

Discurso geográfico, representaciones culturales y publicaciones impresas. El Atlas metódico de Antonio García Cubas y el contexto escolar mexicano, 1867-1880

Geographic Discourse, Cultural Representations and Printed Publications. The Atlas metódico of Antonio García Cubas and the Mexican School Context, 1867-1880

Mario Jocsán Bahena Aréchiga Carrillo

email: jocsamad@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México

Resumen: Este trabajo es un estudio sobre el *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República mexicana* elaborado por Antonio García Cubas y publicado en 1874. La investigación se articula en torno a dos líneas: una que tiene que ver con las representaciones y discursos que dicha obra posee, partiendo de la premisa de que toda obra cartográfica es un producto sociocultural, más que un retrato objetivo y fiel de la realidad espacial. La segunda apunta al vínculo entre el contenido del atlas y el contexto histórico en el cual surgió: esto es, la emergencia del sistema de instrucción pública, orquestado por el Estado liberal como consecuencia de la afirmación de su proyecto de nación. En ese tenor, la idea de visualizar y difundir la imagen cartográfica de la nación mexicana adquirió un sentido específico. Por ello, pretendo dar cuenta de cómo el atlas (en sintonía con otros libros escolares del periodo) buscó sistematizar y visualizar una idea de orden espacial anclado en los límites del Estado nación, así como en los fundamentos de un conocimiento geográfico propio de la época.

Palabras clave: Geografía; Educación; Cartografía; Siglo XIX.

Abstract: This research work is a study of *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República mexicana*, prepared by Antonio García Cubas and published in 1874. The work

is structured in two lines. The first is about the representations and discourses that the atlas has, based on the premise that all cartographic works are sociocultural products, rather than an objective and faithful portrait of spatial reality. The second line is the link between the content of the atlas and the historical context in which it emerged: that is the emergence of the public instruction system, orchestrated by the liberal state as a result of the affirmation of its nation project. In that tenor, the idea of visualizing and spreading the cartographic image of the Mexican nation acquired a specific meaning. Therefore, I try to give an account of how the atlas (in tune with other school books of period), sought to systematize and visualize an idea of spatial order anchored in the limits of the nation state, as well as in the foundations of a geographical knowledge of that time.

Keywords: Geography; 19th century; Cartography; Mexican education.

Received: 22/12/2019

Accepted: 12/07/2020

1. Introducción

En este trabajo pretendo tomar al atlas de 1874 como objeto de estudio con el objetivo de indagar en sus contenidos y la relación de estos con el contexto de la década de 1870, periodo en el cual comenzó a cimentarse el sistema de instrucción pública en México. Por tanto, busco mostrar cómo la manera de concebir el conocimiento geográfico transitó de un saber inscrito en los círculos intelectuales de la ciudad de México, a un ámbito social que pretendía ser más amplio: el escolar. Lo anterior es muestra de la confluencia de tres esferas en proceso de transformación y ampliación durante dicho periodo: la escolar, la científica y la editorial. Esta interrelación se explica en buena medida como producto de la paulatina afirmación del Estado liberal tras la derrota del proyecto conservador en 1867, lo cual tuvo como consecuencia un creciente consenso ideológico en torno al proyecto de nación liberal. Por tanto, planteo estudiar dicha obra cartográfica desde la perspectiva de la Historia cultural (enfoque poco explorado en la historia de la cartografía y de la geografía en México) dentro del contexto educativo, intelectual y editorial que va de finales de 1860 a principios de 1880.

2. Consideraciones teórico-metodológicas: el estudio de la cartografía desde la Historia cultural

Las obras cartográficas en amplio espectro (es decir considerando mapas, derroteros, planos, imágenes satelitales, atlas, etc.) son más que un reflejo de la realidad espacial. Dichos objetos visuales son productos socioculturales de su contexto, y en ese sentido, poseen una dimensión simbólica y discursiva que tiene que ver con una multiplicidad de factores: el imaginario del cartógrafo, las redes institucionales e intelectuales de las cuales se desprende dicha obra (lo cual implica resaltar el vínculo entre conocimiento y poder), así como con las concepciones e ideas en las que se sustenta el conocimiento geográfico de tal o cual época. En el vínculo entre estos aspectos se teje una visión del mundo, y se posibilita una producción de conocimiento científico e intelectual particular. En el caso de este trabajo, las consideraciones anteriores nos llevan a situar a Antonio García Cubas como miembro de los grupos letrados vinculados de manera indisoluble al Estado en el México decimonónico. Asimismo, implica tener en cuenta que los fundamentos

de su formación como ingeniero geógrafo se sustentaron en un paradigma científico construido a lo largo del siglo XIX, cuyas raíces se hunden en la tradición de conocimiento geográfico racionalista-ilustrada que fue materializada por los trabajos de Alexander von Humboldt.

Siguiendo a J. B. Harley, historiador británico de la cartografía cuyos trabajos sentaron las bases de un cambio epistemológico en torno al estudio de los mapas hace ya un par de décadas, resulta fundamental considerar los mapas como productos sociales de su propio contexto histórico. Este autor sostenía que no son registros objetivos de la realidad, sino que «redescriben el mundo, al igual que cualquier otro documento, en términos de relaciones y prácticas de poder, preferencias y prioridades culturales» (Harley, 2005, p. 62). Es decir, los concebía como sistemas de signos que buscan transmitir ideas, conocimientos y perspectivas del mundo (al igual que los cuadros, el cine, la televisión y los libros), respondiendo tanto a la mente individual de su autor, como a valores y referentes socioculturales más amplios de la sociedad de la cual emanan.

En el caso concreto de García Cubas, desde sus inicios como cartógrafo quedó entrelazado con científicos y políticos de mediados del siglo XIX. En 1853 ingresó a la recién creada Secretaría de Fomento, Colonización, Industria y Comercio, gracias al favor de Joaquín Velázquez de León, titular del ramo (Pichardo, 2004, p. 75). Esto con el fin de hacerse cargo de la elaboración de la *Carta General de la República*, proyecto que constituyó un anhelo recurrente entre los gobiernos mexicanos de la primera mitad de la centuria. Asimismo, ingresó como miembro de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, principal organismo de fomento, desarrollo y difusión del conocimiento espacial en aquel entonces. Como se sabe, fueron dos los principales factores que dificultaron la sistematización del conocimiento geográfico y estadístico del país: la falta de recursos, y la inestabilidad política, cuestiones interrelacionadas que volvieron difícil cimentar esas áreas de conocimiento (consideradas estratégicas para el gobierno y la administración del país) para producir las esperadas obras geográficas y estadísticas. De ahí que fuera hasta la década de 1850 cuando cristalizaron obras monumentales como el *Diccionario Universal de Historia y de Geografía* (coordinado por Lucas Alamán y publicado en 1853), la referida *Carta General*, así como el *Atlas Geográfico, Estadístico e Histórico*, formado por el mismo García Cubas. Tal y como apunta la historiadora Magali Carrera, dichas obras fueron parte de un fenómeno de expansión en la producción de imágenes que forjaron una suerte de cultura visual al mediar el siglo XIX. En términos materiales, esto tuvo que ver con cambios técnicos como la introducción y desarrollo de la litografía, los daguerrotipos, y la creciente capacidad de producción de algunas casas editoriales (Carrera, 2010, pp. 15-18).

García Cubas, al igual que otros geógrafos de la época, recibió el influjo de la tradición geográfica humboldtiana. Por cuestiones de espacio solo haré referencia a que dicho paradigma de conocimiento tuvo como referentes los trabajos que Humboldt realizó a principios del siglo XIX en el aún virreinato.¹ Dicha tradición se basaba en una noción científica de la geografía, considerando en primera

¹ Al respecto puede revisarse un artículo de mi autoría publicado recientemente. Véase Bahena, 2018.

instancia la dimensión física del espacio, la cual era susceptible de ser cuantificada y medida bajo parámetros estadísticos y geométricos. Así, el espacio geográfico podía ubicarse y estudiarse, partiendo de nociones racionales-científicas, con el fin de explotarlo de mejor manera. En dicha visión, los aspectos de la geografía física constituían el soporte de las dinámicas sociales, económicas y políticas de determinada sociedad y/o país. Estas nociones y perspectivas sobre la geografía quedaron plasmadas en el referido atlas de 1858.

3. Para facilitar la enseñanza de la geografía: el contexto escolar en los años 1867-1880

En 1874, García Cubas publicó el *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República mexicana*. Esta obra fue posibilitada y animada por un contexto específico, a saber: el triunfo del proyecto nacional liberal, laico y republicano, lo cual trajo consigo cambios en diversos ámbitos, particularmente el educativo. Hay que decir mucho de ese contexto particular pues, aunque posee múltiples aristas en términos temáticos, resulta importante tratar de vincularlas para entender el sentido y los elementos de la obra. Además del *Atlas metódico*, García Cubas, en esa faceta como escritor de obras de corte escolar, publicó también su *Curso elemental de Geografía universal* (1869), el *Compendio de geografía universal para uso de los establecimientos de instrucción pública* (publicado en 1871), y el *Compendio de la historia de México y de su civilización para uso de los establecimientos de instrucción pública*, de 1890.

«Tras la victoria militar de los liberales, la educación sirvió como canal de transmisión [...] de la idea oficial de nación, formulada por la élite estatal liberal» (Zepeda, 2012, p. 41). Es decir que la educación devino eje fundamental para el Estado liberal de finales del siglo XIX, pues se le consideró la vía de formación de los ciudadanos que aquél «requería». Por ello, la educación pasó al ámbito de los quehaceres públicos de manera más apremiante², gestándose así un proceso de legalización e institucionalización educativa que comenzó con la promulgación de la *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, decretada por el gobierno juarista el 2 de diciembre de 1867:

[Ésta] promovía la creación de un mayor número de escuelas primarias municipales y ratificaba su gratuidad y obligatoriedad, se establecería una Junta Directiva de la instrucción primaria y secundaria del Distrito y se reafirmaba la desaparición de la enseñanza de religión en todos los niveles de educación pública; por otra parte, [...] [anunciaba] la formación de la Escuela Nacional Preparatoria... (Roldán, 1994, p. 21).

Dicha ley marcaba la pauta hacia una educación laica (ya no religiosa), cuyo principal espacio social de acción serían los establecimientos de instrucción pública.

² Dada la década de luchas civiles, los triunfantes liberales vieron en la educación la piedra angular para evitar un nuevo enfrentamiento social de orden ideológico, buscando apuntalar una ideología acorde con su proyecto de nación (Lira y Staples, 2018, p. 475).

Esto apuntaba a consolidar el Estado nacional buscando cimentar una serie de valores y referentes diseñados e imaginados desde el centro del país. No obstante, a pesar de las dificultades del gobierno para llevar a cabo estos proyectos, este proceso se topó con muchas problemáticas y realidades del país: la dispersión de la población en un enorme territorio, la escasez de recursos públicos para destinarlos a la educación, y la concentración de la mayoría de las escuelas en las ciudades principales (Zepeda, 2012, p. 256). Con todo, lo importante aquí es señalar que, poco a poco, fue el Estado nacional quien buscó hacerse cargo de los asuntos educativos, intentando poner al margen de ello a la Iglesia, antigua institución encargada de ese rubro. En ese tenor, las escuelas públicas se volvieron «espacios destinados a la transmisión de valores cívicos» (Alcubierre, 2012, p. 246), pues se esperaba que contribuyeran de manera significativa a la formación del prototipo de ciudadano ideal. Por lo tanto, los libros escolares utilizados en la enseñanza, fungieron como soportes mediadores entre las ideas de las élites letradas y la población –particularmente niños y jóvenes– a la que se buscaba educar.

Hay que decir que algunos historiadores de la geografía en México han mostrado que, durante la primera mitad del siglo XIX, los libros sobre geografía local o estatal fueron preponderantes. En 1846 –en el contexto de la discusión sobre el retorno al esquema federal de gobierno– se decretó una ley que permitía a los estados encargarse de lo referente a la enseñanza en sus respectivas jurisdicciones, por lo cual se produjeron varios libros escolares de diversas materias, incluida la geografía, de corte más local (Moncada y Escamilla, 2012, p. 10). De igual manera, Patricia Gómez Rey apunta que es notable la producción de libros escolares de geografía estatal o local durante todo el siglo XIX (2003, pp. 76-68). Sin embargo, tras el triunfo del proyecto republicano liberal en 1867, la cuestión de la instrucción pública devino medular para los gobiernos nacionales; es decir, se intentó centralizar las cuestiones referentes al ámbito educativo a partir de entonces –en concordancia con el proyecto nacional que estaba afianzándose– y, por lo tanto, ese ímpetu centralizador cristalizó en una serie de libros escolares producidos desde el centro político (o sea, la capital del país), con miras a ser empleados en todos los establecimientos de instrucción pública de la República. De ahí que el atlas escolar de García Cubas tenga como tema la geografía de la República, y no la geografía estatal o local.

Este proceso de institucionalización educativa del proyecto nacional triunfante se dejó ver en el currículo de los planes de estudio. La articulación de asignaturas que apuntalaran en los estudiantes el sentimiento de identificación con la nación devino medular. Así, los alumnos debían asumirse herederos de un pasado común vía la Historia patria, conocer los fundamentos del deber ser nacional mediante el civismo, y familiarizarse con el territorio de su país a través de la geografía. (Zepeda, 2012, p. 188). Hay que matizar que no es que en las décadas previas no se contemplara a la educación como un derrotero importante en términos sociales, pero la precaria situación financiera de los gobiernos mexicanos, aunada a la rivalidad política y la consecuente imposibilidad de afianzar un proyecto de nación, impidieron apuntalar un sistema educativo ya no necesariamente religioso o privado, sino público y laico. De ahí que, después de la derrota política del proyecto conservador, el plan educativo del Estado liberal, reformista y secularizador comenzara a instrumentarse de manera paulatina durante la década de 1870.

Para José Díaz Covarrubias, Secretario de Justicia e Instrucción Pública entre 1872 y 1874, el tema de la instrucción pública resultaba fundamental para la nación y para su desarrollo social. Por ello, se apresuró a elaborar una estadística sobre ese ámbito, pues concebía que era algo básico para que la gente del común alcanzara un nivel importante de ilustración. Es decir, desde su óptica liberal, la educación primaria constituía el primer gran paso para el mejoramiento moral e intelectual del ser humano y de su sociedad, pues permitía incrementar «las facultades intelectuales y morales de un miembro suyo, lo hace capaz de cooperar al bien social, en vez de ser un elemento inútil y aun pernicioso» (Covarrubias, 1875). Esto nos deja ver que, dentro de la esfera intelectual de aquellos años, la educación pública se veía como piedra angular para conformar un orden social liberal. De ahí que Díaz Covarrubias hiciera un llamado a seguir multiplicando los establecimientos de instrucción pública, defendiendo su obligatoriedad. Como ilustra el cuadro 1, dichos establecimientos se incrementaron notablemente a partir de 1869 (si bien las escuelas privadas siguieron siendo numerosas). Otra arista del contexto en cuestión lo constituyó el sector infantil, al volverse receptáculo de la enseñanza transmitida vía los libros y manuales escolares. En un proceso complejo de larga duración, la infancia devino público fundamental para la producción y consumo de impresos. La interrelación entre esa visión de una infancia concebida como lectora y potencial ciudadana, y la afirmación ideológica del proyecto de nación liberal, tuvo su correlato en los ámbitos escolar y editorial: «el proyecto nacional se erigía, por primera vez desde la independencia virtualmente indiscutido, al menos en la arena política» (Zepeda, 2012, p. 129).

En este sentido, podemos ver a los libros escolares como una expresión material de la afirmación de dicho proyecto, el cual tuvo como afán constituir un ámbito educativo acorde a las disposiciones del entonces estado mexicano liberal, laico y republicano. Por ello, «no es en absoluto casual el hecho de que una serie de publicaciones “estrictamente mexicanas”, particularmente preocupadas por la transmisión de nociones de historia patria a los lectores infantiles, comenzara a aparecer justamente a partir de la década de 1870» (Alcubierre, 2012, p. 249). Por su parte, la generación de letrados que escribió los libros escolares echó mano de sus vínculos con empresarios editores privados de la ciudad de México, algunos de los cuales llevaban años dedicándose al negocio de la producción y venta de obras impresas. Esto último resulta relevante, pues nos permite entender las condiciones de posibilidad que el contexto de entonces dio a la producción de los libros escolares durante el último tercio de la centuria. Dicho en otros términos: la vinculación de las elites letradas con editores e impresores –la cual, por supuesto, venía de mucho antes– es parte fundamental del ámbito de producción de las obras impresas, y resulta un aspecto medular a tener en cuenta cuando intentamos delinear los contextos del conocimiento geográfico y su enseñanza³.

³ No obstante, hay que señalar que al no haber métodos ni materiales suficientes o adecuados para la enseñanza, los gobiernos liberales a partir de la década de 1867 (empezando por Juárez) alentaron a los escritores-intelectuales a publicar libros escolares para cubrir la demanda surgida tras la creación de los nuevos programas escolares del sistema de instrucción pública en ciernes, y la consecuente expansión de establecimientos de instrucción pública. Por lo tanto, dado que era un sistema educativo que apenas empezaba a adquirir forma, no existían lineamientos,

4. El *Atlas metódico*: discurso geográfico y representaciones culturales

En primera instancia hay que destacar la notoria diferencia en las características físicas y materiales del atlas escolar de 1874 respecto al atlas anterior de García Cubas de 1858, pues el metódico, en tanto manual escolar, es de dimensiones menores, asemejando más bien el formato de libro. En tanto que el soporte es fundamental para entender nuestro objeto de estudio, ello nos habla de que se pensaba en la practicidad a la hora de emplearlo como libro escolar. Producido en la imprenta de Sandoval y Vázquez (grupo impresor de la ciudad de México, ligado a la clase política e intelectual de entonces), la obra pretendía, según su autor, ser de fácil acceso para los educandos, y de bajo costo para asegurar la capacidad adquisitiva de los padres y de los maestros. Pero, por lo mismo, los mapas resultaron de menos calidad y detalle.

Al igual que el atlas de 1858, el metódico fue publicado por entregas en un primer momento⁴. Según se anunciaba en algunos periódicos de la ciudad de México, la idea era ofrecer una obra impresa de bajo costo, para hacerla accesible a padres de familia y a maestros. Es decir, aunque no contamos con demasiadas fuentes para estudiar los fenómenos de consumo, recepción y apropiación del objeto, los anuncios y las características mismas del libro escolar nos aproximan al público ideal para el que estaba pensado: los estudiantes, vía la adquisición del atlas por sus padres o por los maestros. Entonces tenemos que, por un lado, el proceso de producción engloba al autor, pero también a los editores, tipógrafos y litógrafos, quienes echaban mano de otros medios impresos (como periódicos) para publicitar la obra. Por otro lado, estaban los consumidores, que en última instancia debían ser los estudiantes, lo cual se aprecia en las características del soporte y sus elementos internos. Además, el asunto de los anuncios nos remite a las publicaciones impresas pensadas como mercancías. Como ejemplo de esto, los editores del *Compendio de geografía* de Manuel Payno (otro libro escolar del periodo), afirmaban que dicha obra estaba pensada como obra accesible (tanto en términos de costos como de contenido) «especialmente para los niños pequeños que concurren a las escuelas

parámetros o planes educativos bien establecidos que definieran los contenidos de las materias o de los manuales escolares. Al respecto véase De la Mora, 2013, p. 227). Fue posteriormente, con los Congresos de instrucción pública de 1889-1891, cuando se buscó definir los lineamientos y fundamentos para uniformar la educación nacional. Los Congresos de Instrucción Pública fueron una serie de reuniones de carácter pedagógico realizadas entre 1889 y 1891, organizados por Justo Sierra, ministro de Instrucción Pública del gobierno de Díaz. En ellos participaron importantes intelectuales como el pedagogo e historiador Enrique Rébsamen, y tuvieron el objetivo de establecer los fundamentos para la educación pública del país: se buscaba darle cohesión (en términos del contenido) y uniformizarla basándose en el método científico. Véanse: Eugenia Roldán, *op. cit.*, p. 185; François Xavier Guerra, *México: del Antiguo Régimen a la revolución*, tomo I, segunda edición, Fondo de Cultura Económica, México, 2012, pp. 406 y 407; Charles Hale, *La transformación...*, pp. 360-363.

⁴ El atlas aparecía anunciado en venta en algunos periódicos, contrastando su precio con el del *Atlas estadístico*. La suscripción era de un real por entregas (en total serían 10), y cada una de éstas constaba de 4 cartas con sus respectivos textos. *La Iberia*, México, 15 de agosto de 1874, p. 3. *La Iberia*, México, 12 de agosto de 1874.

de la República» (Payno, 1874). Más aún, decían que habían sido ellos quienes encomendaron a Payno la elaboración del compendio, lo cual deja ver el papel activo que jugaron aquellos empresarios en la constitución de un mercado de impresos, en este caso de consumo infantil. Con esto se aprecia nuevamente el estrecho lazo entre editores y grupos de letrados mexicanos de la época, lo que además era parte de un proceso de ampliación de la esfera pública impresa durante las décadas de 1860-1880, tal como apunta Laurence Coudart (2018, pp. 50-51).

Otro ejemplo lo constituye el *Atlas y catecismo de geografía y estadística de la República Mexicana*, de Manuel Rivera Cambas, publicado también en 1874. En una obra editada por Irineo Paz, que compiló anuncios de aquellos años, hallé un aviso referente a este atlas en el que se apuntaba la importancia de las obras de esta índole para los sectores de la población que hasta entonces no habían tenido acceso a los temas geográficos y estadísticos. Otro punto importante es que dicho anuncio refiere que Rivera Cambas basó su atlas en las obras de Manuel Orozco y Berra, quien, junto a García Cubas, fue otro de los geógrafos más prominentes del periodo. Sin duda esto muestra claramente la mancuerna establecida entre ese sector letrado (que intercambiaba constantemente en tanto comunidad de interpretación) y los editores e impresores de la época.

En todo caso, la gran diferencia entre los dos atlas escolares estriba en el tamaño, pues hay una considerable distancia entre el *Atlas metódico*, de 7x10, y el *Atlas y catecismo*, cuyo formato de planos lo asemeja más al atlas de 1858 García Cubas. Sin embargo, pese a la diferencia en el formato, cuya explicación podría ser que no había aún parámetros claros en la elaboración de obras escolares, lo verdaderamente significativo es que en cuanto a la imagen cartográfica hay una enorme similitud: las cartas geográficas son un tanto austeras, sin color, elaboradas bajo el paradigma racional del espacio geográfico marcado por la gráticula de latitudes y longitudes (véase imágenes 2 y 3). A eso me refiero con sintonía discursiva, pues es perceptible una serie de ideas y discursos similares en las obras de la época, las cuales, pensadas como representaciones culturales, dan cuenta de discursos de conocimiento geográfico atravesados por lógicas comerciales. Por tanto, es menester recalcar la importancia de los editores no solo en términos de su trabajo tipográfico y de edición, sino de su labor empresarial, pues vislumbraban áreas de oportunidad y mercados en expansión para insertar sus productos. En este caso, ese creciente mercado de consumo de libros escolares fue correlato de la afirmación del Estado liberal y su proyecto de nación que, como he dicho, tuvo como eje medular la extensión de la instrucción pública.

Respecto al público al cual estaba destinado el atlas (esto es, los niños y jóvenes dentro del ámbito escolar en ciernes) hay que insistir en la construcción de una concepción del niño mexicano como una figura fundamental por considerársele el futuro ciudadano de la nación, así como un grupo consumidor de libros. «La niñez se convirtió paulatinamente en el objeto central del discurso moral, religioso, médico y educativo, incluso del político y militar [...] la niñez parecía erigirse como la esperanza más tangible de construir desde la raíz una nación robusta y saludable» (Alcubierre, 2010, pp. 14 y 15). A ello hay que agregar la creciente importancia de la geografía de la República mexicana como imagen y dato que se debía transmitir a los alumnos. Esto se puede apreciar en una ilustración que circuló en 1870 en una publicación

periódica titulada *La enseñanza. Revista americana de instrucción y recreo dedicada a la juventud*. Además de que el título da cuenta de la intencionalidad de llegar al público infantil escolar (concibiendo a la infancia como potencial consumidora de obras impresas), dicha imagen es significativa porque muestra el espacio escolar ideal. Resalta en primera instancia el sentido patriótico de la enseñanza (simbolizado por el águila y la serpiente), y muestra el papel medular que la geografía debía ocupar dentro de la instrucción elemental: aparecen instrumentos de observación geográfica y astronómica como el telescopio, así como un globo terráqueo y un mapa colgado de la pared (Véase imagen 1).

Tenemos entonces representaciones impresas que nos muestran una sintonía discursiva en cuanto al papel de la geografía dentro del incipiente sistema de instrucción pública. Apartir de ese tipo de fuentes, se puede apreciar una visión común de la geografía por parte de las elites políticas y letradas, en vinculación con editores e impresores de la ciudad de México. Por tanto, las representaciones culturales nos muestran maneras de entender y proyectar la realidad social, revelando intereses e inquietudes en torno a proyectos con los que gobernantes e intelectuales buscaban orientar lo social.

Es importante señalar que, aunque las obras escolares de García Cubas responden justamente a las necesidades del incipiente sistema de instrucción pública, aún se aprecian en ellas los elementos fundamentales de la tradición de conocimiento geográfico proveniente de las décadas previas del siglo XIX. Por ejemplo, en el *Curso elemental de Geografía universal*, se nota una manera de entender y concebir el espacio por parte de García Cubas: la dimensión física de la geografía es susceptible de ser medida y cuantificada mediante técnicas y métodos, apuntando a una precisión matemática, producto de la observación del espacio y de la disposición de sus elementos físicos. En el caso del *Atlas metódico*, destaca el hecho de que la primera carta muestre la extensión y ubicación del país, así como su división política, límites y el nombre de las partes que lo integran. Es decir, en función del contexto de consolidación del proyecto nacional, era de suma importancia familiarizar al estudiante con las dimensiones del Estado-nación, así como con los estados que lo componen, por lo cual la enseñanza de la geografía de la República resultaba medular para la conformación de una consciencia territorial. Al mismo tiempo, aunque se trata de una obra hecha desde la capital, evidentemente no bastaba con conocer el Distrito Federal, pues debían tratarse todos y cada uno de los estados, refiriendo sus dimensiones, ubicación, población y división (Véase imagen 5).

Aquí traigo a cuento la idea de una estandarización en la manera de producir mapas en el siglo XIX, pues es notable cómo se pretendía constituir una visión geográfica estructurada y sistemática, partiendo de criterios iguales que permitieran ordenar las partes del país: cada carta geográfica está elaborada a partir de los mismos parámetros, criterios y elementos. Quizás habría que interpretar esto como un esfuerzo consistente por parte de García Cubas para tratar de plasmar una idea coherente y homogénea del territorio nacional. Como bien apunta Zepeda, «por medio de los cursos de geografía nacional, el Estado liberal buscaba naturalizar la nación y presentarla como algo con existencia física, representable en forma cartográfica» (Zepeda, 2012, p. 163). El propio García Cubas señalaba que las primeras cartas

del atlas (denominadas mudas, por no tener texto) estaban destinadas a que, en primera instancia, el estudiante memorizara la localización de los lugares en el mapa mediante la imagen. En ese sentido, la obra debía coadyuvar en el fortalecimiento de la memoria de los alumnos, lo cual se aprecia en el formato de preguntas y respuestas (esquema que venía empleándose desde las últimas décadas de la época virreinal) que tenían varios libros escolares de entonces, como el *Compendio* de Payno. Esto tiene que ver con la noción misma de instrucción pública, pues ésta apuntaba al aprendizaje memorístico de datos, nombres, fechas y conocimientos.

Partiendo del paradigma geográfico-científico imperante durante el siglo XIX mexicano, resalta el hecho de que las primeras cartas sean aquellas que abordan las dimensiones, ubicación y elementos naturales del país. Esto nos remite a una perspectiva cartesiana del espacio, en el sentido de un ámbito natural/físico que posee dimensiones matemáticas y racionales, susceptibles de ser estudiadas científicamente, pues parecía de suyo evidente que se trataba de una realidad espacial cuantificable. Tanto la gráticula como las medidas, latitudes y datos estadísticos de los mapas, nos muestran esa búsqueda de la exactitud y precisión en la representación del espacio. Así, los mapas del atlas configuran la idea de un ámbito espacial físico y natural ordenado. Ese conocimiento geográfico adquirió un sentido pedagógico en aquellos años, pues por primera vez en el México independiente se pretendía difundir de manera sistemática la imagen cartográfica del país entre los futuros ciudadanos. Como mencioné anteriormente, en el anuncio del *Atlas y catecismo de geografía* de Rivera Cambas, se aludía al objetivo principal de la venta de la obra, a saber: «popularizar los conocimientos geográficos y estadísticos de México, llevándolos hasta las clases que han estado privadas de ellos» (Paz, 910).

De forma significativa, lo que más salta a la vista en la Carta no. 1 del *Atlas metódico* es, justamente, una perspectiva del espacio nacional como un todo ordenado, dimensionado y perfectamente ubicado; una suerte de armonía visual, con límites fijados y constreñidos a la cuadrícula que enmarca la imagen de la república (Craib, 2013). El espacio mexicano queda, de esa manera, situado en torno a las fronteras que la lógica del Estado-nación moderno exige, lo cual sustenta un discurso político que legitima a ese Estado a través del mapa: los nombres de los espacios que delimitan al país adquieren bastante peso dentro de la imagen que busca proyectar el atlas. Como bien apunta Harley, el poder de nombrar el espacio en el papel permite clasificarlo, posibilitando su apropiación (Harley, 2005, p. 204). García Cubas configuró la idea de un orden nacional fijo, delimitado por los nombres que demarcan los lugares fronterizos: Estados Unidos del Norte, el Golfo de México, Centro América, el Océano Pacífico, el Mar de las Antillas, así como por los golfos Golfo de Tehuantepec y California. Por tanto, hay una territorialización de la nación en papel (Véanse imágenes 3 y 4).

No obstante, si bien se parte de la dimensión física, también destaca una visión más vasta de lo que engloba la geografía. De ahí que, en sus obras, García Cubas vaya desde las cuestiones de cosmografía, geometría y geografía física hasta los elementos políticos, económicos y religiosos. Primero se exponen los elementos de la geografía física/natural, y después los aspectos sociales que se desarrollan sobre ésta, es decir: agricultura, comercio, demografía y gobierno. De esta manera, el orden natural del espacio geográfico antecede al orden socioeconómico y político:

después de las cartas geográficas de ubicación del país, de sus ríos y relieve, vienen las cartas de aduanas y de cada estado de la república, con sus respectivos datos demográficos y divisiones político-administrativas (García, 1874). Por tanto, las obras de García Cubas producidas en aquella década de 1870 se inscribían aún en la tradición de la geografía moderna «humboldtiana y riteriana, orientada hacia una perspectiva de totalidad, de búsqueda de relaciones entre el mundo físico y el humano [...]» (Aguirre, 2010, p. 274).

Antes de finalizar este apartado quiero hacer un balance respecto a dos cuestiones fundamentales. La primera es la estrecha correlación en la enseñanza de materias como Historia, civismo y geografía, vinculada a la aparición de libros escolares, los maestros como mediadores, la escuela como espacio de sociabilidad y la infancia como receptora y protagonista del proceso. Esa correlación se gestó sobre todo después de 1867, cuando se articulan todas esas partes dentro del incipiente sistema de instrucción pública, patriótica y laica, el cual debía contribuir a cimentar los valores y la moral de la patria para forjar una identidad nacional y lograr que las lealtades y conciencias de la población mexicana estuvieran con el Estado nacional.

La segunda cuestión es que lo anterior implicó un cambio en la difusión del conocimiento geográfico (hasta entonces inscrito en los círculos de intelectuales, científicos y políticos) entre sectores más amplios de la población, como se decía en anuncios de la época. Esto no es un asunto menor, puesto que nos habla de una manera de entender el sentido y los objetivos de la producción de conocimiento, que ahora debía transmitirse a los estudiantes y maestros, siempre en aras de fortalecer los elementos discursivos de la nación (en este caso en lo referente al territorio). Así, a partir de 1867, la geografía transitó «de un saber estratégico, propio de las elites comprometidas con el conocimiento del territorio nacional, su explotación y su defensa, a un saber dirigido a la escuela popular, necesario para fomentar, a través del conocimiento de lo propio, el orgullo e identificación con el ser nacional» (Aguirre, 2010, p. 276).

5. Consideraciones finales

Las representaciones culturales de la época (libros, mapas, periódicos y revistas) dan cuenta de una perspectiva compartida en torno a una manera de entender la geografía, concibiéndola como un conocimiento cardinal para cimentar un imaginario colectivo. Si bien las obras referidas fueron elaboradas desde la capital del país, lo significativo es justamente la conformación de una visión espacial unitaria desde el propio centro, buscando reconocer y visibilizar las partes del todo. Por ello el discurso espacial que sustenta el atlas escolar tuvo un sentido fundamental en un momento en el que los sectores políticos e intelectuales buscaban afianzar el proyecto de nación y terminar con el «espíritu de partido». Esto es visible en la intención de dar cuenta del territorio y de sus partes a través de la práctica cartográfica, empleando datos, perspectivas y parámetros similares para representar tanto los estados como el país. Por ello sostengo que puede hablarse de una estandarización en la manera de elaborar mapas, lo cual configura una visión unitaria del espacio nacional. Dicha estandarización fue posibilitada por técnicas y procesos editoriales que permitieron

la reproducción de mapas de manera cada vez más amplia. Por tanto, la ideología nacional, la visión geográfica y la materialidad se conjuntaron en libros escolares que buscaron establecer y difundir una idea uniforme del territorio nacional entre los ciudadanos en potencia.

En ese sentido el *Atlas metódico* es una obra que permite dar cuenta de cómo se interrelacionaron esas tres dimensiones en el contexto de la incipiente afirmación del proyecto nacional mexicano. No obstante, también es cierto que existen continuidades en cuanto a los fundamentos de la geografía como ciencia a lo largo del siglo XIX (pese a los avatares de la vida política), pero ahora formando una vertiente más amplia de tipo escolar dentro de los establecimientos de instrucción pública que empezaron a proliferar durante las décadas de 1870-1880 en la ciudad de México. En ese contexto, después de sistematizar ciertos saberes en obras como el diccionario de Alamán o el atlas de 1858 de García Cubas, los hombres de letras buscaron fomentar el reconocimiento del país entre los ciudadanos en potencia.

De tal manera que podemos afirmar que el atlas escolar es una muestra de aquel ímpetu de ampliación del público al cual se destinaba el conocimiento geográfico: del ámbito de los científicos e intelectuales, a la esfera de lo público, representada por la expansión de los espacios escolares y un mercado editorial en crecimiento. El soporte material también da cuenta de dicho fenómeno, pues si comparamos el atlas de 1858 con el de 1874 se aprecia un proceso inverso: de los grandes planos del primer atlas, con detalles, colores y profusos gráficos, se pasó a un formato pequeño de libro escolar, cuya edición era menos fastuosa. Mientras el formato se redujo, el público se amplió. Estas variaciones a la inversa guardan correlación y revelan intereses cambiantes del autor en la elaboración de sus dos obras en función de dos momentos históricos distintos.

Por su parte, las permanencias en cuanto a los criterios, características y sustento científico de los atlas nos sitúan ante un paradigma que tuvo más continuidades que cambios. Por lo tanto, es importante apuntar que el paradigma de la ciencia geográfica decimonónica no cambió demasiado entre principios del siglo y las décadas de 1850-1870. En ese sentido, el desarrollo de la geografía tuvo su propia historicidad, pues conservó el influjo humbolditano basado en parámetros racionalistas, fincados en la cuantificación, ubicación y preminencia de la dimensión física del espacio, aunque apuntando a considerar los aspectos políticos, administrativos, demográficos e históricos de la geografía mexicana. Dentro del imaginario de los geógrafos de entonces se pretendía apuntalar una idea de orden natural, social y nacional dentro de los marcos del mapa. Aunque no contemos con las fuentes necesarias para explorar los fenómenos de consumo, apropiación y producción de sentido por parte de los sujetos y/o grupos que lo utilizaron (como maestros y alumnos), el formato del atlas y los estudios que han mostrado la expansión de los establecimientos de instrucción pública y la ampliación de la esfera pública impresa dan cuenta de un contexto histórico en el que la geografía adquirió relevancia en los proyectos y discursos de la elite liberal. Además, el *Atlas metódico* condensa tanto elementos particulares como aspectos que se recogieron de una tradición científica tejida en la larga duración.

Como indicio del éxito del *Atlas metódico* en cuanto a producción de libros, en los números de 1899 y 1900 de la *Revista de Instrucción Pública*, aparecía la segunda

edición de la obra en las listas de libros aprobados por el gobierno porfirista. Dado que en el caso de los libros del siglo XIX la producción no se mide en términos de tiraje sino del número de ediciones, este dato da cuenta de que el *Atlas metódico* continuaba publicándose dos décadas después de su aparición. Por tanto, la obra de García Cubas se mantuvo vigente como libro escolar, lo cual nos da un indicio de su utilidad, producción y consumo. Ahí radica lo significativo del atlas, pues en tanto objeto de estudio, permite entender un momento en el que la geografía se bifurca, ampliando su difusión más allá del ámbito intelectual en función de una clara intención de ordenar lo social.

Cuadro 1. Establecimientos de instrucción primaria públicos y privados en la Ciudad de México entre 1867 y 1874. Fuente: Beatriz Zepeda, 2012, p. 179.⁵

Año	Total de escuelas primarias	Total de escuelas primarias públicas	Total de escuelas primarias privadas	Población escolar total	Población escolar en escuelas primarias Públicas	Población escolar en escuelas primarias privadas
1869	284	173	111	18,370	14,710	3,660
1874	350	223	127	20,660	16,345	4,315

⁵ Como lo muestra el cuadro, las escuelas privadas siguieron siendo numerosas, manteniendo su importancia en materia educativa en el periodo estudiado; no obstante, se aprecia una tendencia al incremento de establecimientos de instrucción de tipo público, esto es, en manos del Estado liberal.



Imagen 1. La enseñanza. Revista americana de instrucción y recreo dedicada a la juventud, México, 1870, Imprenta de Nabor Chávez.

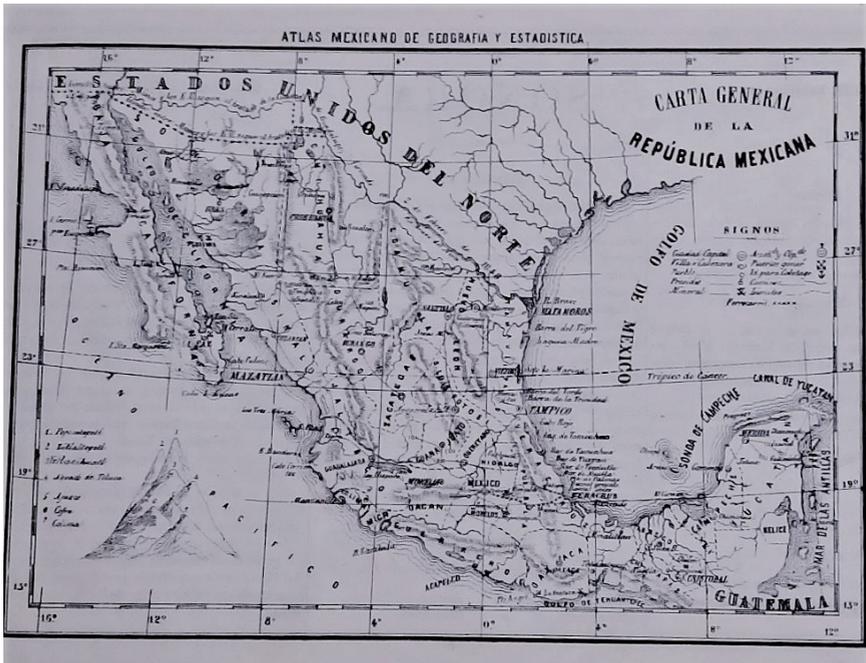


Imagen 2. Manuel Rivera Cambas, *Atlas y catecismo de geografía de la República mexicana*, México, 1874.



Imagen 3. Antonio García Cubas, Carta no. 1, *Atlas metódico*, 1874



Imagen 4. Antonio García Cubas, Carta no. 2, Atlas metódico, 1874

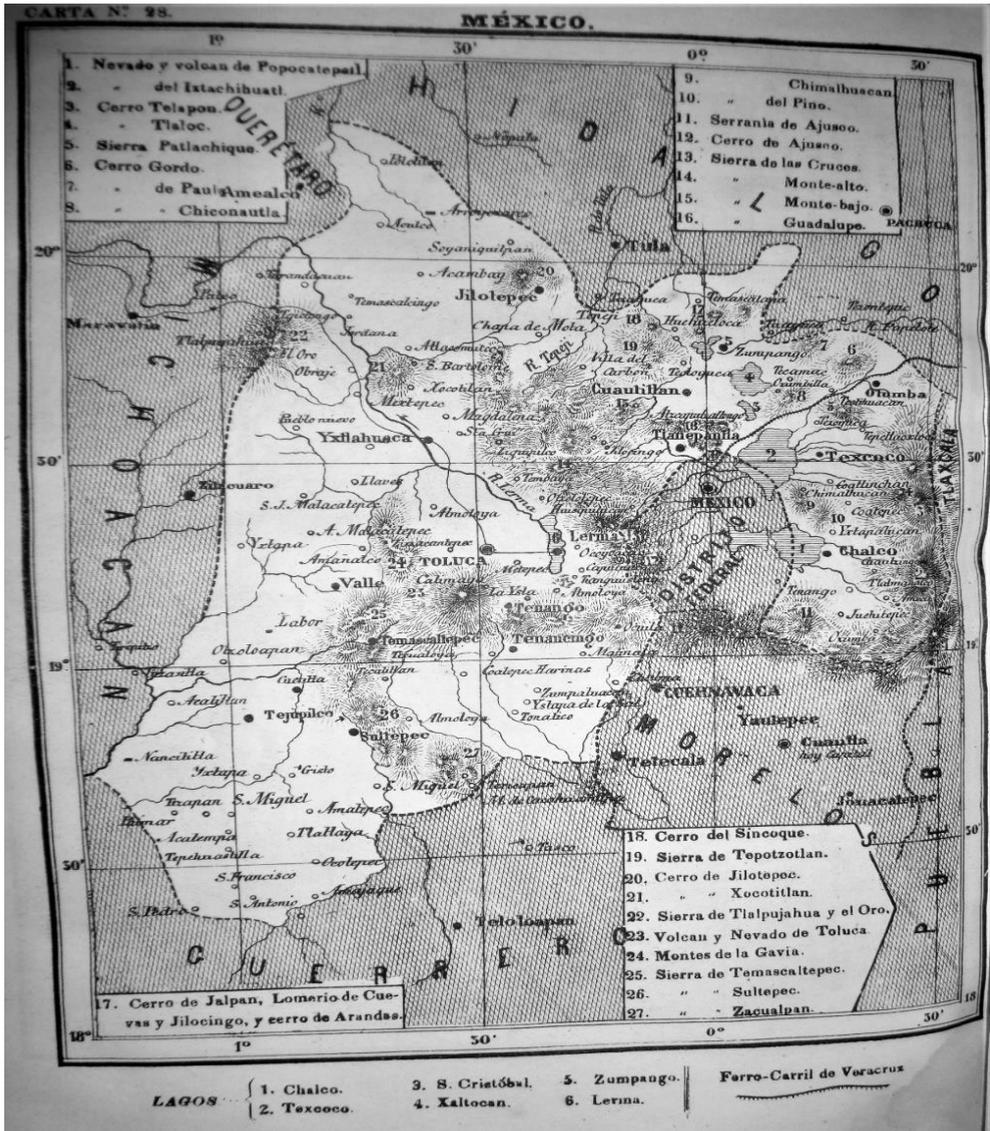


Imagen 5. Antonio García Cubas, Carta no. 28, México. *Atlas metódico*, 1874

6. Fuentes y bibliografía

- Aguirre Lora, M. E. (2010). La geografía emigra a la escuela. En Galván Lafarga, L. E., & Martínez Moctezuma, L. (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 251-237). México: CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.
- Alcubierre Moya, B. (2010). *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. México: El Colegio de México/UAEM.
- Alcubierre Moya, B. (2012). Los libros de historia y la formación de ciudadanos: discursos sobre la lectura infantil en la Restauración republicana y el Porfiriato. En: Erika Pani y Ariel Rodríguez Kuri (coords.), *Centenarios: conmemoraciones e historia oficial* (pp. 243-260). México: El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos.
- Bahena Aréchiga Carrillo, M. J. (2018). El mapa como representación cultural e instrumento de poder. Cartografía y conocimiento geográfico en Nueva España-México (siglo XIX), *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 20, 122-141.
- Boletín del Instituto Nacional de Geografía y Estadística* (1861). México: Tipografía de Andrés Boix.
- Carrera, M. (2010). *Traveling from New Spain to Mexico. Mapping practices of nineteenth-century Mexico*. London: Duke University Press
- Chaoul Pereyra, M. E. (2010). *Entre la continuidad y la esperanza de cambio. Las escuelas en la ciudad de México*. (Tesis de Doctorado). México, UAM.
- Collado, M. del C. (2011). Antonio García Cubas. En Pi-Suñer Llorens, A. (coord.), *En busca de un discurso integrador de la nación (1848-1884)*, Volumen IV de *Historiografía mexicana* (pp. 425-449). México UNAM/Instituto de Investigaciones Históricas.
- Coudart, L. (2018). Los orígenes de la era mediática: la prensa periódica. En Martínez Luna, E. (Coord.), *Dimensiones de la cultura literaria en México (1800-1850). Modelos de sociabilidad, materialidades, géneros y tradiciones intelectuales* (pp. 21-56). México: UNAM.
- Craib, R. (2013). *México cartográfico. Una historia de límites fijos y paisajes fugitivos*. México: UNAM/Instituto de Geografía.
- Díaz Covarrubias, J. (1875). *La instrucción pública en México*. México: imprenta del gobierno en Palacio a cargo de José Sandoval.
- García Cubas, A. (1858). *Atlas geográfico, estadístico e histórico de la República mexicana*, México: Imprenta de José María Fernández de Lara.

- García Cubas, A. (1871). *Compendio de geografía universal para uso de los establecimientos de instrucción pública*, México: Imprenta de Castro.
- García Cubas, A. (1874). *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República Mexicana*. México: Imprenta de Sandoval y Vázquez.
- García Cubas, A. (1876). *The Republic of Mexico in 1876*, translated into english by George F. Henderson. México: La Enseñanza Printing Office.
- García Cubas, A. (1880). *Curso elemental de Geografía universal*. México: Imprenta de la viuda e hijos de Murguía.
- García Rojas, I. (2008). El estudio histórico de la cartografía. *Tawká, Revista de Historia*, primavera, 11-32.
- Gómez Rey, P. (2003). *La enseñanza de la geografía en los proyectos educativos del siglo XIX en México*. México: UNAM/Instituto de Geografía.
- Guerra, F. X. (2012). *México: del Antiguo Régimen a la revolución*, tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hale, C. (2002). *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Harley, J. B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- La enseñanza. Revista americana de instrucción y recreo dedicada a la juventud* (1870). México: Imprenta de Nabor Chávez.
- La Iberia* (1874). México.
- Ley Orgánica de Instrucción Pública de Instrucción Pública* (1867). en: Dublan M. y J. M. Lozano, *La legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República Mexicana*, vol. X, Imprenta del Comercio, México, pp. 193-205.
- Lira, A., & Staples, A. (2018). Del desastre a la reconstrucción republicana, 1848-1876. En Velásquez, E. *et. al, Nueva Historia General de México* (pp. 443-486). México: El Colegio de México.
- Lozano Meza, M. (2003). La Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, la organización de la ciencia, la institucionalización de la geografía y la construcción del país en el siglo XIX. *Boletín del Instituto de Geografía*, 52, 153-166.
- Moncada Maya, J. O., & Escamilla, I. (2012). Los libros de geografía en el México del siglo XIX. Ayudando a construir la nación. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 418(16).

- Mora, J. M. de la (2013). *Personajes, procesos y conceptos en los manuales de Historia de México, 1861-1908*. (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales). México, Universidad de Colima.
- Paz, I. (1882). *Nueva Guía de México en inglés, francés y castellano, con instrucciones y noticias para viajeros y hombres de negocio*. México: imprenta de Irineo Paz.
- Payno, M. (1872). *Compendio de geografía de México*. México: imprenta de F. Díaz de León y S. White.
- Pichardo, H. (2004). *Hacia la conformación de una geografía nacional: Antonio García Cubas y el territorio mexicano, 1853-1912*. (Tesis de Maestría en Historia de México). México, UNAM.
- Revista de Instrucción Pública Mexicana*, México, 1899-1900.
- Rivera Cambas, M. (1874). *Atlas y catecismo de geografía de la República Mexicana*. México: imprenta de Flores y Monsalve.
- Roldán Vera, E. (1995). *Conciencia histórica y enseñanza; un análisis de los primeros libros de texto de Historia nacional, 1852-1894*. (Tesis de Licenciatura en Historia). México, UNAM.
- Vaughan, L. (2018). *Mapping society: The spatial dimensions of social cartography*, Londres: UCL Press.
- Zepeda, B. (2012). *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de nación en el México de la Reforma (1855-1876)*. México: Fondo de Cultura Económica

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank