



JULIA RANY CAMPOS UZUN

¡A mis lectorcitos, la nación!

A construção das memórias mexicanas através
dos manuais escolares durante o governo
de Porfirio Díaz (1876-1911)

Campinas

2013

1



Universidade Estadual de Campinas

JULIA RANY CAMPOS UZUN

¡A mis lectorcitos, la nación!

A construção das memórias mexicanas através
dos manuais escolares durante o governo
de Porfirio Díaz (1876-1911)

Orientador: Prof. Dr. Leandro Karnal

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestra em História, na área de História Cultural.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE/DISSERTAÇÃO DEFENDIDA

PELA ALUNA JULIA RANY CAMPOS UZUN, E ORIENTADA PELO PROF. DR. LEANDRO KARNAL.

CPG, 19/03/2013

CAMPINAS

2013

3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
CECÍLIA MARIA JORGE NICOLAU – CRB8/3387 – BIBLIOTECA DO IFCH
UNICAMP

Uz8m	<p>Uzun, Julia Rany Campos, 1985- ¡A mis lectorcitos, la nación! : a construção das memórias mexicanas através dos manuais escolares durante o governo de Porfirio Díaz (1876-1911) / Julia Rany Campos Uzun. -- Campinas, SP : [s. n.], 2013.</p> <p>Orientador: Leandro Karnal. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.</p> <p>1. Díaz, Porfirio, 1830-1915. 2. História moderna. 3. Nacionalismo. 4. Memória. 5. Educação – História. 6. México – História – 1876-1911. I. Karnal, Leandro, 1963- II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.</p>
------	--

Informação para Biblioteca Digital

Título em Inglês: ¡A mis lectorcitos, la nación! : the build of Mexican memories through scholars books during Porfirio Díaz government (1876-1911)

Palavras-chave em inglês:

Modern history

Nacionalism

Memory

Education – History

Mexican – History – 1876-1911

Área de concentração: História Cultural

Titulação: Mestra em História

Banca examinadora:

Leandro Karnal [Orientador]

José Alves de Freitas Neto

Luiz Estevam de Oliveira Fernandes

Data da defesa: 19-03-2013

Programa de Pós-Graduação: História



Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

JULIA RANY CAMPOS UZUN

¡A mis lectorcitos, la nación!

A construção das memórias mexicanas através
dos manuais escolares durante o governo
de Porfirio Díaz (1876-1911)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof. Dr.
Leandro Karnal.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA
PELA ALUNA JULIA RANY CAMPOS UZUN, ORIENTADA PELO PROF. DR. LEANDRO
KARNAL E APROVADA PELA COMISSÃO JULGADORA EM 19/03/2013.

BANCA

Prof. Dr. Leandro Karnal - (orientador)

Prof. Dr. Luiz Estevam de Oliveira Fernandes – IFCS/UFOP

Prof. Dr. José Alves de Freitas Neto – IFCH/UNICAMP

Prof. Dra. Janice Theodoro da Silva – FFLCH/USP (suplente)

Profa. Dra. Eliane Moura da Silva – IFCH/UNICAMP (suplente)

Errata:

CAMPINAS

2013

5

Onde se lê: "JULIA"

Lê-se: "JÚLIA"

Prof. Dra. Fátima Regina Rodrigues Évora
Coordenadora da Comissão de
Pós-Graduação IFCH/UNICAMP
Institucional: 174047

2013/04/10

*Ao Seu Antônio, avô tão orgulhoso por sua única neta ter
decidido tornar-se professora. Que o outro plano tenha
proporcionado o descanso tão merecido. Sentimos muito
sua falta por aqui.*

AGRADECIMENTOS

Uma das questões que eu mais tive que responder durante a realização do meu mestrado não teve nenhuma relação com a minha temática, com o levantamento dos problemas que eu quis suscitar, muito menos com alguma curiosidade sobre as minhas fontes. Meus amigos, parentes e conhecidos me indagaram, diversas vezes, por que eu queria fazer um mestrado, por que eu queria pesquisar.

Creio que essa é a primeira questão que todo pesquisador precisa colocar a si mesmo antes de iniciar uma empreitada como essa. O que me leva a investigar? No meu caso específico, percebi que não possuía uma única resposta para a questão, porque simplesmente eu não consigo não pesquisar. Possuo uma estranha curiosidade sobre a história – e, mais ainda, sobre a História do México – que me faz querer conhecer cada dia mais meu objeto. Quando começo a ler um livro, quando vejo uma propaganda na rua, quando me deparo com algo que não conheço, a minha reação inicial é criar questões em cima do objeto e começar uma busca para conseguir descobrir tudo o que puder sobre ele. Talvez seja uma vontade de saber que não cessa – afinal, como se diz, quanto mais se aprende, menos se sabe.

Ainda que seja uma tarefa muito instigante, o trabalho do investigador é deveras solitário. Passamos horas debruçados sobre livros, em bibliotecas e arquivos, outras tantas em frente a um computador e temos que deixar de lado grande parte de nossa vida social. Quero agradecer a todos que permitiram que este trabalho fosse o menos traumático possível, me acompanhando e me apoiando – ainda que eu não pudesse estar tão presente quanto gostaria.

À FAPESP e ao Programa Santander de Mobilidade Estudantil, que financiaram esta pesquisa.

A Leandro Karnal, pela paciência com meu jeito juvenil e com minha dependência, pela promoção de encontros muito elucidativos e pelo questionamento constante. Sou muito grata por ter acreditado no potencial desta investigação, me amparado em minhas idas ao exterior e responder sempre tão prontamente as minhas dúvidas. Sua erudição e bagagem cultural me incentivam a buscar um crescimento interior muito maior.

Nossa relação mudou muito durante esses três anos, e agora me sinto um pouco mais próxima deste orientador com quem já trilho um caminho desde 2005.

Aos professores Luiz Estevam de Oliveira Fernandes e José Alves de Freitas Neto, por terem me concedido a honra de participar tanto da qualificação quanto da defesa deste mestrado, com comentários muito pertinentes e contribuições bastante valiosas para a minha formação.

Aos meus principais interlocutores durante o mestrado. Na UNICAMP, agradeço aos pesquisadores do Grupo de História da América, com quem pude discutir textos importantes sobre diversas temáticas e iluminar questões relevantes sobre meu objeto de pesquisa. Agradeço também aos investigadores do grupo de discussão da Anphlac, que me sugeriram bibliografia e me indicaram arquivos e bibliotecas que me foram bastante úteis durante todo o mestrado.

Um agradecimento especial segue para quatro pesquisadores da USP: a prof^a. Dr^a. Gabriela Pellegrino, que me auxiliou com bibliografia específica sobre educação durante o porfiriato no primeiro ano da pesquisa, a prof^a. Dra. Janice Theodoro, que aceitou compor minha banca, e dois pesquisadores que se tornaram importantes interlocutores da minha temática e meus amigos pessoais – Valdir Santos e Laís Olivato.

Dentro da UNICAMP, Universidade em que também cursei minha licenciatura e meu bacharelado, quero agradecer aos professores que me deram os cursos da pós-graduação. À profa. Dra. Leila Mezan Algranti, que corrigiu impecavelmente meu projeto de mestrado e me permitiu encaminhar novas e interessantes questões ao meu objeto de pesquisa. Ao prof. Dr. Paulo Miceli, que me possibilitou ter leituras muito diversas sobre teorias da história. Ao prof. José Alves de Freitas Neto, que promoveu um curso sobre cultura política na América Latina do século XIX e coordenou o grupo de América, à prof^a. Dr^a. Ana Almeida, que esclareceu vários dos conceitos de Bourdieu e me deu muitas sugestões para a investigação.

Um agradecimento especial faço à profa. Dra. Eliane Moura da Silva. Além de ter me dado a oportunidade de realizar várias leituras interessantes no curso de Teoria da História e me permitir realizar como ouvinte o seu seminário de linha de pesquisa, travou comigo uma parceria profissional importante que nos permitiu trazer o prof. Dr. Benedict Anderson para duas conferências na Universidade e me permitiu uma viagem ao Chile para

um simpósio. Mais do que isso, surgiu entre nós uma grande amizade e um elo de confiança muito forte, que eu espero que dure por muitos anos.

Durante o todo mestrado, passei duas temporadas no México, com o objetivo de coletar um maior conjunto de fontes, aumentar meu caudal bibliográfico sobre o porfiriato e, em um segundo momento, realizar um intercâmbio com o Colegio Mexiquense, sendo orientada pela profa. Dra. Mílada Bazant Sánchez, uma das maiores especialistas durante o porfiriato. Ao todo, foram nove meses passados lá, que me permitiram ter uma outra visão da minha temática.

Em relação à minha primeira viagem, entre dezembro de 2010 e março de 2011, financiada pela reserva técnica da FAPESP, agradeço muito ao prof. Dr. Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, que me indicou o *Extended Stay México* para hospedar-me. Fui muito bem tratada pelos funcionários de lá, especialmente pela Beth, pelo Jair e pela Beatriz, que se tornaram meus amigos pessoais. Estar a uma quadra do Paseo de la Reforma e uma da Avenida Insurgentes, muito próxima à estátua de Cuahutémoc, me possibilitou refletir muito melhor sobre meu objetivo de pesquisa em primeira aventura no exterior.

A esse período, tenho muito a agradecer ao Prof. Dr. Federico Navarrete, da Universidad Nacional Autónoma do México – UNAM, que foi meu principal contato no país, dando sugestões importantes para a minha pesquisa e me auxiliando quando a “maldição de Montezuma” se abateu sobre mim. Também tenho muito a agradecer aos funcionários do Archivo General de México, da Biblioteca Rafael García Granados, do Instituto Nacional da Historia de las Revoluciones de México (especialmente à Lic. Silvia, que me permitiu a digitalização dos manuais escolares), do arquivo da Universidad Iberoamericana (que me permitiram o acesso ao Archivo Porfirio Díaz) e da Biblioteca Nacional de México, principalmente à Sônia e ao César, funcionário do Fondo Reservado, com quem passei muitas de minhas tardes.

Não posso também deixar de agradecer aos grande amigos que o México me reservou nesse período: Gregorio, Pablo, Abelardo, Beth e Kanwal me apresentaram para um país que eu não conhecia e que se iluminou aos meus olhos. A pesquisa ficou muito mais leve com a presença deles no meu cotidiano e agradeço-os muito por compartilhar parte de seus dias comigo.

A segunda experiência no México teve como objetivo principal, além de permitir a revisão das fontes para a composição da segunda parte da dissertação, a realização de um intercâmbio com o Colegio Mexiquense, supervisionado pela prof^a. Dr^a. Mílada Bazant Sanchez. Os seis meses que passei no país, nessa segunda temporada, foram financiados por uma bolsa do Programa Santander Mobilidade Internacional, ao qual agradeço a oportunidade de voltar ao país para escrever uma parte importante da dissertação envolvida no cenário local.

Antes de agradecer à prof^a. Bazant, quero agradecer aos meus três primeiros contatos no Colegio de México que me levaram a ela: agradeço às profas. Dras. Pilar Gonzalbo Aizpuru, Josefina Zoraida Vázquez e Anne Staples, a quem eu escrevi ainda do Brasil perguntando sobre a possibilidade de intercâmbio e todas me aceitaram, ainda que indicassem o nome da profa. Dra. Bazant como mais indicado para minha pesquisa, dada a proximidade temática. Um agradecimento especial à profa. Dra. Staples, que escreveu um e-mail à minha orientadora sobre o meu caso, pedindo para que averiguasse a possibilidade de supervisionar minha pesquisa enquanto eu estivesse por aqui.

O meu agradecimento à prof^a. Dr^a. Mílada Bazant Sánchez se dá por vários motivos. Em primeiro lugar, por ter aceitado meu pedido de supervisão. Mais do que isso, por ter seguido de muito perto a minha pesquisa desde que cheguei aqui, sempre com dicas interessantes e com empréstimo frequente de bibliografia e fontes. A confiança depositada foi muito grande em mim. Também agradeço pela preocupação com o meu bem-estar, pela integração ao grupo de pesquisadores do Colegio Mexiquense, pelos conselhos e por tudo o que fez por mim aqui.

Minhas atividades no Colegio Mexiquense se organizavam em reuniões quinzenais com minha orientadora e em uma disciplina semanal chamada de *Seminário de Investigaciones – Historia de la Educación en México – siglos XIX y XX*. Essa disciplina, ministrada pelo prof. Dr. Carlos Escalante, foi muito importante para o desenvolvimento da minha dissertação, pois centrou-se na discussão da historiografia acerca da educação mexicana no período da minha investigação – com seus precedentes e efeitos. Fui convidada, em dezembro, para comentar um texto do prof. Escalante no Seminário de Historia Contemporânea do Colegio Mexiquense e, em janeiro, apresentei meu texto final no Colegio, para que fosse comentado por minha orientadora, pelo prof. Dr. Escalante, a

quem quero agradecer pela receptividade, pela confiança e pelas excelentes sugestões que deu ao meu texto, e por meus dois companheiros de disciplina, Érika e Manuel, a quem agradeço pelo companheirismo, pela troca de experiências e pela suavidade no convívio nesses seis meses de passamos juntos.

Tive muita sorte em escolher o Colegio Mexiquense para passar meu tempo de intercâmbio. A instituição é pequena, todo mundo se conhece e fui muito bem recebida lá. Quero agradecer a todos os professores do Seminário de Historia Contemporánea com quem tive contato, em especial à profa. Dra. Carmen Salinas e à diretora do Mestrado em História, que me permitiu frequentar as aulas depois que elas já havia começado. Também quero agradecer a todos os funcionários, pela efetividade, pela paciência e pela acolhida – inclusive, pela boa vontade em compreender meu espanhol. Meus agradecimentos vão especialmente à Brenda (e seu samba mexicano), à Laura Arzate, à maestra Minerva (que providenciou toda a documentação que eu precisei enviar para a bolsa), ao Panchito das cópias, ao motorista Don Simón (que me levava em casa sempre que possível), às bibliotecárias mais diligentes que eu já conheci na minha vida e à Pitis, secretária de eventos, que se tornou minha amiga pessoal e me levou a conhecer Toluca, Metepec e me acolheu em sua família. Um beijo grande a Pitis e a Tito, que fizeram parte da minha durante toda a minha estadia no México.

Também quero agradecer aos funcionários da Biblioteca José Vasconcelos, com sua sede na praça da Ciudadela (que me ajudaram muito a encontrar o material que eu precisava ainda com a biblioteca em final de reforma), às funcionárias da Universidad Pedagógica Nacional, que me permitiram a consulta dos manuais faltantes, os funcionários e pesquisadores dos Arquivos do Estado de México e do Arquivo do Estado de Veracruz. Também agradeço a disponibilidade da prof^a. Dr^a. Rosalía Menéndez, que me enviou alguns de seus artigos, e ao Don Fernando e ao Manuel da Librería Madero, que conseguiram encontrar alguns manuais do século XIX pra mim e com quem tive conversas interessantíssimas, que me despertaram para pontos da investigação que eu ainda não tinha pensado.

Agradeço a todos os amigos que fiz nessa segunda viagem. Creio que a pessoa mais importante em minha vida nessa viagem tenha sido Isaura, que se tornou uma irmã em momentos muito bacanas e em outros nem tanto assim – como no meu acidente de ônibus.

Fiquei muito feliz de poder passar por momentos interessantes com ela e com Adolfo, por conhecer com vocês os lugares mais imprevisíveis do México – como uma corrida de touros, onde eu nunca pensei que iria.

Também quero agradecer aos meninos queridos com quem tive a sorte de dividir apartamento, Alejandro e Moyses. Vocês movimentaram a minha vida e permitiram que o meu trabalho de historiadora não se tornasse tão solitário, com nossos jantares coletivos, nossas conversas até tarde e nossas comidas nas banquinhas da rua. Agradeço também ao Jovi, nosso cachorro espalhafatoso e querido, com quem eu bati altos papos, que me ajudou a resolver problemas existenciais e me livrar um pouco da carência. Um agradecimento especial segue à família Ortiz, em especial à mãe do Alex, que me acolheu com tão bom coração em Xalapa – uma dose de família é sempre bom depois de muito tempo longe, mesmo que seja uma família emprestada.

Outra família que tomei de empréstimo e não pretendo tirar do coração é a família Leon. Alexia, Arantxa, Angelica e Antonio, amantes do Brasil, me permitiram ter um feriado de independência tão bom em Hidalgo e espero revê-los em breve, seja no México ou no Brasil. Torço muito por vocês, obrigada por tudo.

Ao Diego, agradeço por dividir um pouco seus dias comigo, me apresentar um México saboroso, mais bonito, por trocar experiências interessantes, por mostrar um lado cultural do país que eu ainda não conhecia, por explorar comigo os “rinconcitos” da cidade, por discutir assuntos filosóficos e bobagens, por me fazer rir e por confiar em mim.

Aos amigos do Brasil, agradeço por terem se tornado minha família por opção. À Carol Rigoni, agradeço muito por ter se tornado a irmã que eu não tive. Somos duas pessoas de opinião muito forte, sempre entramos em atrito mas nos resolvemos com conversa franca – e creio que essa seja uma das características que eu mais aprecio nela, sua franqueza. À Dani Gomes, agradeço muito pelo tempo que moramos juntas. Aprendi muito sobre a alma humana e sobre os limites que uma pessoa precisa colocar pra si mesma. Você é uma pessoa de muita coragem e personalidade.

Às agregadas da nossa antiga república, Daniela Pistorello e Caroline Mendes, agradeço muito pelo tanto de coisas que pudemos viver juntas. Com a Dani pude ter experiências internacionais, em nossa viagem à Espanha, o que me fez matar uma saudade imensa – e fiquei muito feliz ao vê-la crescendo para além, talvez, do que ela mesma

acreditou que poderia. Com a Carol, termino um ciclo que começamos juntas, e vejo que ainda temos um grande caminho a percorrer pela frente – se possível, sempre próximas e nos apoiando.

Um agradecimento especial para aqueles que abriram seus corações, sua casa e sua família para mim. À Élide Meneguello, meu “muito obrigada” pelas noites de atividades, pelos chás com conselho, pelos almoços e pelas conversas intermináveis. Ao Lucano, pela confiança e pela troca de experiências. Agradeço muito aos dois por se tornarem minha família postíça em Campinas.

Aos amigos Tiago Pires, Ana Carolina e João Paulo, agradeço demais a companhia e as risadas sem fim nas mesinhas da pós-graduação, no facebook e também em momentos em que a gente não poderia rir. Quando as amigas mais próximas tinham partido para estudar longe e eu fiquei em Campinas, encontrei essas jóias no meu caminho para fazê-lo mais fácil e mais feliz. Um agradecimento especial pela leitura que fizeram de parte de meu texto e pelas sugestões que deram, sempre muito bem-vindas. Como nós sempre dizemos, “we found love in a hopeless place”.

Ao Moscão, Carlos, Deivison, Pereira, Gaúcho, Alisson e Saulo, um abraço forte. Agradeço pelo companheirismo de vocês, por sempre estarem por perto e por tornarem a vida acadêmica muito menos solitária do que ela pode ser. Ao Hugo, Mateus e Fernando, agradeço pelas piadas infames, pela mineirice e pelas reflexões interessantes.

Aos membros do TGC, agradeço pelo apoio, pela amizade, pelo companheirismo e pela compreensão. Destaco especialmente a presença da Paty, do Alex, da Lú e da Camila, que me deram mais tranquilidade e me auxiliaram a tornar minha caminhada mais leve.

Aos amigos de Ribeirão, quero primeiro pedir desculpas pela minha ausência nesse tempo todo. Nos vimos muito pouco e eu sinto muito a falta de vocês. Elio (e toda a sua família que eu adoro), Diego, Rômulo, Renan, Zé e Gabriel, um beijo grande a todos vocês.

Por fim, o agradecimento mais do que especial, à minha família. Sendo a única filha e a única neta, eu compreendo a preocupação e o quase desespero familiar quando decidi arriscar-me na empreitada mexicana. Por isso, agradeço muito ao apoio de todos. Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, que sempre me ensinou que “filho a gente cria para o mundo” e não me pressionou nas minhas escolhas de carreira, sempre apoiando minhas

decisões. Agradeço seu amor incondicional, sua praticidade (que me ajuda muito), sua forma simples de ver as coisas, seu otimismo e sua confiança no meu potencial. Cada vez me sinto mais parecida com ela.

Às minhas tias Sueli, Simone e Flávia, agradeço o amor e o apoio, como também aos meus tios Gustavo e Márcio. Gostaria de vê-los com maior frequência e espero que logo o possa fazer. À minha avó, figura marcante na família, quero dizer que não cabe em mim a felicidade de vê-la recuperada e de volta à ativa, como antes. Sua personalidade foi muito marcante na minha formação. Agradeço também à família Uzun, que, de uma forma ou de outra, também faz parte de mim.

Resumo

Esta pesquisa procurou discutir como a produção de manuais escolares do México, durante o governo de Porfirio Díaz (1876-1911), auxiliou a construir a representação do passado do país. Dada a diversidade étnica, linguística e histórica do período, a investigação buscou compreender como a educação, especialmente através dos manuais escolares, auxiliou a construir uma memória comum e assentar as bases de um projeto de cidadania para o México, na virada do século XIX para o XX. Foram analisados seis manuais escolares que faziam parte de um projeto unificador, fruto da Reforma Educativa ocorrida no período. A escolha desses manuais deveu-se à sua importância no período, à sua repercussão em anos posteriores e ao papel social de seus autores. A pesquisa, dentro do campo da História Cultural, pretendeu discutir qual era o cidadão mexicano tido como “ideal” a partir desta Reforma Educativa, quais heróis foram eleitores como símbolos mexicanos (e quais deveriam ser calados), quais os usos políticos e simbólicos dessas figuras e como elas representavam o México que o intelectuais porfiristas pretenderam construir.

Palavras-chave: História do México, Porfiriato, manuais escolares

Abstract

This research attempted to discuss how the production of Mexican scholars' books, during Porfirio Díaz government (1876-1911), helped to constructed the past representation of the country. Given the ethnic, linguistic and historical diversity in this period, the investigation tried to understand how the education, specially through the scholars' books, helped to develop a commom memory and lay the foundations os a citizenship project to Mexico, at the turn of nineteenth to the twentieth. There were analysed six scholars' books that were part os an unifying project, fruit of the Educative Reform occurred in this period. The choice of these textbooks was due to its importance in this period, its repercussion in later years and the social role of its authors. The research, inside the camp of Cultural History, intended to discuss which was the Mexican citizen thought like “ideal” as from this Educative Reform, which heroes were elected like Mexican symbols (and which others should be silent), which were the political and symbolical uses of there figures and how they represented the Mexico that the Porifian intellectuals intended to construct.

Key words: Mexican history, Porfiriato, scholars' books.

ÍNDICE

Dedicatória	p.07
Agradecimentos	p.09
Resumo	p.17
Introdução	p.21
Porfiriato: cultura da modernidade e sentimento nacional	p.22
Os manuais e seus autores	p.26
Primeira Parte – O México porfirista e a instituição de uma memória	
Nacional	p.47
1. A formação do pensamento nacionalista no México	p.49
2. Historicizando o porfiriato	p.73
2.1. O desenvolvimento nacional e a modernização conservadora: olhares para dentro e para fora do país	p.75
2.2. O projeto nacional positivista no México	p.83
2.3. Memória e política, políticas de memória – o desenvolvimento de instituições para a conservação da história nacional mexicana	p.89
3. As reformas educativas	p.97
3.1. A escola primária no México oitocentista	p.108
3.2. O delineamento da vida escolar cotidiana durante o século XIX	p.124
3.3. Os manuais escolares como fonte para a História Mexicana	p.131
Parte 2 – Os livros didáticos e a memória mexicana	p.153
1. Os autores dos manuais e suas outras produções	p.155
2. Os primeiros habitantes: do surgimento do homem na América aos organizados povos mesoamericanos	p.173
3. A Conquista	p.187
4. A Colônia	p.193
5. O processo de independência	p.199
6. O primeiro império	p.209
7. O período independente	p.213

8. O Segundo Império	p.231
9. Hidalgo e Juárez: : o pai protetor e o pai libertador	p.239
Conclusões	p.249
Fontes e bibliografia	p.257

INTRODUÇÃO

FIGURAS ILUSTRES, PÁGINAS DE UMA NAÇÃO **MEMÓRIA QUE SE FAZ HISTÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DO MÉXICO PORFIRISTA**

*“Para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá outra cultura e lhes inventa uma outra História”*¹

“A construção dos discursos nacionais, como qualquer conjunção de forças políticas e científicas, ressalta certos aspectos ao calar outros. Constitui um conjunto de tradições capaz de gerar efeitos de verdade de consequências duradouras e férteis”.²

A segunda metade do século XIX trouxe muitas transformações para o México. Com o fim do processo de Reforma Liberal, o Estado mexicano se viu obrigado a satisfazer a necessidade de outorgar à população a coesão em torno de um conceito de nação. Esta ideia e o reconhecimento de que era indispensável fomentar o sentimento de união em concordância com as ideias liberais guiaram os esforços da educação transmitida pelo Estado. Com este discurso, o porfiriato teve como uma das suas grandes preocupações a reconstrução de passado mítico enviesado pelas teorias nacionalistas e progressistas, impregnadas na Reforma Educativa efetivada neste governo.³

Consideramos como porfiriato, nessa investigação, o período compreendido entre a primeira eleição de Díaz e a tomada de poder pelos revolucionários e conseguinte partida de Díaz à França. (1876-1911). Mesmo que entre os anos de 1880 e 1884 a presidência tenha ficado a cargo do general Manuel González, as ordens vinham diretamente de Díaz, que continuava atuante na política.⁴ Não compreendemos, entretanto, o período como um todo homogêneo.

¹ KUNDERA, Milan. *O livro do riso e do esquecimento*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008. p.49

² FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. *Patria mestiza – Memória e História na invenção da nação mexicana entre os séculos XVIII e XIX*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2009.p.13.

³ BAZANT, Milada. (org.) *Debate pedagógico durante el Porfiriato*. Cidade do México, Ediciones El Caballito, 1985.p.20

⁴ Para uma visão geral sobre o Porfiriato, ver GONZALEZ, Luis. “El liberalismo triunfante”. In: COSIO VILLEGAS, Daniel (coord.). *História general de México*. 4. ed. México: El Colégio de México, 1994; GUERRA, François-Xavier. *México: Del Antiguo Regimén a la Revolución*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988, 2 vols; KATZ, Frederich. “Mexico: Restored Republic and Porfiriato, 1867-1910” in BETHELL, Leslie. *The Cambridge History of Latin America*. Volume V. London: Cambridge University

Ao conseguir fortalecer suas relações exteriores e calar os conflitos com outros países, o México pode reconstruir-se economicamente e começou a buscar o almejado progresso, sob o comando de um Exército que garantiria a ordem interna a partir da força. Foi apenas com o advento da política externa porfirista que o país conheceu “um certo tipo de repouso em relação à intervenção externa que ele raramente experimentou antes e raramente terá depois”.⁵

O período de paz não trouxe para o México o fim absoluto da violência e das guerras. Ao contrário, via-se uma paz produtiva, capaz de levar a violência até lugares que o Estado não podia alcançar ou a espaços que a guerra era produtiva para que se pudesse criar paz, ou seja, “más nación, más Estado, más império”. Foi nesse período que México buscou garantir a manutenção de suas fronteiras a norte, com o advento das ferrovias e lutas contra os maias e os yaquis. Isso não significava o fim da paz, mas sim uma forma intrínseca de paz.⁶

Porfiriato: cultura da modernidade e sentimento nacional

A intelectualidade porfirista, buscando trazer ao México ares de modernidade, aproximou o país culturalmente à França, implantando um regime educacional baseado no que pregavam os “científicos”⁷. Ao mesmo tempo, tornou efetiva a censura da imprensa e dos intelectuais do país.⁸ Isso implicou dizer que estamos diante de duas construções: o que

Press, 1986. Para um balanço bibliográfico mais recente sobre o tema, ver GARNER, Paul. *Porfirio Díaz: Del héroe al dictador, una biografía política*. Cidade do México: Planeta, 2003 e TENORIO TRILLO, Mauricio e GOMÉZ GALVARRIATO, Aurora. *El Porfiriato*. México: FCE, CIDE, 2006. Cabe ressaltar que entre 1880 e 1883/84, foi eleito para a presidência do México Manuel González, partidário de Díaz que o auxiliou na efetivação das reformas para sua futura reeleição. Neste intervalo, Díaz mantinha-se na política, ainda que no cargo de governador de Oaxaca. Considera-se, portanto, que o governo porfirista não foi interrompido porque, mesmo que Díaz não fosse oficialmente o presidente do México, ele intervinha muito nas decisões do país, não havendo mudança real no governo.

⁵ KATZ, Friedrich. Op. Cit. p.21. “(...) Mexico had known of respite from outside intervention which it had rarely experienced before and was rarely to have again.”

⁶ TENORIO TRILLO, Mauricio. *Historia y celebración. México y sus centenarios*. México: Tusquets, 2009.p.64

⁷ “Científicos” era o nome dado no México àqueles que seguiam doutrina semelhante ao positivismo. Para ver mais sobre a relação entre Díaz e os científicos, ver KRAUZE, Enrique. *Porfirio Díaz, Místico de la autoridad*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

⁸ IDEM, pp. 46-52.

seria o positivismo francês (e como ele foi adaptado pelos intelectuais mexicanos) e o que seria o México.

Enquanto Leopoldo Zea defendeu que o positivismo mexicano adaptou-se à realidade do país e modificou-se abruptamente, outros teóricos apontaram para a manutenção da pretensão universalizante e europeizante da intelectualidade desse grupo. Apresentada por Luis González y González como uma geração de metropolitanos seja por nascimento, seja por naturalização, produto da classe média, formada pelo positivismo e por condutas francesas, a geração científica era mais conhecedora das teorias e modas do Velho Mundo do que da realidade de seu próprio país, crescida à sombra ditatorial. A partir de 1893, compartilhou a direção do México com Porfirio Díaz e pode trazer ao governo um rosto de tecnocracia, de capitalismo moderno, de ciência aos estudos sobre a natureza e o homem⁹.

Cabe ressaltar que os objetivos desta pesquisa partem da análise do conceito de *pátria mexicana*, no sentido de que os heróis aqui tratados foram aqueles reconhecidos em todo o território, e celebrados oficialmente pelo Estado – o que fez com que fossem calados os heróis locais e as festividades distritais. Como o imaginário de um país não foi construído somente sobre seus heróis, buscamos apontar e discutir fulcros de identificação coletiva entre os mexicanos do século XIX também através das diversas representações que levaram à propagação de um passado comum indígena.

Nesta perspectiva, buscamos conhecer qual o sentido (ou sentidos) que a intelectualidade porfirista quis atribuir ao passado mexicano, descobrindo quais figuras escolheu para compor o panteão cívico do México “moderno”, como seria o cidadão ideal que o porfiriato queria formar com as reformas educacionais, que memória(s) mexicana(s) desejava construir e qual foi o futuro da nação que tanto ambicionava.

Praticamente todos os países da América Latina encontraram em seus principais momentos de ruptura – a Conquista e a Independência – os primeiros heróis a serem escolhidos para o culto nacional. Em primeiro lugar, porque estas eram figuras reconhecidas por cidadãos de todas as partes do Estado, o que era condição *sine qua non* para o sucesso da empreitada. Em segundo lugar, porque os momentos de ruptura se tornaram novos pontos de origem, novos “acontecimentos fundadores”, dividindo a

⁹ GONZÁLEZ y GONZÁLEZ, Luis. *La Ronda de las Generaciones*. México: SEP. 1985, pp.50-1.

História americana em dois períodos e lhe dando legitimidade. No México, não foi diferente.¹⁰

Nos albores do porfiriato, a intelectualidade mexicana partilhava da crença na História pátria e na unidade para o progresso nacional. O discurso sobre o indígena mantinha-se em uma posição ambivalente, entre a “exclusão por fusão”, a repulsa, e o racismo assimilacionista, a sua assimilação excludente. De qualquer forma, a necessidade de “cidadanizar o índio” era iminente para um governo que se pretendia moderno¹¹.

Antes da Independência, os habitantes da região eram unidos por serem todos súditos à coroa espanhola. Após 1821, a “identidade” era dada por “ser mexicano” a todo aquele que nascesse ou vivesse no México. Entretanto, durante muito tempo os povos de etnias bastante diversificadas não encontravam muitos motivos para sentirem-se unidos, pois tinham hábitos muito distintos e até falavam línguas diferentes.

O México necessitava, nesse momento, do desenvolvimento de políticas que garantissem a manutenção de seus territórios e sua estabilidade como país independente. Se antes de 1821 os habitantes da região eram unidos pela condição de súditos à coroa espanhola, era preciso criar um novo elo que estreitasse o sentimento de união entre os membros da nação que se desenvolvia. Durante grande parte do século XIX, o México foi marcado por tentativas de invasão e guerras contra outros países. Acreditou-se na implantação de uma “memória nacional”, que seria utilizada como força de união das diferentes populações habitantes do país, forjada a partir de uma base indígena que remontava ao passado pré-hispânico, como fortalecimento das bases nacionais.¹² O país foi o primeiro Estado na América hispânica a buscar nas suas origens a sustentação necessária para fundamentar-se como república independente.

Esse esforço para construir a memória do México a partir do passado indígena ganhou um impulso muito forte durante o porfiriato. Entre 1876 e 1911, diversas manifestações acadêmicas, artísticas e literárias foram produzidas, exaltando a figura do indígena pre-hispânico como elemento unificador do país. Os manuais com os quais

¹⁰ GUERRA, François-Xavier. *Mémoires en Devenir. Amérique latine XVIe – XXe siècle*. Bourdeaux: Maison des Pays Ibériques, 1994. P.21.

¹¹ FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira Fernandes. “A comemoração do centenário da independência no México: o Paseo de la Reforma como palco para a pacificação do passado em 1910” in *História Unisinos*. 15(1). São Leopoldo: Unisinos, 2011. p.56

¹² FLORESCANO, Enrique. Op. Cit. pp.126-128.

trabalhamos, sendo obras voltadas para o público infanto-juvenil, deixaram transparecer a ideia de que esta preocupação com a memória, durante o porfiriato, também se estendia para as gerações que comandariam o México posteriormente – e não era somente um problema a ser resolvido e trabalhado no presente.

As Reformas Educativas promovidas pela intelectualidade porfirista foram, em última instância, o auge do processo de modernização do México. A análise dos documentos permitiu-nos a percepção de como os ideais progressistas dos “científicos” foram empregados para educar o cidadão tido como completo para Díaz.

A análise de textos e imagens remeteu diretamente, nesta pesquisa, ao conceito de representação. Durante muito tempo, houve uma divisão nas ciências humanas entre objetividade das estruturas e a subjetividade das representações, que eram apreendidas como projeções mentais que, enquanto refletiam uma certa “realidade”, desviavam-se dela. Esta concepção apontava para um resquício marxista de interpretação do mundo, que concebia a existência de uma base *muito real* da vida material, oposta à superestrutura da sociedade, identificada com epifenômenos ideológicos¹³. Contudo, a história da cultura, a antropologia e outros campos do conhecimento perceberam que a noção de ideologia não era suficiente para contemplar todas as manifestações ocorridas, lançando bases para o que Chartier chamou de uma “teoria da representação”¹⁴.

O funcionamento desta teoria estaria ligado à premissa de que as representações estariam (de alguma forma) ligadas às práticas sociais, conferindo efetividade a estas. Mais do que isso, o conceito de representação traria de volta aos estudos históricos os conflitos que a *histoire des mentalités*, defendida pela *Escola dos Annales*, havia banido.

Paul Rabinow afirmou que, tal qual a noção foucaultiana de “regimes de verdade” deixa os critérios de verdade e falsidade opacos, seria necessário historicizar tanto a epistemologia quanto a “projeção de nossas práticas culturais sobre o Outro”. O antropólogo ressaltou o poder explicativo desta noção que possibilitou descrever e que permitiu refletir sobre o Outro, tendo em mente que tal construção é “(...) trespassada por

¹³ RABINOW, Paul. *Antropologia da razão. Ensaios de Paul Rabinow*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999. P.78

¹⁴ Cf: CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, Ed. Bertrand Brasil, 1990.

considerações de ordem social e histórica, dada a existência de um campo de poder”¹⁵. Os estudos pós-coloniais, o questionamento dos modelos científicos atuais e a crise da modernidade remodelaram o sentido do “real”, já que, como afirmou Chartier, “aquilo que é real, efetivamente, não é (ou não é apenas) a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ele a cria, na historicidade da sua produção e na intencionalidade da sua escrita”¹⁶.

No mesmo sentido, Barthes falou em “efeito real” e Chartier, em “modalidades do fazer crer e as formas de crença”. De Certeau, por sua vez, afirmou que atualmente o “real” está em outro lugar nos estudos históricos, pois adquiriu dois papéis na historiografia contemporânea: por um lado, tornou-se objeto de estudo e resultado da análise desta pesquisa, ao mesmo tempo em que foi concebido como uma operação científica, um postulado, que permitiu a transferência das preocupações do *notado para o notável*¹⁷

Desde os trabalhos de Stone sobre um suposto retorno da narrativa até os estudos atuais, chegou-se à percepção de que, tal qual a memória, a história também estava construída mediante formas de narratividade. Aqui, os debates sobre representação, narrativa, história e memória colidiram, ainda que não tenham sido poucas as tentativas de excluir a memória e narrativa dos estudos históricos¹⁸.

Os manuais e seus autores

O porfiriato foi uma época de grande produtividade para os manuais de texto, em especial para os que se destinavam às escolas primárias. O que justificou a nossa escolha por estes seis manuais? Qual foi nosso primeiro contato com eles e porque acreditamos que eles podiam ser importantes para compreendermos a Reforma Educativa do período?

¹⁵ IDEM, Ibidem. Ver também FOUCAULT, Michel. *A Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1978

¹⁶ CHARTIER, Roger. *A História Cultural Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel: Ed. Bertrand Brasil, 1990. P.63.

¹⁷ Sobre o assunto, ver BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1984; CHARTIER, Roger. *A História Cultural Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel: Ed. Bertrand Brasil, 1990; DE CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

¹⁸ Ver BARTHES, Roland. *Aula*: São Paulo: Cultrix, 1977; GIMENES, Renato Aloízio de Oliveira e RAGO, Margareth (orgs). *Narrar o passado, repensar a História*. Campinas: UNICAMP, 2000; STONE, Lawrence; “The revival of narrative. Reflections on a new old history” in *Past and Present*; t.85, 1979.

Durante o ano de 2009, tivemos contato com o projeto Biblioteca Virtual de manuales escolares europeos y latinoamericanos, que compunha a Biblioteca Virtual Patre Manes. O Projeto Red-Alfa Patre Manes (Patrimônio Escolar-Manuais Escolares), da Comissão Européia, era um programa de cooperação entre Universidades de seis países da Europa e América Latina (Argentina, Colômbia, México, Portugal, Bélgica e Espanha). Essa biblioteca virtual congregava um conjunto extenso de materiais didáticos digitalizados, inclusive mexicanos.

Os manuais escolares do México foram apresentados por duas professoras especializadas em educação no século XIX: Luz Elena Galván Lafarga e Lucía Martínez Moctezuma. Nosso primeiro contato com as fontes se deu a partir de então, com uma edição virtual de cada uma delas. Havia mais manuais disponíveis, mas a escolha destes seis ocorreu pela sua repercussão no período, pela quantidade de vezes em que foram publicados, por sua utilização após o final do porfiriato e pelo papel social de seus autores.

Valemos-nos aqui da metáfora de Mauricio Tenorio Trillo para justificar a escolha de manuais produzidos em momentos distintos do porfiriato. Ao considerarmos o governo de 36 anos como se fossem pequenas luzes de Natal dispostas numa árvore e unidas por um mesmo fio, veríamos que seria impossível retirar qualquer uma das lâmpadas sem perder toda a luz do fio. Da mesma forma, não há como amputar uma época, um acontecimento da história, sem que se perda a possibilidade de analisá-la em um contexto mais amplo. “Memória é um mandato”, segundo Tenorio Trillo – e se de fato cortamos fora um período, a história se sobrecarrega e se funde¹⁹.

Os autores de manuais escolares foram figuras que até hoje foram pouco estudadas pela historiografia. Seu estudo e análise se convertem em formas privilegiadas para conhecermos e indagarmos o passado – e esse passado nos auxilia a reconstruir nossa memória educativa. Os autores dos seis manuais, todos professores (em algum momento de suas vidas) com intenção de propagar o normalismo dentro da Reforma Educativa no México porfirista, criaram textos que expressavam não apenas os conteúdos exigidos pelas autoridades, mas também uma visão de um México em transformação e que se aproximava

¹⁹ TENORIO TRILLO, Mauricio. Op. Cit. p.58. Intelectuais contemporâneos à produção dos manuais defendem que a importância do livro de texto mudou muito em distintos anos do porfiriato, posto que foi dada mais importância ao papel do maestro. Sobre o assunto, ler CARILLO, Carlos A. *Antología pedagogia*. Jalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, 1977.

muito a uma nova etapa – e seus livros seriam os portadores do discurso desse turbilhão de mudanças que as novas propostas pedagógicas e educativas traziam consigo.

A modernidade que se promovia como parte de um projeto de Estado durante o porfiriato incluiu de maneira determinante o âmbito educativo. Os ventos modernizadores trouxeram à baila a necessidade da produção de manuais escolares, vistos como materiais privilegiados para transmitir o ideal liberal e o projeto de nação. Os autores dessas obras se converteram em protagonistas sociais, resultando fundamental o nome do autor para o sucesso de um livro escolar no período. Nesse sentido, retomamos a Michel Foucault que relacionou a função-autor no momento em que se instaura “o regime de propriedade para os textos, quando se decretaram regras estritas sobre os direitos do autor, sobre as relações autores-editos, sobre os direitos de reprodução, etc.”²⁰ Os autores são objeto de um estudo minucioso, já que possuem uma infinidade de dados e pistas sobre o texto escolar e sobre a sociedade em que vivem. Seguindo a linha de Foucault, o estudo destes autores educativos implicou

uma análise socio-histórica do autor como indivíduo social e os diversos interrogantes que se vinculam a esta perspectiva e, por outro lado, a construção mesma do que se chama a “função-autor”, quer dizer, a forma que em um texto aparece explicitamente esta figura (do autor), que se situa fora dele e que o antecede.²¹

Ao final do século XIX, o autor de um livro escolar não era somente aquele que colocava seu nome na capa de um livro que circularia as escolas do país, era o portador de um discurso que se construía a partir de vários elementos: sua origem social, sua posição no campo educativo, seus vínculos com redes intelectuais, sua formação acadêmica (onde estudou e quem foram seus professores e companheiros de escola), sua trajetória profissional, sua produção literária e educativa, dentre outros elementos. O estudo do autor e de seu texto resultou, assim, de uma operação complexa, posto que a função-autor implica em uma distância radical entre o indivíduo real e o nome próprio a quem se atribuiu o discurso. O autor, como função discursiva, precisava estar separado da realidade e da experiência fenomenológica do escritor como indivíduo único²².

²⁰ FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992. p.12.

²¹ CHARTIER, Roger. “Trabajar con Foucault: esbozo de una genealogía de la función-autor” in *Revista Signos Históricas*. México: UAM, 1999. Volume I. jan.-jun. p.23.

²² IDEM, p.12

O âmbito social, acadêmico e intelectual teve um peso importante na produção dos manuais escolares, a finais do século XIX, porque teve um papel definidor na construção dos autores destes manuais - ainda que não seja o único elemento crucial. Os autores tiveram que seguir regras estritas ditadas pelas autoridades, pelos Congressos de Instrução Pública e por todos aqueles envolvidos com a produção dos livros (sejam os editores, livreiros ou outras personagens). No momento em que existia um autor, havia o responsável por um discurso e, se este era transgressor (como analisamos um caso), o texto pode ser eliminado das listas oficiais, das livrarias e não será recomendado em parte alguma.

Se os autores cuidaram de seguir as regras colocadas pelo governo, a autoridade buscou garantir a “liberdade” do autor. Desde 1884, podemos notar que

el gobernador Distrito Federal encareció al Ayuntamiento de la Ciudad de México, abriera un certamen para la elección de los libros de texto. Aceptada la iniciativa se convocó a un concurso para escoger libros de lectura, historia, geografía, aritmética, gramática y un compendio sobre la organización político de México y los deberes y derechos del ciudadano.²³

Esta iniciativa foi aperfeiçoada a partir do debate que o tema gerou nos Congressos de Instrução Pública de 1889-90 e 1890-91, quando se firmaram acordos para normatizar tudo o que fosse relativo à elaboração dos livros de texto²⁴. Alguns anos depois, o tema adquiriu relevância, pois a Secretaría de Justicia e Instrucción Pública indicou, em um documento oficial datado de 1897, que “entre los factores fundamentales de la Escuela tres descuellan por indiscutible importancia: la organización, el método y los textos”²⁵.

Vamos apresentar nossos autores com suas respectivas produções, além das diferentes versões de cada manual às quais tivemos acesso. Era comum que cada nova edição sofresse correções e poucas adições em relação à edição anterior.

Julio Zárate, o primeiro a ser apresentado, nasceu em Veracruz, em 1844, foi um importante historiador, advogado, escritor e exerceu cargos políticos relevantes (desde

²³ GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés. “La vida social” in COSÍO VILLEGAS, Daniel. *Historia Moderna de México*. México: Hermes, 1959. t.IV. p.565.

²⁴ IDEM, p.567. Os ganhadores deste concurso foram: Juan de la Torre, com seu texto *Compendio de la organización política de México y deberes y derechos del ciudadano*, Aurelio M. Oviedo, com seu manual *Gramática*, Luis E. Ruiz e sua *Gramática* e, por último, Manuel M. Contreras foi o autor do texto *Aritmética*. Não nos detivemos a fundo na análise destes manuais (ainda que nos pusemos a lê-los), porque identificamos neles uma postura contraditória ao impulso modernizante do porfiriato. Todos ainda possuíam estrutura de catecismos e não respondiam às necessidades do ensino objetivo e experimental que se pretendia inculcar aos jovens mexicanos, como veremos, mas eram mais próximos ao método lancasteriano. Exploraremos essa aparente contradição mais a fundo na primeira parte da dissertação.)

²⁵ *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, número 22, t.I, 01/02/1897, p.673

1862, foi deputado federal por várias vezes seguidas, chegando à presidência da Câmara dos Deputados). Entre 1879 e 1880, foi o encarregado pela Secretaria de Relações Exteriores, já entre 1844 e 1886, foi secretário geral do Governo do Estado de Veracruz e, dez anos depois, tornou-se magistrado da Suprema Corte de Justiça nacional. Em 1912, elegeu-se senador da República. Em sua carreira docente, foi professor de História universal na Escuela Normal Nacional desde 1883, lecionando por trinta anos. Colaborou com os periódicos *El Eco del País* e *El Siglo Diez y Nueve*. Faleceu na Cidade do México, em 1917.²⁶

Sua obra, *Compendio de Historia General de México*, foi publicada diversas vezes, mas tivemos acesso a cinco edições, sendo a de 1880 a primeira e a de 1890 a quarta edição²⁷. Por sua complexidade, acreditou-se que era um manual de História destinado ao professor, que dividia a leitura dos capítulos em aulas entre os dois últimos anos da primária básica e os dois anos da primária superior (dependendo se a escola era de primeira, segunda ou terceira classe, como veremos a seguir) – e não um manual destinado diretamente à leitura dos alunos.

O texto do manual de Julio Zárate foi dividido em três épocas e 51 lições: primeira época, chamada de México Antiguo (desde os tempos mais remotos até 1521), com 15 lições; a segunda, denominada Dominación Española (1521 a 1821), com 17 lições; e a terceira, México Independente (1821-1896), com 19 lições.²⁸ Cada lição foi organizada a partir de um texto expositivo, muitas vezes acompanhado de uma gravura, sempre precedido de um conjunto de palavras-chave que resumiam o conteúdo do que seria exposto.

Também possuía uma introdução, que versava sobre as características físicas da geografia mexicana e sobre a sua formação populacional, uma cronologia e uma interessante nota preliminar, que explicava a importância da mudança de metodologia da

²⁶ ORTIZ MONASTERIO, José. *México eternamente: Vicente Riva Palacio ante la escritura de la historia*. México: FCE, 2004. 240-50.

²⁷ A edição de 1890 foi publicada no México, pela Antigua Imprenta de Murguía, com 496 p., medindo 15 cm. A de 1892 foi publicada no “Méjico” (sic), por La Providencia, contendo 496 páginas em tamanho de 15 cm (consta uma nota *de nueva edición para uso en las escuelas*). A de 1898, publicada no México pela Librería da Vda. De Ch. Bouret, conta com 323p. em formato de 18 cm. (é ilustrada e conta com “cuadro de cronologías”). A de 1899, foi publicada pela Librería de la Vda. De Ch. Bouret, contendo 323 p., ilustrada, com tamanho de 18 cm (nova edição corrigida e ilustrada com gravuras).

²⁸ IDEM, p.04

obra: em 1880, em sua primeira versão, o *Compendio de Historia General de México* foi escrito através da tradicional forma catequística de perguntas e respostas, mas o autor decidiu reescrever a obra em texto expositivo, pois esta metodologia “se acomoda mejor a las reflexiones y ampliaciones introducidas en todo el curso de la obra”²⁹ e também ao pensamento educativo moderno. Na nota preliminar, Zárate também definiu um dos objetivos primordiais de sua obra – despertar nos jovens o sentimento nacional através da exaltação de personagens e momentos históricos definidos.

Y en cuanto al fondo mismo del libro, destinado a la enseñanza de la historia de nuestro país, ha procurado que con la exposición verdadera de los sucesos pasados y cosas memorables, y con el estudio de las vicisitudes de la gran familia mexicana, despierte y se acreciente en las jóvenes generaciones el fecundo amor a la libertad y a la patria³⁰.

Zárate foi, além disso, um influente jornalista e frequente escritor de textos pátrios direcionados ao público adulto de finais do século XIX, como a biografia de Morelos e de Don Carlos de Sigüenza y Góngora, *Elementos de historia general, Album artístico y pintoresco de la República Mexicana formado con la colaboración de los más distinguidos literatos, Los progresos de la astronomía en el año de 1905*. No entanto, seu livro mais importante foi o terceiro volume de uma das obras mais importantes do século XIX, que buscava conjugar a história do México através do pensamento liberal: *México a través de los siglos*, enciclopédia organizada por Vicente Riva Palacios. Notamos que a preocupação de Zárate com a divulgação da História nacional ia muito além dos muros escolares.

O segundo de nossos autores, Justo Sierra, foi um dos homens mais importantes do regime porfirista e considerado por muitos autores como o verdadeiro responsável pelas Reformas Educativas no México. Nascido em 1848, em Campeche, era filho de Justo Sierra O'Reilly, célebre jurista yucateco, iniciador do jornalismo literário na península, e Concepción Méndez. Formou-se em Direito em 1871, no tradicional Colegio de San Ildefonso. Desde 1868, ao lado do mestre Ignacio Altamirano, Sierra participou de importantes atividades literárias, mas seus interesses logo se voltaram para a história, a sociologia e a educação. Desde 1877, dedicou-se à docência de história, atividade que cultivou em meio a outras mais absorventes, até o fim de seus dias. Sempre se preocupou em promover todos os tipos de ensino: o básico, o normal e a . Em 1881, propôs a criação

²⁹ ZÁRATE, Julio. *Compendio de Historia General de México*. México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret, 1898. P.05

³⁰ IDEM, p.06.

da Escuela de Altos Estudios – projeto que culminou com a criação da Universidad Nacional Autónoma de México, em 1910. Ocupou o cargo de Secretário de Instrução Pública e Belas Artes de 1905 a 1911, quando Porfirio Díaz pediu a renúncia de todo seu gabinete. Durante o governo revolucionário de Francisco Madero, foi nomeado Ministro Plenipotenciário do México na Espanha, onde faleceu em 1912³¹.

Septuado en México [em 13 de dezembro de 1912], en la Rotonda de los Hombres Ilustres, sus funerales suntuosos son la reiteración de la leyenda: la multiplicidad de Sierra, el escritor, el teórico, la figura señera del programa educativo, el participante de la Revista Azul y la Revista Moderna, el protector de Urbina, Urueta e los impugnadores del Ateneo de Juventud. La leyenda culmina en la dispensación de la culpa: al demonizarse por entero el porfiriano en la vida pública, la cultura oficial se propone salvar Sierra del estigma. De acuerdo con esta tarea redentorista, Sierra es el menos “porfirista” de todos, el liberal y el hombre generoso. Lo que ahora aparece como realidad no es tan lineal: Sierra, el intelectual formidable, quien apoya a los ateneístas en sus embestidas académicas contra la educación anquilosada que él preside, el arquetipo del intelectual como hombre de Estado, es también el autor de la mejor justificación teórica de las represiones porfirianas, el enemigo declarado de los intentos de los obreros y campesinos, el ideólogo del odio al cambio violento. Como ningún otro, Sierra encarna las contradicciones internas de la clase dominante que se van agudizando en el porfiriato y que, finalmente, deben resolverse con el enfrentamiento a un régimen que ya no permite adelantos y despliegues³².

Durante (e após) a gestão administrativa de Justo Sierra, a teoria e a técnica educativas receberam um novo e vigoroso impulso sob a ação pedagógica de Gregorio Torres Quintero e seu grupo (formado por Celso Pineda, Lucio Tapia, Luis de la Brena, Daniel Delgadillo, Ponciano Rodríguez, José María Bonilla, Jesús Sánchez, José Juan Barroso, Toribio Velasco, Francisco Ângulo, entre outros).

A obra de Justo Sierra aqui analisada, *Historia patria*, foi publicada pela primeira vez em 1894, em duas partes separadas. O primeiro livro era destinado ao 3º ano do ensino primário obrigatório, já o segundo livro visava o ensino de História do 4º ano do ensino primário obrigatório. Pudemos conhecer outras edições dessa obra publicada ainda dessa

³¹ MORALES, Ernesto Meneses. *Tendencias Educativas Oficiales en México*. 1821-1911. México: UNAM, 1984. pp. 501-510.

³² MONSIVAIS, Carlos. “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”. In: COSIO VILLEGAS, Daniel (coord.). *História general de México*. 4. ed. México: El Colégio de México, 1994, pp. 1387-8.

forma nos anos 1897, 1898, 1899, 1904 e 1905.³³ Já em 1922, última edição da qual tivemos conhecimento, a obra já era publicada em um só volume, graças ao Departamento Editorial da Secretaria de Educação Pública (SEP), comandado por José Vasconcelos, que decidiu reeditar o livro. Tal recuperação da obra de Justo Sierra foi parte de uma iniciativa maior da SEP que buscava a distribuição gratuita de livros para os estudantes das escolas primárias do México³⁴

Ao contrário da obra de Zárate, o livro de Sierra era destinado à leitura direta das crianças. Em seu *Historia patria*, Justo Sierra segue o modelo de leitura proposto durante a Exposição Universal de Paris de 1889, por Ernest Lavisse³⁵, substituindo as biografias de Napoleão e Joana d’Arc por uma série de heróis nacionais, através dos quais buscava despertar sentimentos de união, coesão e de solidariedade entre os mexicanos.

Segundo a historiadora mexicana Josefina Zoraida Vasquez, os manuais de história escritos por Justo Sierra (que foi professor da mesma disciplina por muito tempo na *Escuela Nacional Preparatoria*), como *Historia Patria*, foram uma linha divisória no ensino de história no país, servindo de base para grande parte dos “catecismos pátrios” que surgiram *a posteriori*.³⁶

O *Libro Primero* era iniciado com uma introdução intitulada “Noción de la Historia”. Nela, Sierra apresentava suas concepções de progresso, evolução e civilização.

³³ A primeira edição, de 1894, foi publicada em Paris pela Librería de la Vda. De Ch. Bouret, com ilustrações. A edição de 1897 foi publicada no México, pela Librería de la Vda. De Ch. Bouret, com 96 páginas e ilustrada. A de 1898 foi publicada em Paris pela Librería de la Vda. De Ch. Bouret, com 96 páginas e ilustrações. A edição de 1899 foi publicada no México, pela Librería de la Vda. De Ch. Bouret, com 72 páginas cada exemplar. A de 1904 foi publicada pela Librería de la Vda. De Ch. Bouret, com 96 páginas e ilustrações (impresa em Braine-le-Comte, Bélgica). A de 1905 (7ª edição) foi publicada no México, pela Librería de la Vda. De Ch. Bouret, com 96 páginas e ilustrações (impresa em Braine-le-Comte, Bélgica). Todas as edições possuem 18 cm.

³⁴ A edição de 1922 foi publicada pela Secretaria de Educación Pública, no México, contendo 138 páginas com ilustrações. LOYO, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colégio de México, 1999. p.125.

³⁵ “He seguido el plan que en obritas análogas ha adoptado con tan buen éxito M. Lavisse, que no sólo es uno de los profesores de historia más notables de nuestra época, en Francia, el primero quizás después de la desaparición de Renan, Taine y Coulanges, sino un verdadero educador nacional en toda la fuerza de la expresión. Pero acomodándonos a los consejos de pedagogos eminentes extranjeros y nacionales, hemos sustituido los relatos de Lavisse con pequeñas biografías. Creemos haber concordado así la prescripción legal con los fines de la ciencia.” IDEM, p.05.

³⁶ VASQUEZ, Josefina Zoraida. “Textos de historia al servicio del nacionalismo”. In: RIEKENBERG, Michael (comp.). *Latinoamerica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial, 1991. pp. 43-4.

A este breve intróito se sucediam três unidades³⁷: “Historia Antigua”, a unidade inicial deste primeiro livro, era composta por quatro capítulos: “Los Toltecas I”, “Los Toltecas II”, “Los Aztecas I” e “Los Aztecas II”. “La Conquista”, a segunda unidade, era dividida somente em dois: “La Conquista I” e “La Conquista II”. O mesmo ocorria com a terceira unidade, “Período Colonial”: dividia-se em “Período Colonial I” e “Período Colonial II”.

Já o *Libro Segundo* começava com uma evocação “A Los Maestros”, em que Sierra apresentava os principais objetivos de seu manual. Seguiam-se três unidades, “La Independencia”, “La República” e “La Reforma y La Intervención”, todas compostas por “Capítulo I” e “Capítulo II”.

Tanto no primeiro quanto no segundo livro, cada capítulo era composto por um texto-base, que, de forma explicativa e narrativa, contava a história nacional, por muitas biografias de figuras conhecidas (dispostas ao longo do livro em notas de rodapé, com letra menor), por muitas ilustrações (somente gravuras, que consistiam em monumentos, representações de tipos sociais, mapas, mas principalmente em bustos de personagens importantes da história mexicana), por um resumo didático ao término de cada texto e, por fim, um questionário que versava sobre o texto-base.

Toda a estrutura deste manual escolar tinha, por sua vez, o objetivo de levar os estudantes a gravarem os ensinamentos da história nacional em suas consciências, em suas almas. Sierra queria conquistar o amor das crianças pela história pátria. Porém, se durante a sua vida intelectual o autor flertou fortemente com o cientifismo (sendo um dos grandes expoentes do positivismo mexicano), ele queria, aqui, fixar a história no **espírito** dos jovens, e não em sua razão. Essa preocupação de Sierra pode ser nitidamente sentida na dedicatória desta obra, como vemos:

A MIS HIJOS

El amor a la Patria comprende todos los amores humanos. Ese amor se siente primero y se explica luego. Este libro, dedicado en vosotros a todos los niños mexicanos, contiene esa explicación³⁸.

³⁷ A análise do corpo do texto ocorrerá de forma comparativa aos outros manuais, na segunda parte desta dissertação.

³⁸ IDEM, p.03

O amor pela pátria, algo que “se sente primeiro e se explica depois”, parecia ser definido por ele como algo inato, pertencente primordialmente ao campo do espírito – chegando somente em segundo plano às ordens da razão.

Acreditamos que, a partir de um olhar apurado na direção deste manual, podemos conhecer como a narrativa histórica de Justo Sierra se construiu também direcionada a um campo de recepção maior que o da elite letrada mexicana. Em outras palavras, *Historia patria* permitiu vislumbrar a partir de qual passado estava sendo sedimentada, naquele período, a memória nacional.

Celso Pineda foi um dos responsáveis por uma reforma no conceito de instrução cívica como disciplina no país. Realizou seus estudos na Escola Normal da cidade do México, sendo examinado nos dias 27 e 28 de maio de 1895 e aprovado como Professor de Instrucción Primaria, sendo expedido o diploma que o possibilitou exercer sua profissão em 17 de dezembro de 1898³⁹. Sua vida e sua formação na Escola Normal foram fundamentais para sua trajetória profissional, nutrindo-o de novas ideias, provenientes do pensamento moderno de professores e alguns companheiros de estudo, dentre os quais destacaram-se Carlos Carillo (diretor da Escola Prática anexa à Escola Normal), Gregorio Torres Quintero e Leopoldo Kiel (professores da Escola Normal para professores da Cidade do México), Daniel Delgadillo, Alberto Correa (director da revista *La Enseñanza Normal*)⁴⁰.

Ao terminar seus estudos, tornou-se professor de educação primária na Escola Normal da Cidade do México, foi membro do Colégio de Professores Normalistas, participou como destacado redator da revista *La enseñanza primaria* (juntamente com Luis de la Brena, sendo estes seus fundadores) – importante periódico educativo da época. Mais tarde, ocupou vários cargos como funcionário na Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes. Colaborou com várias revistas educativas importantes do período, como *La Escuela Mexicana*, *La Enseñanza Normal* e *El Magisterio Nacional*.⁴¹

Com a efervescência cultural vista no final do século XIX e a criação de círculos de pensamento entre os professores e intelectuais buscando discutir temas ligados à educação, Pineda vinculou-se a importantes nomes da intelectualidade mexicana a fim de

³⁹ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública, folio 43, 1898.

⁴⁰ MENÍNDEZ MORALES, Rosalía. “Elites educativas del porfiriato: Celso Pineda, um profesor normalista” in *Annales del XIII Encuentro Internacional de la Historia de la Educación*. México: Zacatecas, 2012. p.243.

⁴¹ IDEM, p. 245.

propagar o normalismo dentro das Reformas Educativas – dentre esses nomes, podemos citar Lucio Tapia, Ponciano Rodríguez, José Maria Bonilla, Luis de la Brena (seu antigo companheiro de trabalho), Francisco Ângulo, Jesús Sanchez, Gregorio Torres Quintero, Juan José Barroso, Justo Sierra, Marcos Becerra, Luís Murillo, Andrés Cabrera, Luís Alarcón e Julio Hernández. Desde muito cedo, pode notar-se a apropriação de pedagogos como Enrique C. Rébsamen, Carlos Carillo e Leopoldo Kiel em seus textos⁴².

Ocupou-se com grande zelo dos problemas acerca da educação física e higiênica e, ao considerar estes aspectos em sua pedagogia, pensou em suas íntimas relações com a formação integral do educando. Trabalhou com muito êxito com a didática especial, particularmente nos domínios da língua e da literatura⁴³. O anseio nacionalista de Pineda se expressou nas seguintes palavras de *El niño ciudadano*:

Amad a la Patria. Y bien: ¿Quién es, cómo es esta Patria, á quien debes amar? La Geografía os habrá dicho que es una parte de la América, una gran región del planeta tierra... podréis distinguir con santo orgullo, y gritar con entusiasmo patriótico: Aquí está México. Aquí está mi Patria... porque la habréis reconocido... en esa fisionomía propia de ella, que semeja el Cuerno de abundancia.

La historia por su parte, primero llorosa y después risueña, os relatará como nació esta nuestra madre patria, como (si un tanto poderosa, aún joven), fue esclavizada por espacio de trescientos años, como fue libertada, á costa de sangre de sus hijos; cómo, ya libre, por errores de estos mismos hijos, sufrió tantos reveses... Una nación, que además de su fisionomía propia... tiene un conjunto de leyes que tienden á mantener la unidad nacional, al mismo tiempo que poseemos prerrogativas⁴⁴.

Com o fim do porfiriato, Celso Pineda conseguiu manter-se dentro da estrutura educativa oficial. Em junho de 1913, ocupava um posto importante na Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes, ainda que tivesse que se afastar de suas atividades no mesmo ano, por ter sido diagnosticado com artrite reumatóide nos joelhos e nos pés. Entre 1923 e 1924, voltou à ativa como funcionário público, graças aos seus vínculos políticos, ocupando altos cargos na Secretaria até sua aposentadoria, em maio de 1924.⁴⁵

Pineda escreveu o manual escolar *El niño ciudadano. Lecturas acerca de la Instrucción Cívica* no início da década de 1890. Tivemos acesso à obra a partir de sua

⁴² IDEM, p.246.

⁴³ VÁRIOS. “Auge de la Educación Urbana y Nuevos Progresos Pedagógicos” in *Historia de la Educación en México*. Obra conjunta da Universidad América Latina. Retirado da internet em 14/03/2012, disponível em http://189.203.26.193/Biblioteca/Historia_Educacion_en_Mexico/Pdf/Unidad_04.pdf

⁴⁴ PINEDA, Celso. Op. Cit. pp. 08-09

⁴⁵ MENÍNDEZ MORALES, Rosalía. Op. Cit. p.249.

segunda edição, em 1906, e sabemos que foi reeditada até 1923, sempre pela Herrero Hermanos sucesores, no México, mantendo o mesmo formato físico (19x9)⁴⁶.

El niño ciudadano era um manual de civismo amplo, integrado por quatro partes, XI capítulos e 92 subtemas, expostos em 174 páginas. A primeira delas fazia uma resenha histórica, com nove capítulos sobre o México Antigo, dois sobre o México Colonial e 25 sobre o México Independente. A segunda, chamada “Institución Actual”, pretendeu trazer explicações necessárias de algumas noções, a definição de como a nação exercia sua soberania e o papel de cada um dos Três Poderes. A terceira parte discorria acerca da organização política do governo dos estados, enquanto a última pretendia expor aos alunos como se dava o processo eleitoral. Cada capítulo possuía texto expositivo, dividido em partes e com muitas figuras. Não havia resumo nem questionário ao final.

Era o tipo de material didático que correspondia às expectativas do que a “cultura da modernidade” de finais do século XIX esperava de um texto escolar: com uma linguagem hodierna, Pineda se valia de muitos recursos novos para expor suas temáticas, levando o leitor à conclusão de que a nação mexicana era realmente desenvolvida, com um projeto político moderno e adequado, capaz de conduzir o país ao progresso. Segundo Longi, a obra *El niño ciudadano* foi uma das primeiras que enfocaram a criança com olhar propriamente pedagógico no país.⁴⁷

O antigo parceiro de trabalho de Pineda, Luis de la Brena, foi um dos professores e pedagogos mais famosos do México, que criou um novo método de ensino. Nascido em 1873, na Cidade do México, cursou a Escuela Normal de México, entre 1897 e 1900, pertencendo à geração de educadores que lutou por unir a escola aos problemas sociais. Começou sua vida profissional na Escuela Primaria Anexa, onde alcançou um de seus maiores cargos, em 1915, ao tornar-se diretor de sua Alma Mater. Neste mesmo ano, financiado por Venustiano Carranza, foi aos Estados Unidos realizar estudos em Pedagogia Moderna. Lecionou matemática, economia política, moral prática e ética na Escuela

⁴⁶ As edições consultadas foram as publicadas em 1906 (2ª ed.), 1907 (3ª ed.), 1909 (4ª ed.), 1911 (5ª ed.), 1913 (7ª ed. – Obra aprobada por la Dirección General de Instrucción Primaria para que sirva de texto em las escuelas), 1921 (1ª edición reformada de acuerdo con la Constitución de 1917) e 1923 (Segunda edición reformada de acuerdo con la Constitución de 1917. Obra aprobada por la Dirección General de Instrucción Primaria para que sirva como texto en las escuelas).

⁴⁷ LONGI, Homero Bazán. “La ciudad de ayer” in *El Universal*. México: Compañía Periodística Nacional, 31 de maio de 2001. p. 01. (Retirado de <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/columnas.html?var=12768> em 18/08/2009)

Normal. Em 1930, recebeu uma medalha em Sevilha pela obra *El niño mexicano* (o que nos levou a refletir sobre o alcance da obra trabalhada nesta pesquisa) e, nesta viagem à Europa, fez estudos especializados em diversas disciplinas pedagógicas, atualizando-se nas correntes educativas contemporâneas. Em 1943, recebeu a Ordem Nacional Mexicana por serviços distintos prestados à pátria. De la Brena morreu em 1964, também na Cidade do México⁴⁸. Segundo o professor Antonio Barbosa Heldt,

Su amplia labor social y buenas dotes como administrador, fueron factores importantes que influyeron para que el magisterio del Distrito Federal lo nombrase presidente de la Junta de Administración del Seguro del Maestro, durante el período 1941-1943.⁴⁹

Luis de la Brena, o “maestro de la ciudad”, instaurou um sistema de aprendizagem baseado na compreensão do aluno, levando em consideração seu entorno social urbano, problemas sociais e familiares. Sua atuação foi muito além dos muros da escola, fundando a *Sociedad Mutualista de el Seguro del Maestro* (1948) e dirigindo o periódico *El Album de la juventud – órgano de la Sociedad Literaria Cuauhtémoc* (entre 1893 e 1902).

El niño mexicano – método moderno de lectura dividido em partes progresivas teve várias edições, sendo a primeira a qual tivemos acesso datada de 1907 (já era a 7ª edição neste ano). A obra, “escrita conforma a los adelantos y últimas indicaciones de la pedagogía”, era considerada o método mais moderno e popular de leitura na primeira década do século XX. Foi aprovada como texto oficial para as escolas do Distrito Federal e por um bom número de governos estaduais – como consta na tabela da primeira parte da dissertação.

A obra de Luis de La Brena foi dividida em quatro livros: *Introducción*, destinado aos alunos do ano inicial da primária elemental; *Libro Primero*, dirigido aos estudantes do segundo ano; *Libro Segundo*, direcionado aos alunos do terceiro ano; e *Libro Tercero*, aos alunos do último ano da primária elemental. Cada livro possuía, em média, 50 capítulos, sendo cada um deles composto por um texto expositivo acompanhado de figuras, um conjunto de palavras que o aluno deveria explicar, um grupo de exercícios orais e outro de exercícios escritos. Todos eles também possuíam uma introdução e um léxico ao final. Era

⁴⁸ FUENTES DÍAZ, Vicente e MORALES JIMENEZ, Alberto. *Los grandes educadores mexicanos del siglo XX*. México: Editorial Altiplano, 1969. p.128

⁴⁹ IDEM, *Ibidem*.

um método nacional, criado pelo autor, que o denominou de “gradual e psicológico”. Todos os tomos foram impressos em 8º (18x12cm) e encadernados⁵⁰.

O livro básico, a *Introducción*, era muito simples e tinha como objetivo principal desenvolver nos alunos as ferramentas básicas do primeiro período de aprendizagem da leitura, que compreendia o exercício dos sentidos para conhecer as figuras das letras, seus respectivos sons, as combinações com que elas se fazem e o significado que representam. Representava um grande avanço em relação aos silabários, que ainda eram utilizados em diversas instituições.

O *Libro Primero* tinha como conteúdo principal o ensino do segundo estágio da leitura mecânica, em que os estudantes deveriam fixar o pensamento na série de ideias e até nos fundamentos gramaticais dos textos, com o auxílio de imagens. Buscava-se também o desenvolvimento da linguagem e a composição de textos simples. Os temas mais usuais eram objetos cotidianos, animais e plantas. Sua quarta edição, de 147 páginas, teve uma tiragem de 50 mil exemplares, com um custo unitário de \$0,30. A obra era dividida em 54 lições graduadas.

O *Libro Segundo*, por sua vez, era destinado a desenvolver a linguagem e a auxiliar a formação do caráter do educando (lembrando que, em muitas escolas, o livro de leitura era o único a que o aluno tinha acesso, portanto deveria também trabalhar com os conteúdos de outras disciplinas). Dessa forma, continha vários textos cuja finalidade era gerar hábitos e valores cidadãos à criança em formação, como o amor à pátria e às suas instituições, o respeito à família, o despertar da curiosidade pela tecnologia e a valorização ao trabalho. Sua sexta edição, com 190 páginas, teve uma tiragem de 20 mil exemplares⁵¹, ao custo unitário de \$0,35.

O último da série, o *Libro Tercero*, buscava desenvolver uma narrativa histórica e moral, além de capítulos sobre higiene e ciências e composições em verso. Seu objetivo principal era diferenciar-se das obras correntes no período que, por possuírem um conjunto de leituras sobre um mesmo tema, desinteressavam os alunos pelo estudo. Buscando criar uma obra “sensible y agradable”, De la Brena desenvolveu diversos conteúdos através do

⁵⁰ Propaganda sobre a coleção de Luis de la Brena presente nas últimas quatro páginas do livro de Celso Pineda. Todas as informações abaixo sobre a tiragem e valores foram tiradas desta mesma fonte.

⁵¹ A diferença na tiragem de uma obra destinada ao segundo ano (50 mil) e ao terceiro ano (20 mil) reflete a condição das escolas mexicanas: como veremos, a necessidade de auxílio na economia familiar leva as crianças a deixarem o ambiente escolar muito cedo, sem completar todos os anos da primária elemental.

texto expositivo ou poético. O valor de cada unidade, com 176 páginas, era de \$0,50 em sua 5ª edição (cuja tiragem desconhecemos).

Todos eram bem ilustrados, sempre foram publicados no México (pela Herrero Hermanos Sucesores) e possuíam um tamanho padrão.⁵² Como um livro de leitura, era a obra mais importante que a criança tinha consigo na escola – posto que muitas delas só tinham acesso a este livro, especialmente as que frequentavam as escolas de 3ª classe, que compreendiam mais de 80% do total no período⁵³.

Lucio Tapia, por sua vez, foi médico militar e coronel do Exército mexicano, político e se especializou em estudar o sanitarismo e a higiene pública. Nasceu em 1873, no Estado de México. Em 1897, recebeu o cargo regular na Escuela Normal Católica de Puebla, onde dirigiu e escreveu o periódico quinzenal *La Escuela Normal*. Dois anos depois, voltou à Cidade do México, onde ocupou os cargos de ajudante na Escuela Superior e a direção na Escuela Elemental. Em 1902, visitou um grande número de escolas norteamericanas⁵⁴. Tapia foi egresso de uma geração muito profícua da *Escuela Normal de Profesores*, formada por Daniel Delgadillo, José Juan Barroso e Gregorio Torres Quintero, dentre outros, que cumpriram a dupla tarefa de servir às crianças e escrever para elas. Em 1893, Tapia desempenhou seu primeiro cargo como professor ajudante da escola primária anexa à *Escuela Normal de Profesores* e, em 1905, tornou-se inspetor da zona. Entre 1904 e 1907, escreveu as obras *El Compendio de Moral Práctica* e *El Viaje a través de México por dos niños huérfanos*, ambas para uso das escolas nacionais.⁵⁵

El Viaje a través de México por dos niños huérfanos era uma versão de um famoso livro francês que teve 103 reimpressões. Contando a história de duas crianças que viajavam sozinhas por todo o México (a partir do ano imaginário de 1847), Tapia recontou episódios famosos do país, fez biografias de pessoas ilustres, falou de mitos e do passado mexicano, reconstruindo a pátria para as crianças.

⁵² As edições que pudemos consultar foram as de 1907, 1919 e 1920 (quando o livro chegava à sua 12ª edição totalmente reformulada de acordo com a Constituição de 1917).

⁵³ BAZANT, Milada. “Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses 1876-1910” in GONZALBO AIZPURU, Pilar e OSSENBACH SAUTER, Gabriela. *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: Colmex, 1996. p.87.

⁵⁴ Archivo Histórico de la Secretaria de Educación Pública, Escuela Normal de Profesores, Libro 4.35, 1901-1915. f.56.

⁵⁵ GALVÁN LAFARGA, Luz Elena. “Del ocio a la instrucción en La Niñez Ilustrada. Un periódico infantil del siglo XIX”. p. 238. Retirado da internet em 27/06/2012. Disponível em <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/period/esthom/esthompdf/esthom20/201-257.pdf>

O livro de Tapia, publicado no formato 8 polegadas, era encadernado em cartonné e recoberto com uma gravura colorida, o que o tornou uma das publicações mais caras de toda a coleção pedagógica (65 centavos o exemplar, enquanto livros como *Rafaelita*, direcionado às meninas, custavam 35 centavos)⁵⁶. *El Viaje a través de México por dos niños huérfanos* foi um livro de leitura destinado aos estudantes das escolas primárias mexicanas, que continham lições sobre moral, geografia, civismo, história, ciências, artes e capítulos especiais para “assuntos contemporâneos”, como o tabagismo e o alcoolismo.

Apesar de não ter sido denominado como “livro de texto”, foi usado durante muito tempo como manual escolar, visto que sua quarta edição circulou até 1913 e a décima, em 1933⁵⁷, transformando-se em uma enciclopédia científica, econômica e social, onde foi incluído um capítulo sobre como administrar o dinheiro.⁵⁸ A sua importância no ambiente escolar era dada não só como um livro de texto simples, mas como uma obra complementar à outra que já conhecemos: “La presente obra es el complemento del magnífico método de lectura El niño mexicano aprobado como texto en gran parte de nuestros centros docentes de la República”.⁵⁹

O manual de Tapia seguiu um modelo de leitura reeditado por muitas gerações de escritores franceses. *La Tour de France par deux enfants* foi publicado pela primeira vez em 1877 e representou um dos grandes êxitos da literatura infantil europeia, chegando a 8 milhões de exemplares. Escrito pela esposa de Fouillée, era uma obra com 212 gravuras e 19 mapas, cujo objetivo principal era descrever a viagem de dois jovens à região de Lorena (França), cujas experiências, um tanto quanto perigosas, eram narradas de forma didática em tom atraente e para revelar aos estudantes “la patria visible y viva”. Cada ação preparava para a vida prática mas desenhava um exemplo de moral, definindo um peso importante para as ilustrações: as figuras representavam homens ilustres, lugares significativos, cenas históricas, fenômenos geográficos ou naturais, noções antropológicas e

⁵⁶ GALVÁN LAFARGA, Luz Elena. Op. Cit. p. 239.

⁵⁷ Pudemos consultar quatro edições da obra de Lucio Tapia: a de 1907, 1913 (libro de lectura corriente para uso de los alumnos de las escuelas primarias de la república – Viaje a través de México por dos niños huérfanos: escenas y paisajes del México antiguo y del México moderno), 1925 (libro de lectura corriente para uso de los alumnos de las escuelas primarias de la República) e 1926 (Libro de lectura estética. Selecta enciclopédia científica, económica y social, con importantísimos capítulos sobre el ahorro, el alcoholismo y el tabaquismo). Todas foram publicadas no México, pela editora Herrero Hermanos Sucesores.

⁵⁸ IDEM, p.240.

⁵⁹ Nota de página de rosto da edição de 1925 de *Viaje a México por dos niños huérfanos*.

diferentes formas da atividade humana. Por fim, suas anedotas estavam orientadas a mostrar o desenvolvimento econômico, agrícola e industrial da província francesa, assim como a vida exemplar de seus heróis, cujos atos representavam ao pequeno leitor “una suerte de moral en acción” em que nunca estavam presentes os heróis, André e Julián⁶⁰.

A maior parte da produção de Lucio Tapia teve ligação com o desenvolvimento de temáticas educacionais. Ligado às tertúlias que discutiam as Reformas Educativas e o futuro da nação, criou programas de educação primária, um guia para o professor na prática docente, escreveu sobre os heróis da independência, publicou em várias revistas (como na *Revista Educación*) e também escreveu outros manuais escolares, como o *Compendio de moral práctica: conversaciones e historietas morales: escritos para los alumnos de las escuelas nacionales primarias*, de 1906.

O último de nossos autores, Abraham Castellanos, nasceu em Oaxaca, em 1871. De origem camponesa e humilde, fundou, ainda muito jovem, a Escuela Nocturna para Hombres, para que os trabalhadores pudessem se educar e, por esta razão, a Câmara Municipal o designou como professor ajudante da Escola Municipal nº. 04. Rumou à Jalapa, onde estudou na Escuela Normal, dirigida por Enrique Rébsamen (de quem se tornou um dos principais discípulos). Em 1891, criou, em Oaxaca, a Escuela Normal para Profesores, trabalhando na escola anexa. Foi chamado na Cidade do México como professor nas Escuelas Normales de Profesores y Profesoras. Colaborou com Rébsamen na Direção de Educação do Distrito Federal e deu aulas de metodologia aplicada em 1901. Em 1912, o governo de Colima o chamou para assumir a direção da educação e reorganizá-la. Em setembro deste mesmo ano, elegeu-se deputado apresentando, com outros deputados oaxaquenhos (José García Ramos, Andrés Ruiz e Joaquín Ogarrio), um projeto de educação rudimentar.

Foi preso durante o governo de Huerta por escrever um folheto, *Al caer el sol*, mas foi liberado quando este saiu do poder. Mudou-se para Yucatán, para realizar algumas conferências, sendo enviado aos Estados Unidos para atualizar-se em matéria educativa.

⁶⁰ IDEM, pp.238-40.

Em seu retorno, estabeleceu a Escuela Rébsamen, em Pachuca, destinada a continuar o trabalho de seu mestre. Faleceu em Pachuca, em 1918.⁶¹

A única versão a que tivemos acesso à obra de Castellanos foi a de 1908, publicada no México pela Librería de la Vda. De Ch. Bouret (acreditamos ser essa a primeira edição)⁶². A obra de Abraham Castellanos, *Benito libro de lectura*, também se aproximou desta fórmula francesa de apresentação das personagens nacionais e da natureza do país através da viagem de uma criança pelo solo mexicano. A adaptação de Castellanos, especificamente, tratava de uma personagem muito ilustre, que foi elevada a herói popular durante o porfiriato por suas raízes. Não por acaso a obra recebeu esse nome: a criança que percorre o México é o menino Benito Juárez, que se tornou presidente. A escolha do autor, defensor da escola popular, foi mais do que óbvia: seguindo a estrutura francesa do manual escolar do viajante, foi elegido um herói que vinha de uma origem muito humilde, venceu pelo próprio esforço, passou por muitas adversidades e que poderia ser identificado ao mexicano comum por ter sangue indígena correndo em suas veias – e orgulhar-se disso, tal como o próprio Castellanos.

A apresentação dos textos de nossos autores denotou que cada um deles possuía intenções diferentes na realização de suas obras didáticas. Enquanto Pineda e De la Brena apresentaram suas obras com uma linguagem simples, fácil e próxima ao aluno, como se fossem professores conversando com seus estudantes (em texto expositivo, abandonando a versão de perguntas e respostas dos tradicionais catecismos), Tapia construiu uma narrativa em que os dois meninos conversavam com muitas pessoas, com quem puderam tirar suas dúvidas e com quem aprenderam muitas coisas sobre cada lugar em que chegaram. A obra de Sierra indagava os estudantes a desenvolver a curiosidade sobre as temáticas expostas. No entanto, os dois exemplos mais paradoxais foram os de Julio Zárate e de Abraham Castellanos.

Zárate criou um texto um pouco mais complexo, com vocabulário mais desenvolvido e com bastante pesquisa historiográfica, indicando durante toda a obra as fontes de onde tirou suas informações (“según el cronista texcocano Ixtlilxóchitl”, “dice el

⁶¹ CHABOLL, J. Manuel y ROMERO, José Servino Victoriano. *Pedagogos y Educadores en México*. México: Edición del Instituto Técnico de Celaya, 1993.p.16.

⁶² DE LA MORA CUEVAS, José Manuel. “Representación de Benito Juárez en el discurso del libro de texto de Historia en México” in *Annales del VI Foro Colima y su Región: Arqueología, Antropología y Historia*. Colima: Gobierno del Estado de Colima, 2011. Pp.01-08.

historiador Orozco y Berra”). Suas explicações foram muito detalhadas e carregadas dos valores morais do período, mas seu compromisso com a “fidedignidade dos fatos”, característico do século XIX, estava muito presente em seu manual escolar (e também refletiu a sua produção para o público adulto).

A preocupação de Castellanos não era reconstituir a vida de Benito Juárez de acordo com as informações que poderia conseguir de relatos históricos, mas sim difundir o mito do homem oaxaquenho (como o próprio autor), que venceu as adversidades, acentuando sua iniciativa, seu desejo por estudar e sua personalidade heróica⁶³. Como o manual contava a história de um personagem conhecido, o estudante passaria a crer que esta era a história de vida de Juárez, e começaria a admirá-lo ainda mais, tomando-o como exemplo para sua trajetória e transformando-o em ídolo, em arquétipo para ser seguido.

A pesquisa utilizou como fontes, também, as Atas dos *Congresos de Instrucción Pública* (que discutiram a Reforma Educacional de Díaz) de 1889 e 1890, liderados por Joaquín Baranda, e o de 1902, organizado por Justo Sierra, além da *Ley de Instrucción Pública*, de 1891 (que obrigou a uniformização do ensino no México), da *Ley de 15 de agosto de 1908* (na qual Sierra condensou seu pensamento sobre a educação), a *Ley Orgánica de 1867* (que tornou a educação laica) e a *Constitución de 1857*. Estes documentos serviram como aporte para a análise das fontes principais da pesquisa, pois permitiram o conhecimento dos procedimentos legais da Reforma Educacional de Porfirio Díaz.

A dissertação foi dividida em duas grandes partes. A primeira delas pretendeu historicizar o momento de produção do discurso nacionalista no México, pensando como o desenvolvimento da Reforma Educativa se relacionou com as outras reformas sociais, políticas e culturais do México porfirista. O principal objetivo dessa primeira parte foi localizar em que terreno lançaram-se as bases para a Reforma Educativa permitir o desenvolvimento de novas memórias para um país em processo de unificação.

A segunda parte foi centrada na análise direta das fontes. Como nosso objetivo era traçar uma análise cruzada e descobrir como os autores construíram consonâncias e dissonâncias na idealização de um projeto de memória unificadora, trabalhamos com a análise temática de nove diferentes itens presentes nas obras didáticas.

⁶³ IDEM, p.05

O Estado mexicano procurou estabelecer um controle total sobre os manuais, seus autores e inclusive seu discurso – mas quão grande foi seu sucesso? Se D.F. Mackenzie escreveu que “novos leitores criam novos textos cujo sentido depende de suas novas formas”, Chartier acrescentou que “novas formas de livro (como os manuais o são) produzem novos autores” - ou seja, uma nova percepção da relação entre o que está escrito o quem o escreveu.⁶⁴

O século XIX definiu, como vimos, as bases da memória mexicana. Foi durante este período, e mais precisamente no porfiriato, que o Estado-nação tomou para si a responsabilidade de uniformizar o idioma, a educação, a fazenda pública e a justiça, tal qual apoiou a elaboração e sistematização de uma historiografia nacionalista orientada a apagar os regionalismos e unificar as contradições que dividiam o país.⁶⁵ A educação elegeu heróis e símbolos que firmaram, assim, as bases para uma identidade nacional unificadora.

⁶⁴ CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros. Leitores, autores, bibliotecas entre os séculos XIV e XVII*. Brasília: UNB, 1994. p.27.

⁶⁵ FLORESCANO, Enrique. *Memória mexicana*. México: FCE, 1994. p.549.

PRIMEIRA PARTE

**O MÉXICO PORFIRISTA E A INSTITUIÇÃO
DE UMA MEMÓRIA NACIONAL**

1. A formação do pensamento nacionalista no México

“O nacionalismo não é o despertar das nações para a autoconsciência: ele inventa nações onde elas não existem”⁶⁶

O século XIX foi considerado, por excelência, o século da memória. Foi durante esse período que os governos de diversas localidades decidiram criar instituições para promover a preservação de seu passado, elevaram a História Pátria à disciplina preponderante no currículo escolar, estipularam hinos, bandeiras e elegeram os símbolos, mitos e alegorias que as representariam. Deu-se, no século XIX, o surgimento das nações como um movimento internacional em todo o Ocidente – e a busca por elementos identitários foi necessária para a afirmação das identidades nascentes.

Foi também, segundo muitos historiadores, o momento em que grande parte dos países percebeu a importância da História e do Documento para a preservação do passado nacional. Segundo Leandro Karnal e Flavia Galli Tatsch,

De muitas formas, o século XIX é o século da História e do Documento, ambos ligados à emergência dos Estados nacionais. No Brasil, igualmente, o Instituto Histórico e Geográfico nasce com a Regência, verdadeiro momento de afirmação nacional. Coerentemente, o Estado, que desde o início da escrita foi um grande produtor de documentos, torna-se o organizador de arquivos e publicações para preservar documentos históricos. Conservar e organizar documentos passam a ser uma função muito ligada ao poder do Estado.⁶⁷

A Revolução Francesa e os nacionalismos crescentes do século XIX em muito acrescentaram para o trabalho com documentos. Na França, ainda durante a Revolução, foram criados os *Archivos Nationales*. Mais tarde, durante a Restauração, surge a *École Nationale des Chartes* (1821), responsável até os dias de hoje por formar profissionais que trabalhassem com arquivos, bibliotecas e documentação. Os romances históricos começaram a ganhar espaço e notoriedade. Já em 1826, surgiram os primeiros volumes da *Monumenta Germaniae Historica*, que pretendia arquivar e divulgar as fontes da Idade

⁶⁶ GELLNER, Ernest. *Thought and Change*. Londres: Weidenfeld and Nicholson, 1965. p. 169.

⁶⁷ KARNAL, Leandro e TATSCH, Flavia Galli. “A memória evanescente: Documento e História” in KARNAL, Leandro e FREITAS NETO, José Alves de. *A Escrita da Memória: interpretações e análises documentais*. São Paulo: Instituto Cultural Banco Santos, 2004. PP.49-61

Média “alemã” – enquanto que, na Itália, decretou-se a publicação da *Monumenta Historiae Patriae*.⁶⁸

A partir da segunda metade do século XVIII, a Europa Ocidental foi marcada por um movimento contínuo de perda de força do pensamento religioso – seja ele católico ou protestante – e desenvolvimento da chamada “era dos nacionalismos”, fruto do espírito das Luzes. Não queremos afirmar, contanto, que uma coisa tenha surgido com o desgaste da outra, mas, como disse Benedict Anderson, o que se propõe “é o entendimento do nacionalismo alinhando-o não a ideologias políticas conscientemente adotadas, mas aos grandes sistemas culturais que o precederam, e a partir dos quais ele surgiu, inclusive para combatê-los⁶⁹”.

Se os nacionalismos foram entendidos como integrantes de um sistema cultural, devem ser interpretados como produtos culturais, cabendo, em primeira instância, analisar suas origens históricas, de que forma seus símbolos e seus significados foram tratados e transformados ao longo do tempo, resultando em uma profunda legitimidade emocional advinda de um complexo de diferentes forças históricas. Dessa forma, a nação não seria apenas uma questão histórica, mas antropológica, na medida em que tornou-se uma “comunidade política imaginada, quase uma questão de parentesco ou religião”⁷⁰.

A nação como uma “comunidade imaginada de sentido”, como Anderson bem o definiu, era uma construção simbólica que estabeleceu elos de pertencimento, gerou vínculos, permitiu a criação de sentimentos identitários e propiciou a coesão social. O conceito criado por Benedict Anderson que defendeu as “comunidades imaginadas” advindas dos processos nacionalistas do século XIX como dotadas de identidades essencialistas foi duramente criticado por Homi Bhabha.

Este autor acreditou que a unidade política da nação consistia em um fluxo contínuo de ansiedade do espaço plural, posto que a representação do território moderno nacional foi transformada na temporalidade tradicional, arcaica. “A diferença do espaço

⁶⁸ IDEM, *Ibidem*.

⁶⁹ ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas – Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 P.39

⁷⁰ IDEM. Op. Cit.78

retorna como a Mesmice do tempo, convertendo Território em Tradição, convertendo o Povo em Um”⁷¹. O exterior foi transformado em interior, legitimando a tradição.

Homi Bhabha, chamando à baila Julia Kristeva, com o que chamou de “perda de identidade” e Frantz Fanon, com o que descreveu como “profunda indecibilidade cultural”, definiu que a identificação cultural no período de formação das novas nações foi mantida a partir do surgimento do povo como forma de enunciação em um espaço de divisão do sujeito. A linguagem da coesão nacional e da coletividade foram colocadas à prova, posto que nem a homogeneidade cultural (inexistente) nem o espaço horizontal da nação (defendido por Anderson, mas criticado por Bhabha) puderam ser representados na esfera pública, impossibilitando a compreensão da causalidade social como efeito determinista do Estado. “A narrativa de coesão nacional não pode mais ser significada, nas palavras de Anderson, como uma solidez sociológica fixada em uma “sucessão de plurais” – hospitais, prisões, aldeias longínquas”⁷². Se estes objetos repetidos delimitariam o espaço social representando o horizonte nacional, a partir da desnaturalização do espaço horizontal da nação concebido por Bhabha tal delimitação e homogeneização já não seriam mais concebíveis.

O teórico cultural Stuart Hall considerou que as identidades nacionais foram *formadas e transformadas no interior da representação*. O mexicano só saberia o que significaria ser mexicano a partir do momento em que a forma de viver no México do século XIX – a “mexicanidade”, por assim dizer – fosse representada pela cultura nacional – daí o esforço dos intelectuais das nações em formação. Hall defendeu que a nação não era somente uma entidade política, mas um sistema de representação cultural, um organismo que produzia um conjunto de sentidos. As pessoas inseridas na nação não eram somente cidadãos, afirmou o autor, mas participavam da *ideia de nação* da forma como ela era representada na cultura nacional⁷³. Assim, cada nação pode ser vista como uma

⁷¹ BHABHA, Homi. “DissemiNação – o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna” in *O Local da Cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.211.

⁷² IDEM, p.217.

⁷³ HALL, Stuart. Op. Cit. p.292

comunidade simbólica, e isso era o suficiente para explicar seu “poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade”⁷⁴.

Mas como esses processos se deram na América Latina do Oitocentos? Se o século XIX europeu resguardou diversas modificações para o conceito de nação e o uso que ela fez da memória para afirmar-se, na América Latina os processos de formação das nações tinham caráter peculiar. Com o aumento das pressões coloniais por Carlos III – dando origem ao que se conheceu por “segunda conquista das Américas”, a melhoria das condições de comunicação transatlânticas e o fato de que a América compartilhava língua e cultura com suas metrópoles, permitiu-se uma disseminação rápida das novas doutrinas políticas e econômicas surgidas na Europa Ocidental⁷⁵. Não tardou para que as independências se dessem e, nestas novas nações, fosse necessário, antes mesmo de preocupar-se em buscar aquilo que seria seu por excelência, pensar em como libertar-se de suas antigas metrópoles.

Defendendo os processos de Independência como verdadeiras revoluções, posto que trouxessem mudanças estruturais para as antigas colônias, Guerra afirmou que as interpretações historiográficas que tenderam a ver este processo como um fenômeno meramente político já não se sustentavam, na medida em que “deixa de lado o traço mais evidente daquela época: a consciência que tem os atores, e que a todas as fontes refletem, de abordar uma nova era, de estar fundando um homem novo, uma nova sociedade e uma nova política”⁷⁶. Segundo Maria Elisa Noronha Sá Mader, o novo homem era concebido agora a partir de sua individualidade, livre de seus vínculos com a sociedade e com a corporatividade. A sociedade que surgia estava unida a partir de um novo contrato social, no qual a soberania estava encarnada no povo – não mais na figura do rei. A amplitude dessas transformações foi observada pelos próprios atores sociais – que se tornaram agentes dessas transformações⁷⁷.

⁷⁴ SCHWARZ, Bill. “Conservatism, nationalism and imperialism”. In DONALD, J. e HALL, S. (orgs.) *Politics and Ideology*. Milton Keynes: Open University Press, 1986. p.106. *Apud* HALL, Stuart. Op. Cit. p.292

⁷⁵ ANDERSON, Benedict. Op. Cit. pp.88-9

⁷⁶ GUERRA, François-Xavier. *Modernidad y independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México: FCE, 1992. *Apud* MADER, Maria Elisa Noronha Sá. “Revoluções de Independência na América Hispânica: uma reflexão historiográfica” in *Revista de História*, 159 (2ª semestre). São Paulo: Edusp, 2008. p.229.

⁷⁷ Idem, *Ibidem*.

Como afirmou François-Xavier Guerra, os países latinoamericanos tiveram uma tarefa nada fácil durante o século XIX, resultante dos processos de independência. Não bastasse a passagem contrastante entre os “tempos obscuros” do Antigo Regime para as Luzes da modernidade (movimento também ocorrido na Europa), a América também se viu necessitada de dotar seus Estados - nascidos de uma independência inesperada – de um passado que os pudesse legitimar como nações⁷⁸.

Segundo Guerra, o caráter “inesperado” do surgimento desses novos Estados nacionais latinoamericanos explicou, em parte, a necessidade da busca por uma identidade que não existia antes das independências, posto que os mesmos não nascessem de movimentos nacionalistas, mas sim através da desintegração dos impérios europeus. O autor definiu a nação moderna como um modo inédito e ideal de concepção da coletividade, surgido com a transição do Antigo Regime para a Modernidade – processo este que ele caracterizou como revolucionário⁷⁹.

Uma das teses de Guerra foi de que os processos de ruptura do Antigo Regime e surgimento da Modernidade ocorreram como uma revolução, simultaneamente na Europa e na América. Nesse processo, a monarquia espanhola teria se dividido em várias partes, os novos Estados independentes, que foram os primeiros a praticar os princípios, as propostas políticas e os imaginários modernos⁸⁰. Nesse sentido, a teoria de Guerra se opôs a de Benedict Anderson, que afirmou que os Estados modernos surgiram primeiramente na América, como nações, antes que na maior parte da Europa⁸¹.

Cabe ressaltar que, para Guerra, a crise das independências na América Latina no século XIX não representou uma ruptura com o Antigo Regime, enquanto outros historiadores, como Barata⁸², mostraram que em países onde o princípio dinástico se

⁷⁸ GUERRA, François-Xavier. *Mémoires en Devenir. Amérique latine XVIe – XXe siècle*. Bourdeaux: Maison des Pays Ibériques, 1994. P.16

⁷⁹ GUERRA, François-Xavier. “Introdução” in ANNINO, Antonio e GUERRA, François-Xavier. (coords.) *Inventando la nación: Iberoamérica.: siglo XIX*. México: FCE, 2003. P. 22

⁸⁰ GUERRA, François-Xavier. “El ocaso de la monarquía hispánica: revolución y desintegración” in ANNINO, Antonio e GUERRA, François-Xavier. P.79.

⁸¹ ANDERSON, Benedict. Op. Cit. p.61

⁸² A discussão do autor acerca das políticas de ruptura ao Antigo Regime na América Latina pode ser vista mais amplamente em BARATA, Alexandre Mansur. “Do secreto ao público: espaços de sociabilidade na Província de Minas Gerais (1822-1840)” in CARVALHO, José Murilo de e NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. Op. Cit. pp.49-70

manteve, as chaves em função das quais se organizou o sistema político haveriam de se alternar de forma crucial. Como afirmou Elias Palti,

o ponto central que Guerra deixa escapar e que o trabalho de Barata nos coloca é que, para além da persistência de imaginários e instituições herdadas da colônia, apenas a introdução do debate relativo aos fundamentos constitucionais do poder imperial (algo inconcebível no Antigo Regime) já assinalaria uma ruptura política irreversível. Toda prática política deveria, a partir daí, se rearticular em função das coordenadas estabelecidas pela introdução desse princípio até então inédito⁸³.

O processo de construção de identidades nacionais através da necessidade de rupturas efetivas com o Antigo Regime esteve presente em toda a América Latina, e em todas as suas manifestações teve a educação como importante aporte para a construção da memória das nações em desenvolvimento. A eleição de símbolos que fossem ligados diretamente às novas nações, identificados por todos e que causassem apelo emocional na população foi de extrema importância para o estabelecimento dos nacionalismos modernos. Ainda que não tenhamos o objetivo de trabalhar com a História Comparativa, foi importante identificarmos como os outros países da América Latina reagiram ao que Bartolomé Mitre chamou de “memória racional”, construindo seus imaginários nacionais coerentes. No caso venezuelano, os estudos de Nikita Harwich Vallenilla foram bastante elucidativos. No Brasil, pudemos analisar o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Dom Pedro II, enquanto na Argentina houve esforços como o de Domingos Faustino Sarmiento (principalmente)⁸⁴ e, no Chile, como o dos irmãos Miguel Luis e Gregorio Victor Amunátegui⁸⁵.

Exemplos como esses mostraram que a criação de projetos educacionais que buscavam desenvolver um conjunto de políticas para a formação de um nacionalismo ainda inexistente nos Estados recém-independentes foi um movimento presente em toda a América Latina, não exclusivo do México. Os meios empregados para a construção desse conceito de identidade nacional foram em geral os mesmos: os livros de história pátria, a

⁸³ PALTÍ, Elias José. “O século XIX brasileiro, a nova história política e os esquemas teleológicos.” In CARVALHO, José Murilo de e NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. Op. Cit. p.585.

⁸⁴ TEDESCO, J. C. *Educación y sociedad em la Argentina (1880-1945)*. 2ª ed. Buenos Aires: Solar, 1993

⁸⁵ EGAÑA, L. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM, 2000.

fundação de entidades encarregadas de dizer “a verdade” sobre a história nacional (como o caso do IHGB), o remanejamento urbano e a criação de lugares de sociabilidade⁸⁶.

Como vimos, a partir do século XIX, as nações latinoamericanas se formaram a partir da ruptura com os mecanismos coloniais impostos pelo Antigo Regime. Nesse sentido, os nacionalismos *criollos* buscaram construir identidades a partir da mistura de elementos metropolitanos e americanos⁸⁷.

O México, caso que nos interessou nessa pesquisa, teve sua independência proclamada em 1810, com o Grito de Dolores, mas reconhecida pela Europa em 1821, quando o Exército Trigarante (liderado pelo general Iturbide) derrotou as forças espanholas. Antes da Independência, os habitantes da região eram unidos por serem todos súditos à Coroa Espanhola – mas após 1821, a “identidade” era dada por “ser mexicano” a todo aquele que nascesse ou vivesse no México. Por muito tempo, os povos de etnias bastante diversificadas não encontravam muitos motivos para sentirem-se unidos, pois possuíam hábitos distintos e falavam até línguas diferentes.

O país necessitava, nesse momento, do desenvolvimento de políticas que garantissem a manutenção de seus territórios e sua estabilidade como país independente. Durante grande parte do século XIX, o México foi marcado por tentativas de invasão e guerras contra outros países. Dessa forma, acreditou-se na implantação de uma memória nacional, que seria utilizada como força de união das diferentes populações habitantes do país, forjada a partir de uma base indígena que remontava ao passado pré-hispânico, como fortalecimento das bases nacionais.⁸⁸ O país foi o primeiro Estado na América hispânica a buscar nas suas origens a sustentação necessária para fundamentar-se enquanto República independente. Segundo Florescano,

entre 1810 y 1824 el reino de la Nueva España vive una guerra de independencia, se separa de la madre patria y se transforma en la República Mexicana. A partir de que Hidalgo grita en Dolores: “Viva Nuestra Señora de Guadalupe y mueran los guachupines!”, en un sector

⁸⁶ GUERRA, François-Xavier. *Mémoires en Devenir. Amérique latine XVIe – XXe siècle*. Bourdeaux: Maison des Pays Ibériques, 1994. P.23

⁸⁷ Esta dissertação concebe que, como na maior parte das nações latino-americanas formadas durante o século XIX, o México teve como principais lideranças membros da intelectualidade mestiça e seu projeto nacional indicou a mestiçagem como saída ideal para o país em formação. Não foi nosso objetivo, no entanto, discutir a mestiçagem como projeto nacional no México. Sobre o assunto, ver FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. *Patria mestiza – Memória e História na invenção da nação mexicana entre os séculos XVIII e XIX. Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas em 11/12/2009*.

⁸⁸ FLORESCANO, Enrique. *Espejo mexicano*. México: FCE, 2002. Pp.126-128.

importante de la población se cristalizan, consolidan y agudizan el regionalismo americano y los sentimientos antiespañoles. Asimismo, a lo largo de la guerra de independencia, en los insurgentes se perfilan poco a poco los sentimientos nacionalistas.⁸⁹

Logo nos primeiros anos da República, o México passou por um período de negação dos elementos espanhóis presentes no imaginário nacional. A partir de então, começou-se a traçar quais seriam as bases que trariam a identidade da nação em formação e que garantiriam a unidade mexicana.

Os elementos que se identificavam como essenciais na progressiva adoção de uma identidade latinoamericana - e, por conseguinte, da unidade mexicana – durante o século XIX, estavam associados com momentos específicos da vida política, social, intelectual e com as relações exteriores das nações em formação.⁹⁰

Desde a Independência, entrou em pauta um aspecto identitário na consciência mexicana: o desejo por diferenciar-se do “outro” europeu, visto como um inimigo. Dentre estes aspectos, pudemos ressaltar a defesa da “raça latina”, a exaltação dos princípios democráticos e republicanos em detrimento à monarquia e a necessidade de unificação através de acordos para a defesa territorial de todo o continente.⁹¹

A definição das identidades das novas nações com fortes oposições às suas antigas metrópoles foi um ponto que destacou-se ao analisarmos a simbologia produzida no período. A primeira batalha por esses emblemas – e também a mais evidente, ocorreu através da redefinição da bandeira e do hino, por esses serem os símbolos nacionais mais evidentes, de uso obrigatório.⁹²

No México, a instituição da República em 1824, com a adoção de uma Constituição *criolla*, buscou garantir os três lemas que o Exército Trigarante de Iturbide defendiam – independência da Espanha, religião católica e união. Instituiu-se, então, a bandeira tricolor (verde, branca e vermelha) para a representação das três garantias republicanas. Ainda que tenha sofrido diversas mudanças, a bandeira mexicana também foi importante instrumento de luta pela definição do que seria a nação em formação.

⁸⁹ IDEM, p.124

⁹⁰ GRANADOS, Aimer e MARICHAL, Carlos (orgs). *Construcción de las identidades latinoamericanas – Ensayos de historia intelectual, siglos XIX y XX*. México: Colégio de México, 2009.p.26

⁹¹ IDEM, Ibidem.

⁹² CARVALHO, José Murilo de. Op. Cit. p.109

A busca de elementos comuns para a construção de uma memória nacional e o fortalecimento do Exército garantiram a união das fronteiras. A partir do momento que, nessa busca, voltou-se os olhos para aquilo que fosse característico como mexicano e, por consequência, fosse possível desligar-se aos poucos das releituras metropolitanas, seria garantida a independência. Talvez a única característica que tenha permanecido foi a manutenção do catolicismo como única religião permitida no território até o governo juarista. Segundo a carta constitucional, “a religião da nação é e será perpetuamente a Religião Católica, Apostólica e Romana. A nação protege-a com leis sábias e justas e proíbe o exercício de qualquer outra religião”.⁹³

Ainda que houvesse um forte rechaço ao que fosse espanhol, não se considerava como modelo de mexicano o índio do século XIX. Especialmente a partir da metade do século XIX, com as releituras europeias acerca do darwinismo social de Comte e Spencer, acreditava-se que o indígena do século XIX era um homem inferior ao branco, mas a interpretação positivista de meados do século dizia que o *mestizo* seria o homem ideal – e que no México, como a mistura entre índios e brancos se deu desde a Conquista, em menos de cem anos, o país teria sua população predominantemente branca.⁹⁴

A definição da identidade nacional mexicana, durante todo o século XIX, esteve intrinsecamente ligada às suas relações exteriores com os Estados Unidos. No início do século, o presidente Thomas Jefferson declarou a tendência natural de seu país para estender seu poder por todo o continente americano. O direito a toda América seria, segundo Jefferson, “a ordem natural das coisas e o curso manifesto dos acontecimentos”. Theodore Roosevelt, em 1904, acrescentou ainda que os Estados Unidos deveriam exercer um poder de polícia em todo o continente. Tal doutrina, conhecida como Destino Manifesto, buscava ampliar a apropriação norte-americana em toda a América Latina.⁹⁵

O México lutou contra as imposições do Destino Manifesto durante todo o século, o que se refletiu na produção intelectual do país. Carlos María Bustamante, com seu *El nuevo Bernal Díaz de Castillo*, discutiu o fato de que, nos princípios da República, os

⁹³ Apud BETHELL, Leslie. *Cambridge History of Latin America. Vol. III.* p.286

⁹⁴ FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. *Patria mestiza – Memória e História na invenção da nação mexicana entre os séculos XVIII e XIX. Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas em 11/12/2009.* p.201.

⁹⁵ BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. *Estado Nacional e política internacional na América Latina.* São Paulo: Ensaio, 1995. p.124.

grandes perigos que rondaram o nascimento, a formação e o futuro mexicanos vieram dos Estados Unidos. O título do livro sugeriu uma semelhança entre a Conquista espanhola e aquela “nova conquista”, que desobedecia em liberdade, justiça e respeito as vitórias que a Independência tinham garantido. Assim como Bernal Díaz de Castillo, Bustamante produziu um relato fiel aos acontecimentos e transformações deste período histórico, que significaram não somente a perda de quase metade do território nacional, mas que colocaram em dúvida a própria visão que os defensores da liberdade tinham sobre os norte-americanos, posto que estes demonstraram de maneira singular seus interesses imperialistas – às custas de uma nação que lutava a duras penas para afirmar sua Independência, terminar com as investidas monárquicas e com o militarismo que afetava os ganhos republicanos⁹⁶.

Resgatar a relação entre México e Estados Unidos no século XIX foi importante, dentro do nosso escopo analítico, porque a construção das identidades nacionais esteve o tempo todo relacionada aos imbricados jogos de delimitação de fronteiras entre os dois países. As constantes perdas de territórios sofridas pelo México para os EUA fez com que aquele se posicionasse de uma forma ambígua em relação ao seu vizinho: se reconhecia que os EUA eram mais fortes economicamente e permitia a instalação de indústrias norte-americanas no território, o México começou a nutrir um grande rancor pelas ideias estadunidenses. A memória mexicana construída no porfiriato pautou-se nos passos dados sobre a “corda bamba” dessa relação.

A delimitação do espaço norte-americano reorganizou as fronteiras mexicanas. O primeiro episódio das investidas estadunidenses em territórios do México ocorreu com o Texas. Desde a década de 1820, a ideologia do Destino Manifesto havia impulsionado os colonos americanos a ocupar as terras para o Oeste e, através de acordos com Moses e Stephen Austin, estabeleceu-se a instalação de colonos americanos em solo texano.⁹⁷ Uma década depois, havia mais de 30 mil norte-americanos vivendo no Texas, o que fez com que o governo mexicano proibisse a chegada de mais estrangeiros.

⁹⁶ VÁZQUEZ VEGA, Josefina Zoraida. “Prólogo”. in BUSTAMANTE, Carlos María. *El nuevo Bernal Díaz de Castillo, o sea, historia de la invasión de los angloamericanos en México*. México: Conaculta, 2005. p.13.

⁹⁷ FERNANDES, Luis Estevam de Oliveira e MORAIS, Marcus Vinicius. “Os EUA no século XIX” in KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos – das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007.p.125.

As diferenças culturais entre mexicanos e estrangeiros que viviam no Texas cresciam a olhos vistos. Por ser parte do México, a única religião permitida no Texas era o catolicismo – enquanto os estadunidenses eram protestantes, e seu culto era proibido. Além disso, a Independência mexicana e sua Constituição deram fim à escravidão – e libertavam à força todo e qualquer escravo dos colonos que chegavam ao Texas. Com a chegada do general Antonio López de Santa Anna ao poder, em 1834, a repressão aos colonos estrangeiros se tornou mais intensa, o que gerou a Revolução do Texas.⁹⁸

Auxiliado pelos Estados Unidos, o Texas tornou-se independente do México, após a famigerada batalha no Forte Álamo, em 1836, que delimitou um novo tipo de herói do lado americano, David Crockett – o patriota que servia ao país através da lei e do rifle, e tinha grande honra em morrer em batalha. O Texas adotou leis e costumes norte-americanos, mas continuou independente até 1845, quando foi anexado aos Estados Unidos.⁹⁹

Um ano depois, em 1846, iniciou-se a luta entre os dois países que ficou conhecida como a Guerra Mexicano-Americana. Visto que os Estados Unidos já haviam conquistado o Texas e agora se lançavam na busca de um caminho entre as Montanhas Rochosas e o Pacífico, o México não pretendeu encontrar uma solução cordial para o entrave, negando-se a um acordo ou a uma venda de terras. Os norte-americanos, liderados pelo presidente James Polk¹⁰⁰, encararam tal posicionamento como uma declaração de guerra e deu-se início ao conflito.

O combate terminou em 1848, com o Tratado de Guadalupe-Hidalgo. Segundo o acordo, o México perderia a Califórnia mexicana (principal alvo dos Estados Unidos, pelo interesse no comércio marítimo), Nevada, Utah, partes do Novo México e Arizona (antes da compra de Gadsden) e partes do Colorado e Wyoming. O México deu adeus à metade de seu território, enquanto os Estados Unidos ganharam um quarto a mais de terras em troca de 15 milhões ao México, como prêmio de consolação¹⁰¹.

⁹⁸ IDEM, p.125-7

⁹⁹ VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. “Los primeros tropiezos” in *História general de México*/obra preparada por el Centro de Estudios Históricos. México: Colégio de México, 2009.p.574

¹⁰⁰ FERNANDES, Luis Estevam de Oliveira e MORAIS, Marcus Vinicius. Op. Cit. p.128.

¹⁰¹ DÍAZ, Lília. “El liberalismo militante” in *História general de México*/obra preparada por el Centro de Estudios Históricos. México: Colégio de México, 2009. p.585

Episódios como a Guerra Mexicano-Americana e o Tratado de Guadalupe-Hidalgo foram ressaltados como impulsionadores da consciência nacional mexicana. A partir das perdas territoriais sofridas, o México pode começar a desenvolver um processo de validação dos valores nacionais, que culminou no nacionalismo porfirista. As políticas educacionais da Reforma de Barreda e Sierra, através das quais foram concebidos os manuais didáticos aqui analisados, foram formadas a partir desse esforço de valorização do “mexicano por essência” – delimitando a memória com base no passado asteca, nos heróis da independência e dos homens ilustres da Reforma.

Como já foi dito, não só através de guerras o México cedeu parte de suas terras ao seu vizinho ianque. Os estadunidenses tinham o intuito de transformar as regiões onde se situam os estados do Novo México e do Arizona em um corredor para a expansão da malha ferroviária, que estava em pleno desenvolvimento no país, visando a interligação das áreas de produção de matéria-prima com as áreas fabris e o transporte de mercadorias para fora dos Estados Unidos.

Para que isso fosse possível, foi enviado ao México o diplomata e homem de negócios James Gadsden, a fim de agenciar a compra de tais territórios com o general Santa Anna. A negociação, conhecida como Compra Gadsden, foi assinada entre os dois representantes em dezembro de 1853.

Em troca dos quase 80 mil km², o México recebeu 10 milhões de dólares – quantia próxima a 300 milhões de dólares atuais. O episódio definiu as fronteiras do norte do México, mas os ianques ainda ansiavam por terras que incluiriam partes do que hoje são estados mexicanos.¹⁰² A Compra Gadsden não foi aprovada pela população mexicana nem mesmo por grande parte dos próprios norte-americanos (visto que alguns senadores do norte alegavam que seria uma expansão de territórios com mão-de-obra escrava).

A negação dos Estados Unidos como arquétipo integrou-se, a partir da nova determinação territorial que o México vem a ter no final do século XIX, à delimitação da memória nacional. Surgiu, assim, o antimodelo americano como elemento integrante do discurso nacional que se quis formar: não se viu mais os Estados Unidos como exemplo a seguir, mas com o rancor de uma pátria que foi roubada e precisava se reconstruir a partir de suas raízes mais profundas.

¹⁰² IDEM, p.588

No entanto, não apenas os Estados Unidos influenciaram a formação da nacionalidade mexicana durante o século XIX. O sul do México também sofreu perdas e redefinições territoriais durante o Oitocentos.

Durante o período colonial, a Capitania Geral de Guatemala abarcava a *Centroamérica*, território que hoje ocupam a Guatemala, Honduras, São Salvador, Nicarágua, Costa Rica e o estado de Chiapas. Este território se proclamou independente da Espanha em 15 de janeiro de 1821, mas um ano depois firmou um acordo com Iturbide, conhecido como *Acta de la Unión*, para que toda a *Centroamérica* e o estado de Chiapas fossem incorporados ao Império Mexicano. A anexação desatou uma rebelião na Intendência de El Salvador e Iturbide enviou a Vicente Filisola para sufocá-la¹⁰³.

En mayo de 1823 aparecieron cuatro enviados de la provincia centroamericana de El Salvador, que... deseaban anexarse a los Estados Unidos en calidad de estado. El jefe del grupo, José Manuel de Arce, se dirigió a [Vicente] Rocafuerte para que le presentara personas importantes de los círculos del gobierno, pero... la cuestión salvadoreña era particularmente difícil, porque aunque ese territorio formaba nominalmente parte del México independiente, en 1822 había declarado su propia independencia. El emperador Iturbide despachó entonces un ejército al mando del general Vicente Filisola para someter a los rebeldes, pero Filisola, al darse cuenta de que el imperio de Iturbide se tambaleaba, hizo las paces con los centroamericanos... Rocafuerte temía entonces que Filisola tratara de establecer su propia monarquía en Guatemala, que era el nombre con que se conocía toda la América Central. Además, en su calidad de amigo y representante oficioso de México, Rocafuerte no podía colaborar a la secesión de El Salvador. Como la noticia de la caída de Iturbide acababa de llegar a los Estados Unidos, Rocafuerte exhortó a los comisionados salvadoreños a dar oportunidad al nuevo gobierno de México de tratarlos con justicia¹⁰⁴.

Frente à agitação produzida pela queda do Império de Iturbide e ao fato de que Filisola buscava formar seu próprio Império na Guatemala, os centroamericanos se dividiram, entre eles o salvadorenho Manuel José Arce y Fagoaga (que deu o Grito de Independência em sua cidade natal, em 05 de novembro de 1811), que viajou aos Estados Unidos buscando apoio, crédito e armas. Filisola convocou um congresso na Guatemala, que propôs a separação do México em 29 de julho de 1823. Dessa forma, em primeiro de julho do mesmo ano, já existia outra nação, uma República federal integrada pela

¹⁰³ CARMONA DÁVILA, Doralicia. “Las Provincias Unidas de Centroamérica proponen su separación de México” in <http://memoriapoliticademexico.org>. p.01. Retirado da internet em 30/10/2012.

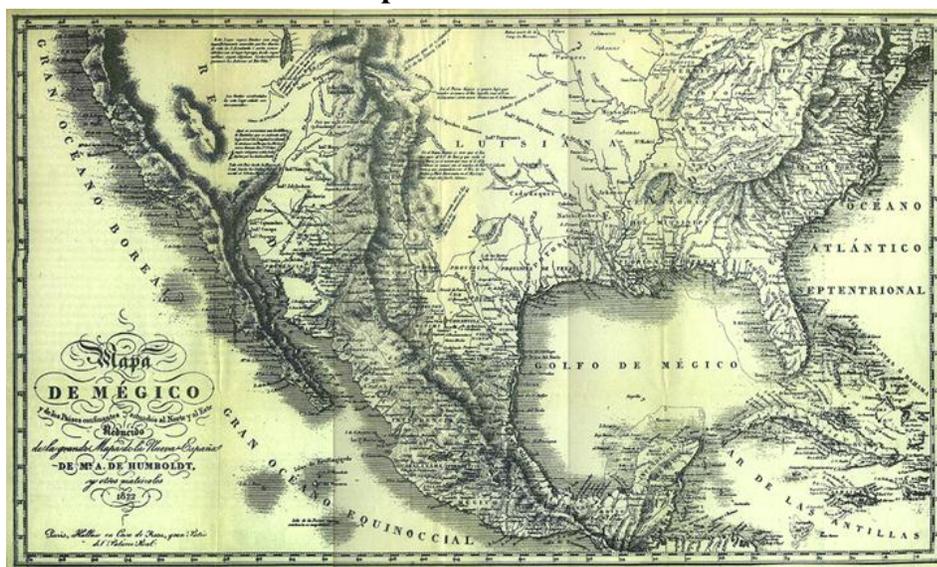
¹⁰⁴ RODRÍGUEZ O., Jaime E.. *El nacimiento de Hispanoamérica. Vicente Rocafuerte y el hispanoamericanismo, 1808-1832*. México: FCE, 1880. p.267.

Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua e Costa Rica, chamada *Provincias Unidas del Centro de América*, com capital na cidade da Guatemala¹⁰⁵. A definição dos limites entre México e Guatemala só foi legalizada em 1882, com um tratado, após quase 60 anos de guerras intensas.

A *República de Yucatán*, por sua vez, formada pelos estados atuais de Campeche, Quintana Roo e Yucatán, tornou-se independente do México entre os anos de 1841 e 1848, tendo uma Constituição própria – uma das mais avançadas do período, que defendia a liberdade religiosa e diversas garantias individuais. A República foi reintegrada ao México após sofrer uma grave crise originada pela Guerra de Castas, que obrigou à elite criolla pedir ajuda militar nacional¹⁰⁶.

Os mapas abaixo apontam para as modificações territoriais no México durante o século em questão:

Mapa 1 - 1822



HUMBOLDT, Alexander von. "Mapa de Méjico y de los Países confinantes situados al Norte y al Este reducido de la grande mapa de la Nueva España de Mr. A. de Humboldt"¹⁰⁷.

¹⁰⁵ CARMONA DÁVILA, Doralicia. Op. Cit. p.02

¹⁰⁶ VALADÉS, José C. (org.) *Orígenes de la República Mexicana: la aurora constitucional*. México: UNAM, 1994. p.341.

¹⁰⁷ HUMBOLDT, Alexander von. *Ensayo político sobre el Reino de la Nueva España*. México: Ed. Porrúa, Col. "Sepan Cuantos...", N. 39, 1973, 696 p., 3 planos y 2 mapas.

Mapa 2 - 1840



Sidney Hall. “Mexico”. Texas está exposto como uma República. A Guatemala ainda estava em luta para a definição das fronteiras e Califórnia, Monterrey e outros territórios pertenciam ao México¹⁰⁸.

Mapa 3 – 1907



George F. Cram. “Mexico”. A configuração territorial do país já é muito semelhante à atual¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Retirado de <http://www.gracegalleries.com/images/M&CA/M&CA134.jpg> em 09/10/2012.

Desde a independência do México, a França demonstrou interesses imperialistas em relação aos territórios mexicanos e muitas foram as investidas, até que em 1864, com o fortalecimento político da França nas mãos de Napoleão III, Maximiliano (então arquiduque da Áustria) foi enviado para o estabelecimento do Império Mexicano. Segundo Granados e Marichal,

En un principio, el gobierno francés se había esforzado por diseñar una estrategia de carácter político, siendo la invasión a México la expresión más acabada de dicho proyecto, pero el fracaso de la aventura imperial definitivamente acabó con las aspiraciones, llamémoslas territoriales, del gobierno francés en América. Por ello, a partir de ese momento los intereses de Francia en América Latina cambiaron de rumbo y se centraron, naturalmente, en las relaciones económicas, pero también y con gran fuerza en lo cultural.¹¹⁰

Em sua tentativa para ser aceito no México, Maximiliano mandou erigir monumentos que, em sua visão europeia, congregassem os valores mexicanos por excelência. Deu continuidade aos estudos para a construção do Monumento para a Independência, escolhendo os quatro heróis que deveriam ser representados nele – Morelos, Hidalgo, Guerrero e Iturbide – buscando agradar a todas as camadas. Como foi executado em 1867, não teve tempo suficiente para executar seu projeto.¹¹¹

Como sublinhado anteriormente, a proximidade das relações entre o México e a França não foi apenas econômica, mas também cultural¹¹². A partir da metade do século, inseriu-se mais profundamente no México a filosofia comtiana do positivismo, que pretendeu estabelecer a máxima unidade na explicação de todos os fenômenos universais, estudados sem preocupação alguma das noções metafísicas, consideradas inacessíveis, pelo emprego exclusivo do método empírico, ou da verificação experimental.¹¹³

¹⁰⁹ CRAM, George F. *Cram's Standard American Atlas*. Chicago. 1907. Retirado de *Historical Maps of Mexico* em 08/10/2012, em

http://alabamamaps.ua.edu/historicalmaps/middle_america/mexico/mexico2.html

¹¹⁰ GRANADOS, Aimer e MARICHAL, Carlos (orgs). Op.Cit..p.27

¹¹¹ FERNANDES, Luis Estevam de Oliveira. Op. Cit. pp.15-6.

¹¹² A França invadiu o México no início do século XIX, tendo como pretexto a cobrança da dívida externa. Sob as vistas de Napoleão III, o país foi comandado pelo arquiduque austríaco Maximiliano I, que tinha laços de parentesco com o trono francês. O México recebera então todo tipo de mercenário europeu no período, e sofreu bastante para livrar-se do jugo francês. Ver KRAUZE, Enrique. *Porfirio Díaz, Místico de la autoridad*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1985. p. 11.

¹¹³ RIBEIRO JR., João. *O que é positivismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

O positivismo influenciou bastante o pensamento do regime, combinado com o darwinismo social de Herbert Spencer¹¹⁴. Os lemas do país se tornaram, intelectualmente, os lemas do positivismo: a defesa da ordem, do nacionalismo, do progresso material e intelectual.

Com o fuzilamento de Maximiliano após uma década de intensas lutas civis e internacionais, os republicanos liberais – mestiços, em sua maioria – liderados por Benito Juarez, viram partir os exércitos belgas, austríacos e franceses que, desde 1862 apoiavam o breve império de Maximiliano.

Durante o Oitocentos, a grande maioria da população tinha pouca expressão política, e sentia-se ainda pouco unida simplesmente por viver em um mesmo território – (diga-se de passagem, a noção de território também era uma noção inventada)¹¹⁵. Nesse momento, uma das alternativas que o governo buscou para encontrar elos entre os diferentes povos que habitavam o México foi o culto a heróis que fizeram parte da história do país, em especial àqueles ligados às civilizações indígenas do passado pré-hispânico e aos envolvidos na Independência do país.

No México, viu-se que era necessário criar a imagem de personagens vitoriosos, para que o povo não se visse privado de “cabeças visíveis”, sobretudo nos momentos mais críticos, surgindo a necessidade de “fabricar heróis, sobretudo nos momentos mais críticos, surgindo a necessidade de “fabricar heróis”.¹¹⁶ Não foram, no entanto, reavivados todos os grupos mesoamericanos em seu conjunto. Para formar uma memória nacional baseada em uma cultura supostamente homogênea, herdeira das mesmas tradições, o passado escolhido – no caso mexicano – foi o asteca, que conferiria uma unidade à nação.¹¹⁷

Com a inserção da imagética dentro do discurso nacionalista, pudemos identificar mais facilmente a elaboração de um imaginário que foi “parte integrante da legitimação de qualquer regime político”¹¹⁸, constituído por diversas formas de representação. A partir do momento que tais representações, com seu caráter difuso e sua leitura menos codificada,

¹¹⁴ KATZ, Friedrich. Op. Cit. p.25.

¹¹⁵ FLORESCANO, Enrique. *Espejo mexicano*. México: FCE, 2002. p.49

¹¹⁶ VIÑUALES, Rodrigo Gutiérrez. “El papel de las artes en la construcción de las identidades nacionales en Iberoamérica” in *Histórica Mexicana*. Octubre-diciembre, Año/vol. LIII, nº002, pp.352. (...) “se vio que era menester crear la imagen de personajes victoriosos, que el pueblo no se viera privado de cabezas visibles, sobre todo en los momentos más críticos, surgiendo la necesidad de “fabricar héroes”.

¹¹⁷ FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. Op. Cit. p.46.

¹¹⁸ CARVALHO, José Murilo de. Op. Cit. pp.10-11

atingiram o imaginário de um maior número de pessoas e conseguiram plasmar visões de mundo distintas, puderam tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos de uma coletividade em união – e, conseqüentemente, converter-se em instrumentos de um governo que visou traçar um plano comum a uma nação em formação¹¹⁹.

O Estado mexicano foi o primeiro propulsor da história nacional, definindo seus conteúdos e responsabilizando-se por sua difusão em todo o território nacional, nos diversos setores sociais. As formas que se utilizou para alcançar estes objetivos foram a substituição do calendário litúrgico pelo calendário cívico, que celebrou batalhas e heróis; o livro de história, que entrou no lugar da Bíblia na transmissão de valores, temas e personagens morais; as transformações educacionais e, por fim, uma revolução artística, que substituiu a temática religiosa pela laica.¹²⁰

Muitas destas modificações deram-se pela desvinculação paulatina entre Estado e Igreja pois, dada a apropriação positivista nas práticas governamentais, diminuiu muito a participação política da Igreja, ainda que ela continuasse bastante influente na formação do imaginário contemporâneo¹²¹.

O uso político do passado não foi uma novidade no México durante século em questão. Segundo Krauze,

com o propósito de conseguir a consolidação de seu império, os próprios imperadores mexicas haviam queimado os códices que recordavam sua grosseira origem nômade e reescreveram sua história para vincular-se diretamente à cultura por excelência da Mesoamérica, a dos toltecas e seu mítico fundador, Quetzalcóatl.¹²²

Nesse caso, pudemos observar um exemplo de um esquecimento voluntário, construído através da invenção de uma nova origem – e esquecimentos históricos como este, como afirma Ernest Renan, constituíram fatores muito importantes na formação de

¹¹⁹ IDEM, *Ibidem*

¹²⁰ FLORESCANO, Enrique. *Espejo mexicano*. México: FCE, 2002. p.36

¹²¹ Cabe ressaltar que o impulso à laicização do Estado vem do governo de Juárez e se relaciona com o liberalismo e não com a apropriação positivista no governo de Díaz.

¹²² KRAUZE, Enrique. *La presencia del pasado*. México: BBVA Bancomer, FCE, 2005. p.30. “*Con el propósito de lograr la consolidación de su imperio, los propios emperadores mexicas habían quemado los códices que recordaban su burdo origen nómada y reescribieron su historia para vincularse directamente con la cultura por excelencia de Mesoamérica, la de los toltecas, y su mítico fundador, Quetzalcóatl.*”

uma nação.¹²³ Pontuamos uma crítica à exposição de Krauze. Ao afirmar que os imperadores mexicas queimavam seus códices e produziam uma memória voluntária, Krauze afirmou que o México existiria desde os tempos dos toltecas, desde a Mesoamérica, posto que Montezuma estaria inventando a nação ainda no século XV. Se decidimos tratar da criação da nação mexicana no século XIX, não pudemos concordar com a versão de que o México já havia sido imaginado como nação séculos antes, posto que só o concebemos assim a partir de sua independência. Olhar para as ações dos tlatoanis mexicas e vê-las como expressão de um nacionalismo nascente nos soou como ventos anacrônicos demais para nosso objetivo.

Deu-se início, no século XIX, à cristalização do conceito de “ser mexicano”¹²⁴. Enquanto o país lutava contra as invasões norte-americanas e francesas, os governos tiveram pouco tempo para se preocupar com a construção de uma nacionalidade forte. Somente a partir da década de 1870, mais especialmente no governo de Porfirio Díaz, incentivou-se o culto aos *heróis* mexicanos, aos mitos e a outros símbolos nacionais, como a bandeira do país, o brasão das Forças Armadas, e o hino.

Mas quem foram os escolhidos como heróis desta jovem República mexicana? Carvalho ressaltou que

heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para a tingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos. Não há regimes que não promova o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico.¹²⁵

Baseados no precedente de que a memória deveria ser construída a partir das bases indígenas, como asseverou Ramírez¹²⁶, parte das figuras históricas escolhidas como “celebráveis” e heróicas durante o porfiriato foram aquelas que lutaram contra a Conquista hispânica, em especial alguns tlatoanis, como Cuauhtémoc – último imperador asteca.

O México precisou, além desta integração em relação à sua memória comum indígena, encontrar-se enquanto República una e não divisível. A saída para esta questão

¹²³ HOBBSAWM, Eric. *História y mitos nacionales: Discurso de agradecimiento por el Premio por la Reconciliación y el Entendimiento Europeus en Leipzig*. Abril de 2000. Disponível em <http://www.nexos.com.mx/internos/abril2000/hobsbawm.asp>

¹²⁴ FLORESCANO, Enrique. *Espejo mexicano*. México: FCE, 2002. p. 05

¹²⁵ CARVALHO, José Murilo de. Op. Cit. p.55

¹²⁶ IDEM, p. 37. “*La sabiduría nacional debe levantarse sobre una base indígena*”

foi o incentivo ao culto de heróis da Independência mexicana, como Hidalgo e Morelos, e em um segundo momento, Iturbide e também heróis ligados à invasão francesa.

Com a promoção destes heróis, foi vista uma clara distinção entre dois conceitos muito importantes para o momento, que muitas vezes pareceram se aproximar, mas que possuem significados bastante diferentes. *A pátria mexicana*

só reconhecia aos heróis da Primeira e da Segunda Independências e de suas datas sagradas: 1810 e 1867. Reconhecia também, subsidiariamente, a seus “predecessores indígenas”, Cuauhtémoc e os caudilhos que caíram em Tenochtitlán. Mas a nação (mexicana) era mais ampla, era um fato cultural, não somente político: continha o México através dos séculos.¹²⁷

Assim, procuramos refletir durante esta pesquisa a partir do conceito de *nação mexicana*, no sentido de que os heróis aqui tratados foram aqueles reconhecidos em todo o território, e celebrados oficialmente pelo Estado – o que nos fez, automaticamente, calar os heróis locais e as festividades de cada distrito.

Cabe matizar que o projeto da intelectualidade porfirista era urbano e capitalino, e as representações construídas sobre o passado indígena e suas relações com a problemática nativa tiveram um viés muito característico ligado à política liberal, ainda que com grande contribuição do pensamento conservador. Se a tendência liberal foi excluir o passado indígena e colonial em favor de uma nova República, homens de grande cultura, como d. Joaquín García Icazbalceta, foram os responsáveis pelas primeiras análises e publicações de textos do século XVI.¹²⁸

O imaginário de uma nação é construído também sobre seus mitos, que foram utilizados em larga escala no período. Um exemplo foi a exploração do mito de origem do México, no qual uma águia sobre um *nopal* agarrava uma serpente pelo bico. Todo mito de origem procurou estabelecer uma versão dos fatos, real ou imaginada, que daria sentido e legitimaria a situação vencedora. Quando propagado na criação de novos regimes, o mito de origem pretendeu estabelecer-se vencedor contra as forças do passado. Houve,

¹²⁷ KRAUZE, Enrique. *La presencia del pasado*. México: BBVA Bancomer, FCE, 2005. p. 124. “(...) sólo reconocía a los héroes de la Primera y Segunda Independencia y sus fechas sagradas: 1810 y 1867. Reconocía también, subsidiariamente, a sus “predecesores indígenas”, Cuauhtémoc y los caudillos que cayeron en Tenochtitlán. Pero la nación (mexicana) era más amplia, era un hecho cultural, no sólo político: contenía a México a través de los siglos”

¹²⁸ FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. Op. Cit. pp.19-20.

necessariamente, diversas distorções que indicaram que a situação atual seria muito superior à da origem.¹²⁹

Os deuses indígenas da região da Mesoamérica, que compõem um panteão mitológico muito vasto, foram bastante explorados. O domínio do mito de origem é o imaginário, que se manifestou nas mais diversas tradições – na escrita, na oral, nos rituais e na produção artística. Sua formação pode-se dar contra a evidência documental, posto que o imaginário pode assumir capacidades de interpretar evidências a partir de mecanismos simbólicos próprios, que não se enquadraram necessariamente na retórica da narrativa histórica. Não negamos que houve uma grande preocupação com a construção do mito de origem no debate historiográfico, mas devemos ressaltar que esta preocupação transcendeu tal esfera, sendo mais bem trabalhada por outros campos do saber.¹³⁰

Tomando em consideração que o mito esteve no domínio do imaginário, gostaríamos de tratar de uma outra questão importante para a busca de unidade no México durante o século XIX que também encontrou suas bases neste mesmo domínio: o catolicismo influenciando a construção de uma nação integrada.

Ainda que o catolicismo não fosse a religião oficial por lei (tampouco bem vista aos olhos do governo), visto que a leitura positivista pregou que a única religião realmente válida seria a “religião da humanidade”¹³¹, o culto a uma imagem cresceu muito durante o porfiriato no México e tornou-se um dos elementos unificadores no país. Em um momento em que pudemos notar um esforço artístico e literário de substituição dos santos patronos pelos assim chamados “pais da pátria” – sejam os indígenas, sejam os fundadores do México republicano – restou ainda a apropriação da religião católica na construção das nacionalidades, na medida em que houve certa fusão de imagens entre o político e o religioso.¹³²

Talvez o maior exemplo da contribuição do catolicismo no México durante o porfiriato foi o crescimento do culto a duas figuras – uma delas intimamente ligada ao momento da Conquista. Em primeiro lugar estava Nossa Senhora de Guadalupe – ou *La Guadalupeana*, considerada a protetora dos desprotegidos e daqueles menos favorecidos,

¹²⁹ CARVALHO, José Murilo de. Op. Cit. pp.13-14

¹³⁰ IDEM, p.58

¹³¹ RIBEIRO JR., João. *O que é positivismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. pp.13-16

¹³² VIÑUALES, Rodrigo Gutiérrez. Op. Cit. pp.344-347

principalmente das crianças e dos indígenas, que foi eleita como patrona do México em 1895¹³³. Durante o porfiriato, a Igreja foi reabilitando suas instituições e restabelecendo sua apropriação social e, em outubro de 1877, os peregrinos diocesanos foram recebidos em Tepeyac para participar da missa de coroação à Virgem de Guadalupe. Como consequência, *La Guadalupana* foi reconhecida como fundadora de uma nova nação mestiça, porque em seu santuário se reconciliaram espanhóis e índios, ao unir devoção e fé¹³⁴.

Em segundo lugar, estava frei Bartolomé de Las Casas, responsável pela defesa dos indígenas durante o momento da Conquista, não somente nos debates contra outros membros da Igreja – como Sepúlveda – mas também através de práticas na América.¹³⁵ A utilização das figuras da Virgem de Guadalupe e de Las Casas foi também uma aposta para conciliação entre as classes e os grupos étnicos em nome da construção de uma memória comum para o México.

Além das figuras humanas e mitológicas, houve também outros símbolos nacionais que foram utilizados em diversos países na busca da unidade entre seus habitantes. Três dos principais símbolos do México durante o período foram a bandeira, o brasão das Forças Armadas e o hino nacional.

A bandeira do México, tal qual se apresenta hoje, já continha três listras verticais – verde, branca e vermelha – ainda que tenha sofrido algumas modificações posteriores. Em seu centro, se localizava a representação de um dos principais mitos mexicanos: a lenda asteca acerca da fundação de Tenochtitlán, que era também a fundação do México – o mito de origem como já apontamos acima, com a águia sobre um *nopal* segurando uma serpente pelo bico. Abaixo do conjunto havia um lago, indicando o que seria o lago Texcoco. O brasão mexicano era representado pelo mesmo símbolo.

O hino nacional do México também serviu com requinte ao esforço da criação de heróis para o país. Sua letra falava muito sobre as guerras de Independência, sobre a quantidade de sangue derramado, sobre a valentia de homens como Iturbide, sempre apresentando o mexicano como um grande lutador que provou poder vencer.

¹³³ FLORESCANO, Enrique. *Mitos mexicanos*. México: Taurus, 2001. pp.179-188

¹³⁴ BRADING, David. *La Virgen de Guadalupe: imagen y tradición*. México: Taurus, 2002. p.38.

¹³⁵ FLORESCANO, Enrique. *Espejo mexicano*. México: FCE, 2002. p.33. A importância de Las Casas é tão grande que ele é escolhido como uma das imagens a figurar a Glorietta de Colombo, no Paseo de la Reforma.

Esta discussão sobre as representações pode ser bastante válida para compreendermos os jogos sociais e políticos presentes em uma sociedade. É importante esclarecermos, não obstante, que para esta relação ocorrer foi necessária a existência do que Backzo chamou de “comunidade de imaginação” ou “comunidade de sentido”, que é o compartilhamento de informações comuns que tornaram os símbolos inteligíveis para todos os membros que pretenderam se comunicar através deles. Se isto não ocorria, os símbolos se esvaziariam de sentido.¹³⁶

¹³⁶ CARVALHO, José Murilo de. Op. Cit. p.13

2. Historicizando o porfiriato

“No hay figura más romántica o heroica en el mundo entero”, escribía Creelman, ‘que aquel soldado estadista cuya juventud aventurera hace palidecer las páginas de Dumas y cuya mano de hierro ha convertido las belicosas, ignorantes, supersticiosas y empobrecidas masas mexicanas, oprimidas por centurias por la cruel rapacidad de los españoles, en una nación fuerte, progresista, pacífica, que prospera y paga sus obligaciones’. Justamente la imagen que Porfirio Díaz pretendía dar. Era exacta?”¹³⁷

O governo de Porfirio Díaz foi um momento crucial de transformações no México. Entre 1876, com sua primeira eleição à presidência, e 1911, com sua paulatina perda de prestígio popular e subsequente “renúncia” (praticamente forçada através de um Golpe de Estado)¹³⁸, o regime operou uma estranha combinação de liberalismo econômico e opressão política.¹³⁹

Sua chegada à presidência foi bastante conturbada. O presidente anterior a ele, Sebastián Lerdo de Tejada, disputou as eleições de 1876 contra Porfirio Díaz e foi reeleito. Entretanto, como Díaz acreditou que o resultado foi manipulado, ele se aliou ao Chefe de Justiça da Suprema Corte, José Maria Iglesias (que constitucionalmente era o próximo na linha sucessória para a presidência), recusando-se a reconhecer o resultado e tentando, inclusive, assumir ele próprio o cargo. Muitos políticos que se sentiram à margem do governo de Lerdo apoiaram Díaz, e Lerdo de Tejada foi mesmo deposto. Entretanto, quem assumiu o governo interinamente não foi Díaz, mas sim Iglesias, que convocou eleições no ano seguinte, quando Díaz saiu vitorioso.¹⁴⁰

A partir de 1876, com a eleição de Díaz, deu-se início ao desenvolvimento de um conjunto de políticas que pretenderam colocar em prática a modernização do país. Para que

¹³⁷ KRAUZE, Enrique. *Siglo de caudillos. Biografía política de México (1810-1910)*. México: Fabula Tusquets Editores, 2002. p. 295.

¹³⁸ Cabe ressaltar que entre 1880 e 1883/84, foi eleito para a presidência do México Manuel González, partidário de Díaz que o auxiliou na efetivação das reformas para sua futura reeleição. Neste intervalo, Díaz mantinha-se na política, ainda que no cargo de governador de Oaxaca. Considera-se, portanto, que o governo porfirista não foi interrompido porque, mesmo que Díaz não fosse oficialmente o presidente do México, ele intervinha muito nas decisões do país, não havendo mudança real no governo. Sobre o assunto Ver KATZ, Friedrich. Op. Cit. pp. 03-27.

¹³⁹ KRAUZE, Enrique. *Siglo de caudillos. Biografía política de México (1810-1910)*. México: Fabula Tusquets Editores, 2002.p.309.

¹⁴⁰ KATZ, Friedrich. Op. Cit. pp. 20-21.

isso fosse possível, Díaz apostou na cultura da modernidade, ainda que de forma bastante conservadora, para levar o México ao desenvolvimento econômico sob sua égide.

Seguindo os “científicos”, utilizou-se do lema máximo de Comte, “ordem e progresso”, para levar a cabo sua proposta, terminando por transformar seu governo em uma verdadeira ditadura, através da utilização de mecanismos estatais de coerção e censura.

Como jovem República independente, visto que o Grito de Dolores somente havia se dado em 1810¹⁴¹, o México passou por guerras sucessivas, principalmente contra a Espanha, os EUA, a França e a Grã-Bretanha. Na segunda metade do século XIX, o país encontrava-se bastante arrasado nos mais diversos setores. Para reerguê-lo, várias reformas foram necessárias, buscando sua unificação política.

Tendo cessado o período de lutas, foram desenvolvidas diversas políticas mais específicas dentro do regime. Ao observarmos o conjunto de práticas exercidas pelo governo, podemos afirmar que o porfiriato se firmou sobre um tripé de forças que, de alguma forma, asseguraram a manutenção da figura do governante para muitos como o pai da nação, como o “caudilho indispensável”.

Quais eram essas três bases? Em primeiro lugar, Díaz distribuiu diversas concessões para que os investidores externos se estabelecessem no México, pois se interessou em atrair para dentro do país o capital estrangeiro. Em segundo lugar, reuniu grandes esforços para a renovação do governo mexicano, buscando fortalecer seus vínculos com a Europa, equilibrando a forte apropriação norte-americana no país. Como terceira força deste tripé, o governo deu prioridade à manutenção da estabilidade política.¹⁴²

Queremos lembrar, entretanto, que o mandato de Díaz foi muitas vezes retratado como o estágio antecessor à Revolução Mexicana. Nesta pesquisa, entretanto, não entendemos a Revolução como inerente ao término do período. Segundo Buffington e French,

esta interpretação, afirmada nas noções do positivismo de progresso social inevitável, tanto distorce quanto simplifica o campo histórico. A Revolução na qual termina o porfiriato não é um produto inevitável da modernização incompleta, falsa ou falha, mesmo que se

¹⁴¹ A Independência oficial do México, entretanto, só se deu em 1821. No entanto, a construção da memória da Independência mexicana se deu a partir do Grito de Dolores em 1810, especialmente em torno das figuras de Hidalgo e Morelos – tanto que a comemoração cívica da Independência está relacionada a essas data, e não à oficial, da Independência militar de Iturbide.

¹⁴² KATZ, Friedrich. Op. Cit. pp. 23-24.

acredite que os esforços modernizantes daquele período foram realmente incompletos, frequentemente falsos e às vezes completamente falhos.¹⁴³

Grande parte da historiografia interpretou a chegada de Díaz ao poder como um momento de transformação profunda em relação aos governos anteriores, especialmente ao de Benito Juárez. Ao apresentarmos as reformas propostas pelo governo porfirista, veremos que muito do que foi colocado em prática pelos regimes anteriores foi aproveitado, algumas proposições foram apenas pouco modificadas e foram poucas as medidas novas – talvez as maiores delas estivessem na intensificação do ideário científico, na busca pela modernidade conservadora e na diminuição das liberdades individuais, dada a instauração da ditadura social.

Como afirmou Johan Huizinga, a passagem de um período histórico para outro não pode ser analisada através do viés da brusca ruptura. Ainda que as diferenças mais nítidas de tonalidade permitam a observação de um momento de “virada”, não se pode radicalizar as transformações ocorridas como quebras totais em relação ao período anterior. Houve uma convivência entre os dois mundos, foi simultâneo o declínio e a floração. Nas palavras do autor, em *O Outono da Idade Média*, “uma elevada e forte cultura decaiu, mas ao mesmo tempo, e na mesma esfera, estão nascendo coisas novas. É uma viragem da maré, um ritmo de vida que vai mudar”¹⁴⁴. A chegada de Díaz ao poder pode ser encarada, dessa forma, como uma mudança no ritmo de governo mexicano.

2.1 - O desenvolvimento nacional e a modernização conservadora: olhares para dentro e para fora do país

O termo “modernização conservadora” foi cunhado por Barrington Moore Jr. para tratar das revoluções burguesas que ocorreram na Alemanha e no Japão na passagem das economias pré-industriais para as economias capitalistas e industriais. Nesse sentido, o eixo central do processo desencadeado pela modernização conservadora foi entender como o pacto político tecido entre as elites dominantes condicionou o desenvolvimento capitalista

¹⁴³ BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William E. Op. Cit. p.402. “*This interpretation predicated on positivism notions of inevitable social progress, both distorts and oversimplifies the historical field. The Revolution that ended the Porfiriato was not an inevitable product of incomplete, insincere or failed modernization, even though the modernization efforts of that period were indeed incomplete, often insincere, and sometimes failed altogether.*”

¹⁴⁴ HUIZINGA, Johan. *O Outono da Idade Média*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011. p.343.

nestes países, conduzindo-os para regimes políticos autocráticos e totalitários. Esta abordagem abriu uma importante linha de interpretação para os processos de construção dos Estados nacionais e modernização capitalista ocorridos na América Latina na segunda metade do século XIX.¹⁴⁵ Nas palavras de Carvalho,

Na realidade, o bom ditador comtiano seria aquele que conduzisse as massas. No sentido do **Appel aux conservateurs**, a ditadura monocrática, republicana, conservadora, tem o claro sentido de um governo da ordem cuja tarefa é fazer **d'em haut** a transição para a sociedade positiva. A ditadura republicana aparece aí como algo muito próximo do conceito de modernização conservadora difundido por Barrington Moore.¹⁴⁶

O governo de Díaz foi um momento de grande crescimento econômico para o país. Com a entrada de capital estrangeiro, principalmente norte-americano e inglês, muitas foram as importantes obras que o governo pode realizar. Com as concessões estabelecidas por Díaz, algumas indústrias de base e outras transformadoras se instalaram no país.¹⁴⁷ Nesse momento, com o auxílio de investidores externos, a malha ferroviária também foi bastante estendida no México, afim de ligar o interior (em especial, as minas) aos portos (visto que estes receberam grande atenção estatal)¹⁴⁸. Isso não quer dizer, de maneira alguma, que as disparidades internas no México diminuíram, posto que a renda continuou concentrada nas mãos de poucas pessoas.¹⁴⁹

Seguindo o lema comtiano mais presente nos governos influenciados pelos positivistas, Díaz pretendeu garantir o “progresso” do México através de algumas políticas localizadas, pois a corrente “científica” acreditava que todo desenvolvimento deveria partir do campo econômico.

Neste caso, entretanto, o dito “progresso” não foi considerado apenas nos seus ganhos materiais, como quilômetros de ferrovias construídos ou toneladas de mercadorias

¹⁴⁵ Para mais sobre o conceito, ver MOORE JR., Barrington. *As origens sociais da ditadura e da democracia*. Lisboa: Edições 70, 2010 e PIRES, Murilo José de Souza e RAMOS, Pedro. “O Termo Modernização Conservadora: Sua Origem e Utilização no Brasil” in *Revista Econômica do Nordeste*. Volume 40, nº 03, julho-setembro de 2009. Retirado da internet em 25/05/2012 em http://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1140

¹⁴⁶ CARVALHO, José Murilo. Op. Cit. p.21.

¹⁴⁷ Muitos são os tipos de companhias de base e transformadoras que se instalaram no México nesse período. Podemos citar como exemplo algumas companhias mineradoras e de petróleo. Para discutir mais sobre o assunto, Ver REYES, Bernardo. *El General Porfirio Díaz*. Cidade do México: Editora Nacional, 1902. pp. 301-326.

¹⁴⁸ KRAUZE, Enrique. *Porfirio Díaz, Místico de la autoridad*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1985. pp. 103-113.

¹⁴⁹ KATZ, Friedrich. Op. Cit. p.33-34.

exportadas por ano, mas também em sua diversidade cultural, visto que um dos maiores esforços do porfiriato foi a construção de uma memória, a invenção de uma nação unificada.

Sendo um governo economicamente com princípios liberais, incentivou a entrada de capital estrangeiro para a industrialização do país e para a construção de estradas de ferro e desenvolvimento dos portos. A modernidade tão desejada por Díaz seria construída no México através do dinheiro de outros países, em especial dos Estados Unidos, de quem o México criou uma séria dependência financeira. Em alguns setores, inclusive, mais de 70% da exploração no México (como na mineração, por exemplo) era efetuada por empresas norte-americanas durante o porfiriato.¹⁵⁰

A mesma dependência foi reforçada quando pensamos que o México tinha sua economia voltada para a exportação, o que o fazia títere da economia dos países com quem comerciava.

A produção agrícola do país pode ser considerada como uma via de mão dupla. As terras mexicanas, durante o período, ficaram concentradas em poder de grandes proprietários chamados de *hacendados*, cujo objetivo foi a plantação de produtos para exportação. Em Yucatán, um dos estados mexicanos com maior linha férrea, entre 20 e 30 famílias possuíam 90% das terras.¹⁵¹ Os principais produtos de exportação eram a borracha, o henequen, o açúcar, algumas frutas tropicais, o café, a baunilha, o grão-de-bico e o gado bovino, entre outros.¹⁵²

A grande consequência disso foi a estagnação da produção interna de alimentos. Alguns setores agrícolas, como a produção de trigo e milho, bases da alimentação no México, não participaram da onda tecnológica, pois não se destinavam ao mercado externo. Tornaram-se nitidamente distintas daquelas voltadas ao mercado externo, o que demonstrava que os setores econômicos cresceram de formas bastante desiguais durante o período.

Outro setor econômico que se desenvolveu muito durante o porfiriato foi a mineração. A criação das estradas de ferro e a revitalização dos portos permitiram a exploração maior do solo mexicano, não somente em busca de metais preciosos – ouro e

¹⁵⁰ BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William E. Op. Cit. p. 401.

¹⁵¹ IDEM, p.418.

¹⁵² IDEM, Ibidem.

prata –, mas também de cobre, zinco e ferro. A grande maioria dos investidores e trabalhadores da mineração foi composta por estrangeiros, que dominavam não só a exploração das minas, mas também a metalurgia, o que fez com que mais da metade dos habitantes das grandes cidades mexicanas, durante o governo de Díaz, fosse composta por estrangeiros.¹⁵³

O modelo de industrialização implantado no período pretendeu ser abrangente, integrando todos os empregados das empresas às mais novas tecnologias que substituíram os produtos artesanais. A maioria das fábricas produzia apenas um tipo de produto. Inicialmente o país possuía apenas empresas estrangeiras, ou financiadas pelo capital externo. Com a expansão da mineração no México, desenvolveram-se também as indústrias de substituições de importações, cujos produtos principais eram “papel, vidro, sapatos, tabaco e comida pronta”¹⁵⁴, dentre outros.

Nesse contexto, surgiu também um novo tipo de trabalhador, que condizia com o regime porfirista. Ele não era especialista nem se esperava dele muita inteligência, mas era importante que ele fosse muito obediente ao patrão e que tivesse muita atenção ao trabalho, que se tornou mais intenso no chão de fábrica.¹⁵⁵

Tal crescimento econômico proporcionou também um considerável crescimento demográfico no México porfirista. Isso acarretou uma série de problemas para o país, pois a economia interna estagnada (visto que sua produção estava voltada para o mercado externo) e a mão-de-obra mais barata, com o advento da tecnologia, liberou no mercado um grande número de pessoas com baixíssimo poder aquisitivo.

Um elemento foi necessário, entretanto, para que Díaz conseguisse realizar as medidas econômicas que desejasse. A manutenção da estabilidade política foi crucial, nesse momento, para criar as condições necessárias de uma moeda corrente forte, um mercado ativo, o direito à propriedade privada, dentre outros elementos importantes ao desenvolvimento de qualquer economia que pretendeu crescer.¹⁵⁶

Em termos políticos, o porfiriato lançou mão de outra máxima: “menos política, mais administração”. Além de buscar a manutenção da ordem e o progresso material, Díaz,

¹⁵³ Sobre a imigração no México porfirista, ver NAVARRO, Moisés González. *La colonización en México, 1877 – 1910*. Cidade do México: Talleres de Impresión de Estampillas y Valores, 1960.

¹⁵⁴ BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William E. Op. Cit. p.420.

¹⁵⁵ IDEM, p.421.

¹⁵⁶ IDEM, p.399.

amparado pelos tecnocratas e intelectuais “científicos” que sempre o aconselharam, quis tornar o sistema burocrático impessoal, submeter o cidadão aos regulamentos legais e dirigir suas lealdades ao Estado-nação, fazendo com que ele se inserisse na cultura da modernidade¹⁵⁷. Na prática, este discurso resultou de fato em mais administração, mas também em mais política, pois Díaz manipulou as relações político-sociais tradicionais presentes no país e não as proibiu de existir em nenhum momento.

No que tange à política interna, o porfiriato mostrou-se, em alguns pontos, como uma ditadura clássica¹⁵⁸, visto que se utilizou de métodos oficiais de repressão, como os “rurales”¹⁵⁹. No mesmo sentido, Díaz ficou responsável pelo controle e pela flexibilidade dos gabinetes e dos governadores, “domesticando” tanto o Poder Judiciário quanto o Poder Legislativo.¹⁶⁰ Ao mesmo tempo, efetuou um conjunto de negociações para uma reconciliação com a Igreja – o que não significou tornar o catolicismo a religião oficial e obrigatória no México. No que diz respeito à produção intelectual, a ação presidencial também foi decisiva no direcionamento da censura dos intelectuais e da imprensa mexicanos.¹⁶¹

Havia dois grandes partidos políticos bastante amadurecidos no México: o liberal e o conservador, “a quem o apego às normas hereditárias e o cuidado de conservar o quadro já criado de interesses o arrasta até o despenhadeiro de uma aberração anti-nacional.”¹⁶²

A respeito das lutas ideológicas para a formação da identidade nacional, Annick Lempérière relembrou que as disputas entre liberais e conservadores, que marcaram a

¹⁵⁷ IDEM, p.411.

¹⁵⁸ A ideia de “ditadura clássica”, referindo-se à Antiguidade Romana, é uma referência comum durante o porfiriato. Don Justo Sierra defende, por exemplo, que o porfiriato não pode ser explicado como um despotismo comum, mas sim como uma ditadura social ou como um cesarismo espontâneo – posto que a manutenção de Díaz com poder absoluto não era uma necessidade do governante, mas de seus governados. “O novo César não pedia para estar no poder. A nação espontaneamente o desejava lá, uma vez que seu governo era respaldado pelos cidadãos do país e coerente com a Constituição.” Ver BARBOSA, Fernanda Bastos e FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. “Pacificar a história: passado, presente e futuro nas formas de pensar a política mexicana na transição do século XIX ao XX”. *História da Historiografia*. Número 07. Ouro Preto: UFOP: 2011. p.147.

¹⁵⁹ Os “rurales” eram um corpo armado recrutado muitas vezes entre os próprios bandoleiros, cuja finalidade era ser “*severísima con plagiários y bandidos, con gavillas y personajes de leyenda*”. Ver KRAUZE, Enrique. *Porfirio Díaz, Místico de la autoridad*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1985. p.33.

¹⁶⁰ IDEM, pp. 43-45.

¹⁶¹ IDEM, pp. 46-52.

¹⁶² Ver REYES, Alfonso. *Apud* KRAUZE, Enrique. *Porfirio Díaz, Místico de la autoridad*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1985. p. 124. “*(y el Partido Conservador) a quien el apego a las normas hereditárias y el anhelo de conservar el cuadro ya creado de intereses arrastra hasta el despeñadero de una aberración antinacional.*”.

formação do Estado nacional mexicano no século XIX ultrapassaram as fronteiras dos conflitos entre tradição e reformas ou federação e centralização. Estes embates eram caracterizados por diferentes projetos de nação e de sociedade. O projeto liberal assentava-se sobre as idéias modernas da Revolução Francesa, apresentando a idéia de nação como uma associação política soberana. Já o projeto conservador, por sua vez, era baseado em estruturas corporativas da sociedade colonial, especialmente na Igreja Católica, segundo a qual a sociedade se compunha de diversas entidades corporativas mas, uma vez triunfante, pretendeu criar uma nação unificada.¹⁶³

Podemos, também, dividir politicamente o México porfirista de outra forma. Houve dois grupos de interesses políticos denominados *camarillas*, de caráter nacional. De um lado, estão os “*científicos*”, relacionados diretamente ao presidente por sua esposa, Carmen Romero Rubio. Do outro lado, estão os *reyistas*, representados por Bernardo Reyes, que possuíam uma reputação de administradores bastante eficientes. Em qualquer das duas *camarillas*, podemos afirmar que a corrupção e o nepotismo eram comparáveis aos do período colonial.¹⁶⁴

Já em âmbito local, esses interesses estavam centralizados nas mãos dos *jefes políticos*. Esses homens controlavam todo o município em que viviam, inclusive a polícia, e Díaz viu neles a possibilidade de uma aliança para a garantia da ordem, objetivo máximo do governo. Estes *jefes* se tornaram um segundo Estado, tão repressivo quanto o oficial.¹⁶⁵

Conhecido por muitos como uma “ditadura social”, posto que obedecesse a uma Constituição preestabelecida (em 1857), o porfiriato foi um regime de caráter bastante autoritário. O presidente controlou o Congresso, a burocracia nacional, o Judiciário Federal, escolheu os candidatos (e, talvez, até os resultados). Controlou também a imprensa e a educação. A base desta disciplina imposta por Díaz foi a ameaça, tanto para a política interna quanto para a externa. Certa vez, disse a um repórter norte-americano que “quando um canhãozinho solta fumaça não é uma coisa tão ruim”¹⁶⁶, o que apontou para o constante estado de tensão do regime.

¹⁶³ LEMPÉRIÈRE, Annick. “De la república corporative a la nación moderna” in ANNINO, Antonio e GUERRA, François-Xavier. Op. Cit. Pp. 234-7.

¹⁶⁴ BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William Op. Cit. pp.413-14.

¹⁶⁵ GLADE, William. “Economy, 1870-1914” in BETHELL, Leslie (ed.). *Latin America Economy and Society, 1870 – 1930*. Nova York: Cambridge University Press, 1989. p. 37.

¹⁶⁶ BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William, Op. Cit. p.403.

Ao analisarmos detidamente o quadro exposto, notamos que houve poucas mudanças no âmbito político interno do México ao longo do porfiriato. Díaz preferiu manter as bases tradicionais da política mexicana, na qual havia os *jefes políticos* com seus poderes locais, que auxiliaram o “caudilho indispensável” a manter a ordem tão desejada. A política pouco mudou, enquanto a sociedade apresentou muitas transformações.

Em um país com forte investimento externo, em que as taxas de crescimento anuais eram maiores que 8% ao ano, acentuaram-se cada vez mais as disparidades internas. Aqueles que eram ricos acumularam cada vez mais capital, e a grande quantidade de indivíduos com poucos recursos cada vez tinham acesso a menos bens de consumo.

Entre esses dois extremos, desenvolveu-se com certo vigor a classe-média urbana no México porfirista. Foram homens e mulheres que se auto-definiram como *gente decente*, porque não bebiam em demasia (o que estava associado às classes baixas e sem cultura) e se declararam patrióticos.

Especialmente as mulheres que se consideraram *gente decente* seguiam à linha os preceitos comtianos de “moral”, que definiam que o lugar feminino era, por excelência, o lar. Suas principais qualidades eram “a caridade, a economia, a modéstia, a maternidade, a devoção à família, o patriotismo, e a pontualidade, que quando estavam todos juntos, eram praticados em “lares puros” (*hogares blancos*) e então se tornavam modelos públicos de mulheres da sociedade, incluindo a esposa de Díaz, Carmen Romero Rubio.”¹⁶⁷

Uma das obras produzidas em meados do século XIX e ainda bastante utilizada para este objetivo foram as *Mañanas de la Alameda de México*, escritas por Carlos María de Bustamante entre 1835 e 1836. Publicada para “facilitar a las señoras el estudio de la historia de su país”, foi composta por lições de história pré-hispânica em forma de longas conversas, que abarcavam desde as origens americanas e suas múltiplas hipóteses, até as vésperas da Conquista do México. Influenciado pelo romantismo e pelo ultramontanismo, Bustamante reafirmou em suas lições o papel importante da mulher no comando familiar, como doce esposa, mãe solícita e anjo do lar, sendo a responsável pelo cuidado dos doentes, pela atenção dada às crianças e pelo ensino às meninas¹⁶⁸.

¹⁶⁷ IDEM, p.423.

¹⁶⁸ BUSTAMANTE, Carlos María de. *Mañanas de la Alameda de México*. Alicante: Biblioteca Miguel de Cervantes, 2004, p.18. Vol.I

O Exército mexicano era muito moderno, podendo ser comparado aos europeus, e também munido de armas bastante pesadas. Pesada também era a receita de pagamento deste grupo. Durante o período, findas as guerras, deu-se a desmilitarização de parte do Exército, e Bernardo Reyes criou a Segunda Reserva, uma milícia voluntária que serviu ao país¹⁶⁹.

Houve também uma outra alternativa para proteger o país. Foi criada uma polícia nacional por Benito Juárez em 1861 com o intuito de “sanear” o México dos seus principais inimigos, que recebeu o nome de *rurales*. Durante o porfiriato e o governo de Manuel González, o número de *rurales* cresceu 490%, tornando-se um verdadeiro aparato de disciplina do regime.

A partir de um momento interno de estabilidade, ainda que ligeiramente “forçada”, a política externa de Porfirio Díaz tinha como base reatar os laços entre o México e os países europeus, considerados intelectualmente superiores pelos grupos dominantes do país. Seu primeiro sucesso foi no restabelecimento de relações com a França, em meados de 1880, seguido pela Grã-Bretanha, por volta de 1884¹⁷⁰.

A cada ano, os esforços diplomáticos porfiristas foram mais bem sucedidos que, até 1902, tanto as importações quanto as exportações cresceram bastante acima das taxas mundiais,¹⁷¹ chegando o México a manter relações não apenas com diversos países da Europa, mas também com países latino-americanos e com o Japão. Dada a proximidade geográfica, não tardou para tornarem-se mais próximas as relações com os Estados Unidos, ainda que não fosse a vontade do governo que esta apropriação se tornasse também cultural e ideológica.

O governo porfirista e a intelectualidade que o rodeou não mediram esforços para que o México fosse visto no exterior como um país caminhando a passos largos rumo à modernidade. As elites mexicanas decidiram trocar seus hábitos locais por hábitos europeus, inclusive no que tangia à alimentação, vestuário e calendário de festividades.

¹⁶⁹ BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William, Op. Cit. p.410.

¹⁷⁰ KATZ, Friedrich. Op. Cit., pp.25-27. O restabelecimento das relações com a Grã-Bretanha foi realizado inicialmente durante o governo do General Manuel González, mas foi de fato mantido durante o governo de Díaz.

¹⁷¹ REYES, Bernardo. Op. Cit. p. 311.

Seus filhos iam estudar nas principais universidades europeias, como na tradicional Sorbonne, visto que Paris era considerada a capital cultural do século XIX.¹⁷²

Elementos característicos desta então “cultura da modernidade” foram, aos poucos, inseridos dentro do cotidiano das camadas do país. Um exemplo deles foi o cigarro¹⁷³, símbolo por muitos anos da liberdade e da boêmia, que começou a substituir o charuto no México durante o porfiriato, visto que era “moda” em muitos países da Europa e nos Estados Unidos.

Essa introdução do cigarro gerou algumas mudanças não só para a cultura das “classes progressivas”, mas também para as classes trabalhadoras. Houve a inserção de um novo tipo de indústria, a do tabaco, com a necessidade da substituição de importações, como já dito. A cultura estrangeira, ainda que diretamente atingisse somente as classes mais altas, acabou também por tocar nos trabalhadores mexicanos.

Nas reuniões com chefes de outros países fora do México, Díaz fez questão de salientar a grandeza do México. Um dos instrumentos que ele utilizou para isso foi mostrar como seu país modificou-se durante seu governo. Nas palavras do secretário de Estado norte-americano Elihu Root, “se eu fosse um mexicano, eu sentiria que a lealdade constante de toda uma vida não seria suficiente como retorno para as bênçãos que ele (Díaz) trouxe ao meu país”.¹⁷⁴

Como vimos, o desenvolvimento do país, sua “modernização conservadora”¹⁷⁵, se deu através de investimentos estrangeiros. Isso só pode acontecer porque, logo no início do governo de Díaz, em 1880, o secretário do Tesouro Nacional fez uma verdadeira reestruturação na dívida externa, podendo colocar em ordem as finanças do país, para que ele pudesse ter credibilidade para conseguir empréstimos no exterior.¹⁷⁶

2.2 - O projeto nacional positivista no México

¹⁷² BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William E. Op. Cit. p. 399.

¹⁷³ IDEM, p.425.

¹⁷⁴ IDEM, p. 407. “*If I were a Mexican, I should feel that the steadfast loyalty of a lifetime could not be too much in return for the blessings that he had brought to my country.*”. Tradução livre.

¹⁷⁵ O termo “modernização conservadora” foi utilizado, inicialmente, para definir o nazismo e depois empregado a regimes “totalitários” anteriores, como o porfiriato.

¹⁷⁶ GLADE, William. Op. Cit. p. 34

“El positivismo será una doctrina con pretensión universal, pero la forma en que há sido interpretada y utilizada por los mexicanos, es mexicana. Para poder saber lo que de mexicano hay en esta interpretación, es menester ir a nuestra historia, a la historia de los hombres que se sirvieron del positivismo para justificar ciertos intereses, que no son los mismos de los positivistas creadores del sistema.”¹⁷⁷

“Conciudadanos: que en lo de adelante sea nuestra divisa Libertad, Orden y Progreso; la libertad como medio; el orden como base y el progreso como fin; triple lema simbolizado en el triple colorido de nuestro hermoso pabellón nacional, de ese pabellón que en 1821 fue en manos de Guerrero e Iturbide el emblema santo de nuestra independencia; y que, empuñado por Zaragoza el 5 de mayo de 1862, aseguró el porvenir de América y del mundo, salvando las instituciones republicanas.”¹⁷⁸

Os enfrentamentos políticos do século XIX tiveram seu ápice com a intervenção francesa, iniciada em 1861¹⁷⁹, e com a coroação do príncipe austríaco Maximiliano de Habsburgo como imperador do México em 1864. Nesse período, os liberais capitaneados por Benito Juárez, enfrentaram não apenas os invasores franceses, mas também os grupos conservadores, que apoiaram as investidas de Napoleão III sobre o território mexicano e foram os pilares que sustentaram politicamente a monarquia. A guerra civil entre esses grupos se prolongou até 1867, quando os liberais vitoriosos expulsaram as tropas francesas e executaram o imperador austríaco, pondo fim ao Segundo Império Mexicano.¹⁸⁰

Restaurada a República, as elites liberais tomaram para si a tarefa de reorganizar um Estado que se encontrava profundamente abalado pelos anos de guerra civil. Manter a unidade nacional, pacificar a política, consolidar a ordem interna e desenvolver a economia foram os objetivos primordiais desse grupo. Foi nesse ambiente de ideias que surgiu na cena política mexicana Porfírio Díaz, um jovem general que ganhou notoriedade durante a guerra contra os franceses.

¹⁷⁷ ZEA, Leopoldo. *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: FCE, 1988. Pp.26-7.

¹⁷⁸ BARREDA, Gabino. “Oración Cívica”. In VILLEGAS, Abelardo. *Positivismo y porfirismo*. México: SEP/ Setentas, 1972. p. 75.

¹⁷⁹ Em um primeiro momento, não foram apenas tropas francesas que ocuparam o território mexicano, mas também inglesas e espanholas. Essa intervenção foi justificada pelos governos europeus pela suspensão por dois anos, decretada pelo presidente Benito Juárez, dos pagamentos dos juros da dívida que o México tinha com esses países. Entretanto, enquanto os governos da Espanha e da Inglaterra, após um acordo firmado com Juárez, retiraram suas tropas do México em 9 de abril de 1862, os franceses ali permaneceram até 1867.

¹⁸⁰ O Primeiro Império Mexicano durou apenas oito meses: entre julho de 1822 e março de 1823. Nesse período, o México foi governado pelo general Agustín de Iturbide, autointitulado Agustín I. Sobre a Intervenção Francesa e o Império de Maximiliano de Habsburgo, ver PANI, Erika. *El Segundo Império: pasado de usos múltiples*. México: CIDE/FCE, 2004.

Desde a restauração da República em 1867, e passados os governos de Benito Juárez e Sebastián Lerdo de Tejada, diversas vozes políticas e intelectuais começaram a se manifestar a favor de um regime de “pacificação” nacional. Nesse momento, destacou-se o florescimento de duas instituições que defenderam a necessidade de um Executivo forte, que pudesse por fim à “anarquia” política, “pacificar” o país e alcançar o desenvolvimento econômico: a *Asociación Metodófila “Gabino Barreda”* e o periódico *La Libertad*.

Dez anos depois do triunfo da revolução reformista e da entrada de Gabino Barreda como colaborador do governo de Benito Juárez para a reorganização da Instrução Pública, em 04 de fevereiro de 1877, sob a presidência do próprio Barreda, foram aprovadas as bases que regulamentariam a *Asociación Metodófila “Gabino Barreda”*. Era composta principalmente por estudantes recém-formados pela *Escuela Nacional Preparatoria* e por alunos da *Escuela de Medicina*, de *Jurisprudencia*, de *Ingeniería* e de *Farmacia*.¹⁸¹

Um dos principais objetivos da *Asociación* foi mostrar como um grupo de homens dedicados ao estudo de diferentes especialidades podia unir-se por meio de alguns princípios considerados fundamentais, através de um meio de interpretação suscetível a ser aplicado de maneira uniforme à solução de diversas questões. Em outras palavras, buscaram construir um arcabouço de verdades absolutas sempre através do método positivo¹⁸². Porfirio Parra, Miguel S. Macedo, Luis F. Ruiz e Manuel Flores foram alguns dos nomes mais destacados dentre os estudantes da instituição, que chegaram a *maestros* em sua segunda geração.

Mais do que a aplicação do método positivo, o grupo dos intelectuais da *Asociación Metodófila* teve como ideal maior auxiliar a reconstruir a nação mexicana. Por terem vivenciado um período conturbado de guerras, acreditaram que o cerne para o desenvolvimento estaria lançado, principalmente, na ordem, conseguida a todo custo.

Lo inmediato, lo que se quiere alcanzar por lo pronto, no es otra cosa que el orden. La aplicación del método positivo está encaminada hacia este ideal de orden. Años más tarde, estos mismos hombres creerán haber alcanzado dicho orden y verán en la obra de Barreda las bases del mismo.¹⁸³

¹⁸¹ ZEA, Leopoldo. *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: FCE, 1988. p.151.

¹⁸² IDEM, p.152.

¹⁸³ IDEM, p.158.

O mesmo afã pela defesa da ordem pode ser visto nos textos do periódico *La Libertad*. Fundado em 1878, foi considerado por alguns estudiosos como o veículo que lançou as bases e justificou historicamente a constituição e a consolidação do regime porfirista. Seus primeiros redatores foram Eduardo Garay, Telésforo García, Francisco G. Cosmes e os irmãos Santiago e Justo Sierra. Juntaram-se a eles posteriormente, Francisco Bulnes, Porfirio Parra, Manuel Gutierrez Nájera, Manuel Flores e Jorge Hammeken y Mejía, alguns dos quais se tornaram, nos anos seguintes, nomes importantes da intelectualidade apoiadora do regime de Porfirio Díaz.¹⁸⁴

Já em seus primeiros números, *La Libertad* explicitou suas diretrizes políticas e seus projetos para a nação. Começou a se destacar como figura proeminente desse periódico o jovem intelectual e literato Justo Sierra que, entre maio de 1878 e abril de 1880, foi seu diretor.

Os textos escritos por Sierra em *La Libertad* deixaram transparecer sua insatisfação com o modo com que os liberais mais tradicionais pensavam a política nacional e, nesse sentido, propunham uma nova forma de organização pautada em uma concepção spenceriana de sociedade. A nação, espelhada na biologia, era entendida por esse intelectual como um organismo social e seu desenvolvimento se assemelhava com o dos seres vivos.¹⁸⁵ Para que fosse possível a conservação do “organismo mexicano”, Sierra afirmou que seria necessário

Reformar la Constitución en el sentido de crear elementos de energía gubernamental para conservar los intereses sociales. Los sucesos políticos posteriores a nuestras afirmaciones primeras han demostrado que estábamos en lo cierto cuando, en una sociedad que se desquicia, sosteníamos que era preciso reforzar el centro de cohesión.

Consecuencia legítima de los principios en que hemos creído que necesita basarse toda tentativa eficaz de reconstrucción política ha sido ésta, que nosotros tenemos como incontrovertible verdad: ya nada hay que esperar de las revoluciones; toda revolución es esencialmente antipatriótica y criminal.

De aquí derivaban para nosotros dos derechos: sostener a todo trance, contra los avances revolucionarios, la actual administración; combatir estos avances bajo cualquiera forma que se presentasen.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Ver SAEZ, Carmen. “La Libertad’, periódico de la dictadura porfirista”. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 48, No. 1 (Jan. - Mar., 1986), pp. 217-236.

¹⁸⁵ Sobre as teorias científicas do século XIX, ver SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

¹⁸⁶ SIERRA, Justo. “Nuestro programa de combate”. *La Libertad*. México, 16 de março de 1879. In: ZEA, *El pensamiento positivista latinoamericano*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1979, vol. 2. p. 195.

Justo Sierra defendeu a conservação de um centro de poder político que fosse capaz de manter a “ordem” social contra qualquer espécie de revolução. O governo a que Sierra propos sustentar “a todo trance”, naquele momento, foi o primeiro mandato presidencial de Porfírio Díaz, que já começava a ser visto por setores das elites nacionais como o homem que poderia solucionar o problema da “anarquia” que sufocava o país. Em *México social y político*, ensaio escrito anos depois, em 1889, Sierra voltou a defender um Poder Executivo forte, ainda que com uma certa limitação do Legislativo para que não se transformasse em “tirania”. Em suas palavras,

En pueblos de tan incoherente estado social, de tan peligrosa situación geográfica, de tan dividida organización constitucional como el nuestro, el poder administrativo, es decir, el órgano esencialmente activo del Estado, necesita a trueque de convertirse en puramente pasivo e invertir su función y perecer, de una suma de facultades superiores a las que la Constitución le otorga: de aquí proviene que la necesidad de vivir lo condena a disponer de los parlamentos y a procurarse delegaciones constantes de facultades legislativas. Es necesario, si queremos que el gobierno parlamentario sea un hecho, aumentar las atribuciones legales del Ejecutivo en la Constitución, para que no las busque en la práctica, aun fuera de la Constitución. Pero es preciso pensar en que este gobierno legalmente fuerte no se cambie en tiranía, y en que encuentre límites infranqueables.¹⁸⁷

A ideia de um Executivo capaz de conter a “anarquia” nacional voltou à pauta dos intelectuais mexicanos em um documento central para se compreender a história do México durante o Porfiriato, o “Manifesto da Convenção Nacional Liberal a Favor da Reeleição” ou simplesmente “Manifesto da União Liberal”, lançado em 23 de abril de 1892. Assinado por eminentes intelectuais do período, esse manifesto teve sua autoria atribuída a Justo Sierra.¹⁸⁸

Nesse documento, que colocou a ciência em posição de destaque e pregou a terceira reeleição consecutiva do presidente Porfírio Díaz, apresentou-se um plano para o

¹⁸⁷ SIERRA, Justo. “México social y político [1889]. In: *La evolución política del pueblo mexicano*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1979, p. 327.

¹⁸⁸ “Manifiesto de la Convención Nacional Liberal a favor de la Relección (23 de abril de 1892)”. In: IGLESIAS GONZÁLEZ, Román (org.). *Planes políticos, proclamas, manifiestos y otros documentos: De la Independencia al México moderno (1812-1940)*. México: UNAM, 1998. Disponível em: <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/121/21.pdf>. Além de Sierra, assinaram o documento Manuel M. de Zamacona, Sóstenes Rocha, Rosendo Pineda, Carlos Rivas, Pedro Diez Gutierrez, Pablo Macedo, José Ives Limantour, Francisco Bulnes, Vidal Castañeda y Nájera e Emílio Alvarez. A centralidade de Justo Sierra na escrita desse manifesto é defendida por LOMNITZ, Claudio. “Los intelectuales y el poder político: la representación de los científicos en México del Porfiriato a la Revolución”. In: ALTAMIRANO, Carlos (dir.); MYERS, Jorge (org.). *Historia de los intelectuales en América Latina: I. La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*. Buenos Aires: Katz, 2008.

país cuja meta era alcançar o “ideal supremo de la libertad en la permanente conjugación del progreso y del orden”¹⁸⁹. Identificaram-se ali os problemas da história nacional a partir de uma visão que caracterizava o passado mexicano como o local da guerra civil permanente e da paz acidental. O objetivo proposto pelos signatários do manifesto foi inverter essa lógica. Apenas com a pacificação nacional, o país poderia lograr, segundo eles, seu desenvolvimento comercial, a ampliação das linhas férreas e dos meios de comunicação. Nesse sentido, para a realização efetiva dessas propostas, seria necessário não apenas a manutenção de Diaz na presidência, como também o fortalecimento de seu poder político.¹⁹⁰

O pressuposto do qual partiu esse grupo, que por conta desse documento seria apelidado de “científico”¹⁹¹ por seus rivais políticos, foi o mesmo das críticas construídas por Sierra em seus combativos textos em *La Libertad*: a clivagem existente entre a vida social e a legislação política no México. Segundo este documento:

El Gobierno no puede crear hábitos electorales; no puede improvisar una democracia política, precisamente cuando tratamos de organizar sus centros de creación; el Gobierno no posee el filtro mágico que puede precipitar y anular en el tiempo los períodos normales de la evolución de un pueblo nacido ayer, no es demócrata en su mayoría, hijo de la mezcla de dos razas, sino por instinto igualitario y que hoy apenas despierta a la conciencia racional de su derecho.¹⁹²

O terceiro mandato de Diaz, embora tenha sido apresentado por esse grupo como não sendo o ideal, foi entendido como estritamente necessário “para naciones de la condición política de la nuestra”.¹⁹³ Ao mesmo tempo, tais autores afirmaram que o apoio a Diaz não seria um prêmio por seus mandatos anteriores, mas a outorga de um “dever transcendente” a esse homem: pacificar o México e conduzi-lo nos trilhos da civilização e do progresso.

¹⁸⁹ “Manifiesto de la Convención Nacional Liberal a favor de la Relección (23 de abril de 1892)”, op. cit., p. 495.

¹⁹⁰ IDEM, *Ibidem*.

¹⁹¹ Sobre o papel dos *científicos* no México, ver, entre outros, ZEA, Leopoldo. *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.; GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés. “Las ideas raciales de los científicos, 1890-1910”. *Historia Mexicana*, vol. 37, n. 4 (abr. – jun., 1988); e LOMNITZ, *op. cit.*

¹⁹² “Manifiesto de la Convención Nacional Liberal a favor de la Relección” (23 de abril de 1892), op. cit., p. 499.

¹⁹³ IDEM, p. 500.

Os dois homens mais importantes para o desenvolvimento da doutrina positivista no México porfirista – Gabino Barreda e Justo Sierra – foram, como veremos, também os responsáveis pelas principais reformas educacionais do período. Barreda alterou aqui uma das divisas centrais do positivismo comteano. O lema “amor, ordem e progresso” ou apenas “ordem e progresso”, transformou-se, na análise do positivista mexicano, em “liberdade, ordem e progresso”. Na concepção desse autor, para que a nação pudesse chegar ao “progresso” eram necessários antes a “liberdade” e a “ordem”. Se Barreda modificou a insígnia de Comte, Sierra subverteu a assertiva de Barreda. Em suas obras historiográficas, a “liberdade” não era o meio para se chegar ao “progresso”, como em Barreda, mas o fim perseguido pela história. A “liberdade” não se associaria à “ordem” para alcançar o “progresso”, mas para poder existir necessitaria que esta a antecedesse.

2.3 - Memória e política, políticas de memória – o desenvolvimento de instituições para a conservação da história nacional mexicana

“O encarregado percebera um fenômeno comum aos grandes eventos: a batalha pela construção de uma versão oficial dos fatos, a luta pelo estabelecimento do mito de origem. No caso da República, a batalha era tão importante, se não mais que a proclamação, um evento inesperado, rápido, incruento. Estavam em jogo a definição dos papéis dos vários atores, os títulos de propriedade que cada um julgava ter sobre o novo regime, a própria natureza do regime”¹⁹⁴.

“Así, pues, en un pueblo en que no hay monumentos que eternicen la memoria de los héroes, y en que hasta escasean las noticias acerca de ellos, no es de extrañarse que no haya florecido la épica nacional. Al contrario, lo sorprendente es que aún quede historia o tradición de lo que fueron, entre las clases más cultas.

En cuanto al pueblo ignorante, haced la experiencia, preguntad a un hombre cualquiera, sea de los indígenas analfabéticos, o bien de los mestizos que hablan español y que saben leer, quién es la Virgen de Guadalupe o el santo de tal o cual pueblo, y os dirá al instante la historia o la leyenda de los milagros. Preguntadle enseguida quién fue Hidalgo, quién fue Morelos, quiénes fueron los Galeanas, Mina, Guerrero, los Bravos, los Rayones, Valerio Trujano, Pedro Ascensio, y se encogerá de hombros, no sabiendo qué responder. Apenas se conserva un vago recuerdo de ellos en los lugares mismos que ilustraron sus hazañas!”¹⁹⁵

O século XIX mexicano foi exemplar ao contemplar uma grande diversidade de manifestações que buscaram unir o passado mexicano aos ideais de ordem, progresso e

¹⁹⁴ CARVALHO, José Murilo. Op. Cit. p.35.

¹⁹⁵ ALTAMIRANO, Ignacio Manuel. Prólogo ao *Romancero nacional* de Guillermo Prieto (1885) Apud FLORESCANO, Enrique. *Memoria mexicana*. México: FCE, 1994. Pp.546-7.

modernização. A criação de instituições governamentais para organizar a história mexicana, em conjunto com as reformas já expostas, foram as atitudes mais importantes. A elas também coube o papel de auxiliar na definição de quais seriam os heróis eleitos como símbolos nacionais. Segundo Hall,

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um **discurso** – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos **identificar**, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens de que dela são construídas¹⁹⁶.

Através dessas instituições de fabricação das memórias nacionais, o papel da História pátria, muito valorizado durante todo o século XIX e mais ainda durante o porfiriato, foi transformado naquilo o que Michel Foucault chamou de

uma esfera de acolhimento ao mesmo tempo privilegiada e perigosa. A cada ciência do homem ela dá um fundo básico que a estabelece, lhe fixa um solo e como que uma pátria: ela lhe determina uma área cultural – o episódio cronológico, a inscrição geográfica – em que se pode reconhecer, para este saber, sua validade.¹⁹⁷

O papel das instituições de memória e da História pátria, muito difundida no período, foi então o de delimitar identidades e auxiliar na configuração do que se entendia por “ser mexicano” no século XIX. Esse esforço não foi uma novidade do porfiriato, mas um processo iniciado na segunda metade do século XVIII e muito presente em todo o Oitocentos.

A nova identidade mexicana que o porfiriato quis afirmar buscou construir um Estado laico, alicerçado em bases liberais, republicanas, em um conjunto de valores nacionalistas e na recuperação do passado indígena asteca – ao mesmo tempo em que negou as características do índio contemporâneo.¹⁹⁸ Segundo François Xavier-Guerra, a busca por princípios e símbolos identitários após a Independência foi crucial para o país em formação, porque um novo sistema de referências deveria substituir a figura tradicionalista do rei da Espanha como unificadora dos habitantes do território da Nova Espanha.¹⁹⁹

¹⁹⁶ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A: Rio de Janeiro, 1999. Pp.50-1.

¹⁹⁷ FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p.514.

¹⁹⁸ GUERRA, François-Xavier. Op. Cit. pp.23-4.

¹⁹⁹ IDEM, p.24.

Se o século XIX conheceu uma multiplicidade de memórias, também foram muito diversas suas formas de circulação e momentos históricos de produção. A principal dentre essas formas foi a realização de coletâneas de História pátria, livros que buscaram escrever a História mexicana desde o passado asteca até os dias contemporâneos.

A primeira dessas coletâneas foi uma obra monumental de cinco volumes, chamada *México a través de los siglos*, coordenada por Vicente Riva Palacios. Em sua autoria, participaram historiadores importantes como Alfredo Chavero, Juan de Dios Arias, Enrique de Olavarría y Ferrari, José María Vigil e Julio Zárate. Foi um trabalho coletivo que seguiu os passos das grandes Histórias realizadas pelos iluministas, ainda que seu centro de análise fosse o relato da formação da nação e da identidade nacional. A indagação ao passado começou, a partir desta obra, a ser dirigida à formação do Estado-nação e seus protagonistas eram os heróis da independência e da república.²⁰⁰

A outra dessas obras, *Evolución política del pueblo mexicano*, foi elaborada por Justo Sierra²⁰¹ e narra os acontecimentos políticos que forjaram o Estado nacional, combinando fatos coletivos aos individuais. Segundo Álvaro Matute, a *Evolución* “se ha concebido como un romance; es decir, el protagonista de la historia, el pueblo mexicano en constante evolución, se enfrenta a diferentes obstáculos (...) Sin embargo, el pueblo avanza y logra el fin supremo supuesto (...)”²⁰²

As duas obras foram largamente difundidas no México porfirista e foram um grande meio de propagação das propostas nacionalistas, na medida em que apresentavam uma história comum a todos os mexicanos, baseada num passado indígena asteca de glórias.

Além da renovação da historiografia, o século XIX foi o responsável por reanimar as crônicas coloniais como fontes confiáveis para a busca de “verdades confiáveis” sobre o passado. O maior incentivador estrangeiro desse processo foi Alexander von Humboldt, que

(...) passou a analisar as crônicas como fontes de informação mais ou menos confiáveis, rejeitando o propósito salvífico ou patriótico

²⁰⁰ FLORESCANO, Enrique. *Espejo mexicano*. México: FCE, 2002. Pp.34-5

²⁰¹ Cabe ressaltar que tanto Julio Zárate, autor do terceiro volume de *México a través de los siglos*, como Justo Sierra, organizador de *Evolución política del pueblo mexicano*, são dois dos autores com os quais trabalharemos no próximo capítulo.

²⁰² IDEM, p.35.

como fontes escritas; passou a valorizá-las por aquilo que elas nunca foram: relatos coerentes de busca pela verdade científica. Dessa forma, era possível hierarquizá-las entre mais ou menos confiáveis²⁰³.

A conservação das crônicas coloniais deveu-se, em grande parte, a homens como José Antonio Alzate, Francisco Javier Clavijero, Antonio León y Gama e Pero José Marquez até o início do século XIX. Foram eles que elevaram a história da antiga Mesoamérica ao altar de um passado glorioso, como o da Antiguidade Greco-romana, e buscaram valorizar os elementos indígenas dentro do desenvolvimento histórico.²⁰⁴

Se, no século da memória, o projeto liberal de Humboldt foi o responsável por iniciar os debates acerca da valorização das crônicas como documentos fidedignos da história nacional, foram os intelectuais conservadores – como Frei Servando Teresa de Mier, Manuel Orozco y Berra, Carlos Bustamante, Joaquín García Icazbalceta e José Fernando Ramírez – aqueles que firmaram sua proposta. Somente com o desenvolvimento do discurso indigenista foi que tais textos foram revalorizados também pelos liberais, que não se importaram com as informações teológicas contidas ali para buscar “seus índices de verdades e marcadores de genuidade sobre o passado da Nação”.²⁰⁵

Em um de seus ensaios sobre os instrumentos de formação das nações como comunidades imaginadas, Benedict Anderson lembrou que os museus e a arqueologia são peças importantes na definição das identidades. Segundo ele, os serviços arqueológicos se tornaram “instituições de poder e prestígio, convocando os serviços de alguns funcionários com erudição e de capacidade excepcional”.²⁰⁶

Durante o século XIX, especialmente a partir da segunda metade, o Estado mexicano converteu-se como patrono do museu e, por consequência, o projetou como um instrumento de civilização e cultura a serviço popular. O Estado pode assumir o papel de articulador da identidade nacional e de guardião de seus mais altos valores artísticos e culturais.²⁰⁷

Foi nesse período que a arqueologia monumental foi sendo ligada ao turismo, permitindo que o Estado surgisse como o guardião de uma tradição generalizada, ainda que local. Segundo Anderson, “os antigos sítios sagrados deviam ser incorporados ao mapa (...),

²⁰³ FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. Op. Cit.p.225.

²⁰⁴ FLORESCANO, Enrique. *Espejo mexicano*. México: FCE, 2002. p.24.

²⁰⁵ FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. Op. Cit. p.229.

²⁰⁶ ANDERSON, Benedict. Op. Cit. pp.246-7.

²⁰⁷ FLORESCANO, Enrique. *Espejo mexicano*. México: FCE, 2002. p.20.

e o seu venerado prestígio (o qual, se tivesse desaparecido, como amiúde ocorreu, seria revivido pelo Estado) envolveria também os cartógrafos.”²⁰⁸

Criado em 1825 pelo presidente Guadalupe Victoria, o Museu Nacional mexicano tornou-se então uma grande inovação no panorama científico do país. A instituição recolheu e começou a administrar o acervo da Real e Pontifícia Universidade. Durante o Segundo Imperio, Maximiliano transferiu as instalações para a Casa da Moeda e, em 1887, “foram criados os departamentos de Etnografia, Antropologia Física, Botânica, Zoologia e Anatomia Comparada”.²⁰⁹

Outras instituições de memória também foram criadas no período, a partir do momento em que o Estado reconheceu seu papel como guardião do passado e passou a elaborar uma legislação específica para proteger os “bens herdados” do passado. Estas instituições eram dedicadas ao resgate e conservação do passado e formavam estudiosos encarregados de valorizar e engrandecer o patrimônio histórico nacional. As principais foram a UNAM, o INAH, o INBA e o INI.²¹⁰

Além da *Asociación Metodófila “Gabino Barreda”*, outras duas importantes sociedades científicas foram criadas, no século XIX, e impulsionadas pelo fervor porfirista de desenvolvimento de uma memória unificadora. Elas congregavam a elite intelectual mexicana e, além dos diversos periódicos, foram os mais importantes centros de discussões sobre o passado. Eram elas a *Sociedad Mexicana de Geografía e Estadística* e o *Ateneo Mexicano de Ciencias y Artes*.

Seus principais objetivos eram fazer propaganda sobre as belezas nacionais para auxiliar a captação de investimentos estrangeiros, evidenciando como o país crescia a todo vapor, e criar um discurso científico que embasasse as concepções liberais, inserindo o México no debate internacional ao utilizar padrões acadêmicos universais. Além disso, eram essas associações, em conjunto com os periódicos, as responsáveis por laicizar o discurso científico, eximí-lo de qualquer apropriação religiosa católica – o que o ligaria às alas conservadoras²¹¹.

²⁰⁸ ANDERSON, Benedict. Op. Cit. p.250.

²⁰⁹ FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. Op. Cit. pp.75-6.

²¹⁰ IDEM, p.24.

²¹¹ FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. Op. Cit. p.138.

A *Sociedad* recebeu apoio governamental e se vinculou ao crescente militarismo e nacionalismo mexicanos. Foi fundada como Instituto Nacional de Geografía e Estadística por Valentín Gómez Farías, presidente interino do país, em 1833 e teve como propósito inicial a produção de conhecimento acerca de temas ligados sobre o território nacional, buscando seu crescimento.²¹²

Nascido com o nome de *Ateneo Mexicano*, em 22 de novembro de 1844, no Colegio Mayor de Santa María de Todos los Santos, o *Ateneo Mexicano de Ciencias y Artes* teve como origens as tertúlias organizadas por Ángel Calderón de la Barca, o primeiro embaixador da Espanha no México, e do conde La Cortina. Tais reuniões se organizaram como os salões literários franceses e congregaram a intelectualidade mexicana mais seleta. O *Ateneo* mudou de nome algumas vezes durante o século XIX, e, a partir de 1909, foi conhecido como *Ateneo de la Juventud*, instituição responsável por formar uma nova geração de intelectuais envolvidos com a reconstrução do México após o período revolucionário²¹³.

A história da arte mexicana do século XIX esteve ligada ao surgimento de uma consciência nacional, à luta pela independência e à invenção do nacionalismo. Durante o porfiriato, mais especificamente, o empenho dos liberais para estabelecer uma arte de caráter nacionalista triunfou e o tema histórico nacionalista mais frequente foi o passado indígena pré-hispânico.²¹⁴

A pintura e a escultura sofreram a apropriação de um conjunto de valores que se denominou indigenismo. Houve várias definições de indigenismo, mas duas delas se aplicaram melhor para o período estudado. Segundo Fernandes,

a primeira delas encara o conceito como “una teoría y una práctica de Estado, particularmente excluyente y opresiva, que se aplica en Latinoamérica casi sin excepción” (Díaz-Polanco y Sánchez, 2002, p. 50, nota 50). Outra, na direção oposta, caracteriza o indigenismo como “una corriente de opinión favorable a los indios, que inmediatamente nos señala que el indigenismo es una posición que tienen los no indígenas ante

²¹² IDEM, pp.134-5.

²¹³ QUINTANILLA, Susana. “Los muchos ateneos. Genealogía y trayectoria del Ateneo de la Juventud.” Retirado da internet em 04/07/2012 do endereço <http://www.terra.com.mx/memoria2010/articulo/876840/Los+muchos+ateneos+Genealogia+y+trayectoria+de+Ateneo+de+la+Juventud.htm&paginaid=1>

²¹⁴ FLORESCANO, Enrique. *Espejo mexicano*. México: FCE, 2002. p.158.

los indios, y que la encontramos específicamente en América Latina” (Favre, 1998, p.7)²¹⁵.

Tomamos, para este trabalho, a definição de Henri Favre, destacando os três grandes períodos do indigenismo no México. O primeiro deles, que podemos chamar de preinstitucional, foi desde a chegada dos espanhóis, passando pelo período colonial até a Revolução Mexicana. O segundo deles, o indigenismo institucionalizado, começou no período pós-Revolução e ganhou força com o Congreso de 1940, em Pátzcuaro, com a criação do Instituto Indigenista Interamericano y do Instituto Nacional Indigenista no México, em 1948. O último período foi o da crise do indigenismo institucionalizado, a partir de 1982, com a adoção do neoliberalismo como política oficial, chegando aos dias atuais – ao que chamamos de neoindigenismo²¹⁶.

Uma das formas encontradas pela pintura e escultura mexicanas para inserir o indígena no projeto nacional porfirista foi sua transformação num personagem helenizado. O índio do final do século XIX, seja a estátua de Cuauhtémoc no Paseo de la Reforma ou o tlatoani de “*El descubrimiento del pulque*”, de José Obregón, era um homem apolíneo: alto, forte, com músculos muito torneados. Apenas sua tez avermelhada, o cabelo liso, negro e comprido e algumas feições indígenas o diferenciaram das imagens associadas à Antiguidade Grecorromana.



Figura 01

José Obregón (1832 – 1902). *El descubrimiento del pulque*. (1869). Óleo sobre tela. 189 x 230 cm. Colección Museo Nacional de Arte, INBA.

²¹⁵ FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. Op. Cit. p.36 (nota de rodapé).

²¹⁶ KORBAEK, Leif e SÁMANO-RENTERÍA, Miguel Ángel. “El indigenismo en México: antecedentes y actualidad”. *Ra Ximhai*, enero-abril, año 03, volumen 01. México: Universidad Autónoma Indígena de México/ El Fuerte, 2007. p. 196 Apud .IDEM, Ibidem.

Figura 02
Francisco M. Jiménez e Miguel Noreña.
Monumento a Cuauhtémoc (1888).



3. As reformas educativas

“junto al jacal del indio semi-salvaje pasan los rieles de acero Bessemer, el carbón de Newcastle incendia a veces la paja seca que cubre el hogar de nuestro mezquino “hombre libre”. Desde nuestras altas montañas se ven siempre sobresalir campanarios dominando la escuela donde maestros con más hambre que ciencia enseñan a medio leer a niños desnudos, mal nutridos y ya empeñados por las palabras antipatrióticas del cura (...). Hay en toda la nación algo como un cortante color gris, la constante mezcla de lo grande y lo pequeño”²¹⁷

Muitas foram as medidas tomadas para modernizar o México durante o porfiriato. Buffington e French apontaram para o movimento que mais tocou o cidadão: a criação de um sistema completo para desenvolvimento deste. Inicialmente, fez-se a Reforma Educacional. Depois, os quartéis, para reorganização do Exército e formação de uma estrutura militar leal ao presidente. Em terceiro lugar, um sistema carcerário para aqueles indivíduos que não puderam ser absorvidos pelos dois primeiros sistemas. Foram criados, além disso, um novo código civil e penal²¹⁸

Como sublinhado anteriormente, a proximidade das relações entre o México e a França não foi apenas econômica, mas também cultural²¹⁹. Durante o governo de Díaz, inseriu-se mais profundamente no México a filosofia comtiana do positivismo, que “busca estabelecer a máxima unidade na explicação de todos os fenômenos universais, estudados sem preocupação alguma das noções metafísicas, consideradas inacessíveis, pelo emprego exclusivo do método empírico, ou da verificação experimental”²²⁰.

Durante todo o seu governo, Díaz se apoiou em intelectuais e políticos que adotaram essa filosofia, e eram conhecidos como “científicos”. O positivismo influenciou bastante o pensamento do regime, combinado com o darwinismo social de Herbert Spencer²²¹. Os lemas do país se tornaram, intelectualmente, os lemas do positivismo: a defesa da ordem, do nacionalismo, do progresso material e intelectual.

²¹⁷ *El Siglo XIX*, 8 de octubre de 1891.

²¹⁸ BUFFINGTON e FRENCH, Op. Cit., P. 424.

²¹⁹ A França invadiu o México no início do século XIX, tendo como pretexto a cobrança da dívida externa. Sob as vistas de Napoleão III, o país foi comandado pelo arquiduque austríaco Maximiliano I, que tinha laços de parentesco com o trono francês. O México recebera então todo tipo de mercenário europeu no período, e sofreu bastante para livrar-se do jugo francês. Ver KRAUZE, Enrique. *Porfirio Díaz, Místico de la autoridad*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1985. p. 11.

²²⁰ RIBEIRO JR., João. *O que é positivismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

²²¹ KATZ, Friedrich. Op. Cit. p.25.

Sendo assim, os fins da educação deveriam seguir o mesmo rumo, pois os grandes intelectuais contemporâneos a Díaz compartilhavam a opinião de Justo Sierra de que todo problema era advindo da educação e na educação deveria ser solucionado.

A grande prioridade do regime porfirista foi a implantação de uma escola pública, cujo potencial primeiro seria alcançar todas as crianças mexicanas. Os governos anteriores, com forte tradição federalista, encontraram muitas dificuldades para o desenvolvimento de um sistema educativo que fosse de todo o país.²²²

Os traços distintivos da educação durante o porfiriato foram, basicamente, a importância do papel da pedagogia, debatida e desenvolvida nos Congressos de Instrução, o incentivo à criação das escolas mistas (em períodos distintos do dia, pois evitava-se o contato entre meninos e meninas da mesma faixa etária até no pátio), a inserção de novos níveis educativos (com a “escuela de párvulos” ou “jardines de niños”, baseados nas teorias de Froebel, a definição da escola primária em 6 anos – básica ou *elemental*, como foi chamada de 4 anos e superior de 2 anos – e a secundária para senhoritas), o desenvolvimento das Escolas normais, que definiram a identidade docente do período, a releitura francesa (especialmente através do positivismo e do organicismo), a unificação e uniformidade dos planos de estudo, a preparação dos professores e a importância dada à instrução em detrimento da educação, dando ênfase à formação do aluno e não à memorização de conteúdos²²³.

Se no período anterior ao porfiriato foi o Exército o principal responsável pela construção da nacionalidade, essa responsabilidade passou agora para as mãos da elite intelectual ligada ao governo porfirista. O porfiriato foi um período de grande riqueza de ideias pedagógicas e de criação de importantes instituições. A Escola Nacional Preparatoria foi responsável pela formação de novas elites políticas, que também desempenharam importante papel intelectual. Foi esta camada quem desenvolveu diversas revistas pedagógicas, promoveu a articulação de diferentes níveis educativos, abandonou a ideia de educação para passar à de instrução e defendeu a profissionalização do professor (didática e

²²² BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William. Op. Cit, p.407.

²²³ BAZANT, Mílada. *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México. 1873-1912*. México: El Colegio Mexiquense: 2002. Pp.22-3.

pedagogicamente)²²⁴. Se o porfiriato foi uma ditadura, não se fechou ao desenvolvimento de novas ideias – pelo contrário, abriu seus canais intelectuais a um importante conjunto de novidades.

Em maio de 1874, foi promulgada a Lei de Instrução Pública, que estabeleceu o ensino primário obrigatório e gratuito. Cada distrito ou município deveria contar com uma escola para meninos e outra para meninas, sendo 20 o número de alunos suficiente para fundar um grupo escolar, ainda que, caso não se alcançasse essa quantidade, era permitido fundar escolas mistas sempre que os meninos não tivessem mais do que 10 anos. Os povoados com mais de 8000 mil habitantes deveriam abrir estabelecimentos de primeira e segunda classes, tendo as primeiras um conjunto de matérias mais completo²²⁵.

Em 1888, com a permissão de Díaz, o então ministro da educação Joaquín Baranda convocou o Congresso, apresentando um conjunto de leis que regularizariam o sistema educativo no país todo, tornando a educação básica pública, gratuita e obrigatória. Dois anos depois, Baranda foi sucedido por Justo Sierra, ministro bastante influenciado pela corrente positivista “científica”, que acompanhou Díaz até o final de seu governo, e continuou a efetuar as mudanças na educação, convocando um Congresso Nacional da Educação em 1890.²²⁶

Para que isso fosse possível, o governo iniciou um conjunto de reformas educativas que possibilitou o advento de um conjunto de práticas ligadas ao pensamento positivista dentro das escolas, além de ter aumentado consideravelmente o número de instituições de ensino e regulamentado o papel dos professores e da prática da *educação integral*. Com isso, o regime se propôs a não só ensinar ao indivíduo as ciências básicas e

²²⁴ MENÍNDEZ MARTÍNEZ, Rosalía. “Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para la educación primaria, 1876-1921” in GALVÁN LAFARGA, Luz Elena e MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía. *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: UAEM, CIESAS, 2010. Pp.48-73.

²²⁵ Archivo Histórico del Estado de México C4815, 1874, V2, E14. A lei superestimou o número de habitantes no estado, já que nessa época apenas Toluca e Tenancingo possuíam mais de 8000 habitante. A média por cidade era de 1000 a 2000 pessoas. Em 1877, havia em todo o país 146 cidades, nas quais aproximadamente 110 tinham entre 8 e 30 mil habitantes. GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés. *Estadísticas sociales del Porfiriato: 1877-1910*. México: Dirección General de Estadística: 1956, pp.10-11; *Historia Moderna de México. El Porfiriato. La vida social*. México y Buenos Aires: Editorial Hermes, 1985, p.37

²²⁶ BAZANT, Mílada. *Debate Pedagógico durante el porfiriato*. México: Ediciones El Caballito, 1985. p. 20.

as letras, mas também pretendeu “educar o povo com o espírito científico e industrial do século XIX”²²⁷, utilizando-se desta mão-de-obra em seu próprio benefício.

A Lei de Instrução Pública Primária, promulgada em 1891, estabeleceu a educação primária gratuita, leiga e obrigatória para todos os meninos e meninas de cinco a quatorze anos. Esta lei foi aperfeiçoada com a de 1898, vigente até o final do porfiriato. De acordo com ela, a escola primária se dividia em *elemental* e superior, e apenas a primeira era obrigatória. Desta forma, a lei se adequou às possibilidades da população, pois era mais factível ir à escola durante quatro anos do que até seis. Por outra parte, as escolas foram classificadas em três ordens. Estas graduações foram estabelecidas de acordo com o número de professores, a quantidade de alunos e a importância social dentro da população a que pertenciam. Para cada uma das tipologias, foi estabelecido um programa detalhado²²⁸:

1. De organização perfeita ou primeira classe – foram as escolas das zonas urbanas, que possuíam uma média de 50 alunos por turma e um professor para cada turma. Trabalhavam todas as disciplinas especificadas pelo Primeiro Congresso de Instrução Pública.

2. De organização econômica ou segunda classe – foram as escolas mais modestas das zonas urbanas. O mesmo professor lecionava ao primeiro e terceiro anos, enquanto um segundo professor lecionava ao segundo e quarto anos, no mesmo espaço (graças ao método misto). O livro básico foi o livro de leitura, e nem todas as disciplinas foram trabalhadas.

3. De organização rudimentar ou terceira classe – foram as escolas rurais, com no mínimo 20 alunos, em sua grande maioria mistas. O mesmo professor lecionava, ao mesmo tempo, para alunos dos 4 anos da escola elemental e era o único professor da escola.²²⁹

²²⁷ Ver ZERMEÑO, Héctor Antonio Díaz. “El positivismo mexicano en la educación: Aportes de Manuel Flores, entre Comte y Spencer” in *Revista de Pedagogía*, Vol. 24, n° 70. Caracas: Lod Chaguaramos, 2003. p.02. “(...) educar el pueblo con el espíritu científico y industrial del siglo XIX”. (retirado da internet em 30/11/2006).

²²⁸ *Informes presentados al Congreso Nacional de Educación Primaria por las delegaciones de los estados, del Distrito Federal y territorios*. México: Imprenta de A. Carranza e hijos, 3 vols., 1911, t.II, p.382.

²²⁹ BAZANT, Milada. “Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910” in GONZALBO AIZPURU, Pilar. (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: COLMEX, 1996. P.91.

Uma curiosidade presente nos estabelecimentos de ensino porfiristas, que indicou exatamente qual era o tipo de indivíduo que Díaz e Sierra pretenderam formar em suas *escolas integrais*, foi a presença de uma prática semanal em que os alunos entregavam certa quantia de dinheiro para o professor na frente de todos os outros alunos. Às segundas-feiras, em muitas instituições, “todos esperavam participar, mesmo que eles só tivessem trazido apenas alguns centavos. De acordo com os oficiais do governo, a missão do educador era a de fazer as pessoas perceberem que a escola leva diretamente ao mercado de trabalho, e dele para casa”.²³⁰

O projeto de modernização de Díaz também contou com a implantação de diversos tipos de indústrias no país, com o desenvolvimento da mineração, e, como vimos, com o crescimento populacional. Isso fez com que a mão-de-obra para os mais diversos trabalhos necessitasse de profissionais com maior qualificação.

As autoridades mexicanas consideraram indispensável intervir de forma enérgica e eficaz na educação indígena, para que o índio do século XIX não se tornasse um obstáculo para o progresso:

Si el indio permanece a la causa pública, si no toma participio en la gran obra de nuestro progreso y engrandecimiento, se convertirá en un obstáculo, y el resto de los mexicanos tendremos sobre nuestros hombros una carga bien pesada {...} Consideramos los asuntos que se refieren a la raza indígena, no sólo importante para su grupo, sino para todos los mexicanos.

Por tanto, los elementos que se deben proporcionar a la raza indígena para ilustrarse y mejorarse tienen que ser mucho mayores que los que hasta hoy ha tenido a su disposición.²³¹

Anos antes do porfiriato ter início, algumas medidas já haviam sido tomadas nesse sentido, como a criação da Escola Nacional Preparatória, por Gabino Barreda, durante o governo de Juárez.²³² Sob o olhar atento de Sierra, esta escola se desenvolveu bastante durante o período. Voltada para as classes médias, as Escolas Preparatórias (como o próprio nome diz) pretendiam ensinar ofícios aos jovens que não iriam para as universidades, para destiná-los ao mercado de trabalho mais brevemente. Estes estudantes iam ao encontro do slogan máximo de Díaz, pois garantiram a “ordem”, visto que esses homens saíam das

²³⁰ BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William. Op. Cit. p. 423. “All were expected to participate, even if they could bring in only a few centavos. According to government officials, the mission of the educator was to make people realize that the school led directly to the workshop and from the to the home.”.

²³¹ *Gaceta del Gobierno*, 28 de mayo de 1902.

²³² BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William. Op. Cit. p.407.

escolas integrais diretamente para o mercado, e o “progresso”, porque ajudaram o país a crescer com seus diversos ofícios.

Não somente as escolas básicas e a Escola Nacional Preparatória sofreram transformações durante o período. Consciente também que essa especialização da mão-de-obra deveria se dar em todos os níveis, Sierra desenvolveu o projeto que culminou na criação da Universidade Nacional do México, em 1910.²³³

Outras foram as medidas tomadas pelo porfiriato relacionadas à educação, como a expansão das escolas para o campo e para o período noturno, além da criação de cursos profissionalizantes para homens e para mulheres²³⁴. Quaisquer que tenham sido estas medidas, seus principais focos foram atingir o maior número de pessoas possível e tornar a mão-de-obra mais qualificada para os novos tipos de trabalho que a modernização imporia. O quadro abaixo fez referência à quantidade de escolas na Cidade do México durante todo o governo de Porfirio Díaz, entre 1876 e 1911, e seus diversos públicos-alvo²³⁵.

ESCOLAS PRIMÁRIAS DA CIDADE DO MÉXICO: 1876-1911									
Ano	Nº. Esc.	Masc.	Fem.	Elem.	NOTURNAS			Dom.	Párvulos
					Mist.	Obreros	Obreras		
1876	62	24	32			3	3		
1877	62	24	32			3			
1885	93	20	34	29		3	1	2	4
1888	93	34	42		4	6	3		4
1890	92	33	42		4	8	1		4
1891	92	32	42		3	8	1		4
1892	119	54	44		5	9	1		
		34	30		3				
1893	113	51	50		3	8	1		

²³³ SIERRA, Justo. Op. Cit. p.297.

²³⁴ BAZANT, Milada. *Debate Pedagógico durante el porfiriato*. México: Ediciones El Caballito, 1985.p. 17.

²³⁵ MENÍNDEZ MARTÍNEZ, Rosalía. *Modernidad y Educación Pública: las escuelas primarias de la ciudad de México, 1816-1911*. Tese para obtenção do grau de Doutorado em História. México: Universidad Iberoamericana, 2004. p.56.

1895	113	50	49		5	8	1		
1896 (cartas de la Nal.)	113	50	48		6	8	1		
1896	134	59	63		7	8	1		
					3+3				
1903	304	117	128		46	11	2		
1904	315	126	118		51	15	5		
1906	377	162	158		57				
1911	418			333 Elementales			10 Noturnas Completas 31 Noturnas Suplementares 41 Primárias Superiores		

Para organizar o sistema educativo, que havia sofrido diversas mudanças e precisaria de um centro no governo para se integrar, Justo Sierra criou uma Secretaria da Educação mexicana sob seu comando, em 1905. Este organismo foi responsável também por controlar a expansão do sistema educativo mexicano. Muitos governadores apoiaram a criação desta Secretaria. Outros, ainda com mais consciência de sua obrigação social, fundaram eles próprios novas escolas em seus estados.²³⁶

Ainda que o papel do Estado tenha sido muito importante no setor educativo durante o porfiriato, existiram também escolas particulares. Dentre elas, as escolas católicas cresceram razoavelmente (representaram 4% do crescimento total do período). Apesar da conhecida intolerância (não-oficial) do Estado à Igreja Católica, muitas famílias mexicanas preferiram vincular seus filhos às tradições do que ao projeto porfirista de modernidade. Escolas de missionários protestantes também tiveram um papel de destaque.²³⁷

²³⁶ BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William. Op. Cit. p.409.

²³⁷ IDEM, Ibidem. A intolerância do Estado em relação à Igreja Católica se dá por dois motivos: em primeiro lugar, o positivismo renega qualquer religião, e prega a “religião da humanidade”. Em segundo lugar, houve no México uma série de lutas com a Igreja Católica, que fora por muitos anos dona de mais da metade das terras do país.

Podemos afirmar que durante o período de 1876 até 1911, o Estado assumiu de fato seu papel como reitor no que tange à educação. Entretanto, ainda que o México tenha sofrido alguns acréscimos quantitativos em seu sistema educativo, os ganhos qualitativos das instituições de ensino não conseguiram acompanhar o crescimento populacional do período.

As disparidades internas do país saltavam aos olhos quando o ponto era a educação. Em média, o México possuía menos de um quinto de sua população alfabetizada, mesmo com a atenção voltada para a educação na ditadura de Porfirio Díaz. Por volta de 1910, na província de Querétaro, a taxa de alfabetização era inferior a 10%²³⁸, enquanto na capital girava em torno de 50%²³⁹.

Dada a baixa taxa de alfabetização, a produção cultural do período teve que realizar um esforço especial para procurar transmitir suas mensagens através de outras formas que não o texto escrito. Buscando chegar até um maior número de leitores para suas mensagens, os artistas encontraram na produção de imagens o meio ideal para propagar suas idéias.

Foi então que o país descobriu uma profusão de alternativas para se representar e se compreender, das mais diversas formas, visto que “as imagens, assim como as histórias, nos informam”²⁴⁰. Dentre elas, encontrou-se a possibilidade de certo extravasamento da noção de república mexicana, que se pretendeu disseminar para além das camadas da elite. Tal caminho não poderia ser traçado através do discurso, pois uma retórica complexa não seria acessível a um público com instrução formal deficitária. Um meio eficiente de torná-lo possível seria – como foi – a utilização de sinais mais universais, como as imagens, as alegorias, os símbolos e os heróis²⁴¹.

Não podemos nos esquecer que “o Estado é o primeiro propulsor da história nacional, o definidor de seus conteúdos e o instrumentador de sua difusão nos diversos setores sociais e nos lugares mais distantes do território nacional.”²⁴² Nesse caso, em que

²³⁸ GRAGEDA, Blanca Estela Gutiérrez. Op. Cit. p.05.

²³⁹ BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William. Op. Cit. p.409.

²⁴⁰ MANGUEL, Alberto. Op. Cit. p.21.

²⁴¹ CARVALHO, José Murilo de. Op. Cit. p. 10.

²⁴² FLORESCANO, Enrique. *Espejo mexicano*. Cidade do México: FCE, 2002. p.36. “*El Estado es el primer propulsor de la historia nacional, el definidor de sus contenidos y el instrumentador de su difusión en los diversos sectores sociales y en los lugares más apartados del territorio nacional.*”

um governo ditatorial regia qualquer publicação e todos os meios artístico-culturais, não podemos deixar de acreditar que nosso conjunto documental, ainda que não tenha sido produzido sob encomenda do governo, não tenha ferido em nada os interesses de Díaz, visto que circulou sem problemas em várias províncias mexicanas.

Durante todo o século XIX, “as imagens e a recuperação do passado se uniram uma vez mais, nesta ocasião compelidas pela idéia de fundar o Estado-nação e uma identidade compartilhada pelos mais diversos setores da população”²⁴³. A nação mexicana independente ainda era muito jovem, e carecia de diversos elementos para sentir-se factualmente una²⁴⁴.

Muitas foram as reformas econômicas e políticas que permitiram ao “caudilho indispensável” maior controle da dinâmica estatal, desenvolvimento nas relações exteriores, crescimento econômico vertiginoso para os padrões mexicanos até então, acréscimos tecnológicos e relativa estabilidade política.

Dentro desta lógica, pouco a pouco a educação básica pouco obteve um crescimento muito desigual: considerável em áreas urbanas, como no Distrito Federal, em Oaxaca e em locais onde a “modernidade” já estava minimamente implantada, mas muito distante de tornar-se universal. As maiores contribuições do porfiriato, no âmbito educacional, foram a Escola Preparatoria e, no final de seu mandato, a UNAM, ambas voltadas para a educação de classes mais altas – e muito pouco abrangente.

O discurso político presente na Reforma Educacional porfirista teve como principal objetivo a formação *integral* do cidadão. Segundo esse discurso, a prioridade do regime foi a implantação de uma escola *pública*, cuja pretensão seria alcançar todas as crianças mexicanas. Segundo Buffington e French, os governos anteriores, com tradição federalista, encontraram dificuldades para o desenvolvimento de um sistema educativo unificado.²⁴⁵

²⁴³ IDEM, p.19. “(...) *las imágenes y la recuperación del pasado se unieron una vez más, en esta ocasión compelidas por la idea de fundar el Estado-nación y una identidad compartida por los más diversos sectores de la población*”.

²⁴⁴ O século XIX é considerado o século da memória, por muitos historiadores, por ter sido o momento em que grande parte dos países percebeu a importância da História e do Documento para a preservação do passado nacional. Ver KARNAL, Leandro e TATSCH, Flavia Galli. Op. Cit. Pp. 49-61.

²⁴⁵ BUFFINGTON, Robert M. e FRENCH, William. Op. Cit. p.407.

Em 1888, o então Ministro da Educação Joaquín Baranda convocou o Congresso, apresentando um conjunto de leis que regularizaram o sistema educativo, tornando a educação básica *pública, gratuita e obrigatória*. Ele acreditou que o progresso pretendido teria que

descansar sobre a escola, se fundar na educação popular, na Escola Nacional, na instrução homogênea, dada a todos, e em toda a extensão da República ao mesmo tempo, na mesma forma, segundo um mesmo sistema e sob as mesmas inspirações patrióticas que devem caracterizar o ensino oficial²⁴⁶

Baranda defendeu que a escola que se construiria no México deveria ser *única e igual* para todos os estados²⁴⁷. Dois anos depois Baranda foi sucedido por Justo Sierra, ministro influenciado pela corrente científica, que acompanhou Díaz até o final de seu governo e continuou a efetuar as mudanças na educação, convocando o Congresso Nacional da Educação.²⁴⁸

Cabe ressaltar, no entanto, que a contribuição do governo de Díaz para o ensino básico no México foi muito desproporcional nas diversas regiões do país e nem de longe conseguiu alcançar boa parcela da população. Com uma análise detida, é claro perceber que a ideia de uma reforma abrangente, que leva a escola básica, pública e obrigatória até a totalidade da população foi muito mais um artifício discursivo do que uma prática.

Muito mais do que escolas de ensino básico, voltadas para toda a população, a principal contribuição do porfiriato foi o desenvolvimento da Escola Preparatória, direcionada à profissionalização de uma elite que não poderia formar seus filhos fora do país e, tempos depois, a fundação da Universidad Nacional Autónoma do México, também direcionada para as classes mais altas. Ainda que a educação básica pública tenha avançado em áreas urbanas, como no Distrito Federal e em Oaxaca, em regiões mais distantes, como Yucatán, continuou bastante deficitária.

Sierra defendeu uma grande reforma educacional que inseriu o ideário positivista nas escolas. A nova escola seria gratuita, laica, nacional (desenvolveria nos alunos o amor à

²⁴⁶ BARANDA, Joaquín. “Circular de la Secretaría de Justicia e Instrucción Publica” en *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Publica*. México: Imprenta de “El Partido Liberal”, 1889. pp. I-IV.

²⁴⁷ A idéia de que o ensino deveria ser homogêneo no México não era opinião comum dentre os debates pedagógicos do porfiriato, pelo contrário: foi um dos principais temas de debate. Autores como Carlos Carillo e Francisco Cosmes acreditavam que “*no es posible, ni conveniente uniformar en toda la República la Enseñanza Elemental Obligatoria, si no es en el sentido de las bases generales de ella*”. Sobre o assunto ver COSMES, Francisco G. *La escuela moderna*. T.I. México: s.f.,1890.p.43.

²⁴⁸ BAZANT, Milada. *Debate pedagógico durante el porfiriato*. México: Ediciones El Caballito, 1985. P. .20.

pátria mexicana e às suas instituições) e integral (produziria o desenvolvimento moral, físico, intelectual e estético dos estudantes)²⁴⁹. Para ele, a educação integral, mais que um cidadão mexicano consciente, desenvolveria um homem consagrado à sua pátria e que, assim, formaria a melhor defesa do país, com suas melhores garantias de vitória – pois a luta não seria por dinheiro, mas sim por amor ao México.²⁵⁰

Os manuais escolares desenvolvidos no período foram um grande reflexo das decisões tomadas pelos científicos da Reforma Educacional. Segundo Moctezuma, os manuais escolares foram espaços textuais onde se expressaram os modos de apropriação da cultura e as práticas utilizadas pelos professores durante o final do século XIX²⁵¹. Retomando a hipótese desta pesquisa, quis-se descobrir como a cultura mexicana foi apropriada pelos manuais, como afirmou Moctezuma, desvendando sua relação com a ideologia da Reforma Educacional.

Segundo Lafarga e Moctezuma, os manuais escolares do porfiriato afirmaram que o nacionalismo se construiu com diversos elementos que deram identidade e se transmitiram através de uma série de textos, gravuras, fotografias e imagens, onde predominaram o acontecimento, a anedota e a biografia de heróis que representaram as diferentes etapas da história do México: o mundo pré-hispânico, o movimento de Independência, a Virgem de Guadalupe e seus heróis, assim como a bandeira.²⁵²

Indo além da proposta das autoras, esta pesquisa não pretendeu apenas pensar como os autores dos manuais se apropriaram da cultura mexicana em voga durante o porfiriato, mas refletir também acerca de como as escolhas dos heróis e ícones defendidos pelo governo são parte de um projeto político muito mais amplo, que pretendeu definir o futuro de uma nação. Além disso, a pesquisa também quis avançar em relação à proposta de Lafarga e Moctezuma ao considerar a existência de um movimento paradigmático que levou homens de leis e de educação em toda a América Latina a pensar em projetos educacionais para moldar a mexicanidade.

²⁴⁹ SIERRA, Justo. *Obras maestras del maestro Justo Sierra*. Discursos. T.V. México: UNAM, 1948. p.401.

²⁵⁰ IDEM, p.409

²⁵¹ MOCTEZUMA, Lucía Martínez. “El agua y los recursos naturales como representación en los libros de texto mexicanos, 1882-1920” in *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-septiembre, año/vol.11, número 30. COMIE, Distrito Federal, México, pp. 847-866

²⁵² LAFARGA, Luz Elena Galván. MOCTEZUMA, Lucía Martínez. “Representaciones del nacionalismo en manuales escolares mexicanos: 1889-1940” in

<http://www.redalfa.estudiantesunlu.com.ar/html/paisestextos/mexico.htm> (retirado em 18/05/2009)

3.1 - A escola primária no México oitocentista

O século XIX representou um dos momentos cruciais de transformação e modernização da sociedade mexicana em diferentes esferas e níveis com profundas ressonâncias em diversas facetas da vida cotidiana. Sabemos que a complexidade crescente dos grupos sociais correspondeu não somente a uma maior complexidade de suas funções, mas também a uma especialização crescente de suas instituições e à recriação dos papéis atribuídos aos atores sociais. As transformações e definições que viveu a educação básica, particularmente ao longo desse século, foram uma demonstração evidente do processo de modernização destas sociedades.

A educação básica foi uma das instituições mais de maior apreço às sociedades ocidentais que convergeram tanto ao movimento intelectual que conhecemos como Iluminismo, que centrou na Razão a melhora da vida dos seres humanos, como à Modernidade, ou seja, ao amplo desenvolvimento de uma nova ordem social da qual emergiriam novas formas de relação social reguladas pelas instituições do Estado Moderno. As sociedades ocidentais em geral – e a mexicana em particular – afastaram-se da visão de mundo teocêntrica e aproximaram-se da visão secularizada, transição esta com implicações complexas e diversas na trama da vida social, econômica, cultural e educativa. Neste contexto, a escola primária desenvolveu-se como resultado das formas particulares de racionalidade e regulação social, de sistemas específicos de ideias que começaram a surgir na Europa desde o século XVI e se definiram com maior nitidez durante o século XIX²⁵³.

Foi necessário definir que Ilustração e Modernidade não se expressaram como um único projeto, como um conjunto de ideias unitário, sem fraturas, mas que tratava-se de uma pluralidade de expressões que compartilham algumas crenças, que diferiram em suas orientações e em seus modos de realização. No caso mexicano, tivemos, além da diversidade de origem dos movimentos, a apropriação que deles fizeram os círculos letrados *criollos*, mestiços e peninsulares, as disputas entre liberais e conservadores, entre

²⁵³ AGUIRRE LORA, María Esther. “Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890). In *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002. P.198.

centralistas e federalistas, entre monarquistas e republicanos. Tudo isso se refletiu na noção de escola básica que se pretendeu impulsionar e em suas sucessivas transformações²⁵⁴.

O século XIX mexicano, como sabemos, foi um período extremamente conturbado. A primeira metade foi povoada de levantamentos, de invasões, de perdas territoriais, de instabilidade política, de escassez, desastres naturais, doenças e epidemias. A complexidade da população e a diversidade de suas culturas se reuniu à extensão do país e às dificuldades de comunicação e à instabilidade econômica. No último terço do século, conseguiu-se uma relativa estabilidade – a paz porfiriana –, uma melhora relativa nas condições de vida, impulsionada pela industrialização incipiente, um ambiente favorável para o desenvolvimento de círculos intelectuais e aproximações culturais de setores da classe média, que marcaram a condição da escola básica como uma instituição fundamentalmente urbana. Mais importante ainda foi pensar que a intelectualidade porfirista construiu essa ideia de estabilidade.

No caso do México, as instituições iniciaram um paulatino processo de modernização até o último quartel do século XVIII, impulsionado tanto pela vontade da Coroa Espanhola e pela projeção das Reformas Bourbônicas (1750-1780), como pelas condições locais, que pouco a pouco definiram o contorno da escola primária como uma das instituições privilegiadas no âmbito do Estado Moderno, que surgiu principalmente como solução à falta de escolas de primeiras letras às crianças pobres, em contraposição com outras ofertas educativas que procediam de iniciativas particulares²⁵⁵.

Até as últimas duas décadas do século XVIII (1782, para sermos mais precisos), o Ayuntamiento mostrava-se interessado pela “fundación de escuelas gratuitas de primeras letras que serían sostenidas por el municipio y ubicadas em las partes pobres de la ciudad”²⁵⁶, criando assim escolas de primeiras letras, orientadas ao aprendizado da doutrina cristã, leitura, escrita e cálculo.

²⁵⁴ IDEM, p.199.

²⁵⁵ Ariès precisa o tãnsito das sociedades para a educação formal da seguinte forma: “A pesar de muitas reticencias e atrasos, a criança foi separada dos adultos e mantida à parte, em uma espécie de quarentena, antes de ser deixada solta pelo mundo. Esta quarentena é a escola, o colégio. Começa então um longo período de reclusão das crianças (assim como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que não deixará de desenvolver-se até o que nos nossos días chamamos de escolarização”. ARIÈS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Barcelona: Taurus, 1987. P.12.

²⁵⁶ AGUIRRE LORA, María Esther. Op. Cit. p.200.

Ao final do século XVIII, o México possuía 7 tipos diferentes de modalidades de escolas primárias: escolas gratuitas, dependentes de conventos e paróquias (escolas pías²⁵⁷), que atendiam os filhos das viúvas, os órfãos e os pobres; escolas gratuitas financiadas com recursos de sociedades de beneficência; escolas gratuitas para meninos e meninas separados, financiadas pelo Ayuntamiento e por municípios; escolas particulares; escolas “amigas públicas” gratuitas, para meninas de poucos recursos, sob responsabilidade de leigos organizados em confrarias; escolas “amigas particulares”, para meninas, nas quais uma mulher proporcionava alguns rudimentos de religião e leitura; e, por fim, escolas de castelhano, estabelecidas em povoados indígenas e financiadas pelo governo civil²⁵⁸.

Se ao término do século XVIII proliferavam as escolas particulares, em comparação com as gratuitas, durante o século XIX, à medida que se foi definindo e consolidando a oferta da escola pública, a balança se inclinou para o outro lado. Em 1844, Joaquin Baranda (futuro Ministro da Educação porfirista) identificou no México três tipos de escolas: 1. Escolas conventuais, a cargo dos franciscanos, dominicanos, agostinianos e mercedários; 2. Escolas dependentes dos Colegios Maiores; 3. Escolas públicas, sustentadas por fundos públicos de diferentes fontes da sociedade²⁵⁹. Nos últimos anos do século XIX, somente se reconheceram dois tipos de escolas: 1. Escolas públicas, estabelecidas em cidades ou zonas rurais e 2. Escolas particulares, fossem laicas ou religiosas – que, evidentemente, foram obscurecidas pelo projeto da educação primária nacional e pela laicização do Estado²⁶⁰.

²⁵⁷ Originalmente são fundadas por José de Calasanz, possuindo esse nome por sua ligação com a ordem dos Escolápios. Trata-se de uma das ordens religiosas nascidas da Contrarreforma, que se dedicou ao ensino de meninos pobres e que modificou algumas práticas na escola primária durante as primeiras décadas do século XIX. Na Cidade do México, Francisco María de Herrera, por parte do cabildo, favoreceu o estabelecimento de escolas pías cuja doutrina integrasse o ensino de leitura e escrita.

²⁵⁸ Na virada do século XVIII para o XIX, entre os setores sociais mais ricos, tornou-se costume e sinal de refinamento a contratação de professores particulares, de preferência com sobrenome estrangeiro, que se anunciavam no jornal ou que eram trazidos de seu país de origem para que ensinasse aos filhos da elite conhecimentos e comportamento refinados, idiomas, belas artes, caligrafia e boas maneiras – tal situação se prolongará durante todo o século XIX. STAPLES, Anne. “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente” in VÁZQUEZ VEGA, Josefina Zoraida. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: COLMEX, 1981 pp.14-16.

²⁵⁹ IDEM, p. 27.

²⁶⁰ AGUIRRE LORA, María Esther. Op. Cit. p.200.

Entre 1780 e 1836, vários documentos atestaram²⁶¹ que não sentiu-se necessidade de construir um edifício específico para a atividade escolar, portanto todo tipo de local foi adaptado (igrejas, conventos, casas de fazenda, hospitais abandonados, etc.). As primeiras escolas construídas com esse intuito foram as Escolas Pías, dotadas de um espaço iluminado para leitura e escrita e equipada com mobiliário específico para a prática escolar, representando um avanço ao conceito próprio de ensino. Nos séculos anteriores ao XIX, não se percebeu uma delimitação precisa dos tempos escolares. As noções de jornada, de semana, de ano escolares e de duração das lições, sem as quais nossos dias seriam impensáveis na escola, até então não existiam. No transcurso do século XIX, em primeiro lugar, surgiram as escolas pías, onde a jornada escolar era formada por duas aulas em que não havia limite de tempo para passar de uma para a outra.

Uma característica marcante das escolas mexicanas do final do século XVIII e início do XIX foi o uso constante de diversos tipos de castigos físicos. Houve alguns relatos autobiográficos que descreveram os instrumentos de castigo em uso na época: “Acá hay disciplinas, y de alambre, que arrancan los pedazos; hay palmetas, orejas de burro, cornas, grillos y mil cosas feas (...)”.²⁶² O castigo físico era uma das práticas mais favorecidas, o que criou um lema conhecido referente às escolas mexicanas da primeira metade do século XIX: *la letra con sangre entra*. A experiência relatada em *El Periquillo Sarniento* era algo bastante comum:

Tal era mi nuevo preceptor, de cuya boca se había desterrado la risa para siempre (...). Era de aquellos que llevan como infalible el cruel y vulgar axioma de que la letra con sangre entra, y bajo este sistema era muy raro el día que no me atormentaba. La disciplina, la palmeta, las orejas de burro y todos los instrumentos punitorios estaban en continuo movimiento sobre nosotros; y yo, que iba lleno de vicios, sufría más que ninguno de mis condiscípulos los rigores del castigo. (...) cuando iba o me llevaban a la escuela, ya entraba ocupado de un temor imponderable; con esto mi mano trémula y mi lengua balbuciente ni podían formar un renglón bueno ni articular una palabra en su lugar. Todo lo erraba, no por falta de aplicación, sino por sobre de miedo. A mis yerros seguían los azotes, a los azotes más miedo, y a más miedo más torpeza en mí mano y en mi lengua, la que me granjeaba más castigo.²⁶³

²⁶¹ Dentre estes documentos estão alguns conjuntos de correspondências oficiais consultados, os relatórios dos chefes de governo de Toluca e de Oaxaca, dentre outros.

²⁶² FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín. *El Periquillo Sarniento*. México: Editorial Porrúa, 1964 (original de 1816). P.25..

²⁶³ IDEM, P.22

O início do século XIX foi marcado pela presença das Escolas Lancasterianas²⁶⁴, que por volta de 1820 introduziram no México um novo sistema de ensino capaz de unir duzentos ou mais alunos em uma mesma sala de aula, distribuídos em grandes mesas e bancos de dez em dez. Na sala, além do mobiliário, existiam grande corredores onde os grupos de dez alunos e seu monitor se reuniam em semicírculos para realizar diversos exercícios de leitura ou cálculo. Este modelo de escola perdurou durante quase todo o século XIX, se levamos em consideração que a Companhia Lancasteriana teve papel decisivo nas práticas da educação básica do país de 1822 até 1890, primeiro como associação privada que oferecia instrução básica gratuitamente, depois (a partir de 1842), colaborando diretamente com o governo, que delegou a ela a Direção de Instrução Primária na Cidade do México, com uma ampla rede de subdiretores nos estados para colocá-la em prática²⁶⁵.

As Escolas Lancasterianas promoviam seus alunos de uma seção a outra conforme o domínio que o aluno realizava de certo conteúdo e, além disso, com um determinado elenco de atividades variadas administradas em tempos precisos, relativos aos princípios pedagógicos do sistema. Muitas das críticas que o sistema lancasteriano sofreu vieram, a partir do final do século XIX, de pedagogos reconhecidos, como Enrique Rébsamen e Abraham Castellanos²⁶⁶.

Guillermo Prieto trouxe importantes informações sobre os modelos de educação infantil que prevaleceram no México em princípios do século XIX:

El ideal de un niño consistía en que se estuviese quietecito horas enteras, en saber un buen trozo del Catecismo, de memoria, en oficiar el rosario en las horas tremendas, comer com tenedor y cuchillo, das las gracias a tiempo besar la mano a los padres y decir que quería ser emperador, santo sacerdote o, cuando menos, mártir del Japón.

En cuanto a la niña, le era permitido dar sus ojitos y sus piernitas a los amigos, hacer comida con sus muñecas, ir a la Iglesia con los ojos

²⁶⁴ A fundação da Companhia Lancasteriana no México deveu-se à iniciativa do periódico El Sol e do grupo integrado por Agustín Buenrostro, Manuel Codorniú, Manuel Fernández, Eduardo Turreau e Eulogio Villarutia. A primeira escola, estabelecida em uma das salas do edifício da Inquisição, recebeu o nome do periódico. LAFRAGUA, José María. *Breve noticia de la erección, progresos y estado actual de la Compañía Lancasteriana*. México: Tipografía de Rafael: 1853. P02 e ss.

²⁶⁵ MENESES MORALES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911*. México: Porrúa, 1983. P.362.

²⁶⁶ CASTELLANOS, Abraham. *Reforma escolar mexicana*. México: A. Carranza Impresores, 1907. P.17.

bajos, comer poco... rezar mucho y no querer jugar al merolico con sus primos, sino ser monja²⁶⁷.

A persistência do modelo catequístico que dominou a vida colonial durou por muitas décadas depois. A formulação de perguntas e respostas preelaboradas, repetidas pelos alunos mecanicamente, denotava uma forma de pensar e sentir mediada pela autoridade em questão, que nos remeteu a uma interpretação do mundo e do sentido da vida humana próximos àquele pregado pelo modelo de Igreja que o México conheceu. Nesse formato, a criança e o adulto aprendiam o que se esperava deles. Na verdade, o catecismo constituiu um gênero literário e um modelo educativo que se aplicou não somente ao campo religioso: sob a apropriação de espanhóis e franceses, Gómez Farías introduziu na escola básica o emprego dos catecismos políticos para instruir e introduzir a doutrina cívica²⁶⁸.

Até a última parte do século XIX, as agendas dos Congressos de Instrução Pública manifestaram preocupações muito bem definidas em relação ao edifício e ao mobiliário escolar, devidamente fundamentadas no conhecimento da psicologia infantil, da higiene e de outras disciplinas emergentes. O Congresso Higiênico-Pedagógico de 1882 defendia a necessidade de um local bem localizado e construído com a finalidade educacional, independente de residências e da casa do professor (que, até então, vivia em uma casa ou quarto anexo ao edifício escolar). Alguns de estes problemas relacionados com as condições dos locais que ocuparam as escolas primárias, voltou-se a tratar particularmente no Primeiro Congresso Nacional de Instrução Pública (1889-1890), sempre desde a perspectiva dos avanços teóricos e da abstração da normatividade, e não desde a perspectiva do que acontecia na prática nas escolas do país²⁶⁹. Um dos informes do Ayuntamiento da Cidade do México, redigido pelo corregedor Manuel Domínguez, trouxe uma ideia sobre a situação que continuava vigente ainda em 1898. Havia muito ainda o que fazer para superar essa situação:

En brevísimas palabras describiré esos humildes templos de la ciencia: son de ordinario casa de 50 a 60 pesos de renta, es decir, viviendas de pocas y reducidas piezas, de las que toma para habitación el director o directora, quedando las otras, las peores muchas veces, para amontonar en el reducido espacio que comprenden, un centenar o más de educandos. Ahí respiran, ahí estudian, ahí casi agonizan esas infelices

²⁶⁷ PRIETO, Guillermo. *Memorias de mis tiempos*. México: Librería de la Vda. De C. Bouret, 1906. p. 25.

²⁶⁸ AGUIRRE LORA, María Esther. Op. Cit. p.204.

²⁶⁹ BAZANT, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México, 1993. P.182.

creaturas, entre el fastidio que a todo niño ocasiona la quietud requerida por el estudio y una atmosfera pesada y deficiente. (...) al salir tropiezan con otro mal: como en el mismo edificio en que se encuentra la escuela, hay otras habitaciones, y en éstas diversas familias cuya educación no es siempre correcta, resulta que los niños escuchan palabras o pueden presenciar escenas que la moral repugna²⁷⁰.

O papel do professor de instrução elemental, durante esse período, transitou de ofício à profissão. Na medida em que o século XIX avançou, a função de controlar, regulamentar e vigiar a tarefa dos professores passou para a mão do poder público (antes cabia às agremiações de maestros da nobilíssima arte de Primeiras Letras): primeiro através dos Ayuntamientos, depois através dos Municípios e do Estado, que assumiu com maior amplitude e peso essa função. A instrução passou, assim, da tutela dos grêmios ao exercício livre da profissão, entre 1821 e 1866 e, com o triunfo dos liberais, a uma profissão controlada pelos Municípios (entre 1867 e 1884) e, por fim, regulada pelo Estado²⁷¹.

Esse processo também nos comunicou as imagens e representações que a sociedade mexicana fazia do professor. Em princípio, tratava-se de uma ocupação como qualquer outra, que não gozava da simpatia popular nem constituía uma opção para quem se dedicava a ela, posto que muitos dos maestros mal sabiam ler e escrever e não escolhiam a docência como ofício, mas viam nela uma alternativa para a falta de trabalho. Muitos relatos autobiográficos e outras fontes nos permitem conhecer essa situação:

Sólo la maldita pobreza me puede haber metido de escuelero: ya no tengo vida con tanto muchacho condenado; ¡Qué traviosos que son y qué tontos! Por más que hago no puedo ver a uno aprovechado. ¡Ah, fucha en el oficio tan maldito! ¡Sobre que ser maestro de escuela es la última droga que nos puede hacer el diablo!²⁷²

Esta situação se prolongou durante grande parte da vida independente. Sem dúvida, cada vez foi mais objeto de críticas severas, como mostraram algumas das participações no Segundo Congresso Pedagógico (1891), que questionaram a profissão do professor como uma “terra de ninguém”:

Entonces el estudiante destripado, el abogado de negocios, el ingeniero sin ingenio, la viuda desolada, la anciana achacosa y la beata paupérrima, creían que lo más fácil y adecuado para acabar bursátiles

²⁷⁰ Discurso del C. Dr. Manuel Domínguez. 1898. p.30. Citado por DÍAZ ZERMEÑO, Héctor. *El origen y desarrollo de la escuela primaria y su magisterio. De la Independencia a la Revolución Mexicana*. Naucalpan, México: UNAM, ENEP, 1997. p.95.

²⁷¹ ARNAUT SALGADO, Alberto. *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económica: 1996. P. 16.

²⁷² FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín. Op. Cit. p.02.

penurias era abrir una escuela y hacer deletrear a los niños el Silabario de San Miguel y hacerlos pintar palote y trazar malos garrapatos²⁷³.

A falta de reconhecimento social, ou mais claramente um franco desprestígio, foi uma das marcas do ofício que prevaleceu durante muitas décadas depois da Independência. Para compensar essa situação, os professores buscavam uma conduta indefectível e o tratamento público com grande cortesia, pois acreditavam-se como o ápice da cultura e dos bons modos na sociedade mexicana. Os que haviam abraçado a profissão por gosto sempre falavam sobre a sublimidade de seu trabalho, comparado muitas vezes com o magistério de Cristo²⁷⁴. Na virada do século XIX para o XX, encontramos várias imagens do professores porfiristas preocupados com sua apresentação, queixando-se pela “absoluta falta de ropa; además – diziam – la gente es demasiado exigente juzgando por apariencias”.²⁷⁵

Com a “modernidade” trazida aos poucos para a escola rudimentar e a expansão das redes escolares, aumentou a preocupação com a preparação dos preceptores dos alunos em seus processos identitários e sua dignificação social, posto que deveriam ser vistos como peças-chave dos ambientes ilustrados, já que as famílias e os poderes civis depositaram neles as possibilidades de transformação da sociedade. Não por casualidade a profissão de professor da escola básica foi uma das mais estimuladas e valorizadas durante o porfiriato, de maneira diretamente proporcional ao auge da chamada época de ouro da escola elemental: do mesmo modo, a vocação educadora que amadureceu nessa época deu lugar a um conjunto de educadores de diversas profissões e ocupações: jornalistas, literatos, médicos, advogados, homens de Estado.

Durante a década de 1880, foram criadas em todo o país as Escolas Normais, mas nunca formaram o número de professores suficientes que requeria a nação. As autoridades estatais tiveram que conformar-se com professores empíricos. Em 1890, por exemplo, havia 955 professores no Estado de México, dos quais somente 62 eram titulados²⁷⁶. Tal entidade resolveu o problema da falta de preceptores titulados aplicando um exame aos

²⁷³ BAZANT, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México, 1993. P.129.

²⁷⁴ STAPLES, Anne. “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente” in VÁZQUEZ VEGA, Josefina Zoraida. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: COLMEX, 1981. P.119.

²⁷⁵ GALVAN LAFARGA, Luz Elena. *Soledad compartida: una historia de maestros. 1908-1910*. México: La casa Chata, 1991. P.152.

²⁷⁶ *Memoria de la administración pública del Estado de México presentada a la XV Legislatura por el gobernador institucional Gral. José Vicente Villada*. Toluca: Imprenta y Litografía y Encuadernación de la Escuela de Artes y Oficios, 1889-1893, p.203

interessados²⁷⁷. Este exame de reconhecimento se verificava frente às autoridades políticas do lugar onde o aspirante ia exercer o magistério²⁷⁸.

Não devemos pensar que, pela falta de professores, o exame era um simples trâmite, assim como tampouco, uma vez exercendo a profissão, o professor poderia conservar seu posto por tempo indeterminado. A “prova de fogo” para os professores mexicanos era um dia de exame anual. Se os alunos reprovavam, o professor era destituído de seu cargo.²⁷⁹

Se o professor da escola primária recebeu um importante lugar de reconhecimento ante si mesmo e ante a sociedade, tal processo não foi acompanhado de uma remuneração digna, de melhores condições de vida, de uma compreensão mais profunda de seu trabalho²⁸⁰. Os polos de tensão entre sua valorização e sua desvalorização, entre a idealização de seu trabalho e sua estigmatização, estavam presentes desde esse período e pode-se escutar a insatisfação a partir dos próprios registros dos professores: “los discípulos son un fardo insoportable, un peso que nos agobia, una carga que nos abruma”.²⁸¹

Na escola, como instituição moderna, convergiu uma outra instituição, também moderna: a família conjugal, com novos atributos, que descobriu o sentimento de maternidade e o sentido de proteção à infância. Assumiu como uma de suas tarefas primordiais cuidar dos filhos e proporcionar-lhes instrução, recorrendo a preceptores particulares e instituições. Este movimento faez parte do processo de urbanização crescente e das aspirações próximas às das sociedades letradas. Estas novas representações sociais nos remetem às famílias urbanas razoavelmente acomodadas.

À diferença das famílias urbanas, a grande maioria da população mexicana era dividida em núcleos bastante pobres, de população indígena, que viviam em povoados rurais. A instrução, nesses casos, dependia da Igreja ou do Ayuntamiento e a situação familiar era muito diferente, pois as crianças colaboravam nas tarefas domésticas e na

²⁷⁷ *Artículo 40 de la Ley de Instrucción Pública en Informes presentados al Congreso Nacional de Educación Primaria por las delegaciones de los estados, del Distrito Federal y territorios*. México: Imprenta de A. Carranza e hijos, 3 vols., 1911, t.II, p.397

²⁷⁸ BAZANT, Milada. “Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910” in GONZALBO AIZPURU, Pilar. (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: COLMEX, 1996 p.97.

²⁷⁹ Archivo Histórico del Estado de México, Valle de Bravo, caja I, exp. 16, 42

²⁸⁰ AGUIRRE LORA, María Esther. Op. Cit. p.205.

²⁸¹ TANCK ESTRADA, Dorothy. *La Educación Ilustrada. 1786-1836*. México: Colmex, 207-210.

economia do lar, de forma que a necessidade de escolarização era percebida de outra maneira – inclusive, era considerada como perda de tempo: “(a los padres) los ayudan desde chiquillos em sus trabajos según la edad, ya em la milpa, em traer leña... y las hembras, em cargar a sus hermanitos, moler, tortear, demotar algodón, hilar”²⁸². Esta situação foi um dos campos onde enfrentou-se a maior batalha pela obrigatoriedade da escola básica durante todo o século XIX, fortalecida pelas prescrições que trataram de se estabelecer desde 1820, mas que nem à força de propostas e leis de instrução pública (como as de 1842, 1867 e 1888) conseguiram levar a cabo, por falta de condições reais.

Dois problemas generalizados durante o porfiriato que foram constatados desde muito cedo pelos professores – as ausências frequentes e a deserção escolar – nos remetaram à falta de alimentação, de vestes, de habitação, a condições de saúde ruins e a doenças endêmicas e epidérmicas, ao trabalho infantil como parte substancial da economia familiar (que os poderes locais, religiosos e civis, foram enfrentando de distintas formas). Liberais e conservadores assumiram a necessidade de oferecer educação aos pobres – obrigação que cada vez coube ao Estado com mais energia. Uma solução interessante ao final do porfiriato foi a inclusão dos médicos escolares como parte do Corpo de Inspectores escolares, recriado em 1891 pela Lei de Regulamentação da Instrução Obrigatória, cuja função era regular o andamento técnico e administrativo das escolas²⁸³.

As reformas educativas do porfiriato buscaram tentar adaptar a escola elemental para a realidade do país, na tentativa de abarcar o maior número possível de alunos. Se, por volta de 1890, mais de 85% da população vivia em pequenas comunidades rurais, onde os meninos se casavam por volta dos 14 anos e as meninas, por volta dos 12²⁸⁴, era necessário repensar a quantidade de anos e os tempos da escola básica. No Estado do México, a maioria das pessoas vivia em *haciendas*, ranchos ou agrupamentos de 100 a 5000 habitantes, sendo que a média nacional era de 153. Educar de forma massiva, então, era praticamente impossível se considerarmos as insuficientes vias de comunicação (as ferrovias só chegavam a algumas cidades), a diversidade das línguas e etnias e a escassez de recursos estatais e municipais. A educação foi considerada como o meio mais eficaz

²⁸² TANCK ESTRADA, Dorothy, “Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano” in VÁZQUEZ VEGA, Josefina Zoraida. Op. Cit. p. 71.

²⁸³ DÍAZ ZERMEÑO, Héctor. *El origen y desarrollo de la escuela primaria y su magisterio. De la Independencia a la Revolución Mexicana*. Naucalpan, México: UNAM, ENEP, 1997. P.97.

²⁸⁴ AGUIRRE LORA, Op. Cit. p.209.

para alcançar uma sociedade democrática, justa e progressista. Pensou-se que o primeiro dever do governo era educar ao povo através da instrução leiga, obrigatória e gratuita para todos, posto que esta prepararia um maior número de bons cidadãos. Os educadores do porfiriato tinham a convicção de que a escola regeneraria a sociedade desde o ponto de vista política, econômico e moral²⁸⁵.

Anteriormente, os povoados se empenhavam em manter uma escola para cada um dos dois sexos e dada a escassez de recursos, os estabelecimentos com frequência estavam em péssimas condições e via-se mais difícil manter os professores. Outra das vantagens das escolas mistas era o horário de meio período: desta forma meninos e meninas podiam ajudar a seus pais nos trabalhos domésticos²⁸⁶. As escolas urbanas de primeira e segunda classes possuíam um horário matutino e vespertino, o que tornava mais difícil a assistência. Por outra parte, o governo decretou que os alunos poderiam inscrever-se nas escolas em qualquer época do ano escolar, dando preferência, no entanto, à data anterior ao início das aulas²⁸⁷.

Em 1842, uma iniciativa de lei para o ensino básico obrigatório concebeu que os alunos deveriam permanecer na escola dos 7 aos 15 anos, enquanto que, em 1869, defendeu-se que os estudantes deveriam entrar na escola aos 5 anos e não tem um limite para sair dela²⁸⁸. Por volta do último quartel do século XIX, desenvolveram-se diversas iniciativas para tornar a escola primária obrigatória, como a Lei sobre Instrução Primária no Distrito Federal e Territórios Federais, de 1888 e os acordos do Primeiro Congresso Pedagógico, entre 1889 e 1890, que estabeleceram a idade escolar obrigatória entre os 6 e 12 anos para ambos os sexos. Esta delimitação etária influenciou de maneira significativa sobre a percepção da relação entre a idade dos estudantes, seu comportamento e o tipo de aprendizagem que podiam realizar, dados que serviram de base para classificá-los em grupos que facilitaríam o trabalho dos professores²⁸⁹.

²⁸⁵ BAZANT, Milada. “Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910” in GONZALBO AIZPURU, Pilar. (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: COLMEX, 1996. P.87.

²⁸⁶ *Gaceta del Gobierno*, 9 de abril de 1902.

²⁸⁷ BAZANT, Milada. “Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910” in GONZALBO AIZPURU, Pilar. (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: COLMEX, 1996. Pp.94-5.

²⁸⁸ MENESES MORALES, Ernesto. Op. Cit. p.263.

²⁸⁹ AGUIRRES LORA, Op. Cit. p.210.

Os aportes da psicologia evolutiva, fruto da difusão do evolucionismo e da consolidação da psicologia como disciplina autônoma da filosofia, foram decisivos ao respeito, já que propiciaram o desenvolvimento de uma nova noção para orientar a atividade dos alunos em idade escolar: a de **etapas formativas**, que permitiriam refinar o conceito inicial e precisar, a partir deste fundamento, outros conceitos referidos à vida escolar – além de aula e grupo, o de ensino cíclico, ou concêntrico, como medida frente à saturação dos conteúdos e à fadiga escolar que dele derivava. Esta organização cíclica dos conteúdos de estudo tornou-se claramente estabelecida pelo Regulamento para as escolas nacionais primárias de meninos de 1879, antecedido em 1878 pelo de primárias e secundárias de meninas²⁹⁰.

A partir da teoria das etapas formativas, o sistema simultâneo ou coletivo foi aperfeiçoado e aprovado pelo Primeiro Congresso Pedagógico. Previa que o professor teria a capacidade de atender a todos os estudantes que aprendiam todos os conteúdos de uma só vez. À medida que os professores se prepararam, o sistema foi colocado partindo-se da base de que os alunos eram colocados em grupos homogêneos em relação à idade e os conteúdos que já dominavam. O professor distribuía sua atenção entre cada grupo enquanto os outros realizavam suas atividades.²⁹¹

A outra tendência que floresceu durante o porfiriato cristalizou o método de ensino objetivo através, principalmente, das “lições de coisas”. Com o desenvolvimento da psicologia evolutiva, da higiene escolar, da psicopedagogia e com as inovações dos pedagogos do final do século XIX radicados em Veracruz, como Enrique Laubscher, Enrique Rébsamen e Carlos Carrillo, foram introduzidas no México as teorias de Comenius, Froebel, Pestalozzi, Rousseau, Spencer, reconhecendo como o princípio do ensino a maneira como se realizava a aprendizagem. Segundo Díaz Covarrubias,

a esta necesidad que hoy siente el mundo moderno, el mundo del trabajo, de la industria y de la influencia definitiva de las ciencias positivas, corresponde la nueva faz que está tomando la instrucción primaria con el sistema conocido bajo el nombre de lecciones sobre las cosas.²⁹²

²⁹⁰ LARROYO, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa, 1947. p.305.

²⁹¹ DÍAZ COVARRUBIAS, José. *La instrucción pública en México*. Imprenta del Gobierno en Palacio, 1875. P. XLV.

²⁹² IDEM, p. XXII

O conhecimento do mundo material é adquirido por meio dos nosso sentidos. Os objetos e diversos fenômenos do mundo exterior são a matéria sobre a qual primeiramente se exercitam nossas faculdades²⁹³. A marcha natural da educação foi sempre do mais simples para o mais complexo, do conhecido ao correspondente desconhecido, dos fatos às causas, coisas antes que nomes, ideias antes que palavras, elementos antes que regras²⁹⁴.

Como tendência geral, pode-se assinalar que a delimitação precisa do tempo de duração do ensino básico foi uma questão colocada pela primeira vez durante o porfiriato. O Regulamento Geral de Instrução Pública, de 1823, silenciou acerca do assunto, pois não se preocupou com o tempo do curso da escola primária; já o Plano para a Instrução Pública, de 1853, apenas definiu que “tales enseñanzas deberán impartirse por dos años y medio y nunca menos de un año a niños de extraordinaria capacidad”²⁹⁵. Somente em 1891 a escola primária foi definida em 6 anos e dividida em duas partes: a primária *elemental*, que deveria ser cursada em 4 anos, e a primária superior, em dois anos²⁹⁶. A distribuição do tempo para cada disciplina, em 1887, dava-se da seguinte forma nas escolas da Cidade do México:

Segundas, Quartas e Sextas

HORAS	1ª SECCIÓN	2ª SECCIÓN	3ª SECCIÓN	4ª, 5ª Y 6ª SECCIÓN
8:00 A 8:45	Ejercicios de trazos y letras	Lectura	Geometría	Ciencias naturales
8:45 A 9:30	Lecciones de cosas (Ciencias físicas y naturales)	Escritura en papel	Geografía	Escritura en papel
9:30 A 9:40	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia
9:40 A 10:25	Lectura	Lecciones de cosas (Ciencias físicas y naturales)	Dibujo	Dibujo
10:25 A 11:10	Aritmética	Geometría	Lecciones de cosas (Ciencias físicas y naturales)	Geografía
11:10 A	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo

²⁹³ IDEM, p. XLV

²⁹⁴ IDEM, p. XLVIII.

²⁹⁵ MENESES MORALES, Ernesto. Op. Cit. p.154.

²⁹⁶ DÍAZ ZERMEÑO, Héctor. *El origen y desarrollo de la escuela primaria y su magisterio. De la Independencia a la Revolución Mexicana*. Naucalpan, México: UNAM, ENEP, 1997. P.102.

11:20				
11:20 A 11:50	Ejercicios de números	Aritmética	Lectura	Aritmética
11:50 A 12:15	Cantos corales acompañados de ejercicios gimnásticos			
12:15 A 13:00	Geografía	Gramática	Aritmética	Lectura explicada, manuscrito

Terças, Quintas e Sábados²⁹⁷

HORAS	1ª SECCIÓN	2ª SECCIÓN	3ª SECCIÓN	4ª, 5ª Y 6ª SECCIÓN
8:00 A 8:45	Dibujo en pizarra	Dibujo en pizarra	Lectura	Historia
8:45 A 9:30	Geometría	Geografía	Escritura en papel	Geometría
9:30 A 9:40	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia	Gimnasia
9:40 A 10:25	Conversaciones sobre historia, economía política y derecho			
10:25 A 11:10	Ejercicios de trazos y letras	Aritmética	Gramática	Escritura al dictado
11:10 A 11:20	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11:20 A 11:50	Aritmética	Conversaciones	Aritmética	Gramática
11:50 A 12:15	Cantos corales acompañados de ejercicios gimnásticos	Cantos corales acompañados de ejercicios gimnásticos	Cantos corales acompañados de ejercicios gimnásticos	Cantos corales acompañados de ejercicios gimnásticos
12:15 A 13:00	Lectura	Geometría	Geografía	Economía, Derecho

²⁹⁷ As duas tabelas foram elaboradas com dados obtidos do Archivo General de la Nación, caja 271, expediente. 1887.

Ao longo do século XIX, a jornada diária escolar também foi bastante modificada. As Escolas Lancasterianas, entre 1822 e 1890, impunham um horário matutino das 8:30 às 12:00, com intervalo até às 15:00 para o almoço, e mais 3 horas de aulas à tarde, além de aulas de educação civil aos sábados. Através do Regulamento interior para as Escolas Nacionais Primárias, de 1884, o porfiriato estabeleceu uma jornada escolar fixa para todos os estabelecimentos do país: das 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00, combinando as disciplinas de maior dificuldade com os horários mais apropriados a seu estudo. Três anos depois, com maiores sucessos, foram estabelecidos horários diferentes para cada ano da escola primária, de acordo com a idade dos alunos:

Primeiro Ano	09:30-11:30/15:00-17:00
Segundo Ano	09:00-12:00/15:00-17:00
Terceiro Ano	08:30-12:00/15:00-17:00
Quarto Ano	08:00-12:00/15:00-17:00
Primária Superior	08:00-11:45/14:45-17:00 ²⁹⁸

Neste contexto, destacou-se o refinamento em que implicaram os acordos do Primeiro Congresso Pedagógico a respeito da moderna distribuição do tempo escolar, fundamentada nas mais avançadas teorias pedagógicas do momento, que definiam o ano letivo de 10 meses, a semana letiva com cinco dias e a duração das aulas da seguinte forma:

Primeiro ano	20 minutos
Segundo ano	25 minutos
Terceiro ano	30 minutos
Quarto ano	40 minutos
Primária superior	50 minutos

*Com meia hora de descanso cuja distribuição fica a cargo do professor²⁹⁹

²⁹⁸ IDEM, pp.82-84.

²⁹⁹ BAZANT, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México, 1993. p. 128

O ano de 1857 marcou uma mudança profunda na definição dos conteúdos das escolas básicas. Aos poucos, o México abandonou a visão de mundo baseada na lógica da salvação cristã, mas foi através Constituição reformista que se aboliu do currículo escolar o ensino da doutrina cristã. A percepção do mundo através das ciências e das verdades positivas que, pouco a pouco, foram se impondo, assim como o desenvolvimento de uma consciência cívica e nacional, que teria o amor à pátria e às suas instituições e uma concepção integral do ser humano, ampliou o espectro de disciplinas de estudo, dentre as quais foram introduzidas a instrução moral e cívica, a língua nacional (leitura e escrita), lições de coisas, aritmética, ciências físicas e naturais, geometria, geografia, história, desenho, canto, ginástica e trabalhos manuais, como ficou estabelecido no Primeiro Congresso Pedagógico durante o Porfiriato. Este espectro de conteúdos era buscado desde décadas atrás, como assinalou Díaz Covarrubias em seu informe de instrução pública:

La tendencia a ampliar las materias de enseñanza en las escuelas primarias, que no merece sin duda alguna una sola palabra de censura, es moderna y aconsejada por el rápido progreso de las ciencias, muchos de cuyos principios pueden y aun deben estar ya en el dominio universal. La idea antigua de la instrucción primaria tenía que limitarse a lo que era indispensable para constituir al hombre en ser verdaderamente social y prácticamente racional, despertando sus facultades intelectuales y cultivando sus inclinaciones afectivas³⁰⁰.

As práticas disciplinárias na escola, durante o porfiriato, não mudaram substancialmente. Seguiu-se empregando os castigos físicos, a clausura em quartos isolados, o atraso no horário da comida. Protásio Tagle foi o primeiro a propor medidas menos traumatizantes, como expulsão por um dia e repreensão pública ou particular³⁰¹. Um dos dispositivos mais avançados ao respeito foi o Regulamento das Escolas Nacionais Primárias de dezembro de 1896, que estabeleceu que em nenhum caso se aplicariam castigos que degradassem as crianças na escolas oficiais ou particulares³⁰².

Outro ponto interessante a respeito dos alunos das escolas básicas foi a distinção de gênero. As soluções que a sociedade mexicana do porfiriato encontraram foram diversas e as oportunidades que se abriram dependeram da mentalidade e dos recursos das diferentes camadas sociais. Como tendência geral, houve uma importante diferenciação entre a

³⁰⁰ DÍAZ COVARRUBIAS, José. Op. Cit. p.XIX.

³⁰¹ DÍAZ ZERMEÑO, Héctor. *El origen y desarrollo de la escuela primaria y su magisterio. De la Independencia a la Revolución Mexicana*. Naucalpan, México: UNAM, ENEP, 1997. P.101.

³⁰² IDEM, p.102.

educação de meninos e meninas. Talvez a necessidade de instrução feminina não tenha sido gerada por si mesma, mas pelo papel que os setores mais acomodados atribuíram ao papel da mulher dentro da família moderna.

Ao terminar o século XVIII, as meninas procedentes de famílias com poucos recursos recebiam o ensino básico nas Amigas particulares e Amigas públicas gratuitas. Durante as duas primeiras décadas do século XIX, a educação feminina começou a ser percebida como um problema e ensaiaram-se diversas alternativas que superariam a carência das Amigas. Em 1823, decretou-se a criação de escolas elementais para meninas e para adultos. O plano de ensino dessas instituições mostraram uma tendência a diferenciar os conteúdos de meninas e meninos – enquanto estes tinham aulas de temas constitucionais, científicos e cálculo, aquelas tinham aulas de costura, bordado e tapeçaria. Somente com o acordo do Primeiro Congresso Pedagógico se implantaram os mesmos conteúdos básicos para ambos. Algumas estatísticas durante o porfiriato mostraram um número de escolas de meninos e meninas equilibrado entre si³⁰³.

3.2 - O delineamento da vida escolar cotidiana durante o XIX

A invenção das instituições educativas em geral e da escola moderna em particular foram parte primordial da nova ordem social, cultural econômica e política elaborada durante o longo século XIX, compreendido aqui entre o período das reformas bourbônicas (que traçaram as bases da educação e da escola modernas, mediante um conjunto de ações e disposições jurídicas) até a primeira década do século XX³⁰⁴. Tais ações e disposições configuraram uma política educativa que implantou uma nova e ambiciosa iniciativa que, entre outros aspectos, transformou profundamente as ideias e os objetivos sociais da educação e que alcançou seu máximo desenvolvimento e consolidação durante o porfiriato, com a criação de um complexo quadro de instituições escolares que ia desde as chamadas

³⁰³ LÓPEZ, Oresta. “Leer para vivir en este mundo: lecturas modernas para las mujeres morelianas durante el porfiriato” in *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002. P.466.

³⁰⁴ ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos e PADILLA ARROYO, Antonio. *La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo en el Estado de México*. Toluca, México: GEM-SMSEM-ISCEEM, 1998. Pp.28-31.

“escuelas de párvulos”³⁰⁵ até estabelecimentos de educação superior e profissionalizantes, assim como um corpo de normas e disposições em matéria educativa, dirigidas a implantar em todo o país um sistema educativo homogêneo e único³⁰⁶.

Um dos traços definidores das instituições educacionais deste período foi o impulso às reformas educativas de distintiva profundidade e nível que pretendiam instaurar uma nova ordem na educação. Estas implicavam na introdução e modificação de valores, ideias, sentimentos, comportamentos e atitudes, em que implicava transformar a vida educativa em geral – e a vida escolar, particularmente. Homens e mulheres foram artífices e testemunhos da fundação e aceitação de novas instituições educativas como uma realidade ao mesmo tempo imposta e apropriada. A formação desses espaços transformou aspectos fundamentais da tarefa educativa, que se havia iniciado com as reformas borbônicas.

As iniciativas de transformação das instituições educativas herdadas do Antigo Regime foram um exercício político. As críticas constantes que recaíam sobre as escolas eram dirigidas a seus velhos métodos de ensino, aos conteúdos de seus cursos, como também à suas práticas pedagógicas e às ideias nas quais se apoiavam. Da mesma forma, foram julgados seus fins e objetivos, as relações entre as autoridades e os alunos, assim como entre a instituição e o conjunto da sociedade³⁰⁷.

O traço marcante das instituições educativas neste período foi o esforço em garantir a estabilidade em sua vida interna, que somente podia ser alcançada a partir da assimilação, da criação e reprodução de velhos e novos atores educativos, quem, ao produzir e apropriar-se de tradições, normas e práticas escolares em seus constantes intercâmbios e interações, moldaram as relações sociais dentro do espaço educacional. Tanto para as instituições de ensino superior como para as dedicadas à instrução e educação básicas, a tarefa de repensar suas próprias formas de convivência ganhou um impulso que buscava não apenas sua permanência prolongada, mas também garantir uno dos projetos

³⁰⁵ A “escuela de párvulos” foi uma criação de Froebel e consiste no primeiro estágio da vida escolar, representando o espaço educativo entre o lar e a escola primária. Deveria ser um lugar agradável, ameno, alegre, em que meninas e meninos estariam juntos.

³⁰⁶ PADILLA ARROYO, Antonio. “Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX” in GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (coord.). *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002. p.257

³⁰⁷ IDEM, p.258

mais ambiciosos da elite política: ampliar a esfera de apropriação entre o maior número de homens e mulheres por meio do acesso à instrução elemental³⁰⁸.

A riqueza que brindou o exame da vida escolar dos grandes e pequenos estabelecimentos educativos residiu em resgatar e reunir os fragmentos que uniram uma ideia, uma iniciativa, um gesto, um regulamento ou uma disposição sobre um ou outro aspecto escolar e conseguir, com isso, uma visão coerente e inteligível sobre o passado educativo. As instituições educativas, a ideia de *escuela moderna*, de *instrucción elemental*³⁰⁹ e de *instrucción superior* configuraram um sistema educativo que se formou em um longo processo de larga duração, tanto como a própria vida cotidiana escolar, sobretudo porque se tratou de uma transformação imposta e construída pela sociedade mexicana. Desde logo, esse processo foi sujeito a tempos e ritmos diferentes em cada região, localidade, segundos as condições econômicas, sociais, políticas e culturais. O retrocesso, o avanço, as rupturas e as continuidades são dimensões centrais que o historiador precisa realizar em um esforço de compreender e interpretar o passado educativo³¹⁰.

A noção de escola moderna surgiu no México do Oitocentos com a intenção de combater o ensino mnemônico, característico do método lancasteriano. Tratou-se da escola que propôs-se iminentemente educativa, que colocou a educação em um lugar mais importante que a instrução, não pretendeu tornar os alunos perfeitos em nenhuma das ciências, mas buscou abrir suas mentes de tal forma que os tornasse capazes de aprender. Esperava-se que esta escola transformasse as velhas práticas escolares. Seus conhecimentos eram assentados sobre a realidade das coisas e das relações sociais³¹¹.

³⁰⁸ PADILLA ARROYO, Antonio. “Voces y actores, espacios y bocetos. La educación elemental en el Estado de México” in CIVERA, Alicia. (coord.). *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. Toluca, México: El Colegio Mexiquense, 1999. P.91.

³⁰⁹ O termo *instrucción elemental* define aquela que proporciona o conteúdo mínimo fundamental de conhecimentos de que ninguém pode carecer para integrar-se à sociedade a que pertence. A definição desses conteúdos mudou bastante durante o porfiriato, como veremos. DEBESSE, Marc. *Les étapes de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1952. P.52.

³¹⁰ PADILLA ARROYO, Antonio. “Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX” in GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (coord.). *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002. p.259

³¹¹ RÉBSAMEN, Enrique C. *México Intelectual*. Vol I. Xalapa, Benemérita Escuela Normal Veracruzana, 1899. P.12. e LARROYO, Francisco. *Historia general de la pedagogía: tratamiento sistemático de Panamérica*. México: Editorial Porrúa, 1960. P.376.

Um dos acontecimentos mais notáveis dentro da vida escolar durante o século XIX foi o processo de secularização que sofreu a sociedade mexicana em todos os seus níveis e expressões, especialmente após o governo juarista. À luz desse processo, foram implantados novas finalidades, objetivos e meios educativos. De fato, foi tamanha a magnitude das transformações que acompanharam a secularização da vida social que as instituições educativas e a definição mesma de educação teve que precisar seus contornos e seus alcances.

Um traço desta nova definição foi precisamente seu caráter laico, sublinhado por sua orientação prática, útil e graduada. Outra expressão foi a diferenciação entre o ensino religioso e a educação cidadã – esta última devendo ser recebida por todos os indivíduos. A natureza laica da educação e do espaço escolar correspondeu a uma modificação das condutas e valores sociais que importantes setores da educação adotaram, o que foi demonstrado com a aceitação e assimilação por parte da sociedade dessas novas práticas. Ambos aspectos são chaves para compreender as características que a vida escolar adotou no período, o que se viu refletido de múltiplas formas e que guiaram a conformação da instituição educativa³¹².

O conceito de vida cotidiana escolar e suas aplicações são recentes e inspiraram a reflexão dos historiados a partir das contribuições da sociologia e da antropologia. Com as ferramentas teórico-metodológicas que proporcionaram, as duas ciências possibilitaram fixar o olhar em diferentes planos que, em conjunto, integraram a vida cotidiana escolar. O registro escrupuloso da vida cotidiana da instituição escolar em geral e da sala de aula em particular, tida como espaço privilegiado para a apreensão desta, deu coerência ao quebra-cabeças das práticas pedagógicas ao implantar o fluxo de experiências individuais e coletivas dos atores educativos.

Para analisar o conceito de vida cotidiana escolar, estabelecemos dois níveis de análise. O primeiro deles partiu de uma definição sobre um nível de abstração que permitiria estabelecer e compreender diversas facetas que envolveram a vida cotidiana escolar e, portanto, distintas dimensões de observação e referentes empíricos a partir de um

³¹² ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos e PADILLA ARROYO, Antonio. Op.Cit. p.29.

conceito mais geral Este nível fez referência à noção de processo escolar³¹³, como definiu Elsie Rockwell,

un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas en la planeación técnica y interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno de los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio.³¹⁴

O processo escolar se materializou na vida cotidiana através das formas específicas através das quais os atores educativos viveram a experiência escolar, como refletiram sobre ela, como a resistiram, a apropriaram, a assimilaram e se orientaram no espaço e no tempo institucionais através dela. Tratou-se de estabelecer as relações sociais que tornar possível compreender os mecanismos que se organizaram e se fixaram para a reprodução da ordem institucional. Estes instrumentos tornaram inteligíveis os fragmentos, os traços que conformaram a vida escolar e que em aparência estavam desarticulados não somente aos olhos do historiador, mas também aos dos diretamente envolvidos.

O significado que os atores escolares outorgaram ao conjunto de atividades que se aplicaram à vida escolar teve uma historicidade e momento determinados como parte do movimento histórico geral. A vida cotidiana como categoria analítica permitiu visualizar esse “mundo de diversidade”, no qual se expressaram uma multiplicidade de realidades que identificaram a instituição escolar.³¹⁵

Evidentemente, o historiador não tem a oportunidade de adentrar de maneira imediatista à realidade escolar, por mais que as operações que envolvam sua análise e a explicação do que se registra e observa passem por um longo processo reflexivo, como ocorre com a sociologia ou com a etnografia. O material com que fabrica os fatos históricos são de distinta natureza ao material destas disciplinas. Como realizar uma investigação sobre a vida cotidiana escolar, sobretudo quando o historiador realiza em grande parte seu

³¹³ PADILLA ARROYO, Antonio. “Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX” in GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (coord.). *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002. P.261.

³¹⁴ ROCKWELL, Elsie (coord.). *La escuela cotidiana*. México: FCE, 1999. P.14.

³¹⁵ ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos e PADILLA ARROYO, Antonio. Op.Cit.36.

trabalho mediante documentação oficial? Como lidar com o momento em que decide, por exemplo, empreender um estudo sobre a cotidianidade escolar no século XIX, quando a certeza de localizar os protagonistas era evidente? Ainda se isso fosse possível, a condição de combinar e empregar fontes oficiais impõe diversos obstáculos não somente porque o historiador com frequência se depara com documentos de índole normativa, mas também porque muitos deles não fazem referência a algumas dimensões fundamentais para inferir a vida cotidiana³¹⁶.

O historiador deve, então, buscar e produzir novos materiais para convertê-los em fontes históricas. Parte da resposta encontrou-se na formulação dos problemas que o próprio historiador pretendeu resolver, porque estes orientaram a busca e a relevância das ferramentas e dos materiais históricos de que dispôs no processo da construção do objeto de estudo.

O segundo nível de análise foi de ordem metodológica. Buscou conhecer até onde o conteúdo prescrito e normativo, o “dever ser”, foi materializado e transformado em práticas, valores, ideias, comportamentos, atitudes e hábitos. Quis também descobrir quais foram os limites do trabalho do historiador, a partir do momento em que ele não teve um registro pormenorizado do que ocorria no interior da instituição educativa. Cabe ressaltar que a limitação é uma característica inerente ao trabalho do historiador, posto que ele só é capaz de iluminar uma parte do passado, aproximando-se a ele através de uma sucessão de interpretações e análises para torná-lo inteligível. É sua tarefa procurar por outros materiais, ao mesmo tempo que nutre seu objeto de estudo com novas perspectivas históricas que auxiliem a complementar a informação das dimensões que, desde um ponto de vista conceitual e metodológico, modelam a vida cotidiana.

Neste sentido, a história da educação evoluiu de um simples exame das instituições escolares, das ideias pedagógicas e das leis educativas para os estabelecimentos das relações entre os processos educativos e as de ordem política, econômica e cultural, o que trouxe novos enfoques à vida escolar, com novos questionamentos e fontes históricas diversificadas³¹⁷.

³¹⁶ PADILLA ARROYO, Antonio. “Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX” in GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (coord.). *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002. P.262.

³¹⁷ IDEM, p.263.

A imprensa geral e a imprensa pedagógica em particular foram instrumentos primordiais para o historiador. Revistas e jornais conservaram uma memória inesgotável de experiências educativas, individuais e coletivas, por registrarem as vivências dos diversos atores que participaram de sua constituição. Davam voz tanto às iniciativas governamentais quando às sociais, descrevendo momentos da vida escolar que serviram como reflexão, sistematização e formulação de novas propostas educativas.

A cultura material sem dúvida constituiu uma ferramenta privilegiada para a reconstrução da vida escolar. A história da educação recorreu pouco ao uso desta fonte, mas sua potencialidade é enorme porque gabinetes, laboratórios, museus, bibliotecas, bancos, cadeiras, mesas, lousas, brinquedos pedagógicos e edifícios escolares ilustraram uma parte dos processos educativos, das transformações que ocorreram no interior da instituição educativa, da lenta e paulatina construção da escola como espaço privilegiado de socialização.³¹⁸

Outro material rico e variado para examinar a vida cotidiana escolar foi proporcionado pela literatura. Por meio dela pudemos rastrear valores, ideias, atitudes, sentimentos, usos e comportamentos, as interações diárias e regulares dos atores em suas atividades escolares. Além disso, permitiu a informação de formas de comunicação, de apreender a linguagem e as percepções em torno da vida escolar, os ritmos com que a vida educativa foi configurada.³¹⁹

Os livros de texto foram uma fonte importante para o exame da vida escolar, não somente porque se transformaram em um instrumento privilegiado para a difusão de uma concepção de mundo, da representação de mundo que se desejava, mas também porque foram convertidos em um recurso didático fundamental para a prática da escrita e da leitura. Foram um veículo que, por suas características físicas e de *design*, transformou o espaço físico da escola, em particular a sala de aula, os ritmos e a disciplina escolar, marcando os tempos da leitura – para transitar de uma leitura grupal, baseada na memorização, em voz alta para uma leitura individual, reflexiva, em voz baixa. Nossa

³¹⁸ QUINTANILLA, Susana e GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (coord.). “Historia de la educación: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa” in QUINTANILLA, Susana (coord.). *Teoría, campo e historia de la educación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1995. P.166.

³¹⁹ IDEM, p.167.

escolha dessa tipologia de fontes para a análise da construção da memória durante o porfiriato justificou-se, também, pelas mudanças que trouxe ao ambiente escolar.

3.3 - Os manuais escolares como fonte para a História Mexicana

“El libro ha sido en todo tiempo el vehículo del progreso de los pueblos, porque, ilustrando a las masas, despierta en todos las aspiraciones por el engrandecimiento individual, que se convierte en colectivo.”³²⁰

O texto escolar constituiu uma fonte privilegiada para o historiador que se interessa no estudo da educação, do desenvolvimento das ciências, da cultura e das mentalidades, sobretudo quando consideramos que durante muito tempo o manual escolar foi a base principal cotidiana dos professores. Tais fontes possibilitaram o estudo serial ao historiador da educação, que pode seguir, em larga duração, os títulos ou edições de um mesmo livro, o aparecimento e a evolução de uma noção científica, de um método pedagógico, de uma técnica de impressão ou o tratamento dado a um acontecimento histórico ou literário³²¹.

Nas palavras do historiador Jacques Le Goff, os manuais escolares são fontes privilegiadas para o estudo da memória coletiva de uma determinada época³²². Nesse sentido, devemos levar em consideração que, ao tomarmos esta fonte como material de pesquisa, ela se constituiu como um objeto peculiar e, como tal, deve ser analisado de forma particular, não sendo lido como um ensaio.

Circe Bittencourt, referência brasileira no estudo dessa tipologia de fontes, afirmou que tais objetos devem ser definidos a partir de quatro diferentes categorias, das quais a que se configurou mais relevante para os objetivos desta pesquisa sublinhou que o manual escolar pode ser definido como um importante veículo portador de uma ideologia, um sistema de valores, de uma cultura. Segundo Bittencourt, “várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os

³²⁰ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.31.

³²¹ CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992. P.29.

³²² LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 1990. p.41.

preceitos da sociedade branca burguesa”³²³. Podemos acrescentar a essas generalizações construídas nos manuais escolares as ideias fundamentais de identidade e nação, tão caras à nossa pesquisa.

Já Alain Choppin, que também se preocupou com o estudo dos manuais escolares, afirmou que a análise destes materiais pode dar-se de duas maneiras distintas. A primeira delas seria do tipo “conteudística”, quando o objeto da pesquisa fosse o conteúdo do livro didático, enquanto que a segunda possibilidade seria aquela que buscaria compreender o manual didático em seu caráter “físico”, concentrando-se em sua circulação, utilização, produção, processo de compra e venda, encarando-o como um produto³²⁴. Uma das principais críticas feitas a Choppin foi a simplificação excessiva da metodologia de estudo dos manuais escolares, que a dicotomizou.

Durante o século XIX, o termo “livro” (do latim *liber, libri*), que originalmente fazia referência à reunião de muitas folhas de papel vitela (um pergaminho de qualidade muito alta, originalmente feito de couro de novinho – daí o nome), já aproximava-se de sua apresentação atual, com a utilização de papel de polpa impresso, costurado ou encadernado, com capa que formava um volume. As obras técnicas eram classificadas em livros de texto (quase sempre elementares) e livros de consulta (mais ou menos extensos e dedicados a uma especialidade dentro de qualquer ramo do conhecimento científico). O livro de texto definia-se exclusivamente como aquele que era usado nas aulas para que, com ele estudassem os alunos³²⁵.

Apesar de seu uso corrente em sala de aula, o livro de texto nem sempre gozou da aceitação daqueles que intervinham no processo escolar. No final do século XIX, Carlos A.

³²³ BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens”. _____ (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. As outras três categorias definem 1) o livro didático como mercadoria, posto que está sujeito às leis do universo da edição – o que denota sua inserção no desenvolvimento das técnicas produtivas, seu pertencimento à lógica de mercado além de sua sujeição às diversas mediações próprias do mundo editorial – posto que não apenas o autor participa da confecção do livros, mas também técnicos, editores, dentre outros; 2) contem os conteúdos escolares, configurando-se como o “suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares”, sendo também o responsável pela transposição para a sala de aula do saber acadêmico; 3) é instrumento pedagógico, pois “elabora “elabora as estruturas e as condições de ensino para o professor”, produzindo um conjunto de técnicas de aprendizagem para retenção ou apreensão de conteúdos.

³²⁴ CHOPPIN, Alain. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, pp. 549-566, set./dez. 2004.

³²⁵ *Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano de Literatura, Ciencias y Artes*. Barcelona: Montaner y Simón Editores, 1892. T.II. pp.880-882.

Carillo considerava que os professores frequentemente empregavam os livros de texto usando métodos antigos, acreditando de boa fé que seu uso era compatível com os procedimentos pedagógicos modernos³²⁶. Por isso, convidava os professores a utilizarem a natureza (ao invés dos livros) com o fim de imprimir a suas lições sua marca pessoal, com o objetivo de que o aluno o compreendesse mais facilmente, por conhecer o professor e ter certo contato com a natureza.

Um dos pedagogos mais influentes no México durante o porfiriato, Enrique C. Rébsamen, defendia a importância de contar com um método de ensino mais saudável, que acabasse com a antiga concepção da educação como “um livro, um professor, um discípulo”. Sugeria impor a arte das perguntas e respostas, para que o professor pudesse propiciar uma análise profunda e sagaz. Em sua opinião, a verdadeira concepção da educação era colocar em contato um pensamento vivo com outro igualmente vivo³²⁷. Esta posição se manteve até os debates pedagógicos de 1920, que buscaram “ensinar para a vida”, como mostrou o exemplo do Estado de Tlaxcala, quando o primeiro Diretor de Educação reiterou a seus professores a divisa de não ler diretamente aos alunos, mas transmitir e explicar o conhecimento de maneira oral³²⁸.

Apesar de estes posicionamentos, o livro de texto conseguiu impor-se e, ainda que tenha sofrido diversas modificações, não perdeu sua definição inicial³²⁹. Qualquer livro para crianças era portador de certas implicações sociais, ideológicas e culturais, desde os de história e civismo até os de ciências naturais e matemáticas. Os livros como objeto de valor estavam imersos em uma complexa trama de significações sociais de produção – as relações entre o autor e o editor, as agências de distribuição, as pessoas e instituições a quem se dirigem, o tipo de consumo que se faz deles (uma compra ou um presente?). Por outra parte, existia o conjunto de mensagens manifestadas e latentes que possuíam, através da

³²⁶ CARRILLO, Carlos Arturo. *Artículos Pedagógicos. Antología*. México: Instituto de Capacitación para el magisterio, 1964. P.17.

³²⁷ REBSAMEN, Enrique C (dir.) *México Intelectual*. Xalapa: Benemérita Escuela Normal Veracruzana, 29 de fevereiro de 1904.

³²⁸ ROCKWELL, Elsie. “La historia de la lectura y los textos escolares” en *V Congreso de Investigación Educativa*. Aguascalientes: Memoria electrónica, 1999.

³²⁹ “libro de texto es aquel por el cual debe estudiarse una asignatura por estar oficialmente señalado para ello”. *Enciclopedia Universal Ilustrada*. Vol.30.p.564.

linguagem, das imagens, dos temas, alusões, atitudes e informações que promoviam e o momento em que se localizaram³³⁰.

O livro de texto, considerado como elemento de comunicação e transmissão, foi portador de uma série de representações sociais encaminhadas a modelar comportamentos e orientar condutas³³¹. Concebido como um instrumento de poder, o Estado se viu forçado ao longo da história a controlá-lo até poder orientar em seu proveito sua concepção e seus usos. No México, tal qual em países como China, Algéria, Egito, Irã, Marrocos, Síria, Tunísia, Mianmar, Vietnã (dentre outros), adotou-se a edição do Estado e foi exercido um monopólio sobre sua concepção, sua redação, edição, impressão e difusão³³².

Aos anos que se seguiram ao movimento de Independência, a formação elemental seguiu sendo um importante transmissor de valores religiosos, em que o uso do Catecismo de Ripalda³³³ era denominador comum e o aluno seguia conduzindo por memória o alfabeto

³³⁰ MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía. "Los libros de texto en el tiempo" en *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002. P.355.

³³¹ VILLAR LEVER, Lorenza. "Los libros de texto y sus representaciones sobre la sociedad" en GALVÁN LAFARGA, Luz Elena; LAMONEDA, Mireya; VARGAS, María Eugenia y CALVO, Beatriz (Coords.). *Memorias del Primer Simposio de Educación*. México, CIESAS. 1994, p.140

³³² CHOPPIN, Alain. "Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica" in PÉREZ SILLER, Javier y RADKAU GARCÍA, Verena (Coords.). *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. México, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP Puebla, El Colegio de San Luis, A.C. Instituto Georg-Rckert. 1998, pp.169-180

³³³ Entende-se por "Catecismo de Ripalda" o catecismo e exposição breve da doutrina cristã, escrito por Jerónimo Martínez de Ripalda, com o objetivo de por ao alcance das crianças as bases da doutrina cristã. Se tivéssemos que hierarquizar por ordem de importância os livros de texto utilizados na história da educação do México, o catecismo do padre Ripalda teria que ocupar o primeiro lugar. Este texto foi utilizado não apenas para o ensino da doutrina cristã, mas também do espanhol, do civismo e da leitura. Foram feitas traduções pelo menos ao náhuatl, otomí, tarasco, zapoteca e maia. Conforme o humanismo foi difundido e a modernidade foi introduzida também no catolicismo, os conhecimentos úteis para a vida adquiriram maior relevância dentro do currículo escolar. Junto à doutrina cristã, a leitura, a escrita e a aritmética foram conteúdos generalizados como obrigatórios pelas reformas borbônicas. Pouco a pouco, a aprendizagem da leitura deixou de ser um meio para a prender a doutrina cristã e o catecismo foi transformando-se em um meio para aprender a ler. Conforme as correntes de ideias que se expandiram na América Latina no século XIX, as Cortes de Cádiz e, posteriormente, algumas das primeiras constituições dos estados independentes do México, acrescentaram como conteúdos das escolas de primeiras letras o estudo dos direitos e deveres do homem na sociedade. O uso do catecismo de Ripalda foi limitando-se cada vez mais ao doutrinamento cristão nas igrejas e escolas confessionais. Há testemunhos de que, todavia, há poucas décadas alguns professores rurais o seguiam, utilizando-o nas escolas públicas para promover seu conceito de moral entre os estudantes.

Ainda que o catecismo de Ripalda tenha sido publicado originalmente em uma época em que se concebia a Deus como o centro e objetivo do conhecimento, sua utilidade transcendeu a outro momento em que se havia suplantado essa ideia para adotar-se o Humanismo. Foi trazido à Nova Espanha primeiro e levado aos lugares mais remotos da República mexicana depois, com a finalidade de conduzir a criança "selvagem", desde uma forma de vida própria de uma sociedade rural dispersa até uma que facilitasse o desenvolvimento de uma sociedade industrial e urbana. Além de seu conteúdo expresso e de seus imperativos categóricos e valores universais, subjazia também no catecismo a ética da propriedade privada, do respeito inquestionável à autoridade, às hierarquias, a exaltação ao individualismo, ao mérito pelo esforço pessoal (que justificava a

lido e escrito e a tabuada. Nem antes, nem depois concebeu-se que o professor era quem transmitia seus conhecimentos e muito menos quem estimulava qualquer processo intelectual que não fosse a recitação. O ensino formal seguia sendo, durante este período, mera aprendizagem textual de um livro de onde o professor somente se encarregava de assegurar-se que a recitação fosse bem feita³³⁴.

As ideias centrais em torno dos conceitos de paz, ordem e progresso provocaram um enfrentamento no terreno dos livros de texto entre as ideias liberais e as novas ideias surgidas durante o século XIX. Ainda que o liberalismo falasse sobre progresso, este se entendia como algo espiritual. Tentou-se caracterizar o clima educativo sob os postulados de educação popular, laica gratuita e obrigatória, mas estes não se encontraram inseridos dentro de uma doutrina coerente e sistematizada, pois havia uma grande diversidade de planos de estudo, programas, sistemas e métodos³³⁵.

Somente durante o II Congresso de Instrução Pública, entre 1890 e 1891, foram tomadas medidas decisivas em relação aos livros de texto. Para a *Comisión de Enseñanza Primaria Elemental*, formada por Andres Oscoy, Antonio Garcia Cubas, Enrique C. Rebsamen e Justo Sierra, o livro de texto representava o auxiliar mais fiel ao professor, seu próprio guia encarregado de promover o desenvolvimento integral dos alunos mediante as “verdades conquistadas e depuradas” das quais se valiam o texto. Para estes intelectuais, os livros de texto deveriam ser escritos de forma clara, breve, precisa e econômica, elaborados por conhecedores do tema que consagassem seu carinho à infância e que fossem formulados conforme os programas vigentes de cada disciplina, adequando os conhecimentos ao grau de desenvolvimento dos alunos³³⁶.

concentração da riqueza) e às premissas para reprodução de uma existência cotidiana correta. ARREDONDO, Adelina. “El catecismo de Ripalda” in. en *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002.pp.410-11.

³³⁴ STAPLES, Anne., "Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país" en *Historia Mexicana*. vol. XXIX. julio-septiembre. México: UNAM, 1979. pp.35-59

³³⁵ TORTOLERO VILLASEÑOR, Alejandro. "La enseñanza de la historia en el porfiriato" en *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Año 4. enero-junio. México: UAM, 1983. pp.221-242 e MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía. "Lecturas de Historia patria durante el porfiriato" ponencia presentada en el *II Seminario "La cultura del libro en México"*. Tepoztlán: CIESAS, CONACYT, INAH. Biblioteca del INAH-Biblioteca del Museo Nacional del Virreinato. 2-3 de mayo de 1997.

³³⁶ *Segundo Congreso de Instrucción Pública*. Sesión del 16 de enero de 1891. Citado em MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía, "Un país, una patria: lectura de historia en el Estado de México durante el porfiriato" en CIVERA, Alicia (Coord.) *Experiencias Educativas en el Estado de México: un recorrido histórico*. México, El Colegio Mexiquense. 2000. P.49.

Os manuais escolares de várias disciplinas circularam por todo o país e, a partir de 1905, o Ministério de Instrução Pública e Belas Artes sugeriu uma lista com os melhores textos para os quatro anos das escolas de Instrução Primária *Elemental* do Distrito Federal e territórios³³⁷. Graças a alguns trabalhos de história regional, já se pode saber que muitos livros herdados do Período Colonial e outros, como os que se apresentam na tabela abaixo, efetivamente circularam nas escolas elementais e tiveram longa vida até a chegada do livro de texto gratuito, nos anos de 1960³³⁸.

Tabela 1 – Livros sugeridos pelo Ministério de Instrução Pública e Belas Artes entre para os anos de 1905-1907³³⁹

Primer Año	Lectura	Método Rebsamen de Escritura y Lectura (para el D.F.)	
		Enseñanza simultánea de la lectura y la escritura por Claudio Matte (para escuelas de territorios en 1907)	
Segundo Año	Lectura	Brena Luis de la,"El niño Mexicano" Rodríguez C.Delfina, "El Angel del Hogar"	Para niños Para niñas
		Torres Quintero Gregorio, "Lector infantil mexicano", para niños, 1907	Para niños
		Rosales María M., "Rafaelita"	Para niñas
Tercer Año	Lectura	Oscoy Andrés, "El Lector Mexicano". 2º libros	Para niños

³³⁷ *Boletín de Instrucción Pública*. Órgano de la Secretaría del Ramo. México: Tipografía Económica. Director Ezequial A.Chávez (Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes). 1905-1907

³³⁸ O livro de Rébsamen esteve na lista de consulta dos professores até 1958, enquanto que os livros de História de Justo Sierra foram publicados até os anos 20.

³³⁹ *Boletín de Instrucción Pública*. Órgano de la Secretaría del Ramo. México: Tipografía Económica. Director Ezequial A.Chávez (Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes). 1905-1907

		Brena Luis de la, El Niño Mexicano Rodríguez C.Delfina "El Angel del Hogar"	Para niños Para niñas
	Geografía	Barrosos José Juan, "El Distrito Federal de la República Mexicana"	
	Historia Patria	Sierra Justo, Primer Año de Historia Patria	Para niños y niñas
Cuarto Año	Lectura	Nervo Amado, "Lecturas Mexicanas" no.1 <u>Pineda C, "El Niño Fuerte"</u> Correa Zapata, Dolores, "La mujer en el hogar" 1er. libro Torres Quintero Gregorio, "Lector Enciclopédico Mexicano" no.3 Rodríguez C.Delfina, "La Perla de la Casa"	Para niños y niñas Para niños Para niñas Para niños Para niñas
	Geografía	Chávez Ezequiel, "Geografía Elemental. Simples lecturas"	Para niños y niñas
	Historia Patria	Sierra Justo, "Segundo Año de Historia patria"	Para niños y niñas
	Aritmética	Hernández Julio, "El cuarto año de Aritmética"	Para niños y niñas
	Instrucción Cívica	Chávez Ezequiel, "Nociones de instrucción Cívica" Correa Zapata Dolores, "Nociones de Instrucción Cívica" Pineda Celso, "El Niño Ciudadano"	Para niños Para niñas Para niños

Com a separação entre Igreja e Estado, foram estabelecidos os princípios da educação laica, gratuita e obrigatória. Em 1861, foi suprimido pela primeira vez o ensino do catecismo nas escolas públicas. O governo liberal, encabeçado por Benito Juárez, decretou que a primária incluiria a aprendizagem das seguintes disciplinas escolares: moral, leitura, leitura das leis fundamentais, escrita, elementos de gramática castelhana, aritmética, sistema oficial de pesos e medidas e canto. As meninas aprenderiam também costura e bordado³⁴⁰.

Em 1864, o governo imperial de Maximiliano promoveu e apoiou a elaboração de textos nacionais, dando importância àqueles que resgataram e estimularam o conhecimento das línguas autóctones – motivos pelos quais o diretor do Colégio de Oaxaca enviou ao imperador dois exemplares do Catecismo da doutrina cristã em língua zapoteca e mixe³⁴¹.

Em 1867, a Lei Orgânica de Instrução Pública para o Distrito Federal e Territórios determinou que os ramos para a instrução elemental se ampliavam e se agregariam rudimentos de física, artes, química e mecânica práticas, desenho, urbanidade, noções de direito constitucional além de história e geografia, especialmente do México. As meninas também teriam aulas de higiene, moral e trabalhos manuais, com o conhecimento prático da máquina de costura.³⁴²

Um grande número de textos escolares que responderam aos novos programas circularam durante o porfiriato. Alguns de caráter enciclopédico foram úteis quando não se contavam com livros de texto das outras disciplinas. Estes foram escritos antes das reformas educativas propostas durante os congressos pedagógicos do final do século. As recomendações atenderam à ideia de que a educação primária era leiga, gratuita e obrigatória e deveria ser uniforme e de acordo com as faculdades mentais das crianças, conforme sua idade cronológica. Os livros de texto modernos, como no caso dos de leitura e história, responderam à ideia de que segundo o grau a que iam dirigidos mudavam o

³⁴⁰ BERMÚDEZ, María Teresa. "Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876" en *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México. 1999, pp.128-129

³⁴¹ IDEM, p.130.

³⁴² DUBLÁN, Manuel y LOZANO, José María (comps.). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, 34 vols., México: Imprenta de Eduardo Dublán, 1876-1904. Volume X, p.193.

tamanho da letra, a intensidade da tinta, a evolução gradual dos conteúdos e a extensão das lições³⁴³.

Em 1881, Gabino Barreda sugeriu aos professores que escrevessem seus próprios livros, para evitar os altos custos de compra dos que vinham de outros países e para desenvolver a formação de autores nacionais. Vários deles responderam a essa convocatória com entusiasmo. A escolha dos livros de texto para os cursos era realizada com bastante cuidado pelos professores e autoridades escolares, e somente alguns docentes com maior experiência e reconhecimento social podiam chegar a ser autorizados a incorporar a suas cátedras materiais elaborados por eles próprios, como lições orais ou cadernos de reconhecimento³⁴⁴.

Uma proposta deste ensino gradual pode ser vista claramente na publicação do *Guía Metodológica para la enseñanza de la historia*, de 1891, de Enrique Rebsamen. Em princípio (primeiro e segundo anos), introduzia-se os alunos na disciplina através da vida de grandes personagens. O segundo grau (terceiro e quarto anos), eram realizados relatos e conversas sobre tais personagens; no quinto ano se ampliavam os conhecimentos anteriores e, no sexto, substituía-se a História nacional pela História geral³⁴⁵.

A Lei de junho de 1890 dividiu os programas de estudo da escola elemental em três ramos: o de idiomas, que abarcava o ensino de leitura e escrita; o de cálculo, que compreendia geometria e aritmética; e o de deveres, que incluía higiene, moral, urbanidade e constituição geral. Além disso, eram dadas aulas de cosmografia, geografia, história do México, lições de coisas, desenho e canto coral. Em todas as escolas, era obrigatória as aulas de ginásticas, as excursões mensais ao campo (pois a melhor forma de aprender, segundo o método objetivo, era *in loco*) e, para as meninas, de costura³⁴⁶.

Uma das inovações pedagógicas do porfiriato foi retomar a premissa central de que o conhecimento só era possível através dos sentidos, mediante a observação e a experiência, com o uso de todos e cada um dos sentidos, que permitiram despertar na

³⁴³ MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía. “Un país, una patria: Lecturas de historia en el Estado de México durante el porfiriato”. E MORENO GUTIÉRREZ, Leticia. “Los libros escolares de lectura y las formas de leer” in CIVERA CERECEDO, Alicia. Op. Cit. pp. 163-194 e 195-228.

³⁴⁴ LÓPEZ, Oresta. Op. Cit. p.468.

³⁴⁵ TORTOLERO VILLASEÑOR, Alejandro. Op. Cit.

³⁴⁶ MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía. “Los libros de texto en el tiempo” in *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002 p.361.

criança uma ideia clara de realidade, como afirmou Rebsamen, na qual a educação fosse um processo que desenvolvesse a capacidade física e intelectual do indivíduo de forma equilibrada, sem exercitar a memória em detrimento da imaginação, pois ao conhecimento verdadeiro somente a observação e a experiência nos conduz.³⁴⁷

O método objetivo prevaleceu deste então na escola primária. Pretendia levar ao conhecimento em geral através da observação dos objetos. Pedagogos como Manuel Guillé indicavam que, de acordo com este método, os professores de instrução primária deveriam escolher sempre aquelas ilustrações do texto que fossem as mais precisas e convenientes para as palavras comuns, o que demonstra que também teria uma aplicação prática tanto na leitura como na escrita.³⁴⁸

Com esta ideia, acreditou-se que o manual escolar adotaria um papel secundário. Alguns trabalhos de pesquisa nos permitiram matizar esta ideia, pois o método objetivo se aplicou também na edição sobretudo dos livros de texto de história, geografia e lições de coisas³⁴⁹.

Desta forma, os livros de texto modernos que circularam durante o porfiriato estavam dirigidos ao professor através da indicação de uma série de exercícios didáticos de expressão oral, de redação, de descrição de imagens, de tarefas de ortografia e prosódia, etc., e aos estudantes através das imagens. Uma publicidade das novidades da Casa Editorial de la Vda. De C. Bouret, apresentada na *Revista Pedagógica México Intelectual*, assinalou sobretudo o valor da quarta edição “corregida, aumentada e ilustrada com um gran número de grabados (mas de 80) que ilustran varios asuntos... representando héroes o personajes políticos, vistas panorámicas o de edificios, o cartas de la República en las diversas épocas de su historia”.

Ao fim do século XIX, a cada disciplina correspondia um livro de texto. Isso não significava que cada aluno possuía todos os livros. No caso do Estado do México, o governo os distribuía gratuitamente às escolas, de tal forma que os alunos os utilizavam em turnos, porque nunca eram em número suficiente para a quantidade de estudantes.

³⁴⁷ IDEM, p.363.

³⁴⁸ DÍAZ ZERMEÑO, Héctor. "La escuela nacional primaria en la ciudad de México, 1876-1910" in *Historia Mexicana*. vol.XXIX, julio-septiembre 1979. México, pp.67-76.

³⁴⁹ REBSAMEN, Enrique. "El sistema de Froebel" in *Revista México Intelectual*. Xalapa, Benemérita Escuela Normal Veracruzana, 1899. P.03

Desde o século XVI até a primeira metade do século XIX, o ensino da leitura no México deu-se através de cartilhas ou silabários, catecismos e “catones” (livretos com textos simples). Nos estabelecimentos da Escola Amiga, os alunos aprendiam primeiro a ler e meses ou até anos depois passavam à escrita e à doutrina cristã. A cartilha e o silabário eram ensinados através do método individual, que consistia em chamar a cada aluno e fazê-lo pronunciar uma letra impressa. A primeira página da cartilha possuía, quase sempre, a gravura do menino Jesus³⁵⁰. Depois da cartilha ou silabário, os alunos começavam a ler o *Catón* Cristão ou o *Catón* Espanhol, que explicava a doutrina cristã com advertências políticas e morais dirigidas aos pais e aos professores. Desde 1820, foi substituído pelo *Livro Segundo dos Meninos*, da Real Academia Espanhola³⁵¹.

Além do silabário, os alunos mais avançados estudaram a leitura através do Catecismo e exposição breve da doutrina cristã do padre e professor Jerónimo de Ripalda, cujo êxito foi enorme graças a sua acessibilidade e baixo custo. O texto do catecismo era breve mas com profundidade teológica, pureza de doutrina e lucidez. Passou de pais a filhos durante mais de três séculos como o “el librito de oro que resume en sus páginas las verdades de la fe y las principales obligaciones de la Iglesia Católica impone a sus hijos”. Um exemplar de 1802 possuía em sua capa uma gravura de Jesus Sacrificado. Estava dividido em quatro partes: a primeira continha um calendário religioso, a segunda possuía uma oração ao santo do dia, na terceira estavam as declarações em forma de perguntas e respostas de cada oração e a quarta detinha um exame e devoção para dormir e acordar, além do ato de contrição³⁵². Em março de 1853, decretou-se que todas as escolas ensinariam a doutrina cristã com o Catecismo de Ripalda, rezando todos os dias ao menos meia hora pela manhã e meia hora pela tarde, sem que nenhum dos professores pudesse eximir-se dessa tarefa, sob pena de fechar-se o estabelecimento escolar³⁵³.

A cartilha que mais circulou no México durante o século XIX foi a de Alejandro Valdés. Em sua capa aparecia uma imagem da Virgem de Guadalupe e ao final do texto,

³⁵⁰ CASTAÑEDA, Carmen. "Cartillas, catecismos y catones: los libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España en el siglo XVIII". Trabalho apresentado no *XXII International Standing Conference for the History of Education: books and education*. Madri, Universidad de Alcalá de Henares, 06 a 09 de setembro de 2000.

³⁵¹ TANCK ESTRADA, Dorothy. *La educación Ilustrada. 1786-1836*. México, COLMEX. 1977, pp.217-223.

³⁵² CASTAÑEDA, Carmen. Op. Cit.p.04.

³⁵³ DUBLÁN, Manuel e LOZANO, José Maria. Op. Cit. pp.351-2

um professor ensinando dois alunos a ler. A cartilha apresentava 13 lições com as vogais, os alfabetos e as sílabas em diferentes combinações. Também incluía os números romanos, os sinais de ortografia e um soneto dedicado à Virgem na capa³⁵⁴. O método de leitura definia em primeiro lugar a memorização das letras, seguida pelas sílabas em suas diferentes combinações e depois a prática em frases. Cada estudante lia e relia em voz alta seu texto até que, uma vez interrogado, pudesse dar prova de sua capacidade para recitar todo o conteúdo³⁵⁵.

O Livro Segundo dos meninos para o uso das escolas pela Real Academia de Primeira Educação foi publicado até 1840. Era um livro pequeno, fragmentado em unidades curtas e separadas, que abordavam lições sobre o sentido da interrogação, da admiração, da oração, da repressão e da conversão. Seu conteúdo religioso marcava a tônica do texto cuja leitura devia ser feita através de perguntas e respostas³⁵⁶.

O ensino da leitura e da escrita foram atividades separadas durante boa parte do século XIX. Dorothy Tank afirmou que isto se deveu mais a razões técnicas e econômicas do que por motivações de caráter pedagógico, já que o papel era importado e, portanto, caro e escasso. A tinta negra podia destruir a roupa e o manejo com a pena e a caneta-tinteiro requeria destreza e habilidade manual. Por isso que a razão para reservar a escrita somente para aqueles que já dominavam a leitura. Este fato resultou que os muitos alunos que abandonaram a escola ainda nos primeiros anos não puderam aprender a escrever, fenômeno notório sobretudo no caso das meninas.³⁵⁷

Os métodos “antigos” para ensinar a ler e escrever caminhavam junto à soletração e separação por sílabas. Somente em 1883, Enrique Laubscher introduziu na Escola Modelo de Orizaba o método simultâneo de escrita e leitura, que desde então se propagou a todo país. A partir de 1890, o ensino de ambas foi chamado no Estado de México de “idioma

³⁵⁴ CASTAÑEDA, Carmen. Op. Cit. p.05.

³⁵⁵ IDEM, Ibidem.

³⁵⁶ GALVÁN LAFARGA, Luz Elena . "Libros escolares para los niños de ayer" in *Educación 2001. Revista de Educación*. Año III.no.36.mayo 1998, México: SEP, pp.23-25

³⁵⁷ O custo do papel e da tinta para cada criança era aproximadamente de um quarto de peso por mês. Cada estudante usava 25 folhas de papel, uma ou duas canetas e um quarto do recipiente de tinta. TANCK DE ESTRADA, DOROTHY. “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821” in *Historia de la lectura en México*. México: Colmex, 1988. P.84

castellano” e, a partir de 1897, tornou-se simultâneo para todo o país.³⁵⁸ Neste ano, também, a distribuição do tempo utilizado para cada disciplina no espaço escolar foi modificada, como mostram as tabelas abaixo:

ESCOLAS PRIMÁRIAS ELEMENTAIS – GRADE CURRICULAR

PRIMEIRO ANO³⁵⁹

MANHÃ					
HORARIOS	SEGUNDAS	TERÇAS	QUARTAS	QUINTAS	SEXTAS
9:30 A 9:50	Aritmética	Idem	Idem	Idem	Idem
9:50 A 10:10	Recitación	Ejercicios educativos	Recitación	Ejercicios educativos	Recitación
10:10 A 10:30	Descanso	Idem	Idem	Idem	Idem
10:30 A 10:50	Lecciones de Cosas	Idem	Idem	Idem	Idem
10:50 A 11:10	Lectura, Escritura de palabras y copia de frases cortas	Idem	Idem	Idem	Idem
11:10 A 11:30	Gimnasia	Idem	Idem	Idem	Idem
11:30 A 11:50	Geometría	Moral	Geometría	Moral	Geometría
TARDE					
15:00 A 15:20	Dibujo	Idem	Idem	Idem	Idem
15:20 A 15:40	Ejercicios del Lenguaje	Descripción de estampas	Ejercicios del lenguaje	Descripción de estampas	Ejercicios del lenguaje
15:40 A 16:00	Descanso	Idem	Idem	Idem	Idem
16:00 A 16:20	Escritura, Lectura	Idem	Idem	Idem	Idem
16:20 A	Aritmética mental	Canto	Aritmética	Canto	Aritmética

³⁵⁸ MORENO GUTIÉRREZ, Leticia. "El Mantilla Libro 1 de Lectura", trabalho apresentado no *XXII International Standing Conference for the History of Education XXII: books and education*. Madri, Universidad de Alcalá de Henares, 06 a 09 de setembro de 2000.

³⁵⁹ Tabela elaborada com dados da *Revista de Instrucción Pública Mexicana*. T.II, nº I, 15 de março de 1897. Pp.11-13. Não conseguimos recompor os horários do segundo ano.

16:40			mental		mental
16:40 A 17:00	Recordación para los niños, labores para las niñas	Idem	Idem	Idem	Idem

TERCEIRO ANO³⁶⁰

HORÁRIOS	MANHÃ				
8:30 A 9:00	Aritmética escrita	Aritmética mental	Aritmética escrita	Aritmética mental	Aritmética escrita
9:00 A 9:30	Lectura explicada	Recitación	Lectura explicada	Recitación	Lectura explicada
9:30 A 9:45	Descanso	Idem	Idem	Idem	Idem
9:45 A 10:15	Lecciones de cosas	Idem	Idem	Idem	Idem
10:45 A 11:15	Gimnasia	Idem	Idem	Idem	Idem
11:15 A 11:45	Historia	Idem	Idem	Idem	Idem
11:45 A 12:00	Ejercicios ortográficos	Descripciones	Ejercicios de imitación e invención	Cuentos	Ejercicios del lenguaje
	TARDE				
15:00 A 15:30	Dibujo	Caligrafía	Dibujo	Caligrafía	Dibujo
15:30 A 16:00	Instrucción cívica	Canto	Instrucción cívica	Canto	Instrucción cívica
16:00 A 16:30	Ejercicios militares para los niños y labores para las niñas	Ejercicios militares para los niños y labores para las niñas	Ejercicios militares para los niños y labores para las niñas	Ejercicios militares para los niños y labores para las niñas	Ejercicios militares para los niños y labores para las niñas
16:30 A 17:00	Geometría	Moral	Geometría	Moral	Geometría

QUARTO ANO³⁶¹

³⁶⁰ IDEM, pp.13-15.

³⁶¹ IDEM, pp. 15-17.

HORÁRIOS	SEGUNDAS	TERÇAS	QUARTAS	QUINTAS	SEXTAS
MANHÃ					
8:00 A 8:40	Aritmética escrita	Aritmética mental	Aritmética escrita	Aritmética mental	Aritmética escrita
8:40 A 9:20	Lectura explicada	Ejercicios de composición y ortográficos	Lectura explicada	Ejercicios de composición y ortográficos	Lectura explicada
9:20 A 10:00	Lecciones de cosas	Idem	Idem	Idem	Idem
10:00 A 10:40	Gimnasia	Idem	Idem	Idem	Idem
10:40 A 11:20	Historia	Moral	Historia	Moral	Historia
11:20 A 12:00	Geografía	Geometría	Geografía	Geometría	Geografía
TARDE					
15:00 A 15:40	Dibujo	Caligrafía	Dibujo	Caligrafía	Dibujo
15:40 A 16:20	Ejercicios militares para los niños y labores para las niñas	Geometría para los niños, labores para las niñas	Ejercicios militares para los niños y labores para las niñas	Desarrollo de sólidos para los niños, labores para las niñas	Ejercicios militares para los niños y labores para las niñas
16:20 A 17:00	Instrucción cívica	Canto	Instrucción cívica	Canto	Instrucción cívica

DISTRIBUIÇÃO SEMANAL DO TEMPO POR DISCIPLINA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DA CIDADE DO MÉXICO – 1909³⁶²

Materias - 3ª e 4ª anos	Horas por semana	Nº. de aulas por semana	Duração das aulas (em minutos)
Moral	1	2	30
Instrucción cívica	1,3	3	30
Lengua Nacional	2,3	5	30
Lecciones de cosas	2,3	5	30
Aritmética	2,3	5	30
Geometría	1,3	3	30
Escritura	1	2	30

³⁶² Tabelas retiradas de MENÍNDEZ MARTÍNEZ, Rosalía. *Modernidad y Educación Pública: las escuelas primarias de la Ciudad de México, 1876-1911*. Tese para obter o grau de doutorado em História. México: Uniiiversidad Iberoamericana, 2004. Pp.73-4.

Geografía	1,3	3	30
Canto	1	2	30
Historia Patria	1,3	3	30
Dibujo	1	2	30
Costura	3,2	5	40
Ejercicios físicos	1,4	5	20
Recreo	2,3	5	20

Materias - 5º ano	Horas por semana	Nº. de aulas por semana	Duração das aulas (em minutos)
Lengua Nacional	2,4	4	40
Aritmética	2,4	4	40
Moral	0,4	1	40
Instrucción cívica	0,4	1	40
Francés o inglés	2	3	40
Geografía	1,2	2	40
Física o química	1,2	2	40
Elementos de fisiología, higiene y economía doméstica	1,2	2	40
Dibujo	1,2	2	40
Escritura	1	2	30
Horticultura	1,2	2	40
Geometría	1,2	2	40
Historia	1,2	2	40
Costura	2	2	60
Ejercicios físicos	1,4	5	20
Recreo	2,2	5	28

Depois do Congresso Pedagógico de 1889-1890, determinou-se o uso obrigatório de um texto de leitura para cada série escolar. Ao primeiro ano correspondia o aprendizado da leitura e da escrita por meio do método analítico-sintético e breves exercícios de leitura mecânica. Os livros do segundo ao quarto anos continham exercícios para a aprendizagem da leitura mecânica, lógica e estética. Em geral, as leituras deveriam ser graduadas, com diversos temas de moral, instrução cívica, língua nacional, lições de coisas, noções de ciências físicas e naturais, história e geografia, posto que se tornariam mais atrativos e

também porque, muitas vezes, o livro de leitura era o único utilizado pelo professor, especialmente nas escolas de 2ª e 3ª classes³⁶³.

Até 1850, não foram produzidos livros de aritmética para as crianças. Os professores consultavam o *Compendio matemático* de Benito Bails ou o livro de Puig e Mora para ensinar os algarismo, as quatro operações, porcentagem, a regra de três e suas operações. Também se usava a obra de Rafael Ximeno, *Tabla para los niños que empiezan a contar*³⁶⁴.

Durante o porfiriato, os livros de aritmética que circularam no Estado de México foram o *Catecismo de Aritmética Comercial*, de José Urcullu, o *Tratado elemental de aritmética*, de José Joaquín Terrazas e *Aritmética para los niños*, de Anselmo Camacho. O de Urcullu se encontrava, em 1887, já em sua 42ª edição. Era um livro tradicional que insistia na repetição e memorização de definições e regras, na escrita de número, quantidades e operações sem maior explicação. A última edição rústica, de 78 páginas, não possuía ilustrações e seguramente foi usada pelos alunos mais avançados do grupos pois lidava com temas como regra de três simples e composta, porcentagem, raízes e potências. Em cada uma dessas lições havia conceitos, explicações, exemplos e exercícios. Um recurso didático interessante referente a este livro era a apresentação e solução de problemas com a finalidade de permitir aos leitores a compreensão do que se deveria fazer em uma determinada situação, o que implicava um ato de reflexão e não uma simples resolução mecânica das operações.³⁶⁵

A obra *Nociones de Geometría Práctica* escrita pelo engenheiro Anselmo Camacho, professor do Instituto Científico e Literário do Estado de México, foi uma das mais populares do país. Seu livro, escrito para os alunos do terceiro ano e centrado na resolução de problemas, tinha como objetivo cumprir o programa de estudos que contemplava a aprendizagem do cálculo mental e escrito das frações comuns e decimais, o novo sistema legal de pesos e medidas, assim como o moderno sistema métrico decimal. Foi editado na Escola de Artes e Ofícios em 1893 e possuía 78 páginas, que tratavam dos

³⁶³ MORENO GUTIÉRREZ, Leticia, "Los libros escolares de lectura y las formas de leer" in CIVERA CERECEDO. Alicia Op. Cit. p.200.

³⁶⁴ TANCK DE ESTRADA, Dorothy. "Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano" in VÁZQUEZ VEGA, Josefina Zoraida. Op. Cit. p.226

³⁶⁵ URCULLU, José de. *Catecismo de aritmética comercial*. México: Antigua Imprenta de Murguía, 1887. 42ª ed.

números complexos, das quatro operações básicas, proporções, potências raízes, regra de três simples e composta e porcentagem. As explicações eram feitas em parágrafos curtos, onde se destacavam os conceitos, depois se apresentava uma explicação gráfica com a resolução dos problemas e, por fim, propunha-se uma série de exercícios³⁶⁶.

O livro de higiene que mais circulou no Estado de México foi o de Juan de la Peña, *Nociones de Higiene*, editado pela Spanish American Educational Co. Com uma linguagem muito simples, elegante e adequada para os estudantes, considerava a saúde como um bem e um saber escolar. Destacou-se a importância da higiene do indivíduo e da humanidade em geral, tratando-se de 115 temas, dentre os quais o conhecimento de meteoros, do ar, da luz, do calor, das casas, das vestimentas, o asseio pessoal, o banho, os alimentos, o exercício e o descanso. Ao final de cada tema, apresentava-se um questionário para confirmar a aprendizagem, com questões como “o que é a higiene?”, “de que idioma está formada a palavra higiene?”, “o que significa?” – provando que o ensino catequístico não tinha sido completamente abandonado³⁶⁷.

Talvez a contribuição mais original das Cortes de Cádiz para o conteúdo do ensino tenha sido a inclusão da Instrução Cívica entre as disciplinas escolares de primeiras letras. A ideia de ensinar os direitos e obrigações com relação ao governo aos estudantes provinha da França revolucionária, que publicou um catecismo republicano, condenado pela Inquisição espanhola. Durante o porfiriato, os livros de civismo mais difundidos foram o de Juan de la Torre, *Instrucción cívica y organización política de México*, o de Emilio Castelar, *Catecismo Democrático*, o de Miguel Macías, *Derecho político*, o de Celso Pineda, *El niño ciudadano*, além da Carta Constitucional dos direitos do homem, do quadro da Constituição de 1857 e da Constituição do Estado do México³⁶⁸.

Em relação aos livros de História Pátria, já existiam alguns títulos quando Porfirio Díaz assumiu a presidência, como o *Catecismo elemental de historia de México*, de Roa Bárcena e o *Compendio de la historia de México para uso de los establecimientos de instrucción pública em la República Mexicana*, de Manuel Payno. Em geral, em tais obras a

³⁶⁶ BAZANT, Mílada. “La mística del trabajo y el progreso en las aulas escolares, 1874-1911” in CIVERA CERECEDO, Alicia. Op. Cit.146-149

³⁶⁷ DE LA PEÑA, Juan. *Nociones de higiene*. México: Spanish American Educational Co., 1897.

³⁶⁸ BAZANT, Mílada. “La mística del trabajo y el progreso en las aulas escolares, 1874-1911” in CIVERA CERECEDO, Alicia. Op. Cit. p.151.

exaltação ao sentimento pátrio aparecia isoladamente, o conceito de pátria surgia mais como um elemento discursivo do que como um produto criado para despertar ideias de solidariedade nacional. Eram livros de texto em que o ensino de história se debatia entre o cristianismo e o da poesia. O patriotismo tênue de José Rosas, Tirso Córdoba e Buenrostro, autores de obras deste tipo, não se referia às façanhas nem aos heróis, não exaltava a pátria. Os autores tomaram os atos heróicos como um ponto em sua descrição linear do passado e se concentraram em narrar os acontecimentos de forma tal que os heróis eram um elemento mais de uma história formada por batalhas e datas³⁶⁹.

Em 1893, a *Cartilla de Historia de Mexico*, de Manuel Rivera Cambas, estava em sua oitava edição. A obra era formada por 3 tomos, cada um com uma média de 200 páginas, abordando a história antiga e moderna. O terceiro tomo, que ia desde a Independência até 1893, descrevia o cura Hidalgo como pródigo com seu dinheiro, afeito a fomentar a indústria e carinhoso com os indígenas. Ao descrever o movimento de Independência, dizia que “la noche del 15 de septiembre de 1810, a las dos y media de la madrugada, siguióles toda la gente del campo armados con palos, flechas, hondas e instrumentos de labor, uniéndose en San Miguel el Grande el regimiento de la Reina (...).”³⁷⁰ A seriedade de suas informações nos levou a encontrar um elemento comum que se observou na necessidade de assinalar claramente que a fonte de suas informações estava baseada na *Gaceta de México*, no *El Despertador Mejicano* e nas ideias de Lorenzo Boturini, Lucas Alamán, Padre Cavo e William Prescott³⁷¹.

Por sua vez, as *Lecciones de Historia General de México*, de Rafael Aguirre Cintra, apareceram em 1907. A obra, dividida em quatro períodos com uma média de 27 lições numeradas e quatro resumos, descrevia a façanha de Hidalgo como

el alma de la conspiración. Mientras todos tomaban chocolate, Aldama les refirió el peligro que corrían a ser reducidos a prisión. Hidalgo abarcó toda la extensión del peligro y después de deliberar con sus dos amigos y correligionarios dijo "Caballeros, estamos perdidos. No hay más recurso que ir a coger gachupines" [...] con mucha razón y justicia lo

³⁶⁹ TORTOLERO VILLASEÑOR, Alejandro. Op. Cit. p.127.

³⁷⁰ RIVERA CAMBAS, Manuel. *Cartilla de Historia de México para uso de las escuelas de la República*. México: Antigua Imprenta de Murgía. 1893, p.45

³⁷¹ Sobre o assunto, veja-se MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía. “Un país, una patria: lecturas de Historia en el Estado de México durante el porfiriato” in CIVERA CERECEDO, Alicia. Op. Cit. pp.163-193.

llamamos Padre de nuestra independencia y su memoria debe sernos sagrada³⁷².

Sua descrição emocionada marca uma transição entre os textos anteriores para o de Justo Sierra. Confirmamos esta teoria com o informe da Academia Pedagógica de Toluca, que o aprovou, considerando a obra útil na realização das tarefas escolares – à diferença do que opinava sobre o livro de Manuel Payno, que considerava “cheio de imprecisões”, ou do texto de Ramon Lainé, ao qual “faltava método, ordem, escrita boa e atrativa, apesar do bom preço pelo qual é oferecido”.

A forma de aprender a história foi transformada com a leitura de *Historia Patria*, de Justo Sierra. Antes desta obra, os livros de texto centravam sua atenção em períodos como a Conquista, a Colônia e a Independência como geradores da nacionalidades. A obra de Sierra se orientou de acordo com o modelo francês do professor Lavisse, seguindo o exemplo ditado pelo herói, apresentado de uma maneira atrativa para os estudantes através das imagens do texto.

De acordo com a legislação de 1908, os livros de texto deveriam cobrir a aprendizagem do seguinte programa: durante o primeiro ano, deveriam realizar-se conversas simples relativas a Hidalgo, cantos e festas em sua honra nos dias em que se comemora a Independência. No segundo ano, conversas e narrativas referentes a Hidalgo e Juárez. Durante o terceiro ano, o professor ficava responsável por conversas e narrativas sobre a história do México e sobre os fatos mais notáveis da vida de Colombo, Cuauhtémoc, Cortés, Josefa Ortíz de Domínguez, Hidalgo, Morelos, Mina, Guerrero, os Niños Heroes durante a guerra de 1847 e Zaragoza. O programa do quarto ano, por fim, contava com narrativas e conversas sobre Netzahualcoyotl, Montezuma, Cuitlahuac, Cortés, Frei Bartolomé de las Casas, o vice-rei Mendoza, Iturrigaray, Lic. Verdad, Iturbide, Santa Anna, Ocampo, Zaragoza e Juárez³⁷³.

Com este programa de ensino, esperava-se desenvolver um intenso sentimento de amor pátrio com a finalidade de que os alunos preparassem sua vida e conduta para defender as instituições nacionais e contribuir ativamente à união dos mexicanos. Encontramos, então, uma forma de exacerbar o patriotismo nos livros de texto que

³⁷² AGUIRRE CINTRA, Rafael. *Lecciones de Historia General de México desde los tiempos primitivos hasta nuestros días*. Paris-México: Librería de la Vda. De C. Bouret. 1912, p.148

³⁷³ *Boletín de Instrucción Pública. Órgano de la Secretaría del Ramo*. México: Tipografía Económica. Tomo XII. 1909

circularam nesta época, ideias estas muito presentes nos livros de Justo Sierra, Teodoro Bandala, Antonio Garcia Cubas, Nicolas Leon, Andres Osoy, Carlos Pereyra, Javier Santa Maria e Gregorio Torres Quintero³⁷⁴.

Os livros de geografia também sofreram grandes modificações durante o porfiriato. Com o objetivo de contar com um livro mais de acordo com a realidade mexicana, o engenheiro e topógrafo Antonio Garcia Cubas escreveu um *Curso elemental de Geografía Universal*, (além de um *Atlas geográfico, estadístico e histórico de la República Mexicana*), que se encontrava em sua quinta edição em 1890. Em suas mais de 400 páginas, foram definidas noções de geometria, cosmografia, geografia física e política, com o objetivo de dar uma ideia exata do planeta. Demarcava também como fontes de seus conhecimentos as obras de Francoeur, Arago, Humboldt, Secchi, Delaunay, Cortambert e Argüelles³⁷⁵. Outro livro de texto foi a *Geografía de México*, de Alberto Correa, deputado por Tabasco no Segundo Congresso de Instrução Pública, membro da Sociedade Mexicana de Geografia e Estatística e diretor da Escola Normal. Seu livro possuía 118 páginas, enumerando 603 informações destinadas à memorização e apresentação ao público estrangeiro de uma visão de México que esperava a imigração para desenvolver suas riquezas³⁷⁶. Pela qualidade do trabalho, recebeu uma medalha de prata na Exposição Universal de Paris de 1889³⁷⁷.

Uma inovação nos textos escolares de geografia foi o aparecimento de imagens, mapas e gravuras. Podemos apreciar esta novidade na capa das obras ou nas propagandas que mostravam os livros recém-lançados. A Librería de la Vda. de Bouret, por exemplo, anunciava que haviam várias fotografias, mapas e gravuras coloridas intercaladas aos textos que publicava.

Como vimos, durante o porfiriato instaurou-se a disciplina de Lições de Coisas, vista pela primeira vez no Estado de México em 1890. O livro mais comum utilizado para esta disciplina no período foi *El Niño Ilustrado. Libro Cuarto de lectura o preparación*

³⁷⁴ MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía. “Los libros de texto en el tiempo” in *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002. P.356.

³⁷⁵ GARCIA CUBAS, Antonio. *Curso elemental de Geografía Universal*. México, Imprenta de Murguía, 1876.

³⁷⁶ CORREA, Alberto. *Geografía de México*. México: E.D.Orozco, 1885.

³⁷⁷ MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía. “Miradas porfiristas: Sierra, Lavisse y la innovación pedagógica” in MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (coord.). *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI, 2001. p.94

para el estudio de las ciencias, de José M. Trigo, que também era utilizado como livro de leitura. A partir de 1911, seu conteúdo foi reafirmado nas excursões escolares, através das quais buscava-se desenvolver as faculdades de observações dos alunos³⁷⁸.

O discurso pedagógico moderno da época porfirista marcou a transformação do uso do livro de texto, pois recomendou fazer exercícios de descrição de páginas seguindo um processo indutivo – raciocínio que, após considerar um número suficiente de casos particulares, conclui uma verdade geral, partindo da experiência sensível, dos dados particulares, ao contrário do método dedutivo. O professor mostrava uma gravura, pedia aos alunos que a observassem e posteriormente fazia perguntas sobre os detalhes até reconstruir a cena. Uma vez descrita a imagem, o professor lia o texto em voz alta, cuidando para que a pronúncia fosse correta, para que os alunos seguissem seu exemplo. Com estas atividades, já não buscava-se a memorização mas sim a compreensão do texto, que poderia complementar-se com um exercício de composição oral ou escrita³⁷⁹. Estas foram as sugestões que Enrique Rébsamen propôs em seu *Guia metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementares* e que Justo Sierra transformou em prática em seu *Historia Patria*³⁸⁰.

Apesar de toda a informação que reunimos em torno do uso do livro de texto durante o porfiriato, ainda temos poucas pistas para conhecer detalhadamente suas apropriações dentro da sala de aula. A maioria dos informes fez pouca alusão ao emprego dos livros porque sua preocupação estava mais orientada a relatar sua escassez e a ressaltar a incompetência dos professores, que utilizavam-se de métodos antiquados³⁸¹.

³⁷⁸ O programa de estudos contemplava, no primeiro ano, a observação dos objetos materiais que rodeavam o aluno. No segundo ano, as crianças aprendiam sobre os instrumentos empregados na agricultura, artes e indústria, sobre a vida das plantas e dos animais vertebrados. No terceiro, sobre os principais metais aquosos, aéreos, luminosos e elétricos e os animais invertebrados. Ao quarto ano cabiam noções de astronomía e fisiología do corpo humano. BAZANT, Mílada. *La mística del trabajo y el progreso en las aulas escolares, 1874-1911*” in CIVERA CERECEDO, Alicia. Op. Cit. pp. 147-149.

³⁷⁹ REBSAMEN, Enrique C. *Guia metodológica para la enseñanza de historia en las escuelas primarias elementares*. México: Imprenta de E. Murguía, 1898.

³⁸⁰ A primeira lição do segundo livro de Sierra inicia-se com a frase “Veamos la Carta de la República”.

³⁸¹ CASTAÑEDA, Carmen. Op. Cit. p.08.

SEGUNDA PARTE

OS MANUAIS ESCOLARES E A MEMÓRIA MEXICANA

1. Os autores dos manuais e suas outras produções

A segunda parte desta dissertação teve como objetivo a análise pormenorizada dos manuais escolares apresentados na introdução, levando-se em consideração o desenvolvimento de políticas que visavam a modernização do México, a formação de uma memória nacional coletiva unificadora e todo o processo das Reformas Educativas porfiristas, trabalhados na primeira parte.

Os seis autores dos manuais escolares, durante grande parte de suas vidas, estiveram envolvidos diretamente com a educação e tiveram cargos políticos de destaque. Faziam parte de um círculo intelectual muito restrito e, por isso, entraram em contato uns com os outros em vários momentos, como já exploramos na introdução. Ainda que tenham dado diferentes pesos à produção voltada à educação, nenhum deles teve como obra única a produção de manuais didáticos, sendo que todos exploraram bastante o universo das temáticas contemporâneas para o público não-infantil.

Um dos principais objetivos das obras para o público adulto foi, também, o de buscar despertar o sentimento nacional através de figuras e momentos históricos que pudessem ser considerados “legitimamente mexicanos”. Foram publicadas, também para o público adulto, biografias mais complexas sobre os principais heróis mexicanos da independência, da Reforma e sobre o processo de separação da Coroa espanhola, reforçando a coragem, a honra e o valor do mexicano.

Julio Zárate teve uma produção substancial como escritor. Seu *Compendio* não foi o único manual escolar que escreveu. Em 1878, já havia publicado um *Catecismo geográfico del Estado de Puebla*, com 96 páginas, pelo editorial de Ireneo Paz. Esta obra serviu de modelo metodológico para a primeira versão do *Compendio*, feita também em forma de perguntas e respostas, e depois adaptada a texto corrido. Já em 1894, publicou, pelo Editorial de Eusebio Sanchez, o livro *Elementos de historia general*, com 794 páginas. Se o *Catecismo geográfico* serviu como base metodológica para o primeiro *Compendio*, a obra aqui analisada serviu de base reflexiva para a elaboração deste livro de 1894. Dada a sua complexidade e seu tamanho exagerado para um livro de texto, não foi empregada nas escolas primárias, mas sim nas Escolas Preparatorias. Nossa escolha pelo *Compendio*, em

detrimento de uma obra mais complexa do mesmo autor, foi por seu emprego no ensino primário elemental.

Zárate também escreveu obras importantes de história mexicana, sendo um expoente desta tentativa de construção nacional. Além do terceiro volume de *México a través de los siglos*, organizado por Vicente Riva Palacio (a maior enciclopédia de história produzida no período), o autor escreveu algumas biografias de personagens considerados importantes no período, como do segundo Vice-Rei da Nova Espanha, Luis de Velasco, (*El Segundo Virrey de México*), de *Don Carlos Sigüenza e Góngora* e de José María Tecló Morelos y Pavón (*Morelos: biografía:1765-1815*).

Foi responsável, também, por títulos a respeito de episódios históricos destacados, como o sitio a Cuautla (*El sitio de Cuautla*), a comemoração aos 400 anos de morte de Colombo (*Velada en conmemoración del cuarto centenario de la muerte de Cristóbal Colón*), uma obra sobre os antecedentes da independência (*Mil días que precedieron al grito de independencia*) e o registro do relato da fase final desta guerra (*Fase final de la guerra de independencia: con documentos anexos: Plan de Iguala, Tratados de Córdoba, Acta de Independencia*). Também foi o organizador de um *Album artístico y pintoresco de la República Mexicana formado con la colaboración de los más distinguidos literatos*.

Como sócio nº 144 da *Sociedad Astronómica de México*³⁸², Julio Zárate interessou-se pelas novas descobertas da astronomia, publicando *Los Progresos de la astronomía en el año de 1905: discurso pronunciado en la Asamblea General Reglamentaria del 06 de diciembre de 1905*. Como magistrado da Suprema Corte de Justiça, Zárate teve credibilidade para apresentar os avanços da Sociedad à intelectualidade porfirista.

A única obra completa que ficou para a posteridade de Celso Pineda, além de *El niño ciudadano*, foi uma biografia do “benemérito das Américas”: *Juárez en Guadalajara: drama histórico en un acto y dos cuadros*, publicada em 1906. Tratou da prisão de Benito Juárez e dos membros de seu gabinete, em 13 de março de 1858, na cidade de Guadalajara por Antonio Landa. Com a ajuda de Cruz Aedo e a eloquência de Guillermo Prieto (“*¡Alto, los valientes no asesinan!... sois unos valientes, los valientes no asesinan, sois mexicanos,*

³⁸² *Acta de Fundación de la Sociedad Astronómica de México*. México, 13 de marzo de 1903. p.24. Archivo de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Colección Digital, Fondo Abelardo Leal.

éste es el representante de la ley y de la patria”³⁸³), que lutava ao lado de Juárez, conseguiu-se trazer para o lado juarista o comandante landista Filomeno Bravo e dar fim ao cerco.

Outro objetivo importante da produção destes autores foi a discussão e divulgação das transformações ocorridas nas teorias pedagógicas a partir dos debates suscitados com os Congressos de Instrução Pública. Alguns deles foram bastante engajados na produção de obras voltadas para a formação de professores e para a divulgação de novas metodologias de ensino.

Luis de la Brena, além de editor de periódicos, foi também um incentivador da valorização da carreira do maestro. Escreveu o prólogo da obra de Isidro Becerril, *Capitalización y socialización escolares: principios fundamentales para una verdadera y permanente reforma educativa*, em que declarou o professor como ator importante do desenvolvimento das políticas educativas, cuja formação deveria ser condição necessária para a realização de uma boa prática em sala de aula. Também foi o responsável por escrever o regulamento da *Sociedad mutualista de El Seguro del Maestro: una institución al servicio del magisterio*, que se desenvolveu a partir das organizações mutualistas do século XIX como uma instituição de auxílio-mútuo entre os professores (e que existe até os dias de hoje).

Lucio Tapia escreveu também algumas obras direcionadas ao corpo docente das escolas primárias. Uma das suas obras mais importantes, nesse sentido, foram os *Programas de educación primaria, correspondientes al tercer año elemental, detallados por meses y semanas y destinados para servir de guía metodológica a los maestros de las Escuelas Nacionales Primarias del Distrito Federal y Territorios*. Encomendada pelo Estado, sua segunda edição foi publicada em 1914 pela Librería de la Vda. De Ch. Bouret. Seu conteúdo continha, com todos os detalhes possíveis, o programa para o terceiro ano da primária elemental, separados por semanas e meses, de acordo com a designação dos Congressos de Instrução Pública. Tais programas foram de extrema importância para a unificação dos conteúdos de ensino no México.

³⁸³ PINEDA, Celso. *Juárez en Guadalajara: drama histórico en un acto y dos cuadros*. México: Tipología El Siglo XIX, 1906. P.16.

Também destinado aos professores das escolas primárias, Tapia publicou o *Guía del maestro en la práctica de la escuela de la acción*, publicado pela SELFA, em 1925. O objetivo era auxiliar a prática docente em sala de aula, com a aplicação das metodologias mais modernas em adaptação ao cotidiano possível do professor. Foi responsável, também, por diversos números do periódico *Educación – Revista Mensual*, dedicado aos professores.

Produziu, no entanto, outras duas obras bastante conhecidas. Para o público geral, escreveu, em conjunto com Krumm Heller, a *Trilogia heróica: historia condensada del último movimiento libertário em México*, que congregou quatro opúsculos escritos em conjunto acerca da rebelião felicista de 1912 – *El grito de libertad*, *Francisco I. Madero*, *La Decena Infame* (que definiu o Lic. Jose María Pino Suárez como homem heróico e valente³⁸⁴) e *Don Venustiano Carranza*. A segunda delas foi uma obra voltada para o público infantil, um *Compendio de moral práctica: conversaciones é historietas morales: escritas para los alumnos de las escuelas nacionales primarias*, que estava em sua segunda edição em 1906.

Talvez o mais engajado com a disseminação de uma metodologia de ensino específica, dentre nossos seis autores, foi Abraham Castellanos. Tendo sido um dos discípulos mais destacados de Enrique C. Rébasamen, o autor preocupou-se em tornar o método Rebsámen bastante difundido. Para isso, escreveu, direcionando-se aos professores da escola primária, as obras *Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria*, que possuía um breve estudo sobre o desenvolvimento da pedagogia no México, um *Guía metodológica para la enseñanza del lenguaje* e um *Tratado de metodología especial*.

Foi, também, um dos que mais se preocupou em discutir as decisões tomadas nos Congressos de Instrução Pública e suas implicações para a pedagogia mexicana. Para isso, publicou os *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional*, a obra *Reforma escolar mexicana*, na qual discutia as transformações das reformas educativas colocadas pelos Congressos, o ensaio crítico *Organización escolar* (que continha o regulamento da Companhia Lancasteriana de México, aprovado no anos de 1842), um conjunto de *Conferencias histórico-pedagógicas*, além de uma biografia de Enrique C. Rébsamen.

³⁸⁴ TAPIA, Lucio. *Trilogia heróica: historia condensada del último movimiento libertário em México*. México, Andrés Botas Editor, 1916.p.33.

Por sua origem camponesa e indígena, Castellanos teve uma preocupação que, de forma ou de outra, fugia aos outros autores com os quais trabalhamos, mais adaptados às discussões capitalinas. Um dos grandes questionamentos da obra de Castellanos estava na exaltação da figura do índio contemporâneo à escrita das obras, do traço indígena no homem porfirista – um dos motivos que justificaram a escolha de Juárez como herói de seu livro. Uma das lutas de Castellanos foi a defesa de um sistema educativo integral que garantisse a integridade cultural dos indígenas, ainda que tivesse ambições científicas.

Fascinado pelos livros precolombianos e seu conteúdo enigmático, empenhou-se em estabelecer cronologias e interpretações. Suas ideias não surtiram muito efeito no meio intelectual, mas foram importantes para nossos estudos, posto que fundiram um grande trabalho de coleta de história oral do folclore vivo, uma leitura muito peculiar do Códice Colombino, dos mitos e da historiografia, condensados em um texto que se negou a deixar-se absorver pela cultura da modernidade. O resultado dessas pesquisas puderam ser vistos em duas obras principais: *El rey Iukano y los hombres del oriente: leyenda indígena inspirada en los restos del “Códice Colombino”*, publicado em 1910, e *Al caer el sol: desde mi celda: Teogonías mexicanas dedicadas à la niñez, a los maestros y a los artistas*, de 1914.

Alguns autores consideravam o trabalho de Abraham Castellanos como um esforço quase desconhecido do primeiro indigenismo. À diferença de autores indigenistas mais famosos, o autor mostrava-se muito consciente de que o recurso ao passado pressupõe um processo de traduções e retificações que às vezes pode impedir um acesso imediato e inequívoco ao conteúdo do documento. Seus textos conjugavam os estratos textuais mais diversos: a pictografia prehispânica com os mitos cíclicos da Mesoamérica e seu texto em espanhol mesclava-se com notas em mixteco (sua língua indígena). Um dos problemas centrais que o autor buscou resolver foi a contradição entre o tempo cíclico da mitologia indígena, aparentemente fatalista, e seu impulso sociopolítico de protesto³⁸⁵

Como visto, Abraham Castellanos foi um importante intelectual do período e *Benito. Segundo libro de lectura mecánica. Escrito expresamente como continuación del*

³⁸⁵ FISCHER, Sibyll e DÜRR, Michael. *Cómo descifrar lo auténtico: un ejemplo del indigenismo mixteco visto a través de sus fuentes*. Ibero-Amerikanisches Archiv. Volume 14, nº02. Berlim, Colloquium Verlag: 1988. p.172.

método Rébsamen, respondeu às necessidades do porfiriato. Coube a nossa investigação perguntar por que, então, não foi uma obra de impacto no ambiente escolar?

Temos duas hipóteses complementares. A primeira diz respeito ao posicionamento político de Castellanos, que era crítico aberto ao governo de Díaz, às constantes reeleições e à falsa abertura política que vigorava no regime. A segunda, e talvez um pouco mais sutil, tenha sido a escolha da personagem: durante o porfiriato, decidiu-se que se escolheriam heróis nacionais que representariam a glória, a força e a coragem do México unificado. Os dois homens fortes de Oaxaca que o país teve foram Juárez e Díaz: porque a escolha do primeiro para essa representação, e não a definição do segundo?

Não fomos capazes de descobrir, com as pistas que o passado nos proporcionou, qual foi o motivo da pouca circulação e do baixo impacto de *Benito* no ambiente escolar. Somente pudemos levantar algumas hipóteses possíveis que justificassem a existência de somente uma edição conhecida e, por sua vez, quase impossível de encontrar nos arquivos e bibliotecas atuais.

Justo Sierra, o último de nossos autores, foi o um dos homens mais importantes do porfiriato e considerado por muitos autores o verdadeiro responsável pelas Reformas Educativas do período. Sua produção foi bastante grande e abrangente, entre textos historiográficos, literários, discursos, biografias, periódicos e manuais escolares.

Dentre a produção escolar de Sierra, destacamos o *Compendio de historia de la antigüedad*, texto destinado ao curso de História da Escuela Nacional Preparatoria, publicado em 1880; *Elementos de historia general para las escuelas primarias*, obra adotada para a instrução primária superior pelo Ministério de Instrução Pública, com várias edições – a primeira a que tivemos conhecimento data de 1883, com a publicação posterior de *Catecismo de Historia Patria*, de 1904, para alunos menores, como um livreto complementar³⁸⁶; *Historia general*, manual escolar destinado ao ensino de História na Escola e Normal, de 1891 e o *Manual de historia general*, publicado em 1924 (no mesmo esforço da SEP já citado aqui).

Seu conjunto de produções historiográficas também foi bastante vasto. Foi o responsável pela publicação de uma *Antología del Centenario: estudio documentado de la literatura mexicana durante el primer siglo de independencia*, publicado pela SEP em

³⁸⁶ BRADING, David. “Justo Sierra y la Historia Patria” in *Memorias de la Revolución en México*.

1910, que buscava estudar os principais nomes da produção intelectual dos primeiros cem anos do México independente – uma das várias iniciativas comemorativas promovidas pela intelectualidade neste ano.

Uma de suas obras mais importantes foi *México su evolución social: inventario monumental que resume en trabajos magistrales los grandes progresos de la nación en el siglo XIX*, publicada pela primeira vez entre 1900 e 1902, em três volumes, pelo editorial J. Ballezá e Compañía em edição de luxo. Em comparação à *México a través de los siglos*, que contava com a colaboração de Julio Zárate como responsável pelo terceiro volume, a obra de Sierra organizava-se de forma temática e apresentava seu conteúdo de forma histórico-sociológica, enquanto a obra de Riva Palacio organizava-se através da narrativa linear e cronológica e sua ênfase estava nas temáticas políticas e literárias. Ainda que as duas obras tenham sido produzidas sob releitura liberal, a de Riva Palacio não tinha intenção nem formação acadêmica, ainda que expressasse o liberalismo romântico e cientificista, enquanto que a de Justo Sierra ajustava-se bem com as ideias do positivismo comtiano³⁸⁷. Antes da publicação desta grande enciclopédia histórica, organizada por Sierra, já havia chegado ao público os *Apuntes para um libro: México social y político*, que apontavam para os conteúdos que ele intencionava discutir e trabalhar na obra.

No cenário intelectual mexicano de sua época, Justo Sierra não se destacou apenas como polemista político e ensaísta. A escrita da história ocupou um lugar de destaque no conjunto de sua obra. Os ensaios “História Pátria” e “La Era Actual”, escritos para *México: Su Evolución Social*, foram publicados em conjunto na década de 1940 pela Casa de España em México em conjunto com o Fondo de Cultura Económica, sob o nome de *La Evolución Política del Pueblo Mexicano*, sendo considerados pelos intelectuais como alguns de seus textos mais relevantes.

Além desses ensaios, apontados como clássicos não apenas da historiografia mexicana, mas do pensamento político latino-americano de uma maneira geral, esse intelectual escreveu vários outros textos importantes de interpretação histórica, como *Historia de México: la Conquista e Juarez, su obra y su tiempo*, biografia do ex-presidente Benito Juárez, além de diversos manuais escolares. Em suas obras historiográficas, o autor

³⁸⁷ FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira Fernandes. *Patria mestiza – Memória e História na invenção da nação mexicana entre os séculos XVIII e XIX*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2009. Pp.38-9.

afirmava a necessidade de “paz social” após anos de guerra civil. Nesses textos, o presidente Porfírio Diaz foi representado como a personificação desse ideal³⁸⁸.

Nas páginas de “História Política” e “La Era Actual”, Sierra defendeu a existência de regimes fortemente centralizados como forma de contenção da anarquia política e instauração da paz social. Segundo ele, “*en países enfermos de anarquia crónica [um regime militar] es a veces éste un remedio, com tal de que a paz impuesta por el miedo suceda la paz consentida por el bienestar social, la paz econômica que llamaremos*”.³⁸⁹ Sem citar nominalmente a Porfírio Diaz, Sierra afirmou em seu texto os benefícios das “boas ditaduras”:

Las dictaduras de hombres progresistas, que sean al mismo tiempo administradores inteligentes y honrados de los fondos públicos, suelen ser eminentemente benéficas en los países que se forman, porque aseguran la paz y garantizan el trabajo, permitiendo almacenar fuerzas a los pueblos. Pueden ser detestables en teoría, pero las teorías pertenecen a la historia del pensamiento político, no a la historia política, que solo puede generalizar científicamente sobre hechos.³⁹⁰

Em sua longa carreira, conhecemos a importância de seu papel político. Sierra destacou-se também pela produção de discursos importantes, que tornaram-se documentos valiosos para o estudo do passado. Ressaltamos, entre eles, o *Discurso de Clausura*, pronunciado na sessão solene de 18 de agosto de 1895, na Câmara dos Deputados, o *Discurso pronunciado en la apertura del Congreso Pedagógico*, em 1890, o *Discurso pronunciado en 13 de septiembre de 1902 en la inauguración del Consejo Superior de Educación Pública*, o *Discurso pronunciado con el motivo de la inauguración de la Academia de Profesores en 10 de septiembre de 1904* e o *Discurso Pronunciado en la inauguración de la Universidad Nacional Autónoma do México*, em 1910, em que fez um balanço sobre as reformas educativas porfiristas,. Através dos discursos de Sierra – e aqui só demos alguns exemplo mais relevantes – é possível traçar uma história da aplicação prática das reformas educativas durante o porfiriato.

³⁸⁸ SANTOS JR., Valdir Donizete dos. “O porfiriato e a escrita da História mexicana na obra de Justo Sierra” in MELLO RANGEL, Marcelo; FARIA PEREIRA, Mateus Henrique de ; LOPES DE ARAÚJO, Valdei (orgs). *Caderno de resumos & Anais do 6º. Seminário Brasileiro de História da Historiografia – O giro-linguístico e a historiografia: balanço e perspectivas*. Ouro Preto: EdUFOP, 2012. p.06.

³⁸⁹ SIERRA, Justo. “Historia Política” in *La Evolución Política del Pueblo Mexicano*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1979, p. 144.

³⁹⁰ IDEM, p. 161.

Sierra também foi autor de diversas obras literárias e poéticas, dentre as quais citamos *Confesiones de un pianista y otros cuentos románticos*, *Conversaciones, cartas y ensayos*, *Cuentos románticos*, *En tierra yankee (notas a todo vapor)* – que contou a história de uma viagem feita de trem para os Estados Unidos –, *Loa patriótica en un acto y un verso*, *Poesías*, *Prosas* (com prólogo e seleção de Antonio Caso), *La sirena y otros cuentos* e *Parnaso de México: Antología general*. Também foi ativo periodista, como todos os nossos autores, escrevendo, dentre outras, para a *La Grinalda: periódico de literatura e variedades* em Veracruz, em 1868 e para a *Revista Nacional de Ciencias*, entre 1889 e 1890. Toda sua produção periódica foi publicada pela UNAM em 1948, em um tomo chamado *Periodismo político*.

Já vimos que nossos autores se conheceram, mantiveram relações de diferentes intensidades uns com os outros e que todos fizeram parte de um pequeno círculo intelectual. Para explicar melhor suas proximidades e suas divergências na forma como concebiam o exercício pedagógico, valemo-nos da comparação entre as introduções das obras que analisamos. Talvez o único ponto em comum entre a introdução das obras seja a liberdade dos autores para desenvolver a temática que desejassem nesse ponto.

Julio Zárate foi, em certo sentido, o mais ortodoxo dos autores com os quais trabalhamos. Sua introdução começou com a explicação sobre o nome do México (então Estados Unidos Mexicanos), sua localização geográfica em relação aos países vizinhos, dados estatísticos sobre sua superfície e número de habitantes, divisão geográfica interna do país, os principais produtos agrícolas e minerais das diferentes regiões, a divisão política em 27 estados, um Distrito Federal e dois territórios (Baixa Califórnia e Tepic), além de uma breve explicação sobre a forma de governo “*republicana, representativa, popular y federal*”³⁹¹. Zárate escreveu de forma totalmente impessoal, em terceira pessoa, e não se dirigiu ao aluno em momento algum do texto.

Sobre a população do México, apresentou dados interessantes. Diz que foi formada por três grandes raças ou grupos: os europeus e espanhóis americanos, os indígenas (“*que representa poco más de um treinta y três por ciento de la población total y se distribui en catorce familias etnográficas*”³⁹²) e os “mesclados”. Afirmou que a

³⁹¹ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. pp.11-12.

³⁹² IDEM, p.11.

principal das famílias era a mexicana (mexica) e que, ainda que o idioma oficial do México fosse o castelhano, estas famílias mantinham suas línguas originais (a que ele chamou de *dialectos*). Talvez o ponto mais curioso desta introdução de Zárate foi sua crítica à religião dos indígenas pré-colombianos.

A la antigua religión, complicada y llena de ritos supersticiosos y bárbaros, sucedió la cristiana, impuesta y difundida por los conquistadores. Las leyes de la República garantizan hoy el ejercicio de todas las religiones, con excepción de aquellas que ataquen la moral³⁹³.

Zárate, como intelectual ligado a um grupo liberal romântico e com apropriações científicas, não defendeu a religião católica como a salvação do México do “terror” das religiões pré-colombianas. Ele viu nelas um problema porque eram cheias de superstições, e para a cultura da modernidade toda superstição deveria ser combatida – tais povos eram vistos como cultuadores de “ritos bárbaros” por ultrapassarem a lógica racional do século XIX e porque viviam de acordo com o que acreditavam ser as indicações de seus deuses. Ao afirmar que o catolicismo foi imposto pelos conquistadores, Zárate também criticou a troca de uma religião por outra – pois a modernidade defendia o culto à razão, e não a devoção cega a uma divindade, qualquer que ela fosse.

A introdução de Celso Pineda, por sua vez, organizou-se em uma espécie de carta “a los niños mexicanos”. Se Zárate foi impessoal e distante, Pineda escreveu diretamente ao estudante, com uma linguagem simples e em uma espécie de conversa, em que não se esperava uma resposta imediata.

Cuando este pequeño libro sea puesto en vuestras manos, ya habréis oído de labios de vuestros papás, de vuestros maestros y de casi todas las personas de quienes estéis rodeados, esta frase bendita, entusiasta, conmovedora y altamente interesante: **Amad à la Patria.**

Y bien: Quién es, cómo es esta Patria á quien debéis amar?³⁹⁴

Começou explicando, então, as características geográficas do país, sua divisão interna e sua posição em relação a outros países, com a ajuda de um mapa. Foi também chamar a atenção para alguns dados estatísticos e justificar a importância de localizar-se,

De tal modo que, frente al mapa ó delante de la esfera, podríais distinguir con santo orgullo y gritas con entusiasmo patriótico: “Aquí está México”. “Aquí está mi Patria”. Porque la habríais reconocido, entre todos los conjuntos de porciones terrestres, en esa fisionomía propia de ella que semeja el *Cuerno de la Abundancia*³⁹⁵.

³⁹³ IDEM, Ibidem.

³⁹⁴ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.07

³⁹⁵ IDEM, p.08

O entusiasmo patriótico de Pineda foi bastante evidente ao longo de toda a obra, mas mais propriamente nesta introdução. Em se tratando de um livro de texto destinado à disciplina de Instrução Cívica, o autor estava ciente de que a sua grande preocupação era despertar o amor à pátria nas crianças – e, como já havia sido discutido nos Congressos de Instrução Pública (e a antropologia reafirma nos dias de hoje), era necessário que o estudante conhecesse sua pátria o máximo possível para que nutrisse o amor necessário para defendê-la acima de qualquer coisa. O instrumento utilizado por Pineda e por vários autores de manuais da época foi a história, que

Primero llorosa y después risueña, os relatará cómo nación esta nuestra madre Patria, cómo (si un tanto poderosa, aun joven) fue esclavizada por espacio de trescientos años y libertada á costa de sangre de sus hijos; cómo, ya libre, por errores de estos mismos hijos, sufrió tantos reveses que dieron por resultado que su territorio ya no sea el mismo territorio gigantesco y arrogante que nos legaron nuestros antepasados, sino el inmensamente mutilado que conocemos³⁹⁶.

A história tomou para si, dessa forma, o papel de justificar as transformações da nação mexicana e definir quais foram os episódios mais importantes, que auxiliariam a construir uma memória coletiva comum que pudesse ser reconhecida em todo o território e que elevasse os feitos dos grandes homens e mulheres.

Além da “fisionomia própria” e do conjunto de acontecimentos que deram origem à sua formação, Pineda expôs que uma nação também possuía um “modo de ser próprio”, ou seja, um conjunto de leis que a regiam e uma organização específica. Ressaltou a importância do conhecimento das leis, que permitiam ao aluno conhecer seus direitos e deveres, pois

Si no conoceís cuáles son estas prerrogativas de que gozáis, si no sabéis cuáles son esas obligaciones que debéis cumplir, si no llégais á daros cuenta de cuales son aquellas leyes que hacen la unidad nacional, no podéis amarla. (No se puede amar á quien no se conoce). Y ni siquiera podéis aspirar á decir “soy un buen mexicano”, porque un buen mexicano es aquel que, en la medida de sus aptitudes, puede contribuir al engrandecimiento del país, y no puede contribuir á ello quien no sepa cómo es él³⁹⁷.

Essa terceira face de uma nação foi o que Celso Pineda chamou de “modo de ser político e social”, que nos deu o conhecimentos de quais eram as leis às quais deveriam sujeitar-se os habitantes, quais as obrigações do cidadão com seus semelhantes e com o

³⁹⁶ IDEM, p.09

³⁹⁷ IDEM, pp.09-10.

país, o que eram as autoridades e como se organizava o governo – foi o que a Instrução Cívica pretendeu ensinar aos alunos. Afirmou que “*Quien posee bien esta enseñanza es un buen ciudadano, y, por lo tanto, podrá también decir con orgullo que es un buen mexicano*”³⁹⁸.

Ao final da introdução, Pineda convidou os alunos a penetrar com ele nas lições que se seguiriam, onde eles encontrariam o que havia de essencial sobre instrução cívica. “*Yo os conduciré, mostrándoos lo más rudimentario, para que, cuando seáis grandes, vosotros solos busquéis fuentes más abundantes donde robusteceros, hasta poder levantar la frente y decir: Soy un buen ciudadano mexicano*”³⁹⁹. Notamos aqui, como pode ser visto em toda a obra, o posicionamento do autor como um professor lidando com seus pupilos, como se estivessem pessoalmente, dando uma aula *in loco*. A linguagem direta de Pineda o aproximou dos educandos e o permitiu transmitir sua mensagem de forma mais simples e fácil.

Lucio Tapia também desenvolveu sua introdução em um formato semelhante a uma carta, iniciada por uma bonita ilustração da bandeira mexicana, cujo título era “*La patria a mis lectorcitos*”⁴⁰⁰. O objetivo da curta introdução de Tapia foi apresentar brevemente os temas que foram trabalhados no livro e justificar porque a obra foi escrita. Vários eram, no entanto, os pontos curiosos desse pequeno texto.

Escrevendo em primeira pessoa, o autor pareceu fazer um relato ao pequeno leitor sobre o processo da escrita da obra. Ele começou seu texto exaltando a figura do professor, pois “*con buena voluntad del maestro, que desea merecer la gratitud de los niños, y haciendo fuerza a mi ineptitud, os he escrito el presente libro*”⁴⁰¹ – ainda que reconhecesse a importância do livro que escreveu, sabia que a obra só iria se tornar um importante instrumento didático se o professor soubesse como manejá-la bem.

Ao descrever sobre as temáticas presentes na obra, Tapia afirmou que o livro discorria sobre os mais diversos assuntos de arte, ciências, indústria e comércio, ainda que não se compusesse em uma enciclopédia, tipo de produção que ele criticou por proporcionar um ensino débil, que não proporcionava frutos e iniciava as crianças “*en esa*

³⁹⁸ IDEM, p.10

³⁹⁹ IDEM, Ibidem;

⁴⁰⁰ De onde saiu o título dessa dissertação. TAPIA, Lucio. Op. Cit. p.07.

⁴⁰¹ IDEM, Ibidem.

volubilidad de sentimientos y pensamientos tan peculiar en el carácter del mexicano”⁴⁰².

Ele afirmou que quis

escribir un libro calidoscopio, como alguien ha llamado a esa clase de libros con notable acierto; yo he pretendido escribir un curso de lectura corriente que tratara lo que tratan, poco más o menos, los demás libros similares; mas procurando que obedeciese a un plan fijo y determinado, que en forma variada y amena desarrollara diversos temas, en verdad, pero sistematizados en un solo argumento: el conocimiento de la Patria mexicana⁴⁰³.

Temos dois pontos a discutir, aqui. Em primeiro lugar, Tapia fez uma crítica pontual e ferrenha ao caráter mexicano, como se houvesse uma representação única e definitiva do que significaria “ser mexicano” nesse momento. Ele atribuiu uma característica negativa, certa volubilidade de sentimentos e pensamentos, que por muito tempo foi atribuída pelos intelectuais ao indígena no México. Em segundo lugar, notamos aqui mais uma vez a importância dada ao conhecimento da pátria mexicana – ainda que esse seja um método de leitura, como o próprio autor explicou, em vários catálogos atualmente pode ser encontrado como um manual da pasta de Instrução Cívica, pelas lições contínuas de amor à pátria e aos valores cidadãos que contem. Tal como Pineda, Tapia defendeu que era necessário conhecer a pátria para amá-la.

Habréis oído infinidad de veces de los labios de vuestros padres que es santa obligación amar a México: en la escuela no os dicen otra cosa vuestros maestros: y bien, cómo podréis amar a la Patria sin conocerla? Amaríais, por ventura, a la madre que os dio la vida, sin conocerla en cuerpo y espíritu?⁴⁰⁴

Que fique claro: tanto Pineda quanto Tapia afirmavam, a sua forma, que **amar à pátria era uma obrigação, e não uma escolha ou uma sugestão**. Era um dever de um cidadão, tal qual pagar seus impostos – segundo Tapia, o maior de todos os deveres. Ele terminou seu texto perguntando se conseguiu inculcar aos alunos este sentimento nacional, já que várias obras escolares também o buscaram e não obtiveram sucesso, e acreditou que somente os alunos, seus professores e o tempo poderiam responder a essa questão.

A introdução da obra de Justo Sierra, a qual chamou de “Noción de Historia”, pretendeu discorrer acerca das relações entre a tecnologia e o desenvolvimento das

⁴⁰² IDEM, Ibidem.

⁴⁰³ IDEM, pp.07-08.

⁴⁰⁴ IDEM, p.08

civilizações ao longo do tempo – o que já denotava a força do pensamento científico neste autor. Segundo ele,

Los pueblos más civilizados son aquellos en que: 1.º hay más **escuelas** y más niños que en ellas se eduquen para que, cuando sean hombres, puedan proporcionarse mayor y mejor trabajo, contribuyendo así al mejoramiento o **progreso** de la **sociedad** en que viven; 2.º en que hay más **ferrocarriles** y **telégrafos** que lleven personas y mercancías, los unos, y palabras los otros, con una rapidez, comodidad y baratura, que antes ni se soñaba, entre un lugar y otro; así, a medida que los hombres y las **ciudades** y los **pueblos** se han comunicado más frecuentemente y más pacíficamente entre sí, el progreso ha sido mayor.⁴⁰⁵

Era evidente, em sua exposição sobre a história pátria, que Sierra acreditava que o alicerce para o desenvolvimento nacional estivesse fincado sobre as bases da educação, posto que via nas escolas o ponto primordial de distinção dos países desenvolvidos. Em segundo lugar, estariam os transportes e as comunicações, sendo os mais tecnológicos do período as ferrovias e os telégrafos. Ele seguiu argumentando sobre a importância de um outro valor, a liberdade, para o crescimento mexicano.

Pero todo esto vale muy poco, si en un pueblo no hay libertad, si los habitantes de una nación no tienen el derecho o facultad de hacer cuanto gusten, con tal de no impedir a los demás hacer lo mismo, y si no hay justicia, es decir, si el Gobierno o Autoridad no tiene cuidado de proteger esos derechos y deberes.⁴⁰⁶

Ainda que reconhecesse o valor do progresso, Justo Sierra era um “científico” que sabia que a ordem precisava vir antes do progresso para que este acontecesse. Acreditava, então, que era necessário que o governo defendesse a ordem – e, por conseguinte, os direitos e deveres do cidadão pertence à nação – pois era sua responsabilidade fazer justiça. O autor continuou com o desenvolvimento de uma breve história do surgimento do homem na Terra e seu estabelecimento como indivíduo sedentário, até formar cidades organizadas.

Entonces nació el cultivo de los campos o sea la agricultura, y la tribu, ya fija, se organizó mejor y para defenderse mejor se dio un rey y erigió un templo en derredor del cual nació la ciudad, de donde viene la palabra civilización.⁴⁰⁷

Sierra terminou sua introdução buscando explicar como foi criado o instrumento mais claro de civilização: a escrita. Ele falou sobre sua aparição e sobre sua importância na fixação da memória coletiva.

⁴⁰⁵ SIERRA, Justo. *Historia Pátria*. México: SEP, 1922. p.07.

⁴⁰⁶ IDEM, pp.07-08

⁴⁰⁷ IDEM, p.08.

Se empezó a escribir em piedras, em planchas demetal, em pieles curtidas o em la corteza de algunasplantas preparadas convenientemente. Generalmente se escribieron así los recuerdos, las tradiciones, la memoria de los acontecimientos, y así nació la Historia, que cuenta lo que ha pasado de más notable en la vida de los pueblos y explica por qué los hechos pasaron de un modo y no de otro.⁴⁰⁸

A apresentação “A Los Maestros”, que abriu o Libro Segundo, serviu de instrumento para o autor esclarecer sua concepção de educação presente na obra em questão, bastante inspirado nos manuais escolares escritos por Ernest Lavissee (a quem citou nominalmente na introdução).

A LOS MAESTROS

Como la inmensa mayoría de la población escolar no conocerá de la *Historia Pátria* otra cosa que lo que se enseñe en la Escuela Obligatoria⁴⁰⁹, he procurado que, tanto el libro anterior, pero éste, sobre todo, estén bien nutridos de hechos que queden, sin embargo, perfectamente explicados. Así era necesario, si no se quería reducir este libro a uno de esos catecismos secos, cuyo menor inconveniente es hacer aborrecible al niño la materia que contienen; cosa muy grave si se tiene en cuenta que la *Historia Pátria* es, por excelencia, el libro del patriotismo.

El método debe consistir, para estudiar este texto, en considerarlo primero como un libro de lectura.

Cuando ya este un capítulo bien releído y explicado y, sobre todo, bien entendido, cuando ya el resumen haya fijado en la memoria la substancia de la lectura, entonces, por medio del cuestionario, hay que dejar que el niño se esfuerce en hacer la respuesta; luego corregírsela y encaminarlo a una redacción cada vez mejor.

De los que resultará que cada alumno se formará su propio texto y que el esfuerzo, no superior a su edad por cierto, que haya gastado en esta tarea, fijará para siempre en su espíritu las enseñanzas de la *Historia Nacional*⁴¹⁰.

Conforme pudemos interpretar pela leitura deste fragmento, a metodologia utilizada por Sierra em *Historia Pátria* buscou tornar o estudo da história minimamente agradável para os alunos da escola primária. A preocupação que existiu no desejo de explicar às crianças os feitos heróicos do passado residiu na concepção de que os alunos deviam compreender e gostar do passado nacional para poder amá-lo. O enfado e o aborrecimento não poderiam, assim, combinar com os estudos históricos. Para Sierra, o manual escolar de

⁴⁰⁸ IDEM, p.10.

⁴⁰⁹ Em 1881, enquanto exercia mandato como deputado, Justo Sierra lançou e conseguiu a aprovação do projeto que fazia do ensino primário obrigatório no México. *Historia Pátria* foi escrito visando esses alunos.

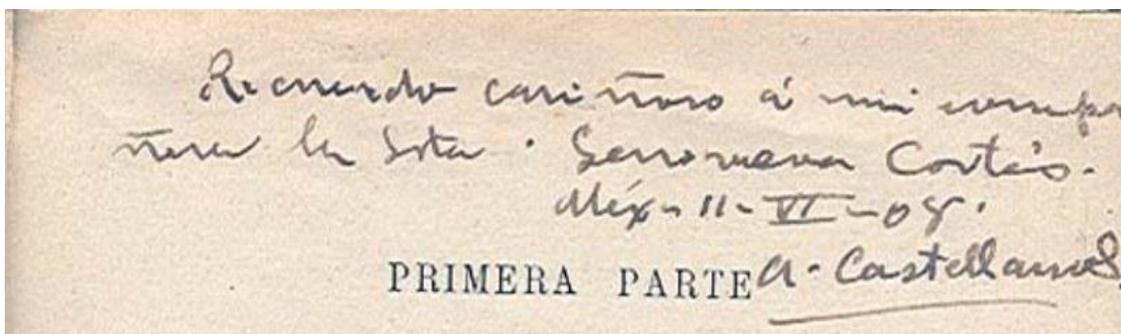
⁴¹⁰ SIERRA, Justo. *Historia Pátria*. México: SEP, 1922. p.68.

história pátria deveria ser tratado como um livro sagrado da nação, pois era um “livro de patriotismo”.

A introdução da obra de Luis de la Brena, por sua vez, não falou da relação aluno-professor, das características físicas do México nem de sua população: tratou única e exclusivamente da própria coleção e sua relação com as etapas da aprendizagem da leitura. Contendo apenas uma página e meia e sem gravuras, o autor dividiu o ensino da leitura em duas etapas: a primeira mais mecânica, em que os sentidos precisavam ser exercitados para que o aluno conhecessem “*las letras, su respectivo sonido, las combinaciones que con ellas se hacen y el significado que representan*”⁴¹¹; a segunda etapa era “puramente intelectual”, pois era quando os alunos desenvolviam os fundamentos gramaticais e analisavam os conteúdos dos manuscritos e impressos que chegavam até eles.

De la Brena apresentou a sua coleção, afirmando os objetivos que buscou alcançar em cada um dos volumes de sua coleção – como já expusemos na introdução desta dissertação. A forma da introdução – tanto em seu tom, quanto em seu vocabulário – era muito diferente de todo restante do texto, o que nos permitiu crer que esta era direcionada somente ao professor e não era lida pelos alunos, diferente daquela da obra de Celso Pineda, direcionada diretamente a estes.

A obra de Castellanos foi a única exceção dentre as seis, pois não contou com uma introdução, uma preliminar e nenhum texto inicial, principiando diretamente na primeira lição. No entanto, encontramos um detalhe bastante curioso no manual ao qual tivemos acesso:

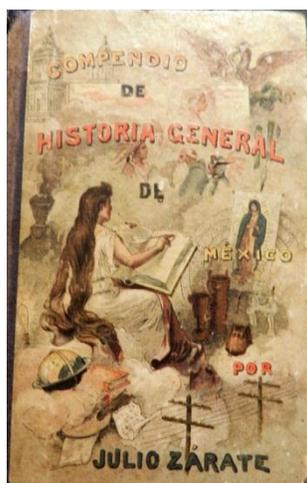


A primeira página de texto contou com uma dedicatória de Abraham Castellanos, de próprio punho, datada de 11 de junho de 1908: “*Recuerdo cariñoso á mi compañera la Srta. Genoveva Cortés*”. Acreditamos que a dedicatória não foi colocada na folha de rosto,

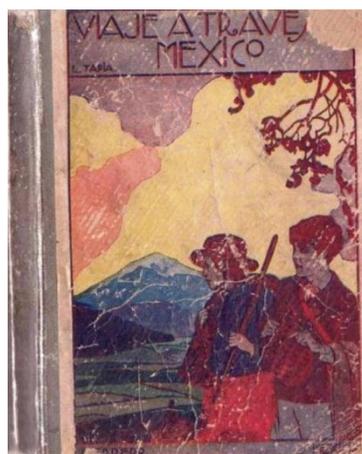
⁴¹¹ DE LA BENA, Luis. Op. Cit. p.07.

e sim na primeira folha de texto, porque tanto a capa quanto a folha de apresentação não duravam muito tempo nos livros de texto – o que pudemos concluir por sua constante ausência nas obras consultadas.

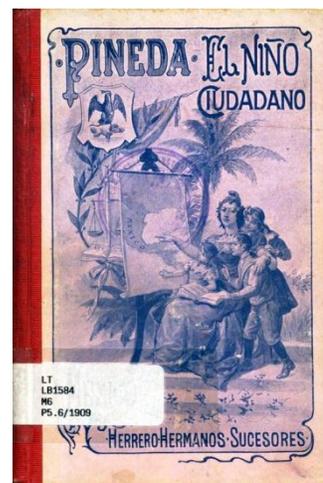
Um exercício interessante que realizamos – e que nos disse mais do que pudemos imaginar sobre o modelo de nação que a intelectualidade porfirista pretendia promover – foi analisar as capas de algumas edições dos manuais. Não chegaram até nós quem foram os autores de seus desenhos, infelizmente.



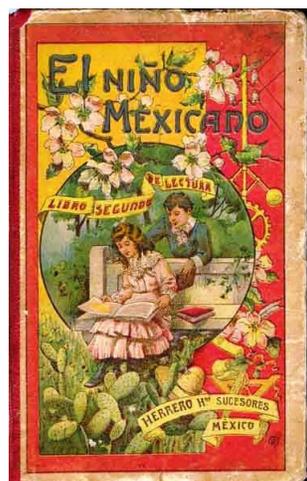
3ª edição, 1898



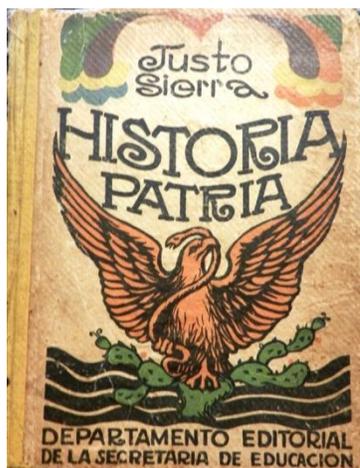
6ª edição, 1906



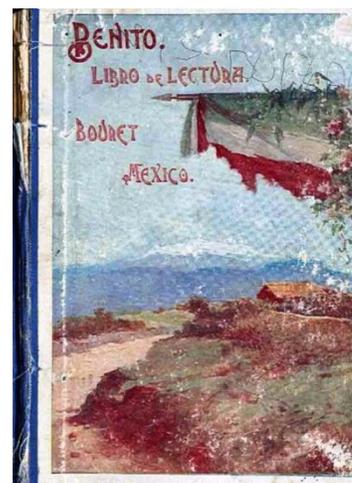
4ª edição, 1909



2ª edição, 1910



Primeira edição em um só volume, 1922



Única edição conhecida, 1908

As capas foram compostas de alguns curiosos elementos comuns. Em maior ou menor medida, todas apresentaram os elementos naturais característicos do país – seja como o nopal que se encontrava sob a águia, seja com um grande destaque, como os

vulcões de *Viaje a través de México* ou de *Benito. Libro de lectura*. A águia com a serpente na boca sobre o nopal, símbolo da fundação de Tenochtitlán, foi comum à metade das capas, indicando que o passado indígena que se buscou foi o asteca – como sabemos.

Em metade das capas, havia crianças como agentes da nacionalidade: como exploradores do país, na obra de Tapia, como leitores, na de Luis de la Brena ou como os artistas guiados por um professor, na de Pineda. Em todos os casos, cabe ressaltar, que as crianças eram brancas, com traços europeus e, no caso de Pineda e de De la Brena, estavam vestidas como filhos das mais altas classes. Essa representação era muito distinta da realidade mexicana do porfiriato, em que a grande maioria dos alunos vivia na zona rural e a grande parte da população era indígena ou mestiça. A definição desse tipo ideal weberiano de aluno – branco, que dispunha de recursos, vestido de forma moderna (à época) e interessado no que aprendia era muito distante do que o professor encontrava no cotidiano do trabalho escolar.

A capa da obra de Julio Zárate foi uma das que mais disse sobre o México que se pretendia construir. Uma mulher branca, de longos cabelos castanhos e túnica alva – representação tradicional da República (como na capa de um dos tomos de *México a través de los siglos*), registrava o México que se queria construir a partir daquilo que ela podia ver: num primeiro plano, fios de alta tensão e vários livros, que indicavam que a modernidade chegou ao país; à sua frente, uma imagem da Virgem de Guadalupe encostada na Pedra do Sol, rodeada de vários artesanatos indígenas e de uma estátua de uma divindade pré-colombiana. À sua frente, passeavam tlatoanis, Hernán Cortés, o frei Bartolomé de las Casas e Josefa Ortiz Domínguez. À sua esquerda, pudemos ver a Catedral da Cidade do México, enevoadada pela fumaça que saía do trem que atravessava a página, avisando a chegada do progresso ao México.

2. Os primeiros habitantes: do surgimento do homem na América aos organizados povos mesoamericanos

O passado indígena mexicano foi um elemento bastante explorado para a construção da memória nacional durante o porfiriato, como vimos. Muitas obras escolares buscaram contar a história das civilizações que se desenvolveram na região antes da chegada das tropas de Cortés, sempre ressaltando a coragem, a honra e a valentia desses povos que criaram as bases para a nação do Oitocentos.

Alguns de nossos autores começaram suas exposições acerca dessas populações voltando a tempos mais remotos, discorrendo sobre os primeiros habitantes da região do México, a quem Celso Pineda chamou de *trogloditas*. Eram os habitantes das cavernas, “*pues ni siqueira tenían el don de saber construíse chozas, por miserables que fueran*”⁴¹², viviam de caça e coleta, não conheciam o sentido de propriedade e viviam isolados, sem auxílio da linguagem para comunicação – o que os impossibilitou de desenvolver um conjunto de direitos e deveres.

Por tanto, podemos decir que estos hombres llamados TROGLODITAS, casi irracionales, pues que no inventaron el utensilio más simple ni emprendieron la construcción más rudimentaria; que ni se asociaron, ni sometieron, ni obedecieron á nadie; NO TUVIERON GOBIERNO⁴¹³.

Aqui residiu a principal questão para Pineda. Como escreveu um livro de Instrução Cívica, um de seus principais objetivos era ressaltar a importância das instituições do governo da regulamentação da vida cotidiana dos cidadãos. Um sociedade em que os indivíduos não se associaram, não se submeteram e não prestaram obediência a um poder centralizado não poderia ser admitida como uma sociedade digna de valor para a nação moderna⁴¹⁴. Não pudemos perder de vista que a irracionalidade destes primeiros habitantes

⁴¹² PINEDA, Celso. Op.Cit. p.14.

⁴¹³ IDEM, Ibidem.

⁴¹⁴ A regulamentação cotidiana defendida por Pineda nos remeteu a um dos pólos do biopoder Foucaultiano, que pensava o corpo como um objeto a ser manipulado. Durante o século XIX, uma nova ciência, ou mais especificamente uma nova tecnologia do corpo como objeto de poder, foi constituída gradualmente – a que o autor chamou de “poder disciplinar”, analisando-a com detalhes em na obra Vigiar e Punir. O objetivo principal do poder disciplinar era produzir um ser humano que pudesse ser tratado como um “corpo dócil”, obediente, que se tornaria um corpo produtivo. Os instrumentos de aperfeiçoamento dessa tecnologia foram as fábricas, prisões, escolas e hospitais, sendo que cada um deles locais possuía o objetivo geral de promover um “aumento paralelo de utilidade e docilidade” dos indivíduos. Era esses “corpos dóceis”, obedientes e

foi julgada, aqui, a partir dos valores da modernidade porfirista, que pensou na construção de obras e na criação de novos utensílios para o trabalho como um sinal de desenvolvimento e de progresso.

Justo Sierra apresentou os primeiros povos como homens valentes, que viviam solitários e que enfrentavam os mais furiosos animais em busca de abrigo. Em razão de alguns fósseis muito antigos encontrados na região, especialmente de um fêmur que estimava-se ter sido de um homem de 2,30m, dada a proporção, chamou esse período de “tempo dos gigantes” (que era um mito fundacional vindo desde a Bíblia),

y ya habría hombres que, mal vestidos con pieles de fieras, se albergaban en los bosques, o armados con sus hachas de obsidiana, disputaban las cavernas a los enormes animales, cuyos huesos, arrancados muchos siglos después de la tierra en que yacían sepultados, autorizaron la denominación que daban las antiguas tradiciones mexicanas a esta época: el *tiempo de los gigantes*⁴¹⁵.

Zárate também apresentou os primeiros habitantes do México como “*figuras de gigantesca talla*”. Nos contou que eram habitantes primitivos, nações remotas que viveram no território mexicano e que não deixaram sequer seu nome para a posteridade, motivo pelo qual os povos pré-colombianos, à época da Conquista, se referiam as esses povos como *quinames* ou *quinametín*.

En los orígenes de todos los pueblos antiguos tropieza la historia con la fábula de los gigantes. Estos habitaron al principio nuestro territorio, según creían aun las más viejas naciones que se alzaron en él, y acreditabanlo con los grandes huesos de paquidermos que encontraron fósiles. Los yacimientos que de esos huesos se descubren en muchísimos lugares, demuestran que hubo un tiempo en que abundaron aquí los cuadrúpedos conocidos en el Antiguo Continente, y entre ellos los grandes paquidermos. Y por eso, las osamentas de los corpulentos animales extinguidos, halladas en las cuencas de Tlaxcala y de la moderna Puebla, perpetuaban entre los *nahoas* la creencia de haber sido aquellos sitios los últimos habitados por los *quinames*.

Éstos, según la fábula, vivieron en su postrera época à orillas del río Atoyac, y en las vecinas llanuras donde luego se alzaron las ciudades de Tlaxcala, Huexotcínco y Cholollan. Broncos y salvajes, manteníanse de la caza y devoraban crudas las carnes que les daba; estaban armados de arcos y flechas; eran ágiles, fiero y valientes; se entregaban à la embriaguez, y oprimían á los extranjeros con ominosa y dura esclavitud. Según las vagas y portentosas tradiciones que acerca de este punto conservaban los antiguos mexicanos, llegó un día en que los *ulmecas*,

submissos às leis do governo que Pineda defendia como ideais para o México. Sobre o assunto, consultar FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

⁴¹⁵ SIERRA, Justo. *Historia pátria*. México: SEP, 1922. p.13.

zapotecas y xicalancas, pueblos subyulgados por los feroces *quinames*, determinaron destruir á sus brutales señores; al efecto, diéronles de comer abundantemente, los embriagaron hasta derribarlos sin sentido, y con sus propias armas mataron á todos, sin que escapara uno. Otra versión achacaba la destrucción de la fabulosa y primitiva raza de los *quinames* á los *techichimecas* ó *tlaxcaltecas*; y según una tercera tradición, los gigantes perecieron ahogados, cuando el Atonatiuh ó sol de agua, la primera de las cuatro grandes catástrofes, que según las creencias de los *nahoas* habían acabado con la humanidad, salvándose solamente una pareja, que en cada caso, había servido para perpetuar la raza⁴¹⁶.

O autor levantou observações importantes. Em primeiro lugar, definiu que os ossos encontrados não eram de humanos, mas sim de grande animais – e que acreditou-se que eram ossos de gigantes porque a grande maioria das civilizações já possuiu em seu imaginário a lenda de que as primeiras populações que ocuparam seus territórios eram ocupadas por figuras grandiosas. Os gigantes, assim, não passariam de uma crença. Em segundo lugar, ele afirmou que esses primeiros povos, segundo essas lendas, conviveram com os primeiros grupos organizados que viveram no México – então não eram distantes no tempo e no espaço.

Apresentou, a partir disso, hipóteses para o desaparecimento das populações mais antigas do México. Suas hipóteses, como podemos ver, remontaram dois esquemas clássicos de representação: os textos clássicos grecorromanos e a Bíblia. Uma de suas hipóteses afirmou que os gigantes foram alimentados e embriagados por outros povos, que os atacaram e os destruíram. Tal construção lembrou-nos a aventura de Ulisses com o gigante Polifemo, que aprisionou o herói e seus homens em sua caverna – que só conseguiram se libertar após embebedarem o Ciclope, furarem seu olho, enganá-lo com o nome falso de “Ninguém” e fugir encobertos com peles de cordeiro.

A segunda hipótese afirmou que os gigantes desapareceram a partir de um dilúvio, restando apenas um casal que perpetuaria a espécie e daria origem aos outros povos. A lenda remeteu-nos, em um primeiro momento, ao dilúvio bíblico de Noé, necessário para a purificação do mundo, mas também à ideia da presença de um único casal como base para a formação de outros povos: Adão e Eva.

Os textos seguiram dizendo que os povos começaram a se desenvolver aos poucos, construindo pequenos montes de terra cuja finalidade ainda não era clara: tanto poderiam

⁴¹⁶ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. pp.13-4.

ser tumbas, casas ou fortificações. Em algumas regiões, como no vale dos rios Colorado, Gila e Bravo, alguns grupos chegaram a edificar povoados inteiros em meio às rochas.

Pineda pontuou que, nesse momento, começam a surgir na região os primeiros sinais de civilização e desenvolvimento, porque foi quando pudemos perceber que os indivíduos começaram a viver em conjunto, a desenvolver utensílios que o auxiliassem a melhorar a vida em grupo, já que “civilización quiere decir adelanto, progreso, invento de todo aquello que tiende a hacer que nuestras necesidades más imperiosas, aunque sean las que se relacionan más directamente con nuestro organismo”⁴¹⁷.

Além disso, também defendeu que foi nesse momento que se despertou a ideia de posse, de propriedade, e afirmou que, a partir do momento que os homens começaram a viver em grupos, houve entre eles interesses comuns e uma consequente defesa comum, que sem dúvida deveria ser dirigida por alguém: por certo que possuíram um chefe, que tinha como obrigação guiá-los e ordená-los. “Este debió guiar y ordenar. Los otros debieron seguir, obedecer y obrar. Esta especie de autoridad del jefe y la sumisión de los demás, puede decirse que era su forma de gobierno”⁴¹⁸. Influenciado pelas ideias de Jean-Jacques Rousseau, Pineda aplicou a lógica do contrato social para as sociedades pré-colombianas, buscando explicar sua organização a partir da submissão dos indivíduos às leis e códigos organizados e aplicados por uma autoridade, um chefe⁴¹⁹.

Várias foram as civilizações citadas como formativas da população mexicana. No entanto, o peso dado a elas foi muito distinto. A grande vedete dos manuais escolares foram os povos mexicas, especialmente os toltecas, os nahoas e os astecas, estes últimos vistos como o ápice do desenvolvimento da cultura pré-colombiana.

Os chichimecas foram destacados por nossos autores como o grupo mais próximo aos povos primitivos, por serem eles “salvajes y bravios, (que) habitaban en cuevas ó casas de paja”, a ponto de que, depois da Conquista, todos os povos selvagens nômades, independente de sua língua, foram chamados pelo nome genérico deste povo⁴²⁰. Segundo Pineda, eram terríveis inimigos dos toltecas posto que, enquanto esses queriam promover a paz e eram amantes do progresso, aqueles eram povos guerreiros e quase selvagens. Como

⁴¹⁷ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.15.

⁴¹⁸ IDEM, p.16

⁴¹⁹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

⁴²⁰ ZÁRATE, Julio. Op Cit. p.26.

um acordo que buscasse evitar a guerra, os toltecas pediram aos chichimecas um governante, e Chalchiuhtlanetzín foi enviado a estes como primeiro rei do povo tolteca⁴²¹. A história das relações destes com os outros povos foi problemática até o momento da chegada de Cortés, sendo o governo do rei Tezozomoc, *rey déspota*, um dos momentos mais críticos⁴²².

Houve um ponto interessante em relação à observação de Julio Zárate. Ao afirmar que foram os povos mais selvagens, contou que se casavam somente com uma mulher, que não fosse sua parente próxima, e que também não cultuavam a nenhum deus, somente ao sol-pai e à terra-mãe. A presença de uma religião bem delineada, com ritos e deidades, caracterizou-se, assim, como uma marca civilizatória que estava ausente nesses povos. Um dos grupos que se formou a partir dos chichimecas foi o dos acolhuas, que foram muitas vezes chamados de acolhuas-chichimecas.

Las tribus cazadoras y salvajes, que habitaban las cavernas en los montes que cruzan la altiplanicie, comprendidas bajo el nombre común de chichimecas, tomaron parte, sin duda, en las luchas que acabaron con el imperio tolteca. Entonces unas de ellas se mantuvieron errantes y otras se fijaron en poblaciones más o menos importantes. Una de estas tribus, la que reconocía como rey o caudillo o Xólotl, es célebre con el nombre de tribu acolhua, porque fue la que se asimiló mejor la cultura de los toltecas y llegó a hacerla suya.⁴²³

Acerca dos povos maias, talvez os povos mesoamericanos mais comentados em tempos de prenúncio de “fim do mundo”, somente Justo Sierra preocupou-se em colocar uma nota breve. O autor disse que os maias construíram em Yucatán admiráveis cidades militares ou sacerdotais, como Chichén-Itzá e Uxmal. Eram grupos do sul do país e entraram em contato com os povos do norte na parte meridional do país, surgindo assim a cultura zapoteca em Oaxaca, que ele afirmou ter deixado relíquias magníficas, como os grandes palácios da cidade sepulcral de Mitla. Afirmou, inclusive, que não se sabia a origem desses povos, mas em todo seu relato deixou entrever uma grande admiração pelas realizações deste povo.

el tipo maya, tenía tradiciones antiquísimas, una religión muy notable, una escritura (que ha dejado sus vestigios, en piedras y en pieles, superior a todas las escrituras americanas) y construyó soberbios edificios, como los

⁴²¹ PINEDA, Celso. Op. Cit. p. 18.

⁴²² IDEM, p.23.

⁴²³ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.23

que a orillas del Usumacina existen y cuyos ejemplares más notables son los de Palenke⁴²⁴.

Os autores começaram a dar uma atenção maior, então, aos povos que vieram do Norte, ainda que nenhum deles admitiu saber qual a origem específica de cada um deles. Estes grupos, por falarem o mesmo idioma e pertencerem a uma mesma família, receberam o nome comum de nahoas, realizando longas peregrinações até chegarem à Mesa Central do México, pelas quais passaram por combates com grupos como os otomis e os tarascos (em quais os autores não se detiveram, por chamá-los de selvagens).

Dentre todas essas correntes migratórias sucessivas, nossos autores afirmaram que a mais notável foi a dos toltecas, que vieram pelo litoral do Pacífico para o sul e para o centro do país. Os toltecas, como afirmou Pineda, “llegaron a un grado avanzado de civilización. Cuando ya habían dado a Tula todo el esplendor que era posible dentro de una civilización naciente, pensaron en establecer un gobierno”⁴²⁵.

- Recuerdo que los toltecas adoraban a los astros.
- Al Sol y a la Luna principalmente, a los que ofrecían flores, animales y cosas diversas, habiendo construido en su honor las famosas pirámides de Teotihuacán, que aún existen en ruinas, y que ellos llamaron Tonatiuh y Mextli.
- Por lo visto, eran hombres muy atrasados en civilización!
- Nada de eso. La cultura tolteca se adelantó muchos años a la de otros pueblos semejantes. Sabían cultivar la tierra, sembrando en ella maíz, chile, frijol, maguey, legumbres y otras varias plantas; empleaban para vestirse el algodón, el cáñamo y otros textiles diversos; no tenían rivales en arquitectura y alfarería; conocían y usaban con arte las perlas y algunas piedras preciosas; conocían los usos industriales y virtudes medicinales de las plantas, y entre sus conocimientos científicos se dice que cultivaban la Astronomía y la escritura jeroglífica.
- Parece que por su ingenio y rara habilidad se les conceptuaba por entonces como arquitectos y artífices.
- Distinguíéronse también por la índole de sus costumbres: eran hombres de severa moralidad; poco afectos a la guerra, de gran austeridad en un su manera de vivir; huían, en general, de todos los vicios, pero principalmente de la embriaguez, del latrocinio, de la mentira y la ociosidad⁴²⁶.

Na “*florecente y poética*” cidade de Tula, segundo Tapia, os toltecas estabeleceram a capital de seu vasto império. A cultura dos toltecas, segundo Sierra, foi prodigiosa e única, pois não foi passada por nenhum outro povo da América (a não ser, como defendeu o autor,

⁴²⁴.IDEM. p.16.

⁴²⁵ PINEDA, Celso. Op. Cit. pp.17-8.

⁴²⁶ TAPIA, Lucio. Op.Cit. pp.213-4.

que se acreditasse que estes povos tenham vindo da Ásia). Construíram edifícios, dedicando montes e pirâmides a seus deuses – como as famosas pirâmides do sol e da lua em Teotihuacán e a de Vênus em Cholula. Dominaram o cultivo, a extração e o trabalho com metais e pedras preciosas, eram habilidosos em vários tipos de trabalhos manuais e, ainda que não tivessem uma escrita propriamente dita, “*porque pintaban pocos sonidos*”, conseguiram traduzir suas tradições, ritos religiosos, observações dos astros, seu calendário e sua visão de mundo por meio de pinturas⁴²⁷.

Segundo Sierra, o fato dos toltecas serem profundamente religiosos fez com que eles “confundissem”, ao longo do tempo, seus antepassados com os astros e os elementos formadores de todas as coisas (água, fogo, terra e ar) “lo que era um profundo error” e tornassem seus deuses, “y todo cuanto pasaba lo atribuían a las voluntades, frecuentemente em pugna, de esos dioses que representaban em sus telas o em la piedra, casi siempre horribles”. Tal organização promoveu um poder muito grande aos sacerdotes, encarregados do cuidado com os deuses, que se tornaram donos de cidades inteiras, como Sierra citou o caso de Teotihuacán.⁴²⁸

O autor fez uma observação interessante para explicar a importância de alguns personagens durante toda a sua obra. A figura destacada por Sierra dentre os toltecas foi a de Quetzalcoatl, que ele definiu como uma lenda, que nada mais era do que o nome que se daria em história para um conto, uma narrativa que teria poucas partes com conteúdo baseado na realidade e muitas coisas inventadas, “*muchas mentiras*”, segundo ele mesmo definiu. O autor tinha duas preocupações principais com esse destaque: apresentar a importância da figura desta lenda no imaginário dos povos precolombianos e, mais do que isso, apontar para como a crença em divindades e em figuras lendárias pode levar uma civilização à ruína⁴²⁹. Segundo Zárate, as ideias mais “encontradas e confusas” entre os toltecas giravam em torno dessa divindade – apresentando as várias teorias do século XIX que explicariam sua existência⁴³⁰.

⁴²⁷ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp.19-20.

⁴²⁸ IDEM, pp.20-1.

⁴²⁹ IDEM, p.21. (nota de página).

⁴³⁰ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.20.

Nossos autores deram uma atenção privilegiada, no entanto, aos astecas, pois consideravam que foi a partir deste “pueblo en el que tomó origen nuestra nación”⁴³¹. Se um dos objetivos dos manuais escolares foi criar uma consciência cidadã nas crianças – o que fazia necessário o conhecimento da nação à qual elas pertenciam – nada mais certo do que fixar o estudo do “*México Antiguo*” no povo escolhido pelo período para simbolizar a grandeza do passado indígena. Enquanto alguns manuais tinham apenas um parágrafo sobre os maias (e outros nem o citavam), o manual de Zárate possuía 10 capítulos sobre os astecas (entre 15 capítulos sobre todo o período antes da chegada europeia).

A narrativa dos autores sobre os astecas dividiu-se, mais ou menos, em duas grandes partes. Em primeiro lugar, contavam sua longa peregrinação desde a lendária Aztlán, cujo local era indefinido – ainda que sabiam que se localizava ao Norte, sua passagem pelo atual estado de Jalisco e sua dificuldade de fixação, posto que eram rechaçados por todos os outros povos. Nessa primeira fase, explicaram a história da fundação de Tenochtitlán e o desenvolvimento do império. A segunda fase reconheceu o apogeu do poderio asteca com seus guerreiros honrosos e chegou até seu declínio, com a vitória das tropas cortesianas⁴³².

Os relatos de nossos manuais começaram com a fundação da cidade de Tenochtitlán (dado o nome do primeiro sacerdote, Tenoch) sobre as pequenas ilhas localizadas sobre o lago Texcoco e o desenvolvimento de um segundo conjunto de construções em uma ilha próxima, com um mercado e um teocali – cidade que recebeu o nome de Tlatelolco⁴³³.

Todos os textos se encarregaram de contar a história de que Huitzilopochtli prometeu uma terra aos astecas e que indicaria a eles quando estivessem no lugar certo – caso resistissem continuar a caminhada, sofreriam seus castigos (a caracterização de um

⁴³¹ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.20.

⁴³² Queremos esclarecer que o manual de Abraham Castellanos não possui nenhuma citação sobre o período pré-colonial nem sobre o período colonial, somente sobre o período independente e sobre os valores e costumes que o aluno deveria desenvolver. Como era um manual voltado para o segundo ano e criado em 1908, após os Congressos de Instrução Pública, seguia o programa do governo que afirmava que, para esta série, somente noções de história do período independente deveriam conter em um livro de leitura.

⁴³³ SIERRA, Justo. *Historia Patria*. México: SEP, 1922. pp.25-6.

deus asteca vingativo e cruel foi bastante frequente nos textos⁴³⁴). Dois jovens, então, explorando a ilha,

entre los carrizales dos mexicanos, dieron con un hallazgo inesperado: en medio de un charco de agua verde estaba una peña, y encima un nopal, en donde un águila caudal se preparaba a devorar una serpiente. Al alrededor había muchas plumas verdes, azules, coloradas, amarillas, blancas, pertenecientes a los golanos pájaros que también el águila devoraba⁴³⁵.

A lenda seguiu explicando que um dos jovens desapareceu nas águas, enquanto o outro foi contar ao restante do grupo o que havia acontecido. Enquanto dava a notícia da morte do amigo, este chegou ao encontro dos outros, avisando que fora arrastado por uma “força oculta” até o fundo do lago, que lhe disse que aquele era “el lugar donde los mexicanos han de poblar y hacer la cabeza de su señorío, y aquí verán ensalzadas sus generaciones⁴³⁶.” Os jovens levaram todo o grupo a ver a águia com a serpente no bico, sobre o nopal e a pedra, agradecendo a Huitzilopochtli e fundando sua capital nestas ilhas.

Não foi nosso objetivo neste trabalho dar a conhecer as lendas e mitos pré-colombianos, pois cremos que estes já são de pleno conhecimento de nossos interlocutores. Acreditamos, no entanto, que a recorrência desses fenômenos nos manuais e a importância dada pelos autores à fundação de México-Tenochtlán deveu ser ressaltada porque, a partir do momento em que definiu-se que a civilização asteca seria a escolhida para representar o passado indígena mexicano, a criação de sua capital foi apresentada como o marco fundacional de um passado grandioso e cheio de glórias. Escolher um marco de início foi uma tarefa importante para a tarefa da construção de uma memória nacional, pois definiu a partir de quando deveu-se dar voz aos povos do passado e, por consequência, quais os outros que foram calados.

⁴³⁴ “Cuando el pueblo se establecía en los lugares fértiles, construía chozas y sembraba maíz. Pero en medio de la noche se oía la voz del numen diciendo: “No es este el lugar que te destino, pueblo mío. Levántate con tus mujeres e hijos y emprende tu camino; Ay de aquél que se oponga a mis mandatos.” Y el pueblo, obedeciendo a su dios, continuaba su peregrinación”. In TAPIA, Lucio. Op. Cit. p. 221.

⁴³⁵ IDEM, p.222.

⁴³⁶ IDEM. p.223



Representação do hieroglífico da fundação de México-Tenochtitlán. Tenochtitlán significa nopal sobre pedra⁴³⁷.



Representação gráfica do hieroglífico da fundação de México-Tenochtitlán⁴³⁸

Entre os autores, foi unânime a caracterização dos astecas como um povo profundamente religioso – e a crítica de nossos intelectuais do século XIX foi que aqueles eram homens *excesivamente supersticiosos*. Disse Sierra que começaram a ficar conhecidos

⁴³⁷ TAPIA, Julio. Op. Cit. p.222. A mesma figura está em SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. P.26.

⁴³⁸ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.42

pelos outros grupos pelos sacrifícios humanos que praticavam, semeando o ódio e o terror por onde passavam, dados seus instintos cruéis e sua bravura⁴³⁹.

Seu deus principal, Huitzilopochtli, foi alvo de críticas ferrenhas por nossos escritores, que o descreviam como uma “deidad guerrera ávida de sacrifícios, que causó muchas víctimas desde esa época hasta la época de la Conquista”⁴⁴⁰. Sierra explicou que os astecas sacrificavam geralmente os prisioneiros ante seus deuses, que estavam sempre sedentos de sangue – e definiu Huitzilopochtli como um ídolo que

era un verdadero fetiche, puesto que así se llaman los objetos que tienen un espíritu diabólico o divino, según los salvajes creen y al cual daban a beber la sangre de los corazones palpitantes, mientras los fieles se repartían el cuerpo de la víctima para devorarlo, considerándolo como sagrado⁴⁴¹.

Os astecas foram descritos como sanguinários e supersticiosos, a partir do momento que não desenvolveram suas batalhas por motivos quaisquer – seu motivo principal foi a conquista de prisioneiros para os sacrifícios humanos, guerra esta que nossos autores denominaram como *guerra sagrada*, “cosa extrañísima cómo pueblos que habían llegado a ser cultos, conservaban estas abominables costumbres⁴⁴²”, criando um estado de guerra permanente no império, que incorreu na expansão do território de forma inacreditável⁴⁴³. Ainda que tenha permitido o desenvolvimento do corpo bélico e o aumento territorial, “aquela execrable institución de los sacrificios humanos⁴⁴⁴” foi criticada por todos os autores – por atentar contra a vida de um semelhante, mas principalmente por ser a demonstração de uma religião supersticiosa que ia contra a lógica racional pregada no Oitocentos.

A força da estrutura religiosa dentre os astecas fez com que o chefe que os guiava não fosse, nessa primeira fase, um líder guerreiro, militar, mas sim um sacerdote, um “intérprete, un medio por el cual se comunicaba la divinidad con aquellos sempiternos peregrinos”⁴⁴⁵, cujo papel era tornar concretas as ordens que os deuses lhe ordenavam. Ao final do século XIV, o domínio sacerdotal passou aos guerreiros, com nobreza organizada,

⁴³⁹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. P.24.

⁴⁴⁰ TAPIA, Lucio. Op. Cit. p.81.

⁴⁴¹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. Pp.24-5.

⁴⁴² IDEM, p.32.

⁴⁴³ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.53.

⁴⁴⁴ IDEM, p.39.

⁴⁴⁵ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.21.

ou seja, uma classe que transmitiu certas funções por hereditariedade e que não estava submetida à lei comum, sendo chamados de privilegiados ou aristocratas⁴⁴⁶. Ao falar sobre esse momento específico da história, Pineda defendeu que a organização militar convinha para os povos, por auxiliar na conservação de sua soberania – ao fazer isso, ele automaticamente defendeu a forma de governo mexicana de Díaz, militar que comandava o México rodeado de homens da mesma origem.

Segundo os manuais, o desenvolvimento dessa primeira fase teve seu ponto mais alto com Itzcoatl. As duas consequências mais importantes desse primeiro momento, que levou ao auge do império asteca, foram o primeiro passo da organização de um verdadeiro governo, pois foi Itzcoatl quem organizou uma espécie de conselho, composto por quatro personagens (já não quis reinar como absoluto e criou a hierarquia militar) e o efeito unificador da absorção dos outros povos pelo povo mexica – posto que, realizada a conquista de um povo, impunha-se a religião e os costumes do conquistador, o que Pineda identificou como o germe da nacionalidade mexicana⁴⁴⁷.

Dois foram os grandes personagens destacados nesse momento: Itzcoatl, “el verdadero fundador de la grandeza azteca”, porque realizou a independência dos mexicas ao destituir o governador de Atzacapotzalco e realizando a aliança dos três reinos de Anáhuac. Zárate o descreveu como portador de grande dignidade e honra, pois uma de suas grandes qualidades esteve em “su viril resolución em preferir la guerra à la ignominiosa paz de la servidumbre”⁴⁴⁸. Em um momento em que a liberdade era defendida pela intelectualidade como uma das conquistas mais importantes e o amor à sua pátria era a maior virtude que um cidadão poderia desenvolver, Itzcoatl era um exemplo perfeito a seguir.

A outra figura, Motecuhzoma-IIhuicamina, foi um governante admirado por criar leis mais duras aos adultos, bêbados e ladrões, posto que todos eram castigados com a morte – em um momento como o porfiriato, que buscava extirpar exatamente estes mesmos vícios da sua população, este rei seria um grande exemplo. Também foi considerado um guerreiro valente, sóbrio e hábil político⁴⁴⁹. Participou de várias guerras, incentivando

⁴⁴⁶ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. P.26.

⁴⁴⁷ PINEDA, Celso. Op. Cit. p. 24.

⁴⁴⁸ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.48.

⁴⁴⁹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.32.

especialmente as guerras sagradas. Zárate o caracterizou, por isso, como um rei supersticioso, fanático, cruel e “fecundo en inventar sangrientas y bárbaras instituciones”, principalmente depois de seus largos esforços para unificar a religião e difundir prática dos sacrifícios humanos em toda Anáhuac⁴⁵⁰.

Uma figura bastante destacada em nosso manuais, que também mereceu uma ressalva nesse momento por sua relevância na memória mexicana atual, foi a do príncipe acolhua Netzahualcoyotl, que, aliado aos astecas (liderados por Itzcoatl e pelo príncipe Motecuhzoma-Ilhuicamina), empreendeu a guerra de independência de Anáhuac contra Maxtla, rei de Atzacpotzalco. Foi caracterizado como um homem generoso que ajudou os astecas a melhorarem as condições de Tenochtitlán, provendo água e preservando-a de inundações. Ditou leis muito rigorosas em seu império, cuja penalidade era a morte, mas os manuais justificaram que que era “muy difícil disciplinar y civilizar a las tribus semi-salvajes aún de los chichimecas y obligarlas a respetar a la vida y la propiedad, si no era por el terror”⁴⁵¹. Foi considerado uma figura exemplar, inclusive ao fato de ter arrancado o coração de Maxtla e oferecido ao sol seguiu-se de uma nota explicativa de que ele só pode ser capaz desse *ato feroz por las costumbres de su raza*⁴⁵². A figura de Netzahualcoyotl continuou presente no cotidiano do mexicano atual que, além de nomear ruas e cidades (inclusive um município com mais de um milhão de habitantes no Estado do México), é o rosto que estampa as notas de 100 pesos, que circulam diariamente nos comércios das ruas de Tijuana a Cancún.



Nota de cem pesos com imagem de Netzahualcoyotl

⁴⁵⁰ ZÁRATE, Julio. Op. Cit., p.54. Em uma primeira leitura das fontes, não havíamos reparado como Julio Zárate repete várias vezes a ideia de “*execrable institución de los sacrificios humanos*” e sua relação com o fanatismo real.

⁴⁵¹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP. 1922, pp.23-5. (nota de página).

⁴⁵² IDEM, p.24. (nota de página).

Notável capitão e valente soldado, Axayacátl foi um governante bastante sanguinário e cruel com seus vencidos, severo em seu governo e tão ardente fanático como seus antecessores, nos dizeres de Zárate⁴⁵³. Sierra ressaltou que suas principais realizações foram a tomada de Tlatelolco, unindo-a a Tenochtitlán como um bairro, e a constituição da pedra do sol, onde estão gravados os principais movimentos que “parece hacer el sol”⁴⁵⁴. Os dois autores fizeram questão de frisar que tal monumento estava localizado no Museu Nacional, instituição importante de construção da memória nacional e bastante impulsionada pelo governo porfirista⁴⁵⁵.

A segunda fase do império asteca, segundo o que pudemos observar do tratamento dado a esse povo pelos nossos autores, começou com o governo de Ahuizotl e terminou com a chegada de Cortés (a Conquista foi tratada separadamente e respeitamos essa divisão em nossa análise).

O auge do governo mexica foi caracterizado por nossos autores durante o governo de Ahuizotl, “el más notable, pero el más sanguinario de los monarcas aztecas”. Promoveu diversas guerras sagradas, expandindo o território até Chiapas, a oeste, e à Guatemala, ao sul. Chegou a realizar festas de sacrifício a Huitzilopochtli tão grandes que chegaram a ser sacrificados mais de quatro mil prisioneiros de uma só vez, quando Tenochtitlán “quedó embadurnada de sangre y olía a muerte”⁴⁵⁶.

Foi em seu herdeiro, Motecuhzoma Xocoyotzin, que os nossos autores identificaram o princípio da queda do império asteca, a partir do momento em que ele decidiu assumir para si os máximos cargos civil e religioso. A partir desse momento, como ele julgou-se confundir com uma divindade (ou ser ele mesmo um deus), não acreditou que seria uma boa ideia que os ocupantes dos outros cargos fossem de qualquer origem, distribuindo postos no governo àqueles cujos ascendentes fossem de origem nobre, fundando o governo do povo através da aristocracia⁴⁵⁷.

Pineda fez um comentário importante sobre a opressão dos astecas sobre os povos dominados e sobre a participação destes durante a Conquista. Afirmou que vários

⁴⁵³ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.57.

⁴⁵⁴ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP. 1922. p.32.

⁴⁵⁵ IDEM, Ibidem. e ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.57.

⁴⁵⁶ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.33.

⁴⁵⁷ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.25.

estudiosos defenderam que a “nacionalidade asteca” não existia até a vinda de Cortés, quando o poderoso laço da conquista promoveu a união entre os povos mesoamericanos, e que a derrocada do Império somente se deu porque Motecuhzoma Xocoyotzin criou uma série de novos impostos para abastecer sua corte luxuosa, sobrecarregando os outros povos. O autor afirmou que essa era uma possibilidade, mas que o importante seria observamos que quando os povos conquistados conseguiram combater seu opressor, foi porque a nacionalidade já se havia constituído, ou seja, precisamente quando se pode tirar o conquistador do poder foi porque os grupos desenvolveram entre si interesses comuns. Assim que, com as conquistas do povo mexicana, foram postos os fundamentos da nacionalidade mexicana⁴⁵⁸.

Zárate, por sua vez, descreveu a Motecuhzoma Xocoyotzin como um homem fanático, que se acovardou frente aos boatos da chegada dos homens barbados vindos do mar, que confirmariam a ressurreição de Quetzalcoatl. Supersticioso e fatalista na presença do perigo, foi descrito como alguém que “demostró gran cobardía y bajeza, mandando aprehender á Cacamatzin rey de Acolhucán, para entregarlo á Cortés, presto obediencia al rey de España, y dió al conquistador el tesoro acumulado desde muchos años antes por el rey Axayácalt”⁴⁵⁹.

Motecuhzoma Xocoyotzin congregou vários dos valores que o México esperava combater na formação de seus cidadãos. Em primeiro lugar, o país havia conseguido, depois de muitos anos, a separação entre o ambiente religioso e o ambiente civil – ainda que fosse possível manter um contato amigável entre as duas instâncias durante o porfiriato. De forma nenhuma, seria aceitável como um cidadão desejável alguém que quisesse manter-se como possuidor de grande poder nas duas esferas, como o tlatoani o fez. Além disso, ele desenvolveu um governo aristocrata em um momento que se defendia a República representativa e eletiva no México, um costume que ainda deveria ser implantado na mente das crianças mas teve seu germe durante o período estudado.

Mais importante que isso, acreditamos, foi a incongruência entre os valores pregados pela intelectualidade do porfiriato e as práticas de Motecuhzoma Xocoyotzin. Enquanto o fim do século XIX esperou formar um cidadão íntegro, honrado, defensor da

⁴⁵⁸ IDEM, p.26.

⁴⁵⁹ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.64.

pátria até a última instância, confiante, racional e corajoso, o tlatoani foi exposto como um homem sem honra alguma, traidor da pátria, que entregou seus companheiros aos forasteiros sem nenhum pudor, guiado por superstições, temeroso e covarde. Ele seria, em grande monta, o exemplo do que a criança não deveria seguir. Seu contraponto, como veremos a seguir, foi construído por nossos autores na memória coletiva com a figura de Cuauhtémoc, o último dos governantes astecas.

3. A Conquista

Cuando la patria está en peligro, sus hijos no tienen miedo y luchan con heroísmo. Por ese motivo, sin descanso los aztecas atacaron á los conquistadores⁴⁶⁰. No merecía sucumbir así el imperio azteca; los dioses podían haberlo condenado a morir, pero no podían arrancarle la gloria de morir combatiendo. Así demostraron los hechos.⁴⁶¹

Se a atenção dispendida pelos autores aos povos pré-colombianos foi muito grande, o tratamento dado ao período da Conquista e da Colônia foi muito mais conciso. Enquanto as duas obras analisadas destinadas à disciplina de História – *Compendio general de Historia de México* e *Historia Patria*– destinaram, respectivamente, um terço e quase todo o primeiro livro ao período anterior à chegada das tropas de Cortés, Zárate utilizou-se somente de um capítulo para tratar da conquista e de algumas páginas para falar sobre o período colonial, enquanto Sierra discorreu sobre o assunto em dois capítulos sobre a chegada de Cortés e outros dois capítulos sobre o período colonial.

Os livros de civismo – *El niño ciudadano* e *Viaje a través del México por dos niños huérfanos* - também abordaram episódios e personagens do período anterior à Conquista com maior frequência do que os do período de domínio colonial. O mesmo podemos dizer do livro de leitura de Luis de la Brena.

A explicação para essa questão era mais do que clara, após estudarmos o posicionamento da intelectualidade do período. Um dos valores mais exaltados durante o porfiriato foi a soberania nacional, a força do México enquanto nação independente que estava se firmando. Exaltar um período de dominação externa seria muito incondizente com a defesa da liberdade do país, com a sua afirmação como jovem República.

O período inicial da chegada dos espanhóis à América foi retratado apenas por dois de nossos autores. A chegada de Cristovão Colombo à América foi exposta como um período que teve por consequências a primazia espanhola na exploração do Novo Mundo, seguida por toda Europa, espalhando seus homens e, mais importante que isso, sua civilização⁴⁶². A descrição feita sobre o explorador apontou para um homem bom, fervoroso e muito ingênuo, que morreu pensando haver chegado às Índias⁴⁶³.

⁴⁶⁰ DE LA BREÑA, Luis. Op. Cit. p. 65.

⁴⁶¹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. P.41.

⁴⁶² PINEDA, Celso. Op. Cit. p.26.

⁴⁶³ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. Pp.36-9. Nota de página.

Nossos manuais trataram de Conquista, efetivamente, a partir da chegada das tropas de Cortés à região de México-Tenochtitlán, em especial após a prisão de Motecuhzoma Xocoyotzin, considerado um traidor do Império por sua fraqueza de caráter, covardia e falta de honra, como já expusemos.

Um dado que nossos autores já consideravam bastante relevante para o sucesso das empresas de Cortés foi a realização de alianças com os povos submetidos pelos astecas, especialmente com os tlaxcaltecas, que firmaram um “pacto de aliança perpétua” com Cortés⁴⁶⁴. A cobrança dos altos impostos para o sustento dos luxos da corte de Motecuhzoma Xocoyotzin e o pedido frequente de vítimas para o sacrifício tornaram-se motivos suficientes para nutrir o ódio nesses povos contra seu dominador⁴⁶⁵.

La conquista contó además para su realización con el odio que al Imperio profesaban todos los pueblos á él sometidos, la mayor parte de los cuales, no sólo no lo hicieron resistencia, sino que, por el contrario, se adhirieron al conquistador, cayendo, sin sentirlo, en otra nueva esclavitud. Así es que la toma de Tenochtitlán, única que resistió heroicamente con Cuauhtémoc, significaba la posesión de la mayor parte de los pueblos tributarios. Y no se diga de los aliados tlaxcaltecas que ya se habían entregado por completo á los españoles⁴⁶⁶.

A partir de então, os manuais começaram a esboçar um binômio de forças determinantes para a realização da Conquista, delineado pelas características pessoais de dois homens: Hernán Cortés e Cuauhtémoc.

Cortés foi descrito como um fidalgo oriundo de uma família pobre, “nacido más para hacer que para leer”. Sua característica mais marcante nos relatos dos manuais escolares foi sua ambição, seu desejo de encontrar metais preciosos e riquezas, que, unido à sua inteligência, perspicácia e seu empenho, o fez criar vários inimigos em altos postos⁴⁶⁷. Os autores apontaram para sua desobediência em relação aos mais graduados, sua rebeldia e suas qualidades nas relações políticas com outros povos⁴⁶⁸.

Para demonstrar sua crueldade, contavam os manuais que Cortés saqueou a ilha de Cozumel, destruindo seus templos e casas. A sua diplomacia comprovava-se com a apresentação da figura de Malinalli, a quem batizou de Marina, índia da região de Tabasco, utilizada como intérprete que o possibilitou travar um contato mais próximo com os povos

⁴⁶⁴ TAPIA, Lucio. Op. Cit. p.41.

⁴⁶⁵ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.76.

⁴⁶⁶ PINEDA, Celso. Op. Cit. pp.25-6.

⁴⁶⁷ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.39-40

⁴⁶⁸ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.77

indígenas, pois ela podia comunicar-se em maia e em “mexicano” e logo aprendeu o espanhol⁴⁶⁹. A maior vitória de Cortés, segundo nossos manuais, foi ter conquistado os impérios de Anáhuac por meio de seus próprios inimigos, para, ao final, dominar a todos eles⁴⁷⁰.

Os autores chegaram a destacar a ousadia e a coragem de Cuitláhuac, sucessor de Motecuhzoma Xocoyotzin, que assumiu o império mas ficou pouco tempo no poder, morto aos poucos pela varíola trazida da Nova Espanha por um soldado de Narváez⁴⁷¹. Ele foi destacado como o herói do episódio que ficou conhecido como *Noche Triste*, quando os espanhóis tentaram deixar a cidade de Tenochitlán à noite, mas foram surpreendidos pelos indígenas, que ignoraram a superioridade bélica dos espanhóis e reduziram muito as tropas de Cortés⁴⁷². Este episódio foi destacado por vários de nossos autores como o exemplo máximo da honra heróica dos astecas, ainda que a caracterização dos indígenas fosse muito distinta daquela feita aos espanhóis:

Por ambas partes se luchaba con furor y con desnudo; los indios atacaban con la rabia y el impulso de la fiera a quien la presa se le escapa; los españoles lucharon con el esfuerzo supremo de la desesperación; corrió la sangre hasta teñir las aguas, el vencedor cae sobre el vencido, y aun en medio de los horrores de la muerte y en el estertor de la agonía, trataban los rivales de extinguirse. Por todas partes sangre y muerte; por todas partes se confundían los gritos guerreros con los lamentos de los heridos. Los españoles se desbandaban, y sólo trataban de salvarse; los indios acometieron con más brío, revueltos, y luchando prosiguieron su camino⁴⁷³.

Retratou-se o episódio da batalha como um momento de coragem e ousadia por parte dos dois grupos envolvidos – o que já era de se esperar, já que o México porfirista vinha de um grande período de guerras e grande parte de seus homens ilustres estiveram envolvidos em batalhas. As feridas das guerras contra os outros países e das guerras civis mexicanas ainda não estavam curadas, portanto exaltar a garra e a importância de um momento de lutas se fez importante para ressaltar a valentia dos envolvidos.

⁴⁶⁹ Malinalli, Marina, Malintzin ou Malinche são os nomes com os quais essa figura ficou conhecida. IDEM, p.78. Sua importância foi grande não somente para traduzir o idioma indígena para as tropas de Cortés, mas para interpretar a cultura dos povos e seus símbolos. Em alguns casos, no entanto, a ideia de Malinche aparece referindo-se a Cortés, e não à Marina, como segue no exemplo de TAPIA, Lucio. Op. Cit. p.41.

“Inmediatamente se entregó (Moctezuma) al malinche (como llamaban a Cortés los indígenas) juró homenaje al rey de España y vencido antes de la lucha, se portó como un súbdito, melancólico, pero resignado.”

⁴⁷⁰ IDEM, Ibidem.

⁴⁷¹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.43

⁴⁷² DE LA BREÑA, Luis. Op. Cit. p.65.

⁴⁷³ IDEM, pp.66-7.

Quase sempre que se conta uma batalha, o narrador escolhe “um lado” para defender. Nosso autor destacou, por um lado, que os astecas lutaram por um instinto de quem tinha algo tirado de si, com raiva e, a cada passo que davam, tinham mais revolta e mais vontade de buscar o que era seu de direito. Os espanhóis, por sua vez, guerreavam com um esforço desesperado, mas fugiram, buscando sobreviver. Sendo a defesa de sua nação, a luta pelo seu território e pelo coletivo um dos pontos centrais a serem difundidos pelo período, nosso narrador decididamente defendeu os astecas como povo que deveria povoar a memória nacional, em detrimento dos conquistadores.

O jovem Cuauhtémoc, “por cuyas venas corría la sangre de los antiguos reyes tlatelolcas y la de Ahuizotl”⁴⁷⁴, ainda era apenas príncipe e sacerdote quando Motecuhzoma Xocoyotzin foi preso. Ele convocou à luta todos os povos não-aliados dos espanhóis e fez com que se iniciasse uma espécie de guerra santa nas comarcas vizinhas – e, segundo Sierra, “intentó crear una nacionalidad, digámoslo así, en aquel peligro inconjurable”⁴⁷⁵.

Ainda que todos os esforços de Cuauhtémoc tenham sido em vão e a Conquista espanhola tenha sido efetivada, nossos autores defenderam que seu heroísmo foi necessário para dar um fim digno ao império asteca – que, segundo Sierra, não poderia acabar nas mãos de um governante tão indigno feito Motecuhzoma Xocoyotzin.

Cuando ya prisionero, fue conducido ante Cortés: “malinche, le dijo, tocando el puñal que el vencedor llevaba al cinto, mátame con este cuchillo, ya que no pudo salvar mi trono y mi tierra.” Con él cayó para siempre el águila azteca; Cuauhtémoc significa en náhoatl águila que cae⁴⁷⁶.

Pudemos notar, especialmente nesse momento da análise dos documentos, uma guerra de adjetivos que por si só poderia resumir o posicionamento de nossos autores em relação aos conquistadores e aos astecas no período da conquista – e que, por consequência, pode justificar o espaço dado a cada um desses dois assuntos em seus manuais.

Os conquistadores foram tratados como homens invejosos, que vieram à América despertados pela cobiça, cruéis, egoístas e covardes. Sua preocupação maior era o enriquecimento e a defesa de sua própria vida. Não pensavam em si mesmos como um

⁴⁷⁴ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922.p.42

⁴⁷⁵ Várias foram as tentativas e justificativas de nossos autores para tentar encontrar nos astecas o germe da nacionalidade mexicana, como pudemos ver. IDEM, pp.43-4.

⁴⁷⁶ IDEM, p.45

grupo, como uma coletividade – não se identificavam mais pelo fato de serem espanhóis (mesmo porque nem todos eram) nem com o fato de estarem em um lugar desconhecido.

No momento da Conquista, os astecas foram descritos como homens valorosos, bravos, com muita vontade (*briosos mexicas*), que deram provas do maior heroísmo mesmo em tempos de fome, sede, ataques incessantes e catástrofes naturais. A personificação desta honra estaria em Cuauhtémoc, que não aceitou nenhuma das propostas de acordo que os conquistadores lhe fizeram⁴⁷⁷.

Tapia, no entanto, lembrou de um episódio ocorrido logo após a *Noche Triste*, que apresentou uma visão um pouco diferente daquela referida nos outros manuais. Ele contou a história de uma batalha travada entre a tropa de Cortés e um grupo indígena aliado aos astecas, ocorrida em Otumba, em que o comandante espanhol percebeu que, para conseguir a vitória, precisaria matar o general indígena e apoderar-se do estandarte do inimigo. Sendo morto o líder Colhua, cortada a sua cabeça e conseguido a bandeira imperial, Tapia afirmou que as tropas indígenas foram tomadas de um grande terror, pois havia entre eles a superstição de que a perda do símbolo tornaria a vitória impossível e a luta infrutífera. O autor ressaltou, ao contrário dos outros textos, o controle que Cortés tinha de suas tropas e a sua capacidade de estratégia, enquanto apontou para a superstição indígena como um dos grande motivos que causaram a sua derrota.

Com os acordos firmados com alguns povos e a guerra travada com outros, os espanhóis conseguiram vencer os mexicas e tomar Tenochtitlán. Cortés prendeu Cuauhtémoc e declarou que assumia o governo “del país conquistado, representando en él á su rey y señor Carlos I de España y V de Alemania”⁴⁷⁸. A partir de então, foi estabelecido o governo da Espanha sobre o território americano.

4. A Colônia

*“La sociedad mexicana disfrutaba de una paz profunda; no había libertad para pensar, decir o hacer nada contrario al rey ni a la Inquisición; pero casi nadie sabía para qué servía la libertad, ni esto que precisa tener siempre presente, que sin la libertad ni el hombre es completo, ni las sociedades viven, sino que vegetan, es decir, que tienen la vida inferior de las plantas.”*⁴⁷⁹

⁴⁷⁷ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.83-4.

⁴⁷⁸ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.27.

⁴⁷⁹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. Pp.62-3.

Se os anos da Conquista receberam pouca atenção da nossa documentação, os três séculos do período colonial em que os novos territórios receberam o nome de Nova Espanha somente foram tratados pelos livros de História e, bastante *au passant*, pelo de civismo de Pineda. Isso se justificou porque as disposições dos Congressos de Instrução Pública não determinaram que o período colonial fosse um conteúdo obrigatório para a educação primária elemental, somente para a primária superior, como vimos.

Nossos autores definiram o período colonial como a substituição de uma civilização, a indígena e asteca, por outra, a branca e espanhola, que se adaptou à América. De toda forma, segundo Pineda, o importante foi que seguiu-se germinando a nacionalidade concebida no seio de Anáhuac, posto que perdurou através dos anos o amor à pátria perdida e o ódio ao estrangeiro – nesse momento, a Espanha – exaltando-se cada dia mais o desejo de um governo próprio⁴⁸⁰. O autor, como notou-se, concebeu o período colonial somente como um grande intervalo entre o fim do império asteca e o momento em que o patriotismo criollo pode ter forças suficientes para explodir em uma rebelião organizada. Não percebeu, no entanto, a quantidade de referências que a Nova Espanha recebeu do Velho Mundo até que essa “consciência criolla” fosse formada.

Três foram os elementos destacados por nossos autores que garantiram o desenvolvimento da Nova Espanha como um território unificado e unido à metrópole, que garantiria o exercício de sua autoridade: a nova língua, a nova religião e a instituição do representante real, o vice-rei.

A instituição do espanhol como língua oficial do território e do cristianismo como a nova religião foram dois importantes instrumentos para a tentativa de unificação dos territórios. Pineda observou que tal operação foi muito semelhante à realizada pelos mexicas – posto que, por onde estes levavam suas armas, disseminavam sua religião (para a qual pediam vítimas de sacrifício e adoração aos deuses) e a língua náhuatl, que se difundiu e acabou por impor-se. O autor ressaltou que a língua e a religião únicas foram dois elementos importantes que contribuíram para o desenvolvimento da nacionalidade na Nova Espanha⁴⁸¹.

⁴⁸⁰ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.28.

⁴⁸¹ IDEM, Ibidem.

Os responsáveis por disseminar o cristianismo e a língua hispânica eram os frades, especialmente os dominicanos e franciscanos, nesta região. A visão que os dois livros de história possuíam sobre a presença dos religiosos na Nova Espanha foi muito distinta. Zárate ressaltou que, mais importante que os conquistadores civis, foi a chegada dos primeiros religiosos à Nova Espanha, em 1524, pois a partir de então iniciou-se um período de grande dedicação e admirável cuidado a “civilizar a los indígenas, instruyéndolos y propagando entre ellos la enseñanza de diversos oficios y artes”. Afirmou que foram construídos muitos templos, escolas e hospitais, e que os frades foram os grandes defensores dos índios frente ao despotismo dos conquistadores⁴⁸².

A visão de Sierra sobre o assunto era bastante diferente. Ele apresentou o clero como o grupo que dominava a sociedade da Nova Espanha, dividido em numerosas comunidades religiosas de homens e mulheres. Ainda que reconhecesse que, nos princípios da colonização, os missionários tiveram um importante papel em congregar os índios em comunidades e defendê-los da ganância dos *encomenderos*, o autor afirmou que, durante o tempo, eles causaram males muito graves, como o isolamento das comunidades indígenas em relação ao contato com os espanhóis (posto que os consideravam como uma propriedade sua) e o tratamento dispensado aos indígenas como se fossem crianças, o que produziu um dano tal que o México ainda sentiria durante muitos anos⁴⁸³.

Além disso, Sierra defendeu que os frades quase sempre exploravam os índios, abusando de seu trabalho para a construção de conventos e igrejas, sem que eles tivessem em troca ao menos o que comer. Também afirmou que, se a educação colonial tinha sido encarregada aos colégios e escolas religiosos, os indígenas que os frequentavam só tinham acesso, salvo raras exceções, ao estudo da doutrina cristã⁴⁸⁴.

Acreditamos que a necessidade de Sierra em apontar os desmandos dos religiosos durante a colônia proveio de sua defesa de um estado laico e de uma religião universal, dado ao caráter muito claro da apropriação positivista em seus escritos. Enquanto Zárate era mais influenciado pela corrente liberal, não tinha tanta preocupação em negar a importância da Igreja na formação nacional. Já Sierra, por sua vez, atribuiu aos religiosos o germe de vários problemas nacionais que ele, como científico, enfrentava no século XIX, como a

⁴⁸² ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.87.

⁴⁸³ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp.56-7.

⁴⁸⁴ IDEM, p.59.

(considerada) inferioridade da raça indígena X o grande número de indígenas no México, a falta de miscigenação (posto que estes ficaram apartados dos brancos), a infantilização do indígena, etc. Se nos lembrarmos do já discutido cientificismo de Spencer, temos que as teorias evolucionistas daquele momento defenderam que o indivíduo ideal seria o *mestizo*, esforço pelo qual o México tanto buscou mesclar sua população.

Em princípio, o responsável pelo território conquistado foi Cortés. Zárate e Sierra expuseram que, ainda que seu objetivo inicial fosse a busca de ouro e metais preciosos, ele percebeu cedo que a maior riqueza que pode encontrar foram as próprias terras e os indígenas que nelas estavam. A partir de então, repartiu as terras entre seus soldados, dando a cada um deles um certo número de homens conquistados para que trabalhassem na lavoura. A estes grupos de indígenas se deu o nome de *repartimientos*⁴⁸⁵. Ainda que a rainha Isabel tivesse proibido a escravidão dos povos americanos, eles não recebiam nenhum tipo de pagamento e eram marcados a ferro quente no rosto por seus amos, para que não pudessem esconder sua condição⁴⁸⁶.

Com o objetivo de governar, exercer sua autoridade e garantir a soberania espanhola nos territórios conquistados, o rei, aconselhado pelo *Consejo de Indias* nomeou seu representante além-mar, a figura do vice-rey. As leis seguidas na colônia foram as mesmas da metrópole. Também foram desenvolvidas as Audiencias, uma instituição que com caráter jurídico que já existia em Castela⁴⁸⁷.

Un virrey ejercía, pues, en Indias toda la autoridad real, pero tenía también sus consejeros que eran los abogados que formaban la Audiencia y que se llamaban oidores (es decir, que oían a los que pedían justicia). Los virreyes ejercían sus funciones como verdaderos padres de los indígenas, y la suya era, por ende, una autoridad paternal⁴⁸⁸.

As Audiencias e os vice-reis comandaram a Nova Espanha em conjunto, de 1535 a 1821. Tanto na obra de Zárate quanto na de Sierra, os membros das Audiencias foram sempre apresentados como portadores de um despotismo insuportável e irritante contra todos os colonos, não somente contra os índios⁴⁸⁹. O abuso do poder e a crueldade com que este era exercido pelos ouvidores⁴⁹⁰ foram marcantes nos dois textos.

⁴⁸⁵ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.86.

⁴⁸⁶ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922.p.48.

⁴⁸⁷ IDEM, p.53.

⁴⁸⁸ IDEM, Ibidem.

⁴⁸⁹ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.90.

⁴⁹⁰ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.52.

Por outro lado, os vice-reis foram retratados quase que em sua totalidade como figuras benéficas, trabalhadoras, que lutaram pelo desenvolvimento da Nova Espanha e pelo bem-estar de seus moradores, inclusive dos indígenas. Don Antonio de Mendoza, o primeiro vice-rei, foi retratado como um homem excelente, que concluiu a Conquista submetendo grupos indígenas e explorando novos territórios⁴⁹¹. Zárate foi além, dizendo que ele promoveu o bem e garantiu a prosperidade da colônia durante os quinze anos em que esteve no poder, por ter sido um dos melhores governantes que a Nova Espanha conheceu⁴⁹². Ao segundo vice-rei, Don Luiz Velasco, o autor atribuiu os adjetivos de “benéfico, enérgico e esclarecido”, afirmando que a Colônia chorou a sua perda, nomeando-o como um *padre de la patria*⁴⁹³.

O posicionamento de nossos dois autores em relação aos vice-reis também foi muito distinto. Julio Zárate apresentou uma breve biografia de todos os 62 homens que ocuparam o cargo, acompanhada de uma lista de seus principais feitos durante o governo, sempre com vários elogios por sua coragem, bravura e eloquência. Em poucos casos ele afirmou que aquele governante pouco acrescentou e, mesmo que tenha reconhecido os defeitos de alguns deles e os prejuízos causados, afirmou que sempre houve um lado bom em sua administração (por mais insignificante que tenha sido).

Sierra, por sua vez, defendeu que a Nova Espanha teve alguns vice-reis modelo, como Acuña, Croix, Revillagigedo e Bucareli, que criaram instituições para o desenvolvimento do território. No entanto, ele ressaltou que sempre houve governantes que se enriqueceram e abusaram de sua posição⁴⁹⁴.

O maior exemplo aqui da diferença no tratamento entre os dois autores foi a apresentação feita sobre os dois vice-reis enviados por Don Manuel Godoy durante o governo de Carlos IV: Branciforte e Iturrigaray. Segundo Sierra, a falta de consciência destes homens era oriunda da falta de paixão de governo do rei, que não se preocupava com o andamento da administração das colônias. O autor viu na falta de apreço nestes vice-reis e

⁴⁹¹ IDEM, p.54.

⁴⁹² ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.90.

⁴⁹³ IDEM, p.96.

⁴⁹⁴ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.62.

na entrada no país das ideias de liberdade predicadas pela Revolução Francesa (apesar da vigilância da Inquisição), a base dos primeiros movimentos anti-monárquicos⁴⁹⁵.

Ainda que reconhecesse a deplorável administração do marquês de Branciforte e a debilidade e vacilação no governo de Don José de Iturrigaray, Zárate acreditou que seus feitos (como o *Colegio de Minería* e a estátua equestre de Carlos IV) eram mais importantes do que suas falhas de caráter⁴⁹⁶.

O caminho que os vice-reis faziam era quase sempre um padrão. Eles chegavam da Espanha, permaneciam na Nova Espanha durante alguns anos e eram, então enviados ao Vice-Reino do Peru⁴⁹⁷. Nossos autores destacaram como as principais realizações destes homens a construção de vários hospitais e presídios e a organização de grupos armados.

As disputas entre os vice-reis e os bispos eram frequentes, posto que eles sempre se metiam nos assuntos dos outros. O mais famoso desses pleitos foi aquele entre o marquês de Gelves e o arcebispo de La Serpa, em 1624, que excomungou o marquês, enquanto este o desterrou da Nova Espanha⁴⁹⁸. Sierra fez questão de expor os conflitos entre o poder religioso e o poder político para defender a separação das duas esferas, que somente havia sido promulgada em 1867.

Mesmo alertando que as festas religiosas e as populares eram o que a preferência da sociedade da colônia, já que não lhes encantava “el teatro y menos los libros”, Sierra afirmou que as Universidades e colégios coloniais deram origem a alguns sábios ilustres, como Sigüenza y Góngora, León e Gama e os jesuítas Clavijero e Alegre (que foram expulsos), além de Ruiz de Alarcón e de Juana Inés de la Cruz⁴⁹⁹.

A figura mais ilustre retratada neste período, no entanto, foi o Frei Bartolomé de Las Casas. Quando chegou à Cuba, antes de ser ordenado, Las Casas recebeu um *repartimiento* de Velázquez mas, ao ver que os indígenas explorados começaram a morrer em grandes quantidades nas Antilhas (por causa dos maus tratos), ele deixou sua *encomienda* e tornou-se frade dominicano, “persuadido de que era su labor de cristiano combatir tanta iniquidad”. Começou, então a peregrinar tanto no México, quanto nas ilhas,

⁴⁹⁵ IDEM, pp.64-5.

⁴⁹⁶ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. pp.129-131.

⁴⁹⁷ IDEM, p.103.

⁴⁹⁸ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.59.

⁴⁹⁹ IDEM, p.64.

em Chiapas e na Espanha, alertando para a forma como os índios eram tratados e buscando que fossem criadas leis que regulamentassem o trabalho indígena⁵⁰⁰.

No se suprimieron las encomiendas porque no se obedecieron las leyes, ni era posible que se obedecieran; pero sí se atenuó mucho la situación de los indios y así se salvó la raza. Esto se debe en primer lugar a Las Casas. Por qué este cristiano sin mancha no tiene altares en las iglesias de América? No importa; tiene un altar en el corazón de cada americano⁵⁰¹.

A construção da figura de Las Casas como um defensor do indígena e, conseqüentemente, uma figura venerável que influenciaria na formação do caráter do cidadão em formação foi curiosa. Vários outros frades do período também discorreram sobre a situação do indígena, inclusive opositores lascasianos. Sua escolha como uma figura de destaque foi elaborada ao longo dos anos.

5. O processo de independência

“Llegó la libertad a esa parroquia de Dolores como pidiendo limosna. Llegó recomendada por una buena y noble dama, por la corregidora Domínguez. Fue indigente, desnuda casi, al curato hospitalario. Y allí le dieron pan y besos. Allí la Virgen de Guadalupe le prometió la victoria.”⁵⁰²

“Bien sabido es por todo mexicano que el aviso oportuno y el arrojo del alcaide Pérez produjeron el primer grito de Independencia, lanzado heroicamente por el benemérito D. Miguel Hidalgo y Costilla, cuera del pueblo de Dolores, en la noche del mismo inolvidable 15 de Septiembre de 1810.”⁵⁰³

A reconstituição do processo de independência do México pode ser considerada o episódio ideal para analisarmos a forma como nossos autores construíram a memória mexicana de um período a partir de distintas visões e diferentes formas de escrever a história.

Abraham Castellanos optou por recontar o processo de independência a partir das biografias de alguns dos principais envolvidos, apontando para a participação de cada personagem no desenvolvimento de uma rede articulada que levou ao sucesso do

⁵⁰⁰ IDEM, p.49

⁵⁰¹ IDEM, p.50.

⁵⁰² DE LA BREÑA, Luis. Op. Cit. p.29.

⁵⁰³ TAPIA, Lucio. Op. Cit. p.196.

movimento independentista. Seus heróis ressaltados foram Doña María Josefa Ortiz de Domínguez, o padre Morelos, Don Nicolás Bravo, Doña Leona Vicário e Vicente Guerrero.

Julio Zárate, por sua vez, inseriu os participantes do movimento dentro de sua periodização estabelecida anteriormente, que dividiu a história mexicana entre os governos dos 62 vice-reis. Ressaltou a importância da liderança de Hidalgo e a força da participação popular.

A obra de Celso Pineda trouxe um capítulo sobre a situação política no início do século XIX, que buscou justificar a eclosão de um movimento de caráter independentista, além de um capítulo sobre a Revolução de Independência e outro com a transcrição da *Acta solemne de la declaración de la independencia de la América Septentrional*. Luis de la Brena realizou uma breve epifania a Hidalgo e um capítulo sobre a independência, contado a partir da visão de um admirador de Doña Josefa Ortiz Dominguez, como veremos.

O livro de Justo Sierra apresentou um capítulo bastante completo sobre o período, que abarcou desde os “preparativos da Insurreição”, como o próprio autor se referiu, até os principais feitos que o movimento conseguiu em seu “período heróico”. Tapia, por fim, trouxe uma breve história sobre a eclosão da independência e um poema à *La Corregidora*.

Pineda e Sierra começaram suas explanações tratando das movimentações políticas que originaram o sentimento separatista nos corações dos criollos na Nova Espanha. Enquanto Sierra localizou a causa principal no confronto ocorrido na Europa entre Napoleão e o rei espanhol (que, ao ser confrontado, abdicou da coroa de Espanha e das Índias em favor de Napoleão, que a presenteou a José Bonaparte)⁵⁰⁴, Pineda acreditou que os fatores determinantes encontravam-se dentro da própria colônia.

Durante todo um capítulo, Pineda explicou que os princípios desencadeadores do movimento independentista estavam baseados na exclusão social dos *mestizos* e dos indígenas, que eram explorados pelos espanhóis⁵⁰⁵.

Los mestizos, vistos siempre con recelo por los extranjeros, porque a las cualidades de una civilización naciente, heredada de los Aztecas, reunían las de una civilización adelantada, transmitida por los españoles, eran mantenidos a distancia de toda gestión pública, y, por lo tanto, condenados a un obscurantismo que no era, en último resultado, más que otro estímulo para sus aspiraciones a hombres libres⁵⁰⁶.

⁵⁰⁴ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp. 69-70.

⁵⁰⁵ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.29.

⁵⁰⁶ IDEM, pp.29-30

O autor também defendeu que o monopólio comercial, característica da economia colonial, não satisfazia as ambições dos criollos, já que o único regulador dos preços era a Coroa espanhola. A imposição de religião católica, mantida através das práticas do Tribunal da Santa Inquisição, também foi apontada como um dos elementos que “sembraran la discordia” no final do século XVIII, pois, segundo o autor, violavam a liberdade que Deus deu ao homem para dirigir seu espírito da forma que sua consciência o aconselhasse e também porque impedia a imigração em solo mexicano, já que muitos imigrantes não professavam a fé católica. Dessa forma, não foi permitido aos estrangeiros que instalassem suas indústrias e introduzissem seus capitais no país – o que resultou que a Nova Espanha continuasse empobrecida e “condenada a uma situación de miseria y prevada de todo elemento de prosperidad.”⁵⁰⁷

Esse conjunto de coisas, para Pineda, provocou nos *mestizos* um ardente desejo de fazer da colônia uma nação própria e independente e foram favorecidos, segundo Castellanos, por uma série de circunstâncias favoráveis que os auxiliaram a escapar da tutela “cruel e opressora” da Espanha⁵⁰⁸.

Nossos autores seguiram ressaltando a importância das tertúlias literárias para a disseminação das ideias independentistas. Ainda que proibidas quaisquer agremiações para as discussões de temas que fossem contrários à Coroa espanhola, como ressaltou Pineda, as tertúlias conseguiam autorização oficial para a apresentação de poemas, discursos e temas artísticos, mas alguns grupos viram nelas oportunidades de expor seus anseios separatistas⁵⁰⁹.

Lucio Tapia afirmou que a principal dessas tertúlias, com papel determinante no desenvolvimento do movimento independentista, ocorria em Querétaro, na *Calle del Descanso*, na casa de número 14, do licenciado Parra⁵¹⁰: organizada por Doña Josefa Ortíz de Domínguez e por seu esposo, o *Corregidor* D. Miguel Domínguez, a tertúlia ajudou a estabelecer uma Junta revolucionária, posto que a ela frequentavam vários homens que

⁵⁰⁷ IDEM, p.32.

⁵⁰⁸ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. pp.122-3.

⁵⁰⁹ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.32.

⁵¹⁰ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.138.

compartilhavam os anseios de independência do México, como Hidalgo, Allende e Aldama.⁵¹¹

Sierra destacou que a importância política e social do casal Domínguez foi importante para afastar qualquer suspeita daquele grupo. O autor sublinhou, como principais temas das conversas do grupo, a lamentação acerca da prisão do rei Fernando VII e o temor de que os franceses dominassem a Espanha (e, conseqüentemente, seus territórios). O autor destacou que, nesse momento, Aldama e Allende foram importantes por seu ímpeto e por seu domínio bélico, o casal Domínguez por sua apropriação política e Hidalgo por sua força entre os índios, por sua instrução e seu engenho⁵¹². O esforço e a paixão nacionalista de Doña Josefa Ortíz foi ressaltado por vários de nossos autores como exemplo de civismo:

Ella abrazó la causa con el entusiasmo y la fe con que la mujer se decide; con la firmeza con que se lanza a la prosecución de un fin; y como no sabía escribir, según dejamos apuntado al tratar de la educación que se recibía en aquella época, apeló al ingenioso recurso de recortar las letras de los impresos que caían en sus manos, y con ellas, juntándolas con laboriosidad, había sus escritos para influir en la política. Pegaba las letras sobre papel de china, y como una cohetera le servía de correo, ocultaba el papel entre los cohetes, y por este medio daba a los conjurados los avisos más oportunos⁵¹³.

A essa organização Castellanos deu o nome de *Conspiración de Querétaro*. O autor afirmou que, em um primeiro momento, a sociedade da Nova Espanha não se deu conta do caráter independentista secreto de tais reuniões, posto que as tertúlias literárias eram muito comuns àquela época. No entanto, o autor afirmava que *La Corregidora* não conseguia sempre conter seu “ardiente patriotismo”, sendo imprudente e declarando sua insatisfação em relação ao governo espanhol diversas vezes, declarando seu entusiasmo por um governo nacional e separado da Espanha. Além disso, não deixou de chamar a atenção dos governantes que aquela casa fosse visitada por pessoas que vinham de cidades próximas e que eram suspeitas aos espanhóis: “La murmuración comenzó: decíase que la Corregidora conspiraba con su esposo contra el gobierno español, y hubo varias

⁵¹¹ TAPIA, Lucio. Op. Cit. p.195.

⁵¹² SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp. 73-4.

⁵¹³ DE LA BREÑA, Luis. Op. Cit. pp.68-9. O trecho nos dá pistas também sobre a condição da educação feminina no final do século XVIII e início do XIX: as mulheres, até as de mais alta classe, não aprendiam a escrever, somente a leitura, o que dificultava muito a sua comunicação.

denúncias.⁵¹⁴ Os autores foram unânimes em concordar que esse foi o germe do movimento independentista, de onde surgiram as primeiras ideias organizadas para uma força nacional separatista.

Para clarear o caráter heróico da *Corregidora*, De la Breña ressaltou que a delação feita pelo sargento Garrido e pelo capitão Arias sobre a conspiração em que se preparava o movimento de independência teria sufocado a luta se Doña Josefa Ortíz de Domínguez não tivesse mandado um aviso imediato a Allende para fazê-lo saber que os revolucionários haviam sido descobertos⁵¹⁵. Logo que seu marido saiu da residência onde viviam, ela deu três golpes com o pé sobre o piso, a fim de fazer escutar pelo carcereiro D. Ignacio Pérez, que, ao escutar o sinal previamente combinado, apresentou-se no saguão do palácio. Doña Josefa, que havia sido presa pelo marido por pressão do governo, falou com D. Pérez pelo buraco da fechadura, encarregando-o de despachar imediatamente uma pessoa de confiança que informasse a D. Ignacio Allende sobre o que ocorria. O carcereiro, consciente da delicadeza da missão, foi ele mesmo enviar o recado até San Miguel, onde chegou na madrugada de 15 de setembro e, como não encontrou Allende, explicou os últimos acontecimentos a D. Juan Aldama⁵¹⁶. La Corregidora, como notou também Castellanos, sacrificou sua família, sua posição e seu nome para que o plano de Independência tivesse sucesso⁵¹⁷.

Graças à integridade da ilustre Doña Josefa Ortíz, segundo Sierra, Aldama, Allende y Hidalgo puderam ter a notícia na noite de 15 de setembro e, na manhã seguinte, tomaram a resolução de lutar até a morte pela independência, pegando em armas e dando início ao movimento popular de independência do México⁵¹⁸.

Nossos autores diferiram no tratamento que deram à Independência do México. Tapia afirmou que o processo culminado com o Grito de Dolores foi uma *bendita conflagración*⁵¹⁹. Para De la Breña, Castellanos e para Pineda, o movimento de independência foi uma *revolución*⁵²⁰. Sierra a viu como uma *insurrección*⁵²¹, enquanto

⁵¹⁴ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. p.123.

⁵¹⁵ DE LA BREÑA, Luis. Op. Cit. p.69.

⁵¹⁶ TAPIA, Lucio. Op. Cit. 196.

⁵¹⁷ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. pp.123-4.

⁵¹⁸ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp. 74-5

⁵¹⁹ TAPIA, Lucio. Op. Cit. pp.194-5.

⁵²⁰ DE LA BREÑA, Luis. Op. Cit. p.68. CASTELLANOS, Abraham. p.135. PINEDA, Celso. Op. Cit. p.36. Mais especificamente, Pineda a caracteriza como uma “revolución libertadora”.

Zárate a chamou de *conjuración*⁵²². Ainda que aparentemente análogos, os termos apresentaram diferenças na concepção dos autores sobre o movimento independentista, discutindo se ele foi ou não uma quebra de paradigma em relação ao período anterior. Essa discussão foi muito polêmica e continuou presente durante muitos anos na historiografia pois, se o processo de independência da Nova Espanha não trouxe muitas modificações na estrutura econômica, institucional e social da antiga colônia, ele originou um novo homem, uma nova sociedade e uma nova política, como afirmou François-Xavier Guerra⁵²³.

Pineda expôs que, ao realizar o Grito de Dolores, Hidalgo declarou que era vontade do povo não seguir pertencendo à Espanha e que as vozes da rebelião foram “*¡Viva la independencia!*” e “*¡Muera el mal Gobierno!*”, nas quais se expunham o programa revolucionário: fazer da colônia uma nação com vida própria, derrubar as autoridades constituídas até então que governassem em nome da Espanha e instituir o governo – elevada a colônia à categoria de uma monarquia – cedendo seu mando a um primeiro rei, que poderia ser Fernando (Fernando VII de Espanha)⁵²⁴.

Os autores seguiram narrando as habilidades do cura de Dolores como homem de guerra mas, principalmente, como o responsável por inculcar na mente dos colonos a necessidade de lutar por liberdade e por trazer mais homens para o exército insurgente.

Era mañana del 16 de SEPTIEMBRE DE 1810. Repicaban alegremente las campanas de la iglesia de Dolores, y multitud de rancheros se agrupaban en el atrio para inquirir lo que sucedía. Hidalgo llegó entonces, y cuando les habló de Independencia y Libertad, todos en masa, llenos de júbilo, lo siguieron, trocando en armas sus útiles de labranza, para ayudar a su cura, transformado en apóstol de una nueva fe. ¡Y el sol, que por el oriente se levantaba, alumbró radiante el primer día de nuestra independencia!⁵²⁵

Sierra, Castellanos e Zárate referiram-se à primeira batalha do exército insurgente contra os espanhóis como um momento decisivo do movimento independentista, pois encheu os revolucionários de esperança e de confiança: em Guanajuato, os espanhóis se haviam enclausurado no quartel de Alhóndiga de Granaditas, buscando proteção. Os

⁵²¹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.73.

⁵²² ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.138.

⁵²³ GUERRA, François-Xavier. *Modernidad y Independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México: Editorial Mapfre/ FCE, 1992. p.13.

⁵²⁴ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.33.

⁵²⁵ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. p.125.

independentistas, em uma avalanche impetuosa, avançaram sobre o edifício fortificado, vencendo os espanhóis e tomando para si as riquezas ali encerradas.⁵²⁶

Em julho de 1811, Aldama, Allende, Jiménez e outros caudilhos da revolução de independência, entre eles alguns sacerdotes e frades, foram executados após a delação de Elizondo, um homem que escoltava o grupo e que foi caracterizado como um “infame traidor” por Sierra⁵²⁷. A última vítima desse processo foi Hidalgo, que morreu no mesmo ano. A morte daqueles “heróicos campeones”, em Durango e Chihuahua, marcou o término do primeiro período da guerra de Independência⁵²⁸.

Ainda que todo o país estivesse atravessado por grupos armados, que indicavam quão preparadas estavam as massas populares, após a morte do primeiro grupo de líderes insurgentes o governo espanhol fixou sua atenção no sul, pois entre o rio Mescala e o porto de Acapulco surgiu um discípulo e amigo de Hidalgo, de quem havia recebido a missão de fazer a insurreição na costa. Don José María Morelos y Pavón era um “rudo mestizo que, después de haber sido estudiante y llegado a ser cura de Carácuaro, tenía entonces treinta y cinco años” e que, pouco depois de ter saído com vinte cinco homens para a luta, contava com 3 mil soldados mais os irmãos Galeana, “que valían por otros tres mil, tan bravos y leales eran”⁵²⁹.

Foi considerado o gênio para a guerra, o homem da energia e do valor⁵³⁰. Ainda que não tenha atingido facilmente seu objetivo inicial – dominar Acapulco, que acreditava ser o principal meio de comunicação entre o sul e os Estados Unidos – Morelos encabeçou diversas batalhas importantes, sendo a mais notável o “glorioso” sítio de Cuautla (nas palavras de Castellanos), em que as tropas insurgentes venceram as tropas monarquistas depois de 73 dias de luta⁵³¹. Os autores seguiram enumerando algumas batalhas e apontando para o crescimento das forças insurgentes em número e homens que se uniram ao exército independentista.

⁵²⁶ IDEM, p.129. ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.146. SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.75. Segundo Sierra, “La matanza de Granaditas, que los caudillos insurgentes no pudieron impedir, abrió la era de sangre de la guerra de Independencia y le imprimió su carácter; los españoles contestaron con un grito de horror, que fue pronto de muerte; para vengar los asesinatos de Granaditas derramaron tanta sangre que habría bastado para envolver a la Nueva España en un manto de púrpura.”

⁵²⁷ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.79

⁵²⁸ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p. 150.

⁵²⁹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.78

⁵³⁰ DE LA BREÑA, Luis. Op. Cit. p.28-9.

⁵³¹ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. pp.134-5.

Ressaltaram, entretanto, que Morelos não foi somente um homem importante na frente de batalha, mas que preocupou-se – após tomar o poder em Oaxaca – em organizar uma forma constitucional de governo, revolucionário, instalado em Michoacán, convocando um congresso em Chilpancingo pouco depois de finalmente ter conseguido apoderar-se de Acapulco⁵³². Este congresso deveria deliberar sobre os assuntos que se relacionassem com a nova nação por cuja independência se lutava⁵³³.

Denominado “Congresso de Anáhuac”, apropriando-se das raízes astecas ao mesmo tempo em que negava a força espanhola na formação da colônia, esta instituição declarou que, sob as vistas de Deus, “árbitro moderador de los imperios y autor de la Sociedad”, tinha como objetivos principais recuperar a soberania nacional usurpada pela Espanha, garantir a independência do território, retomar o direito de instituir suas leis como achasse conveniente e tornar a religião católica como oficial e nacional, sem tolerar nenhuma outra⁵³⁴.

(...) que no profesan ni reconocen otra religión más que la católica, ni permitirá ni tolerará el uso público de otra alguna: que protegerá con todo su poder y velará sobre la pureza de la fe y sus demás dogmas y conservación de los cuerpos regulares. Declara por reo de alta traición al que se oponga directa o indirectamente a su Independencia, ya protegiendo a los europeos opresores de obra, de palabra o por escrito, ya negándose a continuar la guerra hasta que su independencia sea conocida por las naciones extranjeras.⁵³⁵

Pineda chamou a atenção dos alunos para o fato do Congresso de Anáhuac não permitir o culto de outra religião que não fosse a católica, apostólica, romana. Segundo ele, os estudantes deveriam refletir se isso traria boas consequências para a nação em formação, posto que relembriaria traços coloniais. Justificou que o início do século XIX eram tempos de hábitos profundamente religiosos, e que a grande motivação para a intolerância religiosa foi que o líder do Congresso de Chilpancingo, ainda que tenha se tornado um general, teve sua formação como um cura, como um religioso, apropriando-se de tudo o que aprendera nos seus estudos eclesiásticos para defender uma nação católica⁵³⁶. Morelos não era mais um sacerdote, no entanto. Os livros que analisamos o caracterizaram como um grande capitão e um grande cidadão, por ter encarnado como nunca a esperança de um povo

⁵³² SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.79.

⁵³³ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.34.

⁵³⁴ IDEM, pp.34-5.

⁵³⁵ IDEM, p.35.

⁵³⁶ IDEM, pp.35-6.

lutando pela vida, como a figura mais brava, mais alta, mais arrogante, de maior instinto militar e de maior abnegação republicana de toda revolução. Segundo Sierra, “Morelos es nuestro orgullo de mexicanos en el periodo más terrible de nuestra historia”⁵³⁷.

O Congresso de Anáhuac proclamou a Independência em 6 de novembro de 1813. Até então, os insurgentes haviam reconhecido como rei a Fernando VII em todas as suas declarações, mas a partir de então o único rei foi “la nación en lucha por su libertad.” Ainda que tenha sido derrotado e estivesse em fuga, o congresso promulgou uma Constituição republicana, em outubro de 1814⁵³⁸.

Morelos foi vencido pelo exército realista, capturado e levado à cidade do México. Seu julgamento durou dois meses, como nos contou Zárate e Sierra. Este, por sua vez, destacou o papel da Igreja na condenação do cura. Como a Igreja estava perdendo vários sacerdotes para o exército revolucionário e não podia voltar suas costas para a Espanha, ela decidiu apertar o cerco contra os insurgentes.

la Iglesia, que había combatido la insurrección como un sacrilegio y que, a medida que mayor número de sacerdotes tomaban parte en la lucha, multiplicaba contra los insurgentes sus anatemas, sus excomuniones y las amenazas de la Inquisición para esta vida y para la otra, la Iglesia, decimos, tomó parte solemne en el proceso, y degradó a Morelos⁵³⁹.

Como já dissemos, uma das piores ações que um indivíduo poderia fazer era trair sua pátria. Sierra, justificando o heroísmo de Don Francisco Javier Mina – espanhol francomaçom que lutou pela Espanha contra Napoleão e depois uniu-se ao exército insurgente, após conhecer a causa da revolução por meio de Frei Servando de Mier –, explicou que ele não traiu a Espanha ao lutar contra a Coroa porque sua intenção era “santa e pura” e sua empresa era heróica, posto que a causa da Independência do México era a causa da humanidade, e não a de uma só nação: era a causa da liberdade⁵⁴⁰. Este foi um exemplo da idealização das figuras participantes do movimento revolucionário: Mina voltou-se contra os espanhóis dada a perseguição de Fernando VII contra a maçonaria, em primeiro lugar, encontrando na independência do México uma forma de externar sua insatisfação com o Coroa hispânica. No entanto, para construir a figura heróica, não coube

⁵³⁷ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922.p.82.

⁵³⁸ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. pp.156-7.

⁵³⁹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.81.

⁵⁴⁰ IDEM, p.83.

afirmar que seu motor revolucionário foi a vingança, mas sim o impulso pela causa da humanidade.

Após a morte de Morelos, a terceira geração revolucionário foi encabeçada por Vicente Guerrero, que ficou no comando da luta revolucionária até 1821, quando o vice-rei enviou D. Agustín de Iturbide para combatê-lo no sul e aniquilar a revolução libertadora. Iturbide pediu ao vice-rei todos os elementos que necessitava, que foram concedidos sem desconfiança, pois os antecedentes do prestigioso militar – que havia sido um dos mais cruéis e terríveis inimigos da ideia libertadora, fizeram com que o governo não suspeitasse de seu objetivo de aliar-se com os independentistas.

Iturbide marchou até o sul e, através de cartas, iniciou sua comunicação com Guerrero sobre o plano que concebeu. Castellanos contou que, em um encontro secreto que tiveram os dois caudilhos, entraram em acordo de realizar juntos a Independência. Ele ainda afirmou que, ao abraçar Iturbide, Guerrero disse: “Felicito a mi patria, porque recobra en este día um hijo cuyo valor y conocimientos han sido tan funestos”⁵⁴¹.

O novo plano, denominado Plan de Iguala, trouxe as bases sob as quais ficou estabelecida a independência mexicana. O conjunto dessas bases não foi mais do que a confirmação das ideias de Hidalgo e Morelos: México, erigido como uma nação independente da Espanha, seria uma monarquia, e seu rei poderia ser Fernando VII ou um eleito por este, além da instituição da religião católica como a única permitida no território⁵⁴². Fundou-se em três princípios: união, religião e independência, sob a bandeira tricolor – verde, branca e vermelha⁵⁴³. Empunhando a nova bandeira, o exército das três garantias entrou na capital mexicana, liderado por Iturbide, em 27 de setembro de 1821, onze anos e onze dias depois do estalar da guerra de independência, “iniciada por el inmortal Hidalgo en el pueblo de Dolores”⁵⁴⁴.

Os autores também ressaltaram a importância de alguns personagens, como Nicolás Bravo, general que lutou ao lado dos insurgentes e destacou-se por sua bravura, e Leona Vicario, jovem rica que vivia na Cidade do México e que, ao simpatizar com a causa revolucionária, encontrou uma forma de financiar a elaboração de armas, enviando

⁵⁴¹ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. p.143. Ressaltamos, mais uma vez, que o texto de Castellanos tem um toque romantizado, não necessariamente se atendo aos fatos históricos.

⁵⁴² PINEDA, Celso. Op. Cit. p.36.

⁵⁴³ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. p.144.

⁵⁴⁴ IDEM, Ibidem.

armeiros para o campo de Hidalgo – motivo pelo qual foi presa e resgatada pelas tropas de Rayón, quando conheceu seu futuro marido, o influente Andrés Quintana Roo⁵⁴⁵. Também ressaltaram a alguns capitães como exemplos de constância, de força e de dignidade, como don Ignacio López Rayón e don Guadalupe Victoria⁵⁴⁶.

6. O Primeiro Império

“Agustín, por la Divina Providencia, y por nombramiento del Congreso de los Representantes de la Nación, Emperador de México, juro por Dios y por los Santos Evangelios que defenderé y conservaré la religión Católica, Apostólica, Romana, sin permitir otra alguna en el Imperio; que guardaré y haré guardar la Constitución que formare dicho Congreso, y entretanto, la española, que está vigente, y asimismo las leyes, órdenes y decretos que ha dado y en los sucesivos diere el repetido Congreso, no mirando en cuanto hiciere sino al bien y provecho de la Nación”⁵⁴⁷

O governo de Iturbide, primeiro comandante do México independente, foi um período curto, conturbado e pouco explorado pelos autores que trabalhamos – somente Celso Pineda, Julio Zárate e Justo Sierra discorreram sobre o assunto nas obras que analisamos. No entanto, decidimos nesta dissertação destacar este tema pela distinção no tratamento dado à figura de Iturbide por esses autores. As duas obras de história e a de instrução cívica construíram imagens muito distintas do imperador do México.

Zárate, em uma narrativa bastante factual e direta, com uma quantidade muito grande de informações e datas precisas, começou seu capítulo contando sobre a entrada do exército trigarante na Cidade do México, em 28 de setembro de 1821, e a reunião de uma Junta provisional governativa, instalada com o auxílio de Don Juan O’Donojú, que declarou Iturbide presidente⁵⁴⁸. Essa mesma Junta nomeou um governo regencial, presidido pelo próprio Iturbide.

Como o novo país necessitava de um conjunto de leis independente da Espanha, a Regência convocou um Soberano Congresso Constituinte, cuja função seria elaborar a nova constituição⁵⁴⁹. No entanto, iniciou-se um conflito entre o Congresso e a Regência, posto

⁵⁴⁵ IDEM. pp.135-7 e 140-1.

⁵⁴⁶ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.160.

⁵⁴⁷ PINEDA, Celso. Op. Cit. pp.37-8.

⁵⁴⁸ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.170. Os trinta e oito membros dessa Junta juraram o plano de Iguala e o Tratado de Córdoba e assinaram a Ata de Independência.

⁵⁴⁹ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.37.

que formaram-se vários partidos – um deles, formado por quase todos os militares, pelo clero e por alguns espanhóis, propunha a elevação de Iturbide ao trono real, enquanto outro, pelo contrário, formado por insurgentes e espanhóis monarquistas que aspiravam o cumprimento do plan de Iguala, buscavam tirar Iturbide do poder para o estabelecimento da República (aspiração dos primeiros) ou para a ascensão de um Borboun à coroa do México (desejo dos segundos)⁵⁵⁰.

Em meio ao frege dos partidos, Zárate contou aos seus leitores que um sargento chamado Pío Marcha, em 18 de maio de 1822, iniciou um movimento que culminou com a proclamação de Iturbide como imperador. O Congresso reuniu-se no dia seguinte e, pressionado pela multidão (que adorava Iturbide), por um grande grupo militar e pela presença do próprio Iturbide, o elegeu imperador com o nome de Agustín I^o⁵⁵¹.

O autor defendeu que o principal acontecimento que favoreceu a coroação de Iturbide foi a anulação do Tratado de Córdoba pelas Cortes de Espanha, em 13 de fevereiro de 1822, dando mais força aos seus partidários e melhor oportunidade de realizar seus propósitos⁵⁵². Já Sierra acreditou que as principais causas eram internas: Iturbide contava com a tropa, com a maioria da população das cidades e com a “plebe de México, de quien era ídolo”⁵⁵³. Pineda, por sua vez, afirmou que os motivos principais foram “simpatías no muy nobles creadas por don Agustín en el ejército”⁵⁵⁴.

Sierra ainda completou dizendo que a coroação de Iturbide foi um grande erro, porque o México não possuía recursos, aristocracia nem nobreza para sustentar uma monarquia, e defendeu que a “índole de la nación es democrática”, ou seja, o México seria uma nação inclinada à igualdade de todos os cidadãos. Por outro lado, assumiu que aquele foi o primeiro ato de liberdade absoluta do país após a independência e um desafio grandioso em relação à Espanha. Ao expor alguns versos correntes naquele período, colocou em dúvida a índole de Iturbide ao compará-lo com Cortés.

Dijo un genio cantando heroica hazaña
“Este es Hernán Cortés y esta es España.”
Y hoy dice el tiempo que las glorias mide

⁵⁵⁰ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. pp.172-3.

⁵⁵¹ IDEM, pp.173-4.

⁵⁵² IDEM, Ibidem.

⁵⁵³ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. Pp.94-5

⁵⁵⁴ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.38.

“Aquél fue Hernán Cortés y éste Iturbide”⁵⁵⁵

Sierra, continuando suas comparações, disse que Iturbide quis imitar Napoleão (que era seu modelo), posto que a adulação e a popularidade o cegaram e o levaram a dissolver o Congresso e convocar uma Junta de “amigos suyos” (dois deputados por cada província que fossem seus partidários, eleitos por ele próprio) para escrever a Constituição. Este ato causou uma profunda insatisfação entre os “mexicanos sensatos”, segundo o autor, e começou-se a planejar a instauração da República nas lojas maçônicas⁵⁵⁶. O general realista Santa Anna foi o primeiro a pronunciar-se pela República em Veracruz em dezembro de 1822, seguido do general Guadalupe Victoria e de vários outros. O antigo Congresso também revogou sua primeira decisão, declarando que a coroação de D. Agustín de Iturbide havia sido obra de violência e de força, “y que de derecho era nula”⁵⁵⁷. Iturbide logo viu-se abandonado por todos os seus antigos apoiadores⁵⁵⁸ e, como os três autores expuseram, deixou a coroa do México.

Segundo Pineda, a saída do poder foi realizada por convicção própria, apesar da grande soberba do imperador, resultando em sua saída no país – que ele afirmou ter sido um tanto voluntária e um tanto por força das circunstâncias e como um ajuste de contas com o partido que se declarou abertamente hostil ao imperador⁵⁵⁹. O autor caracterizou Iturbide como aquele que se deixou levar pelo orgulho e pelo poder, mas como um homem honrado que soube a hora de deixar o poder.

Zárate afirmou, por sua vez, que o governante tentou entender-se com aqueles que tentaram tirá-lo do poder, mas não obteve sucesso. Deixou entrever, em sua narrativa, que antes da partida forçada para a Europa, o imperador quis demonstrar seu amor pela nova nação, expressando seu desejo de que os mexicanos fossem felizes sob a nova ordem das coisas⁵⁶⁰ em um manifesto. O Iturbide de Zárate não era o deslumbrado pelo poder, mas sim um homem preocupado com o México, diplomático, amante de sua nação, que tentou todos os seus recursos para não deixá-la.

⁵⁵⁵ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.95.

⁵⁵⁶ IDEM, p.96.

⁵⁵⁷ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.38.

⁵⁵⁸ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.96.

⁵⁵⁹ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.38.

⁵⁶⁰ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.176

Por fim, temos a descrição que fez a maior defesa do imperador. Ao tratar sobre a abdicação de Iturbide, Sierra começou dizendo que ele teve uma sorte muito triste, por ter sido desterrado e perseguido por agentes da Espanha e, voltando ao México para o que ele acreditou ser uma grande expedição, foi preso e fusilado, posto que o Congresso o havia sentenciado como “fora da lei”, dado o poder que ainda possuía com a população em geral. Sierra defendeu que Iturbide foi um grande injustiçado, pois, ainda que tenha cometido alguns erros, prestou um serviço imenso à pátria. Concluiu dizendo que a República não foi generosa colocando-o como um fora da lei, ainda que isso talvez tenha sido necessário para que ela se fortalecesse⁵⁶¹.

Enquanto os outros dois autores reconheceram diferentes qualidades em Iturbide, mas acreditam que a República venceu justamente e isso foi bom para o futuro do México, Sierra questionou a validade da conquista da República a partir da morte do antigo imperador. Além disso, ele foi o único que tentou construir a imagem heróica de Iturbide, como alguém que realizou um grande trabalho para o México.

⁵⁶¹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.97.

7. O período independente

“La igualdad será de hoy la más grande ley de la República; no habrá más mérito que el de las virtudes; no manchará el territorio nacional la esclavitud, oprobio de la historia humana; el domicilio será sagrado; la propiedad inviolable; el trabajo y la industria libres; la manifestación del pensamiento sin más trabas que el respeto a la moral, a la paz pública y a la vida privada; el tránsito, el movimiento, sin dificultades; el comercio, la agricultura, sin obstáculo; los negocios del Estado examinados por los ciudadanos todos; no habrá leyes restrictivas, ni monopolios, ni prisiones arbitrarias, ni jueces especiales, ni confiscación de bienes, ni penas infamantes, ni se pagará por la justicia, ni se violará la correspondencia, y en México, para su gloria ante Dios y ante el mundo, será una verdad práctica la inviolabilidad de la vida humana, luego que con el sistema penitenciario pueda alcanzarse el arrepentimiento y la rehabilitación moral del hombre que el crimen extravía.”⁵⁶²

O período concebido entre o final do Império de Iturbide e a dominação francesa pelas tropas de Napoleão III e a chegada de Maximiliano de Habsburgo foi retratado nos manuais analisados com intensidades muito diferentes. De uma forma geral, os pontos ressaltados pelos autores foram a formação dos dois partidos, que dominaram a vida política mexicana do século XIX, as guerras com os Estados Unidos e com a França, que fizeram com que o México perdesse grande parte de seu território, a guerra civil, a elaboração de uma Constituição (em 1857) e as leis de reforma, que tiraram grande parte do poder da Igreja Católica e dos privilégios militares.

Celso Pineda e Julio Zárate destacaram que, com a queda de Iturbide, o Congresso entregou provisoriamente o poder a um triunvirato, formado por Don Nicolas Bravo, Don Pedro Celestino Negrete e Don Guadalupe Victoria⁵⁶³ – este último eleito como o primeiro presidente da nascente República. Os autores afirmaram que os primeiros momentos do que Zárate chamou de “gobierno del Poder Ejecutivo”⁵⁶⁴ foram muito conturbados, mas tiveram o mérito de instituir o sistema republicano federativo, dividindo os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e assinalando a cada um suas atribuições, ainda que não rompessem abertamente com o passado, posto que a intolerância religiosa aferrou-se e os foros para clérigos e militares foram conservados nesse período⁵⁶⁵.

⁵⁶² Discurso do deputado Francisco Zarco ao Congresso Constituinte em 1857. *Apud* PINEDA, Celso. Op. Cit. p.47.

⁵⁶³ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.39.

⁵⁶⁴ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.177.

⁵⁶⁵ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.40.

Os dois autores identificaram, nesse período, a formação de dois partidos políticos que marcaram a vida da nova República. Esses partidos eram formados por aqueles que compunham o Congresso e por todas as pessoas que de algum modo interferiam no estabelecimento do governo.

Zárate denominou os dois grupos que surgiram do partido que venceu Iturbide como federalistas e centralistas - entre os federalistas, estavam muitos dos insurgentes e dos próprios partidários de Iturbide, que se aliaram a seus antigos inimigos por ódio ao governo existente, enquanto que os centralistas compunham a maior parte do Poder Executivo e do Congresso⁵⁶⁶.

A divisão de Pineda foi um pouco diferente e aproximou-se ao tratamento dado a estes partidos nos dias de hoje. O autor afirmou que formaram-se dois partidos, que se mantiveram em contínua disputa durante todo o século XIX, o que resultou na instabilidade política da República durante seus primeiros trinta anos de existência, ao cabo dos quais somente a promulgação de uma Constituição lançou as bases para assentar-se a nacionalidade mexicana⁵⁶⁷.

Segundo o autor, um dos partidos era mais apegado ao regime monárquico, queria um rei para o México e pretendia que a Igreja e o governo fossem a mesma coisa e prestassem um ao outro apoio mútuo. Este partido respondia aos anseios do governo da Espanha, que buscava **conservar** este sistema na antiga colônia, o que deu o nome de **conservadores** aos membros do partido que pensavam dessa forma⁵⁶⁸.

Por outro lado, um segundo grupo apropriou-se das ideias dos franceses, simpatizando-se com o regime republicano e acreditando que a religião e a Igreja eram coisas muito diferentes do governo, e que por isso mesmo deveriam caminhar separadas deste, sem que as autoridades eclesíásticas tivessem nenhuma intervenção governamental nem outra missão que não fosse administrar a religião. Viam como algo fora de propósito o estabelecimento de tribunais diferentes para diversas categorias, julgando que frente à lei todos eram ser iguais e, quanto à religião, defendiam que cada um deveria ter liberdade para adotar a que quisesse (posto que fosse uma prática íntima, ninguém deveria ter o

⁵⁶⁶ ZÁRATE, Julio. OP. Cit. p.177.

⁵⁶⁷ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.43.

⁵⁶⁸ IDEM, p.41

direito de impor nenhuma). Aqueles que pensavam dessa forma receberam o nome de **liberais**⁵⁶⁹.

O *Compendio* de Zárate observou como principais conquistas do governo de Don Guadalupe Victoria o estabelecimento de relações amistosas com a Inglaterra e com os Estados Unidos, cujos governos reconheceram nessa época a independência do México, a participação do país no Congresso americano promovido e convocado no Panamá por Simón Bolívar e, dentre todos os acontecimentos, o que o autor definiu como mais importante foi a rendição do forte de San Juan de Úlua, em 18 de novembro de 1825, que representou a vitória definitiva sobre as tropas espanholas que ainda permaneciam em território mexicano⁵⁷⁰.

O autor expôs que o presidente que venceu as eleições para ocupar o lugar de D. Guadalupe Victoria foi D. Manuel Gómez Pedraza, pertencente ao partido originário das lojas maçônicas escocesas, mas que, através da força, quem assumiu o poder foi o membro escolhido pelo partido formado por membros das lojas maçônicas yorkinas, Don Vicente Guerrero⁵⁷¹.

Os dois manuais escolares de História trataram D. Vicente Guerrero como um presidente extraordinariamente popular, pois durante seu governo os espanhóis foram expulsos do território mexicano⁵⁷². Zárate ressaltou, no entanto, que este ato causou a desolação e ruína de muitas famílias e fez com que um volumoso capital, formado pelas fortunas dos espanhóis, fosse levado do país⁵⁷³.

A expulsão dos espanhóis, segundo Zárate, apressou os preparativos do plano que Fernando VII fazia em Havana para empreender a reconquista do México. Em consequência destas ordens, chegou ao México (próximo a Tampico) um exército liderado por Don Isidro Barradas que, segundo o autor, excitou altamente o patriotismo dos

⁵⁶⁹ IDEM, p.42.

⁵⁷⁰ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.181.

⁵⁷¹ As lojas maçônicas foram determinantes para a configuração da vida política mexicana do século XIX, pois a intelectualidade do país estava muito ligada a estas casas. As lojas maçônicas yorkinas, de origem inglesa e forte presença nos Estados Unidos, deram origem ao partido liberal, enquanto que as lojas maçônicas escocesas originaram o partido conservador.

⁵⁷² SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.99.

⁵⁷³ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.185.

mexicanos que, liderados pelo general Terán e pelo comandante-chefe Santa Anna, venceram os espanhóis após dois dias de batalha⁵⁷⁴.

Apesar da vitória, o governo de Guerrero caiu em desprestígio popular por seu ministro da fazenda, Don Lorenzo de Zavala, por causa das políticas fiscais que queria implantar⁵⁷⁵. Enquanto uma parte do exército dava o poder a Guerrero, outra facção queria derrubá-lo e colocar em seu lugar um oficial mexicano que havia sido monarquista, Don Anastasio Bustamante, então vice-presidente. Guerrero viu-se abandonado por seus antigos aliados e retirou-se às montanhas do sul do México, acompanhado de uma escolta⁵⁷⁶. Sierra contou a seus estudantes que, na ânsia de vencer Guerrero, o governo do general Bustamante utilizou-se dos serviços de um “infame marino italiano, cuyo nombre hay que olvidar⁵⁷⁷” para capturar e fusilar o ex-presidente, sem levar em consideração os atos que o insurgente havia prestado à pátria⁵⁷⁸.

O duro despotismo de Bustamante, segundo Zárate, fez com que surgisse uma forte oposição a seu governo, a partir de 1832, que exigia a destituição dos ministros. A agitação foi tão forte que o presidente solicitou uma licença para deter a rebelião levantada por Santa Anna, quando Don Melchor Múzquiz assumiu interinamente o cargo. Como os esforços de Bustamante não tiveram frutos e a revolução tomou mais corpo, segundo Zárate, Bustamante foi tirado do poder e reconheceu Don Manuel Gómez Pedraza como seu substituto, que, a pedido de Santa Anna, assumiu o cargo para concluir o período que deveria governar como sucessor eleito de Guadalupe Victoria⁵⁷⁹.

As novas eleições resultaram como eleitos Don Antonio López de Santa Anna, para presidente, e Don Valentín Gómez Farías, para vice-presidente. Por ausência do primeiro, Gómez Farías tomou posse em abril de 1833, caracterizando-se como um liberal inflexível⁵⁸⁰.

O livro de Sierra explicou que, após a expulsão dos espanhóis, afiançada a independência com a vitória em Tampico, o antigo partido yorkino transformou-se em

⁵⁷⁴ IDEM, pp.185-6.

⁵⁷⁵ IDEM, p.186.

⁵⁷⁶ IDEM, p.187.

⁵⁷⁷ Zárate apresentou, no entanto, o nome do marinheiro: Francisco Picaluga. IDEM, p.189.

⁵⁷⁸ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp.99-100.

⁵⁷⁹ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.190.

⁵⁸⁰ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.101.

reformista – e a reforma principal a que aspirava era a destruição da preponderância do clero. Na primeira metade do século XIX, o autor afirmou que o clero era uma classe privilegiada, que não estava submetida à mesma lei que o resto do país mas que tinha seus próprios tribunais. O autor continuou dizendo que o clero era imensamente rico, que as casas e as terras que eram propriedade dos bispados e conventos não podiam ser vendidas, ou seja, “eran una riqueza estancada, muerta, que no circulaba”. O autor justificou que, quando os alunos estudaram economia política (presente, muitas vezes, nos conteúdos de Instrução cívica), aprenderam que uma riqueza que não circulava impedia o progresso social, comparando a sociedade com um corpo em que, caso o sangue circulasse mal, não conseguiria crescer bem e logo morreria⁵⁸¹.

O que os reformistas queriam, segundo Sierra, era que a riqueza do clero não estivesse morta, queriam *desamortizarla*. Além disso, consideravam que o clero, em sua classe mais alta, havia sido o mais firme sustentáculo do poder espanhol (sendo mal visto por isso), pretendia que o governo mexicano não tivesse sobre sua instituição o mesmo poder que o governo espanhol tinha, mas buscava governar-se sozinho na nação e depender somente do papa (o que era muito grave, pois não reconhecia a soberania do governo mexicano), ao mesmo tempo que promovia uma guerra às ideias liberais, sobretudo à liberdade de consciência e de culto⁵⁸².

O programa dos reformistas, em poucas palavras, buscou minar as riquezas do clero, acabar com seus privilégios e foros e separá-lo da direção da instrução pública. Don Valentín Gómez Farías foi o líder desse programa. O clero, por sua vez, não vacilou em criar uma guerra civil para defender-se – o que acreditou ser um dever⁵⁸³.

As disposições de Gómez Farías obrigaram o partido conservador e o clero a buscar um homem que os salvasse do partido liberal, e nenhum outro viria mais a calhar que o próprio general Santa Anna, “hombre inconstante y tornazido, dispuesto a cambiar su honroso y legal título de Presidente constitucional por el de dictador, pues así podía dar rienda suelta a su desmedida ambición”⁵⁸⁴. Observando a situação em que se encontrava seu vice-presidente, e graças a uma ambição insaciável, Santa Anna instigou e favoreceu

⁵⁸¹ IDEM, pp.101-2.

⁵⁸² IDEM, pp.102-3.

⁵⁸³ IDEM, p.103.

⁵⁸⁴ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.192.

algumas revoltas contra Gómez Farías, como a que ocorreu em Cuernavaca em 1833, e conseguiu tirá-lo do poder, em virtude de que o exército declarou-se favorável à Religião Católica e à permanência dos foros privilegiados. Santa Anna começou, segundo Sierra, a governar sem regra, como um ditador, suprimindo a Federação e “ahogando en sangre” os protestos dos estados⁵⁸⁵.

Antes de continuarmos a análise, fez-se necessário uma observação. Ainda que a obra de Julio Zárate tenha citado os presidentes, vice-presidentes e presidentes interinos que o México teve durante sua independência e a promulgação da Constituição de 1857, o objetivo principal do autor foi explicitar o desenvolvimento da guerra civil mexicana entre liberais reformistas e conservadores. O livro de Zárate sequer fez menção a todos os presidentes. Como nosso objetivo foi reconstruir o texto e o intertexto presente nas obras dos autores, buscando descobrir qual a memória os textos buscaram construir para o México porfirista, coube a nossa investigação apontar para os governo de general Santa Anna, tão destacados nas obras didáticas analisadas, posto que o governante foi o apresentado como o modelo de anti-herói do século XIX: o homem que não respeitou as leis, que buscou o governo através da ditadura, que tinha caráter débil e duvidoso. Dentre os vários períodos em que Santa Anna esteve às voltas com o poder, os manuais escolares destacaram dois: o momento de guerra contra os Estados Unidos e a França e o governo ditatorial.

Sierra contou em seu livro que, ainda que o estado do Texas estivesse povoado de colonos estrangeiros, sobretudo norte-americanos (inimigos da preponderância do clero e ardentes partidários Do federalismo, pois assim poderiam governar-se sozinhos), seus habitantes sublevaram-se em 1836, declarando-se independentes sob a proteção (relativamente oculta) dos Estados Unidos. Santa Anna foi ao Texas liderando o exército mexicano, mas Sierra afirmou que ele portou-se como um mau general e como um mau cidadão, permitindo a perda deste estado. Apesar desse episódio, o autor justificou que o governo centralista seguiu imperando e que a guerra civil e a anarquia social continuaram, posto que a cada dia havia novos pronunciamentos e combates e o México rumava à ruína⁵⁸⁶.

⁵⁸⁵ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.103.

⁵⁸⁶ IDEM, p.104.

Na mesma época, por volta de 1838, Zárate descreveu que a França começou uma “guerra absurda” contra o México, valendo-se da debilidade em que o país encontrava-se pela guerra civil, reclamando, entre outras coisas, muitos milhares de pesos pelas perdas de que um comerciante francês teve em um motim. Abertas as negociações, o México pagou uma quantia de seiscentos mil pesos à França, como indenização, graças ao que o autor chamou de ineptitude da administração de Bustamante, presidente nesse período, desencadeando o confronto armado. Santa Anna conseguiu vencer os franceses e, com isso, recobrou sua popularidade e retomou à presidência em 1841, voltando a ser déspota e esbanjador do pouco dinheiro público, até que um pronunciamento o tirou do país, em 1844⁵⁸⁷.

Justo Sierra justificou que a república do Texas aderiu-se aos Estados Unidos com o pretexto de que necessitava amparar-se a uma nação forte que a protegesse do México. Levantou-se, então, um grande partido no país que queria a guerra contra os norte-americanos, mas o autor enfatizou que quem provocou tal guerra, os responsáveis por ela foram os norte-americanos, que violaram o território mexicano ao anexar um estado que “supostamente” havia deixado de fazer parte da nação, que, por não ter recursos suficientes para defender-se (pelas altas dívidas do governo, as poucas armas e oficiais mal-treinados do exército), tinha a derrota como certa⁵⁸⁸.

Dadas as grandes dívidas do país e o desenvolvimento da guerra contra os Estados Unidos, o vice-presidente Gómez Farías criou uma lei, aprovada pelo Congresso, facultando ao governo a venda dos bens do clero pelo valor de quinze milhões de pesos. Zárate afirmou que o escândalo foi enorme, posto que o clero protestou de todos modos, exaltando os ânimos populares, especialmente os dos batalhões da Guarda Nacional, formados por *gente acomodada* (chamados de *polcos*). Os membros deste pelotão, ao invés de marcharem para Veracruz para participação na guerra, colocaram-se contra a nação e combateram nas ruas da capital, até que Santa Anna voltou de San Luis Potosí, tirou Gómez Farías do poder e reorganizou a situação, partindo para Jalapa a fim de continuar a

⁵⁸⁷ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.197.

⁵⁸⁸ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp.105-6.

guerra contra os americanos. Naquele local o exército mexicano foi batido graças a imperícia do general, em abril de 1847, segundo o autor⁵⁸⁹.

Um dos episódios mais famosos da Guerra entre México e Estados Unidos foi a Batalha de Angostura (também conhecida como Batalha de Buenavista). Abraham Castellanos chamou esse conflito de “la guerra injusta, la guerra infame, la guerra inicua traída por el ejército americano”, afirmando que a República, por estar pobre, fraca, dividida entre os partidos políticos e esgotada por tantas lutas, certamente iria sucumbir ao poder gigantesco de um povo imensamente forte⁵⁹⁰. Lucio Tapia dedicou os cinco primeiros capítulos de seu livro a ressaltar o heroísmo dos mexicanos nessa batalha, descrevendo-a (ainda que de forma um tanto novelesca) com detalhes.

O autor começou sua narrativa contando que, em 22 de fevereiro, os dois exércitos condentendes haviam acampado a poucas léguas de Saltillo, capital do estado fronteiriço de Coahuila. O exército americano, que havia tomado posse do campo previamente, terminava de construir uma série de trincheiras bem fortificadas para sua proteção e estavam dotados de uma artilharia pesada, o que assinalava que a hora do grande combate não estava distante. O exército mexicano, por sua vez, acabava de chegar do interior, mal equipados de armas, com poucos e antigos fuzis, sem uma organização militar bem definida⁵⁹¹.

O confronto foi iniciado e, depois de algumas horas, o autor contou que os tambores de guerra foram ouvidos à distância (próximo à frente de batalha inimiga) e viu-se ondear, entre a neblina causada pela fumaça da pólvora, a bandeira mexicana. Tapia afirmou que o exército mexicano teria entrado nas trincheiras e matado os americanos que ali estavam. “El águila mexicana há cegado con cadáveres el foso de una defensa contraria y, amasando com sangre preciosa aquel humano cimientó, há trepado sobre la trinchera, ascendido a la colina inmediata y roto ron potentes garras el odiado pabellón extranjero.”⁵⁹² Aquele confronto teve, segundo Tapia, vitória mexicana.

O autor ressaltou que, nos momentos de maior pressão e desespero, os episódios que ele denominou como de “mais singular valor heróico” ocorreram repetidamente por parte do exército mexicano, como alguns esquadrões que guerrearam contra seus inimigos

⁵⁸⁹ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.209.

⁵⁹⁰ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. p.148.

⁵⁹¹ TAPIA, Lucio. Op. Cit. p.09.

⁵⁹² IDEM, p.10.

norte-americanos tomando-lhes peças de grosso calibre, outros que conseguiram tomar carros de guerra, um veterano que, após perder as suas armas, venceu a um iaque enforcando-o com seu laço, dentre outros acontecimentos. O resultado destes esforços isolados, segundo Tapia, foi que, ao cair da noite, o campo de La Angostura estava sem vencedor. Os mexicanos, no entanto, conseguiram tomar algumas posições e uma importante quantidade de armas dos norte-americanos⁵⁹³. Na mesma noite, no entanto, a tropa recebeu do general Santa Anna a ordem de abandonar o campo.

¿A qué obedecía tan extraña decisión? ¿No se había inclinado la victoria del lado de la justicia? ¿No el acobardado intruso había esperado con ansia la noche le cubriera con su negro manto para librarse de la mirada indignada de los nuestros? Secreto impenetrable. El General en jefe, el malhadado Santa Anna, no explicó jamás el móvil de su infame conducta⁵⁹⁴.

Exaltando o valor daqueles homens que lutaram pelo México, Lucio Tapia definiu o exército como “tão valente como subordinado” e afirmou que as tropas obedeceram à ordem de Santa Anna, retirando-se do campo de guerra em silêncio, ocultando sua raiva e seu desrespeito pelo general⁵⁹⁵.

O autor afirmou que, após a estranha fuga das tropas, os americanos declararam-se ante seu governo vencedores da Batalha de Angostura. Logo o exército do general norte-americano Scott tomou posse da capital do país, “profanando con su planta la tierra de nuestro mayores”.⁵⁹⁶

Durante a guerra entre os dois países, houve um episódio marcante para os manuais de história do período, em 1847. Quando as tropas do general Scott chegaram à Cidade do México, após um armistício, elas enfrentaram uma grande oposição armada, formada não somente por membros do exército. Como contaram Sierra e Zárate, a defesa de Chapultepec foi feita por alguns soldados mas também pelos alunos do Colégio Militar⁵⁹⁷. Entre os dias 12 e 13 de setembro deste ano, o castelo foi bombardeado e defendido por 800 homens, sendo que os estudantes do Colégio Militar que morreram pela

⁵⁹³ IDEM, p.12.

⁵⁹⁴ IDEM, p.13.

⁵⁹⁵ IDEM, Ibidem.

⁵⁹⁶ IDEM, p.15.

⁵⁹⁷ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.110.

pátria ficaram conhecidos como Niños Heroes, perpetuando na memória do México o valor da valentia, da coragem e do patriotismo⁵⁹⁸.

No entanto, o autor relatou que os estadunidenses logo perceberam que pisavam em terreno perigoso, pois o povo mexicano poderia voltar-se contra eles a qualquer momento. Dois dias após a tomada da metrópole, o exército de Scott teve certeza de que teria que agir rápido na Cidade do México após o povo mexicano ter apedrejado a bandeira dos Estados Unidos, içada à força no Palacio Nacional. Buscaram rapidamente celebrar tratados diplomáticos com o governo, que então residia em Querétaro, presidido por D. Manuel de la Peña y Peña, com o intuito de garantir a paz entre os dois países⁵⁹⁹.

Lucio Tapia terminou sua narrativa sobre a Guerra México-Estados Unidos afirmando que a infamia havia se consumado no país através dos tratados firmados na vila de Guadalupe Hidalgo. Segundo tais acordos, o México perdeu mais da terceira parte de seu território, recebendo, em troca, como *limosna*, uma indenização de 15 milhões de pesos⁶⁰⁰.

Sierra completou que o país perdeu os territórios do Texas, Novo México e Alta Califórnia, perfazendo um total de 110 mil léguas quadradas. O autor indagou a seus leitores se os mexicanos tinham aprendido uma grande lição: o México renunciaria às guerras civis que o debilitavam, esgotavam sua energia e dissolviam seu patriotismo? Em junho de 1848, as tropas norte-americanas deixaram a capital e um novo presidente constitucional chegou ao poder, o general Herrera⁶⁰¹.

Justo Sierra definiu que as exigências públicas para o governo mexicano após a guerra eram a regulamentação da economia, o desenvolvimento de políticas que trouxessem melhoras materiais, a honestidade e a educação das massas. Os dois presidentes que se seguiram à guerra tentaram responder a essas necessidades⁶⁰².

O governo de Don José Joaquín de Herrera foi apresentado por Julio Zárate como o momento de reestabelecimento da paz e de organização e regularização da administração pública – tarefa que o autor considerou árdua e penosa, não só pela intensidade dos males que era necessário remediar como pela penúria do tesouro público, cada dia maior, não

⁵⁹⁸ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.213.

⁵⁹⁹ TAPIA, Lucio. Op. Cit. p.19.

⁶⁰⁰ IDEM, Ibidem.

⁶⁰¹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922,pp.110-1.

⁶⁰² IDEM, p.113.

obstante o ingresso das primeiras somas enviadas pelo governo dos Estados Unidos como indenização estipulada nos tratados de paz. Zárate definiu, no entanto, que foi a honestidade do presidente Herrera e de seus ministros que conseguiu auxiliar o país, a partir do momento em que o governo decidiu adotar um duro sistema de economia e moralidade administrativa que aliviou em parte as enormes perdas que a República acabava de sofrer⁶⁰³.

Em 1851, Don Mariano Arista foi eleito presidente constitucional, substituindo Herrera. Esta foi a primeira vez que a República mexicana presenciou a transmissão pacífica e estritamente legal do cargo de presidente, como chamou a atenção a obra de Zárate. O autor afirmou que Arista deu continuidade às políticas desenvolvidas pelo governo anterior, acabando de reformar o exército (reduzindo o número de soldados, mas preocupando-se em dar-lhe disciplina e equipamento adequado), organizando a contabilidade nos escritórios da fazenda e esforçando-se em realizar grandes economias em todas as áreas do serviço público⁶⁰⁴. Sierra descreveu Arista em seu manual como o homem honrado, um ilustre patriota, que compreendeu as necessidades do povo e começou a economizar, organizando o exército (“que había hecho tan triste papel en la guerra y que era la amenaza constante de la paz civil”), e só não conseguiu realizar mais obras porque o clero não quis ajudar na reconstrução do país, utilizando suas enormes riquezas em melhorias materiais, estradas e telégrafos – investimentos estes que, segundo Sierra, teriam salvado o dinheiro do clero e o futuro do México⁶⁰⁵.

Zárate apresentou o desenvolvimento político do México durante a presidência de Arista como um período vacilante, incerto e quase sempre indefinido, combatido tanto pelos conservadores que esperavam que a queda do presidente trouxesse a ruína do sistema federalista e a ascensão de Santa Anna, como por liberais, que temiam que Arista se tornasse ditador. O presidente não teve habilidade nem confiança, segundo Zárate, para atrair seus inimigos e sustentar seu regime, resultando na formação de uma aliança entre os dois partidos opostos na Câmara e na imprensa, com o objetivo de atacar sem trégua a figura de Arista⁶⁰⁶.

⁶⁰³ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. pp.217-8.

⁶⁰⁴ IDEM, p.218.

⁶⁰⁵ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.113.

⁶⁰⁶ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.219.

Foi alçada uma rebelião por todo o país, organizada pelo antigo exército e por comerciantes, que estavam insatisfeitos com as altas taxas para a introdução de suas mercadorias nas fronteiras. Visando conjurar os perigos daquela situação, Arista pediu faculdades extraordinárias ao Congresso (autorização para proporcionar, como fosse possível, dinheiro e soldados e poder irrestrito), que negou a requisição “con torpeza suma”, segundo Sierra. O presidente decidiu deixar seu mandato mas não dissolveu o Congresso – ao contrário do que havia sido aconselhado por quase todos os seus aliados, Arista não quis faltar com a lei, o que fez com que o autor o exaltasse como um exemplo memorável de civismo e de virtude republicana, colocando-o entre os grandes servidores da pátria⁶⁰⁷.

Sierra definiu que a maior parte dos envolvidos na rebelião estavam de acordo que Santa Anna voltasse ao governo como ditador, ou seja, sem Congresso e sem lei a que obedecer. Este grupo tirou do poder o substituto de Arista, Don Juan Bautista Ceballos e, em abril de 1853, Santa Anna ocupou a presidência da República pela quarta vez⁶⁰⁸.

Homem de espírito volúvel, segundo Celso Pineda, Santa Anna inclinou-se neste governo às causas dos conservadores. O autor definiu que a situação do México veio a piorar extremamente com a volta de Santa Anna à presidência, pois este começou a ter poderes para agir como quisesse e dispor sobre todos os assuntos a sua inteira vontade, sem travas de nenhuma espécie e sem ter que submeter suas decisões a nenhum corpo de consulta (como o Congresso ou o Senado) – denominando este tipo de governo de ditadura⁶⁰⁹.

Segundo Zárate, o grande objetivo da ditadura de Santa Anna foi erigir a completa centralização política e administrativa do México através do desenvolvimento de leis sobre todas as matérias e com uma profusão alarmante. Em primeiro lugar, o autor destacou que o ditador derrubou o sistema federalista e converteu os estados em departamentos, estabelecendo comandantes militares para cada um deles. Restringiu a liberdade de imprensa até o grau que deixassem de publicar-se todos os jornais da capital, com exceção de três ou quatro pagos com o tesouro público para defender o regime, centralizou todas as rendas que foram aumentadas com muitos e insuportáveis impostos, aumentou o número de

⁶⁰⁷ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp.113-4.

⁶⁰⁸ IDEM, p.114.

⁶⁰⁹ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.43-4.

homens no exército, reestabeleceu a Ordem de Guadalupe, criada sob o Império de Iturbide, fazendo-se Gran Mestre da mesma e decretou duras penas para os que emitissem opiniões contrárias ao seu governo⁶¹⁰.

Em suma, foram suprimidas de uma vez só a liberdade, a justiça e o federalismo, nas palavras de Justo Sierra. O ditador, rodeado de conservadores, propôs, mais que governar, reinar sobre o México. Esteve sempre laureado de um luxo extraordinário, mandou ao desterro ou à prisão aqueles que buscavam a obediência da lei, e, segundo o autor, somente obedeceram aos desmandos do general aqueles que o temiam. Ao contrário de Zárata e Pineda, Sierra reconheceu que Santa Anna promoveu diversas melhorias materiais em seu governo e regulou a segurança do país⁶¹¹.

Por meio de uma farsa eleitoral, segundo Pineda e Sierra, Santa Anna declarou-se ditador por tempo indefinido, dando-se o título pomposo de *Alteza Sereníssima*. Zárata foi um pouco mais fundo, tratando o assunto como um atentado realizado por uma ditadura grotesca⁶¹². Para continuar suas realizações nesse período, buscou recursos com a venda de uma parte do território nacional aos Estados Unidos⁶¹³ (*La Mesilla*, situado ao norte do atual estado de Sonora) e garantias contra a revolução colocando-se sob a proteção da Espanha⁶¹⁴.

Tais ações deram origem, no povoado de Ayutla (em Guerrero), a um plano redigido e proclamado por Don Florencio Villareal, Don Ignacio Comonfort e Don Juan Álvarez, com a finalidade de acabar com a tirania de Santa Anna e fundar um governo racional mais estável e mais conforme com o que os liberais concebiam como “civilização”⁶¹⁵.

O Plano de Ayutla, como ficou conhecido, destacou, entre suas reivindicações, o término imediato do exercício público de Don Antonio López de Santa Anna e dos demais funcionários que, como ele, desmereceram a confiança dos povos. Pediu a eleição de um presidente interino, que, ao quinze dias de seu mandato, deveria convocar o Congresso

⁶¹⁰ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. pp.223-4.

⁶¹¹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp.114-5

⁶¹² ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.225.

⁶¹³ Zárata chamou o governo ditatorial de “grupo de traficantes del suelo nacional”, pela venda do território de La Mesilla. IDEM, Ibidem.

⁶¹⁴ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.44. e SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.115.

⁶¹⁵ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.44.

extraordinário, cuja funções seriam exclusivamente a de constituir a nação sob a forma de República representativa popular e a de revisar os atos do presidente provisório⁶¹⁶.

Y, por último, atendiendo a que la independencia nacional se halla amenazada por los conatos notorios del partido dominante (los propósitos de que hemos hablado, de una monarquía al amparo de España), levantado por el general Santa-Anna; usando de los mismos derechos de que usaron nuestros padres para conquistar la libertad, los que suscriben proclaman y protestan sostener hasta morir, si fuere necesario (...)

A revolução contra Santa Anna foi iniciada em Ayutla e, em 1855, pouco mais de um ano após seu início, tirou o ditador do poder, vencendo a tirania e o partido reacionário que havia sido seu cúmplice. O chefe da revolução, don Juaz Álvarez, foi reconhecido como presidente pelo partido liberal triunfante, mas preferiu retirar-se às montanhas do Sul, para lutar contra as gravíssimas dificuldades da situação da região, nomeando como seu substituto o general Comonfort, que havia sido o organizador da revolução e que, por sua honra e honestidade, seu valor e sua inteligência, gozava de imensa popularidade⁶¹⁷.

A presidência de Don Ignacio Comonfort foi, segundo Zárata, um momento muito importante para a história do México, pois representou o triunfo dos liberais através da promoção de práticas que visaram atender os anseios dos reformistas, sendo a elaboração da Constituição de 1857 a mais importante delas⁶¹⁸. Sierra identificou, nesse período, um grupo decidido a promover a Reforma, através da separação da Igreja e Estado (o que, segundo o autor, significou que as autoridades e os clérigos não teriam nenhuma relação uns com os outros e que tanto o Estado como a Igreja poderiam governar-se individualmente), da desamortização dos bens do clero (para converter em riqueza viva a riqueza morta, como ele explicou) e a supressão dos foros especiais. Ainda antes da reunião do Congresso, o governo de Comonfort começou a colocar este programa reformista em prática⁶¹⁹.

Segundo Pineda, após levar-se a cabo todos os artigos do Plano de Ayutla, o Congresso Extraordinário, também conhecido como Congresso Constituinte, trabalhou “con un fervor, un entusiasmo y un patriotismo inusitados hasta terminar su obra”, dando ao país o primeiro conjunto de leis e princípios “más sábio, más acabado, más progresista

⁶¹⁶ IDEM, pp.45-6.

⁶¹⁷ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.115.

⁶¹⁸ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.228.

⁶¹⁹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp.116-7.

que haya tenido México”⁶²⁰. Liderados pelo general Comonfort, os congressistas promulgaram, em 5 de fevereiro de 1857, a Constituição da nova República, em meio a um grande frenesi da imprensa e da população em geral, ainda que a guerra civil tenha continuado normalmente⁶²¹.

Sierra enumerou os diversos nomes que a Constituição recebeu, justificando-os: era *ley fundamental*, pois nela constavam as bases do ser social mexicano (dos direitos e liberdades que todo habitante do país possuía por ser homem); era *Código Político*, porque nele constavam os direitos e deveres dos cidadãos; era *Pacto Federal*, por ser um contrato que especificava o que podiam fazer os estados que compunham a Federação e o que era obrigação do poder central; era *ley suprema*, por estar acima de todas as leis (de modo que se alguma outra se dispusesse contrária à Constituição, tornaria-se inválida)⁶²².

Los niños y todo mexicano debiéramos consagrarle toda nuestra gratitud y todo nuestro culto, porque bajo el amparo de las leyes contenidas en esa Carta Magna es como ha sido posible el engrandecimiento en que entró nuestra patria⁶²³.

Os dois autores mais preocupados com o conteúdo da Constituição foram Julio Zárate e Celso Pineda. Enquanto aquele enumerou as principais conquistas liberais para o México com a promulgação da nova Carta Magna, este explicou com detalhes cada um dos direitos dos cidadãos, justificando-os com trechos do texto constitucional.

De forma geral, os dois autores identificaram como principais vitórias para o México a liberdade física (e conseqüente proibição da escravidão), a liberdade de trabalho, a liberdade de ensino, o fim do trabalho pessoal à força, a liberdade de palavra e de imprensa, o direito de petição, o direito de reunião, o direito de portar armas, a liberdade de migrar de um estado para o outro sem precisar de passaporte, a igualdade social e perante a lei, a segurança individual e o fim da pena de morte por delitos políticos⁶²⁴. Zárate também destacou a liberdade para a escolha de profissão e indústria, a supressão de foros e prerrogativas das corporações, a não-consideração dos antigos títulos de nobreza, a proibição de expedir-se leis retroativas e privadas, o fim dos tribunais especiais, a proibição da prisão por dívidas, mutilação e infamia, o confisco de bens, o fim dos castigos físicos e

⁶²⁰ PINEDA, Celso. Op. Cit. pp.46-7.

⁶²¹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.117.

⁶²² IDEM, pp.117-8.

⁶²³ PINEDA, Celso. Op. Cit. p. 46.

⁶²⁴ IDEM, pp.48-63.

dos monopólios, a abolição às proibições à título de proteção à indústria e a consagração do domicílio, da correspondência e do direito de defesa dos acusados como inviolável⁶²⁵.

Segundo Zárata, a Constituição ainda declarou que a soberania nacional residia essencial e originalmente no povo, adotou como forma de governo da República representativa, democrática, popular e federal, dividiu o exercício do poder em Legislativo, Executivo e Judicial (que já havia sido feito após a independência, mas durante a ditadura de Santa Anna os poderes haviam sido reunidos outra vez na figura da *Alteza Sereníssima*), proclamou que os estados eram livres e soberanos em sua administração interna e estabeleceu a responsabilidade dos funcionários públicos e os requisitos para reformar ou adicionar qualquer ponto à mesma Constituição⁶²⁶.

Sobre a recepção pública do novo conjunto de leis, Sierra afirmou que a Constituição causou um grande escândalo popular e acreditou-se que era incapaz colocá-la em prática pela oposição da Igreja e dos reacionários, tanto que o presidente Comonfort, apoiando-se no exército e faltando a seu juramento, quis destruí-la, o que levou a uma traição dos conservadores que obrigaram o presidente a fugir da capital, em janeiro de 1858⁶²⁷. Zárata, por sua vez, apontou que o partido liberal recebeu o novo código político com grande aplauso, ainda que em alguns pontos, como o da liberdade religiosa, a Constituição nada expressava, devido aos acordos realizados com o partido moderado que figurava no Congresso Constituinte. Em troca, o clero e os membros do antigo e corrompido exército dedicaram-se a combater os congressistas: após a promulgação da Carta Magna, os bispos excomungaram aqueles que a jurassem, produzindo uma grande agitação na sociedade⁶²⁸.

Segundo Julio Zárata, dentre as comoções sociais causadas pela promulgação da Constituição de 1857, a maior delas ocorreu em dezembro, quando o general Don Félix Zuloaga pronunciou-se em Tacubaya, a frente de sua brigada, proclamando a queda da Constituição, a destituição do governo de Comonfort e a convocação de um novo

⁶²⁵ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.231.

⁶²⁶ IDEM, pp.231-2.

⁶²⁷ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.118.

⁶²⁸ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.232.

Congresso Constituinte. Os reacionários deram um golpe de Estado e tiraram Comonfort do poder⁶²⁹.

Sierra, por sua vez, justificou a saída de Comonfort como uma combinação da ânsia reacionária em retomar o poder e a vontade do presidente em deixar o poder, que permitiu que os conservadores tomassem posse da Capital da República. Don Benito Juárez, então presidente da Suprema Corte de Justiça (a quem tocava a presidência da República na ausência de Comonfort, segundo a Constituição), dirigiu-se à Guadalajara, centro das operações⁶³⁰.

Os reacionários organizaram suas tropas contra as do governo, graças ao dinheiro que o clero desde então destinou para este fim, com o objetivo claro de fomentar a guerra civil (o que, segundo Sierra, muitos bons sacerdotes deploraram, mas não puderam remediar). Vencido em Salamanca, o exército constitucionalista e o governo legítimo, que por diversas vezes esteve a ponto de desaparecer, pode em fim fixar-se em Veracruz, onde ficou protegido e assegurou seus recursos⁶³¹.

A guerra de Reforma, como foi chamada, foi definida por Zárate como a mais pavorosa e terrível guerra civil em que a nação já esteve envolvida⁶³². Tanto Zárate como Sierra narraram os episódios deste conflito com pormenores, sempre caracterizando o exército conservador como causador de distúrbios e perturbações e, mais importante que isso, como um grupo desunido, enquanto que o exército liberal sempre foi caracterizado como um grupo coeso, constante e inabalável.

Um exemplo desta caracterização saltou aos olhos na descrição que Sierra fez do confronto entre os generais Miramón e Degollado. O autor definiu que o general Félix Zuloaga foi tirado de sua “usurpada presidencia” por causa dos diversos problemas que causou entre os chefes reacionários, entrando em seu lugar o general Miramón, que havia adquirido grande popularidade entre seus companheiros por seus triunfos constantes sobre os liberais. O autor contou que o primeiro ataque do exército conservador a Veracruz levou-se a cabo com grande energia, mas foi inútil, pois o general Santos Degollado, caracterizado como homem constante e impassível, sempre que era derrotado aparecia

⁶²⁹ IDEM, pp.233-4.

⁶³⁰ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.120.

⁶³¹ IDEM. p.121.

⁶³² ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.234.

imediatamente com um exército superior frente ao inimigo, atacou a Cidade do México, obrigando as tropas de Miramón a voltar de Veracruz com toda pressa⁶³³.

O exército liberal conseguiu organizar-se e, em 1860, conseguiu conquistas substanciais, que levaram a uma vitória completa no ano seguinte, após as tropas de Miramón terem sido vencidas na Batalha de Silao, e González Ortega, chefe das tropas constitucionalistas do interior, ter alcançado a definitiva vitória em Calpulalpan. Miramón, Márquez e Zuloaga fugiram do México⁶³⁴.

Em 1861, a República foi novamente constituída, mas havia ainda algumas questões graves a resolver no interior e perigos extraordinários que mostravam-se no exterior. Sierra enumerou os assuntos internos principais, destacando que era necessário ressaltar a parte principal da Reforma (o confisco ou nacionalização dos bens do clero, que muito poucos queriam comprar e, por isso, houve a necessidade de, segundo o autor, “regalar casi”, pois valiam muito e quase nada produziram ao governo, enriquecendo a poucas pessoas, a tal grau que o governo sem recursos viu-se obrigado a dizer que não podia pagar as dívidas externas), eleger um novo presidente (que resultou na escolha de Benito Juárez, quem encontrou muita oposição no novo Congresso) e terminar a guerra civil. A grande ameaça estrangeira vinha dos interesses imperialistas da Inglaterra, da Espanha e, principalmente, da França, liderada por Napoleão III⁶³⁵, como veremos.

⁶³³ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp.121-2.

⁶³⁴ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.244.

⁶³⁵ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp.124-5.

8. O Segundo Império

*“El sol de la República baña con sus rayos de oro nuestra hermosa Patria, y no hay
nubes amenazadoras que entolden el ciclo azul de la libertad.
Sobre las huellas, borradas con sangre, del segundo Imperio mexicano, ya no se erigirá
jamás un nuevo trono, y nadie soñará en arrancar de entre nosotros el gobierno del pueblo por el
pueblo.”⁶³⁶*

Os seis autores dos manuais didáticos trataram da intervenção francesa no México e da constituição do Segundo Império, todos considerando ter sido esse um período de ofensa à honra mexicana. Ao invés de descreverem as realizações que o arquiduque desenvolveu no México enquanto esteve no poder, as obras enfocaram os antecedentes de sua chegada ao país e o momento posterior ao domínio liberal na batalha para tirar o governo das mãos de um estrangeiro, especialmente após o abandono de Napoleão III às tropas reacionárias.

As causas da invasão francesa foram retratadas pelos autores de formas um tanto distintas. Pineda apresentou como causa principal o descontentamento do partido conservador, derrotado durante a guerra de Reforma que, perdendo grande parte de suas riquezas e de sua força política, sentiu-se frágil e recorreu sem escrúpulo algum ao governo francês para que este intervisse na política mexicana, a fim de instituir-se uma monarquia. Um acordo entre os conservadores e Napoleão III (que estava interessado em obter para seu império parte do território mexicano), definiu que um príncipe europeu sem reino deveria governar o México, juntamente com um exército número que invadiria o território para garantir a estabilidade da nova monarquia⁶³⁷.

Julio Zárate, com sua narrativa sempre objetiva e factual, retomou a lei de 17 de julho de 1861, expedida pelo Congresso da União, que suspendeu os pagamentos das dívidas estrangeiras como principal pretexto em que se fundamentaram os governos da França, Inglaterra e Espanha para tentar a intervenção no México. O autor diz, no entanto, que a aliança europeia se surpreendeu com a resistência que encontrou no país, pois

⁶³⁶ TAPIA, Lucio. Op. Cit. p.211.

⁶³⁷ PINEDA, Celso. Op. Cit. p. 75.

acreditou que iria “atentar contra a independencia de un pueblo débil, sin pensar que esse mesmo pueblo sabría defender su honra y salvar su independencia”⁶³⁸.

Sierra, por sua vez, foi um pouco mais longe. Identificou como principais razões da invasão uma ânsia antiga que a França e a Espanha possuíam em intervir a favor dos reacionários, mas que ainda não tinha sido colocada em prática por medo da reação norte-americana – quando os Estados Unidos entraram em guerra civil, no entanto, os dois países se uniram à Inglaterra e decidiram realizar a intervenção, “es decir, entrometerse em nuestras cosas y apoderarse de nuestros recursos”⁶³⁹. Quando as esquadras chegaram a Veracruz, cidade abandonada pelo governo local, Sierra justificou que o capitão Juam Prim “retiró la espada de España” e os ingleses também se retiraram, ficando apenas os franceses – pois o autor argumentou que era de interesse de vários membros da corte francesa o estabelecimento em território mexicano para a cobrança de uma dívida e porque Napoleão III queria instituir ali um governo monárquico dependente da França, que protegesse o comércio francês e que contivesse os avanços anglo-saxões e norteamericanos⁶⁴⁰.

Logo quando o exército europeu estabeleceu-se em Veracruz, em 1862, Juárez escreveu um manifesto à nação. Segundo Zárate, sem descuidar dos preparativos para a guerra, o presidente contestou que o governo estava disposto a satisfazer aquelas reclamações que considerasse justas, convidando aos comissários estrangeiros a uma reunião para chegar a um acordo, ao mesmo tempo que expediu uma lei que impôs terríveis penas, *aunque muy justas*, aos que atentassem contra a independência e a segurança nacional. Quando descobriu a verdadeira intenção do governo francês, então Juárez convocou seus compatriotas às armas para rechaçar a invasão, recomendando que a vida e a propriedade dos franceses pacíficos fossem respeitadas⁶⁴¹.

O momento mais destacado pelos autores dos dois livros de História pátria do período anterior à chegada de Maximiliano ao país foi a Batalha de Puebla, em 05 de maio de 1862. Sierra contou aos seus leitores que este combate marcou uma das datas mais gloriosas da história do México – não por ódio à França, mas pelo amor à pátria mexicana. O autor descreveu o conflito como um “combate encarnizado, lleno de brío y de furio de

⁶³⁸ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.250.

⁶³⁹ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.127.

⁶⁴⁰ IDEM, p.128.

⁶⁴¹ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. pp.252-3.

parte de los invasores, sombrío y heróico de parte de los nuestros”, em que 6 mil franceses bem armados lutaram contra 5 mil mexicanos com poucas armas, mas patriotismo destes auxiliou na batalha e os franceses foram rechaçados, tendo que retirar-se a Orizaba. Para o autor, a vitória foi inesquecível e nenhum mexicano deve deixar de comemorá-la, porque foi um ato do mais puro amor à pátria, um exemplo heróico que conseguiu deter por um ano a invasão e permitir que a nação se armasse melhor⁶⁴². Um pouco menos entusiasmado que Sierra, Zárate também deu importância à batalha, afirmando apenas que ela deu alento e confiança à nação para continuar lutando por sua independência. O autor destacou que Zaragoza, Berriozábal, Negroto, Lamadrid e Porfirio Díaz foram os grandes destaques desta batalha⁶⁴³.

Um ano depois da Batalha de Puebla, no entanto, as duas obras de História pátria nos mostraram que os exércitos franceses voltaram mais fortes, liderados pelo general Bazaine, e conseguiram derrotar o exército de Comonfort na mesma cidade⁶⁴⁴. Zárate defendeu que a ocupação de Puebla pelas forças reacionárias “afligió la Nación sin abatirla”, posto que o presidente Juárez dirigiu um novo manifesto aos mexicanos, incitando-os a seguir lutando sem descanso contra a invasão, deixando a Cidade do México e instalando seu governo em San Luis Potosí⁶⁴⁵. O governo constitucional, frágil em seus recursos mas forte em suas convicções e consciente do direito que possuía, decidiu estabelecer-se ao norte do território, onde foi perseguido com fúria⁶⁴⁶.

Ainda que os manuais escolares que analisamos não nos permitiram conhecer muito sobre o período de governo de Maximiliano, a obra de Zárate e a de Sierra falam sobre duas instituições importantes do período. A primeira delas foi a junta de 35 notáveis, que estabeleceu a Regência anterior à chegada do arquiduque, formada por três membros principais: Don Pelagio A. de Labastida y Dávalos (que acabava de ter sido eleito arcebispo do México), Don Juan N. Almonte e Don José Mariano Salas. Essa junta, por sua vez, deu origem à assembléia de notáveis, formada por 200 homens, que declarou, em 10 de julho de

⁶⁴² SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp.130-1.

⁶⁴³ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.254.

⁶⁴⁴ IDEM, p.256. e SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.131. “Por desgracia, un gran ejército francés, inmensamente provisto y mandado por famosos generales, unido a otro ejército de mexicanos infieles, tomó el año siguiente a Puebla que se defendió con un valor admirado sin cesar por los invasores y poco después penetró en la Capital de la República”.

⁶⁴⁵ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.257.

⁶⁴⁶ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.78.

1863, que a nação adotava a monarquia hereditária, sob o título de império, oferecendo a coroa à Maximiliano⁶⁴⁷. Sierra, um pouco mais inflamado, caracteriza o grupo dos notáveis como uma reunião de pessoas acomodadas, todas devotas do sistema reacionário, que sequer conheciam o país. Segundo o autor, “todo esto era una comedia arreglada de antemano con Napoleón; el nuevo imperio no tendría jamás otro apoyo que las bayonetas francesas”⁶⁴⁸.

A segunda instituição, oriunda da primeira, eram as cortes marciais francesas, erigidas desde 1863 com o pretexto de castigar aos bandidos, mas condenando à morte os defensores da independência que caíam prisioneiros. A atividade dessas cortes foi impressionante. Em outubro desse ano, Maximiliano expediu uma *terrible ley* que declarava que todos aqueles que se armassem contra o Império seriam considerados fora da lei, devendo ser condenados à morte pelas cortes marciais – pena igual àquelas que financiassem a guerra ou que dessem notícias sobre ela⁶⁴⁹. O posicionamento de Zárate foi muito claro nesse trecho: Juárez, anos antes, promulgou uma lei idêntica àquelas que estivessem ao lado dos invasores, mas somente agora, em que a ameaça era estrangeira e reacionária, o autor a viu como terrível, pois colocava em risco a soberania nacional. Sierra comparou as cortes marciais com aquelas instituídas no período da independência, afirmando que os franceses recorreram ao terror. Disse que, além de matar aos milhares os mexicanos e os militares, estes tribunais compostos por soldados incendiaram e arrasaram povoados inteiros⁶⁵⁰.

Sobre as vitórias dos reacionários, Sierra não mencionou nenhuma palavra. Ao silenciar o período de vitórias do exército reacionário, o autor procurou esconder o valor militar do grupo e, principalmente, as perdas do exército mexicano, que ele tanto queria exaltar. Zárate, por sua vez, considerou natural que as tropas nacionais fossem derrotadas em princípios em muitos conflitos contra os franceses. Justificou, no entanto, que aquelas tropas logo adotaram a campanha de guerrilhas, conseguindo organizar-se melhor que seu

⁶⁴⁷ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. pp.

⁶⁴⁸ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp.131-2.

⁶⁴⁹ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. pp.262-3.

⁶⁵⁰ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.133.

invasor e seus aliados e alcançando brilhantes vitórias que resultaram no reestabelecimento da república e no triunfo da independência⁶⁵¹.

Unindo a decisão firme do povo mexicano na defesa de sua independência às vitórias cada vez mais constantes do exército nacional, os Estados Unidos puseram fim à sua guerra civil, voltando suas atenções à invasão e impelindo os franceses a retirar-se do México. Em 1866, Napoleão III ordenou a retirada lenta de suas tropas, anunciando ao arquiduque sua intenção irrevogável de abandoná-lo a suas próprias forças⁶⁵².

Abandonado Maximiliano a sus propias fuerzas, no contando con otro auxilio que el ejército conservador, diezmado y abatido en la lucha de tres años, y que había combatido agregado al ejército francés; abandonado hasta del clero, porque se negara a sus exigencias, y porque no satisficiera sus ambiciones, para lo que, según parece, fue para lo que le había traído, el imperio comenzó a vacilar, el Emperador, de persecutor se convirtió en perseguido, reunió al ejército que le permaneció fiel y se aprestó a la defensa⁶⁵³.

Após a *más negra de las traiciones*⁶⁵⁴ que o Império de Maximiliano sofreu, o poder do exército nacional cresceu e o domínio dos reacionários ficou limitado apenas a Veracruz, Puebla, México e Querétaro, onde Maximiliano, acompanhado de seus generais mais famosos (Miramón, Mejía, etc.) já havia se enclausurado no convento de la Cruz⁶⁵⁵. Após dois meses de sítio, o exército nacional invadiu a fortaleza em 15 de maio de 1867.

Lucio Tapia fez um relato pormenorizado do acontecimento. Segundo ele, Maximiliano estava em Querétaro com seu exército e sua artilharia desde fevereiro de 1867. O primeiro encontro entre os dois exércitos naquele momento ocorreu no dia 14 de março, quando os soldados de Maximiliano saíram vitoriosos. Miramón, chefe da infantaria, depositava suas esperanças em uma batalha decisiva, para a qual obteve a permissão do imperador. No entanto, por causa de algumas informações recebidas, Maximiliano desistiu do ataque, o que teria levado o general ao desespero. Desde aquele dia a posição dos imperialistas piorou rapidamente, segundo o autor. Em meados de abril a situação já estava crítica, dada a escassez de víveres. Enquanto o *efímero imperio agonizaba*, na madrugada de 15 de maio o exército nacional entrou tomou o convento⁶⁵⁶.

⁶⁵¹ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. pp.258-9.

⁶⁵² IDEM. pp.264-5.

⁶⁵³ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.78.

⁶⁵⁴ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.265.

⁶⁵⁵ IDEM, p.268.

⁶⁵⁶ TAPIA, Lucio. Op. Cit. pp.203-4.

Segundo Tapia, logo que o imperador soube da vitória republicana neste episódio, compreendeu que tudo estava perdido e que Miramón tinha sido feito prisioneiro. Maximiliano estava sozinho, entregue a seu destino, segundo o narrador, e o Império declarava-se vencido pela República. “El águila de los aztecas despedazaba entre sus potentes garras la corona imperial de un iluso extranjero.”⁶⁵⁷ O autor contou que, depois que Querétaro já estava dominada, Maximiliano foi ao encontro das forças republicanas, avistando o general Corona, a quem cumprimentou dizendo que já não era mais imperador – ao que o general contestou que o arquiduque era um prisioneiro da República. O imperador pediu para falar com o general Escobedo, a quem entregou sua espada⁶⁵⁸.

A história apresentada por Tapia sobre o cerco de Querétaro foi um exemplo da versão oficial que o período conheceu sobre Maximiliano. No entanto, Zárate teve acesso a um outro grupo documental, como um documento deixado por Escobedo, em que este afirmava que o coronel imperialista López se apresentou a ele na noite anterior à tomada de la Cruz, em nome do arquiduque, dizendo que este não queria e nem poderia continuar a defesa da cidade e que não iria impor resistência se os republicanos invadissem o convento no dia seguinte. O único pedido de Maximiliano era a permissão de sair com aqueles que o serviam e ser escoltado até Tuxpan ou Veracruz, a fim de tomar um navio que o levasse à Europa, prometendo nunca mais pisar em território mexicano. O general Escobedo respondeu dizendo que não poderia aceitar o pedido, porque a ordem que tinha recebido do governo da República era a de não aceitar outro acordo que não fosse a rendição da cidade sem condições. Quando Maximiliano foi preso, não duvidando que sua morte era iminente, suplicou ao general Escobedo que guardasse segredo sobre aquele encontro somente enquanto sua esposa Carlota estivesse viva, porque não encontrava ânimo suficiente para suportar a reprovação de seus companheiros⁶⁵⁹.

Quase todos os chefes e oficiais imperialistas foram presos. Maximiliano, Miramón e Mejía foram submetidos a um conselho de guerra, que os condenou à morte, em

⁶⁵⁷ IDEM, p.206.

⁶⁵⁸ IDEM, pp.208-9.

⁶⁵⁹ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. pp.270-1.

virtude da lei de antemão sentenciada por Juárez⁶⁶⁰. Foram fusilados às sete da manhã de 19 de junho de 1867⁶⁶¹.

Las armas republicanas
En Querétaro han vencido;
Presos con Maximiliano
Fueron soldados y adictos,
En la guerra sin fortuna,
Y en el infortunio altivos.
El vástago de cien reyes
Perdió con pompas y títulos
La cabeza y la corona,
Que ante el honor son lo mismo⁶⁶²

Se o tratamento dado pelos textos ao período da intervenção francesa foi praticamente o mesmo – um momento de ultraje à nação mexicana, à sua soberania e que provou aos outros países a força do patriotismo mexicano – o modo como a figura do arquiduque Maximiliano de Habsburgo foi retratada foi bastante distinta.

As duas obras de Instrução Cívica, a de Lucio Tapia e a de Celso Pineda, expuseram o imperador austríaco como um homem bom, íntegro e cheio de nobres qualidades. Enquanto Pineda foi um pouco mais modesto, caracterizando-o como um jovem sonhador, inteligente e nobre, Tapia denominou Maximiliano de um herói defensor de uma má causa, vítima da cegueira do partido reacionário, mas honrado e valoroso até o momento de sua morte, pensando mais em seus companheiros do que em si mesmo.

Maximiliano no trató de pedir la menor garantía de vida para sí, pero sí pidió con la mayor insistencia y desde el primer momento, que se respetasen las de sus generales. ¡Noble corazón aquél, que en él momento de un infortunio inmenso se olvidaba de la propia vida para pensar solamente en la de aquéllos que le han amado y sostenido!⁶⁶³

Como toda sua obra era baseada na viagem de dois irmãos órfãos pelo México, a história da intervenção francesa foi contada aos leitores através de um diálogo entre as duas crianças e um viajante. Por meio desses diálogos, Tapia deixou entrever muitas vezes seu posicionamento diante dos acontecimentos históricos. Neste caso, ao tratar do fusilamento do príncipe Maximiliano, o autor fez sua crítica através de uma fala dos meninos que, *sin*

⁶⁶⁰ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.136.

⁶⁶¹ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.271.

⁶⁶² DE LA BREÑA, Luis. Op. Cit. p.116.

⁶⁶³ TAPIA, Lucio. Op. Cit. pp.210-11.

saber el motivo de sus juicios, inclinaram-se para o perdão e para a clemência, pois lhes pareceu muito severo e sem motivos a morte de um homem tão abnegado, nobre e bom⁶⁶⁴.

Cada uma das duas obras de História apresentou uma versão muito diferente da figura de Maximiliano. Para Sierra, o arquiduque tinha alma de artista e nasceu para governar em paz um país italiano, mas a ambição de sua esposa o fez buscar a coroa imperial, *la corona de la muerte*. O autor descreveu o governante como amigo das ideias modernas, que enfrentou o clero mexicano e abriu-se às ideias liberais da Reforma⁶⁶⁵.

O *Compendio* de Julio Zárate, por sua vez, representou o príncipe austríaco como um homem frívolo, sem palavra, incapaz de encadear ideias, de conduta frágil, teimoso, cheio de fixações passageiras, não se apegando a nada e a ninguém, apaixonado pela mudança e pela tecnologia, inclinado aos detalhes que, como agravante, apoiou-se “en la estolidez crónica del partido conservador mexicano”. Ao caráter débil de Maximiliano, o autor comparou a força e a valentia de Juárez, que então presidia o país, dizendo que a frivolidade daquele nunca poderia vencer a grandiosidade deste⁶⁶⁶.

Se Tapia foi aquele que construiu uma imagem heróica do arquiduque, quem esteve exatamente do lado oposto foi Abraham Castellanos. Ao contar a história da vida de Juárez, o autor justificou que, durante a intervenção, não era a França que lutava contra o México, mas sim um homem ambicioso, que queria apoderar-se das riquezas do país: Maximiliano. Castellanos, falando diretamente ao leitor, afirmou que a França sempre foi amiga do México, e que os mexicanos deviam a ela sua liberdade e sua ciência e, naquele momento em que escrevia, quando todos os rancores já haviam se curado, os dois países já haviam retomado suas boas relações⁶⁶⁷.

⁶⁶⁴ IDEM, p.211.

⁶⁶⁵ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. pp.134-5.

⁶⁶⁶ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.259.

⁶⁶⁷ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. p.22.

9. Hidalgo e Juárez: o pai protetor e o pai libertador

“¿No os parece oír como un rumor de confesión llegando a los oídos del cura Hidalgo? Se confesaba la nación entera, y al confesarse, en desahogo de su corazón, decía penas sufridas y perennes congojas y nobilísimos anhelos⁶⁶⁸”.

*“Nació Juárez en la humilde
Cabaña en Guelatao
Como el Salvador del mundo
De Belén en un establo.⁶⁶⁹”*

Como já afirmamos mais de uma vez, o objetivo desta pesquisa foi investigar como as reformas educativas, especialmente através dos manuais escolares, auxiliaram na construção de uma memória coletiva para o México porfirista. Ainda que não tenha sido nosso intuito analisar como foram formadas as diferentes figuras heróicas do período, muito importantes no processo simbólico de unificação nacional, acreditamos ser válido apresentar dois exemplos desses “homens ilustres”, que formaram tipologias de heróis do período, dois tipos de “pais da pátria”: Hidalgo e Juárez.

Hidalgo, o primeiro de nossos heróis, foi apresentado como o protetor, o benfeitor, aquele que defendeu a liberdade da pátria mexicana. Todos os manuais trouxeram menções a seu nome, ainda que Pineda e Tapia não apresentaram descrições detalhadas e somente o representaram como um homem de grande valor, muito honrado e como o grande pai da pátria.

Castellanos evocou a imagem do cura de Dolores como um exemplo às crianças, de que era possível que um homem nascido em berço pobre pudesse chegar a ser rico e grande. Denominando-o como *el divino viejecito Padre de la Patria*, disse que Hidalgo foi o responsável pela proclamação da independência mexicana, apesar de ser oriundo de uma família humilde e camponesa⁶⁷⁰.

Segundo De la Breña, ainda que os mexicanos devessem admirar a todos os insurgentes, nenhum deles foi mais querido do que Hidalgo e somente a ele chamaram de “pai” – não por sua investidura sacerdotal, mas pelo infinito amor que demonstrou pelos cidadãos sem nenhum interesse, pois

⁶⁶⁸ DE LA BREÑA, Luis. Op. Cit. p.29.

⁶⁶⁹ MENÉNDEZ, Rodolfo. Apud CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. p.28.

⁶⁷⁰ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. p.04

ese humilde cura párroco, de alma y cabellos blancos, fue el primero que oyó el quejido de los opresores, como se oye en un confesionario la confidencia del dolor. A ese curato de Dolores fue el indio desvalido en busca del buen sacerdote que había de socorrerlo. Y aquel insigne cura bautizó la libertad⁶⁷¹.

O autor continuou afirmando que, se Iturbide representou um exército, Hidalgo encarnou todo um povo, abraçando a causa da independência “cuando muy niña se moría de hambre, de sed y de frío”, enquanto aquele só uniu-se à causa quando ela já estava praticamente vencida. Hidalgo, no entanto, teria sido muito injustiçado segundo o autor, pois, enquanto Iturbide foi coroado imperador, ele foi fusilado. De la Breña destacou que Hidalgo foi um exemplo de bondade e de fé. Se Iturbide foi um herói, Hidalgo foi um pai⁶⁷².

De la Breña ainda comparou Hidalgo a Las Casas: enquanto este suavizou as condições do mexicano⁶⁷³ na época da conquista, o cura foi responsável por dar a pátria aos cidadãos. Ele afirmou que os religiosos, por terem mais proximidade com o povo, por estarem em províncias pobres, puderam saber quais eram os anseios e desejos populares e foram os que mais fizeram benefícios. A bondade não veio de cima, segundo ele, mas sim da “masa obscura y olvidada”, da qual Hidalgo fez parte⁶⁷⁴.

Julio Zárate, por sua vez, trouxe uma narrativa um pouco mais comedida ao apresentar uma curta biografia do cura de Dolores. Mostrou alguns dados de sua infância e de sua origem e traçou uma linha de seus estudos até chegar ao sacerdócio, em 1779, apontando para suas passagens pela Inquisição a partir de 1800, quando sofreu denúncias que o Tribunal não conseguiu comprovar. Caracterizado pelo autor como um ilustre mexicano, Hidalgo foi destacado pelo seu incentivo aos diversos ofícios e indústrias, por seu talento e erudição, por suas opiniões avançadas para a época e por seu trato afável. Zárate o considerou um herói a partir de quando encabeçou a revolução, em 1810, e o definiu como o homem que dirigiu sua vida ao levantamento de seus compatriotas e a quem os mexicanos deram o primeiro lugar entre os conspiradores⁶⁷⁵.

⁶⁷¹ DE LA BREÑA, Luis. p.27-8.

⁶⁷² IDEM, p.28.

⁶⁷³ A identificação de indígenas com mexicanos é feita pelo próprio autor, não por nossa interpretação.

⁶⁷⁴ IDEM, p.29.

⁶⁷⁵ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.138.

Sierra também apresentou Hidalgo através de uma biografia. Diferente de Zárate, seu texto sobre o cura foi extenso e misturou o desenrolar do movimento revolucionário com os fatos da vida do cura de Dolores. Começou caracterizando o cura de Dolores como “un hombre de cerca de sesenta años, de mediana estatura, un poco cargado de hombros, blanco, de ojos claros, boca risueña, limpia frente y cabellos canos”⁶⁷⁶. Também preocupou-se em trazer dados sobre sua origem, seus estudos e sua família.

O autor impressionou-se com a (suposta) fixação de Hidalgo por ler aquelas obras que escapavam aos olhos da Inquisição, através das quais conheceu o pensamento iluminista, que o levou a discutir e investigar o porquê das coisas, inclusive nos assuntos religiosos, pois

se contaminó pronto con las ideas del siglo pasado, que proclamando que el espíritu sólo estaba sujeto a la razón, buscaba la razón en que apoyaban su autoridad la Iglesia y el Gobierno, y no encontrándola buena, predicaba la necesidad de cambiarlo todo para hacerlo todo más racional; de esas ideas se originó la Revolución francesa⁶⁷⁷.

Tais ideias, segundo Sierra, fizeram com que Hidalgo ficasse conhecido como *el afrancesado* e logo ser acusado como herege, mas como era astuto conseguiu escapar. O autor destacou que o cura pretendeu tirar os indígenas do “estado de sueño intelectual y social”, dando a esses povos outros meios de trabalhar que lhes produzissem mais dinheiro e lhes permitissem melhorar a vida, através do estabelecimento de várias indústrias. Ao invés de ensinar-lhes a doutrina cristã, ele lhes mostrou como era ruim a dependência e a dominação espanhola. Isso fez com que os índios o adorassem e o seguissem até o fim do mundo, segundo Sierra⁶⁷⁸.

O autor ainda definiu que os mexicanos deviam sua pátria a Hidalgo por sua decisão de estalar a revolução, e não de fugir ou de esconder-se, afirmando que nenhum cidadão poderia esquecer-se disso jamais. “No hay, señores, más remedio, exclamó el cura, que ir a coger guachupines”: ainda que a guerra não fosse necessariamente a saída que o cura procurasse para a colocar em prática suas ideias de independência, como apontou Sierra, esta foi a única forma possível. O cura também teve, segundo o autor, papel preponderante para a organização das tropas – não tanto por seu valor militar, mas por seu

⁶⁷⁶ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.72. Nota de página.

⁶⁷⁷ IDEM, p.74. Nota de página.

⁶⁷⁸ IDEM, p.75 Nota de página.

carisma em angariar soldados e fundos para a causa revolucionária – e também de uma espécie de governo para a multidão insurgente⁶⁷⁹.

Sierra ressaltou alguns benefícios que o *generalísimo* realizou no país, como a liberdade dada aos escravos, que ele caracterizou como ser a honra eterna da insurreição nascente. No entanto, também apontou para um grande deslize do cura, que mandou assassinar algumas centenas de espanhóis em Valladolid, justificando este ato pela feroz exigência popular.⁶⁸⁰

A construção de uma imagem heróica não pode reconhecer as fraquezas da figura histórica. Ao tratar do fusilamento de Hidalgo, Sierra aceitou a retratação do cura em relação à Espanha como uma debilidade, mas justificou sua ação não como uma tentativa de fugir da morte iminente, mas sim como uma recordação de que o Evangelho proibia o derramamento de sangue. Afirmou, além disso, que o meio pelo qual ele escolheu para realizar sua ideia foi terrível – a revolução nacional, ainda que o autor acreditasse que não houvesse outro –, mas reconheceu que o sangue manchou a todos. Terminou definindo Hidalgo como o iniciador, pois foi de um ato de sua vontade que nasceu a pátria mexicana, segundo Sierra. A obra do cura de Dolores era imensa, realizada em um México livre que deveria colocar em seu altar mais alto a lembrança de seu pai Hidalgo, “el más grande de sus hijos”⁶⁸¹.

Ainda que as narrativas tenham sido muito distintas em suas formas, todas concordaram que Hidalgo foi o filho mais ilustre da nação mexicana e deveria ser lembrado para sempre com muita gratidão pelo povo mexicano. Ele foi considerado o iniciador de um grande processo, o protetor das camadas inferiores, o homem bondoso que agiu pelo povo. As obras refletiram uma tendência da segunda metade do século XIX, a partir da ascensão do liberalismo, que alçou o cura de Dolores como o rosto representativo da causa da liberdade no México – na primeira metade do século, Iturbide cumpriu esse papel, mas como foi considerado um traidor pelos liberais a figura de Hidalgo foi a escolhida para substituí-lo⁶⁸².

⁶⁷⁹ IDEM, p.77. Nota de página.

⁶⁸⁰ IDEM, pp.78-9. Nota de página.

⁶⁸¹ IDEM, p.80

⁶⁸² FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. “A comemoração do centenário da independência no México: o Paseo de la Reforma como palco para a pacificação do passado em 1910” in *História Unisinos*. Volume 15(1), Janeiro/Abril 2011, p.52.

Em 1886, durante o segundo mandato de Díaz, foi expedida a convocatória para a criação do memorial da independência, que deveria trazer as principais figuras envolvidas no movimento insurgente para embelezar a terceira *glorieta* do *Paseo de la Reforma*, completando o trio de esculturas que começava por Colombo e os frades e passava por Cuauhtémoc. Tal documento deixou claro que o herói homenageado deveria ser Hidalgo, que teria um lugar de destaque no grupo escultórico, demonstrando sua importância no período. Quando o monumento foi inaugurado, em 1910, a figura de Hidalgo era a mais destacada entre o grupo, só perdendo para a Vitória Alada, que ficou conhecida popularmente como “o anjo da independência”. Para o governo porfirista, celebrar ao cura de Dolores era celebrar a Díaz como continuador de seus sucessos⁶⁸³.

A representação de Juárez nos manuais escolares, por sua vez, percorreu sempre um percurso que buscava analisar quatro pontos de sua vida: sua infância, sua filiação à política liberal, sua atuação como presidente e sua personalidade. Nos questionamos nessa investigação por que Juárez foi o único dos próceres mexicanos que teve sua infância representada nos livros didáticos – por que não se empregou como recurso a representação da infância de outros heróis, como Hidalgo⁶⁸⁴?

A primeira referência encontrada sobre a infância de Juárez em um manual escolar apareceu na obra de Zárate, publicada pela primeira vez em 1880. Na lição XLIII, intitulada “Guerra de Reforma”, o aluno podia ler o seguinte.

Debemos consignar aquí, siquiera brevemente, los antecedentes del eminente varón que iba a unir su nombre a dos de los más gloriosos períodos de la historia de México, salvando incólumes la democracia y la independencia.

Nación Don Benito Juárez en el pueblo de San Pablo Guelatao (Sierra de Ixtlán, estado de Oaxaca) el 21 de marzo de 1806, siendo sus padres Marcelino Juárez y Brigida Gacía, indios de raza zapoteca, medianamente acomodados⁶⁸⁵.

Neste texto, foi ressaltada a representação da situação econômica da família Juárez como “medianamente acomodada”, sendo esta a única referência encontrada que não apresentou o clã como humilde, em relação aos outros livros de texto subsequentes, quando fizeram menção a este ponto.

⁶⁸³ IDEM, p.57.

⁶⁸⁴ Com exceção aos *Niños Heroes* de Chapultepec e ao *niño artillero*.

⁶⁸⁵ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.235.

No capítulo intitulado “La Reforma y la Intervención”, a obra de Justo Sierra, traçou uma biografia de Juárez que misturou dados de sua vida com fatos da história do México⁶⁸⁶. Enquanto Zárate caracterizou a situação da família como “medianamente acomodada”, aqui ela transitou para de profunda “honradez campesina”, no momento em que Sierra abordou o nascimento e a educação do herói – conceito que, ainda que se referiu ao comportamento e atitude da família e não a sua situação econômica, deixou entrever a humildade recorrentemente associada na história do México ao trabalho no campo⁶⁸⁷.

O discurso de Sierra enfatizou três pontos: a condição analfabeta de Juárez, sua origem camponesa humilde e sua ascendência indígena. Seu objetivo foi ressaltar o esforço feito por Juárez para educar-se, crescer e tornar-se o homem admirável que o México ganhou: ao analfabetismo, somava-se sua condição monolíngue, que converteu seu sucesso em uma dupla vitória, muito mais louvável⁶⁸⁸.

Castellanos, por sua vez, dedicou um terço de seu livro a contar a história da vida de Benito Juárez – o título da obra, inclusive, deu-se por causa da história do herói. No entanto, como já explicitamos, o autor não se ateu aos acontecimentos documentados, escrevendo muito mais um romance sobre a vida do reformista, que buscou exaltar sua figura, do que propriamente uma biografia.

Ao tratar de sua infância, Castellanos afirmou que Juárez foi um menino muito humilde, que passou seus primeiros anos como pastor de ovelhas, mas que ficou órfão aos quatro anos de idade, sendo criado por seus avós, que logo morreram também. Começou a viver sob a guarda de seu tio Bernardino Juárez, que quis que o menino começasse a trabalhar, mas seu desejo era aprender a ler e escrever, “aunque tuviera que ir a la escuela hasta Ixtlán”⁶⁸⁹. O autor reafirmou a condição humilde de Juárez, exposta no texto de Sierra, além de expor as dificuldades de encontrar formas possíveis de buscar estudo formal na sua cidade natal, ainda que seu desejo de alfabetizar-se tenha sido grande o bastante para levá-lo a viver na capital do estado e passar várias dificuldades.

⁶⁸⁶ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.120.

⁶⁸⁷ DE LA MORA CUEVAS, José Manuel. Op. Cit. p.04.

⁶⁸⁸ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.123.

⁶⁸⁹ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. pp.09-10.

O traslado e a chegada a Oaxaca foram momentos determinantes na infância de Juárez. Em sua autobiografia, *Apuntes para mis hijos*, o personagem refletiu sobre sua vida e narrou as experiências que viveu na infância, expondo os motivos que o fizeram emigrar:

(...) en un pueblo como el mío, que apenas contaba con veinte familias, no había escuela. Ni siquiera se hablaba la lengua española, por lo que los padres de familia que podían costear la educación de sus hijos los llevaban a la ciudad de Oaxaca, y los que no tenían la posibilidad de pagar la pensión correspondiente los llevaban a servir en las casas particulares a condición que los enseñasen a leer y escribir. Entonces me formé la creencia de que sólo yendo a la ciudad podría aprender (...)⁶⁹⁰

Com as reservas que observamos na abordagem de qualquer autobiografia, o desejo de estudar argumentado em *Apuntes para mis hijos* foi a causa aceita pela historiografia. Os relatos sobre o período, no entanto, foram um tanto controversos. Tanto o texto de Zárate quando o de Sierra coincidiram com a versão de Juárez a respeito.

O texto de Castellanos foi o único que contou que Juárez tinha uma madrinha durante a sua infância, que apoiou a ida do jovem Benito a Oaxaca, e indicou uma possível troca de correspondências entre o menino e sua irmã Josefa⁶⁹¹. Tanto a personagem da madrinha como a troca de cartas entre os familiares foram provavelmente recursos narrativos do autor, posto que nenhuma outra obra, nem mesmo a autobiografia de Juárez, fizeram menção a estes dois pontos.

Sobre sua juventude em Oaxaca, as fontes alternaram em maior ou menor medida a representação do frade Antonio Salanueva e os benefícios que promoveu ao menino, com referências a sua personalidade – a qual conferiram o méritos dos sucessos alcançados e por meio da qual explicaram suas ações. Também representaram o desempenho de Juárez como estudante de forma notável, tendo sido descrito como um modelo de aluno: o desejo de estudar, a dedicação e a responsabilidade com os quais ele desempenhou suas tarefas foram representadas como condições indispensáveis através das quais se explicou a personalidade do herói.

Em seu *Compendio de Historia General de México*, Zárate escreveu que um frade franciscano, Don Antonio Salanueva, foi o responsável por ensinar a leitura, a escrita, os primeiros elementos de gramática e de aritmética, e que este *protector* inscreveu Juárez no

⁶⁹⁰ JUÁREZ, Benito. *Apuntes para mis hijos*. México: PRI, 1972. p.06.

⁶⁹¹ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. p.14.

Seminário Conciliar, onde este fez estudos brilhantes⁶⁹². Sierra apenas citou que Juárez esteve sob a simpatia e a proteção de um “generoso fraile franciscano”, sem ao menos citar seu nome⁶⁹³.

Na lição intitulada “Antonio Salanueva”, Castellanos representou a chegada de Juárez à casa do religioso:

Benito llegó á esta casa. No sabía hablar el castellano; pero sus rápidos movimientos revelaban su inteligencia; y la atención profunda que ponía siempre que trataba de aprender algo nuevo, hizo comprender á don Antonio que en su hogar albergaba un tesoro, un legítimo descendiente de la raza zapoteca, de aquella raza que en la antigüedad más remota de la historia india, había dado célebres reyes, poderosos y valientes, y grandes capitanes, que recorrieron las selvas conduciendo sus ejércitos victoriosos á regiones hasta entonces no domeñadas; y el Padre Salanueva, desde aquel día, se propuso enseñar al indito de Guelatao.

Tres años después, Benito sabía leer, escribir y algo de aritmética, y de gramática castellana. Aprendió todo esto con admirable facilidad, porque tenía deseos de aprender⁶⁹⁴.

O autor elevou nesta passagem a herança indígena de Juárez, a glorificou, outorgando aos zapotecas o tratamento de uma raça de reis poderosos e valentes e, por consequência, deslizando tais características ao reformista, herdeiro indiscutível de seu povo. Sem dúvida, o objetivo principal da lição não foi a exaltação da raça zapoteca, mas a indicação das boas atitudes de Juárez em relação aos seus estudos: como aluno, foi caracterizado como o mais humilde, o mais sincero e o mais inteligente de todos os estudantes do Seminário, como consequência era tratado com carinho por seus professores e com verdadeiro afeto por seus companheiros⁶⁹⁵.

Ao realçar sua trajetória liberal e sua passagem pela presidência, cada autor retratou a personalidade de Juárez de uma forma particular, sempre enaltecendo-a. Pineda, Tapia e De la Breña o caracterizaram como um prócer reformista, aquele homem corajoso e bondoso, cheio de bons princípios que foi o responsável por transformar a sociedade mexicana, “curándola para siempre de ese mal crónico que databa de la época colonial, y que consistió en el estancamiento de la propiedad en manos del clero.”⁶⁹⁶

⁶⁹² ZÁRATE, Julio. Op. Cit. p.236.

⁶⁹³ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.120.

⁶⁹⁴ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. pp.14-5.

⁶⁹⁵ IDEM, p.16.

⁶⁹⁶ PINEDA, Celso. Op. Cit. p.57.

Zárate o ressaltou como aquele homem que, através de sua força de vontade, havia conseguido fazer seu caminho desde a humilde esfera em que nasceu até a camada mais civilizada da época, distinguindo-se sempre por seus ideais liberais, seu profundo e sereno patriotismo e seu caráter inquebrantável. Enumerando os diversos postos que Juárez ocupou sucessivamente (juiz, deputado da legislatura de Oaxaca, secretário de governo, deputado do Congresso Geral, governador, presidente da Suprema Corte de Justiça e presidente da República), o autor afirmou que o reformista distinguiu-se por sua honestidade ilibada, por sua solidez de julgamento, pela firmeza de seus princípios e pelo acerto de suas decisões. “Tal era el hombre de immaculados antecedentes, de probado patriotismo, de carácter firme y severo, que iba a dirigir el partido liberal en la lucha a muerte a que lo provocaba el bando reaccionario”, por fim, o definiu Zárate⁶⁹⁷.

Sierra, na mesma linha que Zárate, apontou para o grande valor cívico de Juárez, identificando sua justa firmeza de caráter e a sua fé em suas ideias como o motor para as grandes mudanças que o México sofreu naquele período. Indo um pouco além, Sierra ressaltou que a filiação de Juárez às ideias liberais e reformistas tinha muita relação com a importância que o herói dava à emancipação e remissão da *raza indígena*, “sin lo cual no creía posible la felicidad de su patria”⁶⁹⁸. O autor reforçou, mais uma vez, a ligação de Juárez com os indígenas.

Para Castellanos, Benito Juárez foi um exemplo magnífico de todas as qualidades que os meninos deveriam ter para serem considerados cidadãos exemplares. Segundo ele, Juárez distinguiu-se em todos os seus postos por sua ingênua humildade, por sua justiça equitativa, por sua imaculada honestidade e por seu bom senso. Foi um homem simples, que ficou cada vez mais popular e cujo nome foi repetidamente elogiado por todas as partes. Ao retratar seu desterro, ainda ressaltou seu amor à liberdade e à justiça, que não arrefeceram⁶⁹⁹.

Niños: imitad un ejemplo tan hermoso. Cuanto Benito Juárez corría por la selva en San Pablo de Guelatao, era más pobre que el más pobre de vosotros; pero tenía deseos de estudiar, y por eso, al ir para la ciudad, cruzaba alborozado el camino de la montaña, uniendo sus gritos de alegría al coro que desde las copas de los árboles entonaban los cenizales y los jilgueros. Y Juárez aprendió porque tenía fe. Él dijo a su hermana: “no te

⁶⁹⁷ ZÁRATE, Julio. Op. Cit. Pp.236-7.

⁶⁹⁸ SIERRA, Justo. *Historia patria*. México: SEP, 1922. p.121. Nota de Página.

⁶⁹⁹ CASTELLANOS, Abraham. Op. Cit. p.19.

apures por mí: traigo mucho dinero, mucha ropa y mucho bastimento”; que fue como decirle: “No temas hermana mía: traigo mucha voluntad y mucha fe”. Y Juárez fue defensor de la verdad. Cuando llegó á ser Gobernador se mostró generoso y amigo del pueblo, y nunca el orgullo halló cabida en su alma noble y buena, desbordante de sencillez y de humildad. Y Juárez fue el salvador de la República⁷⁰⁰.

Os manuais escolares apresentaram assim, dois modelos básicos de heróis no período, aqui representados por Hidalgo e por Juárez. O primeiro deles foi o homem bondoso, o protetor, aquele que veio para curar alguma ferida da pátria. O segundo tipo de “pai da pátria” foi aquele homem libertador, instigador da transformação interna e externa.

⁷⁰⁰ IDEM, p.25.

CONCLUSÕES

I.

O primeiro objetivo desta investigação foi expor quais foram os projetos desenvolvidos pela intelectualidade porfirista para construir uma memória única para o México e quais os meios escolhidos para fomentar o nacionalismo naquela jovem nação. Nesse sentido, buscamos conhecer os sentidos que os intelectuais do período quiseram atribuir ao passado mexicano, descobrindo as figuras que foram escolhidas para formar o panteão cívico do México, delimitando qual seria o cidadão ideal e qual o futuro nacional que tanto se ambicionava.

Os dois primeiros capítulos da parte I desta dissertação foram concebidos com a finalidade de esclarecer as questões colocadas acima. No Capítulo 1, “A formação do pensamento nacionalista no México”, buscamos justificar porque o século XIX foi considerado o século da memória, apontando para o despertar das nações para a importância da preservação do passado.

O desenvolvimento das instituições de memória foram facilitados, como vimos, pela contínua perda de força do pensamento religioso e pela introdução da razão como definidora da lógica social e forma de explicação dos fenômenos. Também foi nesse período que vários territórios conseguiram sua independência, formando novas nações.

Uma das nossas preocupações, neste capítulo, foi destacar que o processo de criação dos nacionalismos não foi uma ocorrência isolada no México, mas que abrangiu toda a América Latina no mesmo período, posto que as independências ocorreram quase todas no primeiro quartel do século XIX. Também fizemos questão de apontar para as diferenças entre os movimentos nacionalistas europeus e os latinoamericanos, posto que estes caracterizavam-se como uma ruptura com os mecanismos coloniais impostos pelo Antigo Regime.

Focamos, a partir da discussão teórica sobre o desenvolvimento dos nacionalismos, como ocorreu a constituição da nação mexicana pós-independência e quais foram os mecanismos utilizados para promulgar o patriotismo e a união entre todos os

moradores do mesmo território. Para isso, traçamos uma breve cronologia da relação entre a construção de uma memória nacional e a criação das políticas de unificação durante todo o período independente.

Pudemos concluir que, durante os primeiros anos da Independência, o grande objetivo das políticas governamentais foi a diferenciação entre o novo grupo dominante no México e os espanhóis, que foram vistos como inimigos. Nesse momento, a exaltação dos princípios republicanos e democráticos, a necessidade de unificação territorial e a defesa dos *mestizos* como raça nacional foram os pilares para o desenvolvimento de um conceito de pátria, como bem discutimos. A maioria das novas nações definiu-se, logo após a Independência, a partir da oposição à sua antiga metrópole – e o caso mexicano não fugiu ao modelo.

Durante o Império de Iturbide, a partir do lema do Exército das Três Garantias, vimos que os elementos comuns para a construção de uma memória nacional foram a busca de características propriamente mexicanas, para que a Independência fosse assegurada, o fortalecimento do Exército, para garantir a delimitação das fronteiras, e a manutenção do catolicismo como única religião permitida no país.

Nos trinta anos que se seguiram a queda de Iturbide, a definição da memória mexicana esteve ligada a suas relações com outros países, especialmente com os Estados Unidos. Se, nos primeiros anos da República, a intelectualidade discutiu que os Estados Unidos eram uma ameaça para o México desde os primeiros dias da Independência, em meados do século XIX os generais estavam em campo contra o vizinho ianque, no desenvolvimento da Guerra México-Americana, que resultou em enormes perdas econômicas, políticas, sociais e, especialmente, territoriais.

Se as relações entre os dois países sempre foram vistas como uma via de mão dupla, como já exposto, o confronto direto e os tratados que dele resultaram impulsionaram a formação da nacionalidade mexicana pois, a partir das grandes perdas territoriais sofridas, os intelectuais mexicanos começaram a desenvolver uma revalidação dos valores nacionais, dando origem ao forte patriotismo porfirista.

Também discorremos sobre a apropriação cultural que o México fez da França durante o século XIX, desde a adaptação das ideias da Revolução Francesa para o estabelecimento da Independência mexicana, como para a delimitação dos parâmetros

escolares e artísticos. A partir da metade do século, com a inserção do positivismo e do cientificismo no país, o governo mexicano apoiou a criação de políticas que visassem o progresso intelectual, o desenvolvimento material, a defesa da ordem e avanço do nacionalismo, especialmente após o fim do Império de Maximiliano.

Ao analisarmos o México do Oitocentos, vimos que uma das alternativas encontradas pelos governos para tentar desenvolver o sentimento nacional em um povo que pouco tinha em comum além do território em que viviam (posto que nem o idioma era unificado, dada a quantidade de línguas indígenas), foi a criação de heróis que estivessem ligados ao povo e que representassem as principais virtudes que um mexicano ideal deveria ter.

O objetivo dessa investigação não foi escrever as biografias dos heróis escolhidos pelo século XIX, nem conhecer a fundo a vida dessas personagens, mas desvendar quais figuras respondiam aos anseios do final do século XIX e investigar o motivo dessa eleição. Nessa análise, descobrimos que diferentes períodos do século XIX escolheram outros heróis para representá-los, o que reafirmou a ideia de que a eleição dos heróis de uma nação pode ser parte de um projeto político maior, que visaria unificar as leituras que os cidadãos fizeram de seu mundo.

Dentre as figuras escolhidas pela intelectualidade porfirista, concluímos que Cuauhtémoc foi escolhido para caracterizar a força e a bravura dos antepassados mexicanos, representados como os astecas, idealizados como guerreiros indígenas helenizados. As figuras dos curas Hidalgo e Morelos foram eleitas para representar a conquista da Independência, sendo que este simbolizava a a bravura na frente de batalha enquanto aquele foi a figura maior da bondade, do cuidado, da força de caráter e foi denominado como o “pai da pátria”. A Virgem de Guadalupe e o Frei Bartolomé de Las Casas também foram eleitos como figuras representativas da proteção dos indígenas e da paz entre os povos. O mito da fundação de Tenochtitlán foi conclamado como a origem da civilização mexicana, enquanto a bandeira e o hino do México foram os marcos de uma pátria desenvolvida e soberana.

No segundo capítulo, “Historicizando o porfiriato”, nosso objetivo foi analisar mais a fundo o período em que foram produzidas nossas fontes. Em primeiro lugar, o objetivo do capítulo visou explorar o conjunto de políticas que Porfirio Díaz e seus

intelectuais desenvolveram durante os 36 anos de poder, visando o progresso material do país a partir de uma modernização conservadora da economia. Também analisamos as transformações sociais e políticas do período, buscando conhecer as relações do México com outros países e suas mudanças internas.

A partir do momento em que conhecemos um pouco melhor nosso período, quisemos desenvolver qual foi o projeto nacional positivista no México, desenvolvido pela intelectualidade porfirista. Por fim, se o século XIX foi considerado o século da memória, buscamos conhecer quais foram as políticas de memória desenvolvidas pelos intelectuais do período, com o fim de criar instituições para a conservação da história e da memória nacionais mexicanas.

II.

O terceiro capítulo da primeira parte de nossa dissertação, “As reformas educativas”, teve como intuito investigar as transformações ocorridas na educação mexicana durante o porfiriato. Como o período desenvolveu uma série de grandes reformas nas bases educativas, e não apenas uma, sentimos necessidade de reforçar no título do capítulo a pluralidade dessas manifestações.

Uma das principais preocupações das reformas educativas porfiristas foi instituir uma formação laica ao aluno, posto que durante grande parte do século XIX as escolas religiosas ainda predominaram no país. A partir da Constituição de 1857, foi promulgada a liberdade de ensino e a separação entre a Igreja e o Estado, portanto uma das garantias que os educadores porfiristas queriam assegurar era o estabelecimento do maior número de escolas administradas apenas pelo governo.

Sendo responsabilidade estatal, coube à República garantir que o ensino básico fosse público e gratuito. Um outro desafio do período foi tornar os quatro primeiros anos da escola primária elementar obrigatórios a todos os alunos, posto que não havia escolas em todos os povoados e mais de 80% da população era rural, como vimos. A criação de novos estabelecimentos de ensino em lugares mais afastados foi uma das políticas promovidas pelo governo porfirista, visando aumentar o caudal de alunos atingidos pela escola primária.

A intelectualidade porfirista, como analisado, tratou a educação de forma distinta ao desenvolver os vários Congressos de Instrução Pública, que elevaram o papel da pedagogia na prática educativa e delimitaram a formação de um conjunto de regras para a elaboração de um sistema educativo coeso e unificado em todo país. Tais Congressos incentivaram a criação de várias instituições importantes para o período, como as escolas mistas, e criaram os níveis educativos que as escolas deveriam seguir, desde o “jardim de párvulos”, passando pelas primária elemental e superior, até a secundária e preparatória. Auxiliaram o desenvolvimento das Escolas Normais, que marcaram a formação de professores e intelectuais no período. Foram responsáveis pela apropriação das teorias francesas, pela uniformidade nos planos de estudo, pela preparação dos professores e pelo desenvolvimento do método objetivo e formativo, em detrimento do método subjetivo e mnemônico.

Estas reformas educativas também resultaram, como vimos, na promulgação da educação integral do indivíduo, que deveria ser incentivado a adotar o espírito industrial e científico do século XIX, aprendendo ofícios e tornando-se uma mão-de-obra importante para o almejado progresso material que o governo porfirista pregou. Nesse sentido, uma das políticas presentes nas reformas foi a criação de escolas noturnas e profissionalizantes para homens e mulheres, qualificando os mexicanos para os novos ofícios que a modernização trouxe consigo. A organização do sistema educativo foi feita através da criação da Secretaria de Educação, em 1905, encabeçada por Justo Sierra.

Podemos concluir que, durante os anos de 1876 e 1911, o Estado assumiu seu papel como administrador da educação pública, mas os ganhos quantitativos na educação básica foram poucos. Mais importante do que analisar a quantidade de alunos que frequentou as escolas primárias durante o porfiriato, acreditamos que a validade das reformas educativas do período residiu no assentamento das bases para a criação de um conjunto de políticas educativas para o México, que pode, após o conturbado período da Revolução, desenvolver um conjunto de práticas voltadas ao estabelecimento de uma educação mais abrangente, baseando-se nos preceitos lançados pelas reformas porfiristas.

A principal contribuição imediata do porfiriato para a educação, ao nosso ver, foi o desenvolvimento da Escola, direcionada à profissionalização de uma classe mais abastada, mas que não tinha condições de enviar seus filhos para estudar no exterior. A fundação da

Universidad Nacional Autónoma do México, ao final do governo, também foi uma contribuição importante, ainda que voltada também à elite. O balanço da educação primária no México porfirista apontou para o retrato de um avanço nas áreas urbanas, mas a continuação dos déficits em áreas distantes. O que ficou de importante foram as sementes lançadas pelas reformas educativas e o terreno assentado para o desenvolvimento de uma educação popular e abrangente.

III.

Uma investigação histórica pode ter dois pontos de partida: um problema que se buscou resolver, uma questão que se quis aprofundar, ou a disposição de um conjunto de fontes que possibilitou a indagação constante e o despertar de novas perguntas. Esta dissertação foi construída a partir do desenvolvimento de uma questão suscitada em pesquisas anteriores, mas encontrou nos manuais escolares analisados uma forma interessante de respondê-la: como a educação foi importante na construção da nacionalidade mexicana durante o porfiriato?

A escolha de manuais escolares de períodos diferentes do porfiriato foi importante para suscitar as transformações que alguns conceitos e a representação de algumas personagens sofreram durante as três décadas e meia de governo de Díaz. Além disso, o trabalho com manuais destinados a diferentes disciplinas também nos indicou o tratamento tão diverso dado às temáticas ligadas ao nacionalismo, à memória e à história.

Como o objetivo desta dissertação foi responder à pergunta sobre a relação entre as reformas educativas e a construção da nacionalidade mexicana, utilizamos os manuais como fontes principais para descobrir qual passado os autores porfiristas queriam legar para os cidadãos em formação, lembrando que os autores desses manuais eram membros de uma elite intelectual liberal representativa do corpo que desenvolvia as políticas sociais e culturais porfiristas.

A segunda parte da nossa dissertação baseou-se na análise comparativa dos manuais escolares, a partir de nove temas escolhidos por serem recorrentes às obras e por responderem aos anseios dessa investigação. Como resultado, foi possível perceber que

alguns temas foram tratados de forma muito diferente pelos autores, graças a sua leitura política de algum personagem ou momento histórico.

Além disso, nossa análise também verificou a diferença quantitativa no tratamento dos diversos assuntos. Ao estudarmos os livros de Luis de la Breña e Abraham Castellanos, vimos que os assuntos predominantes não tinham relação com a formação da memória nacional ou a história pátria, mas eram conteúdos ligados à formação do cidadão ou às ciências, às chamadas “lições de coisas”.

O livro de De la Breña tinha 18 capítulos destinados a discutir as virtudes e vícios e 18 capítulos cujo tema estava ligado às lições de coisas, enquanto apenas 8 capítulos relacionados com a formação de uma memória nacional e uma história pátria unificada. Já o livro de Abraham Castellanos apresentou 4 capítulos que concebiam a discussão dos vícios e virtudes e 17 que se relacionavam com as lições de coisas, ainda que a exposição do que era condenável e o que deveria ser exaltado esteve presente em todas as lições da obra, enquanto que a primeira parte foi formada por uma narrativa sobre a vida de Benito Juárez – baseada em fatos históricos mas não buscando ser fiel à vida do presidente – e a terceira parte foi formada por 19 lições, que quiseram buscar os valores presentes nos acontecimentos e personagens de diversos momentos da história mexicana.

Como os livros de leitura foram, muitas vezes, os únicos aos que os alunos tiveram acesso, foram dotados de um conjunto muito vasto de assuntos, mas tiveram como objetivo principal promover o aprendizado do que o método objetivo acreditava ser mais importante: elementos das ciências físicas, ligados às lições de coisas.

Os dois livros de Instrução Cívica tiveram um tratamento diferente sobre o conjunto de temáticas retratado. A primeira parte da obra de Pineda buscou, através de 36 capítulos, reconstituir os principais momentos históricos que o autor considerou importantes para que se compreendesse o atual estado da política e da sociedade mexicanas. A obra de Lucio Tapia contou com vários capítulos que focaram a história pátria. Ainda que utilizassem de formatos muito diferentes, as duas obras tiveram como objetivo principal compreender o México contemporâneo ao momento de sua composição, sendo a história pátria não seu objetivo, mas apenas um instrumento para este fim.

Os dois livros de História Pátria, por sua vez, tiveram como objetivo reconstruir os acontecimentos da nação desde a época das cavernas até o período posterior às guerras de

Reforma – pois as edições consultadas não discorreram acerca do governo de Porfirio Díaz, apenas afirmaram que o general subiu ao poder em 1876 e que deu-se início a um longo período de paz. Enquanto Zárate construiu uma história muito pormenorizada, através de uma narrativa direta e factual, Sierra foi mais seletivo nos eventos que quis retratar e carregou na carga ideológica com que retratou os acontecimentos.

Após o conhecimento das reformas educativas, a análise comparativa dos manuais nos permitiu conhecer como o pensamento liberal e positivista do porfiriato foi introduzido nas escolas, a fim de desenvolver uma consciência nacional nos cidadãos em formação. O estudo pormenorizado dos manuais, mais do que nos apontar para as práticas escolares, nos mostrou qual passado os autores dos manuais quiseram conservar para o futuro da nação e qual passado decidiram calar, além de apontar para como cada autor julgou o passado mexicano e ajudou a construir uma memória nacional unificada.

Os manuais escolares foram parte de uma política muito maior, cujo objetivo foi criar uma nacionalidade unificada para o México ao final do século XIX e englobou as artes, a edificação de monumentos, a criação de museus, o incentivo à arqueologia, dentre muitas outras práticas. As obras analisadas reforçaram, dentro do ambiente escolar, a formação de uma memória mexicana que também estava sendo construída nas praças, instituições e pinturas, e que visava exaltar os elementos nacionais e apropriar-se das teorias sociais francesas sobre o desenvolvimento do homem. Ao final do porfiriato, os esforços para a criação de uma memória comum foram visíveis: desde o Museu de Nacional de Arqueologia até as estátuas do Paseo de la Reforma, desde as escolas primárias até a Universidad Nacional Autónoma de México, uma nova nacionalidade florescia. Inventava-se a mexicanidade.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

Arquivos e fundos documentais

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Secretaría de Estado y Despacho de Justicia e Instrucción Pública

Archivo Histórico de la Secretaria de Educación Pública, Fondo Escuela Normal de Profesores.

Archivo Histórico del Estado de México

Archivo General de la Nación

Archivo de la Universidad Iberoamericana – Colección Porfirio Díaz

Archivo del Instituto Nacional de Historia de las Revoluciones de México

Biblioteca Nacional de México – Fondo Reservado

Biblioteca Rafael Garcia Granados – Fondo Reservado

Biblioteca Gregório Torres Quinteros – Colecciones Especiales

Biblioteca José Vasconcelos (Ciudadela) – Colecciones Especiales

Periódicos

El Siglo XIX

Gaceta del Gobierno.

Revista de la Instrucción Pública Mexicana

Obras de referència

Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano de Literatura, Ciencias y Artes.
Barcelona: Montaner y Simón Editores, 1892.

Enciclopedia Universal Ilustrada.

Fontes e documentos

Acta de Fundación de la Sociedad Astronómica de México. México, 13 de marzo de 1903. p.24. Archivo de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Colección Digital, Fondo Abelardo Leal.

Boletín de Instrucción Pública. Órgano de la Secretaría del Ramo. México: Tipografía Económica. Director Ezequial A. Chávez (Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes). 1905-1907

Boletín de Instrucción Pública. Órgano de la Secretaría del Ramo. México: Tipografía Económica. Tomo XII. 1909

Constitución de 1857 in TENA RAMÍREZ, Felipe. Leyes Fundamentales de México 1808-1997. México: Editorial Porrúa, 1997. Publicada no Portal de la Constitución de 1857 del Archivo General de México – AGN. Retirado de <http://www.agn.gob.mx/constitucion1857/constitucion1857.html> em 08/11/2011.

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública. México: Imprenta de “El Partido Liberal”, 1889.

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública. México: Imprenta de “El Partido Liberal”, 1890

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública. México: Imprenta de “El Partido Liberal”, 1902

Informes presentados al Congreso Nacional de Educación Primaria por las delegaciones de los estados, del Distrito Federal y territorios. México: Imprenta de A. Carranza e hijos, 3 vols., 1911.

Ley de 15 de agosto de 1908

Ley de Instrucción Pública de 1891

Ley Orgánica de 1867

Memoria de la administración pública del Estado de México presentada a la XV Legislatura por el gobernador institucional Gral. José Vicente Villada. Toluca: Imprenta y Litografía y Encuadernación de la Escuela de Artes y Oficios, 1889-1893.

Segundo Congreso de Instrucción Pública. Sesión del 16 de enero de 1891.

AGUIRRE CINTRA, Rafael. Lecciones de Historia General de México desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Paris-México: Librería de la Vda. De C.Bouret. 1912.

BUSTAMANTE, Carlos María. El nuevo Bernal Díaz de Castillo, o sea, historia de la invasión de los angloamericanos en México. México: Conaculta, 2005.

_____. *Mañanas de la Alameda de México*. Alicante: Biblioteca Miguel de Cervantes, 2004. Vol. I.

CARILLO, Carlos A. *Antología pedagógica*. Jalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, 1977.

_____. *Artículos Pedagógicos. Antología*. México: Instituto de Capacitación para el magisterio, 1964.

CASTELLANOS, Abraham. *Benito, libro de lectura*. México: Librería de la V. de C. Bouret, 1908.

_____. *Reforma escolar mexicana*. México: A. Carranza Impresores, 1907.

CORREA, Alberto. *Geografía de México*. México: E.D.Orozco, 1885.

COSMES, Francisco G. *La escuela moderna*. T.I. México: s.f., 1890.

DE LA BREÑA, Luis. *El niño mexicano*. México: Herrero Hermanos, 1906 (6ª ed.)

DE LA PEÑA, Juan. *Nociones de higiene*. México: Spanish American Educational Co., 1897.

DÍAZ COVARRUBIAS, José. *La instrucción pública en México*. Imprenta del Gobierno en Palacio, 1875.

DUBLÁN, Manuel y LOZANO, José María (comps.). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, 34 vols., México: Imprenta de Eduardo Dublán, 1876-1904. Volume X.

FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín. *El Perriquillo Sarniento*. México: Editorial Porrúa, 1964 (original de 1816).

GARCIA CUBAS, Antonio. *Curso elemental de Geografía Universal*. México, Imprenta de Murguía, 1876.

JUÁREZ, Benito. *Apuntes para mis hijos*. México: PRI, 1972.

LAFRAGUA, José María. *Breve noticia de la erección, progresos y estado actual de la Compañía Lancasteriana*. México: Tipografía de Rafael: 1853.

PINEDA, Celso. *El niño ciudadano – lecturas acerca de instrucción cívica*. México: Herrero Hermanos, 1909

_____. *Juárez en Guadalajara: drama histórico en un acto y dos cuadros*. México: Tipología El Siglo XIX, 1906.

PRIETO, Guillermo. *Memorias de mis tiempos*. México: Librería de la Vda. De C. Bouret, 1906.

REBSAMEN, Enrique. "El sistema de Froebel" in *Revista México Intelectual*. Xalapa, Benemérita Escuela Normal Veracruzana, 1899

_____. *Guía metodológica para la enseñanza de historia en las escuelas primarias elementares*. México: Imprenta de E. Murguía, 1898.

_____. (dir.) *México Intelectual*. Xalapa: Benemérita Escuela Normal Veracruzana, 29 de febreiro de 1904.

REYES, Bernardo. *El General Porfirio Díaz*. Cidade do México: Editora Nacional, 1902.

RIVERA CAMBAS, Manuel. *Cartilla de Historia de México para uso de las escuelas de la República*. México: Antigua Imprenta de Murgía. 1893.

RODRIGUEZ, Delfina C. *El ángel del hogar. Libro primero de lectura para uso de las niñas que cursan el segundo año de instrucción primaria elemental*. México: Librería de la viuda de Charles Bouret, 1905.

RODRÍGUEZ O., Jaime E.. *El nacimiento de Hispanoamérica. Vicente Rocafuerte y el hispanoamericanismo, 1808-1832*. México: FCE, 1880.

SIERRA, Justo. *Historia Patria*. México: Departamento Editorial de la Secretaria de Educación Pública, 1922.

_____. "México social y político [1889]. In: *La evolución política del pueblo mexicano*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1979.

_____. *Obras maestras del maestro Justo Sierra*. Discursos. T.V. México: UNAM, 1948.

TAPIA, Lucio. *Compendio de Moral Práctica. Conversaciones y historietas morales escritas para los alumnos de las Escuelas Nacionales Primarias*. México: Herrero Hermanos Editores, 1905

_____. *El Viaje a través de México por dos niños huérfanos*. México: Herrero Hermanos, 1907.

_____. *Trilogia heróica: historia condensada del último movimiento libertário em México*. México, Andrés Botas Editor, 1916.

TORRE, Juan de la. *El Amigo de las niñas mexicanas – libro de lectura corriente especial para las escuelas primarias de niñas de la República Mexicana*.

URCULLU, José de. *Catecismo de aritmética comercial*. México: Antigua Imprenta de Murguía, 1887. 42ª ed.

ZÁRATE, Julio. *Compendio de Historia general de México*. México: Herrero Hermanos, 1898.

Bibliografía

AGUIRRE LORA, María Esther. “Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890). In *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002.

ALTAMIRANO, Carlos (dir.); MYERS, Jorge (org.). *Historia de los intelectuales en América Latina: I. La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*. Buenos Aires: Katz, 2008.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas – Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANNINO, Antonio e GUERRA, François-Xavier. (coords.) *Inventando la nación: Iberoamérica.: siglo XIX*. México: FCE, 2003.

ARIÈS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Barcelona: Taurus, 1987.

ARNAUT SALGADO, Alberto. *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económica: 1996.

ARREDONDO, Adelina. “El catecismo de Ripalda” in *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. *Estado Nacional e política internacional na América Latina*. São Paulo: Ensaio, 1995.

BARBOSA, Fernanda Bastos e FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. “Pacificar a história: passado, presente e futuro nas formas de pensar a política mexicana na

transição do século XIX ao XX”. *História da Historiografia*. Número 07. Ouro Preto: UFOP: 2011

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BAZANT, Milada. (org.) *Debate pedagógico durante el Porfiriato*. Cidade do México, Ediciones El Caballito, 1985.

_____. *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México. 1873-1912*. México: El Colegio Mexiquense: 2002.

_____. *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México, 1993

BEEZLEY, William H. e MEYER, Michael C. (ed.). *The Oxford History of Mexico*. Nova York: Oxford University Press, 2000.

BETHELL, Leslie (ed.). *Latin America Economy and Society, 1870 – 1930*. Nova York: Cambridge University Press, 1989.

_____. *The Cambridge History of Latin America*. Volumes III e V. London: Cambridge University Press, 1986.

BHABHA, Homi. *O Local da Cultural*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BRADING, David. *La Virgen de Guadalupe: imagen y tradición*. México: Taurus, 2002.

_____. “Justo Sierra y la Historia Patria” in *20/10 - Memorias de las Revoluciones en México*. México: Reflejo Gm Medios, 2009. Vol. 6.

CARMONA DÁVILA, Doralicia. “Las Provincias Unidas de Centroamérica proponen su separación de México” in <http://memoriapoliticademexico.org>. Retirado da internet em 30/10/2012.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas – O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de e NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. *Repensando o Brasil do Oitocentos: Cidadania, política e liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CASTAÑEDA, Carmen. "Cartillas, catecismos y catones: los libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España en el siglo XVIII". Trabalho apresentado no *XXII International Standing Conference for the History of Education: books and education*. Madri, Universidad de Alcalá de Henares, 06 a 09 de setembro de 2000.

CHABOLL, J. Manuel y ROMERO, José Servino Victoriano. *Pedagogos y Educadores en México*. México: Edición del Instituto Técnico de Celaya, 1993.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, Ed. Bertrand Brasil, 1990.

_____. *A ordem dos livros. Leitores, autores, bibliotecas entre os séculos XIV e XVII*. Brasília: UNB, 1994.

_____. "Trabajar con Foucault: esbozo de una genealogía de la función-autor" in *Revista Signos Históricas*. México: UAM, 1999. Vol. I. jan.-jun.

CHOPPIN, Alain. "História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, pp. 549-566, set./dez. 2004.

_____. *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.

CIVERA CERECEDO, Alicia (Coord.) *Experiencias Educativas en el Estado de México: un recorrido histórico*. México, El Colegio Mexiquense. 2000.

COSIO VILLEGAS, Daniel (coord.). *Historia general de México*. 4. ed. México: El Colegio de México, 1994.

_____. *Historia Moderna de México*. México: Hermes, 1959. t.IV.

CRAM, George F. *Cram's Standard American Atlas*. Chicago. 1907. Retirado de *Historical Maps of Mexico* em 08/10/2012, em http://alabamamaps.ua.edu/historicalmaps/middle_america/mexico/mexico2.html

DE CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

DE LA MORA CUEVAS, José Manuel. "Representación de Benito Juárez en el discurso del libro de texto de Historia en México" in *Annales del VI Foro Colima y su Región: Arqueología, Antropología y Historia*. Colima: Gobierno del Estado de Colima, 2011.

DEBESSE, Marc. *Les étapes de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1952.

DÍAZ ZERMEÑO, Héctor. *El origen y desarrollo de la escuela primaria y su magisterio. De la Independencia a la Revolución Mexicana*. Naucalpan, México: UNAM, ENEP, 1997.

_____. "La escuela nacional primaria en la ciudad de México, 1876-1910" in *Historia Mexicana*. vol.XXIX, julio-septiembre 1979.

DONALD, J. e HALL, S. (orgs.) *Politics and Ideology*. Milton Keynes: Open University Press, 1986.

EGAÑA, L. *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM, 2000.

ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos e PADILLA ARROYO, Antonio. *La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo en el Estado de México*. Toluca, México: GEM-SMSEM-ISCEEM, 1998.

FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. "A comemoração do centenário da independência no México: o Paseo de la Reforma como palco para a pacificação do passado em 1910" in *História Unisinos*. 15(1). São Leopoldo: Unisinos, 2011. Pp.50-59.

_____. *Patria mestiza – Memória e História na invenção da nação me+xicana entre os séculos XVIII e XIX*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2009.

FISCHER, Sibyll e DÜRR, Michael. *Cómo descifrar lo auténtico: un ejemplo del indigenismo mixteco visto a través de sus fuentes*. Ibero-Amerikanisches Archiv. Volume 14, nº02. Berlim, Colloquium Verlag: 1988.

FLORESCANO, Enrique. *Espejo mexicano*. México: FCE, 2002.

_____. *Memória mexicana*. México: FCE, 1994.

_____. *Mitos mexicanos*. México: Taurus, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS NETO, José Alves de e KARNAL, Leandro. *A Escrita da Memória: interpretações e análises documentais*. São Paulo: Instituto Cultural Banco Santos, 2004.

FUENTES DÍAZ, Vicente e MORALES JIMENEZ, Alberto. *Los grandes educadores mexicanos del siglo XX*. México: Editorial Altiplano, 1969.

GALVÁN LAFARGA, Luz Elena. "Del ocio a la instrucción en La Niñez Ilustrada. Un periódico infantil del siglo XIX". Disponível em <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/esthom/esthompdf/esthom20/201-257.pdf> Retirado da internet em 27/06/2012.

_____. "Libros escolares para los niños de ayer" in *Educación 2001. Revista de Educación*. Año III.no.36. mayo 1998.

_____. *Soledad compartida: una historia de maestros. 1908-1910*. México: La casa Chata, 1991.

GALVÁN LAFARGA, Luz E. e MOCTEZUMA, Lucía M.. *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: UAEM, CIESAS, 2010.

_____. "Representaciones del nacionalismo en manuales escolares mexicanos: 1889-1940" in <http://www.redalfa.estudiantesunlu.com.ar/html/paisestextos/mexico.htm> (retirado em 18/05/2009)

GALVÁN LAFARGA, Luz Elena; LAMONEDA, Mireya; VARGAS, María Eugenia y CALVO, Beatriz (Coords.). *Memorias del Primer Simposio de Educación*. México, CIESAS. 1994.

GARNER, Paul. *Porfirio Díaz: Del héroe al dictador, una biografía política*. Cidade do México: Planeta, 2003.

GELLNER, Ernest. *Thought and Change*. Londres: Weidenfeld and Nicholson, 1965.

GIMENES, Renato Aloízio de Oliveira e RAGO, Margareth (orgs). *Narrar o passado, repensar a História*. Campinas: UNICAMP, 2000.

GONZALBO AIZPURU, Pilar e OSSENBACH SAUTER, Gabriela. *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: Colmex, 1996.

GONZÁLEZ y GONZÁLEZ, Luis. *La Ronda de las Generaciones*. México: SEP. 1985.

GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés. *Estadísticas sociales del Porfiriato: 1877-1910*. México: Dirección General de Estadística: 1956

_____. “Las ideas raciales de los científicos, 1890-1910”. *Historia Mexicana*, vol. 37, n. 4 (abr. – jun.). 1988.

GRAGEDA, Blanca Estela Gutiérrez. “Gasto público y educación en Querétaro durante el porfiriato” in *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. Año 1, nº 02, 15 de janeiro de 2004. Retirado da internet em 30/11/2006. Disponível em:

http://www.odiseo.com.mx/2004/01/02gutierrez_gasto.htm.

GRANADOS, Aimer e MARICHAL, Carlos (orgs). *Construcción de las identidades latinoamericanas – Ensayos de historia intelectual, siglos XIX y XX*. México: Colégio de México, 2009.

GUERRA, François-Xavier. *Mémoires en Devenir. Amérique latine XVIe – XXe siècle*. Bourdeaux: Maison des Pays Ibériques, 1994. P.21.

_____. *México: Del Antiguo Régimen a la Revolución*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988, 2 vols.

_____. *Modernidad y Independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México: Editorial Mapfre/ FCE, 1992

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A: Rio de Janeiro, 1999.

_____. *Modernity and its future*. Cambridge: The Open University, 1992

HOBBSAWM, Eric. *Historia y mitos nacionales: Discurso de agradecimiento por el Premio por la Reconciliación y el Entendimiento Europeos en Leipzig*. Abril de 2000. Disponível em <http://www.nexos.com.mx/internos/abril2000/hobsawm.asp> . Retirado da internet em 20/11/2010.

HUIZINGA, Johan. *O Outono da Idade Media*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

HUMBOLDT, Alexander von. *Ensayo político sobre el Reino de la Nueva España*. México: Ed. Porrúa, Col. "Sepan Cuantos...", N. 39, 1973, 696 p., 3 planos y 2 mapas. Retirado de <http://www.gracegalleries.com/images/M&CA/M&CA134.jpg> em 09/10/2012.

IGLESIAS GONZÁLEZ, Román (org.). *Planes políticos, proclamas, manifiestos y otros documentos: De la Independencia al México moderno (1812-1940)*. México:

UNAM, 1998. Retirado da internet em 12/08/2012. Disponível em: <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/121/21.pdf>.

KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos – das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007.

KORBAEK, Leif e SÁMANO-RENTERÍA, Miguel Ángel. “El indigenismo en México: antecedentes y actualidad”. *Ra Ximhai*, enero-abril, año 03, volumen 01. México: Universidad Autónoma Indígena de México/ El Fuerte, 2007.

KRAUZE, Enrique. *La presencia del pasado*. México: BBVA Bancomer, FCE, 2005.

_____. *Porfirio Díaz, Místico de la autoridad*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

_____. *Siglo de caudillos. Biografía política de México (1810-1910)*. México: Fabula Tusquets Editores, 2002.

KUNDERA, Milan. *O livro do riso e do esquecimento*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2008.

LARROYO, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa, 1947

_____. *Historia general de la pedagogía: tratamiento sistemático de Panamérica*. México: Editorial Porrúa, 1960.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.

LONGI, Homero Bazán. “La ciudad de ayer” in *El Universal*. México: Compañía Periodística Nacional, 31 de maio de 2001. p. 01. (Retirado de <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/columnas.html?var=12768> em 18/08/2009)

LÓPEZ, Oresta. “Leer para vivir en este mundo: lecturas modernas para las mujeres morelianas durante el porfiriato” in *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002.

LOYO, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México, 1999.

MADER, Maria Elisa Noronha Sá. “Revoluções de Independência na América Hispânica: uma reflexão historiográfica” in *Revista de História*, 159 (2ª semestre). São Paulo: Edusp, 2008.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía. "El agua y los recursos naturales como representación en los libros de texto mexicanos, 1882-1920" in *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-septiembre, año/vol.11, número 30. COMIE, Distrito Federal, México, pp. 847-866.

_____. (coord.). *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI, 2001.

_____. "Lecturas de Historia patria durante el porfiriato" ponencia presentada en el *II Seminario "La cultura del libro en México"*. Tepoztlán: CIESAS, CONACYT, INAH. Biblioteca del INAH-Biblioteca del Museo Nacional del Virreinato. 2-3 de mayo de 1997.

_____. "Los libros de texto en el tiempo" in *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002.

MELLO RANGEL, Marcelo; FARIA PEREIRA, Mateus Henrique de ; LOPES DE ARAÚJO, Valdei (orgs). *Caderno de resumos & Anais do 6º. Seminário Brasileiro de História da Historiografia – O giro-linguístico e a historiografia: balanço e perspectivas*. Ouro Preto: EdUFOP, 2012.

MENESES MORALES, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1821-1911*. México: UNAM, 1984.

MENÍNDEZ MORALES, Rosalía. "Elites educativas del porfiriato: Celso Pineda, un profesor normalista" in *Annales del XIII Encuentro Internacional de la Historia de la Educación*. México: Zacatecas, 2012

_____. *Modernidad y Educación Pública: las escuelas primarias de la ciudad de México, 1816-1911*. Tese para obtenção do grau de Doutorado em História. México: Universidad Iberoamericana, 2004

MOORE JR., Barrington. *As origens sociais da ditadura e da democracia*. Lisboa: Edições 70, 2010.

MORENO GUTIÉRREZ, Leticia. "El Mantilla Libro 1 de Lectura", trabalho apresentado no *XXII International Standing Conference for the History of Education XXII*:

books and education. Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, 06 a 09 de setembro de 2000.

NAVARRO, Moisés González. *La colonización en México, 1877 – 1910*. Cidade do México: Talleres de Impresión de Estampillas y Valores, 1960.

ORTIZ MONASTERIO, José. *México eternamente: Vicente Riva Palacio ante la escritura de la historia*. México: FCE, 2004.

PADILLA ARROYO, Antonio. “Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX” in *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002.

PANI, Erika. *El Segundo Imperio: pasado de usos múltiples*. México: CIDE/FCE, 2004.

PÉREZ SILLER, Javier y RADKAU GARCÍA, Verena (Coords.). *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. México, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP Puebla, El Colegio de San Luis, A.C. Instituto Georg-Rckert. 1998.

PIRES, Murilo José de Souza e RAMOS, Pedro. “O Termo Modernização Conservadora: Sua Origem e Utilização no Brasil” in *Revista Econômica do Nordeste*. Volume 40, nº 03, julho-setembro de 2009. Retirado da internet em 25/05/2012 em http://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1140

QUINTANILLA, Susana. “Los muchos ateneos. Genealogía y trayectoria del Ateneo de la Juventud.” Retirado da internet em 04/07/2012 do endereço <http://www.terra.com.mx/memória2010/articulo/876840/Los+muchos+ateneos+Genealogia+y+trayectoria+del+Ateneo+de+la+Juventud.htm&paginaid=1>

_____. (coord.). *Teoría, campo e historia de la educación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1995.

RABINOW, Paul. *Antropologia da razão. Ensaio de Paul Rabinow*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RIBEIRO JR., João. *O que é positivismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RIEKENBERG, Michael (comp.). *Latinoamerica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial, 1991.

ROCKWELL, Elsie (coord.). *La escuela cotidiana*. México: FCE, 1999.

_____. "La historia de la lectura y los textos escolares" en *V Congreso de Investigación Educativa*. Aguascalientes: Memoria electrónica, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SAEZ, Carmen. "La Libertad', periódico de la dictadura porfirista". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 48, No. 1 (Jan. - Mar., 1986), pp. 217-236.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

STAPLES, Anne., "Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país" en *Historia Mexicana*. vol. XXIX. julio-septiembre. México: UNAM, 1979.

STONE, Lawrence; "The revival of narrative. Reflections on a new old history" in *Past and Present*; t.85, 1979.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy (org). *Historia de la lectura en México*. México: Colmex, 1988.

_____. *La educación Ilustrada. 1786-1836*. México: COLMEX. 1977

TEDESCO, J. C. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. 2ª ed. Buenos Aires: Solar, 1993.

TENORIO TRILLO, Mauricio. *Historia y celebración. México y sus centenarios*. México: Tusquets, 2009.

TENORIO TRILLO, Maurício e GOMÉZ GALVARRIATO, Aurora. *El Porfiriato*. México: FCE, CIDE, 2006.

TORTOLERO VILLASEÑOR, Alejandro. "La enseñanza de la historia en el porfiriato" en *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Año 4. enero-junio. México: UAM, 1983.

VALADÉS, José C. (org.) *Orígenes de la República Mexicana: la aurora constitucional*. México: UNAM, 1994.

VÁRIOS. *Historia de la Educación en México*. Obra conjunta da Universidad América Latina. Retirado da internet em 14/03/2012, disponível em http://189.203.26.193/Biblioteca/Historia_Educacion_en_Mexico/Pdf/Unidad_04.pdf

VÁZQUEZ VEGA, Josefina Zoraida. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: COLMEX, 1981.

_____. (org.) *Historia general de México*. Centro de Estudios Históricos. México: El Colegio de México, 2009.

VILLEGAS, Abelardo. *Positivismo y porfirismo*. México: SEP/ Setentas, 1972.

VIÑUALES, Rodrigo Gutiérrez. “El papel de las artes en la construcción de las identidades nacionales en Iberoamérica” in *Histórica Mexicana*. Octubre-diciembre, Año/vol. LIII, nº002.

ZEA, Leopoldo. *El pensamiento positivista latinoamericano*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1979, vol. 2.

_____. *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: FCE, 1988.

ZERMEÑO, Héctor Antonio Díaz. “El positivismo mexicano en la educación: Aportes de Manuel Flores, entre Comte y Spencer” in *Revista de Pedagogía*, Vol. 24, nº 70. Caracas: Lod Chaguaramos, 2003.