Nicole. *La ciudad dividida. El olvido en la memoria de Atenas*. Ed. Katz, Buenos Aires, 2008. En todo caso, los anteriores no son los únicos problemas de convivencia de los helenos, donde los conflictos entre polis tienen una relevancia particular, y muchos de ellos se anclan en una historia de desavenencias entre ciudades e incluso familias. Son los casos de Tebas -polis que habría sufrido reiteradamente las consecuencias de haberse aliado con los persas durante las guerras médicas, en tanto tal acción habría sido justificación para su destrucción y sitio- y de la familia de los Bránquidas, quienes habrían controlado el oráculo de Apolo en Dídima, Mileto, cuyo tesoro habría sido entregado a los persas durante las guerras médicas. Los descendientes de esta familia controlaban la ciudad de Sogdiana, la que fue destruida de manera absoluta por Alejandro Magno, varios siglos después, tomando como excusa la traición ya mencionada. (Sierra, César. *La venganza se sirve fría. Tebanos, bránquidas y el recuerdo de las guerras médicas*. Pp.: 65-76 En: Vidal, Jordi; Antela, Borja (Eds.) Más allá de la batalla. La violencia contra la población en el Mundo Antiguo. Libros Pórtico, Zaragoza, 2013). En cuanto a las diversas masacres, asedios, migración forzada entre otras acciones contra la población, acaecidas en el contexto preparatorio y a lo largo de las guerras del Peloponeso, recomiendo: Fornis, César. *El elefante contra la ballena: La guerra del Peloponeso*. Pp.: 39-54. En: Vidal; Antela. Op. Cit.)

como razón de decadencia, no tienen ninguna influencia para asignarles la característica de violentos, sangrientos, crueles, vengativos, fanáticos o belicosos, como sí ocurre con la mayoría de las representaciones de los aztecas –y ni hablar del resto de los indígenas.

Como ya se mencionó, una distinción central corresponde a la política, donde los aztecas e indígenas en general se presentan como atrasados y particularmente alejados de la libertad, mientras que los griegos se muestran como sus inventores y primeros paladines²¹¹. En ese sentido, los primeros han sido comparados con los orientales, con quienes compartiría similares limitaciones que pueden identificarse en múltiples referencias a prácticamente todos los aspectos de una sociedad²¹². Estos paralelos son inexistentes en relación al mundo clásico, con excepción de cuatro casos. En dos se asemeja la resistencia de los indígenas americanos a la épica helena. Un tercero hace un símil entre los mapuche y los bárbaros romanos –específicamente los celtas-, planteando que ambos se resisten fervientemente a los ejércitos de los civilizados, y se van a vivir a los bosques antes de integrarse²¹³; lo que más parece profundizar la barbarización de los indígenas que otra cosa. Finalmente, la ya mencionada denominación de Texcoco como la Atenas del Anáhuac. En cambio, cuando el enfoque se pone en los textos del tercer grupo, aquellos que entienden la civilización como totalmente compatible con los habitantes del periodo precortesiano, las comparaciones con el mundo clásico aparecen, tanto en revistas como en textos escolares.

Por cierto, no todas tienen por finalidad igualar al mundo clásico con el precortesiano, aunque en algunos casos se de tal juicio. En ese sentido, por ejemplo, se hacen paralelos con respecto a lo religioso o a lo cultural, donde la poesía toma un lugar preferente, afirmando algunas similitudes. Probablemente el caso en que más se relativizan las diferencias entre griegos y aztecas sea el del Dr. Ezequiel Chávez en su

²¹¹ Con respecto a lo problemático de este tipo de maniqueísmos ver el último capítulo de: Riobó, Op. Cit.

²¹² Dentro de artículos de revista, esta comparación se ve en: Caso, Op. Cit. P. 124; Lee, R. P. (Trad. Zuloaga, Pedro. “Costumbres funerarias de todos los tiempos”. Pp.: 29-31. En: *Revista de Educación. D.A.P.P.*. Octubre 1938; Brena, Luis de la. “Conquistadores y civilizadores de México”. Pp.: 362-365. En: *El Maestro*, Enero-Febrero, 1922; Ayala, Daniel. “La música aborígen. ¿Existe la música maya?” En: *Revista de Educación, D.A.P.P.*. Junio 1938. En textos escolares se encuentra en: Gámiz, Op. Cit. P. 13 y 20; Toro, Op. Cit. P. 80; Gómez, Op. Cit. P. 36; Cadena, Op. Cit. P. 152; Navas, 1944, Op. Cit. P. 34. En los casos chilenos, las comparaciones son más profusas, y se encuentran principalmente en Acuña Peña, Peña y Lillo, Montero Correa y Barros Borgoño. No obstante, el texto que cuenta con mayor número de comparaciones entre lo indígena y lo oriental, con cuatro, es uno que está fuera del corpus revisado, pues es de Colombia, de 1938, su referencia es: García, Julio César. *Los primitivos. Introducción a la prehistoria colombiana y americana y al estudio de la infancia de la humanidad. Conforme al programa oficial para el primer año de Historia Universal en el pênsum de bachillerato*. Imprenta universidad. Medellín, Colombia. 1938, Medellín, Colombia.

²¹³ Peña y Lillo, 1936. Op. Cit. P. 190.

texto “Si todos o la mayor parte de los conceptos aplicados por los pueblos, en materia de educación, han sido hasta hoy un fracaso, ¿cómo deben orientarse en lo futuro? El único fin supremo: La Cooperación Universal”²¹⁴., donde se plantea que ambos pueblos tenían filosofías, y que no eran muy diferentes entre sí.

La comparación para mostrar las diferencias existentes entre precortesianos y grecolatinos también se hacen patentes, especialmente, dentro del análisis de sus etapas de desarrollo; temática que resulta central en varios de los textos y revistas de este grupo, en particular las socialistas. Estos paralelos se utilizan principalmente para graficar o explicar las diferencias dentro de algunos ámbitos de la sociedad, en específico, la organización social, el régimen de propiedad y el desarrollo general de la sociedad.

En cuanto a lo primero, la principal comparación se encuentra en que las polis griegas habrían logrado superar el nivel de organización tribal, avanzando hacia la lógica estatal, donde las relaciones sociales no se encuentran totalmente mediadas por los lazos de sangre, cosa que los aztecas no habrían logrado. Sobre esta idea pueden encontrarse dos afirmaciones, primero que estaban pasando por una transición, más o menos avanzada, entre lo tribal y lo estatal, y la segunda que eran puramente tribales.

En el primer caso, donde se cuentan Chávez Orozco, Villalobos y Ramos Pedrueza el énfasis se pone en la propiedad y explotación colectiva de la tierra, a través de los calpullis. Estos, al ser asemejados a las gens, son presentados como similares a la organización social básica de los primeros tiempos de Roma, que en tal contexto fue efectivamente superada, algo que no alcanza a ocurrir en el caso de los mexicas. De todas formas, usualmente se acepta que la propiedad de la tierra no era exclusivamente colectiva, aunque la valoración de la importancia cuantitativa y cualitativa del régimen individual se relativiza lo suficiente, en estos casos, como para seguir entendiendo a los aztecas como tribales²¹⁵.

En efecto, más que el reconocimiento de la existencia de la propiedad individual, lo que cambia en el segundo caso es la valoración que se hace de tal. De hecho, Luis Chávez Orozco plantea que ésta, a la llegada de los españoles, estaba reemplazando de modo claro e inapelable a la repartición colectiva de la tierra dentro de la sociedad azteca, lo que se argumenta a partir de citas a cronistas e historiadores, así como desde

²¹⁴ *Revista de Educación* (1922-23), Vol I, N° I, Octubre 1922. P. 35-36

²¹⁵ La misma idea se afirma en el siguiente artículo: Castro Cancio, Jorge. “El panorama económico de nuestra historia de México”. Pp.: 25-27. En: *Revista de Educación* (DAPP), Diciembre de 1937. Pp.: 25.

la constatación de la miseria de los macehuales, que se explica por la profundización de la tenencia individual de la propiedad. En ese sentido, la propiedad colectiva parece relacionarse con algunos elementos refractarios de un orden social, político y económico que se encontraba decidida, pero no totalmente, en el ámbito de lo estatal.

Por otro lado, aunque todavía en el ámbito de las etapas de desarrollo, una de las razones que esgrimen Villalobos y Ramos Pedrueza para explicar el retraso de los indígenas americanos en contraposición a los pueblos europeos, es que aquéllos no pasaron por la etapa pastoril de la barbarie, pasando directamente de la de cazador, pescador o recolector avanzado, a la de agricultor simple²¹⁶. Cabe señalar que esta fase es considerada como clave y particularmente relevante para el desarrollo de griegos y romanos, por lo que no completarla se muestra como una de las razones por las que los nativos tenían todavía lógicas, prácticas e ideas primitivas.

También conviene destacar que la inclusión de indígenas americanos en el ámbito de la civilización no implica, bajo ningún punto de vista, la consideración de estos como totalmente exentos de barbarie. Lo que ocurre en estos casos es que sendos conceptos no resultan contradictorios, por lo que es perfectamente posible entender un pueblo como civilizado, pero con algunas conductas bárbaras e incluso salvajes, que al final no cambian la condición primera. Esta es la principal diferencia con los dos primeros grupos, pues aquí también se hace referencia al problema de la violencia o a los sacrificios humanos, pero no juzgan de un modo moral, sino que histórico. En otras palabras, más que condenarlos, se busca explicarlos o, incluso, describirlos pero sin entregarles un rol de barómetro de la calidad moral y humana de estos pueblos, como parecía ocurrir con el primer y segundo grupo.

Ahora bien, la asignación de la civilización para uno y otro grupo indígena no es del todo homogénea, pues existen algunas diferencias con respecto a si chichimecas u otomíes lo son o no, lo que no siempre se traduce en una diferencia a la caracterización del pueblo en cuestión. Así pues, Gámiz y Sherwell describen del mismo modo a los chichimecas, mas para el primero son civilización, y para el segundo no, lo que podría indicar hacia un uso heterogéneo del concepto, pues se aplica de modo diferente a dos caracterizaciones idénticas. Sobre esta problemática se profundizará a continuación.

Como se vio previamente, Octavio Montero Correa afirma que los pueblos indígenas prehispánicos en América Latina tienen, en términos generales, al comunismo

²¹⁶ Villalobos, Hernán. *Interpretación materialista de la Historia de México. Época precortesiana*. Ed. SEP, México D.F., 1937. P. III a VII.

como organización social típica. Tal aseveración no sólo tiende a explicitar el retraso de los nativos del continente –juicio más o menos usual dentro de los textos escolares revisados-, sino que vincula el comunismo tanto con lo arcaico, lo salvaje y lo bárbaro, como con una formación social absolutamente inferior con respecto a la civilización que llega a América con la conquista. Esto implica el uso muy peyorativo del concepto comunismo.

Asimismo, éste entiende la civilización como el momento en que un pueblo accede a la escritura, superando la etapa de barbarie (ésta, a su vez, es una superación del salvajismo, estado natural del hombre), es un sinónimo a entrar en la Historia. Ahora bien, la verdadera o superior civilización es otra cosa, se encuentra relacionada de modo pleno con la raza blanca –particularmente aria-, y hace referencia al cúmulo de cultura, técnica y materialidad que se le asigna a Occidente. A ella, como se sabe, sólo pueden acceder los arios, y las demás razas necesitan de su ayuda para lograrlo. Quitando las referencias explícitamente racistas –lo que de por sí resulta un avance- lo anterior parece ser una definición más o menos adecuada de la civilización superior o verdadera según los primeros dos grupos analizados previamente. Ciertamente, ésta llega a América sólo a partir de la conquista, y los prehispánicos no habían accedido siquiera a la Historia hasta ese momento.

Si bien en estos textos no hay una oposición explícita entre el comunismo y la civilización, ésta puede encontrarse de manera más o menos similar en algunos textos de los últimos años de José Vasconcelos²¹⁷, y de forma más clara en una línea de argumentación anticomunista que pueden rastrearse dentro del discurso más derechista, conservador y refractario de América Latina y que puede encontrarse, al menos, en varios momentos de la dictadura de Pinochet en Chile²¹⁸. Pues bien, también puede verse de manera gráfica en una propaganda del partido conservador inglés de 1909²¹⁹.

En ella puede verse, sobre un fondo naranja, una mujer con un vestido blanco –cuyo cincho azul dice *prosperity*- y un casco dorado con una cresta guarnecida de crin, sosteniendo ligeramente un tridente y usando sandalias doradas. Su otra mano da hacia arriba y su rostro muestra preocupación y miedo, y parece pedir ayuda con su expresión facial. Su cuello está siendo ahorcado por las manos de un segundo personaje que tiene

²¹⁷ Taboada, Hernán. “Oriente y el mundo clásico en José Vasconcelos”. En: *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, n° 24 año 2007.

²¹⁸ Cfr: Riobó, Op. Cit.

²¹⁹ Ver anexo 2.

una pequeña cola, orejas puntiagudas y se encuentra cubierto de pelo. Es mucho más bajo que la mujer, pero su rostro es más fiero. Sus pies tienen cuatro dedos con largas y afiladas uñas. Está pisando un escudo que tiene un fondo azul y dos cruces rojas concéntricas, pero dispuestas de modo que sus puntas se asemejen a un asterisco. Cada una de ellas tiene un borde blanco delineado. Ocupando toda la parte superior se encuentra la palabra *socialism* con letras cafés, y en la parte inferior dice *throttling the country*. La mujer de la imagen parece ser una diosa antigua, particularmente Atenea o Minerva, tanto por el tipo de vestido, como por el casco y en menor medida por los accesorios, pues el escudo tiene el símbolo del Reino Unido y sostiene un tridente, no una lanza. El segundo personaje parece ser una bestia salvaje o un demonio que está atacando a la primera de manera despiadada, intentando ahogarla.

Hacia principios del siglo XX, pero principalmente durante buena parte del siglo XIX, el Reino Unido se había entregado a sí mismo el papel de civilizadores, lo que en la práctica sirvió como un elemento ideológico que ayudaba a justificar sus prácticas colonialistas e imperialistas. En buena medida, esta idea se vio legitimada a partir de nuevas interpretaciones y valoraciones de algunos elementos de la historia antigua, que resulta prefigurada acorde a las ideologías dominantes. Principalmente la comprensión del imperio romano como civilizador de Europa²²⁰ –en contraposición a una visión que lo entendía como principalmente dominador militar-, pero también la revaloración del imperialismo ateniense²²¹, en conjunto con una interpretación muy negativa de la democracia de tal polis²²² –relacionándola con el desorden, el caos y la decadencia helénica-, parecen ser los elementos centrales de este cambio en la aproximación hacia lo clásico que aportó para la justificación de la vinculación estrecha entre Inglaterra y la civilización occidental, la que a su vez servía como pretexto legitimador del imperialismo, que desde esta visión parece incluso hacerle un favor al resto de la humanidad.

Por supuesto, lo anterior también dice relación con una visión racial que ya ha sido trabajada, vinculada a la exclusividad de los blancos para acceder a la (verdadera) civilización, y a la necesidad de expandirla por el mundo, debido a su intrínseca

²²⁰ Vasunia, Phiroze. “Greater Rome and Greater Britain”. En: Goff, Barbara (Ed.). *Classics & Colonialism*. Duckworth, London, 2005; Pérez, Javier. *Aproximación a la iconografía de Roma Aeterna como vía de transmisión de un mito*. En: *El futuro del pasado*, N° 1, 2010. Pp.: 349-363; Cánfora, Op. Cit.

²²¹ Harrison, Thomas. *Through British Eyes: The Athenian empire and modern historiography*. En: Goff, Barbara (Ed.). *Classics & Colonialism*. Duckworth, London, 2005.

²²² Ver: Whedbee, Karen. *The Tyranny of Athens: Representations of Rhetorical Democracy in Eighteenth-Century Britain*. Pp: 65-85. En: *Rhetoric Society Quarterly*, Vol. 33, No. 4. Autumn, 2003.

superioridad. Esta idea resulta bastante explícita en el poema *White's man burden* (La carga del hombre blanco) de Rudyard Kipling. Asimismo, también existe una posible conexión con lo religioso, entendiendo que la expansión de la civilización se equipara a la del cristianismo para lo cual el análisis de la figura de St. John Rivers, de la novela de Charlotte Bronte, *Jane Eyre*, puede resultar interesante.

Asimismo, la relación de lo clásico con lo verdaderamente civilizado no sólo se encarna en la comprensión de lo grecolatino como su inicio, sino que también en la educación que se imparte dentro de las colonias inglesas, donde el aprendizaje del latín y el griego, así como de los cánones estéticos y culturales de tales culturas toma un rol central²²³.

De cualquier modo, la triple vinculación entre Inglaterra el mundo clásico y la civilización resulta importante, pues ayuda a explicar una de las alegorías de la imagen descrita, la de la patria inglesa encarnada en una Atenea-Minerva, cuya figura remite no sólo a tal país, sino que a la civilización occidental, en general. Asimismo, esta diosa integra dos elementos que parecen centrales en la visión antes descrita, por una parte representa la cultura, la inteligencia, la técnica y las artes, y por otro es también una implacable defensora de la civilización, para lo cual no escatima en el uso de la violencia.

Ésta, sin embargo, está siendo ahorcada por una bestia, que parece ser una encarnación salvaje y violenta de lo más bajo en la cadena evolutiva, una suerte de monstruo o demonio del darwinismo que se muestra como el antagonista radical de la patria inglesa y, por lo mismo, de la (verdadera) civilización. Esta bestia es el socialismo, que amenaza con socavar y destruir no sólo la prosperidad de la nación inglesa, sino que las bases de la civilización misma. Los socialistas, entonces, se relacionan a la barbarie, al salvajismo, a lo primitivo en su sentido más negativo, como absolutamente desatado e indómito, así como radicalmente violento y vengativo. Como si fuera animal domesticado que dejara de serlo y, vuelto al salvajismo, se soltara y se fuera contra su amo.

Debido a esto, veo en esta imagen una interesante alegoría del argumento en cuestión. Esto, por supuesto, implica al menos dos cosas. Por una parte lo más evidente, el argumento que opone civilización y socialismo puede retrotraerse hasta, al menos,

²²³ Ver: Greenwood, Emily. 'We speak latin in Trinidad' *The uses of Classics in Caribbean literature*. En: Goff, Barbara (Ed.). *Classics & Colonialism*. Duckworth, London, 2005.

principios del siglo XX²²⁴ y no es algo original del texto de Montero Correa. Por otro lado, y esto resulta mucho más interesante, de este argumento se desprende una idea de (verdadera) civilización que corresponde a la de un modelo dado, que como tal aparece en Grecia y que si bien puede ir mejorando en el tiempo, avanzando cuantitativamente, su esencia se entiende como inmutable desde tales tiempos. Es decir, la (verdadera) civilización sería el cúmulo de cultura, técnica y materialidad occidental que ya se encuentra previamente establecido y al cual es menester acceder. Y para ello se deben adaptar las costumbres, la cultura, la sociabilidad, la técnica y la materialidad particulares de cada pueblo o nación para que quepan en los cánones “civilizados”, que serían intrínsecamente superiores. Ese proceso parece ser el que deben vivir, según esta idea, los países no (verdaderamente) civilizados para acceder a tal estatuto.

La Civilización frente al siglo XX. Nacionalismo revolucionario y socialismo.

Una visión muy diferente de la civilización puede encontrarse en algunos textos escolares y revistas mexicanas, donde se entiende a ésta como un estado aún no logrado –o que se ha logrado sólo en contadas ocasiones poco duraderas-. En torno a esta idea existen dos posturas principales, la nacionalista-revolucionaria y la socialista. Empezaremos revisando esta última.

En primera instancia, es necesario dar cuenta de algunos elementos formales de los textos escolares socialistas revisados, particularmente en el caso de la periodificación de la Historia Universal, pues ésta se remite a las cinco etapas del desarrollo productivo según la visión de Marx: Comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, capitalismo y socialismo. Por supuesto, la historia de México no calza de modo total con tal cronología –siendo ésta una de las razones por las cuales se explicaría su atraso²²⁵-, por lo que los textos relativos a la historia nacional no cuentan con la misma. De hecho, se discute si los pueblos prehispánicos estaban en el comunismo primitivo o en el esclavismo, y si durante la colonia había feudalismo,

²²⁴ Incluso, creo que es posible leer algunas de las ideas de Renan en una clave similar: Vior, Eduardo. “Visiones de Calibán, visiones de América”. En: *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, año 2000, n°17, P. 93.

²²⁵ Villalobos, Op. Cit. P. II-VII.

capitalismo u otra formación productiva, siendo esta última una disputa más o menos general de la izquierda latinoamericana²²⁶.

La historia de México se divide usualmente en la etapa precortesiana, colonial, independencia y república (pre y post Revolución Mexicana), y tal cronología parece aceptada por los textos socialistas, no obstante en ellos exista un énfasis distinto al hablar de lo indígena, tanto cualitativa como cuantitativamente. Esto último salta a la vista, pues existen algunos libros que están dedicados completamente a la historia de México precortesiano, algo que no ocurre con ningún otro grupo de textos. Asimismo, la visión marxista imperante en ellos tiende a supeditar la política, cultura, religión y organización social al ámbito económico, el que se explica de forma más o menos detallada, según sea el caso. Esto implica, a su vez, la casi inexistencia de figuras políticas centrales que parecen llevar en sus hombros todo el peso de su pueblo, como ocurre en la mayoría de los otros textos que hasta ahora se han comentado, por lo que la importancia de personajes como Moctezuma, Netzahualcōyotl o Cuauhtémoc es prácticamente nula.

Un último elemento, más bien conceptual que formal, pero que es necesario explicitar previo a la exposición del análisis de este corpus, dice relación con la visión de salvajismo, barbarie y civilización que parece manejarse en él. Esta conceptualización aparece en el artículo “Organización social y la educación entre los aztecas” de Miguel Arroyo de la Parra y remite a la división hecha por Federico Engels, según la cual el salvajismo corresponde a extracción sin trabajo de los recursos; la barbarie a la ganadería y agricultura, al trabajo con los recursos naturales y la civilización es cuando las culturas aprenden a elaborar productos artificiales, por medio de la industria y el arte. Si bien también hay una visión progresista, esta noción difiere bastante de las más conservadoras, principalmente por su carácter materialista.

Otra puede encontrarse en el siguiente fragmento del artículo “La educación pública en México”, de Luis Chávez Orozco, donde se plantea uno de los objetivos de la educación socialista: “Constituir una unidad cultural incorporando a la civilización a los millones de indígenas cuya mentalidad pre-lógica hace que subsistan en nuestro país dos sectores de población superpuestos”²²⁷. Resulta interesante mencionar que este

²²⁶ En torno a este tema ver: Pinto, Julio y Salazar, Gabriel. *Historia contemporánea de Chile*. Tomo III. Ed. LOM, Santiago de Chile, 2002.

²²⁷ Chávez Orozco, Luis. “La educación pública en México”. Pp.: 3-4. En: *Revista de Educación (DAPP)*, diciembre de 1937. P. 4

mismo autor es una de las principales figuras del indigenismo mexicano, quien en su texto *Historia de México* de 1948 no duda en incluir a las culturas indígenas al ámbito de la civilización (la que en ese caso, probablemente, se entienda bajo la perspectiva de Engels previamente referida). Probablemente, esta aparente paradoja pueda comprenderse por un diagnóstico más o menos hegemónico al que ya se ha hecho alusión: la necesidad de terminar con el problema indígena. La vida de éstos se juzga, en este caso, como incivilizada y mentalmente retrasada, lo que no implica que dichas características sean entendidas como ontológicas o biológicas –esta idea puede ser descartada por la trayectoria intelectual de este autor-, sino que son culturales e históricas: están dadas por el colonialismo primero, y luego por el periodo republicano, que implicaron un retroceso de ciertos núcleos indígenas hacia el salvajismo o la barbarie, así como la reducción a la esclavitud de otros tantos²²⁸. Lo anterior implicó la imposibilidad del desarrollo orgánico de tales pueblos, por ejemplo en el ámbito del lenguaje, donde desde la colonia se les ha impuesto un sustituto que, por una parte es inadecuado para la expresión de sus ideas y sentimientos, y por otra, inhibe e inhibió la evolución natural de las lenguas prehispánicas²²⁹.

La incorporación a la civilización parece implicar, entonces, tanto una referencia al atraso indígena como a, principalmente, su inclusión en la modernidad y la nación. Esto se reafirma con el hecho que, para hacer frente a la misma problemática indígena, la mayoría de los demás artículos de esta revista se refieren de forma similar a la necesidad de incorporarlos a estos últimos dos conceptos.

A primera vista, estas dos nociones de civilización no resultan del todo coherentes con la que más precisamente nos convoca, pero todas pueden comprenderse como etapas de una misma línea evolutiva en la que se puede tanto avanzar como retroceder. Y el socialismo (y luego el comunismo), entonces, marcaría el cénit del desarrollo civilizatorio. De este modo, si bien la civilización se ha alcanzado y se ha desarrollado históricamente, al estar basada principalmente en la explotación de las mayorías en beneficio de las minorías –desde el esclavismo en adelante-, sólo las

²²⁸ Pedraza, Gaudencio. “La educación del indio”. Pp.: 22-26. En: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*, Enero 1938.

²²⁹ Basauri, Carlos. “El problema del bilingüismo y la educación en México”. Pp.: 6-11. En: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*, Diciembre 1938. P. 10. Sobre Carlos Basauri y Miguel Otbón de Mendizábal, otra figura que se repite en el debate sobre lo indígena en la década del treinta, es posible ver el siguiente artículo: Margarito Gaspar, Uriel. “La concepción del indígena en el sistema educativo posrevolucionario”. Pp.: 94-110. En: *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 3, Núm. 5, julio-diciembre 2012.

minorías han podido desarrollar y sacar provecho de los indicadores de civilización, que según la definición de Engels serían la industria y el arte. Esto cambiaría con el socialismo, pues allí todos estarían involucrados en tales, avanzando hacia su máxima potencialidad.

Por supuesto, la vinculación entre socialismo y civilización no es original de México, sino que hacen referencia a ciertas problemáticas, coyunturas e ideas surgidas en Europa. El lema “socialismo o barbarie” de Rosa Luxemburgo resulta sugerente para aproximarse a estas ideas. Éste fue acuñado durante el año 1915²³⁰, en un panfleto escrito mientras estaba en la cárcel, cuyo carácter era fuertemente antibélico, pues Alemania se encontraba sumida en la Primera Guerra Mundial, que en dicho texto se entendía como un conflicto imperialista y radicalmente peligroso, pues podía provocar “la destrucción de toda cultura y, como en la antigua Roma, la despoblación, desolación, degeneración, un inmenso cementerio”²³¹. Esta posibilidad se oponía al triunfo del socialismo, que implicaba la necesidad de paz, así como la lucha “contra el imperialismo, sus métodos, sus guerras”²³², lo que en otras palabras, implicaba la única posible vía para evitar los peligros del imperialismo, que amenazaban con una regresión histórica hacia la barbarie. En una palabra, sin socialismo la civilización no puede continuar y está condenada a morir.

Pues bien, algunos de los artículos revisados comparten una lógica similar, pero trasladada y comprendida desde su espacio específico de enunciación. En este contexto, el enemigo por excelencia será el fascismo, aunque el imperialismo sea relevante todavía, el que se vincula en más de una ocasión con la barbarie, la violencia radical, la ignorancia o la mentira, contraponiéndolo, por ende, a la civilización²³³.

²³⁰ Sobre el origen de la frase ver: Angus, Ian. *El origen del eslogan ‘Socialismo o Barbarie’ de Rosa Luxemburg*. 14/11/2014. Disponible online en: <http://marxismocritico.com/2014/11/14/el-origen-del-eslogan-socialismo-o-barbarie/>

²³¹ *Ibídem*. En un sentido similar parece estar el célebre juicio de Albert Einstein sobre no saber cómo sería una tercera guerra mundial, pero que la cuarta sería con palos y piedras.

²³² *Ibídem*.

²³³ Ver: Anónimo, “Primer aniversario de la llegada de los niños españoles a México”. Pp.: 49-51. En: *Revista de Educación*. (DAPP), julio de 1938; Ramos Pedrueza, Rafael. “Los creadores de la nacionalidad mexicana calumniados por el fascismo”. Pp.: 43-46. En: *Revista de Educación*. (DAPP), diciembre de 1937; Saenz, Vicente. “Trabajos de orientación histórica”. En: *Educación Nacional. Revista Mensual*. Secretaría de Educación Pública, septiembre, 1944. México; Castro Cancio, Jorge. *Historia general. (Ensayo de interpretación económica conforme a los programas de Educación Primaria. Auxiliar para la Educación Secundaria)*. Colección de Textos de Historia para las Escuelas Primarias Mexicanas, bajo la dirección de Luis Chávez Orozco. Ed. Águilas S. A, México D.F, 1941.; Contreras, Op. Cit.; Villalobos, Op. Cit.; Ramos Pedrueza, Op. Cit.

Lo anterior, por supuesto, no implica una visión menos negativa del capitalismo, como puede entenderse al revisar los planteos de Raúl Contreras y Jorge Castro Cancio en sendos textos de Historia Universal donde abordan los procesos que en el momento se juzgan como de decadencia del capitalismo e incubación del socialismo, llegando ambos a la conclusión de que las contradicciones que se viven en aquél son cada vez más radicales e imposibles de sobrellevar, por lo que su caída es inevitable y la única solución es el socialismo. Esta idea se aplica también en el siguiente sentido: “En la etapa feudal, la burguesía salvó la cultura y el progreso; en la etapa capitalista, es el proletariado el que salvará a la humanidad del caos en que vivimos.”²³⁴

Si bien el concepto de civilización no se utiliza de modo explícito en este caso, sí es posible comprender la cita anterior en un sentido muy similar al previamente delineado: la salvación de la humanidad –de su cultura y progreso, que puede asemejarse a la civilización- no está sacramentada, y ésta sólo puede darse en el socialismo, pues de otro modo se conserva el caos.

Más explícito en esta idea es Castro Cancio, quien avizora “la decadencia y la muerte de la civilización europea, llamada occidental, y la victoria de una nueva civilización basada en las conquistas sociales”²³⁵, lo que se explica por los problemas intrínsecos del capitalismo y por las contradicciones radicales que éste ha generado, así como también por la acción del fascismo que hace patente el ocaso del Occidente.

Dentro de la diagnosis hecha por este texto, el rol que toma América es bastante interesante, pues siguiendo la tesis de Hegel sobre el movimiento del espíritu de la Historia del Oriente hacia Occidente²³⁶, el autor entiende que es la civilización la que ha seguido ese curso que todavía se mantiene, acrecentándose en el camino, por lo que tarde o temprano tendrá como eje nuestro continente. En este caso, la relación de un estadio superior de la civilización con el porvenir no puede ser más explícita, tomando ribetes fuertemente americanistas que se enmarcan en un discurso más o menos hegemónico para la época.

Esta lógica americanista se encuentra fuertemente vinculada a la versión nacionalista-revolucionaria de la civilización del porvenir, aunque antes de pasar a analizar tales ideas, es menester hacer una referencia a un tópico propio de la visión socialista: el comunismo parasitario.

²³⁴ Contreras, Op. Cit. P. 294.

²³⁵ Castro Cancio, Op. Cit. P. 172.

²³⁶ La que aparece también en Acuña Peña, pero sin el agregado americano (Op. Cit. P.)

Varias revistas de educación socialistas hablan de la noción de comunismo parasitario, un término acuñado por Rosa Luxemburgo²³⁷ que hace referencia al estadio de desarrollo en que un grupo más o menos reducido subyuga a otro más o menos grande, haciéndolo trabajar para el sustento de los primeros, cuyo sistema sería semejante al comunismo primitivo. Sería una suerte de etapa intermedia entre el comunismo primitivo –etapa natural de humano- y el esclavismo, pues el grupo dominante estaría organizado de modo similar al comunista, aunque sustentado en una explotación que no ha trascendido aún hacia la esclavitud personal.

Pues bien, los dos principales pueblos que se entienden como comunistas parasitarios son los aztecas y los espartanos, los que son descritos tanto singularmente como comparados en relación a tal concepto. La diferencia fundamental, en todo caso, es que ese fue el estadio de desarrollo autónomo más avanzado de los aztecas y pueblos prehispánicos en general, mientras que en el caso europeo fue ampliamente superado.

En términos generales, la descripción de los aztecas enfatiza en los mismos elementos que aquella que los entendía como en transición desde lo tribal a lo estatal, aunque se agregan algunos otros, las diferencias entre dominantes y dominados; la significación de lo militar y lo físico; la centralidad de la religiosidad, así como su relación con las clases altas y especialmente la importancia de la educación, que incluso se define como súper-estructura. Este último es el enfoque del artículo de Arroyo de la Parra, donde se plantea también que entre los aztecas existía una educación diferenciada entre las élites y los plebeyos, por lo que se asume que la comunidad dominante tenían jerarquías internas.

Exceptuando la religiosidad, la descripción que Hermenegildo Santiago Vital hace de los espartanos resulta bastante similar, aunque para explicarlo hace referencia a que fue una “obra realizada por un hombre solo, Licurgo, quien consiguiera restablecer el orden de un pueblo licencioso, mediante una legislación austera, sabia y extraordinaria, producto de sus meditaciones filosóficas, de su perseverancia y observación singulares”²³⁸. En otras palabras, se recurre a la genialidad y carácter extraordinario de una sola persona para explicar la estructura espartana, siendo el único caso de esa índole en los artículos socialistas revisados. La principal razón que se me

²³⁷ Esto según los mismos artículos aquí referidos: Pedraza, Gaudencio, Op. Cit; Arroyo de la Parra, Miguel. “Organización social y educación entre los aztecas”. En: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*, Mayo 1938. Pp.: 26-28. Vital, Santiago Hermenegildo. “Tema de orientación socialista”. Pp.: 32-33. En: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*, Diciembre 1938.

²³⁸ Vital, Op. Cit. P. 32.

ocurre para explicar esto es el peso de una tradición histórica que ha asignado a la figura de Licurgo –cuya principal referencia en la antigüedad son las *Vidas Paralelas* de Plutarco (escritas varios siglos después de su existencia), quien incluso explicita sus dudas sobre la historicidad del personaje²³⁹- que resulta más fuerte que la explicación más ideológicamente marxista donde la genialidad individual no tiene cabida.

No obstante, igualmente lo espartano se ve claramente prefigurado por la visión socialista, pues el artículo busca relevar “el primer ensayo comunista”, dando entender una igualdad total dentro de la comunidad dominante lo que es valorado de modo bastante positivo.

Esta visión contrasta de forma palmaria con aquellas que, describiendo de modo muy similar a los espartanos, se encuentran prefiguradas por un discurso radicalmente racializado o por uno liberal-decimonónico, como son los casos de los chilenos Frías Valenzuela y Acuña Peña, que entienden la legislación espartana como el resultado de una comunidad pura y compacta racialmente²⁴⁰ y como un Estado que eclipsa totalmente la libertad humana, valorando a la comunidad por sobre el individuo²⁴¹, respectivamente. La diferencia en la valoración de las mismas características resulta clarísima y ayuda a hacer manifiesta la existencia de una prefiguración de lo espartano.

Más importante aún es el reconocer una relativa igualación en el nivel de desarrollo alcanzado por algunos pueblos prehispánicos y uno griego, algo que, entendiendo la relación que usualmente se le asigna a lo griego con la civilización, no sólo resulta impensado para otras visiones, sino que también hace patente que lo prehispánico se presenta como igualmente apto para civilizarse que lo europeo.

En cuanto a la visión nacionalista-revolucionaria, la figura de José Vasconcelos se hace nuevamente relevante, especialmente durante la década de los veinte. De hecho, este porvenir civilizatorio resulta especialmente importante en varios artículos de la revista *El Maestro*. El primer artículo de su primer número es de Vasconcelos y se llama “Un llamado cordial”. En éste se afirma la necesidad que tiene México de aspirar a la civilización por encima de la barbarie contemporánea, que se relaciona con todo aquello que no es justo e igualitario. Este uso de la dicotomía civilización/barbarie es

²³⁹ Plutarco. “Vida de Licurgo”. En: *Vidas Paralelas*, Tomo I. Gredos, Madrid, 1985.

²⁴⁰ Frías Valenzuela, 1947. Op. Cit. P. 166

²⁴¹ Acuña Peña, Op. Cit. P. 78

parecido al de José Ingenieros en “Simpatía, Justicia, Solidaridad”, aunque allí también se enfatiza en la necesidad de armonizar derechos y deberes para poder avanzar²⁴².

Una dinámica bastante similar se encuentra en su “Carta a la juventud de Colombia”, donde define la barbarie como “la contradicción entre la pereza de los que no trabajan –y que tienen tiempo para todo, por ende- y la esclavitud de los que lo hacen tanto que se les va la vida en eso”²⁴³, entendiendo su momento como una época para lograr la redención universal de aquella, en aras de acceder a la civilización. Por supuesto, el lugar por excelencia de este proceso es América Latina (incluida España), que debe superar sus complejos de inferioridad, así como los prejuicios sociales y la mala distribución de las riquezas que han impedido tal progreso.

Es importante señalar que en ambos escritos de Vasconcelos se entrega a la antigua Grecia como un ejemplo histórico de civilización, vínculo que no se merma ni siquiera cuando critica su naturaleza esclavista.

Otro de los principales elementos en común que tienen estos tres textos es el de la centralidad que adquiere la expansión de la educación y la cultura hacia los grupos hasta ese momento marginados de ellas, como uno de los métodos esenciales para avanzar desde la barbarie hacia la civilización. El objetivo primordial de este afán no es homogéneo, pues para los artículos “Un llamado cordial” y “La antigüedad del hombre en el valle de México”, es en la educación de los indígenas donde se pone buena parte de las esperanzas del porvenir mexicano, mientras que en su “Carta a la juventud de Colombia”, Vasconcelos afirma la necesidad de una juventud educada que pueda cumplir su rol como agente principal del cambio, sin enfatizar en un grupo específico.

Incluso en el artículo “Por la humanidad futura”, de José Ingenieros, se le asigna a la educación un valor religioso e intrínsecamente emparentado a la civilización, planteando que: “Las sociedades civilizadas confían al maestro en cuanto poseen lo más sagrado: su propio porvenir”²⁴⁴. En este texto se afirma que el orden contemporáneo es una barbarie gloriosa que rinde culto a los héroes de sangre y que se ha forjado a partir de la violencia y la dominación, pero que se encuentra agonizante y está dando paso a la civilización, donde “los combates son del libro y de la inteligencia y las escuelas

²⁴² Ingenieros, José. “Simpatía, Justicia, Solidaridad”. En: *El Maestro*, enero-febrero 1922.

²⁴³ Vasconcelos, José. “Carta a la juventud de Colombia”. En: *El Maestro*. Tomo III. Nros. IV y V.

²⁴⁴ Ingenieros, José. “Por la humanidad futura”. En: *El Maestro*. Tomo III. Nros. IV y V. P. 418. Partiendo de igual premisa, pero con una cadena argumentativa bastante diferente, se encuentra el fragmento de Domingo Faustino Sarmiento *El Maestro, sacerdote de la civilización*, que se encuentra en: *Revista de Educación*. Ministerio de Educación pública. Año II, N° 8, Junio de 1942, Santiago de Chile. P. 94.

sustituirán los campamentos”²⁴⁵. Esta etapa tiene como referentes a los “hombres de ciencias”, entre los que se encuentran Laplace, Darwin, Lyell, Marx y Spencer y su logro no parece relacionarse de modo específico con la llegada del socialismo ni con la lucha de clases.

En ese sentido, no obstante el título del artículo, es posible distinguir diferencias claras con la visión socialista, pues aquí no hay una visión materialista de la civilización, sino que sus horizontes son principalmente culturalistas, nacionalistas y centrados poderosamente en la educación como solución casi milagrosa para la situación mexicana.

Esta idea ayuda a entender las razones más profundas, tanto del impulso que se le buscó dar a la educación durante los años de Vasconcelos a la cabeza de la SEP, especialmente enfocado en la expansión educativa y divulgación cultural, como de la fuerte sacralización que sufrirá el discurso y las prácticas educacionales²⁴⁶.

La manifestación específica de esto último puede verse en los altares a la patria o en el carácter de la celebración de algunas efemérides nacionales, pero especialmente en las llamadas misiones culturales la simbiosis entre con lo religioso se hace más evidente. Esto tiene su razón de ser en que para Vasconcelos el único momento en que se habría logrado una integración efectiva de los indígenas a la cultura occidental habría sido con la acción de los primeros misioneros españoles, entre los que destacan Bernardino de Sahagún, Bartolomé de las Casas y Vasco de Quiroga, por lo que la intención del Secretario de Educación Pública es la de replicar esa experiencia, pero ya no con sacerdotes, sino con maestros. Más específicamente con maestros misioneros, cuya función civilizatoria es explicada largamente en el “Discurso pronunciado el día del maestro” en 1923, de José Vasconcelos²⁴⁷.

Esta disputa entre la ignorancia y la cultura, entre la barbarie y la civilización se alegoriza en la lucha entre Quetzalcoatl y Huitzilopochtli²⁴⁸, enfatizando aún más en su

²⁴⁵ Ingenieros, “Por la humanidad...” Op. Cit. P. 18.

²⁴⁶ Por supuesto, dentro del corpus existen algunas excepciones que no le asignan un valor tan fundamental a la educación como en los casos aquí revisados. De ellas la más clara es: Torres Bodet, Jaime. “Editorial”. En: *Boletín SEP*, Vol. 2, Número 4. Abril 1946. En todo caso, Torres Bodet también es un fervoroso defensor de la relevancia de la educación para el desarrollo nacional, e incluso fue Secretario de Educación Pública durante el periodo estudiado.

²⁴⁷ Vasconcelos, José. “Discurso pronunciado el día d*El Maestro* (1923)”. En: Domínguez, Christopher (Ed.), *Los retornos de Ulises. Una antología de José Vasconcelos*, Fondo de cultura Económica y Ed. SEP. México D.F., 2010. Probablemente la imagen de la colonia más diametralmente opuesta a la de los misioneros civilizadores es entregada por Luis Chávez Orozco, cuando en más de una ocasión dentro de su libro *Historia de México*, califica a los cronistas e historiadores coloniales españoles de primitivos.

²⁴⁸ *Ibíd.* P. 89

carácter mítico-religioso, así como también relevando elementos puramente simbólicos de lo indígena, pero que le dan a tal tradición cultural una notoria visibilización.

Paradójicamente, la principal función de las misiones culturales es la incorporación de los indígenas a la civilización, lo que en términos prácticos parece asemejarse a la propia nación mexicana, implicando la necesaria disolución de lo primero en lo segundo. Nuevamente, mientras se releva el ámbito simbólico e histórico de las culturas precortesianas, lo indígena contemporáneo parece condenado a perder su especificidad para integrarse a un México mestizo y unificado.

La educación como eje explicativo

Ahora bien, el modo en que algunas de las ideas antes mencionadas prefiguran el discurso contenido en los textos escolares revisados resulta interesante de abordar desde dos perspectivas. En primera instancia algunas de las visiones que se tiene de los misioneros y en segunda, la relevancia que se le entrega a la educación al abordar a indígenas americanos y griegos.

El tratamiento de los misioneros durante la colonia puede dividirse en tres grupos, uno que entiende su efecto como continuo y altamente provechoso; otro que si bien acepta su acción positiva, la relativiza de uno u otro modo; y un último que, o no menciona su accionar, o lo juzga como superficial.

Como probablemente pueda intuirse, en el primer grupo se repiten los textos consignados como más conservadores: Acuña Peña, Peña y Lillo, Pinto, Montero Correa, Valdés Vergara, Pereyra, Gámiz, Aguirre Cinta, Cadena y Bonilla. El caso de Gámiz es el más matizado, pues critica la acción de la inquisición durante la colonia, tema que más usualmente se omite dentro de este grupo. En términos generales, lo que se plantea en estos casos es una relación directa entre los misioneros –e incluso la Iglesia Católica en general- y la expansión de la civilización en América, especialmente entre los pueblos indígenas. Cabe señalar que el misionero más destacado por los textos chilenos es Luis de Valdivia.

El segundo grupo, conformado por Sierra, Sherwell, Teja Zabre y Torres Quintero es un tanto más complejo, pues la centralidad de la acción de los misioneros en América Latina se relativiza de más de un modo. La primera crítica ya ha sido enunciada, y dice relación con que la sobreprotección para con los indígenas llevó a

estos últimos a un estado de pasividad extrema, que terminó teniendo consecuencias nefastas para su propio desarrollo. De ésta hacen eco los textos de Sierra y Teja Zabre, mientras que el Torres Quintero afirma lo mismo de los indígenas, pero sin vincularlo a la acción de los misioneros.

Por lo mismo, este último toma otro camino para relativizarla: la contrasta con los abusos de los encomenderos y de los conquistadores. Guillermo Sherwell realiza similar paralelo, e igual operación se da en el artículo “Conquistadores y civilizadores de México”²⁴⁹. En última instancia, lo que aquí se plantea es una distinción entre la acción civilizadora de la conquista y aquella faceta que involucró la violencia radical, la dominación, matanza y esclavización de los autóctonos americanos. El sólo hecho de presentar una ambivalencia en el rol de la invasión europea en América implica un avance con respecto al anterior grupo, que usualmente omite la violencia y los abusos, cayendo en la “leyenda rosa” de la conquista, y cuando reconoce abusos o violencia la justifica como consecuencia natural del contexto.

El otro polo identificable en los textos revisados se compone por los de Gómez, Toro, Ramos Pedrueza y Chávez Orozco. En los dos últimos no hay mención a la acción de los misioneros. En el primero se plantea que la evangelización fue única y exclusivamente una excusa para la esclavización de los indígenas, sin hacer mención alguna a los misioneros antes mencionados. Las afirmaciones de Toro son probablemente las más quemantes de las revisadas, lo que es coherente con el juicio de Josefina Zoraida, que lo define como anti-católico. En ellas no sólo asevera una evangelización puramente superficial que no pudo ni ha podido modificar las creencias más profundas de los indígenas, sino que también denuncia la creciente corrupción de la Iglesia que terminó en abusos y explotación de sacerdotes y misioneros a los indígenas.

Algo que resulta bastante interesante de dar cuenta es que, de las versiones existentes en los textos escolares, la más similar a las posturas de Vasconcelos y a la justificación de las misiones culturales es la primera, que es a su vez la más conservadora. Posiblemente esto pueda ayudar a explicar algunas de las reacciones a las misiones, tanto de pueblos indígenas que la vivieron como de otras corrientes que, entendiendo también que se debía hacer algo para la integración y mejoramiento de la cultura y vida de los indígenas, plantean medios distintos para lograrlo.

²⁴⁹ Brena, Op. Cit.

En cuanto a la relevancia asignada a la educación en las caracterizaciones de indígenas americanos y griegos. En torno a esto es posible encontrar distintas posiciones, entre las que se pueden distinguir tres tendencias generales. Por un lado están aquellas que le entregan una gran importancia a la enseñanza, usualmente idealizándola y presentándola como clave para el desarrollo del pueblo en cuestión. Luego se encuentra una que versión que, o relativiza la importancia de la educación o la deja solamente implícita en ciertas afirmaciones. Finalmente, están tanto la omisión como la negación de su relevancia.

En el caso de los indígenas americanos, no hay mención a la educación bajo los criterios del primer grupo en culturas distintas a la azteca en ningún caso. En el segundo sentido se encuentran referencias a mapuches, aztecas, mayas, incas, tarascos o chibchas en varios momentos, aunque la mayoría son omisiones. En cuanto a lo azteca, los textos del primer grupo son Chávez Orozco, Jara, y Gómez. En el segundo caso están Torres Quintero, Gámiz, Toro, Teja Zabre, Bonilla, Navas, Aguirre Cinta, Sierra y Pinto. En el tercero, se encuentran Cadena, Sherwell, Valdés Vergara, Sierra (1924), Peña y Lillo, Montero Correa y Acuña Peña.

En cuanto a lo griego, la división resulta un poco más compleja, pues debe agregarse que las valoraciones que se hacen de Atenas y de Esparta son casi siempre diferentes. Por ende, es necesario revisar cada una por separado. En cuanto a la polis ática, los textos del primer grupo son Montero Correa, Frías Valenzuela, Peña y Lillo, Acuña Peña, Barros Borgoño, Sierra, González y Toro. En el segundo grupo se encuentran Ruiz, Castro Cancio y Navas; mientras que en el tercero están Cadena, Bonilla y Contreras.

Cuando se revisa el caso de Esparta, la disposición es un tanto diferente, pues en el primer grupo se encuentran Cadena, Ruiz, Bonilla, Frías Valenzuela, Peña y Lillo y Barros Borgoño. El segundo está constituido por Acuña Peña, Montero Correa, Sierra, Navas y González. Finalmente, el tercero cuenta con Toro, Contreras y Castro Cancio.

Así como en otras ocasiones, en este último caso existe una caracterización relativamente común entre el primer y el segundo grupo, no obstante la valoración de las mismas sea diferente. En efecto, en ambos casos se afirma la importancia de la eugenesia, la rigurosidad de la disciplina y se presenta una educación vinculada exclusivamente a lo militar, pero mientras en los primeros –con excepción de Ruiz- se destaca el patriotismo, la vigorosidad y la entereza de los espartanos, en el segundo se

muestran como crueles, reñidos con la libertad y la individualidad, excesivamente rigurosos y poco armónicos en su ideal educativo. Esto último es uno de los principales puntos de contraste con la educación de Atenas. De hecho, en el caso de Toro, la única mención a la formación en Esparta es para contraponerla a la ateniense, para mostrar a esta última como muy superior.

El caso de Contreras resulta interesante, pues en alguna medida hace eco de la noción de comunismo parasitario, en tanto plantea que las leyes de Licurgo son una organización social hecha para conservar el comunismo primitivo, pero como no hace mención alguna a la educación dentro de tal esquema, se encuentra en el grupo tres. En Castro Cancio Esparta es apenas nombrada para describir la Guerra del Peloponeso.

Otro caso atrayente es el de Frías Valenzuela, pues éste es por mucho quien más positivamente valora a la educación espartana, describiéndola profusamente, enaltecendo tanto a la ciudad como a sus virtudes e incluso integrando otras disciplinas a ella, especialmente la gimnasia –un gesto que no es hecho por ningún otro texto- de un modo bastante elocuente, que se asemeja al de Bisquertt:

Para caer sobre el enemigo en filas compactas y deshacerlo por el choque, se necesitaban hombres ágiles y robustos: el soldado tenía que ser un atleta. Así es que los espartanos organizaron ejercicios corporales; los restantes griegos los imitaron, y la gimnasia se convirtió en un arte nacional, el más estimado de todos, el que se premiaba en las grandes fiestas. Una ciudad griega era fácil de conocer en los más distantes y lejanos países, ya fuera entre los bárbaros de la Galia o del mar Negro, porque siempre poseía un gimnasio [...] Los jóvenes asistían a él todos los días por lo menos dos años, y allí aprendían a saltar, correr, lanzar el disco y el dardo y a luchar cuerpo a cuerpo; para endurecer sus músculos y dar firmeza a su piel, se bañaban en agua fría²⁵⁰, se untaban el cuerpo con aceite y se frotaban con un rascador, el estrigilo.²⁵¹

Asimismo, y a diferencia de Cadena o de Peña y Lillo, que no reconocen elementos negativos en su enaltecimiento de la educación espartana, Frías Valenzuela si denuncia un vicio principal de los lacedemonios: eran fácilmente corrompibles fuera de su ciudad, lo que los llevó a mantenerse más concentrados en su espacio local, terminando por caer en un excesivo provincialismo. Con respecto a esto se pueden hacer dos provocativas conexiones. En primera instancia, la corruptibilidad de quienes se

²⁵⁰ Se expone una figura que tiene la siguiente bajada: “El baño, según un jarrón pintado. Bajo un pórtico cubierto por un frontón, dos hombres se secan sus cuerpos. A ambos lados, otros individuos se hacen frotaciones con aceite o perfumes. Los vestidos están colgados de las ramas de los árboles.” (Ibíd. P. 170)

²⁵¹ Ibídem.

alejan de la polis parece tener como razón de ser lo cerrada y monolítica de la organización espartanos, que se definirían más por la colectividad que por el individuo. Esta característica se reafirma con la composición racial de los espartanos que el mismo autor propone con sólo algunas páginas de diferencia: como una comunidad racialmente pura y uniforme. Esta sincronía entre la raza y la organización interna explicaría el comportamiento del espartano, que se pierde de modificarse el medio ambiente.

El segundo vínculo resulta de contrastar el enaltecimiento radical de los espartanos –compartido con otros textos- con el que se da en el contexto alemán desde finales del siglo XIX hasta el nazismo²⁵², pues tienen algunos elementos similares, como son la visión altamente idealizada de Esparta, especialmente como agrupación racialmente pura y unificada; la aceptación de la eugenesia como necesaria y valorable para el estilo de vida lacedemonio; la sublimación del patriotismo, la valentía, la virilidad, la masculinidad y la rudeza; el dar la vida por el grupo como una instancia para lograr una sublime virtud y la alta valoración de la obediencia, rigurosidad y disciplina máxima en la educación. De hecho, el libro *Los nazis en Chile* de Víctor Orellana da cuenta de que a Frías Valenzuela se le encargaba escribir textos escolares desde la perspectiva nacional-socialista, habiendo ganado un nefasto concurso en el que habrían participado otros de nuestros conocidos: Peña y Lillo y Montero Correa²⁵³.

Ahora bien, más allá de una vinculación con los nacional-socialistas alemanes, la significancia de Esparta como referente e incluso modelo –a partir de los mismos elementos antes nombrados- para algunas de las posturas más defensoras del darwinismo social y la eugenesia en sus versiones más racistas, ha sido notada por Marcelo Sánchez, para el caso chileno²⁵⁴. En ese sentido, es posible argumentar de modo fehaciente que algunos de los textos aquí revisados contienen elementos de este tipo de discursos, al menos enquistados en sus valoraciones para con la educación impartida en Esparta.

Ahora bien, la preferencia evidente por el modelo espartano sobre el ateniense (que apela a un ideal más bien liberal que al militar-nacional), sin embargo, sólo se cuenta en dos ocasiones, los textos de Longinos Cadena y el de Bonilla. En el primero,

²⁵² Cfr.: Chapoutot, Johann. *El nacionalsocialismo y la antigüedad*. Abada editores, Madrid, 2013; Roche. Op. Cit.

²⁵³ Farías, Víctor. Op. Cit. P. 331-339.

²⁵⁴ Sánchez, Marcelo. “Eugenesia: Ciencia y Religión”. Una aproximación al caso chileno”. Departamento de Historia, Universidad de Santiago de Chile. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, Volumen 18, N° 1, 2014.

para la educación en Esparta se utilizan tres páginas, detallándola y valorándola de forma muy positiva, mientras que no hay mención de la educación en Atenas, y sobre su cultura sólo hay un párrafo describiendo el siglo de Pericles y una lista de nombres ilustres, lo que se acompaña con la descripción del estratega y la afirmación de la centralidad de su liderazgo y autoridad para el desarrollo democrático, pues una vez muerto, ésta se desborda por falta de guía²⁵⁵. El caso de Bonilla es similar en su valoración de Atenas, y su marcada preferencia por Esparta toma ribetes infames cuando afirma que sólo “los niños bien constituidos”²⁵⁶ eran los que pasaban al cuidado de la madre.

El otro texto que en lo referido a Atenas se encuentra en el grupo tres es el de Contreras, aunque por razones bien diferentes, pues éste se encuentra en el mismo nivel de valoración para con la educación espartana. Lo que se plantea aquí es que la bonanza económica ateniense, derivada de su victoria en las guerras médicas, hace florecer la cultura bajo la buena guía de Pericles. Esto se manifestó de modo relevante en la opulencia de las clases altas, y desencadenó en el imperialismo ateniense, que acarrea la guerra del Peloponeso junto con la consecuente decadencia helena. La educación parece irrelevante bajo esta perspectiva estructuralista.

El segundo grupo también tiene una clara división. Por un lado está Ruiz y Castro Cancio, cuya relativización pasa por entregarle importancia a lo oriental para la explicación de la cultura griega, así como la no mención explícita de la educación como importante en Atenas, no obstante se reconoce un amplio desarrollo del arte y la ciencia que deja implícito que la instrucción era relevante. Por otra parte, el caso de Navas es más bien un intermedio entre este y el primer grupo, pues si bien no dice que la educación es importante para el desarrollo cultural ateniense, valora de modo exacerbado a este último, incluso afirmando que en algunos ámbitos no especificados no está superado.

Más aún, la noción de *paideia* como ideal educativo griego no superado se puede encontrar en el artículo de Alfonso Reyes “De cómo Grecia construyó al hombre”²⁵⁷. Allí se hace referencia a las principales características asignadas a la educación ateniense por buena parte de los textos escolares del primer grupo: la

²⁵⁵ Para un análisis más profundo sobre el tema de la autoridad y la democracia, aunque en el caso chileno entre 1930 y 1990, ver: Riobó, Op. Cit. Capítulo III.

²⁵⁶ Bonilla, Lecturas sobre... Op. Cit. P. 53

²⁵⁷ Reyes, Alfonso. “De como Grecia construyó al hombre”. En: *Educación Nacional. Revista Mensual*. Año I, N°1, Febrero 1944

búsqueda de la armonía en el desarrollo humano, trabajando cuerpo (gimnasia), mente (ciencias) y espíritu (música y artes); el afán por la armonía y la belleza; la importancia del desarrollo individual y de la libertad sin descuidar por ello el patriotismo; así como la centralidad de la educación para el buen desarrollo de la comunidad.

Ciertamente, esta es una visión radicalmente idealizada de la Atenas clásica, la que se hace aún más extrema cuando se afirma la existencia de una suerte de educación pública obligatoria donde participaban todos los ciudadanos, como es el caso de Sierra. Con respecto a esto, cabe señalar que en todos los otros casos del primer grupo se da a entender una idea similar, pues se afirma la centralidad de la educación para Atenas, sin hacer distinción social alguna para su acceso, por lo que lo que en Sierra se afirma, en los demás sólo se da a entender implícitamente.

En ese sentido, esta visión de la educación ateniense no sólo se vincula con su propio desarrollo cultural, sino que con un modelo educativo imperecedero que, como buena parte de lo occidental, habría tenido su cuna en esta polis. Ahora bien, esto parece responder a una Atenas radicalmente idealizada que es uno de los principales referentes históricos del liberalismo decimonónico, así como de relevantes movimientos culturales y literarios americanos, como el modernismo o el arielismo. En efecto, los Ateneos que comienzan a aparecer a principios del XX ven en esta polis un inspiración tan central que se nombran en su honor, por lo que su enfrentamiento al cientificismo darwinista que elevan a Esparta como su modelo histórico pasa a tener ribetes mítico-alegóricos.

Por último, urge referirse al caso de los nahuas. En éste, la mayoría de los textos se encuentra en el grupo dos, de modo bastante coherente con lo que hasta ahora se ha planteado sobre su representación: se relevan algunos elementos –principalmente simbólicos- mientras que otros tantos aspectos son fuertemente denostados, al mismo tiempo que se presenta la cultura europea como superior. En efecto, la mayoría de los textos de este grupo afirman tanto un desarrollo cultural (en torno a la ciencia, el arte y el progreso material) importante que implica la necesidad de educación e instrucción (aunque ésta no siempre se explicita) que se relativiza por ser exclusiva de la élite²⁵⁸, por la proclividad del pueblo a la fiesta²⁵⁹, por enfocarse solamente en lo guerrero²⁶⁰,

²⁵⁸ Torres Quintero, Op. Cit.; Teja Zabre, Op. Cit.; y Villalobos, Op. Cit.

²⁵⁹ Sierra, 1922. Op. Cit.

²⁶⁰ Gámiz, Op. Cit.

por quedar opacados al ser comparados con la cultura occidental²⁶¹ o, lisa y llanamente, porque los elementos que se juzgan como inferiores o salvajes de su cultura tienen más centralidad y visibilidad²⁶².

Probablemente la centralidad de esta última característica en los textos del tercer grupo sea lo que explique tal filiación. En efecto, dentro de estos textos sólo se encuentran algunas timoratas afirmaciones que sindicaban a aztecas como los más cultos o civilizados del orbe en tal o cual aspecto, pero sin aseverar de modo fehaciente la relevancia del mismo, algo que sí ocurre en todos los casos del grupo dos, aunque, como en Aguirre Cinta, tal aceptación se encuentre altamente relativizada por las jerarquías culturales que subyacen su texto.

Dentro de los textos del primer grupo, el de Gómez muestra una distinción entre una primera educación privada, que consiste en aprender el oficio familiar, y una segunda educación, más bien pública que no se afirma como segregada socialmente. Algo parecido ocurre en el caso de Jara, aunque más exacerbado pues se muestra la educación como muy avanzada y extendida, e inmediatamente después se presenta al azteca como un pueblo justo, moralmente avanzado y prácticamente libre de vicios²⁶³. Sin embargo, el que realiza una valoración más interesante de la vinculación entre la educación y el desarrollo histórico de los nahuas es el texto de Chávez Orozco. En éste se afirma explícitamente que la educación jugó un rol fundamental en el progreso que vivió el pueblo azteca, pasando desde el salvajismo a la más alta civilización en poco más de un siglo, en lo que llama un “prodigio, tanto más singular, cuanto que en la historia humana no se da sino escasísimas veces”²⁶⁴.

Lo anterior se explica a través de dos razones. Por una parte, la educación forjó el “optimismo inquebrantable” como la principal característica del “temperamento psicológico de esta nación”²⁶⁵, lo que los ayudó a sobrellevar los primeros años de esclavitud, miseria y calamidades que tuvieron que sufrir. Luego se plantea que este “optimismo traía consigo la convicción de la perfectibilidad humana, y esta convicción inspiraba los métodos que seguían y las disciplinas a que se sujetaban para realizar en

²⁶¹ Toro, Op. Cit.; Navas, Op. Cit.; Pinto, Armando, *Historia de América. Arreglada para el 4° y 5° años de la Escuela Primaria, según el Programa Oficial y con la Ortografía de la Real Academia Española (El autor ha recibido miles de felicitaciones)*. Ed. Imp. P. Estrada, Rengo, 1926.

²⁶² Torres Quintero, Op. Cit.; Gámiz, Op. Cit.; Aguirre Cinta, Op. Cit.; Bonilla, 1930. Op. Cit.

²⁶³ Los textos de Teja Zabre, Aguirre Cinta y Pereyra hacen eco de esta última idea.

²⁶⁴ P. 217.

²⁶⁵ *Ibidem*.

toda su plenitud el ideal inasequible a que aspiraban”²⁶⁶. Además, se reconoce una dualidad en la educación, que se habría impartido tanto en el hogar como en los colegios, afirmando también la admirable concepción ética a la que ya se hizo referencia.

Ahora bien, Chávez Orozco reconoce la distinción entre la educación de los nobles y la del resto de los aztecas, y plantea la existencia de instituciones específicas para cada caso. Mientras los primeros iban al Calmécac y “se entregaban totalmente al cultivo del espíritu”²⁶⁷, estudiando ciencia, historia, religión, derecho y escritura; los segundos atendían al Telpochcalli. Allí se tenía que asistir desde los cuatro años, y se debían cumplir penitencias, realizar diversas labores manuales y domésticas, así como entrenar principalmente el baile y la guerra. Esta última era central en este proceso, y los alumnos que en ella destacaban habrían sido “adiestrados en gimnasio en el manejo de las armas”²⁶⁸. Asimismo, se sindicaba a los maestros como sumamente virtuosos.

Esta visión de la educación azteca, que es por lejos la más detallada y halagadora de todas las revisadas puede pensarse como entrecruzada por varios elementos. En primera instancia, la centralidad que se da a la educación no tiene paralelo: es el principal agente de cambio histórico, pues gracias a ella se desarrollan las características que hacen avanzar a los aztecas de modo tan exitoso en tan corto tiempo. También se muestra como plena en sus resultados, porque la caracterización psicológica y ética no tiene fisuras y no se explicita a ningún mexica como fuera del sistema, así como parece estar plenamente organizada, a tal punto que sólo produjo avance y armonía social.

Asimismo, la reivindicación de lo indígena trasciende lo puramente simbólico y estético, para pasar a lo histórico, como lo expresa cuando dice que la azteca es una gesta como pocas en la Historia. Lo anterior resulta aún más claro porque esta epopeya no es física ni militar, sino que es intelectual, material y espiritual, lo que la distingue de los otros casos a los que se les signa de similar manera, por ejemplo cuando se habla de la resistencia de los aztecas en Tenochtitlán, de la guerra de Arauco o de los respectivos suplicios a líderes indígenas. Asimismo, la concepción ética que constituye a esta educación resulta altamente eficaz y se presenta como admirable, lo que en cierta medida se explica por los dolorosos castigos que se describen. En ese sentido, y debido a que la de los aztecas fue una empresa no sólo muy compleja, sino también muy

²⁶⁶ *Ibíd.* 217-218.

²⁶⁷ *Ibíd.* 219

²⁶⁸ *Ibíd.*

exitosa, me parece que este texto busca equiparar las capacidades de los indígenas con las de culturas entendidas como más desarrolladas, cultas y civilizadas del viejo mundo.

En suma, su éxito en la educación les valió un lugar en la Historia.

Creo que en este texto pueden identificarse dos discursos congeniando, por una parte el del nacionalismo-revolucionario, particularmente por la centralidad de la educación y por la lógica teleológica por ella desencadenada, y por otra el indigenismo, pues existen otras versiones del discurso nacionalista-revolucionario que reivindican profundamente a Hernán Cortés como padre de la raza mexicana a través de poemas²⁶⁹, artículos²⁷⁰ o referencias²⁷¹, mientras que ésta recupera lo indígena y lo presenta de modo mucho más enaltecido que los demás textos. De hecho, Chávez Orozco fue una figura importante, y como político fue parte de la SEP durante los años de la educación socialista, y posteriormente presidió, como jefe del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas el Primer Congreso Indigenista Interamericano, uno de los hitos principales del movimiento indigenista en América Latina. En ese sentido, estos planteamientos no son sólo una reivindicación histórica de lo azteca que se queda exclusivamente en el plano simbólico y estético, pues a diferencia de quienes los presentan como aletargados o estáticos, estos mexicas se muestran como bastante progresistas y completamente activos a la llegada de los españoles.

De este modo, se marca una clara diferencia con la visión de Vasconcelos que puede identificarse en algunos textos escolares, lo que se graficará claramente en el tratamiento de los indígenas dentro de la *Revista de Educación* socialista, moviéndose desde la lógica de la integración nacional a una mucho más cercana a una propuesta educativa multicultural.

Finalmente, en términos generales resulta necesario indicar que casi todos los textos escolares revisados contienen al menos uno de los cuatro referentes educativos que se han revisado (misioneros, espartanos, atenienses, aztecas), y que en la mayoría de las ocasiones el modo en que éste se caracteriza y valora puede entenderse como coherente con un discurso más amplio que lo prefigura, como he intentado argumentar.

²⁶⁹ Cravioto, Alonso. "A Hernán Cortés". En: *El Maestro*, N°2, 1921. P. 208.

²⁷⁰ Vasconcelos, José. "Conferencia..." Op. Cit.

²⁷¹ Gámiz, Abel. Op. Cit. P. 65-85; Vasconcelos, 1944. Op. Cit. P. 9-20

Nación: lengua, nacionalismo e indigenismo

Desde mediados del siglo XIX hasta principios del XX es posible vislumbrar la paulatina consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos, lo que va acompañado de los intentos por construir una “comunidad imaginada”²⁷², a partir de la expansión de la educación, políticas públicas, fomento a la literatura e historias nacionales, etc.²⁷³, mucho de lo cual se ha denominado como decimonónico hasta ahora, y que forma parte de las llamadas repúblicas oligárquicas latinoamericanas. Pues bien, a principios del siglo XX, pero con algunas décadas de diferencia, Chile y México comenzarán sus procesos de rupturas con tales formaciones, que van a hacer crisis de maneras bien diferentes.

Por una parte, esta crisis se manifestará dentro de nuestro país, en términos políticos, en los sucesos que van desde el primero al segundo gobierno de Alessandri Palma –donde incluso hay una República Socialista y una cantidad no menor de presidentes en unos pocos meses-, aunque ciertamente tenga una diversidad de expresiones. La salida se consolidará con los gobiernos radicales y el llamado nacional-desarrollismo, caracterizado por el sistema ISI, lo que mostraba un afán de cambio con respecto al modelo recientemente colapsado.

En ese sentido, Subercaseaux afirma que una vez comenzada la década del treinta, en Chile se da “una escenificación del tiempo histórico nacional de transformación”²⁷⁴ de la cual hace eco la noción hegemónica de nación que, a diferencia de una decimonónica “de raigambre ilustrada y liberal”²⁷⁵, comenzará a poner énfasis en la necesidad de integración y cohesión nacional a partir de la expansión de las redes de apoyo estatal para el desarrollo social de la población, en suma, la búsqueda de un “Estado de bienestar”²⁷⁶.

Lo anterior se ve enlazado, necesariamente, con una expansión del mismo Estado y de su injerencia en diversos aspectos de la sociedad. De hecho, en esta época el Estado se convertirá en el principal empleador y se involucrará en el ámbito económico, con el afán de planificar el desarrollo para la industrialización interna.

²⁷² Anderson, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. FCE, México D.F., 1993. Particularmente esclarecedora es la definición que se encuentra en: Subercaseaux, 2011. Vol. II. Op. Cit. P. 328

²⁷³ Colmenares, Op. Cit. P. xxxi. Subercaseaux, Vol.2. Op. Cit. P. 461.

²⁷⁴ Subercaseaux, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile: desde la Independencia hasta el Bicentenario*, Vol.3. Santiago de Chile: Universitaria, 2011. P. 15

²⁷⁵ *Ibíd.* P. 93

²⁷⁶ *Ibíd.* P. 94

En este contexto, el pensamiento más liberal dejará de ser el eje del discurso estatal y nacional, por lo que la idea dominante de nación ya no estará articulada –como ocurría previo a la crisis de la oligarquía- a partir de los valores de una élite que buscaba ‘civilizar’ a todo el resto de la población, operación que tenía como eje la inclusión en la ‘Civilización cristiana occidental’²⁷⁷. En efecto, no sólo en términos de contenido la antigüedad clásica fue relevante en la educación decimonónica²⁷⁸, sino que en el ámbito material de la escuela y la educación, es posible encontrar medallas y diversos distintivos escolares que tienen imágenes de la diosa Atenea (Minerva)²⁷⁹, así como varias láminas murales relativas a lo europeo y lo clásico²⁸⁰, lo que reafirma el significativo peso de la antigüedad grecolatina y la tradición europea para la educación chilena hacia principios del siglo XX, aunque posiblemente sea más a nivel simbólico, porque en el ámbito académico el positivismo²⁸¹ y el nacionalismo²⁸² comenzaban a hacerse cada vez más centrales, relegándola a un relativo segundo plano que sólo fue acrecentándose a medida que avanzó el tiempo²⁸³.

De este modo, si se acepta que desde el Estado comienza a fomentarse la necesidad de integración y homogeneización nacional, entonces una idea de nación que busca tener por principal eje una inclusión cultural en el ámbito occidental resulta problemática. Así, “una nueva trama nacionalista, de cuño romántico”²⁸⁴ comienza a hacerse cada vez más relevante. Ésta, en su extremo –el pensamiento de Francisco Antonio Encina, en este caso- entiende a la nación como “una entidad orgánica con

²⁷⁷ Lira, Op. Cit.

²⁷⁸ Castillo Didier, Miguel. “Los estudios clásicos en Chile: retrospectiva y perspectiva”. En: *Anales de la Universidad de Chile*, Sexta Serie, N°3, octubre de 1996, pp. 35-49; Villalobos, Alejandro. “El origen y la permanencia de los estudios griegos en Chile”. En: *Revista de Historia* (Universidad de Concepción), año 18, vols. 18-19, 2008-2009, pp. 41-53.

²⁷⁹ El simbolismo de Atenea o Minerva en relación a la educación y la racionalidad es llevada al extremo durante el gobierno de Estrada Cabrera en Guatemala, cuando instaura las llamadas ‘Minervalias’ o fiestas a Minerva en celebración de los estudiantes (Carrera, Op. Cit.)

²⁸⁰ Ver galería de imágenes en “*Construir la nación: Enseñanza de la Historia y Geografía*” (Disponible en la página web del Museo de la Educación:

http://www.museodelaeducacion.cl//Vistas_Publicas/publicGaleria/galeriaPublicDetalle.aspx?galeria=2187) y la galería de imágenes en: “*Emblemática escolar: identidad, memoria y consolidación de la escuela*” (Disponible en la página web del Museo de la Educación:

http://www.museodelaeducacion.cl//Vistas_Publicas/publicContenido/ContenidoPublicDetalle.aspx?folio=17878)

²⁸¹ Pablo Guadarrama plantea la tendencia de varios positivistas a rechazar la centralidad de lo grecolatino, y que dentro de algunas de sus políticas educativas eliminaron o disminuyeron la relevancia de su estudio en favor de las ciencias naturales (Guadarrama, Pablo. *Positivismo y antipositivismo en América Latina*. Versión digital disponible en:

<http://biblioteca.filosofia.cu/php/export.php?format=htm&id=231&view=1>)

²⁸² Subercaseaux, Tomo 2. Op. Cit. P. 222

²⁸³ Hasta el día de hoy (2014) donde, por ejemplo, fue retirada de la PSU como materia obligatoria.

²⁸⁴ Lira, Op. Cit. 326

alma propia”, siendo esta última “un conjunto de dimensiones y posturas espirituales que animan las conductas, que se hacen patentes tanto en el plano individual como colectivo, en el ámbito privado como público”²⁸⁵, comienza a hacerse cada vez más relevante.

De este modo se comprenden mejor, por ejemplo, políticas estatales que buscan fomentar el nacionalismo desde la escuela, como son, por ejemplo, las “medidas para estimular el sentimiento patrio”, decretadas durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda y publicadas en septiembre de 1941 en la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación Pública chileno²⁸⁶. Sin embargo, al revisar esto desde la historia universal, particularmente desde el tratamiento de lo griego, es posible entender que buena parte de lo que se afirma como superado, aún se mantiene, aunque de modo refractario.

Ideas bien similares se encuentran en el México de la década de 1920, donde la relevancia que toma la escuela y la educación –particularmente la enseñanza de la historia- para con la nación y el patriotismo resulta todavía más fuerte que en Chile.

En efecto, la Revolución Mexicana no sólo fue el puntapié inicial del proceso de crisis del Estado oligárquico que afectó a todo el subcontinente, sino que también significó uno de los quiebres institucionales más intensos dentro del orbe, lo que tuvo consecuencias significativas a nivel cultural, pues implicó tanto la disminución de la relevancia (principalmente por el exilio) de gran parte de los intelectuales del porfiriato, “todos darwinistas sociales en tanto que positivistas y evolucionistas”²⁸⁷ como la aparición de otras posturas como más significativas, particularmente aquellas emanadas del Ateneo de la Juventud²⁸⁸ y los intelectuales populares tuvieron una mayor jerarquía, a lo que se le sumarán pensadores socialistas que, particularmente en la década de los treinta, fueron parte del discurso estatal.

En una palabra, la naturaleza de la superación política de la hegemonía oligárquica en Chile y en México dice relación con la intensidad, radicalidad e

²⁸⁵ Subercaseaux, Tomo II. Op. Cit. P.394

²⁸⁶ Aguirre Cerda, Pedro. “Medidas para estimular el sentimiento patrio”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N° 4, Septiembre-Octubre de 1941, Santiago de Chile.

²⁸⁷ Garcíadiego, Javier. “Los intelectuales y la Revolución Mexicana”, en: Altamirano, Carlos (Dir.) *Historia de los intelectuales en América Latina. Volumen II. Los avatares de la “ciudad letrada” en el siglo XX*. Madrid: Katz Editores, 2010, pp. 31-44

²⁸⁸ Grupo conformado por algunos de los principales intelectuales de la primera mitad del siglo XX en América Latina, como Pedro Henríquez Ureña, José Vasconcelos, Alfonso Reyes o Antonio Caso, y que defendía fervientemente la posición humanista –anclándose fuertemente en la antigüedad clásica europea frente al positivismo y darwinismo social desatado de, principalmente, *Los Científicos*.

importancia que toman los cambios culturales que ésta implicó, al menos a nivel de discurso educativo estatal, que es lo revisado aquí.

De este modo, la ruptura violenta y revolucionaria del caso mexicano, se verá acompañada por una producción educacional que, si bien oscila entre posturas socialistas e hispanistas, en casi todos los casos ha roto los lazos con los postulados decimonónicos, incluso llegando a ideas de avanzada que, todavía hoy, no se han formulado en Chile, al menos a nivel de Estado. En efecto, en este último caso es posible indicar que la crisis oligárquica; mucho más moderada y pacífica, particularmente porque implicó una derrota de las posturas más revolucionarias y rupturistas, por lo que necesariamente ciertos grupos oligárquicos conservaron mayores espacios e instancias de influencia y poder; tuvo un impacto especialmente pequeño en textos escolares, cuyo discurso se encuentra particularmente permeado por prejuicios e ideas decimonónicas, todavía hacia fines del periodo revisado. Es más, el texto de Luis Pérez, el más nacionalista, es previo a la crisis política del sistema oligárquico, y lo mismo ocurre con el más templado de los autores chilenos de manuales escolares, Armando Pinto.

Ahora bien, las problemáticas de la integración nacional, así como la pregunta por la identidad continental y nacional —especialmente vinculadas al tema indígena— sí pueden encontrarse más claramente en el ámbito de las revistas educacionales, aunque de forma mucho más moderada que en el caso mexicano, como se buscará ilustrar en seguida, a partir del tratamiento del “problema indígena”, enfatizando especialmente en los conflictos lingüísticos asociados al mismo.

Antes de iniciar el análisis, es necesario advertir que la idea de nación es un “concepto nebuloso, con distintos usos políticos, cuya sola mención no nos remite a un significado fijo ni a un proyecto específico”²⁸⁹ y por tanto, lo nacional adquiere connotaciones específicas según el “origen y la intención de quienes pronuncian”²⁹⁰ tal concepto, e incluso, partiendo desde la misma premisa se puede llegar a conclusiones bien distintas. En el caso mexicano nos encontramos con una búsqueda por la homogeneización de la nación, que “para la élite era condición indispensable de progreso”²⁹¹. Dentro de este contexto, aparece el nacionalismo integrador, el más

²⁸⁹ Zapata, Claudia, “Discursos indianistas en México. Hacia una nueva representación del Estado Nación, 1974-2000”, pp. 297-327. En: Grínor Rojo et al., *Estado, nación y cultura en América Latina*, Santiago: Ed. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2003.

²⁹⁰ *Ibidem*.

²⁹¹ *Ibid.* P. 301

relevante para el proyecto nacional hegemónico²⁹², del cual Manuel Gamio es el iniciador. Éste tomará como eje el mestizaje en todo sentido, reivindicando tal condición como idónea para el desarrollo local²⁹³, en tanto podría armonizar la diversidad que, de otro modo, se encontraría en continua tensión. Así, existen posturas dentro del Estado mexicano que reivindican positivamente el mestizaje como una nueva raza, portadora del ímpetu necesario para el progreso nacional y continental²⁹⁴. La conformación de dicha raza tendría como agente al Estado mexicano, como lo plantea Manuel Gamio: “Toca hoy a los revolucionarios de México empuñar el mazo y ceñir el mandil del forjador para hacer que surja del yunque milagroso la nueva patria hecha de hierro y de bronce confundidos”²⁹⁵. En ese sentido, la “raza” indígena no se verá como decadente o como intrínsecamente inferior, sino como una que ha sufrido los embates de la historia y que ha sido radicalmente descuidada, de tal modo que han devenido “inepto (s) para recibir y asimilar la cultura de origen europeo”²⁹⁶. En cualquier caso, se entiende que los indígenas no pueden, por sí mismos, lograr el desarrollo esperado para la nación mexicana, como lo plantea Gamio hablando sobre la clase indígena: “No despertarás espontáneamente. Será menester que corazones amigos laboren por tu redención”²⁹⁷.

No obstante el rol del Estado para la reivindicación de lo indígena siga siendo relevante, los modos para lograrlo variaran claramente durante el periodo de Lázaro Cárdenas (1934-1940), cuando se aplique la Educación Socialista y las posturas más propiamente indigenistas, lo que se trabajará en torno al problema de la lengua.

Por supuesto, el caso chileno es diferente. No obstante existen autores que reivindiquen al mestizaje como algo deseable, que devino en una mejoría racial, en general el nacionalismo de desarrolla por otro camino. Aunque también la necesidad de integración será central, la cultura indígena será mucho menos valorada, por lo que se apelaba más a una occidentalización del indígena que a una reivindicación del mestizaje²⁹⁸ y se buscará enaltecer a figuras de otra índole, como por ejemplo el “roto”

²⁹² Ibíd. P. 301-303. Hay que hacer notar que esta propuesta también se ha denominado indigenismo integrador, pero aquí se define como nacionalismo integrador para evitar confusiones con las propuestas socialistas, así como para marcar el contraste que se desarrolla en las próximas páginas.

²⁹³ Gamio, Manuel. *Forjando Patria*. Librería de Porrúa Hermanos, México D.F., 1916. P. 18-19

²⁹⁴ Subercaseaux, Tomo II. Op. Cit. P. 217 y 307

²⁹⁵ Gamio, Op. Cit. P. 6

²⁹⁶ Ibíd. P. 38

²⁹⁷ Ibíd. P. 33

²⁹⁸ Subercaseaux, Tomo II. Op. Cit. P. 226

chileno²⁹⁹, a héroes patrios como Arturo Prat o a autoritarios hombres de Estado como Diego Portales³⁰⁰. De este modo, si bien se entiende parte de la cultura indígena y tradicional como nacional, ésta no parece tener un lugar en el desarrollo de un proyecto histórico nacional. En efecto, Ángel Rama plantea que para la incorporación de estos elementos a la nación era necesario que estuvieran muriendo como “formas vivas de la cultura rural”. Asimismo, esta inclusión está mediada por su inserción y articulación con otros elementos que componían el discurso nacional hegemónico en cada caso, por lo que es una operación comprendida como “legitimadora de lo nacional”³⁰¹.

Lengua y Nación. El problema de la educación indígena

Como se ha planteado previamente, a lo largo de prácticamente todas las revistas así como en buena parte de los textos escolares revisados se encuentra el diagnóstico de que existe un “problema indígena” cuyas consecuencias más relevantes son aquellas que afectan la conformación nacional mexicana y chilena. Por supuesto, igual diagnóstico no implica, necesariamente, las mismas propuestas para solucionar tal problema, las que de hecho son bastante diversas en ámbitos que van desde la noción de nación manejada hasta los medios específicos que se muestran como centrales para resolver este “problema”.

Ahora bien, más allá de la variedad de posturas, es posible encontrar dos grandes grupos más o menos definidos: el nacionalista, que pregona la necesidad de integrar a los indígenas a la nación mexicana, lo que implica la pérdida de sus particularidades, y el indigenista, que transmite la misma urgencia por la integración nacional, pero tiene como medio el fortalecimiento de las especificidades culturales de estos pueblos. En términos de presencia dentro del corpus analizado, la primera visión es avasalladoramente superior, pues se encuentra en prácticamente todas las revistas revisadas con excepción de la *Revista de Educación socialista*, que es la única donde aparece de modo palmario y dominante la visión indigenista, aunque hay algunas excepciones que serán señaladas oportunamente. Ésta tiene una duración de cuatro años y es una perspectiva que sólo surge en México, a nivel oficial.

²⁹⁹ *Ibíd.* P. 224-225

³⁰⁰ *Ibíd.* P. 228-229; 381-382; Colmenares, *Op. Cit.* P. 67-68

³⁰¹ Rama, Ángel. *La ciudad letrada*. Ed. Arca, Montevideo. 1998. P. 73-74

Sin embargo, en cuanto a la densidad y peso de la argumentación entregada para sustentar una u otra visión, el indigenismo resulta superior, haciéndose cargo de los planteos nacionalistas refutándolos, desnaturalizándolos, diagnosticando la necesidad de entregar nuevas soluciones al “problema indígena” pues las anteriores han fallado, así como proponiéndolas. La versión nacionalista, en cambio, aparece sustentada argumentativamente en consignas, oratoria, diversos prejuicios o las teorías del mestizaje.

Por otro lado, también es posible visualizar una distinción en el vínculo que debe existir entre el Estado y la nación, pues mientras en la primera tal relación se determina por la necesidad de tener una perfecta coherencia entre las dos únicas partes, así como una total cohesión de la segunda; en el segundo caso se llega incluso a afirmar la posibilidad de tener varias naciones dentro del mismo Estado, tomando como modelo a la URSS, aunque también se plantea la factibilidad de que existan varios grupos culturales, pueblos o lenguas conviviendo dentro de la misma nación.

Sin embargo, en ambas versiones se entiende a la educación como la forma principal para consolidar una y otra relación ideal entre Estado y nación. Asimismo, la centralidad que se le da al tema de la lengua es transversal, aunque por un lado se enfatiza la necesidad de eliminar las diferencias y lograr un México lingüísticamente unificado, y por el otro a lo imperativo que resulta tanto aceptar la imposibilidad de lograr tal objetivo como al deber educar la lengua y en la lengua particular de cada pueblo.

Dicho esto, es posible comenzar con el análisis propiamente tal. Para ello, el artículo “Las lenguas indígenas. Instrumento de los indios para promover su cultura” resulta particularmente significativo, pues es una respuesta de un representante de la visión indigenista (Luis Álvarez) a uno de la nacionalista (Francisco Antúnez). Partiendo por su premisa, un silogismo que se acusa de prejuicioso, dogmático y de ser una idea anticuada que niega el estatuto de civilizado a las lenguas indígenas: el castellano representa la civilización, nosotros (los mexicanos) queremos civilización por ende, es necesario enseñar en castellano. Lo anterior se presenta como algo inaceptable dentro de un México que se pretende una civilización donde “quepan los pueblos oprimidos y sus formaciones culturales”³⁰².

³⁰² Álvarez, Luis. “Las lenguas indígenas. Instrumento de los indios para promover su cultura”. Pp.: 18-22. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.). Febrero 1938. P. 21

Luego se revisan los principales postulados de su contrario afirmando que, en su mayoría, están basados en prejuicios sobre las lenguas indígenas, como por ejemplo el que no tengan “declinación subordinada”; que sus palabras sean incapaces de expresar estados anímicos y que sólo se refieran a “elementales exigencias físicas”; que no tengan gramática; que carezcan de escritura y de literatura, afirmando también la compatibilidad con resguardarlas “a través de los alfabetos y de vocabulario diversos”³⁰³ y finalmente que:

La mentira más grande, más monstruosa, más absurda, más inaceptable, es la del maestro rural que fue expulsado de una comunidad porque trataba de hablar a los indios en su propio idioma. Yo siento decírselo porque se trata de un testimonio personal de usted. Creo que esto es una mentira involuntaria, un infundio que usted creyó, un error de observación, lo que sea, menos una verdad, pues yo puedo demostrar cuando usted quiera, y en la forma que usted estime concluyente que en el 100% de los casos los indígenas no se enojan cuando les hablan en su propia lengua³⁰⁴

En ese sentido, si bien se asume que el castellano sería el medio más directo para integrar al indio, se presenta también como el más ineficaz por dos razones. Primero están las epistemológicas, como la no coherencia entre el español y su mentalidad o la imposibilidad de traducción total entre una y otra lengua. Luego están las razones culturales, históricas y políticas, pues se presenta como sabido que la opresión y la imposición violenta del pueblo dominante es ineficaz para la destrucción de las culturas locales, ya que usualmente generan su repliegue y marginación, pero también levantan resistencia. Y si bien las misiones culturales y las propuestas nacionalistas de integración buscaban solucionar tal problema, de hecho lo terminaban replicando, pues las lenguas indígenas son parte fundamental de los pueblos indígenas.

Un diagnóstico similar tiene Carlos Basauri en “El problema del bilingüismo y la educación en México”, donde se compara la enseñanza del español en la escuela indígena con el aprendizaje del inglés o el francés en las demás escuelas. Allí se explicita la imposibilidad material que existe para poder unificar lingüísticamente a México, pues al tratar de destruir las lenguas indígenas sólo se provocarían reacciones hostiles, alejando el más urgente deseo de la “unificación ideológica”³⁰⁵, que no requiere de un idioma particular pero que es fundamental para lograr las bases del socialismo en México.

³⁰³ *Ibíd.* P. 22

³⁰⁴ *Ibíd.*

³⁰⁵ Basauri, *Op. Cit.* P. 8

En efecto, tal pretensión puede encontrarse dentro de varios otros artículos y editoriales de la revista en cuestión³⁰⁶, y tiene que ver con la vinculación estrecha entre la educación socialista y las posibilidades de liberación que tienen los oprimidos y, particularmente, los indígenas dentro de México.

Más específicos son los planteos de Chávez Orozco en “La educación pública en México”, donde entiende la educación dentro del sistema capitalista como “una superestructura que aspira a consolidar toda la estructura económica de la sociedad, creando en los individuos estados de conciencia que les permitirán ver la vida social como algo estático, que nada ni nadie podrá transformar”³⁰⁷. Esta función es contrastada con las finalidades de la educación socialista, que son la preparación de la juventud, las masas populares y los indígenas para integrar la nacionalidad mexicana y, específicamente en el caso de estos últimos, la civilización; con el objeto de pavimentar el camino hacia el socialismo, idea que es replicada por la editorial del número de noviembre de 1938, donde se asegura que la escuela no sólo refleja el modo de ser de la sociedad, sino que sirve también para transformarla, por lo cual es totalmente posible y necesaria la existencia de una educación socialista en una sociedad que todavía es capitalista.

Así, se reafirma la importancia discursiva del porvenir como el barómetro para guiar las políticas educativas y culturales, en este caso relativas al problema indígena. Es más, la necesidad de seguir el modelo occidental se pone en cuestión cuando Carlos Basauri critica el hecho de que las lenguas indoamericanas sean juzgadas a partir de la gramática castellana “que viene de la griega y la latina”, pues ésta no contiene los criterios necesarios para aprehender a aquélla de modo idóneo, lo que usualmente deviene en injustificados prejuicios. Para colmo, el autor plantea la necesidad de abordar estas lenguas sin los prejuicios de la gramática ortodoxa, buscando comprender

³⁰⁶ Cfr. Editorial. (Carta de Luis Chávez Orozco [gob. De Sonora] a Lázaro Cárdenas), Pp.: 1-3, Anónimo. “La política educativa del gobierno de la república” (Pp.: 13-15) y Contreras, Adolfo. “Enseñanza rural: Función social” (Pp.:18-19) en: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*. Agosto 1937; Chávez Orozco, Luis. “La educación pública en México”. Pp.: 3-4 en: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*. Vol. 1, n. 7. Diciembre 1937. También puede mencionarse el número de Octubre 1937, donde están las actas de la Tercera Conferencia Interamericana de Educación, en las cuales se afirman, por ejemplo, la necesidad por fortalecer la educación indígena, particularmente la necesidad de tener una educación bilingüe tendiente a su integración a la nación (“Resoluciones aprobadas”. en: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*. Vol. 1, n. 7. Diciembre 1937. P. 39-41), así como también la obligatoriedad de enseñar la Historia de América en las escuelas continentales, pues se entiende que ésta es más relevante que la europea para el devenir de los pueblos latinoamericanos (“Necesidad de establecer un curso obligatorio de historia de América en las escuelas secundarias del continente” en: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*. Vol. 1, n. 7. Diciembre 1937. P. 51-52).

³⁰⁷ Chávez Orozco, “La educación...” Op. Cit. P. 3

de este modo la “psicología fundamental de los pueblos”, lo que puede ayudar a comprender el alma de su raza, “lo que encierra quizás el alma nacional”³⁰⁸.

En otras palabras, incluso aquello que hace de eje de la nación parece estar todavía escondido, listo para ser descubierto en el futuro, una vez que se den las condiciones idóneas. Una postura que se centra más en la realidad inmediata mexicana, pero que no descuida la dicotomía entre el modelo y el porvenir se encuentra en el artículo “México debe hacer su diccionario”, donde se afirma la necesidad de tener un diccionario específico mexicano, pues el de la RAE no sería suficiente para México. Esto se justificaría a partir de la mayor riqueza del español-mexicano en comparación con el de España, pues aquél incluye voces indígenas, restos de francés, algo de inglés y diversos mexicanismos. De este modo, se entiende que el diccionario de la lengua española debería jugar un rol similar al que tiene el de griego o latín, es decir cómo aclarador histórico, literario, filológico, etimológico o lexicográfico. Asimismo, el autor ridiculiza el purismo con tufillo aristocrático de aquellos que entienden su lenguaje como no mezclado³⁰⁹.

La relación del griego y el latín con una suerte de autoridad lingüística también es reconocida en el artículo “Las humanidades modernas. La cultura y la investigación científica”, pero en este caso tal situación se valora de forma más crítica, incluso afirmando que “la enseñanza del griego y latín está ligada con el deseo de no intranquilizar la quietud de las clases burguesas que dirigen la cosa pública”³¹⁰. A su vez, se vincula la cultura decimonónica latinoamericana con el estudio de las letras griegas y latinas, dado que en esos años la cultura del continente habría sido un fiel reflejo de la occidental en su versión más conservadora, lo que se relaciona con la fundamentalidad que tiene la Iglesia en estos países³¹¹.

En contraposición, las humanidades modernas se muestran conectadas al liberalismo, al enciclopedismo y a la revolución francesa, presentándose como necesarias para el ensanchamiento de los horizontes culturales del hombre, pues éstas alimentan “una fe nueva en su destino”³¹². En ese sentido se presenta la siguiente

³⁰⁸ Basauri, Carlos. “El estudio de las lenguas autóctonas. Base de la pedagogía indígena”. En: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*. Agosto 1937. P. 22-23.

³⁰⁹ Velásquez, Manuel. “México debe hacer su diccionario”. Pp.: 56-58. En: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*. Julio 1938.

³¹⁰ Sein, Heriberto. “Las humanidades modernas. La cultura y la investigación científica”. En: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*. Enero, 1938. Pp.: 35-39.

³¹¹ *Ibíd.* P. 36

³¹² *Ibíd.* P. 37

oposición, que reafirma la vigencia de la dicotomía entre lo viejo y lo nuevo, entre el modelo y el porvenir: “Si a las humanidades clásicas las caracterizaba su espíritu de quietud y de conformidad con el régimen existente de cosas, es más bien lo contrario lo que caracteriza a las humanidades modernas”³¹³.

En una palabra, es necesario superar el paradigma impuesto por las humanidades clásicas, pues éste no permite el desarrollo de la cultura mexicana en toda su extensión y complejidad, particularmente porque reproduce los prejuicios que habrían inhibido la contribución que, de desarrollarse de forma idónea, pueden hacer las lenguas indígenas.

En ese sentido se encuentra el artículo “El problema social de las lenguas indígenas” de Miguel Otbón de Mendizábal. Ésta enfatiza en la importantísima contribución que las lenguas indoamericanas pueden hacer “al acervo de la cultura universal”³¹⁴, abogando por su conservación y desarrollo en el tiempo. Esto último es fundamental, pues aquí no hay un afán museográfico para con los idiomas indígenas, sino que se plantea la necesidad de que éstos sean enseñados y aprendidos profusamente por los mismos hablantes, con la aspiración de lograr un fortalecimiento de sus propias particularidades que devenga en un acrecentamiento de la cultura mexicana, en general.

Cuando esto se realizó –afirma el autor–, con el rescate del nahua que hace Bernardino de Sahagún durante los primeros siglos de la colonia, se logran productos culturales de alto valor, especialmente “la versión indígena de los cruentos hechos de la conquista, que puede ser comparable, sin hipérbole, con la Iliada de Homero”³¹⁵. Cabe señalar que este tipo de esfuerzos se ha comprendido como alejado de los cánones occidentales más clásicos e incluso ha sido criticado, pues implicó un reconocimiento del valor de lenguas indígenas, así como un fructífero diálogo con lo europeo,

³¹³ Ibíd. P. 38. Por supuesto, también es factible encontrar algunos artículos que relevan la importancia de las humanidades antiguas para la contemporaneidad. Por ejemplo, en la revisión de la Nueva Ley Orgánica de la Educación Secundaria brasileña que hace César Bunster en 1942 se enfatiza en dos ocasiones a la historia antigua europea como un elemento central, no sólo para la formación general del educando, sino para el logro de una conciencia patriótica humanística. (En: *Revista de Educación*. Ministerio de Educación pública. Año II, N° 11, Septiembre de 1942, Santiago de Chile. P. 90). Cabe hacer notar que este énfasis en lo clásico dentro de las escuelas públicas brasileñas habría existido hasta la década de 1960, cuando el estudio del griego y el latín se elimina de las mismas (Correa, Paula. *En ascenso: Los clásicos en Brasil*. Ponencia presentada en el congreso “The Present and Future of Hellenic Studies in Latin America”, Ciudad de México, 29 de Octubre de 2013. Disponible en: http://www.onassisusa.org/usp_presentations/spanish/correa.es.pdf). Finalmente, en lo relativo a la tradición clásica en Brasil, también puede revisarse el siguiente texto: Fragale, Carlinda. *A tradicao clássica no Brasil*. En: Grammatico (ed.), Op. Cit.

³¹⁴ Otbón de Mendizábal, Miguel. “El problema social de las lenguas indígenas”. Pp.: 9-13. En: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*. Noviembre 1938. P. 11.

³¹⁵ Ibíd. P. 11

relativizando las jerarquías culturales (y, en ocasiones, raciales) que se han trabajado previamente.

En todo caso, y replicando una visión ya mencionada, este productivo intercambio cultural se dio sólo durante los primeros años de la dominación española. Posteriormente se dio un periodo donde el indígena fue dejado progresivamente de lado, excluido y subyugado, lo que duró hasta pasada la Revolución Mexicana, donde se realizaron los primeros esfuerzos que aquí se buscan corregir. De ahí la necesidad de desarrollar los idiomas indígenas³¹⁶, pues éstos no lograron hacerlo de forma orgánica una vez pasados los primeros años de la colonia, quedando prácticamente interrumpidos, dadas las condiciones culturales y materiales en que quedaron estos pueblos³¹⁷. Asimismo, este proceso también requeriría de superar el elitismo característico de la educación mexicana –tanto precortesiana como colonial y republicana–, algo que resulta harto coherente con el carácter socialista de esta visión de la educación y que también muestra su búsqueda por lograr alcanzar el máximo potencial cultural mexicano.

En ese sentido, el desarrollo de las lenguas locales se muestra como altamente positivo, poniéndose en el mismo plano que la Iliada, texto helénico paradigmático que se encuentra entre los más significativos de la Historia y que es profusamente enseñado en los textos escolares revisados³¹⁸. De este modo se logra entregar una legitimidad histórica al proyecto en cuestión: si se lograron estos fructíferos resultados antes, entonces hoy, con mayores condiciones materiales y humanas, probablemente se pueda aportar muchísimo a la cultura universal.

Lo anterior, como resulta evidente, no es un mero localismo, pues el desarrollo de los idiomas particulares y sus consecuentes aportes culturales no engrandecerían exclusivamente a los pueblos particulares, sino que a México en general e incluso a la cultura universal. Lo anterior toma como modelo el plan que está llevando a cabo la

³¹⁶ La búsqueda por el conocimiento científico de las lenguas indígenas, con el objetivo de lograr su mejor comprensión y desarrollo, queda claro en el siguiente artículo: Pike, Kenneth. “Cuadro para la transcripción fonética de las lenguas indígenas”. Pp.: 12-15. En: *Revista de Educación (D.A.P.P.)*, Vol. II, N° 12, Diciembre de 1938; Basauri, Manuel. “Importancia de los grupos sanguíneos en los estudios etno-antropológicos”. Pp.: 18-20. En: *Revista de Educación*. (DAPP), octubre de 1938.

³¹⁷ Basauri, Carlos. “El problema del bilingüismo...” Op. Cit. P. 10.

³¹⁸ De hecho, se menciona o, al menos pueden encontrarse referencias al mismo, en todos los textos escolares que tocan la cultura griega, pero no se abordó tal enseñanza, por exceder las pretensiones de este trabajo. De cualquier modo, vale la pena dar cuenta del abordaje que hace José Martí de este texto en: Martí, José. *La Iliada de Homero*. En: Martí, José. *La edad de oro*. Nueva York, 1889. Disponible en:

<http://www.damisela.com/literatura/pais/cuba/autores/marti/oro/iliada.html>

URSS en ese momento, que es sindicado como un “éxito rotundo”³¹⁹. En ese sentido, el desarrollo de las particularidades culturales de los diversos pueblos que constituyen el Estado de México a su máximo potencial parece ser el objetivo, un camino que sería mucho más coherente con la realidad mexicana, y produciría, como se vio, pingües beneficios.

El mismo referente es utilizado en “La educación del indio”, artículo escrito por Gaudencio Pedraza en que se busca hacer un diagnóstico de la situación nacional mexicana. En ese sentido se plantea que en México no existe una verdadera nación, pues no es “una comunidad estable e históricamente formada de idioma, territorio, de vida económica y de hábitos psicológicos reflejados en una comunidad de cultura”. (‘El Marxismo y el Problema Nacional’. J. Stalin)³²⁰; pero tampoco existen varias naciones distintas conviviendo en el mismo Estado, como ocurre en la URSS, pues las comunidades indígenas no constituyen una nación, sino que organizaciones primitivas³²¹. Por lo anterior, México se define, desde la perspectiva de lo nacional, como “un Estado grande y poco poblado, con gentes que viven en distintos regímenes que van desde el salvajismo a la modernidad, pero donde dominan las experiencias feudales. Un estado burgués por la condición semicolonial, pero no por su organicidad”³²².

Pues bien, si esta condición ha de ser superada es menester resolver el problema nacional, lo que sólo puede hacerse –afirma el autor-, con dos medidas: una reforma agraria y una verdadera educación indígena que tenga por objeto tanto el desarrollo de las culturas locales como su inclusión al Estado mexicano, así como también aportar a solucionar el problema alimentario³²³. De este modo, hay un alejamiento de otras posturas tendientes a solucionar el mismo problema, las que se critican fuertemente. La primera, del mestizaje, se muestra como indigna de discutirse pues “se basa en las ideas racistas que actualmente dan una base ideológica al fascismo criminal y retrógrado”³²⁴. La segunda postura es la que afirma el carácter antipatriótico y separatista de no enseñar exclusivamente en castellano, a cuyos defensores Pedraza responde del siguiente modo:

³¹⁹ Otbón de Mendizábal, Op. Cit. P. 12-13

³²⁰ Pedraza, Gaudencio, Op. Cit. P. 22

³²¹ *Ibíd.* P. 23

³²² *Ibíd.* P. 22

³²³ En este ámbito se presentan particularmente deficientes a los pueblos indígenas, incluso afirmando la necesidad de hacer exámenes físicos para entender “cómo son estas gentes que durante años han sobrevivido a una alimentación escasísima y de mala calidad” (*Ibíd.* P. 24.).

³²⁴ *Ibidem.*

Olvidan estos señores que más se ama a la patria cuando se pertenece a ella por propia voluntad y porque nos brinda beneficios que cuando se está dentro a la fuerza porque la violencia quiso que así sea. Olvidan el ejemplo soviético, de ese gran país que antes era un agrupamiento de pueblos diversos sometidos, que antes que amar odiaban a la Rusia de los zares y que ahora, cuando cada nacionalidad tiene el derecho a separarse, cuando quiere conservar su propio idioma y sus costumbres, forma en realidad una verdadera patria, amada de todos y por todos defendida. Tienen derechos allí, no sólo las pequeñas o grandes nacionalidades, sino las minorías nacionales, los pequeños grupos que conservan sus características nacionales diversas de las gentes que forman cada una de las repúblicas que constituyen la URSS³²⁵.

Este es el ejemplo más elocuente de la importancia del referente soviético en la postura indigenista, pues se muestra de modo explícito que es a eso a lo que se apunta. Lamentablemente, resulta imposible cotejar el nivel de realidad que hay en la descripción de estas políticas soviéticas, pues para ello se haría necesaria una investigación específica. Lo que sí es posible asegurar es que el éxito de las mismas se usa como un argumento importante para justificar la postura indigenista, y específicamente la necesidad de enseñar en el idioma local y no exclusivamente en castellano. También es posible aseverar que dentro de los textos escolares socialistas la URSS se presentaba como modelo, pues el socialismo se entendía como un devenir inevitable, como una suerte de luz al final del arduo camino por el que se estaba caminando; un referente para el porvenir mexicano.

Por otro lado, es necesario aclarar que, al existir el diagnóstico usual de que en México no existe una nación propiamente constituida, nunca queda claro si es que se apunta a que dentro del mismo convivan varias naciones diferenciadas, o que exista sólo una nación fragmentadas en culturas y lenguas. Lo que sí resulta evidente es que la búsqueda de una sola nación totalmente coherente y cohesionada en sí misma, que debe acoplarse plenamente al Estado es una visión que aquí busca superarse.

De esta manera, también es posible encontrar otros artículos donde se plantea la necesidad de fomentar las particularidades indígenas aparte de las lingüísticas, entregándole herramientas para lograr la integración a la nación mexicana a partir de su fortalecimiento y no de su disolución. Esa es la búsqueda de las misiones culturales enviadas por este gobierno a los territorios de mayoría indígena³²⁶, y es también el afán

³²⁵ *Ibíd.* 26

³²⁶ “Plan de trabajos de las misiones culturales en las comunidades indígenas”. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.), Agosto de 1937. Pp.: 24-28

que expresa José Paris Crespo en “El indígena al margen de la ley”, argumentando sobre la necesidad de tener una legislación especial para estos grupos –pues se denuncia que “el derecho vigente es el arma más poderosa que esgrime el explotador para esclavizar a los aborígenes”³²⁷-, que sea adecuada a su realidad social, que implique su incorporación a la nación y que los haga vivir dentro de la ley.

Igual aspiración muestra Jacques Soustelle en su artículo “Del extranjero. México, tierra india”, donde se critica la incorporación a través de la igualación de los indígenas a los mestizos. Esto se ejemplifica a través de la lengua –en un sentido similar al ya visto-, pero también desde el vestuario, que ha ido cambiando hacia un uso cada vez mayor de la ropa del mestizo (mezclilla y camisa) en desmedro del uso de la vestimenta local. Estos últimos son mostrados como más acordes a cada lugar y clima, así como más bellos estéticamente, por lo que se juzga negativo su menosprecio, mostrando la necesidad de lograr una armonía entre ser indio y mexicano, reprochando la visión que implica anular lo primero para lograr lo segundo.

Esa es la visión que predomina en el resto de las revistas, donde usualmente se muestra proclive a la total integración del indígena a la nación mexicana, a partir de la eliminación de la diferencia cultural y lingüística, no obstante se pueda conservar la relevancia estética y simbólica de sus culturas, aunque hay casos en que ni siquiera esto parezca ser rescatable.

De este modo, es posible entender que la visión nacionalista en estos libros y revistas no es homogénea, sino que tiene ciertas tensiones internas, que están dadas por una mayor o menor aceptación de lo indígena como un referente significativo. La perspectiva más proclive a ello encuentra su mayor exponente en el Vasconcelos de la década del 20, mientras que el mismo autor hacia la década siguiente se muestra inclinado a un nacionalismo de cuño mucho más conservador³²⁸. Sin embargo, de los materiales revisados es el artículo de 1922 “Nuevas orientaciones a la educación nacional”, escrito por José María Bonilla, el que se muestra más radicalmente distante de reconocer significación alguna a los indígenas, dando cuenta de un especial desdén en contra de las expresiones actuales de estos pueblos.

³²⁷ Crespo, José. “El indígena al margen de la ley”. Pp.: 10-12. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.), marzo de 1938. P. 11

³²⁸ Cfr.: Blanco, José Joaquín. *Se llamaba Vasconcelos*. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1977, México D.F.

En efecto, este autor caracteriza a los “indios del momento” como igual de atrasados, abyectos y miserables que los de la colonia; refractarios al progreso; degenerados racialmente en el aspecto físico, moral e intelectual; faltos de alimentación y llenos de vicios como la embriaguez o la promiscuidad y como pueblos que intentan vivir tomando como eje una cultura y unas tradiciones que no sólo se juzgan como muertas, sino también como primitivas. Más grave aún sería el que la gran mayoría de la juventud indígena que ha asistido a la escuela ha vuelto a su vida anterior, teniendo el paso por ella nulo resultado para lograr la integración nacional, lo que atenta contra el progreso nacional³²⁹. Para Bonilla, la función de la educación es la de homogeneizar a la población mexicana, eliminando la diversidad étnica y lingüística, por lo que el hecho de que ésta se mantenga implica el fracaso del modo en se ha concebido la escuela. En ese sentido, se proponen algunas ideas tendientes a mejorar la efectividad de tal institución en el logro de una sola nación, plenamente unificada y coherente. Entre ellas se encuentran una educación moral intensa, acorde a “la virtud universalmente reconocida”³³⁰, para que el indio pueda elevarse y dejar sus vicios, así como la necesidad de enseñar única y exclusivamente en castellano, no sólo para lograr una verdadera unificación nacional, sino también porque hacerlo en cualquier otro idioma implicaría una búsqueda por revivir una cultura ya muerta y totalmente superada³³¹.

Sin embargo, la proposición más radical de este autor dice relación con la necesidad de sacar al niño indígena del ambiente de vicio en el que vive, de alejarlo de su familia y trasladarlo a una “escuela-hogar que pueda hacer fructífera la obra educativa”. Tales instituciones deben establecerse como internados en los núcleos de indios, y allí los infantes estarán bien alimentados, alojados y vestidos; se les inculcarán buenos hábitos higiénicos y morales; se les acostumbraría el trabajo, al ahorro y a la lengua nacional “y en una palabra, se adaptarían a la vida civilizada”³³². A este proyecto subyace la esperanza de que los indígenas, una vez salidos de estas instituciones, ya no quieran volver a “las costumbres semisalvajes de sus progenitores”³³³, o sea, que dejen de ser indígenas y pasen a ser mexicanos propiamente tales.

³²⁹ Bonilla, José María. “Nuevas orientaciones a la educación nacional”. En: *Revista de Educación*. Vol. I, año I, septiembre 1922. Pp.: 93-100.

³³⁰ *Ibíd.* 96

³³¹ *Ibíd.*

³³² *Ibíd.* 97

³³³ *Ibíd.*

Si bien esto último también es buscado por los otros autores de esta visión nacionalista, no se llegará a los niveles de detalle y de desprecio de Bonilla, no obstante también tengan a la educación como el principal medio para lograr su integración plena a la nación, lógica que puede apreciarse en varios otros artículos. Así, por ejemplo, la total incorporación de los indígenas al México contemporáneo es valorada por José Vasconcelos en “Un llamado cordial” como un proceso que los lleva de la debilidad a la fortaleza, y que sólo puede llevarse a cabo a través de la educación.

Nacionalismo y educación: entre el ideal romántico y el ilustrado

Ahora bien, el nexo entre educación y nación no sólo se remite a la incorporación de los indígenas a esta última pues, como se vio previamente, la relevancia que se le asigna a la enseñanza dentro de estos textos se presenta como central. De este modo, por ejemplo, en “Unas palabras” de Lauro Aguirre se asevera que, en el entendido que la revolución quiso quitarle el mando a una clase, para dárselo a la sociedad entera (que por ende tiene la posibilidad de defender a México y a su civilización), es menester para la educación “abrir sus puertas para que entre la brisa regeneradora con las nuevas ideas”³³⁴, pues sólo así será efectivamente posible el traspaso de la soberanía de una clase a la nación en su conjunto, lo que implica avanzar hacia la emancipación real y el progreso de México. Esto no sólo muestra una comprensión nacionalista y no marxista de la revolución, sino que también hace palmaria la centralidad que se le asigna a la educación para el desarrollo nacional en general.

En un sentido similar se encuentra el escrito anónimo “Importancia de los maestros en la educación”³³⁵, donde se deja en claro la necesidad de la educación e ilustración de las masas para poder tener una verdadera nación, proponiendo al ciudadano romano como el modelo ideal de ciudadanía en el México contemporáneo. La vinculación entre la virtud necesaria para el desarrollo republicano y democrático con la importancia de la educación puede encontrarse también en “Algunas consideraciones sobre democracia y educación”, de Pedro Alba, aunque en este caso no se refiere de forma positiva al mundo antiguo, incluso tildando de “viejas

³³⁴ Aguirre, Lauro. “Unas palabras”. Pp.: 3-4 En: *Revista de Educación*. Vol. I, año I, septiembre 1922. P. 3.

³³⁵ En: *Revista de Educación*. Vol. I, año I, septiembre 1922. P. 35.

universidades” aquellas donde el estudio de los idiomas clásicos es fundamental, abogando su reemplazo por la universidad nueva, acorde a la contemporaneidad, donde en el ámbito lingüístico tiene al español como eje principal. En ese sentido puede verse que, ante un diagnóstico similar –la relación entre el estudio de lo clásico europeo y lo antiguo-, la propuesta difiere, pues aquí se enfatiza exclusivamente en el castellano, dejando de lado las lenguas indígenas que son rescatadas en la postura indigenista.

Volviendo a la relación entre la nación y la educación, el texto “Nacionalismo y educación”³³⁶ resulta interesante de relevar. Allí se muestra el ejemplo de Filipinas como uno que deja en evidencia que es muy posible empujar a los “pueblos atrasados” hacia el progreso a través del fomento de la educación nacionalista, la que se declara de uso cotidiano y separada claramente de la educación religiosa. En todo caso, resulta interesante dar cuenta que en este texto hay una visión claramente crítica de las posturas racistas o jerárquicas, afirmando que la noción de que hay culturas superiores que deben reemplazar a las culturas inferiores es lisa y llanamente una mentira. No obstante, esta última reflexión se focaliza en el análisis de sistemas educativos de diversos países como China, Turquía, Japón y México, que el autor comprendía como *infiltrados* por ideas externas disruptivas para los proyectos nacionalistas de estos países, y en ella no se hace referencia a los problemas específicos de la educación indígena, y mucho menos existe un rescate de las culturas y lenguas locales.

Asimismo, y esto es algo que ocurre en la mayoría de los casos revisados para la visión nacionalista, lo indígena tiende a mostrarse como altamente homogéneo y unificado, como si fuera una suerte de sujeto colectivo que tiene los mismos problemas y experiencias históricas, por lo que las diferencias culturales entre los pueblos pasan a ser superficiales, cuando no irrelevantes e invisibilizadas. En ese ámbito, existe una diferencia importante con la versión indigenista, donde uno de los elementos en común de todos los artículos es el reconocimiento de una mayor complejidad y heterogeneidad. Por supuesto, sendos planteamientos prefiguran de modo más o menos claro los textos escolares del corpus mexicano, planteando al menos los polos dentro de los cuales se mueve el espectro discursivo revisado.

Algo bien diferente ocurre en el caso chileno, donde muchas de las ideas y artículos que se encuentran en las revistas, particularmente los de corte más progresista y crítico, tienen un mínimo correlato con los textos escolares revisados. Esto resulta aún

³³⁶ Torres Quintero (Trad.) “Nacionalismo y Educación”. En: *Revista de Educación*. Vol. I, año I, septiembre 1922. P. 29-34

más llamativo cuando se comparan aquéllos con sus pares mexicanos, quedando en evidencia una postura mucho más moderada, que nunca excede la postura nacionalista – e incluso la radicaliza-, como se argumentará a continuación.

Renato Monestier, una discreta figura cultural de principios de siglo en Chile³³⁷, publicó dos artículos bastante explícitos en torno al nacionalismo, que se ve entremezclado con un exacerbado vitalismo, así como ciertos elementos raciales. En ese sentido, se afirma que los pueblos tienen un alma colectiva que debe ser reconocida y desarrollada por medio de la conexión con sus propias fuerzas vitales y primarias, las que signan su esencia nacional³³⁸ y que el nacionalismo es algo del sentimiento, de las emociones, por lo que intentar convencer a aquellos que no lo sienten es un esfuerzo vacuo, no obstante en quienes existe el germen de esa emoción, resulta indispensable su intensificación³³⁹.

En todo caso, y si bien lo recién dicho corresponde a dos elementos más o menos separados, es posible ver un vínculo claro entre ambos, pues el saber conocer bien cuál es la psicología de la nación –lo que dice relación con su alma colectiva- es algo fundamental para fortalecer el nacionalismo por los medios más idóneos. Esto último responde a otro de los aspectos centrales de esta visión, la necesidad de superar los modelos universales y el afrancesamiento, para pasar a la cultura y la educación nacionales que se hagan cargo de los problemas, vicios y especificidades de Chile, idea que se comparte con otros artículos de la misma década³⁴⁰.

Por otro lado, en los artículos de Monestier no puede encontrarse una postura explícita y clara sobre el problema indígena, pues mientras plantea que es necesario remontarse en las raíces más remotas del país para lograr encontrar su esencia y su alma, una búsqueda que, enfocada en lo indígena y en lo popular pareció más o menos generalizada en la época; también afirma que el nacionalismo es un fenómeno que “ha surgido en todos los pueblos donde ha puesto su influencia la cultura occidental”³⁴¹,

³³⁷ Hay una pequeña nota biográfica en el sitio “Sic, poesía chilena” que está sacada de la revista Claridad, Vol. 4, No. 91 (1923). Disponible en:

http://www.sicpoesiachilena.cl/docs/poetas_detalle.php?poeta_id=103

³³⁸ Monestier, Renato. “Nacionalismo”. Pp.: 11-12. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N° 1, diciembre de 1928, Santiago de Chile.

³³⁹ *Ibíd.*

³⁴⁰ Bardina, Juan. “Los vicios nacionales y la educación nueva”. Pp.: 357-361. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N° 6, mayo de 1929, Santiago de Chile; Rojas, Manuel. “Aspectos de una educación nueva”. Pp.: 470-474. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N° 7, junio de 1929, Santiago de Chile.

³⁴¹ Monestier, Renato. “Pasado y porvenir”. Pp.: 563-598. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N° 9, agosto de 1929, Santiago de Chile. P. 594.

relativizando la relevancia que se le pueda asignar a lo indígena dentro del subcontinente.

Todavía más, cuando el autor reflexiona sobre la noción de que América es un continente nuevo, afirma que los españoles -“los europeos más europeos de su tiempo”³⁴²- descubrieron algo que no existía para el mundo occidental, pero que al no respetar las culturas locales, lo nuevo dejó de serlo, y el continente pasó a ser viejo y muerto, pues era sólo una copia de lo europeo, lógica que en ese momento se busca criticar. En ese sentido, se hace menester resaltar el sentimiento nacional, pues ésta es la única manera de superar la pura mimesis para pasar a lo verdaderamente chileno. Ahora bien, su cadena argumental prácticamente niega la relevancia de lo prehispánico, por lo que en estos artículos se encuentran conviviendo tanto una visión que prácticamente niega su relevancia cultural como una que los exagera como un posible eje de la esencia nacional.

Si bien lo anterior resulta evidentemente contradictorio, si es que se relaciona con algunas de las lógicas raciales revisadas en el primer capítulo, es posible comprenderlo mejor. En efecto, el no reconocimiento de un aporte o vigencia de lo indígena en el plano de la cultura no implica una necesaria contradicción con la fundamentalidad que tendría tal elemento en la constitución del chileno como un pueblo racial, el que nace exclusivamente a partir de “la acumulación de las fuerzas primarias, elementales, que existen latentes en todo país y hacer de ellas una sola fuerza potente y creadora”³⁴³. Es decir, aquello que caracteriza a una nación -y que de hecho posibilita un arte y una cultura nacional- no dice necesaria relación con la grandeza cultural pretérita, sino con la posibilidad que tienen los contemporáneos de conectarse con la esencia racial que es perenne.

Ahora bien, el problema es que, según el artículo “Pasado y porvenir”; en que se revisa el criollismo argentino, igualándolo al nacionalismo chileno; “nuestros pueblos” se encuentran viviendo la fatal juventud, donde se tienen todas las energías vitales, pero no se sabe todavía que hacer con ellas, no se han controlado ni se han desarrollado propiamente. De todos modos, esto se ve como una etapa transitoria teniéndose plena confianza en que, a la larga, se va a lograr superar al industrialismo yanqui, materializando en progreso y cultura las fuerzas internas de los sudamericanos. No obstante, la nación chilena no es diluida en este americanismo, pues mientras los demás

³⁴² *Ibíd.* 595

³⁴³ Monestier, 1928. *Op. Cit.* P. 12

países del subcontinente quedaban totalmente cegados por el pernicioso afrancesamiento, en Chile sobresalían Diego Portales y Vicente Pérez Rosales, quienes fueron contrarios a la nefasta influencia parisina y cuyo actuar habría mostrado ser el más adecuado para lograr la prosperidad futura de la nación³⁴⁴.

Ambos son sindicados como “los dos hombres más chilenos que hemos tenido”³⁴⁵, por lo que es posible interpretar que estos se encontraban, según este artículo, en plena consonancia con su herencia racial, con las fuerzas vitales y elementales que llaman a la acción por la defensa de lo nacional.

La posible vinculación de este tipo de visiones con el nacionalismo alemán contemporáneo, especialmente en su relación con la educación no sólo puede establecerse a través de los argumentos y premisas más o menos similares³⁴⁶ como este vitalismo racial, sino que también existen artículos que afirman lo paradigmática que resulta la reforma educacional alemana para el nacionalismo chileno³⁴⁷, por lo que debe comprenderse como un referente significativo para el país.

Ahora bien, para continuar con el tratamiento de lo indígena y su vinculación con lo nacional dentro de la *Revista de Educación* chilena, la siguiente propuesta de Celia Leyton que aboga por superar los estereotipos negativos sobre los indígenas resulta bastante interesante:

Al conocer muy de cerca a esta raza, he visto y he comprobado el error con que se la pinta en la historia, en la novela, en la tradición. Se dice que son negros, deformados, flojos, borrachos. Tal descripción y conceptos son exagerados. A destruir tales errores nació en mí el deseo de pintarlos cual son en su estado físico, costumbres, sentimientos. Nació en mí un deber de chilenidad.³⁴⁸

³⁴⁴ Monestier, 1929. Op. Cit. 598

³⁴⁵ *Ibíd.*

³⁴⁶ Dentro de las trabajadas en torno a lo griego se encuentran la arianidad y blancura de los pueblos superiores o más inteligentes; la afirmación de que los helenos o dorios vienen desde el norte y no del Oriente (se encuentra en Ciro González, Santiago Peña y Lillo, Montero Correa, Frías Valenzuela y Acuña Peña; y tanto Sierra como Ruiz reconocen la existencia de la discusión, afirmando la relevancia oriental); la sublimación de Esparta como modelo de educación y moral; y la elevación de la estética antigua al grado de modélica, particularmente la relativa al cuerpo. Para los casos del nacional-socialismo y el fascismo, tanto en el poder como en los momentos preparatorios, ver: Chapoutot, Op. Cit.; Roche, Helen. Op. Cit.; Hardwick, 2003, Op. Cit.; Pérez, Javier. *Aproximación a la iconografía de Roma Aeterna como vía de transmisión de un mito*. En: *El futuro del pasado*, N° 1, 2010. Pp.: 349-363; Cánfora, Op. Cit.

³⁴⁷ Latorre, Mariano. “El concepto nacionalista en la reforma educacional alemana”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N° 6, mayo de 1929, Santiago de Chile.

³⁴⁸ Leyton, Celia. *La Raza Mapuche*. Pp.: 41-44. En: *Revista de Educación*. Ministerio de Educación pública. Año II, N° 6, Abril de 1942. Santiago. p. 41.

Este artículo se denomina *La Raza Mapuche*, y hace referencia a su trabajo retratando diversos elementos de ese pueblo, desde retratos de sus miembros hasta paisajes, pasando por trabajos y costumbres típicas, los que fueron publicados en el libro *Araucanía. Rostro de una raza altiva*, en cuya presentación Enrique Bello afirma que el trabajo por ella realizado es altamente positivo, pues aborda “a la raza aborígen, germen primero de nuestra nacionalidad”³⁴⁹, la que si bien ha sido totalmente dejada de lado en las últimas décadas, tal actitud está, por suerte, comenzando a cambiar. Éste incluso llega a plantear que:

Con un buen grupo de chilenos como Celia Leyton, podríamos esperar que algún día se diera justa reparación al abandono hacia la raza araucana. Una justicia que permitiera el florecimiento, el renacimiento de las virtudes de esta raza preterida; el estímulo a su lenguaje y a sus particulares formas de expresión; una reconstitución de su acerbo [sic] cultural primitivo, y el otorgamiento de los medios materiales para su desarrollo. Celia Leyton es un soldado de esta causa³⁵⁰.

En el mismo sentido se encuentran las reflexiones finales del libro, esta vez realizadas por su autora, donde expresa que su conocimiento y admiración por la belleza de los actos mapuches enfervoriza sus deseos por servirles y lograr que “se incorporen del todo a la civilización, sin perder por ello sus características raciales”³⁵¹. En otras palabras, las posturas que se desprenden de este libro pueden enmarcarse en el indigenismo.

Sin embargo, las afirmaciones de la misma autora en la *Revista de Educación* son bastante más refrenadas, particularmente en su omisión del estímulo al mapudungún, pero tampoco afirma la necesidad del fortalecimiento específico de la cultura y la tradición mapuche ni la necesidad de una educación especializada, como sí ocurre en el libro. En ese sentido, es posible vislumbrar que dentro de la misma autora se da, por un lado, una visión indigenista y por otro, una nacionalista. Este problema puede ser explicado por dos elementos, probablemente complementarios. Por un lado, el artículo es de 1942 y el libro de 1951, lo que puede ayudar a comprender la diferencia. Por otra parte, es muy posible que las opiniones e ideas que se presenten en la *Revista de Educación* tiendan a ser más controladas que las que son posibles de publicar en

³⁴⁹ Bello, Enrique. “Presentación”. En: Leyton, Cecilia. *Araucanía. Rostro de una raza altiva*. Onganía Editores, Santiago de Chile, 1953.

³⁵⁰ *Ibidem*.

³⁵¹ Leyton, Cecilia. 1953, Op. Cit. P. 103.

libros independientes, principalmente por la condición de oficial y estatal que tiene, por lo que posturas críticas con la visión hegemónica encuentran poco espacio.

En ese sentido, la postura nacionalista integradora parece tener mucha mayor significancia dentro de Chile, aunque en otras ocasiones también es factible ver un coqueteo con el indigenismo. Ese es el caso de María Bichón en su artículo “El instituto indigenista americano y la celebración del día del indio”, el que si bien tiene un título sugerente, en su contenido resulta bastante menos provocativo, enfatizando y destacando la labor de: “maestros de escuela que, lejos de toda comodidad y apartados de la civilización, están realizando la noble tarea de capacitar al niño indígena para que se incorpore a aquellas labores que están incrementando la grandeza de la Patria”³⁵², pero sin mención alguna a una fórmula de integración indigenista.

Ahora bien, esta autora plantea un problema que queda en evidencia al analizar los textos escolares chilenos de la época, como es la amplia cantidad de prejuicios y anti-valores que se le asignan a los indígenas dentro de la educación chilena, cuya existencia atenta contra la formación de “una conciencia indigenista entre los niños que concurren a la escuela”³⁵³, y que para solucionarse:

Bastará con que se abandone definitivamente la funesta práctica de aplicar siempre al indio calificativos como los de bárbaro o salvaje, de someter su cultura a impropias comparaciones o hacer ver falsamente que las supersticiones –que abundan hasta en los pueblos más civilizados- eran su religión, en todo lo cual el niño no está en condiciones de discernir el por qué. La abolición de este pernicioso sistema de enseñanza, es de una necesidad fundamental, ya que quien aprendió en la edad escolar a mirar al indio como a un ser inferior, será muy difícil que más tarde llegue a cambiar de actitud.³⁵⁴

En un sentido similar, Bichón critica el que ni la creación del Instituto Indigenista Interamericano ni la celebración del Día del Indio hayan tenido repercusión en Chile donde, por el contrario, “aun personas instruidas en materias históricas y sociales, abrigan el convencimiento de que el indígena carece de condiciones para aportar algo siquiera al progreso del país y se aferran a la idea anticuada de que las

³⁵² Bichón, María. El Instituto Indigenista Interamericano y la Celebración del Día del Indio. Pp.: 38-41. En: *Revista de Educación. Ministerio de educación pública*. Año IX, N° 52, Junio de 1949, Santiago de Chile. P. 41.

³⁵³ *Ibid.* P. 39

³⁵⁴ *Ibidem.*

naciones donde abunda el elemento aborigen, permanecen en estado de inferioridad, lo que no pasa de ser un vulgar prejuicio.³⁵⁵

Ominoso resulta el corroborar que tal análisis da en el clavo con respecto a buena parte de la producción de textos escolares de la época, muchas veces plagados de posturas racistas y altamente tendenciosas. Todavía más funesto resulta el hecho de que este lamentable diagnóstico, que tiene más de sesenta años, todavía hoy puede tener algo de vigencia considerando la existencia de posturas que, si bien son reconocidas como conservadoras y refractarias, tienen tribuna dentro de los medios de prensa locales³⁵⁶. Para colmo, aunque hacia la segunda mitad del siglo XX puede verse un cambio claro en el tratamiento de tales pueblos dentro de los textos escolares, todavía continuará separándose de la “verdadera” vida nacional chilena³⁵⁷, en una suerte de réplica de la lógica civilización-barbarie. Ahora bien, por supuesto que tales oposiciones se desarrollan de modo acorde a su contexto, pues mientras antes se les sindicaba como bárbaros o salvajes –en contradicción con el afán de lograr la civilización-, hoy en día

³⁵⁵ *Ibíd.* P. 38

³⁵⁶ Resulta interesante recordar que a inicios del 2014 existieron algunas declaraciones del historiador Sergio Villalobos que recuerdan los juicios que relacionaban el alcoholismo y a los grupos mapuche, como consta en diversas noticias (ver, por ejemplo: Morales, César. *Sergio Villalobos: "He tenido jardineros araucanos excelentes"*. Publicado 21 de marzo de 2014 en la página web del periódico “La Nación”. Disponible en: <http://www.lanacion.cl/sergio-villalobos-he-tenido-jardineros-araucanos-excelentes/noticias/2014-03-21/215144.html> Revisado 13/06/14 Revisado 21/07/14; Villalobos responde a Huenchumilla diciendo que los varones mapuches vivían “entregados al alcohol”. Publicada el 21 de marzo de 2014 en la página web The Clinic online. Disponible en:

<http://www.theclinic.cl/2014/03/21/villalobos-responde-a-huenchumilla-diciendo-que-los-varones-mapuches-vivian-entregados-al-alcohol/> Revisado 25/06/2014), por lo que es posible afirmar que –al menos- algunas de las ideas aquí presentadas no han dejado de tener vigencia. En efecto, el mismo historiador en una entrevista a CNN Chile (*Sergio Villalobos sobre tierras mapuches: "No podía seguir ese desperdicio"*. Entrevista realizada por Daniel Matamala en el canal CNN Chile y publicada en youtube el día 3 de marzo del 2014. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Q9UDTqJw_nA) menciona a los mapuche como un pueblo atrasado que se vio en gran medida beneficiado por su contacto con la cultura dominante –la occidental cristiana-. Más allá van unas declaraciones de Jorge Luchsinger –importante agricultor de la Araucanía-, quien afirma que: “El indio no ha trabajado nunca. El mapuche es un depredador, vive de lo que aporta la naturaleza, no tiene capacidad intelectual, no tiene voluntad, no tiene medios económicos, no tiene insumos.” (Ver: *El día que Jorge Luchsinger dijo que los mapuche eran flojos sin capacidad intelectual*. Publicada el 04 de enero de 2013 en la página web The Clinic online. Disponible en: <http://www.theclinic.cl/2013/01/04/el-dia-que-jorge-luchsinger-dijo-que-los-mapuche-eran-flojos-sin-capacidad-intelectual/>. Revisado 28/06/14). Tales declaraciones tuvieron una respuesta de Pedro Cayuqueo, quien el año 2008 escribió una columna titulada “*El racista Luchsinger*”, en la que se refería a las mismas (Publicada el 16 de marzo del 2008, en la página web del periódico “El Ciudadano”. Disponible en: <http://www.elciudadano.cl/2008/03/16/1379/el-racista-luchsinger/> Revisado 28/06/2014)

Dentro de lo anterior cabe destacar un aspecto central, y es que buena parte de estas declaraciones son tendientes a justificar tanto el despojo de tierras a los mapuche como la no devolución de las mismas en la actualidad. En ese sentido, se puede entender que este tipo de juicios y afirmaciones van más allá de lo puramente retórico, y tienen consecuencias materiales tangibles aún en la actualidad, constituyendo una problemática que continua siendo una profunda deuda del Estado chileno.

³⁵⁷ Cfr. Riobó, Op. Cit.

son presentados como terroristas o violentistas, en clara contraposición con lo que se afirma como bueno o ideal.

En todo caso, resultaría difícil afirmar que dentro de México las visiones indigenistas y anti racistas, ciertamente más relevantes a nivel discursivo que en Chile, repercuten o pueden verse reflejadas en la coyuntura actual, donde se continúa destapando una violencia más o menos racializada contra los espacios rurales e indígenas, así como un clientelismo muy fuerte de algunos de estos grupos para con el Estado mexicano.

De cualquier manera, resulta menester ahora mirar hacia los textos escolares, para poder revisar cómo se da allí la vinculación entre nación y educación, así como sus posibles relaciones con las posturas que aquí se han presentado. Dentro de las próximas páginas se desarrollará un análisis de, específicamente, las primeras páginas de los textos, que corresponden a las opiniones de otros autores sobre estos, dedicatorias y/o prólogos. Esta revisión es provechosa pues allí se encuentran algunos elementos que dictan el tono de los manuales, haciendo explícitas las razones e intenciones que se encuentran detrás del libro, lo que se puede ir conectando con otros elementos ya analizados, ayudando a desentrañar las matrices últimas de sostienen los discursos contenidos en estos escritos.

En este conjunto de textos es posible encontrar al menos cuatro tipos de discursos, la visión romántica, la ilustrada, la nacionalista moderada y la socialista. A lo anterior se deben sumar algunos casos donde no hay claridad en este respecto, principalmente por no tener prólogo, dedicatoria u opiniones de autores sobre el texto.

La versión romántica es, probablemente, la más relevante dentro del corpus, no sólo por ser cuantitativamente mayor al resto, sino porque es la única que tiene varios artículos que la defienden dentro de las revistas revisadas³⁵⁸. En cuanto a los textos escolares, es posible encontrar esta versión en el texto del chileno Luis Pérez y en los mexicanos de Carlos Pereyra, Justo Sierra (1922), Guillermo Sherwell, José María Bonilla, Joaquín Jara y Abel Gómez, aunque este último es un caso especial, pudiendo entenderse como una suerte de desviación americanista con motivos barrocos. Lo

³⁵⁸ Cfr. “Editorial” y Caso, Alfonso “Tendencias y objetivos de la enseñanza de la historia de México en relación con la política de unidad nacional” en: *Educación nacional, Revista Mensual* (Junio 1944); Uruchurtu, Alfredo. “Metodología de la Historia” en: *Revista de Educación*, Vol. I, N° I y II; septiembre y octubre, 1922. Este último corresponde al primero de una serie de siete artículos salidos en números corridos de esta revista que tocan la temática del cómo enseñar historia, en lo cuales también prolifera la visión más romántica.

segundo dice relación con la definición de la Historia a partir de una metáfora teatral, como “una gran representación teatral en el escenario del Mundo dividido en muchas partes, en las que simultáneamente se desenvuelven varias escenas”³⁵⁹. En ese sentido, a veces se atiende a hechos grandiosos y felices, pero en otras ocasiones son sucesos trágicos que “lejos de entristecernos, han de servirnos para dar ánimo a nuestro espíritu y fuerza a nuestro cuerpo, para continuar hacia adelante, hacia el mejoramiento”, línea bajo la cual se presenta la Historia de América como “el relato de la lucha por la libertad y la justicia, el batallar constante por una vida mejor y más humana”³⁶⁰, lo que evidencia la intención identitaria del texto, aunque esta no es nacionalista sino americanista, y ocupa un lenguaje bastante más moderado que en otros casos.

Todos los demás casos corresponden a visiones que van desde un nacionalismo fuerte a un ultranacionalismo explícito y, en ocasiones, racializado. Dentro de este grupo, el más moderado de todos los autores es Joaquín Jara en su *Historia gráfica de México*. Allí se lee la siguiente frase que muestra la intención identitaria del texto: “Esperamos que usando este libro conozcan bien y más provechosamente nuestra historia y sientan, desde hoy, admiración, respeto y cariño por nuestra querida Patria”³⁶¹. La vinculación entre el conocimiento de la historia nacional y el amor a la patria es algo que se replica en todos los casos de este grupo, relacionando tal materia escolar con un ámbito sentimental-identitario. Otro elemento que puede verse en esta frase, el que se replica y acrecienta en otros de los textos, es la caracterización de la patria como algo venerable, positivo de suyo. Lo mismo ocurre con la relación establecida entre el sentimiento y la nación.

En este último aspecto, el texto más explícito es *Historia Patria* de Justo Sierra, donde se argumenta desde este nexo para justificar la importancia del libro en cuestión, dándole un toque todavía más sentimental al presentarse como una suerte de padre para con los alumnos, pues les dedica el libro a sus hijos. En torno a ello es posible conjeturar que, por una parte, se entiende a la patria como a una familia –pues si todos son sus hijos, son necesariamente hermanos entre sí-, y el amor a la patria se presenta como uno que “comprende todos los amores humanos”. Por otro lado, se asume que la historia es uno de los medios principales para acrecentar el amor a la patria, por lo que el historiador ocuparía un rol similar al del custodio de los valores y tradiciones

³⁵⁹ Gómez, Abel. Op. Cit. P. 3.

³⁶⁰ *Ibidem*.

³⁶¹ Jara, Joaquín. Op. Cit. P. 3

nacionales y, en el sentido anterior, también familiares. De este modo se entiende la afirmación que, el amor a la Patria: “se siente primero y se explica luego. Este libro, dedicado en vosotros a todos los niños mexicanos, contiene esa explicación”³⁶².

En un tono muy similar, aunque más exaltado, se encuentra la dedicatoria a los niños contenida en las *Lecciones de Historia de Chile* de Luis Pérez. Como se dijo previamente, este es un texto hecho especialmente para escuelas militares, por lo que el nacionalismo exacerbado no resulta particularmente sorprendente, aunque no por ello es menos interesante de revisar.

En ésta se pueden ver nuevamente los argumentos anteriores, el amor a la patria es un sentimiento que no se puede discutir (de hecho, se iguala al amor a la madre) y que debe llevarse en el corazón orgulloso de cada chileno, y la historia nacional es relevante, en ese sentido, porque permite acrecentar el amor por la patria. Por lo mismo, el objetivo del texto es propiciar en los alumnos: “la ocasión de admirar los hechos gloriosos de toda su vida, que principia con las hazañas de los araucanos, i termina con la grandeza a que ha llegado como nación libre y soberana”³⁶³.

Los mismos argumentos se repiten en Bonilla y Sherwell, pero en esos casos se agrega un nuevo elemento que hace aún más radical la importancia de la patria: su sacralización. En efecto, el primero afirma que la tierra mexicana está bendita³⁶⁴ y el segundo, mucho más claro en esta dinámica, asevera que su obra “habla de lo más sagrado que hay para nosotros los mexicanos: nuestra Patria”³⁶⁵.

Finalmente, existe una última variación de este discurso nacionalista radical y romántico, la racial. En el texto de Carlos Pereyra hay una doble dedicatoria, la primera a los maestros y la segunda a los niños. En la primera se plantea que el libro se consagra a los “abnegados y nobles obreros que habéis aceptado la misión de cultivar en los corazones infantiles las virtudes tradicionales de la raza”³⁶⁶, agregando la esperanza de que el texto “encienda el sentimiento de amor a la Patria”³⁶⁷, lo que da cuenta de una igualación entre la raza y la nación. En la segunda dedicatoria se afirma que:

La Historia os enseña que la Patria Mejicana se ha formado con el heroísmo de nuestros antepasados. Os enseña también que esa misma Patria no podrá

³⁶² Sierra, 1922. Op. Cit. P. 5

³⁶³ Pérez, Luis. Op. Cit. P. 3

³⁶⁴ Bonilla, *La evolución...*, Op. Cit. P. 7

³⁶⁵ Sherwell, Op. Cit. 5

³⁶⁶ Pereyra, Op. Cit. P. 8

³⁶⁷ *Ibidem*.

conservarse sin vuestras virtudes. El ejemplo de los que trabajaron por el bien de sus conciudadanos, señala el camino de vuestros deberes cívicos.³⁶⁸

Estas virtudes tradicionales de la raza parecer ser, entonces, tanto el heroísmo de los antepasados como los deberes cívicos³⁶⁹ ciudadanos, los que se muestran como cimientos de la Patria, por lo que deben conservarse en el tiempo, mantenerse incólumes al paso de los años. En este sentido es relevante el que se le dé énfasis a lo racial, pues ello implica que la conservación de estas virtudes no pasa exclusivamente por el ámbito de la cultura, sino que también por el de la biología y la raza, pues ésta tiene ciertas características intrínsecas, aunque sea necesario desarrollarlas y fortalecerlas a partir de la educación. Así, es posible pensar que por el solo hecho de ser mexicano, de compartir la raza, existe una pulsión interna irreductible que no es controlable ni racional, y que dice relación con estas virtudes tradicionales, cuyo desarrollo es una necesidad para la conservación de la patria.

De este modo, aparte de los argumentos ya mencionados, puede hallarse otro punto en común que, si bien resulta particularmente explícito en estos tres últimos casos, puede pensarse como subyacente a otros de los ya trabajados. Me refiero a la noción de una patria que existe *a priori* de sus pobladores contemporáneos, que deben adaptarse a unas tradiciones y costumbres, siguiéndolas para conservar la comunidad nacional en el tiempo. De este modo, se reafirma la vinculación de estos textos con la visión romántica, en tanto se apela a las diferencias entre los distintos grupos humanos, lo que se explica desde ciertas características esenciales particulares.

Lo anterior se encuentra en las antípodas de la visión ilustrada y de la socialista, aunque por distintas razones. Se partirá revisando la primera. Dos son los criterios para integrar esta visión, por un lado la referencia a la verdad y, por otro, a la relevancia de la historia en el desarrollo de diversas herramientas del pensamiento, pues apelan a la lógica racional e, incluso, universal, distanciándose del esquema anterior.

Ahora bien, en el ámbito de la verdad son bastantes los matices. Por ejemplo, Abel Gámiz asegura que su aspiración es la de mostrar la verdad histórica, no obstante admite la imposibilidad de acceder a la verdad absoluta. Tal salvedad no es hecha por Macedonio Navas, Aguirre Cinta y Chávez Orozco, para quienes sus textos buscan

³⁶⁸ *Ibidem*.

³⁶⁹ El cumplimiento de los deberes cívicos como una virtud de la juventud puede verse también como una asunción en el siguiente artículo, aunque desde una perspectiva ideológica bastante diferente: Vazquez Vela, Gonzalo. "Editorial. La juventud mexicana y sus deberes cívicos". Pp.: 1-2. En: *Revista de Educación*. (D.A.P.P.), Diciembre de 1937.

acercarse lo más posible a la verdad histórica, pero sin hacer mención a otra posible verdad.

En ese sentido, los aspectos que se relevan más dentro de estos textos dicen relación con la sencillez en la explicación de la historia, con la rigurosidad histórica y con el lenguaje simple y claro. El texto de Armando Pinto también destaca tales elementos, aunque no se explicita su nexa con la verdad histórica.

Más específicamente, y en este caso como un contrapunto evidente con la visión romántica, el caso de Santiago Hernández refiere a la necesidad de acercarse a una historia que sea verdaderamente universal, para lo cual es imperativo superar los nacionalismos “que lamentablemente circulan profusamente dentro de las escuelas mexicanas”³⁷⁰. Es más, estos nacionalismos no son siquiera mexicanos o latinoamericanos, sino que dicen relación con las posturas inglesas, alemanas, francesas o rusas que terminan por copar los diversos libros de texto acorde a las pretensiones ideológicas de sus escritores. En ese sentido, Hernández se rebela buscando lo que pareciera ser una verdad histórica más objetiva que aquella pasada por el cedazo nacionalista.

Otro elemento que puede encontrarse en Hernández es la pretensión de universalismo, lo que se encuentra en las antípodas de la búsqueda por la especificidad nacional, local o racial. Sin embargo, este autor resulta bien templado si se le compara con las ideas de Longinos Cadena, quien en su *Elementos de Historia General y de Historia Patria* se muestra altamente proclive a la visión universalista y progresista de la Historia, afirmando su unicidad y planteando que en su texto se presenta la de la humanidad y la civilización. Esto representa la postura más extrema en torno a este tópico, pues en los demás casos es inexistente.

Análogamente, la función que Cadena le asigna a la historia en su texto también difiere del resto, pues la relaciona principalmente con una función moralizante: imitar a los buenos y despreciar a los malos. En todos los demás casos de esta visión en que se encuentran referencias a esto, el rol que cumple la historia tiene que ver con la comprensión de esta y el desarrollo de ciertas capacidades intelectuales, principalmente la analítica, interpretativa y, en menor medida, crítica, de los alumnos, lo que nuevamente enfatiza el enfoque más racionalista de esta perspectiva, en distinción con la elevación de lo emocional, como ocurría en el caso previo.

³⁷⁰ Hernández, Op. Cit. P. 7

De cualquier manera, existen varias posturas con respecto al cómo se desarrolla tal rol. En efecto, mientras Sierra, González y Ruiz enfatizan la centralidad de los programas como el eje del aprendizaje; Gámiz y Cadena apelan al niño más directamente con su mensaje. Mientras Orozco afirma que el alumno debe desarrollar de forma autónoma las capacidades buscadas, teniendo al profesor sólo como guía; Navas, Pinto y Cinta argumentan en torno a la utilidad y simpleza del texto para defender su calidad.

Ahora bien, aunque existen excepciones, en varios casos se da que las posturas sobre temas más específicos son similares entre estas dos versiones, por lo que queda un poco en entredicho la relevancia efectiva que pueda tener para el texto la declaración de intenciones, aunque esto será abordado más adelante, pues aún falta dar cuenta de la visión socialista y la moderada. Por supuesto, la primera resulta más interesante de analizar, ya que entiende de modo diferente la función y el sentido de la Historia, así como también difiere en la mayoría de sus juicios e interpretaciones históricos contenidos en el texto.

En ésta, uno de los principales énfasis es la comprensión de la historia como una ciencia, por lo que es posible establecer al menos una cierta matriz común con la lógica ilustrada, donde se apelaba a la verdad histórica. Sin embargo las similitudes no pasan más allá. En efecto, dentro del texto de Villalobos, *Interpretación materialista de la Historia de México. Época precortesiana*, se afirma que el conocimiento de la Historia se ha masificado acorde a los intereses de la clase explotadora, que la “ha utilizado siempre para estructurar la mentalidad de los hombres de acuerdo a sus intereses”³⁷¹. La Historia de México ha sido particularmente utilizada en tal sentido:

fomentando un falso concepto de patriotismo y manteniendo vivo el espíritu bélico de un pueblo al que no ha ofrecido más posibilidad de gloria que la que pudiera alcanzar en el campo de batalla ofrendando su vida en aras de un dios tras el cual se escuda el sacerdote explotador o de un régimen político que hasta ayer constituyó el representante de la clase explotadora³⁷².

En ese sentido, es necesario que la Historia de México deje de ser leyenda y pase a ser analizada con un método histórico propiamente tal –el materialista-, que ponga énfasis en las estructuras económicas que determinan el desarrollo general del país, con el objetivo de explicar de modo racional las transformaciones históricas que ha sufrido

³⁷¹ Villalobos, Op. Cit. P. 10

³⁷² *Ibidem*.

el país, así como “contribuir a la comprensión del momento en que vivimos de acuerdo con las tendencias de reivindicación social con una visión hacia el porvenir de una sociedad sin clases”³⁷³.

En una dirección similar se encuentran las propuestas de Ramos Pedrueza, aunque éste no fulmina los argumentos nacionalistas, por lo que puede ser comprendido como más moderadas. Para éstas, los estudios históricos se presentan como muy relevantes para la comprensión de su actualidad en toda su amplitud, y allí el método materialista, que pone el énfasis en las estructuras económicas de la sociedad, recoge “conquista creciente y sólido prestigio” pues sólo éste “da a la historia carácter de ciencia positiva, comprobando la teoría de la lucha de clases, manantial de fuerza revolucionaria”³⁷⁴, afirmación que se argumenta largamente, llegando incluso a referir la postura de M. Pocrovski, la cual inserta a la historia marxista en el ámbito de las ciencias naturales³⁷⁵.

También critica el uso de la historia por parte de las clases explotadoras, pues tiene por objetivo el retardar y obstruir “la inevitable y justa Revolución Social”. La historiografía materialista, por el contrario, busca capacitar “a jóvenes y adultos para el cumplimiento de su misión social emancipadora”³⁷⁶, la que en el caso mexicano, por su condición de semi-colonial, debe ir de la mano con una conciencia antiimperialista. La centralidad de esto último queda clarísima en la dedicatoria de este texto: “A los Maestros y Estudiantes Antiimperialistas”³⁷⁷.

No sólo es posible vislumbrar una lógica que asimila el método materialista como el mejor y más científico para la interpretación histórica –y por lo mismo más cercano a la verdad-, sino que también queda claro que su función no es otra que el cambio, que la búsqueda por allanar el camino al socialismo o, al menos, a una organización social que tienda cada vez más hacia éste –acción que trae consigo la lucha contra los prejuiciosos y encubridores usos de la historia que proliferan en México. En ese sentido se encuentran las denuncias por los usos de la historia por parte de las clases dominantes y explotadoras. La Historia parece ser en este caso un modo para despertar

³⁷³ *Ibíd.*

³⁷⁴ Ramos Pedrueza, Rafael. *La lucha de clases a través de la Historia de México. Ensayo marxista. Tomo I.* Ed. SEP, México D.F., 1938.

P. 19

³⁷⁵ *Ibíd.* P. 20

³⁷⁶ *Ibíd.*

³⁷⁷ *Ibíd.* P. 5

la conciencia dentro del pueblo mexicano, con el afán de avanzar hacia un mejor porvenir.

Todavía más claro en esa perspectiva, que ya se ha trabajado previamente, se encuentra el texto *Historia Universal*, de Raúl Contreras. En éste se afirma lo siguiente:

El hecho moderno está en pugna constante con la idea antigua. De allí proviene una lucha que acarrea continuas discordias entre los hombres que, inconscientemente, forman la resistencia del pasado que no se resigna a perecer, contra el presente que propugna abrirse paso.

Si al escribir una obra no se procura llegar a los fines señalados, de seguro que ella no llenaría su objeto cumplidamente; por eso con el libro de *Historia Universal* que ofrecemos ahora, esperamos cubrir las deficiencias dichas y alcanzar la meta marcada. Perseguimos con este propósito bien definido, orientar a los estudiantes dentro del camino que deben seguir para cumplir, cuando hombres, el papel que su desenvolvimiento social les ha asignado³⁷⁸.

De este modo, la distinción con una visión ilustrada queda bastante clara, pues aquí la búsqueda no es la verdad por la verdad, ni tampoco se intenta desarrollar a los alumnos de forma puramente intelectual –en ese sentido sería necesario poner a Chávez Orozco en una instancia intermedia, pues éste aboga por valores más críticos y progresistas-, sino que en ambos expedientes se busca aportar para el cambio social, para el avance hacia el socialismo.

Ahora bien, el caso de Jorge Castro Cancio aun siendo socialista, pues le entrega una gran importancia al materialismo dialéctico como la ideología detrás del libro, no le asigna la centralidad de casos anteriores al texto como un aporte para el cambio social, refiriéndose más bien al ámbito pedagógico. En ese sentido, éste busca vitalizar el contenido del programa oficial, poniendo en el centro del texto la interpretación económica, afirmando su búsqueda por lograr que “el alumno ejercite sus facultades activas de investigación”³⁷⁹, lo que se reafirma con la recomendación de la investigación individual en los alumnos, así como la exposición más ampliada de los hechos por parte de los profesores, reconociendo que el texto no es la panacea, sino que un instrumento más.

La moderación de este último caso da pie para referirse al último de estos grupos, el del nacionalismo moderado, que es el que tiene menor coherencia interna, pues los tres casos que lo componen son diferentes. El primero es el de Peña y Lillo,

³⁷⁸ Contreras, Op. Cit. P. 8.

³⁷⁹ Castro Cancio, Op. Cit. P. 9

quien plantea que su propuesta es una ecléctica que, entre darle más centralidad a la cultura oriental, grecorromana o americana, prefirió valorar aquellos elementos que sean relevantes para el desarrollo de Chile, más allá de su raza o nacionalidad.

Por otro lado, critica los medios materiales y la organización general de la educación en Chile, pues ella no permite “aprovechar todo el valor de cada una de nuestras asignaturas”³⁸⁰, lo que va en desmedro de la mayor inteligencia del niño chileno por sobre el europeo, pues por la poca constancia y la falta de método, los primeros terminan quedando por debajo de los segundos. Ahora bien, de esto no tienen culpa los niños, sino que es misión del educador “corregir los defectos de nuestra raza”³⁸¹, y en ese sentido se entiende el mismo texto en cuestión.

Algo bastante diferente ocurre con *La civilización en México*, de Alfonso Toro, pues allí existe más bien una mezcla de la visión ilustrada y romántica; la primera en relación a su visión de la historia y su función, pues afirma la necesidad de estudiar la historia de México en el contexto universal, relativizando su significación sacra y absoluta de casos previos, así como también enfatiza en los contenidos del libro acorde al programa y en la relevancia de la historia para la capacidad analítica e interpretativa del niño. Ahora bien, hacia el final aparece la visión romántica, planteando su deseo de que los maestros que usen el libro sepan “despertar en los niños el amor a la nacionalidad, ya que hoy más que nunca, precisa que la generación que nos suceda ame profundamente a la Patria, para que sepa sacarla ilesa de los peligros venideros, no ahorrando para ello ningún sacrificio”³⁸².

El caso de Teja Zabre sólo tiene la relativización de la centralidad de la nación mexicana como punto en común con lo anterior, aunque en este caso eso se logra de un modo diferente. En efecto, más que contrastar lo mexicano con lo universal, lo que hace este autor es igualar las dinámicas que constituyen la nacionalidad mexicana con las que lo hacen en todo el resto de los países del mundo, quitando el halo de esencialmente diferente que tenía en la visión romántica. En el mismo sentido, pero desde otra perspectiva, el autor le asigna también relevancia a la historia personal, familiar y local, algo que otros criticarán por ir en contra de la unidad nacional³⁸³.

³⁸⁰ Peña y Lillo, Op. Cit. P. 8

³⁸¹ *Ibidem*.

³⁸² Toro, Op. Cit. P. 5

³⁸³ Teja, Op. Cit. P. 6

Textos escolares

Ahora resulta necesario inquirir sobre el modo en que estas distintas visiones se manifiestan más concretamente en la prefiguración de lo indígena dentro de los textos escolares. Para abordar esto se analizarán la figura de Cuauhtémoc en los casos mexicanos y la Guerra de Arauco, en los chilenos.

Con respecto a esta última, es posible notar que su tratamiento es más o menos acorde a la visión presentada por cada uno de los autores, de hecho, es apenas mencionada como tal en los textos de Montero Correa y Acuña Peña, donde tampoco se hace referencia clara a su intencionalidad, aunque ello no pase de ser una mera coincidencia. Por otra parte, la visión más romántica se encuentra en el texto de Luis Pérez, aunque ésta debe ser presentada de modo más general para poder comprenderla de modo idóneo.

En su texto aparece una inédita caracterización de lo indígena para Chile, pues es bastante más positiva y proclive a proyectarlo como un elemento relevante de lo chileno contemporáneo, algo que no ocurre –o al menos no de forma tan clara- con los otros textos en cuestión, donde incluso existen posturas que son abiertamente negativas en su valoración de lo mapuche. Lo que aquí se enaltece tiene que ver más con lo físico y simbólico que con otra cosa, lo que replica algo de lo trabajado en el primer capítulo, donde se relacionó este texto con una visión muy racial de la nación, lo que acompañado con una visión vitalista de la historia no da resultados muy halagüeños. Esto se hizo principalmente enfocándose en el ámbito de lo físico.

Pues bien, ahora es posible ver que, más allá de lo racial, también se rescatan otros elementos para, por un lado reafirmar tales valores de la raza araucana y, por otro, proyectarlos hacia la contemporaneidad chilena. Estos valores, por entender a la comunidad chilena como una racial y heredera de lo mapuche, necesariamente son compartidos por los chilenos contemporáneos, marcando su especificidad nacional dentro del ámbito latinoamericano. En una palabra, los mapuche fueron los únicos que lograron resistir la conquista, lo que les entrega tanto una valoración diferente en el orbe continental como un grupo de atributos relativos a tal hazaña, los que se proyectan hasta la actualidad del libro.

Lo anterior se ve acompañado por una forma de desarrollar los temas que, en comparación con los demás textos, tiene mucho más de identitario que de histórico,

pareciendo apelar más al sentimiento que a la razón. Esto se puede notar no sólo por los juicios de valor y proyecciones que hace el autor, sino que principalmente por su inclusión de *La Araucana* como una de sus principales fuentes históricas, citándola profusamente como parte de las lecciones, eludiendo las especificidades de un género como el de la poesía épica, para asumirlo como una fuente histórica, y la más fundamental, por lo demás.

Algo bien distinto ocurre en el caso de Armando Pinto, pues en dicho texto la aproximación a la Guerra de Arauco se encuentra bastante más cercana a una visión ilustrada, en tanto se presenta de modo más histórico que poético-identitario, lo que se refleja en el estilo de redacción, mucho más parco e histórico que el de Pérez, pero principalmente la distinción clara que el autor hace entre esta guerra como un hecho histórico, así trabajado, y *La Araucana*, texto que se trabaja de forma diferenciada, marcando distancia entre uno y otro. Por otro lado, en este caso no existe una valoración explícita del pueblo mapuche, ni tampoco de sus proezas bélicas, lo que redundaría en que la proyección hacia el presente que se da en Pérez, aquí es inexistente. De todos modos, tampoco se presenta la postura opuesta, es decir, una visión totalmente negativa de lo mapuche, lo que se explica por el estilo de redacción señalado.

En todo caso, lo anterior no implica que la explicación específica de los hechos de la Guerra de Arauco varíe, pues de hecho no ocurre eso, pero sí hay matices que van mostrando ciertas distinciones. Por ejemplo, en las disquisiciones sobre Caupolicán y Galvarino se hacen referencia a prácticamente los mismos hechos, entre los que destacan la captura, la torturas, su valentía y, específicamente en el caso del primero, la reacción que habría tenido su esposa al verlo prisionero, lanzándole a su hijo porque ahora que estaba capturado era él la mujer, y ella no quería criar el retoño infame de un infame³⁸⁴. Sin embargo, como se dijo previamente, Pérez inserta y explica tales hechos a través de *La Araucana*, lo que no ocurre con Pinto.

En torno a lo anterior se debe agregar el texto de Valdés Vergara, quien específicamente en el tratamiento de Caupolicán y Galvarino agrega un elemento que no

³⁸⁴ Resulta interesante el rescate que hace Juan Radrigán de tal episodio en *Medea mapuche*, pues la vinculación de este pasaje con la tragedia griega, hace tanto una crítica a la situación mapuche en Chile, como también da a entender que lo escrito por Ercilla se encuentra mediado por la figura de Medea. Para profundizar en esta temática ver: Hualde, Pilar. “Mito y tragedia griega en la literatura iberoamericana”. En: *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios griegos e indoeuropeos*, UCM, Vol. 22 (2012), Madrid; Zúñiga, R. *Medea mapuche de Juan Radrigán, una reescritura de la tragedia de Eurípides en el marco de la Guerra de Arauco* [Internet]. Santiago, Chile: Universidad de Chile - Facultad de Filosofía y Humanidades; 2012 [citado: 2015, julio]. Disponible en: <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/111057>

aparece en los casos anteriores: la crueldad de los españoles. En efecto, para este autor son los españoles los principales responsables de los vejámenes de la guerra, lo que sólo se acrecienta con sus acciones particulares contra los mapuche, quienes son liberados de culpa³⁸⁵.

Resulta interesante que, para eximir a los mapuche de carga, el autor apela tanto a su primitivismo como al hecho de que ellos fueron los invadidos, pues lo primero es profusamente mostrado en las primeras páginas de su texto, donde los indígenas americanos, en general, son presentados como terriblemente atrasados en prácticamente todo ámbito de cosas, lo que redundaba en una negativa valoración que ya fue trabajada. Ahora bien, ésta parece cambiar cuando se trata de la Guerra de Arauco, pues en ella no sólo se releva el carácter negativo de los españoles, sino que también se valoran amplia y explícitamente varias virtudes de los mapuche que no parecen tener existencia previa a tal conflicto.

En cuanto a lo primero, vale la pena referirse a la imagen que el autor entrega de la muerte de Pedro de Valdivia. Esta es una descripción bastante semejante a la previamente trabajada que hace Acuña Peña de las torturas que los mapuches hacían a sus capturados, pero que hacia el final es justificada por Valdés, de acuerdo a la crueldad de los españoles.

Esto es interesante porque es el único caso en el que la violencia hacia los españoles se justifica de modo tan claro, pues de hecho es usual que la legitimación de la violencia se de en el sentido contrario, lo que ocurre en los casos de Abel Gámiz, Longinos Cadena y Rafael Aguirre Cinta. Más sugestivo resulta que esta ponderación no va de la mano con una visión de lo indígena como valorable o entrañable, por lo que queda claro que su influjo se circunscribe exclusivamente a la Guerra de Arauco.

Ahora bien, en cuanto a la mayor preponderancia de una visión romántica o ilustrada, creo que este texto presenta una mezcla de ambas en su tratamiento de la Guerra de Arauco (pues no tiene dedicatoria, prólogo o declaración de intenciones), en tanto la mayoría del tiempo se presenta de modo muy histórico, sin embargo se proyecta “el valor indomable de los araucanos”³⁸⁶ hasta la contemporaneidad, entendiéndolo como uno de los elementos relevantes que componen la nación chilena, por lo que nuevamente se cae en la lógica de la disolución de lo indígena en lo nacional.

³⁸⁵ Valdés Vergara, Op. Cit. P. 48-50.

³⁸⁶ Valdés Vergara, Op. Cit. 50-52.

Asimismo, hacia el final del texto hay varios fragmentos de *La Araucana*, que se presenta como una obra cultural tremendamente relevante para Chile. Estos pedazos, usualmente hacen referencia a los mismos episodios que se trabajaron históricamente en el cuerpo del libro, realzando la dualidad existente en este caso entre la visión ilustrada-histórica y la romántica-poética.

A diferencia de los textos anteriores, hay tres casos donde la Guerra de Arauco, cuando se menciona, es muy poco desarrollada. En éstos, la proyección de lo mapuche hacia la contemporaneidad es nula y, usualmente, se asimilan a puras características negativas. Estos son los casos de Acuña Peña, Montero Correa y Barros Borgoño, aunque este último es un poco más contenido en sus propuestas, o por lo menos eso se desprende del título de uno de sus capítulos: “Relevancia del elemento indígena en la población de las naciones latinoamericanas”.

Sin embargo, cuando se revisa tal acápite es posible darse cuenta que, básicamente, el autor afirma que el elemento indígena fue decayendo progresivamente, tanto cualitativa como cuantitativamente, hasta prácticamente desaparecer o, al menos, hacerse irrelevante para su momento. En los otros dos casos, la idea de decadencia se presenta de modo más fuerte, asignándole a lo indígena todo aquello que se aleja de lo ideal para su comprensión del Chile contemporáneo, ocurriendo algo similar en el caso de Santiago Peña y Lillo, aunque allí se encuentra más matizada esta afirmación, pues, como ya se dijo, el elemento mapuche puede rescatarse.

En este último caso también hay un tratamiento de la Guerra de Arauco, aunque mucho más superficial que en los textos de Pérez, Pinto y Valdés. En éste se destacan, principalmente, el vigor físico y espiritual de los mapuche, así como su lucha por la libertad, aunque en varias ocasiones se les presenta como salvajes y extremadamente bárbaros, violentos y sanguinarios, algo que se hace especialmente evidente cuando se presenta el caso del padre Luis de Valdivia y su intento por evangelizar la Araucanía, pues allí se deja clara la distinción radical entre los indígenas y los misioneros, siendo estos últimos un foco de civilización que es rechazado por aquéllos.

De este modo, se hace necesario volver sobre un argumento que ya se desarrolló en el primer capítulo, pero en este caso enfatizando el problema de la nación más que en el de la raza. Me refiero a la relevación de lo indígena como algo central en el pasado, pero que debe diluirse –o ya lo hizo- en el presente, en tanto sus características positivas, o han sido proyectadas hacia un chileno o mexicano que lo absorbe; o son

planteadas como incompatibles con la modernidad; o no se mencionan, haciéndose evidente su irrelevancia para la contemporaneidad. En ese sentido, lo indoamericano termina ocupando, en el mejor de los casos, un rol simbólico que enaltece el pasado nacional, mas no se le asigna una significación para la cotidianidad mexicana y chilena.

Pues bien, algo muy similar ocurre con el tratamiento de la Guerra de Arauco, pues ésta es la única instancia donde el pueblo mapuche alcanza una suerte de estatuto de sujeto, pues toma en sus propias manos las riendas de su destino, luchando encarecidamente por su porvenir; así como logra ocupar un lugar en la cultura universal, de la mano de *La Araucana* de Alonso de Ercilla. Antes y después de tal conflicto, lo mapuche deja de tener significación –con excepción del caso de Pérez y, en menor medida, Peña y Lillo-, y sólo reaparece en algunos casos con la mención de la pacificación de la Araucanía, aunque allí, o se justifica tal acción, o se la presenta como un avance hacia la civilización del indio.

En ese sentido, es posible entender el tratamiento de la Guerra de Arauco como uno prefigurado, pues se pueden establecer relaciones entre el contexto y la intención del texto, con aquél. En efecto, en aquellos textos donde existe una clara y explícita predilección por lo blanco, usualmente relacionado con lo occidental, lo mapuche y la Guerra de Arauco aparecen de forma muy negativa; en los casos más ilustrados o moderados, el tratamiento de la Guerra de Arauco resulta más o menos apegado a una dimensión puramente factual y descriptiva; en los casos más cercanos a la visión romántica, el tratamiento de la Guerra de Arauco adquiere, al menos, ciertas connotaciones positivas que muchas veces se proyectan hacia la contemporaneidad.

En términos generales, entonces, es posible plantear que la relevancia que se le entrega a *La Araucana* es directamente proporcional a la centralidad que se le da al nacionalismo; si algo se releva y proyecta hacia lo chileno, es el aspecto físico y psicológico, y ello nunca ocurre con aspectos culturales o civilizatorios mapuche; en ningún caso existe alguna postura indigenista, lo máximo es la de Pérez, que se asimila al nacionalismo revolucionario mexicano, pero más militarizado.

Esto último resulta interesante, pues al hacer un ejercicio similar con los textos escolares mexicanos, es posible encontrar un abanico distinto de prefiguraciones. Para ello se revisará el tratamiento de la figura de Cuauhtémoc.

Por supuesto, esta diferencia no es algo nuevo, sino que se ha repetido dentro de los capítulos previos. Debido a ello, se hará referencia a algunas de las clasificaciones previamente realizadas. En el caso de la visión romántica, es posible vislumbrar de modo claro tanto los dos polos como varios de matices en torno al tratamiento de Cuauhtémoc, estando en un extremo una clara visión hispanista y en el otro una nacionalista-revolucionaria muy reivindicatoria de lo indígena.

La primera es la de Carlos Pereyra, quien en su texto *Historia de Méjico*, releva la energía y fuerza de Cuauhtémoc para defender la ciudad, pero no rescata nada de su figura para ser proyectado hacia la contemporaneidad. Esta irrelevancia se reafirma cuando algunas páginas más adelante afirma que la conquista fue una posibilidad para que los indios tomaran todos los beneficios de la cultura europea, pero que ésta no fue del todo aprovechada por aquéllos.

Otro texto que no proyecta nada de Cuauhtémoc hacia su presente, es *Historia Patria* de Justo Sierra. De hecho, éste ni siquiera reivindica aspectos de la cultura azteca, la que se entiende como merecedora de morir peleando, lo que la dignifica, pero la entierra en un pasado del que no puede resurgir. En todo caso, hay una diferencia con Pereyra, pues Sierra sí enaltece la figura de Cuauhtémoc, el que se presenta como un noble con mucha gallardía.

El último caso en que no se resalta explícitamente a esta figura como importante para el México de su momento es el de José María Bonilla. Ahora bien, eso no quiere decir que aquél no sea alabado con la lisonja definitiva, cuando se afirma que su acción guerrera fue digna de un semi dios griego o romano³⁸⁷. Desde la perspectiva más histórica, el autor afirma que Cortés invitó a Cuauhtémoc a rendirse en repetidas ocasiones durante el sitio de Tenochtitlán, pero que éste “siempre rehusó con dignidad y continuó la lucha hasta que, destruida por completo la ciudad y aniquilados por sus defensores, fue hecho prisionero por los castellanos”³⁸⁸. Si bien no es claro en su valoración, es posible interpretar que Bonilla ve con buenos ojos la resistencia de los aztecas, ponderando tal acción como memorable, mas no es puesta como ejemplo para la juventud mexicana de su momento, o al menos no de modo palmario.

En efecto, si es que nos remitimos a su dedicatoria, es posible ver que allí Bonilla afirma que el objetivo de su libro es que los niños aprendan a hacer por la patria lo que sus buenos hijos han hecho por ella, con el objetivo de servirla y

³⁸⁷ Bonilla, Op. Cit. P. 69

³⁸⁸ *Ibíd.* P. 67-68

engrandecerla³⁸⁹. Si es que se acepta que, debido a las loas ya mencionadas, para Bonilla la resistencia del último emperador azteca lo incluye dentro de estos “buenos hijos de la patria”, entonces es posible pensar que, aunque de modo implícito, y tal vez no intencional, el autor propone a Cuauhtémoc como un modelo para la juventud nacional.

Un poco más evidente en la reivindicación simbólica de esta figura para su actualidad es el texto *Historia Gráfica de México* de Joaquín Jara, aunque no por ello es más elocuente que el anterior en sus alabanzas. En efecto, en este libro se afirma lo que este rey “representa el espíritu mexicano, amante de la libertad y de la Patria, hasta el sacrificio”³⁹⁰, y todo el resto de su tratamiento tiene que ver con la descripción muy escueta de ciertos hechos que lo tienen como protagonista. La única excepción es una de las pocas probables filtraciones del discurso que relaciona la blancura de la piel con la virtud en los textos escolares mexicanos, pues se afirma como parte de sus atributos el hecho de que Cuauhtémoc era mucho más blanco que los demás indios, calificando su piel de un moreno más claro que llamó mucho la atención de los cronistas de la época.

Más claro que el anterior, pero en las antípodas del primer planteamiento se encuentra el de Guillermo Sherwell en su *Primer curso de Historia Patria*, quien reivindica fuertemente la figura de este héroe azteca para el México de su momento, presentándole como sobresaliente y vigente en su ejemplo, de la siguiente manera:

Si hay en nuestra historia páginas que quisiéramos borrar, como las que refieren los actos innobles y bajos de Moctezuma Segundo, en cambio los hay que debieran escribirse con letras de oro y que llenan, con radiaciones de su gloria, el corazón de los mexicanos haciendo vibrar de noble y patriótico entusiasmo las fibras más sensibles de nuestro ser, y constituyendo grandiosos y heroicos modelos que debemos imitar para el bien de nuestra patria.

Hablemos ahora de las grandes hazañas de los últimos monarcas mexicanos, honra del suelo en que nacieron y ejemplo sublime que vivirá mientras exista esta Patria y mientras tenga hijos que la amen, con todas las veras del corazón. Cuitláhuac y Cuauhtémoc son sus nombres; cuando los oigan ustedes pronunciar descúbranse con reverencia, porque quienes los llevaron honraron a su suelo con heroicas acciones.³⁹¹

La relevancia que se le asigna a las hazañas de Cuauhtémoc para la exaltación del sentimiento nacional es bastante clara y explícita en este caso, lo que se encuentra en

³⁸⁹ *Ibíd.*

³⁹⁰ Jara, Op. Cit. P. 261

³⁹¹ Sherwell. Op. Cit. P. 113-114

coherencia con la postura romántica y nacionalista que ya fue mencionada. Ahora bien, ésta siempre se da en un marco que claramente no es indigenista, pues en ningún momento se busca una recuperación de lo indígena en su diferencia, sino que tal elemento está del todo diluido en el mexicano mestizo, que puede buscar inspiración y amor por la patria en esta fervorosa resistencia, mas no por ello intentar revivir lo que ya está muerto. Un caso que hace una operación similar, pero de forma mucho más directa es el de Alfonso Toro, quien entiende a Cuauhtémoc como un héroe mexicano y de la patria, justificando que tenga un monumento, lo que usualmente implica una representación de un algo pretérito a lo que no se puede volver³⁹².

Esta fuerte asociación de lo indígena con el pasado se da también en algunos casos de la visión ilustrada y en la moderada, que a su vez pueden ordenados de un modo similar al anterior. Dentro de estos, el único que entiende como todavía significativa a esta figura es Teja Zabre, definiéndolo como el héroe de la defensa de México, y representante de la parte que debe hacer sentir orgullosos a los actuales mexicanos de su *primitiva nacionalidad*³⁹³, siendo ésta una forma de relacionar a lo indígena con lo pasado y menos desarrollado.

También desde una perspectiva reivindicatoria, pero mucho más claro en la distancia existente entre el México moderno y el emperador azteca se encuentra Longinos Cadena, quien afirma que aquél:

Sabía bien que la ruina del pueblo azteca era inevitable; pero quiso cubrir su tumba con el manto de heroísmo, para que las generaciones venideras se postraran ante ella, y la Historia le consagrara un laurel eterno. Era el último gran azteca, que borraba las crueldades y errores de su raza y la dignificaba para siempre [...] Fue el último grito de agonía de un pueblo que supo morir, grito que repercutirá para siempre en la Historia³⁹⁴

Este autor es clarísimo en entender como muerta a la cultura y a la raza azteca, no obstante ésta sea siempre recordada. De este modo, es posible ver que la figura de Cuauhtémoc se engrandece, tanto a través de la sutil comparación con lo grecolatino –a partir del laurel eterno- como por medio de las loas a él entregadas y el rol que se le asigna, sin embargo esto no tiene un correlato con su significación para el México contemporáneo, el que ni siquiera es mencionado.

³⁹² Toro, Op. Cit. P. 91

³⁹³ Teja, Op. Cit. P. 93

³⁹⁴ Cadena, Op. Cit. P. 152

Los últimos dos casos son similares, y ambos comparten la misma perspectiva: el hispanismo. En ellos, Abel Gámiz y Rafael Aguirre Cinta no hacen vínculo alguno entre Cuauhtémoc y su presente, así como tampoco entregan más que timoratas alabanzas al mismo, siendo más amplios los reproches que se le hacen. Así, por ejemplo, en Gámiz se afirma que, no obstante Moctezuma se rinde casi de forma inmediata a la llegada de los españoles, sí hubo algunos más orgullosos de la tradición guerrera de su pueblo que dejaron en alto el nombre de México, entre los que parece contar nuestra figura.

Con posterioridad ésta aparece sólo dos veces, primero como el culpable de lanzar una piedra contra Moctezuma, y luego como un arrogante emperador que no aceptó la paz con los españoles. En ningún caso se hace mención a su valentía, gallardía, físico u otro aspecto que haga entender de otro modo este texto.

Una lógica similar se da en Aguirre Cinta, aunque aquí no se eleva ninguna hazaña bélica, no obstante se le entrega algún grado de preeminencia a la figura en cuestión, que se describe como como “un mancebo de hasta veinticinco años, bien gentilhombre para ser indio, y muy esforzado”³⁹⁵. No obstante, y sumado a la aparente incompatibilidad entre ser indio y gentilhombre, el autor afirma que sus esfuerzos por resistir fueron inútiles, y que terminó esperando su fin confiado exclusivamente en el valor y la bondad de su causa, sin lograr nunca dimensionar la realidad. Este último argumento puede verse como prefigurado por un nexo entre lo indígena y lo infantil, lo inocente, lo que a su vez remite al primitivismo, a la juventud del mundo, así como al buen salvaje, aunque estos son elementos que no se trabajaron de forma tan profusa en esta tesis.

Finalmente, la *Historia de México* de Chávez Orozco, así como los textos de estudio socialistas no le dan relevancia alguna a Cuauhtémoc, lo que probablemente responda a la utilización del método historiográfico materialista, el que le entrega mucho más valor al estudio de las estructuras de una sociedad, enfatizando principalmente el ámbito económico, que la visión más tradicional y positivista que se plasma en estos textos, donde usualmente se enseña desde la historia política, enfatizando en las figuras más relevantes, y en menor medida a partir de la perspectiva cultural. Asimismo, como se vio previamente, la relevación del último emperador azteca va usualmente de la mano con una operación que, o lo presenta como el vestigio

³⁹⁵ Op. Cit. Aguirre Cinta. P. 89

final y glorioso de una civilización que se apagó, o como el representante de una serie de valores que deben recogerse para el mexicano contemporáneo, categoría que anula la distinción con lo indígena. Por supuesto, estas argumentaciones resultan del todo incompatibles con la visión indigenista, que se encuentra presente en estos casos.

De este modo, nuevamente fue posible ver el modo en que se prefigura lo indígena, aunque en este caso se hacen más relevantes las distinciones entre el hispanismo, el nacionalismo y el socialismo, que aquellas entre la visión ilustrada o romántica, pues la primera condiciona la heterogénea gama de posibilidades que se encuentran dentro de las segundas categorías.

Ahora bien, un elemento común del tratamiento de la figura de Cuauhtémoc es que, en todos los casos, su relación con la contemporaneidad mexicana es indirecta o inexistente, pues en el mejor de los casos su proyección se diluye en el mexicano, eliminando, como se dijo, la especificidad de lo indígena que difícilmente puede ser soslayada para la historia y realidad social, política, económica y cultural de México. Algo similar ocurre en el caso de Chile, donde lo máximo que ocurre es la relevación de algunos aspectos de lo mapuche, pero siempre en relación a lo chileno, enalteciendo simbólica o racialmente algunos elementos de este pueblo, pero nunca más allá, pues el ámbito de la cultura o la lengua, resultan poco o nada exaltados.

En ese sentido, lo que podría entenderse como un legado indígena para el México o el Chile contemporáneos, se encuentra circunscrito principalmente al ámbito de lo racial, de lo biológico o de lo simbólico, aunque esto último es ampliamente más significativo en el caso mexicano, donde el ámbito estético y artístico se ven profundamente enriquecidos por la proyección de lo indígena, aunque esto se encuentra en esferas que se alejan del corpus aquí analizado, incluso contradiciéndose con algunos de estos documentos.

En efecto, como se ha trabajado previamente, en varios casos es posible encontrar una clara aversión hacia lo indígena, al menos a nivel cultural y civilizatorio, por lo que pensar que estos pueden entregar un legado para la contemporaneidad no es algo posible. Estos son principalmente los hispanistas, pero también algunos nacionalistas-revolucionarios, ocurriendo lo exactamente contrario con los socialistas e indigenistas, quienes sí rescatan y proyectan elementos de lo indígena, incluso a nivel cultural.

Pues bien, resulta muy sugestivo revisar que la relevancia asignada a lo griego sea inversamente proporcional a la que se le entrega a lo indígena, en los casos en que se usa la noción de legado, lo que parece dar cuenta de que la valoración de uno y otro estaría prefigurada por discursos más amplios.

Dentro de lo anterior, los casos que resultan más evidentes son los de José María Bonilla, Macedonio Navas y Alfonso Toro, pues de su autoría existen textos de historia de México e historia universal. En éstos se ve claramente la contraposición entre lo indígena y lo occidental, integrando plenamente a su país dentro de éste, lo que implica la operación opuesta para con lo indígena, que resulta totalmente alejado de la contemporaneidad nacional. Esta operación es más matizada en los últimos dos casos, pero en el caso de Bonilla puede verse reflejado de forma palmaria en el tratamiento del legado heleno y su proyección hasta el momento en que se editaron los libros.

En efecto, dentro de sus *Breves lecturas de la civilización occidental*, el autor no sólo es explícito en incluir a América en dicho ámbito –lo que se deja claro desde la introducción-, sino que niega toda relevancia para la misma de cualquier pueblo no europeo, con la excepción de Mesopotamia y Egipto y afirma que ella “norma todos los aspectos de nuestra vida”³⁹⁶, dándole especial importancia en ello a la antigüedad clásica. De acuerdo a ello, se plantea que Atenas es una ciudad representativa de toda Grecia (no obstante afirma la distinción grandísima que tiene con Esparta, que también es griega), y que esta polis es la maestra de la civilización occidental, en su conjunto.

En todo caso, la valoración altamente positiva de la Hélade, así como su proyección, no se circunscribe exclusivamente a la ciudad ática, sino que se extiende también a toda su población, caracterizándola como aria y asignándole puras virtudes como la creatividad, la inteligencia o el amor a la libertad, las que explican su incesante reflexión y producción intelectual y cultural que sigue influyendo hasta hoy; así como un amplio caudal de acciones bélicas y políticas cuyas consecuencias repercutirían en la Historia Universal hasta la actualidad.

En un tono similar se encuentra el *Manual de Historia General* de Justo Sierra, aunque es menos explícito en afirmar la occidentalidad de México, pues se refiere continuamente al eufemismo “nuestra civilización”, la que habría sido traída por los españoles y se vincula con Grecia como su punto de partida. Ahora bien, estos no se entienden como una civilización, ni siquiera como un pueblo, sino que son presentados

³⁹⁶ Bonilla, 1947. Op. Cit.

como una familia, dentro de la cual se incluye lo romano y los esclavos de sendas culturas, lo que da cuenta de una idealización extrema de tales periodos históricos. Esto queda claro cuando se afirma que Grecia es inmortal, y que como la Edad Media no aportó nada, entonces entre la antigüedad –principalmente griega- y el renacimiento, sólo hay un vacío. Sin embargo, el autor no es muy elocuente en torno a estos juicios, teniendo un tratamiento de lo griego más ponderado que en otros casos, lo que redundaría en que no se los comprenda como los inicios de prácticamente todo lo contemporáneo.

Esta postura es la que toma *Ciro González*, quien es todavía más ostensible en su exaltación y proyección de lo griego. Así pues, esta cultura es presentada como el inicio de la civilización occidental lo que, en tanto afirma que Egipto, Mesopotamia, China e India son protohistóricas, puede interpretarse como que se sitúa en aquélla el inicio de la Historia. De hecho, la vinculación de Grecia con Occidente es tan íntima, que el autor niega cualquier relevancia de lo oriental en el desarrollo de la misma, afirmando también que con Alejandro Magno hubo una occidentalización del Oriente, más que una orientalización de Grecia o un intercambio cultural más o menos equivalente e igualmente provechoso.

No sólo eso, sino que se denomina a Grecia como la verdadera civilización que irradia hacia todos los pueblos occidentales –entre los cuales, por supuesto, se encuentra México-, estando detrás de todo lo relativo a la cultura y la ciencia. Asimismo, se le entrega un fundamental rol en el ámbito político, sindicando a los helenos como patriotas y amantes de la libertad, lo que explicaría sus superiores innovaciones políticas.

Ahora bien, a diferencia de *Bonilla y Sierra*, aquí aparece con más énfasis el elemento estético como uno fundamental del legado griego, afirmando que el Partenón es el edificio más armónico de la antigüedad y que su escultura es la reproducción del cuerpo que tiene mayor exactitud y belleza de la Historia. Este tipo de juicios también existen en algunos casos chilenos, que argumentan desde lo estético para justificar la vigencia de lo heleno. Así, para *Montero Correa* los griegos se inspiraron en la sabiduría de la naturaleza, que tomaron como su maestra, para desarrollar un arte cuya perfección no ha sido superada y que tiene entre sus principales características “la naturalidad, la delicadeza y la perfecta armonía”³⁹⁷.

³⁹⁷ *Montero Correa*, 1933. Op. Cit. P. 195-196. En su texto de 1939 y de 1941 se repite la misma sentencia. Una idea parecida puede encontrarse en: *Frías Valenzuela*, 1947. Op. Cit. P. 242; *Acuña Peña*, 1956. Op. Cit. P. 96-97.

La idea de armonía se relaciona con la cultura griega en diversos niveles³⁹⁸, siendo uno de ellos el estético, planteando que su producción artística estaba fundamentalmente mediada por los ideales de la armonía y la proporción. Lo anterior se entiende como un cambio cualitativo en los cánones estéticos, por lo cual, como ya sabemos, se ha entendido que los griegos logran un desarrollo ‘artístico’ nunca antes visto.

En ese sentido, la producción estética griega es vista como fundamental para la comprensión de tal ámbito dentro del marco occidental, ya sea porque se convierte en la ‘vara’ con la que hay que medir la belleza o porque marca el punto de inicio de una disciplina artística particular.

Lo anterior toma su cariz más radical en el texto de Octavio Montero, cuando éste entiende que los griegos son los precursores de la ópera moderna: “Pero no sólo fue la poesía épica, la rama de la literatura que ellos cultivaron, tuvieron gran afición, también a la poesía lírica y la armonizaron con la música, en tal forma que puede señalárseles como los creadores de la ópera moderna”³⁹⁹.

Esta operación resulta curiosa por, al menos, dos razones. Primero, se pretende que algo que no existió durante la antigua Grecia puede haber sido creado en ésta. En efecto, generalmente la ópera tiene sus inicios datados en el siglo XVI, principalmente en el Renacimiento italiano, y si bien contiene vastas referencias a lo clásico a lo largo de su historia, lo griego no parece ser continuamente asumido como su punto de partida. De este modo, Montero Correa parece entender que ésta es, fundamentalmente, la armonía entre la música y la poesía, y que los primeros en desarrollar tal operación fueron los griegos, convirtiéndose, por ende, en sus inventores. En otras palabras, se le asigna a la ópera una cierta esencia que, descubierta por los griegos, no ha cambiado en el tiempo y, aún en la modernidad, sigue siendo la misma. En ese sentido está la idea de que la potencia de la cultura griega se mantiene incólume en el tiempo⁴⁰⁰. En este caso,

³⁹⁸ Nicole Loraux plantea que la interpretación hegeliana del discurso fúnebre de Pericles sustenta una interpretación de lo griego en relación a una supuesta armonía, en tanto el filósofo alemán enfatizaría principalmente en los valores estéticos de la democracia ateniense, reduciendo al mínimo los elementos políticos y conflictivos de la misma –como “el ardor guerrero” o la “valentía ateniense”–, en una operación de “supresión forzada” que sería: “el precio a pagar para erigir una ‘obra de arte política’, símbolo de esa Grecia a través de la cual el pensamiento alemán del siglo XIX va en busca de una nueva juventud y donde generaciones de helenistas creyeron encontrar una edad de oro hecha de armonía, milagrosamente preservada de las contradicciones de la historia”. (Loraux, Nicole. *La invención de Atenas. Historia de la Oración Fúnebre en la “Ciudad Clásica”*. Ed. Katz. Buenos Aires, 2012).

³⁹⁹ Montero Correa, 1933. Op. Cit. P. 199

⁴⁰⁰ Esta idea se puede encontrar también en otros clasicistas chilenos. Por ejemplo, Giuseppina Grammatico afirma lo siguiente: “Lo clásico está consciente de esta verdad. Diríamos que, de cierta

existe una brecha de más de mil quinientos años entre la Grecia antigua y el Renacimiento europeo en los cuales la ópera no se desarrolla, situación que parece no afectar la continuidad de lo griego en lo moderno.

Esta última afirmación es llevada a su máximo por el mismo autor, cuando entiende que:

Las invasiones bárbaras que precipitaron la caída del mundo romano, detuvieron el movimiento cultural y aún más, lo aplastaron al golpe de su avance destructor. Pero los gérmenes de la civilización, dotados de una vitalidad asombrosa no perecieron. Constantinopla y Alejandría, se encargaron de mantenerlos para transmitirlos intactos a los bárbaros después de mil años de evolución. A fines del siglo XIV d. de J. C. la vieja cultura greco-romana reaparece más brillante, entre los antiguos bárbaros europeos, y da lugar a la época del Renacimiento en que florecen con singular esplendor, las ciencias, las artes y las letras⁴⁰¹.

Por supuesto, como en todos los demás casos que afirman la significancia del legado griego para Chile y México, América recibe tal cultura y civilización de los españoles, por lo que la importancia de lo heleno se hace patente en todo ámbito.

Así pues, en el terreno de lo político la democracia tiende a ser el eje del legado heleno, aunque no es el único aspecto que resulta enaltecido por los textos revisados. En efecto, existen algunos que ponderan la experiencia política griega como altamente relevante para el desarrollo político posterior de Occidente, no obstante la democracia no sea el sistema de gobierno característico de tal espacio durante largos siglos. En ese sentido, en la mayoría de los textos se afirma que lo griego implicó un progreso hacia formas de gobiernos más cercanas a la libertad, incluso enfrentándose a los persas para conservarlas en el tiempo y legarlas hasta hoy⁴⁰².

El tratamiento de este legado desde la perspectiva cultural adquiere un sentido similar. Allí, se afirma que Grecia en general, pero Atenas en particular cumple el rol de

manera, prepara a lo cristiano que ya se perfila al horizonte. En él están las raíces de todo aquello que somos o que podemos llegar a ser. Y las raíces son sacras. Remiten a lo prístino, a lo primigenio, donde el ser es aún todo íntegro, intacto, pleno. A partir de esas raíces que guarda sigilosamente dentro de sí, nos llama a construir nuestra humanidad.” (Grammatico, Giuseppina. *Lo clásico como cimiento de Humanitas*, Pp.: 105-112. En: Grammatico... (Eds.) Op. Cit. P. 107) Más adelante va incluso más allá en la relación de lo clásico con lo sagrado en tanto, a partir de aquello ve como posible la “consagración de lo divino en lo humano, de lo humano en lo divino. Como siempre fue. Como siempre ha de ser” (Ibíd. P. 112). También se puede revisar: Riobó, Enrique. “Chile, Occidente y lo clásico. Una aproximación desde el pensamiento de Ricardo Krebs y Héctor Herrera Cajas”. En: *Cuadernos de Pensamiento Latinoamericano*, N°20 (Dossier: Ideas e intelectuales en América Latina: El pensamiento social en disputa), UPLA, 2013.

⁴⁰¹ Montero Correa, 1933. Op. Cit. P. 195

⁴⁰² Cfr. Riobó, 2014. Op. Cit. Capítulo IV.

maestra, incluso del mundo⁴⁰³, pero usualmente de los occidentales o los civilizados. En ese sentido, la polis ateniense se presenta como una lumbrera que ejerce un rol de guía para el mundo, Occidente y/o la civilización, rol que se materializa discursivamente con una metáfora pedagógica. De esa manera, el juicio emitido por estos autores no deja cabida para segundas interpretaciones: la cultura griega (ateniense) jugó y juega un papel fundamental en el desarrollo cultural posterior.

Todavía en el ámbito de lo cultural, la ciencia sería un aspecto en el cual los griegos destacarían y legarían importantes avances, puesto que, como afirma Montero Correa, de su actividad intelectual “la ciencia recibió prodigiosos adelantos y el pensamiento nuevas directivas que sirvieron para encauzar la vida humana hacia un camino de perfeccionamiento, mediante la práctica de las virtudes”⁴⁰⁴.

El autor no sólo le atribuye a los griegos un avance científico, sino que aprecia al mismo como parte del camino de progreso que debe seguir la humanidad. Nuevamente, la metáfora lumínica es útil para materializar la idea que aquí se propone: los griegos marcaron el camino que, si queremos progresar, debemos seguir.

En ese sentido, la relación que se establece entre lo griego y lo occidental no es tan sólo que lo primero sea base de lo segundo, sino que también ejerce un papel como guía, como modelo que ilumina el devenir de Occidente, e incluso, de la humanidad en general, como escribe Montero Correa, quien hablando de una meta del Imperio de Alejandro Magno entiende que: “La que se trazó fue helenizar, es decir, esparcir por el mundo, los gérmenes de la cultura griega para formar una humanidad más perfecta”⁴⁰⁵. En ese sentido, parece ser que lo griego impone un cierto estándar, al que habría que llegar para lograr perfección o, cuando menos, la mejora de la comunidad nacional. En otras palabras, una lógica muy semejante a la del modelo civilizatorio previamente trabajada, aunque en este caso queda más clara la conexión establecida entre lo presente y lo pasado, así como también que Occidente es el referente principal del mismo.

Si bien es posible generalizar lo anterior a todos los textos chilenos que versan sobre historia universal, no ocurre lo mismo en México, donde existen otras interpretaciones sobre lo griego, en las cuales la noción de legado no está presente de modo explícito. Por supuesto, aquí también es posible identificar unos claros matices, que van desde las propuestas que dejan implícita la significancia de lo heleno para lo

⁴⁰³ Montero Correa, 1933. Op. Cit. P. 71

⁴⁰⁴ *Ibíd.* P. 202

⁴⁰⁵ *Ibíd.* P. 132

moderno –asimilables, pero más moderadas que las anteriores- hasta aquellas que niegan toda relevancia de lo clásico para lo contemporáneo.

El primer caso es el de Longinos Cadena, cuyo texto escolar contiene elementos tanto de historia universal como de México. En éste no se plantea explícitamente la conexión entre lo griego y lo americano, pero no es difícil dar cuenta de que ésta queda implícita en su tratamiento general de las relaciones entre Europa y América. Así pues, se afirma que Grecia, al triunfar en las guerras médicas, cimenta la posibilidad de libertad a la que luego accederán los europeos, para los cuales Atenas es una luz que ilumina su camino y su cultura. En ese sentido, la proyección de lo griego se circunscribe principalmente a lo europeo, no obstante, algunas páginas más adelante el autor propone la discusión de la siguiente temática: “lo que ha entregado América al mundo y lo que ésta le entregó a Europa”⁴⁰⁶.

No es difícil imaginar cual es el juicio emitido con respecto a lo anterior. La primera entrega puros productos naturales, materias primeras y fuerza de trabajo, mientras que la segunda, por su parte, da a los americanos la civilización y la cultura. Ésta, como sabemos, se encontraría plenamente influenciada por lo heleno, que entonces necesariamente pervive en los americanos. En ese sentido, los descubrimientos europeos, junto con el comercio que implicaron, son juzgados como puramente beneficiosos.

Los otros tres casos son bastante más matizados en su valoración de lo heleno, y cuando mucho proyectan su cultura y arte como algo relevante para la contemporaneidad, lo que ocurre con Santiago Ruiz y Jorge Castro Cancio. Más allá va Raúl Contreras, quien si bien acepta la cultura griega como importante, no la recoge para su contemporaneidad, desdeñándola por su carácter clasista y esclavista.

Resulta sugerente dar cuenta que en estos casos no sólo se relativiza la significancia de lo griego para México, sino que también se cuestiona o, al menos no se menciona, la inclusión de este país en el ámbito occidental, adquiriendo más relevancia una perspectiva mundial o americanista, dependiendo del caso.

La primera se entiende como una visión que busca integrar distintas tradiciones culturales a las relevantes para México, y dentro de los textos escolares se encuentra únicamente en el de Santiago Ruiz, donde se le da un énfasis bien interesante a las culturas orientales como significativas para el devenir occidental. En todo caso, estas

⁴⁰⁶ Cadena, Op. Cit. P. 108

propuestas no son exclusivas de este libro, sino que también pueden encontrarse algunas referencias a ella dentro del corpus revisado, por ejemplo en la revista *El Maestro*, donde fue posible encontrar artículos que hacían referencia a la literatura persa, india, china y japonesa, así como también a la vida cotidiana de esta última nación; también son significativas las compilaciones de relatos universales editados y masificados en los años de Vasconcelos como secretario de la SEP⁴⁰⁷. Otros de sus escritos rescatan también la tradición cultural oriental⁴⁰⁸, siendo el más famoso *Estudios Indostánicos*; aunque éste se aleja de la temática trabajada en esta tesis.

Asimismo, se encontraron algunas felicitaciones a Vasconcelos por su aporte al conocimiento del Oriente, así como también algunas propuestas que buscan indagar en torno a la educación en la India, Filipinas o Japón, para poder ayudar a mejorar la enseñanza en México. En ese sentido, es posible pensar que aquí se desarrolla una búsqueda por superar la relación exclusiva con la cultura europea, buscando otros referentes.

Con el mismo afán, pero tomando otro camino para lograrlo, es posible encontrar las posturas americanistas, que en el ámbito de los textos escolares pueden identificarse en Castro Cancio y Chávez Orozco, pero se encuentra mayormente en las revistas de educación. Ésta tiende a comprender a México como parte de América Latina, la que a su vez se entiende como un espacio diferenciado del occidental, así como también de la América Sajona. En ese sentido, no obstante se rescaten algunas tradiciones o elementos culturales europeos, la especificidad latinoamericana es afirmada de manera, en ocasiones, vehemente y explícita.

Es más, este discurso americanista llega incluso a la esfera de la más alta política en el caso del México de principios de la década del veinte, cuando el mismo Presidente Álvaro Obregón se muestra proclive al mismo, al menos en algunos escritos publicados por la revista *El Maestro*, entre los que destaca *La verdad y el error en la vida latinoamericana*, donde se afirma que la caracterización de lo latinoamericano como desordenado, poco apto para el progreso, sin iniciativa individual o pasivo es un mito, una mentira que al repetirse y repetirse termina falseando la verdad. Para él la idea

⁴⁰⁷ Me refiero a los dos tomos de: Vasconcelos, José (Ed.) *Lecturas clásicas para niños*. Departamento Editorial SEP. Ciudad de México, 1922. Los siguientes autores fueron quienes adaptaron las leyendas y cuentos allí encontrados: Gabriela Mistral, Palma Guillen, Salvador Novo, José Gorostiza, Jaime Torres Bodet, Francisco Monterde, Xavier Villaurrutia y Bernardo Ortiz. En ellos se encuentra un capítulo de 182 páginas dedicado a diversos cuentos, leyendas y figuras de Oriente.

⁴⁰⁸ Según Taboada, a finales de su vida este rescate habría cambiado hacia una odiosidad, especialmente, hacia el islam. (Taboada, 2007. Op. Cit.)

última que sustenta ese discurso es la siguiente: “quedaron huérfanos demasiado jóvenes y demasiado ricos”⁴⁰⁹, diagnóstico que, hecho por las grandes potencias del orbe, ha traído consigo la existencia de falsos tutores a tratar de ayudar a salir del mismo, pero que en verdad sólo buscan la autosatisfacción, para lo cual es necesario sembrar la “cizaña” entre los pueblos latinoamericanos.

Por falsos tutores, el autor define a aquellos gobiernos que, por el hecho de ser totalmente apoyados por las metrópolis que tienen inversiones dentro de los países, están políticamente amarrados a ellas, por lo que se les ayuda a concretar sus intereses, postergando necesariamente el bienestar nacional.

De este modo, y describiendo su momento, Obregón plantea que los pueblos latinoamericanos ya han tomado conciencia de lo anterior y que se quieren desarrollar de manera autónoma. Para eso los países poderosos deben aceptar entrar en una dinámica de amistad y ayuda con los países más pobres, en contraposición a lo anterior⁴¹⁰.

Dentro de México este afán americanista va menguando cada vez más, hasta pasar a un nacionalismo mucho más claro hacia la década de 1940, donde no es usual encontrar artículos de esta índole. Esto puede verse graficado en unos pequeños mensajes denominados “Educación para el pueblo libre” que entrega el Presidente Manuel Ávila Camacho en la segunda mitad de la década de 1940, donde se puede ver una profusa utilización nacionalista de lo indígena mexicano⁴¹¹. Estos pequeños escritos, y su uso de lo indígena, pueden comprenderse mejor en relación al desmontaje que las administraciones de Ávila Camacho y Alemán hacen de los aparatos estatales “ligados a la educación y a la promoción cultural y económica en las comunidades indígenas”⁴¹² erigidos durante el cardenismo, y en su insistencia en la “connotación folclórica de los integrantes de dichas comunidades restándole peso a la reivindicación social”⁴¹³, lo que en este caso parece prefigurar su relación con la nación.

No obstante, una de las revistas principales de educación de esta década se llama precisamente *América*. De hecho, existen al menos cuatro revistas de igual nombre entre

⁴⁰⁹ Obregón, Álvaro. “La verdad y el error en la vida latinoamericana”. En: *El Maestro*. Tomo III. Nros. IV y V.

⁴¹⁰ *Ibíd.* 402-403

⁴¹¹ Ávila Camacho, Manuel. “Educación para el pueblo libre”. En: *Educación Nacional, Revista mensual*.

⁴¹² Pérez Montford, Ricardo. “Un nacionalismo sin nación aparente. La fabricación de lo “típico” mexicano (1920-1950)” En: *Política y Cultura*, núm. 12, 1999, pp. 177-193 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. P. 192

⁴¹³ *Ibíd.*

las décadas de 1930 y 1940 circulando por el subcontinente⁴¹⁴, lo que muestra que este discurso tiene todavía vigencia, no obstante haya decaído en parte su vigor.

Ahora bien, en el caso de Chile el americanismo resulta más escuálido, por lo que el país se entiende, o bajo la perspectiva nacionalista o a partir de la occidentalizante, no obstante algunas de las principales figuras de esta búsqueda por la unidad continental sea chilena, Gabriela Mistral.

Una última cosa que es interesante de mencionar es que, dentro de una triada compuesta por Occidente, América y la Nación, la última es compatible con las dos primeras, es decir, puede haber perfectamente un discurso nacionalista que se enmarque en el ámbito de lo absolutamente occidental. José María Bonilla es un gran ejemplo de ello, aunque tal armonía creo que es desarrollada de forma más concienzuda en la segunda mitad del siglo XX⁴¹⁵. Asimismo, también es compatible el desarrollo y la conciencia nacional con el americanismo, como da cuenta el texto de Castro Cancio, y mucho más larga y complejamente, la misma: Gabriel Mistral.

Sin embargo, el americanismo y la occidentalidad no son compatibles, pues la primera implica una búsqueda por una identidad y especificidad que la segunda necesariamente opaca, puesto que trae consigo todo el peso de una tradición que busca desafiarse y romperse por parte de aquélla.

⁴¹⁴ Se encontró una revista cubana, una ecuatoriana y dos mexicanas.

⁴¹⁵ Para el caso de Chile ver: Riobó, 2014. Op. Cit. Capítulo III.

Conclusiones

En este último apartado voy a referirme principalmente a la hipótesis general propuesta para, una vez analizados por separado, intentar relacionar los ejes de este trabajo. En términos generales, espero haber argumentado suficientemente en torno a la relación que es posible establecer entre las diversas posturas, ideas, representaciones, rescates y proyecciones sobre lo indígena y lo griego encontradas, con cada una de las categorías asignadas para realizar este trabajo. Al menos, al realizar éste, yo quedé plenamente convencido de ello.

En efecto, fue posible verificar que en la mayoría de la ocasiones los mismos textos se repetían en cada una de las categorías, no obstante éstas hayan sido utilizadas para analizar diversos ámbitos de los discursos sobre indígenas y griegos contenidos en el corpus.

En ese sentido, creo que es posible afirmar la existencia de una prefiguración en torno a aquéllos. Ahora bien, sobre esta base es posible volver sobre algunos aspectos más específicos que se propusieron previamente.

En primera instancia, fue posible identificar una diversidad en la valoración de lo heleno como relevante para la contemporaneidad mexicana y chilena, tanto en los aspectos que sustentan tal vínculo como a la intensidad en que se propone tal relación. Por una parte, el caso chileno parece estar particularmente relacionado con algunos elementos que han sido propuestos como componentes del discurso decimonónico hegemónico, como es el racismo, la superioridad europea –particularmente en el ámbito de la cultura-, la civilización/barbarie y la aspiración y/o convencimiento de pertenecer plenamente a lo occidental. Por otro lado, el caso mexicano resultó distinto y mucho más heterogéneo. De hecho, posturas iguales a las chilenas son prácticamente inexistentes, y cuando hay algunos elementos que las replican, usualmente son más suavizados, aunque sea porque no contienen presupuestos explícitamente racistas. Sin embargo, en cuanto a la idea de civilización y a su relación con lo nacional, sí es posible encontrar mayores puntos en común, particularmente en torno a los textos más conservadores e hispanistas.

Por supuesto, y esta es una diferencia fundamental con el caso chileno, los anteriores no eran los únicos textos sobre los helenos, habiendo diversos matices en las posturas encontradas hasta llegar a algunos manuales escolares socialistas que

prácticamente negaban total o parcialmente la significación de tal cultura para el presente, teniendo también visiones bastante contrarias en torno a los otros aspectos revisados. Asimismo, estos matices también se encuentran en la asunción de pertenecer a Occidente, cuya fuerza parece estar en coherencia con la valoración más o menos ferviente de lo griego.

Esto incluso puede verse en el modo en que se establecen relaciones comparativas con lo indígena americano, pues en aquellos más radicalmente occidentalizantes son inexistentes, mientras que en las versiones más bien nacionalistas –incluso hispanistas- y socialistas-, las comparaciones son mucho más profundas y claras. Esto resultaría todavía más interesante si se visibilizara que las asimilaciones entre lo oriental y lo indoamericano son inversamente proporcionales a las anteriores, aunque tal tarea no se realizó en esta tesis, pues excedía los límites y posibilidades de la misma.

De hecho, y esto también espero haberlo argumentado suficientemente, queda claro que la diversidad de posturas y matices existentes con respecto a lo indígena es mayor que con lo heleno, lo que se explica por la mayor cercanía y significancia que tiene con respecto a la historia nacional y continental. Nuevamente, en el caso chileno es más acotado en su abanico que el mexicano, aunque son posibles de encontrar algunas semejanzas generales. De entre éstas, una de las más interesantes es el uso nacionalista, que queda en evidencia al ser comparado con otras aproximaciones a estos pueblos, como son la socialista o la occidentalizante. En todo caso, también fue posible vislumbrar distintas manifestaciones de esta prefiguración nacionalista, desde las más moderadas hasta las más explícitas, como la del chileno Luis Pérez, que es probablemente la manifestación más clara de una ideología racial del mestizaje mezclada con un militarismo y nacionalismo recalcitrante. Ahora bien, también fue posible encontrar varios usos similares que rozaban en una burda exaltación nacional dentro del corpus mexicano, por lo que si bien el caso anterior es el más extremo, no parece poder explicarse sólo a partir de la excepcionalidad, sino de todo lo contrario. Parece ser un ejemplo radical de una dinámica que puede ser encontrada de forma más o menos acentuada en los diversos textos revisados.

Lo anterior parece estar en relación con las ideas que, contrarias a las posturas decimonónicas, reivindicaban lo propio en lugar de mirar hacia Europa, y en ese sentido deben entenderse como, al menos, tendientes a superar la dicotomía radical entre la civilización y la barbarie. Por supuesto, esto no ocurre en todos los casos, pues en los

textos más radicalmente hispanistas –y especialmente aquellos que son además occidentalizantes-, proliferan las visiones vejatorias, primitivistas y racistas que distancian radicalmente a lo indígena de la contemporaneidad nacional, pues cuando mucho se ven como significativos en un pasado lejano que es imposible revivir. De este modo, lo indígena debe diluirse, ya sea en forma de mestizo, blanco o cualquier otro sujeto nacional referido, y por lo mismo es posible encontrar que tanto en Chile como en México hay posturas que, al menos a nivel implícito o subrepticio, tienen elementos constituyentes de un racismo que, si bien es distinto en cada caso, tiene como referente predilecto a las poblaciones indígenas.

Honrosa excepción a lo anterior se encuentran en algunos textos del corpus mexicano, particularmente los socialistas e indigenistas –tanto artículos como manuales-, pues allí existe una visión que se encuentra bastante desmarcada de ese racismo, incluso afirmando la necesidad de fortalecer la diferencia, más que aspirar a la homogeneidad nacional. Allí es posible ver que las visiones más recalcitrantes y cercanas a lo decimonónico han sido superadas, por lo que no condicionan lo encontrado. Ahora bien, tales posturas sólo se encuentran a nivel oficial en México durante un espacio bien acotado de tiempo (1934-1944), no obstante existen antecedentes que se remontan a los años veinte, mientras que en los materiales chilenos brillan por su ausencia⁴¹⁶.

Por otro lado, del periodo de la educación socialista en México se desprende una diferencia clarísima con respecto a Chile, más allá de la visión ideológica sustentada. Me refiero a la mayor coherencia entre las revistas de educación y los manuales escolares, así como a la adecuación de los mismos a las distintas posturas ideológicas. En efecto, manuales socialistas y la *Revista de Educación* socialista sólo existen entre mediados de la década del treinta y, como máximo, los primeros años de los cuarenta, lo que muestra que su confección fue, probablemente, tomada como algo relevante por el gobierno de Lázaro Cárdenas, pero también que su producción no estaba circunscrita exclusivamente al aparato estatal, pues continúa una vez que termina su gobierno, incluso hasta 1944. En ese sentido, es posible pensar que, al menos hasta mediados de los cuarenta, la postura socialista estaba efectivamente en la disputa por la hegemonía

⁴¹⁶ Lo único asimilable que no fue trabajado previamente es un artículo de José Ingenieros donde se presenta al nacionalismo como una fuerza de cambio y transformación social, pero que no toca el problema de lo indígena: “Nacionalismo y Humanidad”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación Pública*. Año IV, N° 20, Abril de 1944, Santiago de Chile.

ideológica, lucha que terminan perdiendo en los gobiernos posteriores. Asimismo, los otros actores también utilizan la producción y reproducción de estos textos y manuales como aparatos que consoliden sus visiones, por lo que la diversidad en los mismos es mayor que en Chile. Es que, en nuestro país, esta lucha parece estar completamente ganada por una postura específica, la hispanista occidentalizante, sin que otras entren de forma clara a disputar su hegemonía dentro de los manuales escolares, no obstante tales ideas sean prácticamente inexistentes dentro de la *Revista de Educación*. En ese sentido, la desconexión entre los debates más contemporáneos y los textos escolares es total, lo que en buena medida parece explicar la proliferación de visiones decimonónicas en estos últimos.

Lo anterior probablemente se explica por las diferencias en los procesos políticos estructurales vividos por ambos países, pues en el caso mexicano se da un quiebre radical con el modelo oligárquico, lo que implicó necesariamente una nueva disputa por la construcción de una hegemonía, donde la visión oficial podía ocupar todos los medios disponibles para intentar consolidarse, ya sea afirmándose en lo anterior –como parece ocurrir con el caso de José Vasconcelos y sus ideas sobre el mestizaje- o eliminando aquello que, aunque también haya salido desde el Estado, excedía las pretensiones y el discurso oficial posterior, como ocurre con la educación socialista en los gobiernos post cardenistas.

Por otro lado, en el caso chileno se da algo diferente, pues así como en la crisis oligárquica no derivó en una ruptura, un fenómeno análogo ocurre con las ideas contenidas en los textos escolares revisados, donde si bien penetran algunas más nuevas, como el nacionalismo reivindicatorio de lo propio, lo hacen desde la perspectiva más conservadora, y muchas veces paralelas o entremezcladas con premisas racistas y barbarizantes. Por supuesto, no siempre ocurre así, pero lo anterior es un intento por explicar de modo general aquello que buscó revisarse más detalladamente durante el cuerpo de esta tesis.

Estas conclusiones pueden ayudar a comprender la existencia de dos tendencias distintas en el ámbito del racismo y la visión vejatoria de los indígenas americanos que parece haber proliferado durante el siglo XX, teniendo repercusiones evidentes hasta hoy. Por un lado hay un nacionalismo mestizofilo y nacionalista que tiende a la homogeneización de la nación, implicando la necesaria anulación de la diferencia con el afán de la integración nacional, y por otro, una postura más de supremacía europea y

todavía blanca –cuando se entremezclan tintes raciales-; y mientras que la primera prolifera en México, la segunda parece dominante, al menos a nivel de textos escolares, dentro de Chile.

En ese sentido, no bien ambas tienden hacia un desprecio de lo indígena, los medios para hacerlo, lo que ello implica, así como el rol que ese gesto cumple en un discurso más general –al menos a nivel simbólico- es bien distinto en un caso y en otro, por lo que a mi parecer resulta necesario reflexionar en torno a cuáles son los medios para poder luchar contra una y otra, a modo de poder erradicar este tipo de ideas y visiones de la sociedad actual, tanto a nivel nacional como, ojalá, continental.

Finalmente, plantearé algunos aspectos que, reconociendo su posible aporte para enriquecer la investigación propuesta, no pudieron ser abordados en este trabajo por diversas razones. Un primer elemento es que me hubiera gustado tener la posibilidad de analizar más en profundidad cada uno de los distintos gobiernos mexicanos y sus producciones editoriales específicas, pero ello no se pudo, pues la tarea era de envergadura mayor y el tiempo resultó ser un problema irresoluble. Por ello, preferí enfocarme en dos o tres momentos, en cuanto a las revistas, y tomar los textos escolares como elementos de análisis más generales.

Por otro lado, no siempre fue posible establecer conexiones más históricas dentro de cada tendencia revisada, quedando estas circunscritas principalmente al ámbito de lo discursivo. En ese sentido queda un aspecto que debe ser abordado próximamente, como complemento de lo aquí realizado. Nuevamente, preferí enfocarme en un aspecto del análisis, lo que si bien implica descuidar esta parte, también comprende la posibilidad de profundizar mucho más en el enfoque entregado.

También, hubiera sido ideal poder incluir en el análisis lo relativo a las culturas orientales antiguas y la romana. De modo inverso, hubiera sido interesante lograr especificar más el ámbito de lo indígena, revisando más profundamente las distinciones posibles de encontrar en los discursos relativos a una u otra cultura indoamericana. Ahora bien, espero haber logrado uno de mis anhelos en este ámbito, como es el de encontrarle sentido al análisis comparativo entre lo griego y lo indígena, a lo que podrían agregárseles las culturas ya mencionadas, para poder revisar una suerte de prefiguración de lo antiguo en los discursos sobre y desde América Latina, y los distintos modos en que éste se manifiesta y se rescata dentro de las diversas tradiciones intelectuales del continente.

Ahora bien, para hacer eso, habría que expandir estudios de éste tipo a corpus que exceden en todo sentido al aquí revisado, posibilidad que veo del todo fecunda y productiva, particularmente entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, tanto en el ámbito de la educación como en los espacios de la cultura, de la estética, del teatro y del arte. También pienso que esta perspectiva –la recepción y prefiguración de lo antiguo en América Latina- entrega una invaluable posibilidad para, tanto valorar sus reappropriaciones y relecturas desde una perspectiva latinoamericana, como para comprender su relevancia en la construcción y conservación de una cierta idea de modernidad y civilización –a lo que se podría agregar de cultura y sociedad- que ciertamente apela a diversos aspectos de lo antiguo para, en mayor o menor medida, adquirir más legitimidad, con el objeto de consolidar o disputar la hegemonía cultural y política.

Bibliografía citada

1. Textos escolares:

a. Chile:

Acuña Peña, Manuel. *Historia y Geografía. Correspondiente al primer Año de Humanidades según el último programa dado por el Ministerio de Educación y conforme a los métodos activos*. Tomo I, Santiago de Chile, 1942.

Acuña Peña, Manuel. *Historia y Geografía. Correspondiente al primer Año de Humanidades según el último programa dado por el Ministerio de Educación y conforme a los métodos activos*. Tomo I, Santiago de Chile, 1944.

Barros Borgoño, Luis. *Curso de Historia General: Adoptado para la enseñanza del ramo y arreglado conforme al programa universitario de 1914. Tomo I*. Ed. Librería e Imprenta Artes y Letras, Santiago de Chile, 1922.

Frías Valenzuela, Francisco. *Historia General, según el nuevo programa de V año de humanidades*. Tomo II, V Año de Humanidades. Ed. Nascimento, Santiago de Chile 1934.

Frías Valenzuela, Francisco, *Historia y Geografía*. Tomo I. Ed. Nascimento, Santiago de Chile, 1947.

Montero Correa, Octavio. *Lecciones de historia y educación cívica. Destinada a la enseñanza del ramo en el Cuarto año de Humanidades*. Zamorano y Caperan, Santiago de Chile, 1939.

Montero Correa, Octavio. *Lecciones de historia y educación cívica. Destinada a la enseñanza del ramo en el Cuarto año de Humanidades*. Zamorano y Caperan, Santiago de Chile, 1941.

Peña y Lillo, Santiago. *Texto auxiliar para la enseñanza de la Historia, Geografía y Educación Cívica. Correspondiente al 1er Año de Humanidades, conforme al programa vigente y de acuerdo con los métodos activos*. Imprenta universitaria, Santiago de Chile, 1931. Tomo I.

Peña y Lillo. *Texto auxiliar para la enseñanza de la historia, geografía y educación cívica. Correspondiente al 2º año de Humanidades, conforme al programa vigente y de acuerdo con los métodos activos*. Imprenta universitaria, Santiago de Chile, 1936. Tomo II.

Peña y Lillo, Santiago. *Texto auxiliar para la enseñanza de la Historia, Geografía y Educación Cívica. Correspondiente al 1er Año de Humanidades, conforme al programa vigente y de acuerdo con los métodos activos*. Imprenta universitaria, Santiago de Chile, 1938. Tomo I.

Pérez, Luis. *Lecciones de Historia de Chile*. Ed. Imprenta Fiscal de la Penitencia, Santiago, 1921.

Pinto, Armando, *Historia de América. Arreglada para el 4º y 5º años de la Escuela Primaria, según el Programa Oficial y con la Ortografía de la Real Academia Española (El autor ha recibido miles de felicitaciones)*. Ed. Imp. P. Estrada, Rengo, 1926.

Pinto, Armando. *Historia de Chile. Conforme al programa oficial y con la ortografía de la Real Academia de la Lengua. 3º, 4º y 5º años de las Escuelas primarias*. Impr. Gutenberg, Santiago de Chile, 1924.

Valdés Vergara, Francisco. *Historia de Chile*. Ed. Sociedad 'Imprenta y Litografía Universo'. Valparaíso-Santiago, 1921.

b. México:

Aguirre Cinta, Rafael. *Lecciones de Historia general de México. Desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Arregladas para uso en las escuelas primarias de la República*. Ed. Sociedad de Edición y Librería Franco Americana S.A., México D.F., 1931.

Bonilla, José María. *La evolución del pueblo mexicano (elementos de historia patria)*. Ed. Herrero Hermanos Sucesores. México D.F, 1930.

Bonilla, José María. *Breves lecturas sobre Historia de la Civilización Occidental. Para uso de las escuelas de segunda enseñanza de la República mexicana*. Ed. Herrero Hermanos Sucesores. México D.F, 1944.

Cadena, Longinos. *Elementos de Historia General y de Historia Patria para el primer año de instrucción primaria superior*. Ed. Herrero Hermanos Sucesores, México D.F., 1944.

Castro Cancio. *Historia general. (Ensayo de interpretación económica conforme a los programas de Educación Primaria. Auxiliar para la Educación Secundaria)*. Colección de Textos de Historia para las Escuelas Primarias Mexicanas, bajo la dirección de Luis Chávez Orozco. Ed. Águilas S. A, México D.F, 1941.

Chávez Orozco, Luis. *Historia de México (Época precortesiana)*. Ed. Patria S. A., México D.F., 1948.

Contreras, Raúl; Zelaya, Faustino. *Historia Universal. Para uso de los alumnos de las escuelas primarias. Hecha bajo la supervisión de la Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública*. Ed. El Nacional, México D. F., 1938.

Gámiz, Abel. *Historia Nacional de México. Curso elemental*. Ed. Águilas, S.A., México D.F., 1927.

Gómez, Abel. *Historia de América. Para 5° grado de educación primaria de acuerdo con los programas oficiales*. Ed. COLI, México D.F., 1950.

González Blackaller, Ciro; Guevara, Luis. *Síntesis de Historia Universal. Primer Curso. Aprobado por la Secretaría de Educación Pública*. Ed. Herrero, S. A., México D.F., 1946.

Hernández Ruiz, Santiago. *Primer Curso de Historia Universal (Antigüedad y Edad Media)*. Ed. Esfinge, México D. F., 1946

Jara, Joaquín. *Historia Gráfica de México. Para las escuelas primarias*. Ed. Patria, México D.F., 1950.

Navas, Macedonio. *Historia de América. Libro de texto para secundarias y de consulta para maestros de primarias*. México, 1944

Navas, Macedonio. *Historia Universal*. Ed. Herrero Hermanos Sucesores, México D. F., 1946.

Pereyra, Carlos. *Patria. Historia de Méjico. Para niños de la escuela primaria elemental*. Ed. Librería de la Vda. De Ch. Bouret, México D.F., 1920.

Ramos Pedrueza, Rafael. *La lucha de clases a través de la Historia de México. Ensayo marxista. Tomo I.* Ed. SEP, México D.F., 1938.

Sherwell, Guillermo. *Primer Curso de Historia Patria.* Ed. Patria, S. A. México D.F., 1944.

Sierra, Justo. *Historia Patria,* Departamento editorial de la SEP, México D.F., 1922

Sierra, Justo. *Manual escolar de Historia General.* Secretaría de Educación Pública, Departamento Editorial. México D.F., 1924.

Teja Zabre, Alfonso. *Breve Historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias.* Ed. Botas, México D.F., 1946.

Toro, Alfonso. *La civilización en México. Compendio de Historia Patria precedido de breves nociones sobre Historia General.* Ed. Sociedad de Edición y Librería Franco Americana S. A., México D.F., 1925

Torres Quintero, Gregorio. *La patria mexicana. Elementos de Historia Nacional. Tercer Ciclo.* Ed. E. M. Herrero y Cía. México D.F. 1943.

Villalobos, Hernán. *Interpretación materialista de la Historia de México. Época precortesiana.* Ed. SEP, México D.F., 1937.

2. Revistas de Educación.

a) Revista de Educación. Ministerio de Educación Pública (Chile) :

Aguirre Cerda, Pedro “Medidas para estimular el sentimiento patrio”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública.* Año 1, N° 4, Septiembre-Octubre de 1941, Santiago de Chile.

Bardina, Juan. “Los vicios nacionales y la educación nueva”. Pp.: 357-361. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública.* Año 1, N° 6, mayo de 1929, Santiago de Chile

Bichón, María. “El Instituto Indigenista Interamericano y la Celebración del Día del Indio”. Pp: 38-41. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública.* Año IX, N° 52, Junio de 1949, Santiago de Chile.

Bisquertt, Luis. “Aspectos de la educación física”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública.* Año 1, N°6, mayo de 1929, Santiago de Chile

Bisquertt, Luis. “Aspectos de la Educación Física”. Pp: 664-675. En: *Revista de educación, Ministerio de Educación Pública de Chile.* Año II, N°22, Santiago, 1930.

Bunster, César. “Nueva Ley Orgánica de la Educación Secundaria en el Brasil”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública.* Año II, N° 11, Septiembre de 1942, Santiago de Chile.

Crane, Frank. “En que se distingue el hombre superior”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública.* N° 58, Enero de 1935.

Friedensen, Hans. “El origen de la escritura”. *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública.* N° 5, Abril de 1929, Santiago de Chile.

Ingenieros, José. “Nacionalismo y Humanidad”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año IV, N° 20, Abril de 1944, Santiago de Chile.

Johow, Margarita. “El museo de Pérgamo”. Pp: 39-50. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año III, N° 28, Abril. Santiago, 1931.

Latcham, Ricardo. “Las excavaciones arqueológicas en Tiltil”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año I, N°1, Diciembre 1928.

Latcham, Ricardo. “El arte indígena chileno”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año I, N°4, Marzo 1929

Latorre, Mariano. “El concepto nacionalista en la reforma educacional alemana”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N° 6, mayo de 1929, Santiago de Chile.

Leyton, Cecilia. “La Raza Mapuche”. Pp: 41-44. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año II, N° 6, Abril de 1942. Santiago.

Mistral, Gabriela. “Voto de la juventud escolar en el día de las Américas”. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. N° 49, Abril de 1934, Santiago de Chile.

Moffat de Soto, Eloísa. “Rastrojos en suelo americano”. Pp.: 25-28. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año IX, N° 52, Junio de 1949, Santiago de Chile.

Monestier, Renato. “Nacionalismo”. Pp.: 11-12. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N° 1, diciembre de 1928, Santiago de Chile.

Monestier, Renato. “Pasado y porvenir”. Pp.: 563-598. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N° 9, agosto de 1929, Santiago de Chile. P. 594.

Mostny, Grete. “El patrimonio arqueológico de Chile”. Pp: 5-8. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año III, N° 13, Abril de 1943, Santiago de Chile.

Rojas, Manuel. “Aspectos de una educación nueva”. Pp.: 470-474. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N° 7, junio de 1929, Santiago de Chile.

Salas Marchán, Maximiliano. *Salvación de la Juventud y de la Raza*. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año 1, N° 3, Agosto de 1941, Santiago de Chile.

Sarmiento, Domingo Faustino. *El maestro, sacerdote de la civilización*. En: *Revista de Educación. Ministerio de Educación pública*. Año II, N° 8, Junio de 1942, Santiago de Chile.

b) Revista El Maestro.

Anónimo, “La república de Chile. Breve reseña Histórica”. Pp.: 259-267. En: *El Maestro*, Tomo III, N°2, 1922.

Anónimo, “Aforismos del buen gusto”. *El Maestro*, Tomo III. N° 1, abril de 1922.

Brena, Luis de la. “Conquistadores y civilizadores de México”. Pp.: 362-365. En: *El Maestro*, Enero-Febrero, 1922

Caso, Antonio. “El descubrimiento de América”. En: *El Maestro*, Tomo III, N°2, 1922.

- Cravioto, Alonso. "A Hernán Cortés". En: *El Maestro*, N°2, 1921
- Escobar, José "Las tribus indígenas mexicanas". En: *El Maestro*, Año 1, N°2. 1921. México D.F., México
- Gener, Pompeyo. Esquilo, padre de la tragedia. En: *El Maestro*, Tomo II, N° 4, 1922
- Ingenieros, José. "Simpatía, Justicia, Solidaridad". En: *El Maestro*, enero-febrero 1922.
- Ingenieros, José. "Por la humanidad futura". En: *El maestro*. Tomo III. Nros. IV y V.
- Mistral, Gabriela. "Gabriela Mistral en la escuela que lleva su nombre". En: *El Maestro*, Vol. III, N°1, 1922.
- Mistral, Gabriela. "El grito". En: *El Maestro*, Tomo II, N° 4, 1922.
- Padilla, Ezequiel. "Contra el alcoholismo". *El Maestro*, Tomo III, N° 2, 1922. P. 185.
- Obregón, Álvaro. "La verdad y el error en la vida latinoamericana". En: *El maestro*. Tomo III. Nros. IV y V.
- Swinton, William. "Historia de Grecia". En: *El Maestro*, Tomo III, N° 1, abril de 1922.
- Swinton, William. "Rasgos generales de la historia del mundo". *El Maestro*, Tomo I, N°2, 1921. México D.F., México.
- Vasconcelos, José. "Las escuelas mexicanas educan realmente a las masas. José Vasconcelos, líder del movimiento educativo, habla de los ideales y métodos avanzados que se realizan bajo el Gobierno de Obregón". En: *El Maestro*, Abril de 1922.
- Vasconcelos, José. "Cuando el águila destruya la serpiente". En: *El Maestro*, Año 1, N° 6 y 7. México D.F., México.
- Vasconcelos, José. "El bronce del indio mexicano se apoya en el granito bruñido del Brasil. Discurso del señor embajador licenciado José Vasconcelos en Rio de Janeiro". En: *El Maestro*, Año 3, N° 3. México D.F., México
- Vasconcelos, José. "Carta a la juventud de Colombia". En: *El maestro*. Tomo III. Nros. IV y V.
- c) Revista de Educación (1922-1923)
- Aguirre, Lauro. "Unas palabras". Pp.: 3-4 En: *Revista de educación* (1922-23). Vol. I, año I, septiembre 1922. P. 3
- Bonilla, José María. "Nuevas orientaciones a la educación nacional". En: *Revista de educación* (1922-23). Vol. I, año I, septiembre 1922.
- Chávez, Ezequiel. "Si todos o la mayor parte de los conceptos aplicados por los pueblos, en materia de educación, han sido hasta hoy un fracaso, ¿cómo deben orientarse en lo futuro? El único fin supremo: La Cooperación Universal". En: *Revista de educación* (1922-23), Vol I, N° I, Octubre 1922.
- Tapia, Lucio. Orientaciones de la escuela popular. P. 206 En: *Revista de Educación*, Diciembre 1923

Vasconcelos, José. “Conferencia leída en el ‘Continental Memorial Hall’ de Washington, la noche del 9 de diciembre de 1922, a invitación de la ‘Chataucua International Lecture Ass.’ por el Lic. José Vasconcelos, Secretario de Educación Pública. En: *Revista de educación* (1922-23), Vol. 2, Núm. 1, Mayo 1923.

Uruchurtu, Alfredo. “Metodología de la Historia” en: *Revista de Educación* (1922-23), Vol. I, N° I y II; septiembre y octubre, 1922.

d) *Revista de Educación D.A.P.P.*

Álvarez, Luis. “Las lenguas indígenas. Instrumento de los indios para promover su cultura”. Pp.: 18-22. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.). Febrero 1938.

Anónimo. “Necesidad de establecer un curso obligatorio de historia de América en las escuelas secundarias del continente” en: *Revista de Educación* (D.A.P.P.). Vol. 1, n. 7. Diciembre 1937

Anónimo. “Plan de trabajos de las misiones culturales en las comunidades indígenas”. En: *Revista de educación* (D.A.P.P.), Agosto de 1937.

Anónimo. “La política educativa del gobierno de la república”. Pp.: 13-15. *Revista de Educación* (D.A.P.P.). Agosto 1937

Basauri, Carlos. “El problema del bilingüismo y la educación en México”. Pp.: 6-11. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.), Diciembre 1938.

Basauri, Carlos. “El estudio de las lenguas autóctonas. Base de la pedagogía indígena”. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.). Agosto 1937

Basauri, Manuel. “Importancia de los grupos sanguíneos en los estudios etno-antropológicos”. Pp.: 18-20. En: *Revista de Educación*. (DAPP), octubre de 1938.

Castro Cancio, Jorge. “El panorama económico de nuestra historia de México”. Pp.: 25-27. En: *Revista de Educación* (DAPP), Diciembre de 1937.

Chávez Orozco, Luis. “La educación pública en México”. Pp.: 3-4. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.), diciembre de 1937.

Chávez Orozco, Luis. “Editorial. (Carta de Luis Chávez Orozco [gob. De Sonora] a Lázaro Cárdenas)”, Pp.: 1-3 en: *Revista de Educación* (D.A.P.P.). Agosto 1937

Chávez Orozco, Luis. “La educación pública en México”. Pp.: 3-4 en: *Revista de Educación* (D.A.P.P.). Vol. 1, n. 7. Diciembre 1937

Contreras, Adolfo. “Enseñanza rural: Función social” (Pp.:18-19) en: *Revista de Educación* (D.A.P.P.). Agosto 1937

Crespo, José. “El indígena al margen de la ley”. Pp.: 10-12. En: *Revista de educación* (D.A.P.P.), marzo de 1938.

Pedraza, Gaudencio. “La educación del indio”. Pp.: 22-26. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.), Enero 1938.

Pedraza, Gaudencio, Op. Cit; Arroyo de la Parra, Miguel. “Organización social y educación entre los aztecas”. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.), Mayo 1938.

Otbón de Mendizábal, Miguel. “El problema social de las lenguas indígenas”. Pp.: 9-13. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.). Noviembre 1938

Pike, Kenneth. “Cuadro para la transcripción fonética de las lenguas indígenas”. Pp.: 12-15. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.), Vol. II, N° 12, Diciembre de 1938;

Sein, Heriberto. “Las humanidades modernas. La cultura y la investigación científica”. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.). Enero, 1938.

“Resoluciones aprobadas”. en: *Revista de Educación* (D.A.P.P.). Vol. 1, n. 7. Diciembre 1937.

Vela, Gonzalo. “Editorial. La juventud mexicana y sus deberes cívicos”. Pp.: 1-2. En: *Revista de educación*. (D.A.P.P.), Diciembre de 1937.

Velásquez, Manuel. “México debe hacer su diccionario”. Pp.: 56-58. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.). Julio 1938.

Vital, Santiago Herminegildo. “Tema de orientación socialista”. En: *Revista de Educación* (D.A.P.P.), Diciembre 1938.

e) Revista Cultura Nacional.

Ávila Camacho, Manuel. “Educación para el pueblo libre”. En: *Educación Nacional, Revista mensual*. (Varios números).

Caso, Alfonso “Tendencias y objetivos de la enseñanza de la historia de México en relación con la política de unidad nacional” en: *Educación nacional, Revista Mensual*, Año I, N° 5, Junio 1944

Reyes, Alfonso. “De como Grecia construyó al hombre”. En: *Educación Nacional. Revista Mensual*. Año I, N°1, Febrero 1944

“Editorial”, en: *Educación nacional, Revista Mensual*, Año I, N° 5, Junio 1944

“Programa de Historia Universal, Primer Año”. En: *Educación Nacional, Revista mensual*. Secretaría de Educación Pública. Año III, Octubre 1946.

Saenz, Vicente. “Trabajos de orientación histórica”. En: *Educación Nacional. Revista Mensual*. Secretaría de Educación Pública, Año I, N°8, septiembre, 1944

f) Boletín SEP.

Torres Bodet, Jaime. “Editorial”. En: *Boletín SEP*, Vol. 2, Número 4. Abril 1946

3. Entrevistas y noticias.

Cayuqueo, Pedro. *El racista Luchsinger*. Publicada el 16 de marzo del 2008, en la página web del periódico “El Ciudadano”. Disponible en: <http://www.elciudadano.cl/2008/03/16/1379/el-racista-luchsinger/> 28/06/2014.

El día que Jorge Luchsinger dijo que los mapuche eran flojos sin capacidad intelectual. Publicada el 04 de enero de 2013 en la página web The Clinic online. Disponible en: <http://www.theclinic.cl/2013/01/04/el-dia-que-jorge-luchsinger-dijo-que-los-mapuche-eran-flojos-sin-capacidad-intelectual/> Revisado 28/06/14.

Sergio Villalobos sobre tierras mapuches: "No podía seguir ese desperdicio". Entrevista realizada por Daniel Matamala en el canal CNN Chile y publicada en youtube el día 3 de marzo del 2014. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Q9UDTqJw_nA Revisado 25/06/2014.

Morales, César. *Sergio Villalobos: "He tenido jardineros araucanos excelentes".* Publicado 21 de marzo de 2014 en la página web del periódico "La Nación". Disponible en: <http://www.lanacion.cl/sergio-villalobos-he-tenido-jardineros-araucanos-excelentes/noticias/2014-03-21/215144.html> Revisado 13/06/14 Revisado 21/07/14.

Villalobos responde a Huenchumilla diciendo que los varones mapuches vivían "entregados al alcohol". Publicada el 21 de marzo de 2014 en la página web The Clinic online. Disponible en: <http://www.theclinic.cl/2014/03/21/villalobos-responde-a-huenchumilla-diciendo-que-los-varones-mapuches-vivian-entregados-al-alcohol/> Revisado 25/06/2014.

4. Bibliografía.

Alam, Florencia. "Civilización/Barbarie en los manuales de historia del secundario". En: *Nómadas. Revista crítica de Ciencias sociales y jurídicas*, 16, 2007

Alfaro, Héctor. *Civilización y barbarie*. En: Diccionario de Filosofía Latinoamericana, Biblioteca Virtual Latinoamericana. Disponible digital en: http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/civilizacion_y_barbarie.htm (última revisión 01/06/2014)

Allione, Osvaldo. Subjetividades bárbaras. El legado epistémico de la dependencia o de la dificultad de representar el propio lugar de enunciación. En: *Miradas de la UNdeC*. Año 1, N° 1, 2007. Disponible en: <http://www.undec.edu.ar/miradas/septiembre07/seccion-abierta/allione.pdf>

Amaya Velasco, Hermann. "Foucault, la genealogía, la historia..., la verdad". En: *Revista de la Universidad de Guadalajara*, N°23, 2008. Artículo disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug28/foucault.html>

Anderson, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. FCE, México D.F., 1993.

Angus, Ian. *El origen del eslogan 'Socialismo o Barbarie' de Rosa Luxemburg*. 14/11/2014. Disponible online en: <http://marxismocritico.com/2014/11/14/el-origen-del-eslogan-socialismo-o-barbarie/>

Arce Gurza, Francisco. "En busca de una educación revolucionaria. 1924-1934". En: VV.AA. *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México México D.F., 1985.

Ásgeirsdóttir, Ingibjörg. *¿Qué hace que un texto de estudio sea bueno y cómo nos aseguramos de que todos los estudiantes reciban uno?* Pp.: 17-23. En: Ministerio de Educación de Chile. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares, 2006. Alvimpress, Santiago de Chile, 2009.

Beniscelli, Leonora. *Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: Análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de ciencias sociales para educación general básica. Chile, 1970- 1980*. Pp: 112-143. En: Cuadernos chilenos de historia de la educación. N°1, julio 2013, Santiago de Chile.

Bernal, Martin. *Atenea Negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. Ed. Crítica. Barcelona 1993.

Blanco, José Joaquín. *Se llamaba Vasconcelos*. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1977, México D.F.

Bochetti, Carla. *El helenismo en América Latina: Francisco de Miranda un estudio de caso*. En: Nuntius Antiquus N°4, Belo Horizonte, Diciembre 2009.

Bronte, Charlotte. *Jane Eyre*. Ed. Debolsillo, Buenos Aires, 2012.

Bunge, Carlos. *Nuestra América*. 1903. P. 161. Versión digital disponible en: <https://archive.org/details/nuestraamricae00bunquoft>

Cabrera, Miguel Ángel. *Historia, lenguaje y teoría social*. Cátedra, Madrid, 2001.

Cabrera, Gabriel. *Los manuales escolares colombianos y la Amazonía, 1880-1940*. Pp.: 84-106. En: Historia y Sociedad N°18, Medellín, Colombia. Enero-Junio 2010;

Callai, Jaeme. *El difícil diálogo entre los textos escolares de Historia y los avances en la historiografía*. Pp: 104-111. En: Ministerio de Educación de Chile. Seminario Internacional. Textos escolares de historia y ciencias sociales. Alvimpress. Santiago de Chile, 2008.

Cánfora, Luciano. *Ideología de los estudios clásicos*. Akal, Madrid, 1991.

Carmagnani, Marcelo, *Estado y sociedad en América Latina 1850- 1930*, Barcelona: Crítica, 1984.

Carrera Mejía, Mynor. *Las fiestas de Minerva en Guatemala 1899-1919*. Pp.: 166-175. En: Estudios (Febrero 1998) Instituto de investigaciones históricas, antropológicas y arqueológicas. Universidad de San Carlos de Guatemala.

Carretero, Mario; Rosa, Alberto; González, María. *Enseñar historia en tiempos de memoria*. Pp.: 13-38. En: Carretero, Mario (Ed.) Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Paidós, Buenos Aires, 2006.

Carretero, Mario; González, María. *Representaciones y valoración del “Descubrimiento” de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España*. Pp.: 115-143. En: Carretero (Ed.) Op. Cit.

Carretero, Mario. *Identidad nacional y enseñanza en textos históricos: una hipótesis explicativa*. Pp: 70-78. En: Ministerio de Educación... 2008. Op. Cit.

Castillo Didier, Miguel. “Los estudios clásicos en Chile: retrospectiva y perspectiva”. En: *Anales de la Universidad de Chile*, Sexta Serie, N°3, octubre de 1996, pp. 35-49

Castro, Jorge; Blanco, Florentino. *La trama regeneracionista: sobre el valor civilizatorio de la historia y otros cuentos*. En: Carretero (Ed.), Op. Cit.

Castro, Rodrigo. *Microfísica de la libertad: Foucault y lo político*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2007.

Cerda, Urzula. *Razas, Racismo, Clases sociales y Clasismo: Revisión Teórica y Desarrollo en Chile*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Ciencias Sociales, Mención en Sociología de la Modernización, Universidad de Chile, 2004.

Chapman, Anne. *Fin de un mundo. Los selknam en la tierra del fuego*. Taller experimental de cuerpos pintados, Santiago de Chile. 2002.

Chapoutot, Johann. *El nacionalsocialismo y la antigüedad*. Abada editores, Madrid, 2013.
Colmenares, Germán. *Las convenciones contra la cultura*. Tercer Mundo Editores. Santafé de Bogotá, 1997.

Correa, Paula. *En ascenso: Los clásicos en Brasil*. Ponencia presentada en el congreso "The Present and Future of Hellenic Studies in Latin America", Ciudad de México, 29 de Octubre de 2013. Disponible en: http://www.onassisusa.org/usp_presentations/spanish/correa.es.pdf

Cumsille, Kamal. *Orientalismo, Cultura e Imperialismo. (En torno a Edward W. Said)*. En: Revista Hoja de ruta N°3 (Noviembre, 2006). Disponible en: http://www.hojaderuta.org/ver_articulos.php?id_texto=76&id_revista=13

Duplá, Antonio. *El franquismo y el mundo antiguo. Una revisión historiográfica*. Pp: 167-190. En: Forcadell, Carlos (coord.) *Lecturas de la historia: Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Institución Fernando el Católico, Zaragoza. 2001.

Dussel, Enrique. *1492 El encubrimiento del otro: hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Quito: Abya-Yala, 1994.

Escandón, Patricia. *La historia antigua de México en los textos escolares del siglo XIX*. Pp.: 33-42. En: Revista Secuencia, N° 10, enero-abril 1988.

Farías, Víctor. *Los Nazis en Chile*. Ed. Planeta, Santiago, 2000

Fell, Claude. *José Vasconcelos. Los años del Águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*. Ed. UNAM, 1989, México D.F.

Ferró, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1990.

Fornis, César. *Esparta, la ciudad de la virtud y la guerra*. Pp.: 29-46. En: Bitarte: Revista cuatrimestral de humanidades, Año 17, N° 51, 2010.

Fornis, César. *Un sendero de tópicos y falacias: Esparta en la ficción y en la historia popular*. Pp.: 43-52. En: SPAL: Revista de prehistoria y arqueología de la Universidad de Sevilla, N° 20, 2011.

Fornis, César. *El elefante contra la ballena: La guerra del Peloponeso*. Pp.: 39-54. En: Vidal, Jordi; Antela, Borja (Eds.) *Más allá de la batalla. La violencia contra la población en el Mundo Antiguo*. Libros Pórtico, Zaragoza, 2013.

Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1992.

Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Tusquets editores, Buenos Aires, 1992b. Versión digital disponible en: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/680.pdf>.

Fragale, Carlinda. *A tradicao clássica no Brasil*. En: Grammatico (Ed.). América Latina y lo clásico. Tomo I. UMCE, Santiago, 2003

Frías, Daniela. *La representación del pueblo mapuche en los textos escolares 1880-1930*. Parte de Artículos para el Bicentenario de Memoria Chilena. Disponible en: http://www.memoriachilena.cl/602/articles-123094_recurso_2.pdf.

Gamio, Manuel. *Forjando Patria*, Ed. Porrúa, Ciudad de México, 1916.

García, Julio César. *Los primitivos. Introducción a la prehistoria colombiana y americana y al estudio de la infancia de la humanidad. Conforme al programa oficial para el primer año de Historia Universal en el pénsun de bachillerato*. Imprenta universidad. Medellín, Colombia. 1938, Medellín, Colombia.

García de Quevedo, Diana. *La prefiguración de la Roma antigua en la ideología del romanticismo (1770-1848)*. Tesis para optar al grado de Doctor en Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2002.

García de Quevedo, Diana. *La antigua Roma y la ideología de la revolución norteamericana*. En: Gerión, Vol. 23, N°1. 2005. Universidad Complutense de Madrid. Pp.: 329-343.

Garcíadiego, Javier. “los intelectuales y la Revolución Mexicana”, en: Altamirano, Carlos (Dir.) *Historia de los intelectuales en América Latina. Volumen II. Los avatares de la “ciudad letrada” en el siglo XX*. Madrid: Katz Editores, 2010, pp. 31-44

Garrido, Carlos. *Visiones racistas en textos escolares de Historia de 7° y 8° básico, en Chile (1981-1994)*. Pp.: 171-177. En: Ministerio de Educación, 2006. Op. Cit.

Garrido, Carlos. *Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de educación básica en Chile (1981-2006)*. Pp: 346-360. En: Ministerio de Educación de Chile, 2008. Op. Cit.

Gazmuri, Renato. *Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX*. Pp: 207-217. En: Ministerio de Educación de Chile, 2008. Op. Cit.

Góngora, Mario. *Reseña a Perspectiva de Alberto Edwards* (María Ignacia Alamos et. al.) y *a Perspectiva de Jaime Eyzaguirre* (Cristián Gazmuri, et. al.). Pp.: 409-414. En: Revista Historia, N° 14, 1979.

Grammatico, Giuseppina. *Lo clásico como cimiento de Humanitas*, Pp: 105-112. En: Grammatico... (Eds.) Op. Cit.

Greenwood, Emily. *‘We speak latin in Trinidad’ The uses of Classics in Caribbean literature*. En: Goff, Barbara (Ed.). *Classics & Colonialism*. Duckworth, London, 2005.

Greenwood, Emily. *Afro-Greeks Dialogues between Anglophone Caribbean Literature and Classics in the Twentieth Century*. Classical Presences, Oxford University Press. Nueva York, 2010.

Guadarrama, Pablo. Positivismo y antipositivismo en América Latina. Versión digital disponible en:

<http://biblioteca.filosofia.cu/php/export.php?format=htm&id=231&view=1>

Hale, Charles A., "*Ideas políticas y sociales en América Latina, 1870-1930*" pp. 1-64, en Leslie Bethell, editor, *Historia de América Latina*, vol. 8: "Cultura y sociedad, 1830-1930", 1991.

Halperin, Donghi, Tulio, *Historia contemporánea de América Latina*, Alianza Editorial, Madrid, 1969.

Hardwick, Lorna. *Reception Studies* [Libro parte de la serie "Greece & Rome. New Surveys in the Classics", del que es el número 33] Cambridge University Press, Nueva York, 2003.

Hardwick, Lorna. Postcolonial Studies. En: Kallendorf, Craig. (Ed.) *A companion to the classical tradition*. Blackwell publishing, Oxford, 2007.

Hardwick, Lorna; Stray, Christopher (Eds.) *A Companion to Classical Reception*. Blackwell Publishing, Oxford, 2008.

Hardwick, Lorna; Gillespie, Carol (Eds.) *Classics in post-colonial worlds*. Classical Presences, Oxford University Press. Nueva York, 2010.

Harrison, Thomas. *Through British Eyes: The Athenian empire and modern historiography*. En: Goff, Barbara (Ed.). *Classics & Colonialism*. Duckworth, London, 2005.

Hitler, Adolfo. *Zweites Buch*. Versión online disponible en:

<http://www.resist.com/Onlinebooks/ZweitesBuch.pdf>

Hualde, Pilar. "Mito y tragedia griega en la literatura iberoamericana". En: *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios griegos e indoeuropeos*, UCM, Vol. 22 (2012), Madrid

Jay Gould, Stephn. *La falsa medida del hombre*. Ed. Orbis, Buenos Aires

Labarca, Amanda. "Chile en el panorama de América". P. 78-81. *América*. Año XII-N°65. 1937. Quito, Ecuador.

Laird, Andrew. *Latin America*. En: Kallendorf, Craig. (Ed.) *A companion to the classical tradition*. Blackwell publishing, Oxford, 2007.

Laird, Andrew. *Soltar las cadenas de las cosas: las tradiciones clásicas en Latinoamérica*. En: Bochetti, Carla (ed.), *La influencia clásica en América Latina*. Universidad Nacional de Colombia, Bogota, 2009. Versión digital disponible en:

https://www.academia.edu/1517573/Soltar_las_cadenas_de_las_cosas_las_tradiciones_clasicas_de_Latinoamerica

Lara Díaz, H. *Doctor Luis Bisquertt Susarte: Homenaje en el Acto del Centro de Egresados, realizado en el Auditorio Dr. Luis Bisquertt del Campus Joaquín Cabezas García*. Departamento de Educación Física, Deporte y Recreación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Santiago de Chile, 2008. Disponible en:

<http://egresadosfisico.blogspot.com/2008/12/homenaje-al-doctor-luis-bisquertt.html> Revisado el 04/04/2014.

Larraín, Jorge. *Identidad Chilena*. Lom, Santiago de Chile, 2001.

- Leyton, Cecilia. *Araucanía. Rostro de una raza altiva*. Onganía Editores, Santiago de Chile, 1953.
- Lira, Róbinson. *El fulcro de la nación: Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario*. Pp.: 304-326. En: Ministerio de Educación de Chile, 2008. Op. Cit.
- López-Beltrán, Carlos; García Diester, Vivette. “Aproximaciones científicas al mestizo mexicano”. En: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.20, n.2, abr.-jun. 2013, p.391-410
- Loraux, Nicole. *La invención de Atenas. Historia de la Oración Fúnebre en la “Ciudad Clásica”*. Ed. Katz. Buenos Aires, 2012.
- Loraux, Nicole. *La ciudad dividida. El olvido en la memoria de Atenas*. Ed. Katz, Buenos Aires, 2008.
- Mallon, Florencia. *Promesa y dilema de los estudios subalternos. Perspectivas a partir de la historia latinoamericana*. En: Rodríguez, Ileana. *Convergencia de Tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos*. Estado, cultura, subalternidad. Rodopi, Amsterdam, 2001.
- Martínez Casas, Regina. “The different faces of mestizaje. Ethnicity and race in Mexico”. En: Telles, Edward. *Pigmentocracies Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. The University of North Carolina Press, 2014, North Carolina.
- Martínez Della Rocca, *Estado, Educación y Hegemonía*. Ed. SEP/Miguel Ángel Porrua, 2010, México D.F.
- Méndez, Cecilia. *Incas sí, indios no: Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. Documento de Trabajo N°56, IEP, Serie Historia N°10. 2000
- Menéndez, Rosalía; Gómez, Víctor. *Clima, Raza y Civilidad en los Textos Escolares del Siglo XIX*. Pp.: 1-9. En: Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, UNAM, Ciudad Universitaria. México D.F. 2011.
- Mistral, Gabriela. “Elogio de la canción”. En: Mistral, Gabriela, *Antología*. Ed. Zig-Zag, 1940, Santiago. Pp.: 123-126)
- Moya Gutiérrez, Arnaldo. *Historia, arquitectura y nación bajo el régimen de Porfirio Díaz. Ciudad de México 1876-1910*. Revista de Ciencias Sociales (Cr) [en línea] 2007, III-IV (Sin mes).
- Monroy Huitrón, Guadalupe. *Política educativa de la revolución (1910-1940)*. Ed. SEP, 1975, México D.F.
- Muñoz, Sara. *El mito de Esparta en el nazismo*. En: *Témpora*, Magazine de Historia. Artículo digital disponible en: <http://www.temporamagazine.com/el-mito-de-esparta-en-el-nazismo/>
- Palacios, Nicolás. *Raza Chilena. Libro escrito por un chileno y para los chilenos*, Segunda edición, Santiago de Chile, 1918. Disponible en: <http://www.filosofia.org/aut/002/918rc01.htm>
- Plutarco. “Vida de Licurgo”. En: *Vidas Paralelas*, Tomo I. Gredos, Madrid, 1985.

Olivares, Pamela. *El texto escolar como fuente para la historia de la educación; una retrospectiva en el contenido de los textos escolares de historia de Chile para la enseñanza básica*. Pp.: 361-370. En: Ministerio de Educación de Chile, 2008. Op. Cit.

Olivares, Pamela. *Concepto de nación e identidad nacional: una aproximación a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglo XIX-XX)*. Pp: 163-168. En: Ministerio de Educación de Chile, 2006. Op. Cit.

Pérez, Javier. *Aproximación a la iconografía de Roma Aeterna como vía de transmisión de un mito*. Pp.: 349-363. En: El futuro del pasado, N° 1, 2010.

Pérez Montford, Ricardo. "Un nacionalismo sin nación aparente. La fabricación de lo "típico" mexicano (1920-1950)" En: *Política y Cultura*, núm. 12, 1999, pp. 177-193 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. P. 192

Pinto V., Julio, "*De proyectos y desarraigos: la sociedad latinoamericana frente a la experiencia de la modernidad (1780-1914)*", Contribuciones Científicas y Tecnológicas, N° 130, 2002. Versión digital disponible en: <http://www.oslo2000.uio.no/program/papers/s17/s17-valejos.pdf>.

Rama, Ángel. *La ciudad letrada*. Ed. Arca, Montevideo. 1998

Riedemann, Andrea. *Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la Ocupación de la Araucanía*. Pp.: 283-303. En: Ministerio de Educación, 2006.

Riobó, Enrique. *Occidente, raza y nación. La prefiguración de lo griego en textos escolares de ciencias sociales en Chile. 1930-1990*. Tesis para optar al grado de Magister en Historia, Universidad de Chile. 2014.

Riobó, Enrique. "Chile, Occidente y lo clásico. Una aproximación desde el pensamiento de Ricardo Krebs y Héctor Herrera Cajas". En: *Cuadernos de Pensamiento Latinoamericano*, N°20 (Dossier: Ideas e intelectuales en América Latina: El pensamiento social en disputa), UPLA, 2013.

Roche, Helen. *Sparta's German Children: The ideal of ancient Sparta in the Royal Prussian Cadet-Corps, 1818-1920, and in National-Socialist Elite Schools (the Napolas), 1933-1945*. The Classical press of Wales, Swansea, 2013

Rodríguez, Ileana. Rodríguez, Ileana. "Entre lo aurático y lo grotesco moderno: la mayística moderna como campo de inversión y empresa postcolonial". Pp.: 121-144. En: Ortiz, Renato (et al.). *Culturas imperiales*. Beatriz Viterbo Editora, Buenos Aires, 2005.

Rojo, Grinor. *Diez tesis sobre la crítica*. LOM Ediciones, Santiago, 2001

Romero, Luis Alberto. *La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX*. Pp.: 57-70. En: Ministerio de Educación de Chile, 2008. Op. Cit.

Rouse, Joseph. "Power/Knowledge" Pp.: 95-123 En: *Cambridge Companion to Foucault*, Cambridge University Press, New York, 2005.

Said, Edward. *Orientalismo*. Editorial Debate. Barcelona, 2002.

Salazar, Gabriel y Pinto, Julio. *Historia contemporánea de Chile*. Tomo III. Ed. LOM, Santiago de Chile, 2002.

Sánchez, Marcelo. "Eugenesia: Ciencia y Religión". Una aproximación al caso chileno". Departamento de Historia, Universidad de Santiago de Chile. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, Volumen 18, N° 1, 2014.

Schein, Seth. 'Our debt to Greece and Rome'. *Canon, Class and Ideology*. En: A companion to classical receptions. Hardwick, L, Stray, C (Eds.) Blackwell publishing, Oxford, 2008.

Sierra, César. *La venganza se sirve fría. Tebanos, bránquidas y el recuerdo de las guerras médicas*. Pp.: 65-76 En: Vidal, Jordi; Antela, Borja (Eds.) Más allá de la batalla. La violencia contra la población en el Mundo Antiguo. Libros Pórtico, Zaragoza, 2013.

Soler, Sandra. *La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación*. Pp.: 107-124. En: Sociedad y Discurso 15, Universidad de Aalborg. 2009.

[Spivak, Gayatri. ¿Puede hablar en subalterno? Pp.: 297-364. En: Revista colombiana de antropología, Vol. 39. Enero-Diciembre 2003.](#)

Subercaseaux, Bernardo. "*Historia de las ideas y de la cultura en Chile: desde la Independencia hasta el Bicentenario*", Vol.1. Santiago de Chile: Universitaria, 2011.

Subercaseaux, Bernardo. "*Historia de las ideas y de la cultura en Chile: desde la Independencia hasta el Bicentenario*", Vol.2. Santiago de Chile: Universitaria, 2011.

Subercaseaux, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile: desde la Independencia hasta el Bicentenario*, Vol.3. Santiago de Chile: Universitaria, 2011.

Svampa, Marisela. "Civilización o Barbarie: de "dispositivo de legitimación" a 'gran relato". En: *Seminario 200 años de historia argentina, El difícil proceso de construcción de una nación*, 2010.

Taboada García, Hernán. "José Enrique Rodó: el oriental y la Hélade". Pp. 89-95 En: *Anuario del colegio de Estudios Latinoamericanos*, Vol. 2, 2007.

Taboada, Hernán. "Oriente y el mundo clásico en José Vasconcelos". En: *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, n° 24 año 2007.

[Taboada, Hernán. "Los clásicos entre el vulgo latinoamericano". Pp.: 205-219. En: Revista Nova Tellus, 30-2, 2012.](#)

Taboada, Hernán. "Centauros y Eruditos: los clásicos en la independencia". En: *Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos*. Vol. II, México, 2014

Tenorio-Trillo, Mauricio. *Artifugio de la nación moderna: México en las exposiciones universales: 1890-1930*. FCE, 1998, México D.F.

Valenzuela Fuenzalida, Álvaro. "Gabriela Mistral y la reforma educacional de José Vasconcelos". *Reencuentro* [en línea] 2002, (septiembre) : [Fecha de consulta: 26 de junio de 2015] Disponible en: [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003402>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003402)

Van Dijk, Teun. *Discurso y Dominación*. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Ciencia Humanas. Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas, N° 4, Febrero de 2004. www.bajofuego.org.ar/textos/Discurso_y_dominacion.pdf

Van Dijk, Teun. Discurso, racismo y libros de texto. Pp. 15-37 En: Potlatch, Año II, N° II, Buenos Aires. Verano 2005.

Vasconcelos, José. *La raza cósmica*, 1925. Versión digital disponible en: <http://www.filosofia.org/aut/001/razacos.htm>

Vasconcelos, José. *Breve historia de México*. Ed. Polis, 1944, México D.F.

Vasconcelos, José. “El nuevo Escudo de la Universidad Nacional”. En: Vasconcelos, José. *Antología de textos sobre educación*. Ed. Trillas, 2009, México D.F.

Vasconcelos, José. “Discurso pronunciado el día del maestro (1923)”. En: Domínguez, Christopher (Ed.), *Los retornos de Ulises. Una antología de José Vasconcelos*, Fondo de cultura Económica y Ed. SEP. México D.F., 2010.

Vasconcelos, José (Ed.) *Lecturas clásicas para niños*. Departamento Editorial SEP. Ciudad de México, 1922

Vasunia, Phiroze. *Greater Rome and Greater Britain*. En: Goff, Barbara (Ed.). *Classics & Colonialism*. Duckworth, London, 2005

Vernant, Jean-Pierre. *Entre mito y política* FCE, Ciudad de México, 2002.

Villalobos, Alejandro. “El origen y la permanencia de los estudios griegos en Chile”. En: *Revista de Historia* (Universidad de Concepción), año 18, vols. 18-19, 2008-2009, pp. 41-53.

Vior, Eduardo. “Visiones de Calibán, visiones de América”. En: *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, año 2000, n°17

Vlassopoulos, Kostas. *Unthinking the Greek Polis. Ancient Greek History beyond Eurocentrism*. Cambridge University Press, 2007.

Vlassopoulos, Kostas. *Constructing antiquity and modernity in the eighteenth century: distantiation, alterity, proximity, immanency*. Pp.: 341-360. En: Foxhall, L, Gehrke, H. J. and Luraghi, N., eds., *Intentional History. Spinning Time in Ancient Greece*. Franz Steiner Verlag, 2010.

Wade, Peter. *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Ed. Abya Yala, Quito, 2000.

Weiss, Irene. *Roma en Chile: Sobre la proyección del mundo antiguo en la conquista de América*. Pp.: 97-114. En: *Argos*, 34.1, Asociación Argentina de Estudios Clásicos. Buenos Aires. 2011.

Whedbee, Karen. *The Tyranny of Athens: Representations of Rhetorical Democracy in Eighteenth-Century Britain*. Pp: 65-85. En: *Rhetoric Society Quarterly*, Vol. 33, No. 4. Autumn, 2003.

Yáñez Canal, Carlos. *Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia*. Pp.: 15 – 38. En: *Cadernos de Educação*, septiembre/diciembre 2010.

Zapata, Claudia, Discursos indianistas en México. *Hacia una nueva representación del Estado Nación, 1974-2000*, pp. 297-327. En: Grínor Rojo et al., *Estado, nación y cultura en América Latina*, Santiago: Ed. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2003.

Zoraida, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. Ed. Colegio de México, 1970, México D.F.

Zúñiga, Erika. *Los indios en los relatos históricos del pasado de la nación. 160 años de textos escolares de historia de Chile (1845-2005)*. Pp.: 178-184. En: Ministerio de Educación de Chile. 2006. Op. Cit. P. 178.

Zúñiga, R. *Medea mapuche de Juan Radrigán, una reescritura de la tragedia de Eurípides en el marco de la Guerra de Arauco* [Internet]. Santiago, Chile: Universidad de Chile - Facultad de Filosofía y Humanidades; 2012 [citado: 2015, julio]. Disponible en: <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/111057>

Anexo 1:



Portada de *Revista El Maestro*, México D.F., 1923.

Anexo 2:



Disponible en:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/90/Socialism_Throttling_the_Country.jpg