



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



ISSN 2007-7335

Vol. VI, núm. 12, julio-diciembre de 2018

DOI:

Sumario

Editorial

I

Rosalina Ríos Zúñiga

Ilustración, independencia e instrucción pública en Chiapas. Fray Matías de Córdova, 1766-1828

137

Enlightenment, Independence and Public Instruction in Chiapas:
Fr. Matías de Córdova, 1766-1828

María de Lourdes Solares Ramos

Financiamiento de las escuelas elementales oficiales de Tlaxcala: una interpretación de la legislación educativa, 1857-1898

169

The Financing of Official Elementary Schools in Tlaxcala:
An Interpretation of Educational Legislation, 1857-1898

Alejandro Arturo Jiménez Martínez

La participación estudiantil en el Instituto Autónomo de Ciencias y Artes del estado de Oaxaca y la huelga de 1936

193

Student Participation in the Autonomous Institute of Sciences and Arts of the State of Oaxaca and the 1936 strike

Valentina Torres Septién Torres

Cien años en lucha constitucional por la libertad de enseñanza religiosa

215

**en las escuelas: la Unión Nacional
de Padres de Familia 1917-2017**

A Hundred Years of Constitutional Struggle for the Freedom of Religious Teaching in
Schools: The National Union of Parents

Sandra Valenzuela Arellano

**La Bauhaus en la educación visual
de Mathias Goeritz en México** **241**

The Bauhaus in Mathias Goeritz' Visual Education in Mexico

Reseñas/Reviews

Anne Staples

**Rosalina Ríos Zúñiga y Juan Leyva, coords.
(2015), *Voz popular, saberes no oficiales:
humor, protesta, disidencia y organización
desde la escuela, la calle y los márgenes*
(México, siglo XIX), ISSUE, UNAM, México** **267**

Salvador Camacho Sandoval

**María Candelaria Valdés Silva (2016), *Ateneo*
Fuente: la forja de un patrimonio escolar,
Fontamara/Universidad Autónoma de Coahuila,
México** **275**

El pasado mes de noviembre tuvo lugar el XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación en Pachuca, Hidalgo, con el tema "Movimientos, desigualdades y reformas educativas en el tiempo". No es poca cosa llegar al decimoquinto encuentro en México, treinta y un años después de que tuviera lugar el primero en la ciudad de Jalapa, Veracruz (1987); tampoco es poca cosa que la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide) haya cumplido dieciséis años de existencia, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa haya editado tres estados del conocimiento del campo de la historia de la educación, correspondientes a tres décadas de investigación, y que esta *Revista Mexicana de Historia de la Educación* haya llegado ya a doce números publicados ininterrumpidamente. Más allá de que la historia de la educación se practica desde mucho antes de la década de los ochenta, estos años de encuentros, de conformación de una asociación civil y del aumento en el número de publicaciones especializadas hablan del proceso de profesionalización de una manera de hacer historia de la educación y de la consolidación de un gremio.

Ciertamente, el gremio de historiadores de la educación sigue siendo pequeño (la Somehide apenas rebasa los ochenta socios) y la revista sigue siendo difícil de alimentar (cinco artículos de investigación al semestre son muy pocos, según los criterios de la mayoría de los índices de revistas especializadas), pero los encuentros de historia de la educación son cada vez más estimulantes, atraen a un gran público, tanto de maestros como de investigadores, y en ellos se difunden numerosas investigaciones regionales, que son las que permiten el avance y la reflexividad de la disciplina. En esta ocasión, los temas que orientaron el encuentro fueron las reformas educativas y los movimientos estudiantiles, en perspectiva histórica. Era imposible aislarse del cincuentenario de 1968, como impensable era también excluir la reflexión histórica de las reformas educativas pasadas y futuras frente al cambio de gobierno federal; las excelentes mesas especiales y conferencias magistrales, así como los numerosos

paneles individuales dieron fe de lo importante que es la mirada histórica y regionalizada para la discusión del presente.

Aunque la *Somehide* es “mexicana”, porque reúne a investigadores que trabajan en este país, tanto la revista como los encuentros tienen, necesariamente, carácter internacional. No es posible sostener un gremio tan (relativamente) pequeño encerrado en sus fronteras nacionales, y una revista tampoco puede mantenerse ajena a temas y a estándares de publicación internacionales. Pero tal pareciera que en este momento estamos ante una coyuntura de “repliegue” hacia lo nacional en algunos ámbitos. Más allá del sonado retorno a ciertas políticas nacionalistas en los otrora centros promotores del liberalismo económico (Gran Bretaña, Estados Unidos), el repliegue nacionalista es, en nuestro caso, un síntoma del deterioro económico de las instituciones académicas de otros países.

En esta ocasión, el encuentro de historia de la educación tuvo menos participantes internacionales que en otros encuentros, pues muchos ponentes del sur del continente no pudieron asistir ante la crisis económica, política y académica que enfrentan. Igualmente, nuestra revista ha recibido menos contribuciones externas en los últimos tiempos, debido, en parte, a que es una publicación que aún no está registrada en los principales índices internacionales que se exigen a los académicos de otros países. Pese a sus estándares rigurosos de dic-taminación, originalidad y acceso abierto, esta joven revista no está aún indizada, porque para ello necesita elevar el número de artículos que publica en cada número, y para atraer dichos artículos necesita —paradójicamente— estar indizada.

En todo caso, la apuesta de los historiadores de la educación es seguir trabajando por consolidar las organizaciones y publicaciones que articulan y sostienen nuestra práctica. Así, en este número de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* participan tanto historiadores establecidos, como investigadores jóvenes, cuyos trabajos dan cuenta justamente de la riqueza, diversidad y profesionalización del campo. Los tres primeros trabajos tienen una connotación regional fuerte. Primero, Rosalina Ríos Zúñiga se refiere a la instrucción pública en Chiapas, en los años de la independencia, centrando la mirada en la vida y obra de fray Matías de Córdova (1766–1822). Ríos muestra la profunda interconexión entre las propuestas y realizaciones educativas de Córdova en todos niveles con la historia política de esta intendencia, su separación de la Capitanía de Guatemala y su anexión a México, recordándonos así la multiplicidad de relaciones diversas que hay entre educación y política (y política eclesiástica, además, en este caso).

Enseguida, el artículo de María de Lourdes Solares Ramos constituye una historia de la transferencia de la gestión de las escuelas de Tlaxcala de las autoridades municipales a las autoridades estatales en las últimas décadas del siglo XIX. Su trabajo cuestiona la concepción, sostenida por reformistas porfirianos y posrevolucionarios —y repetida por incontables historiadores hasta nuestros días—, de que los municipios simplemente eran pobres para —o

que no estaban interesados en— sostener sus escuelas primarias, y que ello justificaba la centralización de esa gestión; en cambio, presenta una historia detallada de cuáles fueron las circunstancias que llevaron a las autoridades municipales a perder dinero y control sobre las escuelas que habían sostenido durante varias décadas.

Por otra parte, el trabajo de Alejandro Arturo Jiménez Martínez, también de corte regional, es un cuidadoso análisis de los estudiantes organizados como sujeto político en la huelga de 1936, en el Instituto Autónomo de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca. Su trabajo constituye un recordatorio de la larga historia de movilizaciones estudiantiles que han atravesado la educación superior en México durante los siglos xx y xxi.

Los dos últimos trabajos ofrecen perspectivas historiográficas diferentes. El artículo de Valentina Torres Septién revisa la historia de larga duración de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), un actor fundamental en la lucha de la Iglesia católica por preservar un espacio en el aparato educativo (privado y público) que se construyó sobre las bases de un Estado liberal laico. La historia de la lucha de la UNPF por la libertad de enseñanza (entendida como la libertad de enseñar religión en las escuelas) y la transformación de sus objetivos, tras las reformas constitucionales de 1992–1993, sugiere que los significados de la laicidad educativa no han dejado de estar en disputa constante en todo este periodo.

Por último, en el artículo de Sandra Valenzuela Arellano confluyen perspectivas de la historia del arte y la historia de la educación, en su análisis de la influencia de la Bauhaus en la pedagogía visual de Matthias Goeritz. Su trabajo reconstruye finamente el tejido internacional en que ha estado inmersa la enseñanza de la arquitectura en México a lo largo del siglo xx, donde la construcción de los movimientos artísticos nacionalistas sólo puede entenderse en el diálogo que establecieron con movimientos de otras partes del mundo.

Finalmente, este número de la revista se enriquece con dos reseñas. La de Anne Staples al libro coordinado por Rosalina Ríos Zúñiga y Juan Leyva (coords.), *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes (México, siglo xix)* (2015), se refiere al ancho ámbito de lo educativo, más allá de la escuela. La otra reseña, de historia regional, es la elaborada por Salvador Camacho Sandoval al libro de María Candelaria Valdés Silva, titulada *Ateneo Fuente: la forja de un patrimonio escolar* (2016).

Eugenia Roldán Vera

Ciudad de México, 2 de diciembre de 2018

Ilustración, independencia e instrucción pública en Chiapas. Fray Matías de Córdova, 1766-1828¹

Enlightenment, Independence and Public Instruction
in Chiapas: Fr. Matías de Córdova, 1766-1828

Rosalina Ríos Zúñiga

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM
melian8@icloud.com

Resumen

Este artículo analiza algunos de los aportes educativos de fray Matías de Córdova a la instrucción pública en Chiapas, porque busca explicar los rasgos ilustrados e independentistas que los caracterizaban. Con ese fin, se aborda la biografía del fraile dominico, haciendo énfasis en el carácter ilustrado de su educación, así como su participación en los procesos de emancipación tanto de su provincia eclesiástica, como de su estado; se examina la situación de la educación de primeras letras en Chiapas, los aportes de Córdova para mejorarla y su colaboración en otros proyectos como el de la Universidad Literaria y la Normal, entre otros. Los materiales que han hecho posible este trabajo proceden del Archivo Histórico de Centroamérica, del Archivo Histórico Diocesano de Chiapas, así como del Museo del Libro y de la Hemeroteca Nacional, ambos de Guatemala, además de la historiografía sobre el tema.

Palabras clave: fray Matías de Córdova, Chiapas, instrucción pública, siglo XIX, métodos de enseñanza.

Abstract

This article analyzes the public education plans of Fr. Matías de Córdova in Chiapas, seeking to identify their illustrated and independentist character, and trying to find out the way in which this character had an impact on their application. In order to achieve that aim, the article, based on sources from different archives and historiography on the topic, explores the biography of Matías de Córdova, his participation in the process of Chiapas' clerical and political emancipation, analyzes

¹ Mi agradecimiento a los dictaminadores del presente texto porque su minuciosa revisión me hizo repensar el problema planteado así como mejorarlo en todos sus aspectos. Como suele suceder, sin embargo, todo lo que se dice es de mi entera responsabilidad.

the condition of elementary schooling at the beginning of the nineteenth century in Chiapas, and finally explores the contribution of Córdoba in the different levels of public education (university, teacher training and others).

Keywords: *Fray Matías de Córdoba, Chiapas, Public education, Nineteenth Century, Teaching Methods.*

Introducción

Cuando fue declarada la independencia de Chiapas en 1821, fray Matías de Córdoba, fraile dominico, hombre ilustrado y liberal de su tiempo, ya había intervenido en algunos proyectos ilustrados —era socio de la Sociedad Económica de Amigos de Guatemala, propuso cómo debían calzar y vestir los indígenas a la española y había comenzado a escribir un método para que los niños aprendieran más rápido a leer y escribir—, así como en actividades en pro de la separación de la provincia dominica chiapaneca de la mayor a la que estaba adscrita, con sede en Guatemala.² En el caso de la educación pública, desde décadas atrás, uno de los intereses más importantes que se había manifestado por parte de las autoridades españolas era que se extendiera la enseñanza de las primeras letras a la mayoría de la población, sin embargo, diversas problemáticas características de la zona (como la geografía del lugar, la falta de conocimiento de los dialectos por parte de quienes debían encargarse de la enseñanza, así como la reticencia de los padres a enviar a sus hijos a la escuela —especialmente en el caso de quienes vivían en el campo—) habían impedido lograr mucho. De hecho, el problema del alto analfabetismo, especialmente entre la población indígena, sigue aún hoy sin resolverse (Camacho, 2018).

Los esfuerzos emprendidos por el dominico entre fines del siglo XVIII y primeras décadas del XIX, que se inscriben dentro de una larga serie de proyectos encaminados a castellanizar y alfabetizar a la población, fueron por eso importantes; estos afanes respondían al mismo ambiente que se respiraba durante el periodo en que vivió fray Matías, como fruto de la Ilustración, las reformas borbónicas, la Constitución de Cádiz y después la obtención de las independencias americanas.³ La reconstrucción de la historia de la instrucción pública en

² La primera Orden que arribó a Chiapas fue la de los mercedarios en 1537; sin embargo, las labores de evangelización no fueron iniciadas por ellos sino por la Orden de Predicadores, quienes llegaron y se instalaron en Ciudad Real en 1545. Otras órdenes llegaron posteriormente, entre otras, los jesuitas y los juaninos. Los catecismos, cartillas, confesionarios y otros instrumentos que escribieron de manera manuscrita o impresa y en formato bilingüe no tenían la intención de castellanizar a los indios, sino que los religiosos aprendieran las diferentes lenguas. Las obras monolingües fueron también utilizadas. Debe pensarse que la labor de castellanización fue paralela a la de evangelización (Contreras, 2001: 11-12).

³ De hecho, fue a partir de la segunda mitad del siglo XVIII cuando surgió con gran fuerza la intención de la Corona para que se establecieran escuelas en los pueblos de indios, donde se aprendiera el castellano. Los reyes borbones defendían los principios ilustrados de extender la enseñanza a toda la población, pues buscaban “sacarlo de la ignorancia”.

Chiapas, así como la independencia, quedan ligadas a la vida del fraile dominico y resulta complejo hacerlo, no sólo porque se trata de una época de transición, sino además porque fray Matías nació cuando esa provincia pertenecía a la capitania general de Guatemala. Los esfuerzos de la historiografía sobre ambos temas han girado, en el caso del prócer chiapaneco, en varios asuntos, como la recreación de la vida de tan ilustre personaje: desde estudios elaborados al poco tiempo de que falleciera, o bien en resaltar sus aportes a la educación en escritos del siglo xx y hasta el inicio de los años ochenta del siglo xix (Guillén, 1932; Corzo, 1946; Díaz, 1979; Cancino, 1981). Cabe decir que los autores posteriores a Guillén toman como base el escrito de éste.

Estudios más recientes nos ofrecen una mirada más objetiva, tanto de los logros de fray Matías de Córdova, como del estado de la enseñanza de las primeras letras en Chiapas y Guatemala. Por ejemplo, Dorothy Tanck de Estrada (1999), quien presenta el mejor panorama sobre la educación de los pueblos de indios entre 1750 y 1821, y Andrés Lira (1970: 117-140), que lo hace para Guatemala hacia 1824, se refieren la labor de fray Matías de Córdova: los dos hacen énfasis en el método para ayudar en la alfabetización de los niños. En el caso de Tanck, la autora explora en detalle lo que tiene que ver con la fonética; mientras que Lira analiza la utilización del método de Córdova en la enseñanza de primeras letras en Guatemala (Tanck, 1990: 141-160).

Un trabajo más enfocado específicamente a Chiapas es el de Irma Contreras García, quien se aboca a explicar la castellanización de las etnias de ese estado y la bibliografía desarrollada para ello. No es un texto acerca de fray Matías, sin embargo, importa incorporarlo en esta revisión porque la autora identifica y examina los esfuerzos realizados a través de los siglos por autoridades civiles y religiosas, en aras de lograr la castellanización de los indígenas, entre ellos ubica lo hecho por Córdova, si bien concluye que, en realidad, los avances no fueron ni han sido los esperados (Contreras, 2001: 46-47).

Por su parte, Adolfo Bonilla Bonilla ofrece uno de los análisis más completos sobre fray Matías de Córdova, pues discute y profundiza en los aportes económicos, políticos, étnicos, educativos y religiosos del fraile en el contexto de la ilustración en Centroamérica y en relación con el grupo de intelectuales de la época. Su análisis se basa, sobre todo, en el célebre ensayo del dominico: *Utilidades que todos los indios y ladinos se vistan y calcen a la española y medios de conseguirlo sin violencia, coacción ni mandato* (Bonilla, 2005: 215-229). Andrés Fábregas Puig, por su parte, considera relevante enfatizar el liberalismo de Córdova, heredado en el indigenismo mexicano (Fábregas, 2011: 217-231). Finalmente, la investigación más reciente en torno a nuestro personaje es la de Morelos Torres Aguilar, quien publicó un par de artículos: en uno analiza la fundación de la escuela normal y el método de fray Matías de Córdova, aspectos que integra como capítulo en su libro sobre las iniciativas educativas realizadas en Chiapas a lo largo del siglo xix (Torres, 2010: 139-168; 2016: 113-136; 2015: 43-66). Como se

advierte, todos estos aportes han avanzado en el conocimiento de lo que fueron la vida y los legados de nuestro fraile; no obstante, considero que todavía importa profundizar en torno a algunos de esos aspectos y relacionarlos con la independencia chiapaneca.

En este artículo me interesa explorar la participación de fray Matías de Córdoba en sucesos de carácter político, así como sus propuestas educativas, porque quiero conocer cómo la Ilustración y la independencia confluyeron en las acciones que emprendió en distintos momentos en el periodo estudiado. El texto está dividido en tres partes: en la primera abordo su biografía, haciendo énfasis en el carácter ilustrado de su educación e influencias; en la segunda describo uno de los conflictos que tuvo con su orden por el interés que tenía, junto con otros religiosos, en lograr la autonomía de la provincia dominica de Chiapas, que derivó, posteriormente, en su interés y el de la élite criolla chiapaneca en apostar por la independencia de esa provincia de la entidad mayor que era Guatemala. En la tercera, subdividida a su vez en tres apartados, se analiza la fundación de la Universidad Literaria, la Normal y la Sociedad Económica de Amigos en Chiapas; enseguida se describe la situación de la educación de primeras letras en la región y se revisa su principal propuesta educativa, basada principalmente en el método que elaboró. Finalmente, se aborda su esfuerzo de educación moral, filosófica y religiosa centrada en sus fábulas. Los materiales que han hecho posible este trabajo proceden del Archivo Histórico de Centroamérica (AHCA), del Archivo Histórico Diocesano de Chiapas (AHDSC), así como del Museo del Libro (ML) y de la Hemeroteca Nacional (HN), ambos de Guatemala,⁴ además de la bibliografía localizada sobre el tema.

Chiapas y fray Matías de Córdoba

Durante la etapa colonial, Chiapas perteneció a la capitanía general de Guatemala: primero, en su carácter de alcaldía mayor y, después, como una de las intendencias creadas por las reformas borbónicas (Olivera y Palomo, coords., 2007; Zebadúa, 2011). En ese Chiapas que después se independizó y decidió formar parte de México, hijo de padres y abuelos españoles,⁵ fue donde vio la primera luz en 1766 Matías de Córdoba, concretamente en la ciudad de Tapachula, de la provincia de Soconusco.⁶ Tales datos constan en su acta de bautismo, que

⁴ Estos materiales me fueron gentilmente proporcionados por el historiador dominico fray Eugenio Torres. También debo un agradecimiento a dos jóvenes historiadores: Omar Tenorio y Mario Zúñiga, quienes me ayudaron a localizar el material bibliográfico.

⁵ Sus padres fueron el capitán don Pedro Rafael de Córdoba y María Josefa Ordóñez; sus abuelos paternos fueron el capitán don Rafael de Córdoba y doña Sebastiana Solís; los maternos fueron don Miguel Ordóñez y Gerónima de las Mercedes ("Ynforme de Don Matías de Córdoba", Archivo Histórico Diocesano de San Cristobal [en adelante AHDSC], ff. 3v-5v).

⁶ "Copia del acta de bautismo de Fray Matías de Córdoba", en "Ynforme de Don Matías de Córdoba", AHDSC, folder 2, ff. 3 y 3v.

presentó ante las autoridades como una de las pruebas de legitimidad, calidad, limpieza de sangre y buenas costumbres, con la intención de obtener una de las becas reales concedidas para estudiar en el seminario conciliar⁷ de Ciudad Real, en 1780, así como en los testimonios vertidos por los testigos que fueron llamados para atestiguarlo. Tenía catorce años cuando solicitó una beca con el fin de ingresar a los estudios de latinidad. Se le concedió una de las becas llamadas de fundación, gracias a que alegó pobreza y vocación sacerdotal; ambos aspectos fueron confirmados por los testimonios de varios testigos que, como era costumbre, fueron interrogados.⁸ Al cabo de dos años, gracias a ser becario de número, Matías pudo realizar en ese seminario los estudios de latinidad. Una vez concluidos, podía continuar con los estudios de filosofía.

El 17 de septiembre de 1782, Matías pidió al prior del convento de Santo Domingo de Ciudad Real, según consta en documento, ser admitido en la provincia de San Vicente Ferrer de Chiapas y Guatemala, de esa Orden.⁹ Una vez otorgada la entrada, inició su vida como religioso dominico, y continuó sus estudios de filosofía y teología durante los siguientes tres años. Fue en 1793 cuando consiguió obtener en su convento la cátedra de filosofía,¹⁰ siete años después, realizó el ejercicio literario conocido vulgarmente como de *noche fúnebre*¹¹ y, aprobado *nemine discrepanti* (Guillén, 1932: 24),¹² se le otorgó el grado de Doctor en Teología por el sínodo de la Universidad de San Carlos de Guatemala.¹³ Con el grado en mano, en 1801, obtuvo la cátedra de teología de su convento, ofreciendo en ambas —filosofía y teología—, lecciones ejemplares que pudieron no circunscribirse únicamente a las ideas escolásticas, pues, como señala Andrés Fábregas Puig (2011: 217-231), el saber del dominico respondía a un bagaje mucho más amplio y moderno. De estos años proceden dos de sus escritos más afamados: *Modo de leer con vitalidad a los autores latinos de elocuencia* (1801) y *Prelaciones a los libros de elocuencia* (1801) (*Diccionario*, 1995: t. 1, 957), redactados para apoyo didáctico de sus estudiantes de latín.

Comúnmente se asume que Matías de Córdova leyó varios autores modernos, entre ellos, Condillac y Adam Smith (Fábregas, 2011: 218). Aunque esto no puede constatar en las

⁷ Los seminarios conciliares fueron creados con el fin inicial de formar a los jóvenes para el sacerdocio, después ampliaron sus funciones y enfocaron también sus esfuerzos en enseñar jurisprudencia.

⁸ "Informe de Don Matías de Córdova", en AHDSC, fólder 2, ff. 1 y 1 v. El donante de los fondos para tales becas había sido el señor don Marcos Bravo de la Serna.

⁹ "Informe de Don Matías de Córdova", en AHDSC, fólder 2, f. 7.

¹⁰ "Actas del año 1814", en AHDSC, fólder 2, ff. 7 y 8v.

¹¹ Examen de noche triste en el caso novohispano.

¹² El autor se apoya en la noticia aparecida en la *Gaceta de Guatemala*, núm. 165.

¹³ Recuérdese que la universidad era la única corporación que otorgaba grados en la etapa colonial, por tanto, fray Matías de Córdova tuvo que acudir a la Universidad de San Carlos de Guatemala, cuya jurisdicción incluía el convento dominico de Ciudad Real, para presentar los exámenes correspondientes y, aprobándolos, obtener el grado de doctor en teología.

fuentes documentales revisadas, es un dato que se repite en las biografías escritas sobre él y que puede apoyarse tanto en el ambiente ilustrado que dominaba en la época a la que perteneció, como en las posturas y posteriores proyectos realizados por el fraile.¹⁴ La biografía elaborada quizá por alguno de sus colegas, a los quince días de su muerte y publicada en el periódico *El para-rayo* de Ciudad Real el 4 de noviembre de 1828 así lo atestigua (Guillén, 1932: 15-17). Ciertamente el ambiente ilustrado logró reunir a un grupo importante de individuos que, nutridos de esa corriente, intentaron abrir nuevos caminos en diversos ámbitos de la vida guatemalteca y después chiapaneca, como ocurría en otros lugares de la América hispana. El fraile se encontraba a la altura de hombres ilustrados como José Campillo y Cosío (Herrera, 2013: s.p.),¹⁵ José María Peinado,¹⁶ Rafael Landívar (Recinos, 2013: 44-101) y Jacobo de Villaurrutia,¹⁷ entre otros.¹⁸ Las ideas de fray Matías de Córdova iban, pues, con las corrientes ilustradas y liberales de su momento, que cambiarían, a la par de como fueron los acontecimientos. Incluso, la condición criolla de estos individuos estaba en la base de su ideología, que buscarían imponer, como sucedió en otros lugares de la Capitanía General de Guatemala, como en la Nueva España.

Entre esos proyectos y acciones ilustradas se encontraba la fundación de la Sociedad Económica de Amigos de Guatemala, inaugurada en 1798 por el oidor de la Audiencia y doctor en leyes, Jacobo de Villaurrutia. Junto con otros individuos, estos personajes se reunían en tertulias patrióticas, como las llamaron, en una de las cuales surgió el proyecto de la sociedad,

¹⁴ Algunos autores indican incluso que leyó e hizo críticas a Rousseau, Condillac y Adam Smith, pero no presentan evidencias sobre el asunto.

¹⁵ José Campillo (1693-1743) fue un político, economista y hacendista español, autor del libro *Nuevo sistema para el gobierno económico de la América* (1782), que se considera sirvió para la introducción de las reformas en las posesiones españolas en el continente. En esa obra mostró una gran preocupación por el sufrimiento de los indígenas, incluso se considera que, en ese sentido, asemejaba la misma sensibilidad que mostró hacia ese sector de la población fray Matías de Córdova.

¹⁶ José María Peinado (1769-1820) fue un terrateniente, comerciante y político guatemalteco; fue intendente de San Salvador, canciller de la Real Audiencia, regidor perpetuo de la intendencia de Guatemala y receptor general de Penas de Cámara en 1794.

¹⁷ Criollo originario de Santo Domingo, Jacobo de Villaurrutia (1754-1833) fue un ilustrado abogado, político y literato. Realizó estudios en México y España; su preparación académica fue excelente. Invitado a ir a España, regresó a México como oidor de la Real Audiencia de Guatemala donde entre otras cosas, fundó junto con otros la Sociedad Económica de Amigos. Alrededor suyo se reunió un grupo de adeptos a la Ilustración. Colaboró en la *Gaceta de Guatemala*. En 1804, regresó a México nombrado como Alcalde del Crimen en la Real Audiencia de México. Posteriormente tuvo importante participación en el proceso de previo a la independencia, por lo que fue enviado a la península. Volvió a México en 1820 y suscribió el Plan de Iguala junto con Iturbide. De 1824 y hasta su muerte fue Ministro de Justicia en la Primera República Federal. Véase <<http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=villaurrutia-jacobo>> [consulta: 4/11/2018].

¹⁸ Precisamente, la intención de Bonilla en su artículo es ubicar a fray Matías dentro del grupo de intelectuales ilustrados guatemaltecos, algunos de los cuales derivaron hacia el liberalismo, o quedaron atrapados en medio, con ideas eclécticas entre ilustradas y liberales, uno de cuyos casos sería precisamente el fraile dominico.

que fue aprobada por el rey en 1795. Su divisa fue “El zelo unido produce la abundancia” (Recinos, 2013: 107-108).

Como es sabido, estas sociedades económicas se crearon como una iniciativa ilustrada con orientación utilitarista, que buscaba impulsar el desarrollo económico e industrial de los lugares donde se establecieran, así como el intercambio de bienes y la mejora cultural de la población en general, por lo menos eso se decía en el discurso (Shafer, 1958; Ríos, 2002a; Torre, 2002). En algunos casos, sus objetivos podían ser más específicos y estar orientados a las necesidades de cada espacio. En todo caso, había situaciones básicas que trataban de promover, especialmente la mejora de la economía, la difusión de ideas científicas y la educación entre la población (González, 1960: 133-139). Si bien se iniciaron desde mediados del siglo XVIII, en la América hispánica se fundó apenas una docena de éstas, algunas ya en el siglo XIX. En ningún caso fueron igualitarias, pues sus integrantes, quienes eran socios que generalmente debían pagar una cuota, se reclutaban de entre los miembros de la élite: nobles, prelados, comerciantes, políticos, letrados, propietarios de minas, entre otros. Pudo darse quizá la inclusión de maestros artesanos, pero si pasó en alguna, no fue la norma.

La Sociedad Económica de Amigos de Guatemala tenía todas esas características y sus objetivos particulares eran “promover y fomentar la agricultura, industria, artes y oficios en todos los ramos compatibles con los de la metrópoli por medio de discursos, demostraciones, premios y demás que acostumbran las de Europa” (Recinos, 2013: 207). Por eso, entre sus actividades se incluyó la promoción de diversos concursos para proyectos que fomentaran la industria, las artes o, como se señaló antes, la mejora cultural de la sociedad y que incentivaran su riqueza y producción.

Con ese propósito, la Sociedad Económica convocó en 1797 a un concurso que ofrecía como premio una medalla de oro y la patente como socio de mérito a quien escribiera el mejor ensayo o memoria sobre “la necesidad y medios de calzar y vestir a los indios como las otras clases decentes”, lo que constituía uno de los objetivos de la sociedad, es decir, igualar a los indígenas logrando que vistieran a la española y dejaran de utilizar la ropa que el sistema colonial les había impuesto como símbolo de vasallaje (Recinos, 2013: 208; Bonilla, 2005: 216-217). El concurso se realizó y el premio fue concedido en diciembre de ese año a fray Matías de Córdova, quien escribió el ya mencionado ensayo *Utilidades de que todos los indios y ladinos se vistan y calcen a la española...* (Guillén, 1932: 16; Olivera y Palomo, coords., 2007: 24; Córdova, 1932: 244-254). La memoria fue publicada al año siguiente.

El título de la obra refleja la preocupación que centraría la atención de muchos de los ilustrados de ideas avanzadas de la época, es decir, cómo integrar y controlar a la mayoría de la población, que era de carácter indígena y castizo, dentro de sus propios proyectos. Esa población integraba un gran porcentaje del total, pero sobre todo representaba la mano de obra necesaria para cualquier empresa de mejora económica que tuvieran las élites criollas,

por lo que resultaba necesario emprender proyectos que la "incluyeran" (Córdoba, 1932; Recinos, 2013: cap. 4; Bonilla, 2005). No obstante, tal iniciativa no fue bien recibida por todos los miembros, pues en el seno de la corporación había una división tácita entre los más conservadores y aquellos más liberales, los primeros siempre oponiéndose a cualquier iniciativa que, según su punto de vista, atentara contra el orden social y, con ello, contra sus intereses.

Acciones independentistas

En 1802, Matías de Córdoba aceptó una comisión del prior de su convento para viajar a Madrid a solicitar al rey la separación de los conventos de Chiapas de los de Guatemala, formándose con los primeros una provincia aparte. El argumento que se le dio para que defendiera la moción, y que sostuvo, fue apoyar una mejor administración de la provincia. Una carta de tres años después aclarará esos puntos, sin embargo, se especula que se trataba de un proyecto que descansaba mucho en los afanes independentistas y de autonomía de los grupos criollos privilegiados de la intendencia de Chiapas.

El 23 de marzo de 1805, Córdoba informó, en una carta a su prior, haber recibido la carta de éste, enviada en agosto de 1804, pero que había sido interceptada por los ingleses y, finalmente, remitida al fraile dominico. En su misiva, fray Matías indicaba enterarse del despacho del informe que había solicitado, así como que se le pedía que llevara a Chiapas "sujetos que llenen las caritativas miras del plan de división".¹⁹ En cuanto al informe, apuntó que éste debía "hazer mucho peso para inclinar la balanza del soberano, tanto por la naturaleza del asunto, quanto por el buen nombre y merecida reputación de V.S.Y."²⁰ En cuanto a los candidatos a llevar a la nueva provincia, indicó que se esforzaría por llevar religiosos que desagrasiaran la falta que hasta entonces se había cometido de no proveer a esa provincia de suficientes maestros y ministros, sobre todo porque esto permitiría satisfacer "el empeño que se contrahe con Dios y con el Rey".²¹ Finalizaba su carta con la mención acerca de otras diligencias y trámites que su encargo le exigía cumplir. La misiva de Córdoba permite suponer que había inconformidad de los dominicos de Chiapas por la poca atención prestada hacia ellos de parte del provincial guatemalteco.

Dos años después, el 10 de diciembre de 1807, se promulgó una cédula real en la que se otorgaba la gracia de la separación y erección de la provincia de Santo Domingo en Chiapas.²² Estando en esas diligencias en España y a punto de volver, fray Matías fue sorprendido por

¹⁹ "Carta de Fray Matías de Córdoba fechada en Madrid el 23 de marzo de 1805", en AHDSC, fólder 2, f. 2.

²⁰ "Carta de Fray Matías de Córdoba fechada en Madrid el 23 de marzo de 1805", en AHDSC, fólder 2, f. 1.

²¹ "Carta de Fray Matías de Córdoba fechada en Madrid el 23 de marzo de 1805", en AHDSC, fólder 2, f. 2.

²² "Sobre elección de nuevo Prior para el Convento de Chiapas", 1811, AHDSC, fólder 2, f. 2.

los acontecimientos provocados por la invasión francesa y, como muchos otros, tuvo que huir de Madrid, quedándose en el convento dominico de Santa Cruz de Granada y, finalmente, en el de Cádiz.²³ Su viaje no estuvo exento de problemas, el primero de ellos fue la falta de dinero, por lo que, para solucionar esa situación, solicitó a sus superiores le permitieran tomar un préstamo de los fondos del convento dominico donde se encontraba, haciendo responsable a la nueva provincia de Chiapas. La respuesta fue que sólo era posible aceptar si se le nombraba procurador y se le conferían "los competentes poderes". Las noticias posteriores permiten decir que así se hizo, pues se enviaron cartas pidiendo informes sobre en qué se había basado para disponer de fondos.²⁴

En todo ese tránsito de varios años, desde su arribo a la península hacia 1802 y su vuelta a Guatemala, Córdova seguramente tuvo contacto con hombres y experiencias que le dieron nuevas ideas para configurar sus posteriores proyectos ilustrados y liberales (Fábregas, 2011: 217-231). Fray Matías salió hacia Chiapas en 1809 y llegó en febrero de 1810. Algunos meses después, el vicario general de la Orden en España pedía que se confirmara la recepción de la patente y de las firmas de los documentos, indicaba el prelado "que la había presentado a su magestad la Suprema Junta Central para su pase."²⁵ El 9 de junio de 1810 se expidió otra cédula que confirmaba la división en dos de la provincia de San Vicente Ferrer. La división formal en los hechos no fue tranquila, pues, como era de esperarse, la parte guatemalteca se opondría con los medios que considerara convenientes. El principal obstáculo fue que las patentes fueron enviadas equivocadamente al provincial en Guatemala. Esto ocasionó que no se ejecutara de inmediato la división, ni se verificaran los cargos de prior en los conventos chiapanecos donde se quedaron curatos sólo con párrocos interinos. Tampoco podían nombrarse lectores en el convento de Ciudad Real, pues todas esas responsabilidades correspondían al nuevo provincial y capítulo de Chiapas, "según y como convenga al beneficio público". Así lo hacía saber, en un extenso, emotivo y vehemente escrito, fray Matías de Córdova al gobernador y capitán general del Reino de Guatemala y al obispo de la jurisdicción.²⁶ Sobre todo, les preocupaba a los interesados:

Cerrar la puerta a la arbitrariedad, poner en posesión de su prelación al nuevo provincial, pues en el estado presente se hallan los priores, como con las manos atadas para promover la observancia de nuestras leyes y constituciones considerando que es una vehemente tentación contra la obediencia, el saber un súbdito, que con irse a Guatemala,

²³ "Expediente sobre confirmación de sellos de cartas enviadas a Chiapas", 1809, AHDSC, fólder 1, ff. 8 fs.

²⁴ "Expediente sobre confirmación de sellos de cartas enviadas a Chiapas", 1809, AHDSC, fólder 1, ff. 1-1v. Carta fechada en Cádiz el 25 de marzo de 1809.

²⁵ "Expediente sobre confirmación de sellos de cartas enviadas a Chiapas", 1809, AHDSC, fólder f. 2. El subrayado es de la autora.

²⁶ "Sobre separación de los conventos de predicadores de esta ciudad, de los de Guatemala", 1810, en AHDSC, fólder 2, ff. 12-15.

tiene en cierto amagado al Prior. O quiera contrariar su voluntariedad, o castigarle algún exceso. Pero lo que más insta es el estar próximos a concluir el tiempo de mando de los priores de todos estos conventos, porque se necesita de Prelado Provincial que conforme las elecciones que los conventuales hayan echo de sus priores respectivos, lo contrario sería un seminario de dudas y escándalos sobre asuntos de tanta gravedad, como es la jurisdicción espiritual.²⁷

Así, fray Matías pedía que las patentes fueran enviadas a los legítimos destinatarios, es decir, los dominicos de Chiapas. El documento fue recibido en Guatemala con las copias correspondientes de las cédulas reales en septiembre de 1810, haciendo parecer que todo se iba a arreglar.²⁸ Pero, hacia mayo de 1811, todavía no había solución, como lo hace saber una nueva misiva enviada al presidente de la Audiencia de Guatemala por cuatro dominicos, entre ellos Córdova, para que la nueva provincia se aprobara provisionalmente:

Sin embargo, de tenerlo todo prevenido en nuestras leyes, nos ha parecido conveniente, y aún necesario, atendidas las circunstancias en que se halla la provincia para la tranquilidad de nuestras conciencias ocurrir a V[uestra] S[uperioridad] Y[lustrísima] suplicándole que, como encargado por su magestad para que se verifique en todas sus partes la erección de ella [la provincia], se sirva aprobar la referida elección en los términos legales expresados, y confirmarla después, si no resultase ningún vicio en uso de la plenitud de potestad de que cargo de ejercer, en vista de la imposibilidad de ocuro de la Santa Sede, pasando oficio sobre el particular al Exmo. S[eño]r. Presidente y dando cuenta de todo a su magestad con la brevedad posible, por convenir así a la puntual obediencia de la soberanía.²⁹

Aún sin tener las patentes en mano, la nueva provincia comenzó a organizarse y a trabajar. En ese tenor, fray Matías en 1810 inició su labor de enseñanza de las primeras letras fungiendo como maestro (Guillén, 1932: 10),³⁰ repartiendo su tiempo entre la política, su ministerio, su actividad docente y su escritura. De sus proyectos educativos hablaremos más adelante en detalle, por ahora continuemos con otros aspectos de su participación en los asuntos internos de la orden en Ciudad Real. Recordemos que eran tiempos de guerra y, si bien aparentemente ésta no afectó demasiado localmente como sucedía más al norte, en la

²⁷ "Sobre separación de los conventos de predicadores de esta ciudad, de los de Guatemala", 1810, en AHDC, fólder 2, f. 12.

²⁸ "Sobre División de los conventos de Guatemala de los de Chiapas", 1811, en AHDC, fólder 2, ff. 1-2. El documento está firmado por Fr. Matías de Córdova, Fr. Antonio Estrada, Fr. Vicente Vives y Fr. Miguel Toriello.

²⁹ "Sobre División de los conventos de Guatemala de los de Chiapas", 1811, en AHDC, fólder 2, f. 1v.

³⁰ Guillén dice que inauguró una escuela en ese año, sin embargo, no fundamenta su aseveración en evidencia alguna, por eso sólo indico que comenzó a enseñar las primeras letras. Adelante, cuando aborde el tema de la instrucción pública, comentaré más al respecto, pues, al parecer, la escuela en realidad fue abierta en 1815.

Nueva España (Zebadúa, 2011: 85-100; Vázquez, 2005: 53-72), las autoridades eclesiásticas pidieron información acerca de todos y cada uno de los eclesiásticos regulares y seculares, especialmente de los curas y sus coadjutores: su condición, calidad y conducta por las sospechas que había de la posible participación de algunos religiosos en cualquier evento de carácter independentista que se presentara. El remitente señaló en una misiva enviada el 29 de marzo de 1811:

No tengo motivo para presumir que ningún eclesiástico de esa diócesis se halle tocado del funesto vértigo, que tan cruentos estragos ha hecho en el reyno vecino de la Nueva España. Si alguno fuese capaz de infundir el menor recelo en tan delicado punto, la vigilancia pastoral de V.S.Y. atajaría muy luego el mal, ocurriendo a su eficaz remedio. Pero no hay precaución inoportuna en tiempos de tanta agitación [...].³¹

Incluso, se solicitaba que se comunicara de manera confidencial sobre el concepto que mereciese la conducta de cada uno y de sus pruebas "patriotismo, adhesión al legitimo gobierno, y odio al espíritu de intrusión y rebelión, sin que se detengan V.S.Y. por no conocer a algunos personalmente, pues le será fácil tomar noticias fidedignas por medios confidenciales".³² Sólo se actuaría "internamente" si la ocasión lo ameritase. No obstante la urgencia de ese llamado, la autoridad eclesiástica de Guatemala no recibió respuesta inmediata del convento de Ciudad Real, pues el obispo de Chiapas remitió, el 30 de julio de 1811, una nueva carta a Córdova, que fungía como prior del convento y viceprovincial, pidiendo, además, información de las calidades del vicario de Tuxtla, don Manuel Antonio Figueroa, de quien se dijo: "ha hecho servicio de fomentar allí la Grana Cochinilla, y si en todo lo demás correspondiese su parte y desempeño, merecerá ser atendido para ejemplo de otros eclesiásticos".³³ ¿Acaso se suponía por las autoridades reales que podía haber un sujeto peligroso en Chiapas como lo hubo en la Nueva España con el cura Miguel Hidalgo? En otro documento de carácter reservado, el obispo enfatiza que era "en cumplimiento de las leyes de la Yglesia y del Reyno que nos previenen la parte y interés que debemos tomar en la conservación de la paz, ajuste y arreglo de la Sociedad Cristiana".³⁴ En ello se resaltaba la petición de conocer el "concepto público" que se tenía de los religiosos. Fray Matías, al enviar el listado con los datos solicitados el 6 de agosto de 1811, adjuntó un texto en el que explicaba cómo había entendido tal expresión y cómo la calificaba:

³¹ "Documentos sobre conducta de religiosos", 1811, AHDSC, fólder 1, f. 1

³² "Documentos sobre conducta de religiosos", 1811, AHDSC, fólder 1, f.1v.

³³ "Documentos sobre conducta de religiosos", 1811, AHDSC, fólder 1, f. 2.

³⁴ "Documentos sobre conducta de religiosos", 1811, AHDSC, fólder 1, f. 2 y 2v.

Debo hacer presente a V.S.Y. que por la última calidad indicada en el plan por la expresión concepto público unas veces lo entienda por la persuasión que tienen las gentes de ser el religioso aventurado en letras y buena conducta, por manera que puedan influir en sus opiniones, y en semejante caso lo explico en el plan con la palabra Bueno. Otras veces entiendo por la misma expresión la reverencia y atención que por eclesiásticos y en particular por párrocos les tienen, sin que esta razón los tenga por oráculos en los negocios graves de política. Y en esta virtud no debe perjudicar a nadie mi calificación de mediano, pues para el efecto sólo he tenido presente el caso, que a mi ver, ha movido la sabia previsión del gobierno.³⁵

En cuanto a las muestras de patriotismo, se excusa de decir poco, debido al poco tiempo que llevaba en el cargo, pero señala enfáticamente: "puedo asegurar que en mi concepto es general el aborrecimiento a los injustos perturbadores de la tranquilidad".³⁶ Se refería a aquellos clérigos que participaban activamente en la insurrección en otros espacios. Confía en las buenas noticias llegadas de la Vieja y Nueva España, se preciaba de los donativos hechos por los religiosos y, por tanto, pensaba que se podía contar con ellos en defensa de la justa causa.³⁷ Después de esta afirmación tan categórica del fraile, en los documentos consultados no aparece más la sospecha de una posible participación de los religiosos dominicos o de la intendencia de Chiapas en la gesta insurgente. En cambio, dos años después, en 1813, por una circunstancia poco clara, el fraile Ramón Martí dejó su puesto "en encargo a fray Matías", y sin esclarecer el motivo señaló que:

Teniendo probabilidad de que se pretende atropellarme, y no hallando otro medio de evitarlo, me veo precisado a hazer ausencia de esta mi encomienda sin prejuicio del derecho que tengo de vindicar mi honor, y para que los bienes de mi convento no tengan el detrimento que pueden sufrir por quedar abandonado, por la presente y autoridad de mi oficio doi toda mi facultad al M.R. P. Prior de Santo Domingo Fr. Matías de Córdoba [...].³⁸

³⁵ "Carta anexa a listado enviado sobre religiosos de la Orden enviado por Fray Matías de Córdoba", en AHDC, fólder 1, f. 1. "Listado sobre religiosos de la Orden enviado por Fray Matías de Córdoba", en AHDC, fólder 2, f. 1. En el listado se menciona a un total de 35 frailes existentes en los cuatro conventos que componían la provincia en Chiapas. No a todos se calificó, seguramente por lo expresado por Córdoba en el sentido de que no conocía a todos. Aquellos de los que mencionó "el concepto público" fueron 25 y de éstos, sólo seis le merecieron el concepto de bueno, el resto fueron medianos.

³⁶ "Carta anexa a listado enviado sobre religiosos de la Orden enviado por Fray Matías de Córdoba", en AHDC, fólder 1, ff. 1-1v.

³⁷ "Carta anexa a listado enviado sobre religiosos de la Orden enviado por Fray Matías de Córdoba", en AHDC, fólder 1, f. 1v.

³⁸ "Carta del comendador Fr. Ramón Martí al Prior del Convento de Santo Domingo, Fr. Matías de Córdoba", en AHDC, fólder 1, f. 1.

En 1815, de acuerdo con Flavio Guillén, nuestro personaje tenía los grados de presentado, maestro y el cargo de provincial de la provincia chiapaneca (Guillén, 1932: 16). En 1819, volvió a dirigirse al presidente de la Audiencia de Guatemala para que intimara al provincial de San Vicente de que no tenía jurisdicción sobre los conventos de Chiapas, e insistía en la devolución de las patentes recibidas desde 1810; pedía que se remitieran al maestro fray José Gascón, quien entonces ocupaba el cargo de vicario general de la orden para las provincias de España y las Indias. En tono fuerte, demandaba que:

Ninguno con pretexto alguno título o color se atreva a pedir directa o indirectamente la división, y creación de esta nueva provincia, ni intente impugnarla, ni contradecirla; y a todos los padres, y hermanos que pertenecen a los sobredichos conventos numerados y señalados para la nueva provincia mandamos bajo el mismo precepto, censura, y penas que obedezcan en todo y por todo al provincial de dicha provincia por nos creada, y a sus sucesores en adelante, y de ninguna manera al Provincial de la provincia de cuya obediencia, y jurisdicción los estimamos.³⁹

Después de nueve años de haber obtenido la gracia de la separación, la comunidad dominicana en Chiapas todavía no lograba tener en sus manos los papeles que daban legalidad al hecho, al parecer, por la obstinación de sus correligionarios guatemaltecos. Asimismo, en él y en otros dominicos, seguía la idea de la separación, ya no sólo de la provincia de San Vicente Ferrer, sino también junto con otros sectores de la élite chiapaneca, la separación de toda Chiapas del Reino de Guatemala y, por supuesto, de la Corona española, como sucedió, finalmente, en 1821. De hecho, antes se había solicitado la erección de otra diputación provincial para Chiapas (Vázquez, 2005: 55-58; Rodríguez, 1984: 286-318).

Así, al calor de los últimos acontecimientos de la insurgencia, en uno de los actos quizá más radicales y de mayor envergadura en los que haya participado el dominico, y que no resultó de una iniciativa propia, sino del plan de un grupo de criollos que secundaron el pronunciamiento de Iturbide, en el Plan de Iguala, el 28 de agosto de 1821, durante la misa en el convento de Comitán, fray Matías de Córdova y fray Ignacio Barnoya instaron a los feligreses a declarar su independencia de España. Luego, el alcalde Camilo Celis, en cabildo abierto, completó la labor y los presentes se decidieron por la independencia, elaborando y firmando el acta respectiva (Pérez, 1988: 857-870).

En 1823, líderes políticos de toda la provincia se reunieron para declarar la independencia de Chiapas y su intención de unirse a México (Díaz, 1979: 84-85); entre ellos también estuvo Córdova. Pese a esa intensa participación en el proceso de independencia, no fue elegido diputado en la Junta Nacional Instituyente, y aparece como comisionado (junto al padre

³⁹ "Carta de Fray Matías de Córdova de 6 de diciembre de 1819", en AHDSC, fólder 2, ff. 15.

Domingo Carrascosa) en la redacción de un informe acerca de los medios que podrían echarse a andar en favor de los indígenas (Díaz, 1979: 84-85). En 1825, publicó en el periódico *El Sol* —de la ciudad de México— una carta en la que informó al ministro de Justicia y Negocios Eclesiásticos, Pablo de la Llave, el acuerdo del consejo de provincia de los dominicos de Chiapas de dar la libertad a los esclavos, pues argüía que en la Constitución del estado, a punto de darse a conocer “para desagravio de la humanidad se prohíbe la esclavitud”.⁴⁰ En la carta se indicaba que, en los conventos y haciendas de la orden que tuvieran esclavos, se les debía liberar, “a no ser que alguno quiera servir de mozo libre y pagado, si el Padre prior lo necesita, a quien se encarga su educación e ilustración”.⁴¹

Córdoba, en el terreno educativo, continuó su labor como maestro de primeras letras e incluso tuvo oportunidad en 1824 de responder al llamado del gobierno de Guatemala para premiar: “a quien mejor escribiese una cartilla que simplifique el método de enseñar a leer y escribir y expresar con más claridad los deberes del cristiano y del ciudadano” (Lira, 1970: 138-139). Fue a fray Matías de Córdoba a quien correspondió el premio que consistió en la publicación de su método —en julio de 1824— (Córdoba, 1824). Se trataba de un texto que había preparado, según él mismo anotó, desde 1810, cuando se hizo cargo de la escuela de primeras letras en su convento.

Otra iniciativa en la que participó, quizá la última de su fructífera vida, fue la publicación de un periódico en Ciudad Real, uno de los dos primeros diarios que hubo en Chiapas en esos años posteriores a la independencia. Se trató de *El Para-rayo de la capital de Chiapas*, cuyo primer número apareció el 3 de octubre de 1827. Periódico de tendencia conservadora cuyo título aludía a la división ideológica que había surgido después de 1820, y cuya efervescencia, en opinión de Córdoba, había que parar. Otro periódico en el que también escribió, duró dos años y medio en circulación (Martínez, 2018). Es decir, sobrepasó la vida de fray Matías. En 1828, murió este prócer, dando fin a una vida que corrió a la par de acontecimientos y procesos de suma importancia para Chiapas, Centroamérica, México y América Latina. Analicemos ahora su contribución a la instrucción pública en Chiapas.

Las propuestas educativas de fray Matías de Córdoba

Explorar el tema de las propuestas educativas de fray Matías de Córdoba requiere de un conocimiento (aunque sea mínimo) de las condiciones de la educación pública en Chiapas a fines del siglo XVIII y la primera década después de la Independencia, pues tanto sus aportes como su vida, se inscribieron en el contexto ilustrado e independentista en el tránsito del

⁴⁰ *El Sol*, 28 de agosto de 1825, p. 276.

⁴¹ *El Sol*, 28 de agosto de 1825, p. 276.

virreinato a la república. Otro punto importante es que sus propuestas educativas particularmente se dirigieron a los indígenas y castas, pues era de sumo interés para las élites chiapanecas educarlas. Asimismo, fray Matías aportó, al parecer, también sus esfuerzos en la creación de la Universidad Literaria de Chiapas (González, 1960: 154). Veamos las condiciones de la enseñanza de las primeras letras hacia fines del xviii.

Chiapas contaba con una población indígena de 71,595 personas, es decir, el 70 por ciento de la población total (Tanck, 1999: 281). Entre ellos, principalmente tzotziles y tzeltales. La intención de las autoridades y de la élite era instruirlos en las primeras letras, que aprenderían a leer, escribir y contar, además de continuar enseñándoles la doctrina cristiana. Evidencia de esto fue la orden que envió la Audiencia de Guatemala al intendente de Chiapas para que informara sobre el número de maestros de primeras letras que había en su jurisdicción, pues debía darle cumplimiento a varias cédulas reales —de 1764 a 1782— relacionadas con el establecimiento de escuelas y el artículo 14 de la ordenanza de intendentes, en la que se mandaba preferir a indios que supieran el idioma castellano para ocupar los puestos de gobernadores y alcaldes. Los contadores de Ciudad Real informaron acerca de los pueblos donde había escuelas, proporcionaron el nombre del maestro y el número de tributarios residentes en cada pueblo. Eran 39 preceptores y uno adicional mencionado en otro informe, 25 escuelas estaban en la región de Ciudad Real, siete en el área de Tuxtla y ninguna en la región del Soconusco (Tanck, 1999: 281). El sueldo más alto era de 108 pesos anuales en el pueblo de Salto del Agua, subdelegación de Palenque; y más de la mitad ganaba 96 pesos anuales.⁴² El informe, sin ser triunfalista, hablaba en buenos términos de lo que se estaba haciendo. Otras opiniones iban en sentido contrario, señalando que los proyectos de crear escuelas para que los indios aprendieran el castellano eran un fracaso, así lo aseguró hacia 1812 el arzobispo de Guatemala, Pedro de Cortés y Larraz (Contreras, 2001: 30-31).

Aún más, un documento escrito por el fiscal de la Real Hacienda de Chiapas, Sebastián Esponda y Olaechea, muestra abiertamente la preocupación por la educación de la población indígena, y sugiere posibles soluciones (Tanck, 1999: 211-214). De acuerdo con Tanck, Esponda conocía a fondo el tema y escribía con pleno conocimiento de causa. El fiscal proponía el establecimiento de escuelas para los niños indígenas, porque éste sería el principio de la felicidad “de esos miserables”. Señalaba enfáticamente que era un deber del Estado “facilitar la educación religiosa”, algo que a esas alturas no comprenderían ni aprobarían todos, por ejemplo, las autoridades de la intendencia de México, que creían que esto era más bien

⁴² La estadística completa y un mapa se hallan en el mismo texto de Tanck (1991: 282-284). Otra información mucho más general la obtenemos de Contreras García (2001: 43), quien señala que la diócesis de Guatemala contaba con 431 pueblos de indios, de los cuáles sólo 103 declararon contar con escuelas de indios, donde supuestamente debían aprender el castellano, sin embargo, de esas 103, sólo 88 curas declararon hacerlo, de las 15 restantes, siete indicaron enseñar doctrina cristiana y el resto no agregó nada.

una obligación de los padres de familia. También recomendaba pagar mejores sueldos a los maestros y sugería que fueran diez pesos al mes; proponía la supresión de las cofradías fundadas ilegalmente y que sus fondos fueran utilizados para proveer a las escuelas, aunque también reconocía que esto era una acción que podía causar mucho revuelo entre los indígenas, y que sería mejor emplear el dinero del fondo general de comunidades guardado en Ciudad Real, "porque contenía caudal suficiente para emprender cualquier proyecto de esta naturaleza" (Tanck, 1999: 212). Evitarían así las quejas de los indígenas pobres por el pago de cuotas extras para la enseñanza, pues, además, existía ese fondo. Asimismo, mencionaba la falta de interés de los familiares en enviar a sus hijos a las escuelas, en parte debido al maltrato de algunos maestros y a su poca capacidad. También señaló que los padres de familia suponían que sus hijos sólo irían a perder el tiempo dejando de ayudar en las labores del campo. La solución necesaria, apuntó, era encontrar maestros capaces de cumplir con su labor y convencer a los padres de que así se haría. Por tanto, el preceptor tendría como tarea persuadir a los padres, además debía ser bilingüe para facilitar la enseñanza del castellano.

El fiscal Esponda y Olaechea confiaba en que "con la ayuda de párrocos y subdelegados, con premios para los alumnos más sobresalientes en los exámenes públicos y con cuatro becas para seguir estudios avanzados en el seminario de Guatemala [habría] un futuro dichoso para los indios" (Tanck, 1999: 212). Incluso pensaba que podría prepararse a los niños indígenas para ocupar varios puestos, tanto en la administración civil como en la religiosa. Creía que su atraso se debía a la actitud de los blancos, a la creencia de que debían de permanecer en abatimiento y humillación: "para que no se ensorbeczan y alcen y de que sólo deben ser gobernados por el rigor" (Tanck, 1999: 213).⁴³

El fiscal afirmó que la distancia entre blancos e indígenas, más que por el idioma, se debía al maltrato y actitudes de superioridad de los primeros hacia los segundos; si se quería integrar a los indígenas, había que tratarlos con respeto y justicia, si no se hacía así, existía el peligro de que se rebelaran (Tanck, 1999: 213-214). Ideas como éstas recibieron apoyo por parte de la Sociedad Económica de Amigos de Guatemala, y permitieron a fray Matías de Córdova escribir su ensayo sobre la *Utilidad de que todos los indios y ladinos vistiesen y calzaran a la española*. Quizá el propio fiscal pertenecía a la Sociedad de Amigos, pero por ahora no podemos asegurarlo.

Además de las escuelas en los pueblos indígenas, había escuelas de primeras letras en los conventos. En general, entre unas y otras, podemos decir que era atendida en lo posible esa enseñanza tanto para los indígenas como para las castas a comienzos del siglo XIX. Sin embargo, los resultados no parecen haber sido los óptimos. El esfuerzo que hizo Matías de Córdova en 1810 para fundar una escuela en el convento de Ciudad Real nos confirma esa

⁴³ Partes del informe de Esponda citados por Tanck (1999).

situación. Los diferentes autores hablan sobre esta fundación (Guillén, 1932; Pérez, 1988; Díaz, 1979; Lira, 1970), sin embargo, no ofrecen evidencias documentales sobre esto, al parecer, como se verá abajo, la fundación fue en 1816.

Así como este esfuerzo, se harían otros en los años subsecuentes; todos originados por el ímpetu de la ilustración, porque en esos momentos estaban impregnados de la impronta de Cádiz de 1812 y del liberalismo. Mediante la instrucción ofrecida a los jóvenes, se buscaría sentar las bases de la formación de los ciudadanos, sobre todo de que fueran aptos para una vida civil y política, como lo comenzaron a exigir los nuevos tiempos. Así, en 1815 se enviaron a fray Matías "los correspondientes oficios de ruego y encargo a los Prelados de las Comunidades Religiosas de esta ciudad para el establecimiento de Escuelas de Primeras Letras, que previene la Real Cédula de 7 de junio de 1815", legislación emanada de Cádiz. Córdova contestó al deán y gobernador del Obispado, don Manuel de Esnaurrizar, el 15 de julio de 1816, que contaba con una pieza en su convento para tal fin; además de que nombraría al P. fray Lino Navas como preceptor bajo la dirección del subprior, fray Francisco. Asimismo, mencionó su inauguración:

en cuya virtud, y de conformidad con el dictamen del teniente letrado he proveído en esta fecha, entre otras cosas, que el sábado 2 del corriente, reunidos los muchachos en las casas consistoriales, sean conducidos desde allí a la citada Escuela con el júbilo y aparato que corresponde a la grandeza del establecimiento, para que el público haga el debido aprecio y concepto que se merece: que se ponga en noticia de V.S. para que se sirva dispensarle toda su protección, como lo encarga Su Majestad en la citada real Cédula, y que si lo tuviere a bien, para más solemnizar el acto de la apertura de la Escuela se digne prestar su asistencia para el expresado día 2º del corriente.⁴⁴

La fundación de esta escuela obedecía al esfuerzo de las autoridades civiles y diocesanas, así como a los afanes de los frailes por la educación pública. La experiencia adquirida por fray Matías de Córdova en esta empresa educativa lo llevó a identificar los problemas que enfrentaban los niños indígenas para avanzar en el aprendizaje de la lectoescritura. De esos apuntes surgió su famoso *Método*, que, como se sabe, fue solicitado por las autoridades guatemaltecas en 1824. En este momento, la provincia de Chiapas no estaba incorporada a México, pues no tomaría esa decisión sino hasta septiembre de ese año. El 2 de enero de 1824, el gobierno de Guatemala pidió a todos los jefes de las provincias información acerca del estado de las escuelas, los métodos y el número de alumnos y maestros. Se pretendía tener un panorama general para tomar las medidas adecuadas y resolver el problema de la educación. En el decreto se invitaba "a los hombres de letras ofreciendo [un] premio a quien mejor

⁴⁴ "Carta al Deán y Gobernador del Obispado de Chiapas", 15 de julio de 1816, en AHNSC, folder 1, f. 3.

escribiere una cartilla que simplifique el método de enseñar a leer, escribir y expresar con más claridad los deberes del cristiano y del ciudadano” (Lira, 1970: 123; Tanck, 1990: 141-162). El premio sería costeado por los fondos de propios, arbitrios y bienes de comunidad. No sabemos si todas las provincias enviaron sus respuestas, pero la municipalidad de la ciudad de Guatemala sí lo hizo, haciendo llegar un expediente donde dio cuenta de todos los solicitados, lo que permite conocer las condiciones de la educación en esos momentos (Lira, 1970: 122-123).⁴⁵ Destacan, en particular, los “Estatutos de la Escuela de San José Calasanz, que fundó [en 1792] el Señor Don Cayetano Franco y Monroy”, arzobispo de Guatemala.⁴⁶ En los estatutos se puntualizan los aspectos concernientes a la enseñanza, su organización, requisitos y los textos a seguir; los preceptos contenidos estaban sustentados en una filosofía y debían seguirse en las escuelas de Chiapas. Por su importancia, ofrecemos algunos aspectos de los estatutos. Eran tres los objetos de la instrucción de la juventud: ciencia, costumbre y religión. “Cultivar el entendimiento de los jóvenes y adornarle de todos los conocimientos que su edad permite; ratificar su corazón por principios de honor y de integridad, y formar en ellos al hombre”.⁴⁷ Se dice claramente que la educación pública es el termómetro de la elevación o decadencia de los estados.⁴⁸

La Sociedad Económica, la Universidad Literaria, la Escuela Normal

El 12 de septiembre de 1824, se firmó en Ciudad Real la adhesión de Chiapas a la República Mexicana como uno más de sus estados (Santiago, 1998: 38). No obstante, para ese entonces funcionaba ya en Ciudad Real la Sociedad Económica de Amigos de Chiapas, una de las últimas en ser fundadas en territorio hispanoamericano antes de las guerras de independencia (Shafer, 1958: 248-249; Ríos, 2002a: 103-161). Esta sociedad, de carácter ilustrado, se fundó años antes de la independencia de la provincia (en 1819), al calor de los conflictos existentes entre los conventos dominicos de Chiapas y Guatemala, cuando ya se querían mostrar las diferencias entre una y otra región en este terreno. En aquélla participó activamente fray Matías de Córdova, quien incluso dio el discurso de inauguración como vicedirector el 1º de abril del citado año. Como todas las de su tipo, tenía la intención de promover la

⁴⁵ “Ynforme que da la Municipalidad de Guatemala en orden a las Escuelas en primeras letras en esta corte”, en Archivo General de Centro América [en adelante, “Ynforme que da la municipalidad”, AGCA], leg. 1079, exp. 23067. Diez eran las escuelas existentes en la ciudad de Guatemala: tres eran públicas, cuatro de las órdenes religiosas y el resto privadas. De acuerdo con Andrés Lira, también existían dos beaterios donde se daban clases a las mujeres, y por eso no eran consideradas escuelas, pues los conocimientos que impartían eran para formar a la mujer para el hogar. En todas enseñaban la doctrina cristiana como parte de su currículum.

⁴⁶ “Ynforme que da la Municipalidad”, AGCA, leg. 1079, exp. 23607, f. 1.

⁴⁷ “Ynforme que da la Municipalidad”, AGCA, leg. 1079, exp. 23607, f. 1.

⁴⁸ Véase, por ejemplo, las “Reglas para la fundación y el gobierno de los maestros en la enseñanza de los niños de ambas escuelas, 1789”, en “Ynforme que da la Municipalidad”, AGCA, leg. 1079, exp. 23607, f. 14v.

agricultura, las artes, el comercio y la ilustración. Sus estatutos los redactaron tres individuos y la organización contemplaba cuatro comisiones, estaría integrada por socios de número y honorarios. Entre sus actividades, llevó la primera imprenta a Chiapas en 1826 (López, 1960: 880-882).

En el caso de la educación universitaria, el 12 de febrero de 1826, fue inaugurada la Universidad Literaria de Chiapas (Trens, 1942: 324-326; González, 1960: 154; Morelos, 2015: 112-114) en el edificio que había sido del seminario. González Orellana afirma que Matías de Córdova participó en la fundación, aunque no aclara todavía cómo lo hizo. Él y otros autores argumentan la formación de una comisión de entre tres y cinco individuos que se encargarían de elaborar los estatutos, sin embargo, ninguno menciona quiénes fueron esos hombres, quizá uno de ellos fue Córdova. También se afirma que era rector de la Universidad cuando acaeció su muerte en 1828 (Pérez, 1988: 869; González, 1960: 154) y, en el caso del estudio más reciente, Torres Aguilar no indica nada al respecto. De hecho, los primeros años de la universidad fueron difíciles por la falta de profesores y fondos, quizá también de estudiantes (Torres, 2015: 114). No obstante, no sabemos quiénes fueron sus primeros rectores, profesores y alumnos.

Ahora bien, además de esclarecer en algún otro momento esa probable participación del prócer en la empresa universitaria, algo más significativo es señalar que esa fundación se originó al calor de las propuestas educativas emanadas de la Constitución de Cádiz,⁴⁹ de origen en los proyectos franceses, y formaba parte del proceso que se seguía en otros estados (Ríos, 1994: 1-30; 1998: 193-233). La élite chiapaneca buscó contar con un establecimiento educativo de carácter universitario que le permitiera tener otro elemento para consolidar su autonomía, así evitaba enviar a sus jóvenes a la Universidad de Guatemala, o a alguna otra a formarse y obtener los grados académicos (González, 1960: 109; Santiago, 1998: 38; Torres, 2015: 114). Era la misma aspiración de los grupos privilegiados de otros estados, pues cada uno fundó un establecimiento de estudios superiores o universitarios fuera, bajo el nombre de Instituto (como lo hicieron Jalisco, Oaxaca, Estado de México, Zacatecas y Chihuahua), o intentaron reformar sus colegios (Ríos, 1998: 193-233).

La Universidad Literaria de Chiapas nació, pues, bajo una idea que puede considerarse autonomista, con el fin consolidar la independencia de los recién constituidos estados, pero también ilustrada, es decir, con el carácter de ser la institución que ofrecería los estudios de segunda y tercera enseñanza, como se ordenó en Cádiz en 1812, y después en el Plan Quintana de 1814, que específicamente ordenó la creación de "universidades de segunda" en

⁴⁹ Las propuestas educativas de Cádiz de 1812 fueron, grosso modo, las siguientes: 1) Establecer escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la monarquía; 2) Aumentar el número de Universidades; 3) Se seguirá un plan uniforme en todo el Reino; 4) Se creará una Dirección General de Estudios que cuidará de la inspección de la instrucción pública; 5) Se declara la libertad de imprenta (González, 1960: 178; Meneses, 2001: 72-73).

todas las capitales de provincias (Ríos, 2015: 273-274).⁵⁰ Por tanto, en ésta se abrieron las cátedras de latín, filosofía, teología, cánones y derecho civil; otorgaba los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor.

Por otro lado, al designarla como literaria, aun cuando mantuviera el nombre de universidad, al agregarle ese adjetivo pretendía establecerse una diferencia con las antiguas corporaciones universitarias, además de intentar hacerla partícipe del saber universal que denotaba ese calificativo, como se hizo en Guadalajara a fines del siglo XVIII, y se haría también en Yucatán con su universidad en 1824. En ese sentido, la historia de la institución chiapaneca aún necesita profundizarse.

Otro proyecto educativo surgió de la iniciativa de Córdova en 1828, poco antes de su muerte: la erección de una escuela normal en Ciudad Real, que pudo estar en las primeras de su género. Al respecto, el Congreso chiapaneco dictó lo siguiente:

El Honorable Congreso se ha servido resolver lo siguiente: 1º.- El gobierno, de acuerdo con fray Matías de Córdova, hará que antes de sesenta días se funde en esta ciudad, la Escuela Normal de Enseñanza Primaria, bajo el nuevo método inventado por dicho religioso, quien, como autor, ha ofrecido dar un curso. 2º.- Cómo los deseos del Congreso tienden a que los frutos del plantel se generalicen, en utilidad del estado, el Gobierno, con tal objeto, invita a cada partido (distrito) para que envíe de dos a cinco individuos ya instruidos para que aprendan el método, puedan obtener y desempeñar las escuelas que han de establecerse. 3º.- Los que vengan a instruirse en la Normal, serán sostenidos con fondos de sus respectivos municipios y, en caso de no tenerlos, el Gobierno del Estado erogará con ese fin hasta la cantidad de mil quinientos pesos. 4º.- El Gobierno dictará las demás providencias que crea conducentes al logro de tan interesante objeto. Imprímase y circúlese. Dios y Libertad. Capital de Chiapas. Ignacio Velasco (Guillén, 1932: 51-52).⁵¹

El 18 de mayo de 1828 fue inaugurada esta escuela en una lucida ceremonia a la que asistieron el gobernador, el prelado y los miembros de la élite criolla. El director fue Paulino

⁵⁰ El plan Quintana especificaba lo siguiente: 1) Creación de una Dirección General de Instrucción Pública con sede en Madrid y subdeses en las principales ciudades de la Península y América; 2) Homogenización y uniformización de los estudios; 3) Gradación y jerarquización de los estudios, serían de primera, segunda y tercera enseñanza y se pasaría gradualmente del más bajo al más alto; 4) Financiamiento Público de la educación: los ayuntamientos costearían las primeras letras; la diputación los de segunda o secundarios, y el gobierno central los de la superior; 5) Creación de "universidades de segunda" en las principales capitales de provincias; 6) Erección de un instituto o academia nacional, a la manera francesa, en las principales capitales del reino, en este caso, en la Nueva España (Ríos, 2015: 273).

⁵¹ En Zacatecas, en 1825, también se fundó una escuela normal llamada de la Constitución. En este caso, se le atribuye ser la primera normal de México, pero, en ambos casos, en Chiapas y en Zacatecas, se trata de ganar la primacía de haber sido los primeros en fundar una normal, cuando quizá ese atributo en realidad no tenga tanta importancia. Para el caso de Zacatecas (véase Ríos, 2002: cap. 2, especialmente la parte correspondiente a la primera república federal).

Trejo, quien pronunció un emotivo discurso en el que se preció de ese invento (el método de Córdoba) que se había hecho en Chiapas, "rincón casi ignorado del resto del mundo" (Guillén, 1932: 52), que haría posible superar la barbarie, formar a los hombres, a los ciudadanos, era el tiempo de que muchos más supieran leer para superar la opresión y ganar la libertad. "Solamente los ilustrados son capaces de ser independientes y libres" (Guillén, 1932: 52). Concluía pidiendo ser "gratos, al digno hijo de nuestro suelo que inventó el medio de dar ilustración necesaria a las masas populares. Seámoslo a nuestro benéfico gobierno que ha procurado vencer todos los obstáculos, que se oponían al establecimiento de este Instituto" (Guillén, 1932: 52). Sin duda, el director se refería a fray Matías, y es interesante saber cuáles fueron esos obstáculos que se encontraron en el camino. La escuela normal funcionó durante veinte años, pero fue cerrada porque las facciones o grupos políticos estaban divididos, y quien se posicionaba en el poder tomaba decisiones que interrumpían la continuidad de las instituciones, sobre todo si las habían fundado los enemigos políticos.

El método de Fray Matías y sus resultados

Es oportuno conocer cuál era el método seguido por las escuelas a fines de la etapa colonial, para así valorar en su justa dimensión la propuesta de fray Matías de Córdoba en 1824. Contamos al respecto con el informe presentado por la municipalidad de la ciudad de Guatemala, precisamente en el año en el que comenzó a conocerse el *Método* de Córdoba. En este informe se incluían unas "Reglas para la fundación y el gobierno de los maestros en la enseñanza de los niños de ambas escuelas", que puntualizaban aún más las condiciones en las que se daba la enseñanza. Escritas en 1789, comienzan con la edad en la que los niños debían iniciar su instrucción, quedaba claro que no se debían admitir menores a seis o siete años.⁵² Ratificaban los horarios de asistencia e indicaban las actividades, la primera de éstas, la asistencia de los niños a la misa y, para finalizar el día, el rosario. En medio quedaban las actividades de aprendizaje.⁵³ Las "Reglas", además de señalar los libros de texto,⁵⁴ daban ejemplos puntuales de cómo enseñar y también subrayaban que debía seguirse la emulación como una forma de inspiración para los niños. Ésta consistía en aplaudir "a los aplicados y a los que adelantan a los demás para que estos se animen a imitarles o avanzarlos si fuere posible."⁵⁵ En el documento se valora mucho esa práctica por la fuerza que, se dice, "tiene en el ánimo de los jóvenes, por las posibles envidias que naturalmente se despierta en algunos al verse superados por sus semejantes". Se advierte que se debía evitar la posibilidad de

⁵² Reglas para la fundación, f. 8v.

⁵³ Reglas para la fundación, f. 9.

⁵⁴ Reglas para la fundación, f. 9.

⁵⁵ Reglas para la fundación, f. 10v.

peleas, formación de bandos, entre los de la clase y con los jóvenes de otras escuelas. Se debía enseñar a amar y a ayudar, y dar a entender que la mejor prenda del hombre es hacer el bien a los demás.⁵⁶

En otro tenor, se prohibía colocar pinturas o cuadros inútiles o indecentes en las paredes del salón de clases. En cambio, proponía colocar una pintura del santo patrono en la pieza principal de la escuela y en diferentes lugares estampas con la ley de Dios, el credo y pasajes de la biblia.⁵⁷ El día del santo patrono sería de fiesta para la escuela y se celebraría con una misa y ejercicios literarios para los niños más aventajados. Eran prácticas con un sentido muy religioso,⁵⁸ pues incluso se pedía que a los párvulos se les enseñara a ayudar en la misa.⁵⁹

Enseguida se detallaban los libros y contenidos que debían seguirse en cada ramo de enseñanza, discutiendo autores y reflexionado sobre sus pros y contras.⁶⁰ Por ejemplo, para aprender a leer y escribir, se habían aprobado *El arte de escribir por reglas y sin muestras*,⁶¹ el *Catecismo* del padre Ripalda y el Fleury; para las cuentas se recomendaba tanto el *Tratado de Aritmética* de Padilla como su *Método*.⁶² Por último, se hablaba de la limpieza de la escuela y en cuáles actividades se ayudaría a los niños pobres, pues a ellos no se les pediría ninguna contribución, por lo que "serán los que barran la escuela y limpien las paredes, mesas, escaños".⁶³ Hasta aquí el reglamento, que, como observamos, se elaboró con el fin de lograr los mejores resultados en la difusión de las primeras letras a la mayoría de la población, cabe decir que estamos hablando únicamente de escuelas en la ciudad de Guatemala, por lo que resulta difícil que hayan asistido a ellas muchos niños indígenas.

En este informe municipal de 1824, se señala que en las diez escuelas de la capital se empleaban distintos métodos y libros; además, se expresa la preocupación de las autoridades por encontrar el método más apropiado para que los niños aprendieran a leer y escribir. Esta inquietud se reforzaba por el número de los alumnos que tenían las diez escuelas de la municipalidad: 612,⁶⁴ una cantidad que puede considerarse mínima en relación con el total de niños que tenía la ciudad y que aprendían unos saberes considerados en su época como imprescindibles para llegar a ser ciudadanos. Esa problemática llevó a convocar a los hombres de letras para proponer un nuevo método y, como ya se comentó, a quien se le recibió la

⁵⁶ Reglas para la fundación, f. 10v.

⁵⁷ Reglas para la fundación. f. 11.

⁵⁸ Reglas para la fundación, f. 11v.

⁵⁹ Reglas para la fundación, f. 13.

⁶⁰ Reglas para la fundación, ff. 11v-15.

⁶¹ Reglas para la fundación. f. 11v.

⁶² Reglas para la fundación, f. 12.

⁶³ Reglas para la fundación, ff. 13v.

⁶⁴ "Informe de la Municipalidad de Guatemala", ACCA, leg. 1074, exp. 23067, ff. 44-46.

propuesta fue a fray Matías de Córdova, quien envió al Ayuntamiento de Guatemala desde Ciudad Real “tres quadernitos sobre método fácil de aprender a leer y escribir”.⁶⁵

El *Método*, cuya formación inició el fraile en 1810, fue impreso en Guatemala en 1824 por la imprenta nueva a cargo de Juan José de Arévalo. En su primera página lleva el título de *Método fácil de enseñar a leer y escribir*, en la segunda página, otra portada con el título *Discurso sobre las dificultades que ofrece el método corriente de enseñar a leer y escribir, y sistema que se propone para facilitar la enseñanza primaria*. Se agregaba que “se hallarán estos impresos en la tienda del C. Víctor Savala”.⁶⁶ Cabe hacer esta aclaración porque, al parecer, hubo una segunda edición titulada *Nuevo método para la enseñanza primaria*, publicada por el estado de Chiapas, aunque no se conoce bien el año. La publicación que utilizamos aquí está dividida en cinco partes: “Ilustración popular”, “Advertencia a los maestros”, “Cartilla”, “Reglas para leer en el sistema antiguo” y “Ortografía” (Córdova, 1824). El *Método* ha sido analizado ejemplarmente tanto por Dorothy Tanck (1990: 142-147), como por Morelos Torres Aguilar (2015: 57-65), quien usa la ya mencionada segunda edición, sin aludir a la primera. Debido a los estudios ya realizados acerca del *Método*, aquí haré hincapié solamente en algunos puntos.

Córdova señalaba a las autoridades que en América había hombres instruidos en todo género de ciencias, pero “no habría ilustración popular si la mayoría de sus individuos no saben leer, o a lo menos escribir”. Se preguntaba si en poco tiempo pudiera ser posible que los americanos supieran hacerlo; culpaba de esa situación al largo tiempo que los niños tenían que gastar en el aprendizaje, que los padres argumentaban como excusa para no enviarlos a la escuela. De ahí que, necesitando de sus brazos para el trabajo, “la mayor parte de la gente de color, y casi todos los indios no sepan escribir y leer” (Córdova, 1824: 3). Además, indicaba que un niño podía aprender “a leer con perfección y a escribir, aunque sin buena forma” y necesitaba sólo de sesenta días, ocupando una hora por la mañana y otra por la tarde para lograrlo. Antes de pasar a algunas especificaciones del método, conviene detenerse por un momento en esa cita en la que Córdova menciona a la “gente de color”, pues ésta era generalmente invisibilizada en los discursos de la época. A nuestro fraile apenas le mereció esa alusión que sorprende, aunque también llama la atención que no haya profundizado en ello. De hecho, el ocultamiento de ese sector ha persistido hasta nuestros días.

En cuanto a las dificultades del “método corriente de enseñanza”, expuso como obstáculos las condiciones en las que un solo maestro tenía que enseñar, pues al tener más o menos veinte niños —todos en diverso estado de aprovechamiento— sucedía que mientras se ocupaba de unos, otros perdían el tiempo. Proponía que todos comenzaran juntos, pues el atraso de unos propiciaría el de todos. Concluido el silabario, pasarían al departamento de

⁶⁵ “Informe de la Municipalidad de Guatemala”, AGCA, leg. 1074, exp. 23067, ff. 45v-46.

⁶⁶ Morelos Torres utiliza el texto *Nuevo método para la enseñanza primaria*, publicado por el Congreso del Estado de Chiapas, edición que no incluye el año.

lectura, donde se leería un pasaje de la primera fábula: "aunque la mona se vista de seda, mona se queda". Un solo niño leería el periodo o periodos que se le asignarían, mientras los otros lo seguirían en sus respectivos cuadernos para que, al momento de que se le pidiera a otro niño continuar la repetición, pudiera hacerlo con prontitud. Tomarían en esto de una hora a tres cuartos. "Concluido el tratado de lectura, se ejercitarán en leer libros uniformes una cuarta parte del tiempo; otro tanto en leer manuscritos, y lo demás en escribir sobre sus muestras respectivas" (citado en Torres, 2015: 61). Esto tenía conexión con otro aspecto: la repugnancia del niño en aprender. Se preguntaba Córdova cómo se podía mantener en la inacción a los niños tres horas por la mañana y otras tantas por la tarde en una edad en la que no pueden estar quietos y, sobre todo, con una enseñanza "tan árida que ponía de mal humor a los maestros" (Córdova, 1824: 6). Además, por no comprenderlos, se castigaba a los niños. A su entender, lo conveniente era que no se admitieran más de doce niños y, ya comenzado el curso, que no se recibiera ni uno más. Lo que no impediría que, concluida una clase con ese número, el preceptor comenzara con otro grupo en la siguiente hora. Creía, además, que el buen semblante del maestro también era importante para transmitir confianza en el niño y hacer más agradable el aprendizaje. En suma, el fraile reducía a tres las causas de que con el método vigente se consumieran años en aprender a leer y escribir: el irracional sistema de la ortografía, el mal método que se había seguido para enseñar y la repugnancia de los niños para aprender. Para corregirlas, sugería reformar el sistema, encontrar otro método y hacer agradable al niño el aprendizaje (Córdova, 1824: 4).

En cuanto al sistema de ortografía, proponía quitar la diferencia de figuras dadas a una misma letra. Por ejemplo, la A, a, *a* —mayúscula, minúscula y cursiva— tenía tres diferentes figuras, Córdova sugirió que hubiera una sola. En el caso de las dos o tres letras que tienen distinto nombre y figuras y una misma consonancia, como la G, J, X, "pues de la misma forma se pronuncian xicara que jicara que gicara, y así, suprimiendo la x como inútil, y quedando la j para la pronunciación fuerte, y la g para la suave, como en gusto, quedará simplificado el sistema en esta parte" (Córdova, 1824: 4).

Otro punto digno de reforma era que todas las letras no tuviesen "constantemente un sonido idéntico siempre que se pronuncian", como con la c y la g. Sugería que el sonido blando de la c y la g fuera igual en todas las vocales, escribiendo y pronunciando, por ejemplo, cerella, cinto, en lugar de querella y quinto, gerra y gisante, en lugar de guerra y guisante. También apuntaba eliminar el delecteo, ya que, como se enseñaba, el niño debía pronunciar el nombre de cada letra de una sílaba antes de pronunciar la misma. Para fray Matías esto causaba gran confusión en los niños:

debiendo expresar en el delecteo los nombres de las consonantes compuestas de varias letras que no deben pronunciarse y que tal vez ninguna tiene el sonido que ha

de tener la sílaba. En la palabra xabón ¿qué sonido empleamos al pronunciar equis que tenga alguna semejanza con la jota? Es cosa sensible ver las angustias de un niño cuando en el detestable deletreo pronuncia ege efe, sin atinar que toda esta baraunda quiere decir xefe (Córdova, 1824: 5).

Proponía que se diera a las consonantes su sonido neto, hallándose precedidas de una vocal, “teniendo el artículo la y el nombre genérico letra, que finalizan con a, se pueden nombrar lab, lad, laf, etc., o también letrag, letram, letrar, etcétera, porque en semejante caso conocerán los niños que el artículo la, y el nombre letra no son unos sonidos conexos con la pronunciación de los caracteres” (Córdova, 1824: 6; Tanck, 1990: 144). De esa manera, argumentó, se eliminaría el deletreo.⁶⁷

A continuación, reflexionaba sobre la necesidad de que las imprentas imprimieran libros en los que se tomaran en cuenta sus recomendaciones: “Las imprentas no permiten identidad de figuras entre mayúsculas y minúsculas, y estando los libros escritos en el sistema corriente, serían inútiles para los que no hubiesen aprendido según él; de manera que, adoptar cualquier otro, es perder el tiempo, aunque éste se suponga de dos meses” (Córdova, 1824: 7). Opinaba que ningún gasto sería demasiado para formar una imprenta que editara conforme al sistema propuesto por él, “para que el común del pueblo se instruyera” (Córdova, 1824: 7).

En la sección “Advertencia a los maestros” (Córdova, 1824: 8), comienza su propuesta nueva de enseñanza: no debía ser con libros, sino con base en unos cartoncitos iguales en los que se escribieran todas las letras minúsculas en cursivas, una letra en cada cartón. Se harían dos juegos iguales y se les pondría una señal en la parte superior para que no se confundieran letras como n o p. Los cartones se colocarían frente al grupo y los chicos tendrían una pizarra cada uno o piedras lisas de mollejo o ladrillos bien raspados, además de barritas de yeso. En las pizarras se dibujarían rayas horizontales y verticales para las letras inclinadas (Córdova, 1824: 8). El maestro debería indicar una vocal, pronunciarla y después cada alumno repetirla. Enseguida, el maestro pediría a un niño que tomara una “a” de los cartoncitos que había puesto en desorden. En caso de equivocarse, le haría notar el error y pediría a otro que “la busque hasta que la halle”. Finalmente, aprendida la letra por el sonido y la forma, los niños tenían que formarla en su pizarra (Córdova, 1824: 9).

Una vez logrado lo anterior con las vocales, se pasaría a las consonantes. Como señala el nuevo método: “En las consonantes debe el maestro hacer bien perceptible su sonido, anteponiéndoles las voces letra, una, o la, como la letra b, en b; una f en f, o la s en s. Tal vez, dirán los niños ab, af, as, etcétera, en lugar de b, f, s, etcétera, pero éste no es error substan-

⁶⁷ De acuerdo con Dorothy Tanck, apoyada en un artículo de Gregorio Torres Quintero, de 1960, existe un librito de 1828 intitulado *Razón del método del Dr. Córdova y Reglamento minucioso de las observaciones y conducta que observarán los maestros en él*, pero hasta ahora no he podido localizarlo físicamente.

cial, aunque será bueno corregirlo” (Córdova, 1824: 9). Una vez conocidas suficientes letras, podrían los niños pasar a la siguiente etapa, que consistiría en trabajar en la “Cartilla”, tercera parte del *Método*, haciendo combinaciones, “hasta que no yerren” (Córdova, 1824:10). La “Cartilla” tiene la siguiente secuencia: a, e, b, i, o, u, c, d, r, f, g, j, l, m, n, p, s, t, z. En cada caso se iban haciendo combinaciones, primero simples, como ae, hasta las más complicadas, como zapato, orozuz e incluso, oraciones: los ciudadanos son felices por la paz, y esta no la ai sin obediencia, i observancia (Córdova, 1824: 10-13). El maestro se encargaría de dictar las letras y después las combinaciones para que los alumnos las escribieran, sin ver la cartilla. Como se dijo, el maestro tenía recomendado dar lecciones de una hora por la mañana y otra por la tarde. En el intermedio, los alumnos podrían seguir repasando lo aprehendido y señalaba que:

conocida la última letra y sabiéndola formar, debe considerarse concluida la enseñanza de leer y escribir; más que se perfeccionen los niños con el ejercicio, es preciso que estudien, si puede ser, hasta tomar de memoria, el tratado de ortografía, explicándoles primero el maestro así la doctrina de él, como los términos cuya significación no sepan (Córdova, 1824: 10).

El tratado tiene reglas de pronunciación, puntuación y tono para la lectura, por ejemplo, sobre la puntuación indica: “Después de figurarse con las letras la pronunziación de las palabras, todavía ai necesidad de saberse, en cual de sus bocale se ade hazer el azeno. ¿Ce maior o menor pausa se ade azer en la lectura, i con [e]ce tono debe pronunciarse el periodo?” (Córdova, 1824: 20).⁶⁸ Así, sucesivamente, Córdova iba indicando cada aspecto de esa ortografía.

Otro apartado es la exposición de las reglas para leer en el sistema antiguo, en él, primero había que saber que las letras mayúsculas tienen diversa figura a las minúsculas, o corrientes y se muestra cuáles eran

Aa, Bb, Dd, Ee, Ff, Gg, Ll, Mm, Nn, Rr, Tt

Se agrega que estas once letras tienen en su forma manuscrita casi la misma figura que en la impreza (Córdova, 1824: 14-15). También se explican las diversas características de pronunciación en ciertas combinaciones de letras, por ejemplo, los casos de la *c* y la *g*, que no tienen un sonido constante, cuando la *c* precede a la *e*, *i*, *a*, la *i* suena como *z*: “de suerte ce que escriben Cecilia, i pronunzian Zezilia. Téngase pues presente que la sílaba ce ciere decir, ze i la sílaba *ci* ciere decir *zi*” (Córdova, 1824: 14). Finalmente, se presentan las letras que se habían eliminado: *h*, *g*, *v*, *x*, *y*. Hasta aquí el *Método* de Matías de Córdova para enseñar a leer y escribir a los niños de Guatemala y de Chiapas.

⁶⁸ El último apartado sobre la ortografía está en las pp. 15-23.

Acerca de la aplicación del *Método* y sus resultados, no hay todavía un acuerdo y quizá habría que investigar más. Por una parte, es indudable que fue un esfuerzo muy importante de fray Matías de Córdova, que fue y ha sido ampliamente reconocido. Dorothy Tanck afirma que las noticias sobre el método llegaron hasta la ciudad de México, prueba de ello es que, una vez fundada la Academia de Primera Enseñanza en la capital del país, en febrero de 1827, los socios “publicaron un folleto sobre el estado de la educación y elogiaron el método del chiapaneco. [Y] recomendaban a los mexicanos que no se engañaran por técnicas importadas: y sin ocurrir a tierras lejanas puede ser que en nuestro país encontremos arbitrios que satisfagan los deseos de la Academia”. Recuérdese que hacia esos años se había adoptado el método lancasteriano de enseñanza mutua. El *Método*, pues, sorprendía y “por testigos presenciales” sabemos que éste y la propuesta en general de Córdova se consideraron “verdaderamente maravillosos” (Tanck, 1990: 146).

La publicación de su libro *Razón del método... y reglamento minucioso* quizá contribuyó a la divulgación de su *Método*, pese a la muerte de Córdova. No obstante, otro dominico, fray Víctor María Flores fue quien, poco después del fallecimiento de fray Matías, emitió quizá el juicio más severo acerca de la obra tantas veces mencionada, pues si bien elogió sus cualidades, también señaló que sólo servía para los mestizos que vivían en Ciudad Real, pero no para las comunidades indígenas del interior del estado. Debido a ello, este otro fraile escribió, con base en el método de Córdova, el suyo propio: el *Método doméstico* (Tanck, 1990: 147; Torres, 2015: 67-78). En opinión de Morelos Torres, el poco éxito del método de Córdova y el de otros intentos de alfabetización de los indígenas durante la primera mitad del siglo XIX se debió a tres factores: las propias condiciones de la provincia, la reticencia de los padres a enviar a sus hijos a la escuela y el estado de embriaguez de muchos de ellos (Torres, 2015: 20). Esto no disminuye en nada el gran reconocimiento que existe hacia el método fonético y la obra en pro de la instrucción pública del fraile dominico (Torres, 2015: 65-66).

Las fábulas

Otra contribución de Matías de Córdova que se considera también una propuesta educativa fue la redacción de fábulas y cuentos que, al parecer, publicó en el periódico *El Para-rayo de Ciudad Real*, donde escribía bajo el seudónimo de *El Espeziero* (Pinto, 1956: 1; González, 1960: 153-154). Una de sus fábulas-poema, quizá la más famosa, es “La tentativa del León y el éxito de su empresa”, divulgada después de la muerte del autor. Un extenso artículo fue publicado por el doctor Fences Redish,⁶⁹ a principios del siglo XX, en el *Diario de Centroamérica*, con el objeto de debatir su originalidad, debido a una serie de réplicas escritas a partir

⁶⁹ Dr. Fences Redish, es el pseudónimo del escritor guatemalteco Manuel Valladares Rubio (1869-1927), miembro del conservador clan Aycinena y enemigo de los regímenes liberales.

del poema —incluso se menciona a Tolstoi, Antonio Machado y Echegaray, quienes habrían hecho “imitaciones, calcas y paráfrasis de ella”—.⁷⁰ Todavía más, se discute el posible plagio de Frederic Févre, autor de “El hombre”, un poema francés. Sobre todo, se analiza si el poema tenía o no origen en una leyenda indoamericana o en otra indoasiática. El experto concluye que poco tenía de americana, porque partía de un tema universal. Tras demostrarlo, agrega que más era la gloria que debía tributársele a fray Matías, y si bien existía la obra de Févre, ésta era menor en comparación con la de Córdoba. Este testimonio, como muchos otros, revela la importancia y el entusiasmo que producía hablar de esta obra cumbre del fraile dominico (Pinto, 1956: 17-29).⁷¹

El poema consta de trece partes, perfectamente definidas (Pinto, 1956: 17-29) con un exordio, el desarrollo de la historia y el desenlace. En dicho texto se recurre a una metáfora utilizada en general por la orden dominica, la de Hércules y el león, aunque no menciona al primero como tal, sino como el hombre. No es nuestra intención analizar toda la fábula, pero sí podemos insertar un ejemplo, la parte final, donde se muestra ese carácter de enseñanza moral y filosófica que pretendía Córdoba:

Vencerse es más que vencer
 tanto el tormento de la mordedura,
 como lo doloroso de la afrenta, angustian al león: pierde el sentido;
 se desmaya, inclinando la cabeza
 contra el pérfido tronco; más volviendo
 en sí otra vez, le dice: —¡Hombre! Respeta
 los decretos del cielo en la desgracia,
 que hacer mayor pretendes con la afrenta—
 si acaso te es más dulce la venganza
 tienes tú, mano armada, y yo cabeza;
 hiere al que ingenuamente reconoce
 que a todos es superior tu inteligencia.
 no dijo el hombre, entonces ¡vive honrado!
 y al mismo tiempo, fácilmente suelta
 al vencido león, y sigue hablando:
 “mucha gloria es vencerte, noble fiera;
 mas, sin comparación es glorioso
 el triunfo celestial de la Clemencia.”⁷²

⁷⁰ Véase “La gloria de Matías de Córdoba”, *Diario de Centroamérica*, 19 de julio de 1911, p. 1.

⁷¹ Mario Pinto Gordillo reproduce completa la fábula.

⁷² Matías de Córdoba, “La tentativa del León y el éxito de su empresa” (citada en Pinto, 1956: 29).

El poema tuvo gran éxito no sólo entre los intelectuales y estudiosos del fraile, sino también en Guatemala, y éste es el punto que nos interesa resaltar, porque en las escuelas primarias guatemaltecas se convirtió en una lectura obligada, formaba parte de *la enseñanza de una moral* (Cancino, 1981: 10-11).⁷³ Es un texto que retoma ideas que, para Cancino Casahonda, “se vienen transmitiendo desde la India hasta Persia, pasando por la Grecia clásica hasta nuestras tierras americanas” (Cancino, 1981: 9-15).

Desde su punto de vista, no hay nada original en aquél, pero sí cambios en el desenlace de la historia, pues en ésta “el hombre deja de ser un ente vegetativo y se transforma en un ser generoso, que abre trampas y perdona la vida y respeta la dignidad del león” (Cancino, 1981: 10). Generosidad, perdón, clemencia, eran los valores morales que se pretendían transmitir con aquélla a todos los individuos, fueran niños o adultos.

A manera de conclusión

Fray Matías de Córdova fue un hombre ilustrado y liberal que intentó, junto con otros hombres ilustrados de la época, incidir en la realidad que vivía. Buscó transitar hacia nuevos parámetros y directrices en varios ámbitos, siendo los más significativos el político y el educativo. En ambos aspectos hemos visto que, primero, junto con otros religiosos de su orden, luchó para conseguir que su provincia fuera independiente de la de Guatemala; después, con miembros de la élite ilustrada chiapaneca, impulsó la separación de Chiapas y su erección como estado independiente, y no pasó mucho tiempo para que decidieran su anexión a México.

Los afanes autonomistas se materializaron, desde el aspecto cultural y educativo, con la fundación de la Universidad Literaria, con la creación de la Sociedad de Amigos de Chiapas y con la promoción de la alfabetización tanto de los indígenas como de las castas. En este caso, fray Matías de Córdova contaba con su *Método fácil para aprender a leer y escribir*, que había concluido en 1824, cuando todavía Chiapas era parte de Guatemala y que se tomaría como el método para la enseñanza de las primeras letras en el nuevo estado. La contribución de Matías de Córdova a la instrucción pública no sólo quedó en el terreno de la alfabetización y castellanización, sino se extendió a una propuesta de formación moral, filosófica y religiosa. En esta tesitura, se incluye la redacción de sus fábulas, poemas, cuentos y otro tipo de escritos, de los que apenas atisbamos a uno de ellos.

En suma, los aportes del fraile dominico, tanto en el ámbito de la política como de la educación pública, respondieron a la confluencia de sus intereses como hombre ilustrado

⁷³ Se trata de una fábula-poema que ha recibido gran atención por los estudiosos de Córdova. Cancino criticó también la falta de interés mostrada por el poema del lado mexicano.

y liberal, cruzados, además, por los afanes independentistas de él y otros individuos de la élite chiapaneca.

Fuentes

Archivos

- AHDC Archivo Histórico Diocesano de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
 AHCA Archivo Histórico de Centroamérica.
 HBNG Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de Guatemala.
 ML Museo del Libro, Antigua, Guatemala.

Hemerografía

- El Sol*, Ciudad de México.
Diario de Centroamérica.

Bibliografía

- Bonilla Bonilla, Adolfo (2005), "Matías de Córdova en el contexto del pensamiento económico y étnico ilustrado centroamericano", en Mercedes Olivera y María Dolores Palomo (coords.) (2005), *Chiapas: de la independencia a la revolución*, Ciesas/Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, México, pp. 215-229.
- Cancino Casahonda, Enoch (1981), *Fray Matías de Córdova, autor de la Independencia de Chiapas a los 160 años de su muerte: noticias acerca del hallazgo de sus restos*, Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.
- Camacho Chacón, Ana Karla (2018), "Escuelas, misiones culturales, bibliotecas. La educación rural federal en tres municipios de Chiapas, 1928", Posgrado en Historia, México.
- Contreras García, Irma (2001), *Las etnias del estado de Chiapas. Castellanización y bibliografías*, UNAM, México.
- Córdova, Matías de, O.P. (1999), *La tentativa del león y el éxito de su empresa*, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.
- Córdova, Matías de, O.P. (1998), *Producción inédita de Fray Matías de Córdova*, Unicach/Gobierno Constitucional del Estado, Tuxtla Gutiérrez.
- Córdova, Matías de, O.P. (1932), *Utilidades de que todos los indios y ladinos se vistan y calcen a la española, y medios de conseguirlo sin violencia, coacción ni mandato. Memoria premiada por la Real Sociedad Económica de Guatemala en 13 de diciembre de 1797*, Imprenta de Ignacio Beteta, Nueva Guatemala, pp. 249-254.
- Córdova, Matías de, O.P. (1824), *Método fácil de enseñar a leer y escribir. Lo dispuso Fr. Matías de Córdova con el objeto de que se generalice la enseñanza primaria*, Imprenta nueva de Juan José Arévalo, Guatemala, 23 pp.
- Corzo, Ángel M. (1946), *Fray Matías de Córdova*, Gobierno del Estado de Chiapas, Departamento de Bibliotecas, Tuxtla Gutiérrez.
- Díaz Laparra, Marco (1979), *Eugenio María de Hostos y Fray Matías de Córdova: dos panoramas biográficos*, Ministerio de Educación, s.l.
- Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México* (1995), t. 1, 6ª ed., Porrúa, México.
- Fábregas Puig, Andrés (2011), "Fray Matías de Córdova y las raíces liberales del indigenismo mexicano", *Anuario. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas*, pp. 217-231.

- González Orellana, Carlos (1960), *Historia de la educación en Guatemala*, Costa Amic, México.
- Guillén, Flavio (1932), *Un fraile prócer y una fábula poema: estudio acerca de fray Matías de Córdova*. Hizo este libro Flavio Guillén por encargo del General de División Jorge Ubico, presidente de la República de Guatemala, Tipografía Nacional, Guatemala.
- Herrera Mena, Sajid Alfredo (2013), *El ejercicio de gobernar. Del cabildo borbónico al ayuntamiento liberal. El Salvador colonial, 1750-1821*, Universidad Jaume I, Castellón de la Plana.
- Lira, Andrés (2007), "La historia como alegato para sobrevivir en la sociedad política: letrados y analfabetas en los pueblos de indios de la ciudad de México", *Istor*, vol. 29, pp. 26-46.
- Lira, Andrés (1970), "Las escuelas de primeras letras en la municipalidad de Guatemala hacia 1824", *Anuario de Estudios Latinoamericanos*, vol. 3, pp. 117-140.
- López Sánchez, Hermilo (1960), *Apuntes históricos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México*, s. ed., México.
- Meneses Morales, Ernesto (2001), *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, Universidad Iberoamericana, México.
- Olivera, Mercedes y María Dolores Palomo (coords.) (2007), *Chiapas: de la independencia a la revolución*, Ciesas/Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, México.
- Pinto Gordillo, Mario (1956), *Producción inédita de Fray Matías de Córdova*, Círculo Literario Icahense/Gobierno Constitucional del Estado, Tuxtla Gutiérrez.
- Pérez de los Reyes, Marcos A. (1988), "Fray Matías de Córdova, su vida y su obra", en Beatriz de la Fuente (coord.), *Memoria del IV Congreso de Historia del Derecho*, t. 2, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México, pp. 857-870.
- Recinos Aquino, Ivonne (2013), *De la patria del criollo a la nación de las élites*, Flacso, Guatemala.
- Ríos Zúñiga, Rosalina (2015), "Secularización, centralización y configuración de un sistema de instrucción pública en México, primera mitad del siglo XIX (1812-1854)", en Joaquín Santana Vela y Pedro S. Urquijo Torres (coords.), *Proyectos educativos de la colonia al México independiente*, FFyL, Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, Morelia, pp. 267-289.
- Ríos Zúñiga, Rosalina (2002a), "Contención del movimiento, prensa y asociaciones cívicas en Zacatecas", *Historia Mexicana*, núm. 205, pp. 103-161.
- Ríos Zúñiga, Rosalina (2002b), *La educación de la colonia a la república. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas, 1754-1854*, CESU, UNAM/Ayuntamiento de Zacatecas, México.
- Ríos Zúñiga, Rosalina (1998), "Educación y autonomía regional. Origen de los institutos literarios (1823-1832)", en Leticia Pérez Puente, *De maestros y discípulos, siglos XVI al XIX*, CESU, UNAM, México, pp. 193-233.
- Ríos Zúñiga, Rosalina (1994), "De Cádiz a México. La cuestión de los institutos literarios (1823-1833)", *Secuencia*, núm. 30, pp. 5-31.
- Rodríguez, Mario (1984), *El experimento de Cádiz en Centroamérica, 1808-1826*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Ruiz Abreu, Carlos Enrique (1999), *Documentos coloniales para la historia de Chiapas: localización en el Archivo General de la Nación*, Unicach/AGN, Tuxtla Gutiérrez.
- Santiago Cruz, Francisco (1998), "Apuntes sobre la educación colonial en Chiapas", *Boca de Polen. Revista Cultural*, t. 2, núm. 3, pp. 38-43.
- Shafer, Robert Jones (1958), *The Economic Societies of the Spanish World (1763-1821)*, University of Syracuse, Syracuse, N.Y.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1999), *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, El Colegio de México, México.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1990), "Innovaciones en la enseñanza de la lectura en el México independiente, 1821-1840", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. 38, núm. 1, pp. 141-160.

- Trens, Manuel Bartolomé (1957), *Bosquejos históricos de San Cristóbal las Casas*, Imprenta de la H. Cámara de Diputados, México.
- Trens, Manuel Bartolomé (1942), *Historia de Chiapas*, pról. de Vicente Liévano Domínguez, s. ed., México.
- Torres Aguilar, Morelos (2016), "Una normal y un método. La iniciativa de Matías de Córdova en Chiapas (1828)", *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 18, núm. 26 (enero-junio), pp. 113-136.
- Torres Aguilar, Morelos (2015), *Aproximaciones a la historia de la educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*, Universidad de Guanajuato/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Morelia.
- Torres Aguilar, Morelos (2010), "La enseñanza de primeras letras en Chiapas en los albores de la independencia en un contexto iberoamericano", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, pp. 139-168.
- Vázquez Olivera, Mario (2005), "Chiapas, Centroamérica y México (1821-1824). Nuevos elementos sobre una antigua discusión", en Mercedes Olivera y María Dolores Palomo (coords.), *Chiapas: de la independencia a la revolución*, CIESAS/Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, México.
- Zebadúa, Emilio (2011), *Breve historia de Chiapas*, 2ª ed., Colmex, Fideicomiso Historia de las Américas/Fondo de Cultura Económica, México.

Recursos electrónicos

- Martínez Mendoza, Sarely (2018), "El nacimiento del periodismo chiapaneco", documento pdf disponible en: <<http://redestudiosprensa.mx/hdp/files/107.pdf>>; (fecha de consulta: 27/04/2018).

ROSALINA RÍOS ZÚÑIGA es Doctora en Historia (Universidad de Pittsburgh, 2002), investigadora titular "B" del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, ambos de la UNAM, además de miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Sus principales líneas de investigación son historia de la educación e historia social y cultural de México en la primera mitad del siglo XIX. Ha publicado ocho libros como autora, coautora o coordinadora, entre los que destacan *Formar ciudadanos: sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853* (2005), UNAM/Plaza y Valdés, México; en coautoría con Cristian Rosas Íñiguez, *La reforma educativa de Manuel Baranda, documentos para su estudio, 1842-1846* (2011), UNAM, México; en colaboración con Juan Leyva (coords.), *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes (México, siglo XIX)* (2015), UNAM/Bonilla Artigas, México, y con Mónica Hidalgo, *Poderes y educación superior en el mundo hispánico. Siglos XV al XX* (2016), IISUE, UNAM, México.

Recibido: 27 de abril de 2018

Aceptado: 8 de noviembre de 2018

Financiamiento de las escuelas elementales oficiales de Tlaxcala: una interpretación de la legislación educativa, 1857-1898

The Financing of Official Elementary Schools
in Tlaxcala: An Interpretation
of Educational Legislation, 1857-1898.

María de Lourdes Solares Ramos

Escuela de Educación Normal José Santos Valdés
solares.lourdes@gmail.com

Resumen

En el financiamiento de las escuelas elementales de Tlaxcala de 1857 a 1898 es posible mirar la paulatina centralización de la educación en manos del estado. En este artículo reconstruyo la política fiscal de las escuelas, a través del análisis de la legislación, en el que pongo especial atención al origen de los fondos de instrucción pública, los actores institucionales que los administraron y cómo se invirtieron. Las sucesivas reformas introducidas en la legislación sugieren que, en un principio, hubo una gestión local de los pueblos y ayuntamientos sobre los recursos económicos. Sin embargo, en 1882, con la llegada de los gobernadores porfiristas, el control local fue desplazado y los fondos de instrucción pública fueron recolectados y distribuidos por los representantes del gobierno estatal: el tesorero, el prefecto político y el gobernador.

Palabras clave: Tlaxcala, siglo XIX, municipio, centralización, financiamiento.

Abstract

It is in the financing of elementary schools in Tlaxcala from 1857 to 1898 that one can look at the gradual centralization of education in the hands of the state. In this article, I reconstruct the fiscal policy of schools through the analysis of legislation, in which I pay special attention to the origin of public education funds, the institutional actors that administered them and how they were invested. The successive introduced reforms in the legislation suggest that, initially, the economic resources were locally managed by the towns and municipalities. However, in 1882, with the arrival of the Porfirian governors, the local control was displaced, and the funds of public instruction were collected and distributed by the representatives of the state government: the treasurer, the political prefect and the governor

Keywords: Tlaxcala, Nineteenth Century, Legislation, Municipality, Centralization, Financing.

Introducción

Los términos de centralización y federalización de la educación, como señala Alberto Arnaut (1998), adquieren su significado "según la coyuntura en la cual se usa[n]", y el sentido que les otorgan los historiadores también cambia en el tiempo y el espacio. El libro coordinado por María del Carmen Pardo (1999), por ejemplo, los utiliza respecto de las formas de control que ejerce el gobierno federal sobre el ámbito educativo de los estados, desde el porfiriato hasta los años noventa. En tanto, Alberto Arnaut (1998) concede un lugar especial a las discusiones suscitadas en el porfiriato sobre la centralización de la educación (en los congresos educativos, en la prensa y en los foros pedagógicos). En esas discusiones, los políticos buscaban que la federación se encargara de las escuelas del país, debido, entre otras cosas, a que los municipios no podían financiar los centros de enseñanza. Fue hasta 1921 cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) empezaría a implementar dicha centralización al absorber algunas escuelas de los estados.

Según Arnaut, los debates porfirianos tendientes a la centralización se dieron, entre otras cosas, por los problemas financieros de los municipios, que repercutieron directamente en la apertura y funcionamiento de las escuelas. Sin embargo, cabe preguntarse qué pasó en los estados sobre la situación hacendaria de los municipios. Pasar del análisis macrohistórico de Arnaut al análisis regional permitirá descubrir que, detrás del desarrollo del sistema federal educativo, hay situaciones particulares que muchas veces se desvanecen en las historias nacionales.

En el estado de Tlaxcala, Elsie Rockwell contempla al municipio en la construcción del sistema escolar tlaxcalteca. En su estudio identifica que antes, durante e incluso después de la Revolución los ayuntamientos tuvieron un papel predominante en la gestión de la instrucción pública, a pesar de los años de sumisión ante el prefecto político (2007). En cuanto al Estado de México, también se han desarrollado varios estudios que reflejan las formas en que los municipios sostenían las escuelas y sus vínculos con los gobiernos estatal y federal. El consenso general de estas investigaciones es que, durante el siglo XIX, los ayuntamientos tuvieron que soportar las cargas económicas de las escuelas impuestas por los gobiernos estatales, como la "contribución directa", conocida también como "impuesto personal" (López, 2013; Beceril, 2013, Padilla, 2013; Bustamante, 2015). Para el caso de Puebla, Ariadna Acevedo (2015; 2006) hace un recorrido histórico, desde el porfiriato hasta la posrevolución, de la herencia de los municipios en su sostenimiento, su relación con el estado y la federación.

Por otra parte, para entender la tradición de la gestión local de las escuelas elementales por los municipios y los pueblos, han resultado sumamente esclarecedores los estudios de Dorothy Tanck (1999; 2002) sobre la educación en el periodo virreinal. En "El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano" (1999), Tanck reconstruye las formas de

financiamiento, los salarios de los maestros y la participación de varios grupos en el sostenimiento de escuelas gratuitas.

El presente artículo intenta sumarse a los trabajos regionales para reconocer que, durante el porfiriato, hubo una centralización educativa en Tlaxcala. Aplico el concepto de “centralización” para designar el control del gobierno tlaxcalteca sobre la gestión de las escuelas; asimismo, intento reconstruir el financiamiento de las escuelas, particularmente el origen de los fondos de instrucción pública, los actores institucionales que los administraron y cómo se invirtieron en Tlaxcala en la segunda mitad del siglo xix.

Para cumplir mis objetivos, recurro, en primer lugar, a las fuentes escritas del ramo educativo: leyes y reglamentos. Sin embargo, considerando que las decisiones políticas influyen directamente en el quehacer educativo, amplí mis fuentes a los documentos políticos y de orden financiero. La intención de extender mi análisis a la política es darle un giro social a las leyes y, así, hacer sensible la mirada al contexto sociopolítico en que se publicaron.¹

En este cruce de información entre educación y política, mostraré que, de 1857 a 1898, hubo dos tendencias fiscales en la política educativa de Tlaxcala: primero, la gestión local y la centralización estatal. La primera comenzó en 1857, cuando, después de un largo proceso de defensa por no ser anexada a Puebla, Tlaxcala logró ser un estado libre y soberano, y logró entonces legislar y reglamentar el ramo educativo. En pocos años, los políticos pudieron dar forma a las leyes que legitimaron a los vecinos y a los ayuntamientos para crear, manejar y distribuir los fondos de instrucción pública. La segunda tendencia inició en 1882, cuando una serie de sucesivas reformas permitieron que el gobierno estatal se encargara de concentrar y redistribuir estos recursos, destinados sobre todo a sueldos de los maestros. Dicho cambio en la política fiscal coincidió con el desarrollo del régimen porfirista en el estado. Las leyes aprobadas por el gobierno de Próspero Cahuantzi (1885-1898) impulsaron la intervención directa del gobernador y de los prefectos políticos en el manejo de los fondos de instrucción pública que generaron más dinero (contribución personal, fondos municipales, y un mínimo presupuesto estatal). Los pueblos fueron seriamente castigados al continuar aportando recursos para los fondos, sin poder decidir sobre su destino.

Los textos legislativos que cubren el periodo de estudio son el corpus documental que sustenta este texto: un decreto de la organización de las escuelas (1857), tres constituciones estatales, seis leyes estatales (educativas, municipales y hacendarias) y tres reglamentos (el último con vigencia hasta 1917). Para la reconstrucción de esta historia fue indispensable realizar un cruce de información de toda esta legislación entre sí, y con información política tanto estatal como federal de cada época.

¹ Quiero aclarar que la mayoría de mis fuentes escritas son el resultado de un proceso legislativo, a excepción de Decreto núm. 5, y el *Reglamento de Instrucción primaria obligatoria en el estado* (1898).

Financiamiento de las escuelas: los vecinos y el ayuntamiento (1857-1872)

Guillermo del Valle perteneció a la generación de políticos liberales formados en las primeras cinco décadas del siglo XIX (Buve, 2010: 47), entre quienes estaban también Manuel Saldaña, Miguel Lira y Ortega, Luis León y Antonio Rojas. En 1855, este grupo, que hizo carrera militar y política, además de desarrollar una lealtad con los pueblos indios del centro de Tlaxcala, apoyó a Del Valle para ser jefe político. Posteriormente, en diciembre de 1856, después de varias décadas de insistir por su autonomía, ante los intentos de Puebla por integrar a Tlaxcala a su administración, el grupo logró que se convirtiera en estado libre y soberano (Buve, 2010: 59). En pocos meses, los liberales, encabezados por Lira y Ortega, lograron dar forma al nuevo estado. En abril de 1857, instalaron el Congreso y, en junio de ese mismo año, nombraron a Guillermo del Valle como gobernador.

Una de las principales prioridades del recién instalado gobierno fue la "legislación de la instrucción primaria" (Verástegui y Pérez, coords., 1990: 373-374). Sin más preámbulos, el gobierno elaboró un decreto para la instrucción primaria. Sin llegar a ser ley, pero con el mismo poder, el Decreto núm. 5² (1857) estableció en veintidós artículos las primeras normas del funcionamiento de las escuelas. Con una vigencia de diez años, este documento recuperó lo que en los hechos era evidente: los pueblos tenían décadas de asumir el financiamiento de las escuelas, por lo menos desde finales del siglo XVIII.³

El Decreto de 1857 legisló lo que ocurría en la práctica. Se estableció entonces que las siete "Juntas Directivas de Instrucción Primaria"⁴ estarían integradas por ciudadanos que radicaban en la sección que les atañía,⁵ además, debían de gozar de buena reputación moral y edad de veinticinco años.⁶ Dichas juntas elaborarían un plan para definir los fondos destinados a las escuelas, así como el presupuesto de sus gastos y los medios de la recaudación y contabilidad.⁷ Los medios para generar dinero para las escuelas no sólo serían planeados por las juntas, sino que el decreto impuso otros fondos que, aparentemente, estaban fuera del alcance de aquéllas. La contribución de Chicontepec es particularmente interesante.

² "Decreto núm. 5 (1857)", en García y Pérez, coords. (1991: 395-398).

³ En 1773, existían 110 pueblos y en todos había un maestro que recibía su sueldo de los naturales, ya sea en reales o en pesos. Además, en algunas ocasiones, los maestros recibían una fanega de maíz (Diligencias practicadas por el Señor Gobernador de la Ciudad de Tlaxcala. En virtud de un superior Despacho de el excelentísimo señor Virrey de esta Nueva España. Febrero 27 de 1773 años, AHET, fondo colonia, siglo XVIII, c. 217, exp. 8).

⁴ Art. 1, Decreto núm. 5.

⁵ El territorio se dividió en siete secciones. En cada una estaba una junta. Las secciones no fueron una división territorial que respondiera a la división política administrativa.

⁶ Art. 5, Decreto núm. 5.

⁷ Art. 10, Decreto núm. 5.

En el Decreto, artículo 11, fracción VI, aparece la contribución del 23 de julio de 1823, conocida como “la de Chicontepec”, donde se pagaría del producto total o la mitad de la contribución “donde fuera posible y conveniente establecerla”.⁸ Sin embargo, respecto de este impuesto se sabe poco. La referencia más cercana y anterior al Decreto, para el caso de Puebla, es la investigación de Ariadna Acevedo (2004: 24), quien sugiere que la contribución tuvo su origen en una petición de 1824 (o quizá un poco antes, no es claro) del municipio de Chicontepec para recolectar entre sus habitantes dinero para los gastos municipales. Posteriormente, en 1848, el estado de Puebla retomó esta contribución con el nombre de Chicontepec,⁹ para dedicarla exclusivamente a la educación. En el caso de Tlaxcala, la contribución de Chicontepec fue el inicio del impuesto personal que, por lo menos en el decreto, no fue obligatorio. Aparte de este impuesto, hubo otros fondos que probablemente fueron el reflejo del contexto social, político y económico de los pueblos.

El Decreto núm. 5 señalaba que “El aguardiente de caña, vinos y licores procedentes fuera del estado pagarían derechos en la municipalidad donde se consumieran” (art. 12); los “sobrantes de dominicas, donde se aplique a ese objeto” y los que “quieran donar voluntariamente las personas particulares para auxiliar los costos” (art. 11, fracciones III y V). Los fondos que constituyen “los arbitrios y recursos con que cuenta actualmente” y las “sumas que producen los capitales consignados a la instrucción primaria” (art. 11, fracciones I y IV) parecen ser anteriores al decreto, aunque no pueden ser valorados al carecer de más información.

En general, no se sabe cómo se manejaban los diferentes fondos, incluyendo los de las juntas, tampoco se habla de cantidades específicas de cada impuesto. Sin embargo, es casi seguro que todo quedaba en los pueblos administrado por las juntas. Lo que sí es claro es que los fondos se invirtieron únicamente en el pago de los sueldos de los preceptores y “en los gastos que sean indispensables para la asistencia de las escuelas y amigas ya establecidas” y que se establecieran, en lo sucesivo, con excepción del 2 por ciento, sobre su monto total para los gastos de las Juntas Directivas.

En los siguientes diez años, durante la guerra de Reforma, la Intervención Francesa y del Segundo Imperio, no se expidió ninguna ley referente al tema educativo. Fue hasta el mandato de Miguel Lira y Ortega como gobernador juarista (1867-1872) cuando se instalaron nuevas formas políticas de concebir al ayuntamiento y, con ello, se elaboraron varios documentos que hicieron referencia directa entre las autoridades locales y las escuelas.¹⁰ El gobernador

⁸ Art. 11, fracción VI, Decreto núm. 5.

⁹ El municipio de Chicontepec actualmente pertenece al estado de Veracruz. En ese entonces, perteneció a Puebla.

¹⁰ Reglamento provisional para el gobierno interior de los distritos del Estado. Véanse *El Pueblo. Periódico semioficial del gobierno del Estado*, agosto de 1867, AHET, Fondo Histórico, sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala; *Constitución del estado de Tlaxcala* (1868), “Miguel Lira y Ortega, gobernador”, “El Pueblo. Periódico oficial del gobierno del estado”, mayo y junio; Ley de instrucción primaria (1868), Miguel Lira y Ortega, gobernador, AHET, Fondo Histórico, sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala; Ley de Instrucción Primaria (1868), Miguel Lira y Ortega, gobernador,

Miguel Lira y Ortega insistió en la "libertad" e "independencia" del "poder municipal" como algo natural (de por sí) en el gobierno local de los pueblos (Lira y Ortega, 1982: 4375). Él mismo asumió que el ejercicio de la administración de los ayuntamientos se entendía como "atribuciones naturales", en las que incluía "atender las escuelas de primeras, sin descuidar nunca su vigilancia" (Lira y Ortega, 1982: 67-75). Bajo estas condiciones, parecería que las reformas y cambios que hizo Lira y Ortega en el ramo municipal y educativo estuvieron encaminadas, por una parte, a organizar la relación entre el ayuntamiento y la escuela y, por la otra, a sentar las bases de este vínculo. En su administración se legislaron esas "atribuciones naturales" del ayuntamiento sobre la educación.

Las decisiones políticas que introdujo Miguel Lira y Ortega en su gobierno impactaron directamente en la estructura financiera de las escuelas. A partir de 1868, en la *Constitución del estado de Tlaxcala*, además del Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial, se incorporó al municipio como el cuarto poder. Lira y Ortega reconoció que el ayuntamiento era fundamental en la administración del estado. Tras esta reforma política, se decretaron varias leyes que colocaron al municipio dentro del funcionamiento y gestión de las escuelas. La *Ley de instrucción primaria* de 1868 dispuso que en las cabeceras de las municipalidades hubiera una "Junta Directiva", compuesta "por lo menos de cinco individuos vecinos de la municipalidad, activos, que sepan leer y escribir, de buenas costumbres y mayores de veinte un años" (art. 5).

Que las Juntas Directivas pasaran a los municipios provocó dos situaciones: la primera, que la participación de los vecinos en las escuelas aumentara por el hecho de que habría tantas juntas como municipios; la segunda es que los ayuntamientos empezaran a elegir a esos vecinos.¹¹ Las juntas presentarían al gobierno "un presupuesto de gastos, fondos destinados a las escuelas, o que deban crearse, así como los medios de su recaudación y contabilidad".¹² Por su lado, los ayuntamientos estarían obligados a cubrir los presupuestos mensuales que las juntas les presentaran, sólo en el caso de que "éstas no tengan fondos separados para cubrirlos".¹³

Conviene diferenciar los "fondos municipales" de los "fondos de instrucción". Los primeros eran definidos por los ayuntamientos en los presupuestos sobre las bases de la *Ley de Hacienda Municipal*.¹⁴ En Tzompantepec, por ejemplo, los fondos municipales consistían en lo recaudado en el tianguis y corral de conejo, "como de las multas que impone el ayunta-

El Pueblo. Periódico semioficial del gobierno del Estado, mayo de 1868, AHET, Fondo Histórico, sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala; *Ley orgánica del poder municipal* (1869), Miguel Lira y Ortega, gobernador, AHET, sección Folletería, c.1 5, núm. 3.

¹¹ Art. 5, *Ley de instrucción primaria*, 1868.

¹² Art. 6, fracción II, *Ley de instrucción primaria*, 1868.

¹³ *Ley Orgánica del Poder Municipal* (1869), Miguel Lira y Ortega, gobernador, AHET, sección Folletería, c. 15, núm. 3. Artículo 8, fracción VI.

¹⁴ Art. 8, fracción XIX, *Ley Orgánica del Poder Municipal*, 1869.

miento y los ciudadanos alcaldes”.¹⁵ En el municipio de San Bernardino Contla, una parte de los fondos se recaudaron de la extracción de resinas y sacas de madera.¹⁶

La *Ley de instrucción primaria* de 1868 contemplaba que las juntas que no llegaran a tener fondos propios recurrirían a los municipales.¹⁷ La financiación de las escuelas que dependía de los fondos municipales estuvo siempre en riesgo, más con la eliminación de las alcabalas, cuyo ingreso (al menos en buena parte) era usado para la educación primaria.¹⁸ Algunos municipios alegaban que sus fondos municipales eran inexistentes. Tepeyanco, por ejemplo, decía no tener fondos municipales; en cambio, los fondos destinados a la enseñanza “cubren bien sus exigencias”.¹⁹ En la misma situación estaba Zacatelco, donde los fondos reservados a la instrucción cubrían únicamente los sueldos de los preceptores.²⁰ En otros municipios, como Terrenate, “no hubo fondos para la enseñanza pública”, sólo fondos municipales, los que formaban únicamente “las contribuciones impuestas para pago de sueldos de los preceptores”.²¹

Dentro de la *Ley de instrucción primaria* de 1868, se incluyeron otros fondos de instrucción primaria, “los que tengan consignados o que en lo sucesivo se les consignaren los recursos o arbitrios de que disfruten actualmente”; “lo que dieren los particulares por la educación de sus deudos” y una pensión que pagarán las tabernas en cada municipalidad, desde tres centavos diarios hasta doce y medio las de pulque tlachique, y desde doce y medio hasta veinticinco centavos las de pulque fino”. El 6 por ciento que deben producir los terrenos de comunidad adjudicados conforme a las leyes de la materia²² es, en esencia, un fondo que se

¹⁵ *El Pueblo. Periódico semioficial del gobierno del Estado*, 11 de agosto de 1870, AHET, Fondo Histórico, sección Periódico oficial de estado de Tlaxcala.

¹⁶ *El Pueblo. Periódico semioficial del gobierno del Estado*, 28 de agosto de 1870, AHET, Fondo Histórico, sección Periódico oficial de estado de Tlaxcala.

¹⁷ Art. 6, fracción VI, *Ley de instrucción primaria*, 1868.

¹⁸ Discursos pronunciados por el presidente del Congreso, C. Lic. Severino Huerta, y el C. Gobernador del Estado, Miguel Lira y Ortega, en la solemne apertura de sesiones extraordinarias de la Cámara, el día 24 de junio de 1868, AHET, Fondo Histórico, sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala.

¹⁹ El caso del municipio de Tepeyanco. *El Pueblo. Periódico semioficial del gobierno del Estado*, 21 de mayo de 1870. AHET, Fondo Histórico, sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala.

²⁰ *El Pueblo. Periódico semioficial del gobierno del Estado*, sábado 30 de abril de 1870 AHET, Fondo Histórico, Sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala, AHET, Fondo Histórico, Sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala.

²¹ *El Pueblo. Periódico semioficial del gobierno del Estado*, 21 de julio de 1870, AHET, Fondo Histórico, sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala.

²² Art. 9, fracción II, *Ley de Instrucción primaria*, 1868. “Los Fondos de Instrucción Primaria los integran los sobrantes de dominicas a donde se apliquen a este objeto— Los bienes mostrencos declarados tales por la autoridad que corresponda— todas las multas que se impongan por las autoridades no teniendo de antemano señalada alguna especial consignación; Una manda forzosa con el mínimo de veinticinco centavos que deberá cobrarse en toda sucesión ex testamento y ab intestado, por los Tesoreros de los ayuntamientos y una pensión que pagarán las tabernas en cada municipalidad, desde tres centavos diarios hasta doce y medio las de pulque tlachique y desde doce y medio hasta veinticinco centavos las de pulque fino”.

constituyó con base en los terrenos comunales que llegaron a llamarse “de instrucción pública” (Rockwell, 2007: 237). El cobro de estos impuestos se haría por las tesorerías municipales.

La suma de todos los impuestos ya mencionados, ya sean los designados a la educación o los municipales, cubrían los gastos de las escuelas. La contribución de Chicontepec, que en otros estados del país²³ representaba el mayor ingreso para la instrucción, fue cancelada en la *Ley de instrucción primaria* de 1868. A pesar de la ausencia de la contribución de Chicontepec en las legislaciones, en la práctica, varios municipios recurrían a aquella. En Nativitas, las “dotaciones” de los establecimientos, “excepto el de la cabecera, se cubrían con la contribución llamada Chicontepec, y la de que se recaudaba por fondos municipales”.²⁴ En San Pablo del Monte, este impuesto fue la única fuente de ingresos a los fondos de instrucción, “cuyo producto con dificultad llega semanalmente a cinco pesos”.²⁵ Eliminada la contribución de Chicontepec, el fondo que aportaría la cantidad más grande de dinero fue el 6 por ciento sobre los terrenos de comunidad adjudicados, además de los fondos que la junta y los municipios aportarían. Cabe mencionar que fue en la administración de Lira y Ortega cuando los réditos de las tierras adjudicadas se hicieron visibles en las leyes. Desde 1856, los prefectos políticos estaban facultados para adjudicar terrenos que eran de “comunidad” y que pasaron a la instrucción pública.²⁶ El 6 por ciento sobre el valor de la propiedad continuó como una medida fiscal,²⁷ por lo menos hasta la revolución.

Respecto a los fondos de instrucción (recaudación y distribución), fueron las Juntas Directivas y los ayuntamientos los encargados por medio de las tesorerías municipales. En cuanto a los rubros en que se invertirían los fondos de instrucción primaria, el artículo 12 de la *Ley de instrucción primaria* dispuso que fuera en los sueldos de los preceptores y preceptoras, en libros y útiles necesarios “y en cualquier otro gasto indispensable para el sostén de los establecimientos”.

Escuelas: obligatoriedad y gratuidad

El tema principal de la *Ley de instrucción primaria* de 1868 fue la obligatoriedad de la educación. El artículo 1º de la ley es muy claro: “la instrucción primaria en el estado es forzosa y todo ciudadano tiene la obligación de recibirla y proporcionarla a su familia”. A partir de las

²³ Para el caso de Puebla, véase Acevedo (2004); para el del Estado de México, véase García (2013).

²⁴ *El Pueblo. Periódico semioficial del gobierno del Estado*, 2 de abril de 1870, AHET, Fondo Histórico, sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala.

²⁵ *El Pueblo. Periódico semioficial del gobierno del Estado*, 14 de mayo de 1870. AHET, Fondo Histórico, sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala.

²⁶ Oficio de la prefectura del distrito de Hidalgo, Tlaxcala, 1913. AHET, Fondo Revolución y Régimen Obregonista, sección Justicia y Gobernación, c. 147, exp.38.

²⁷ Supongo que esta medida fue el resultado de la *Ley de Desamortización de Fincas Rústicas y Urbanas Propiedad de Corporaciones Civiles y Eclesiásticas*.

reformas liberales de mediados del siglo XIX, el financiamiento de escuelas, que desde la época colonial había sido para los vecinos una costumbre y se hacía "voluntariamente",²⁸ se transformaría en una cuestión forzosa, es decir, obligatoria para los padres. Éste fue el principio que usó Lira y Ortega para cimentar e impulsar la instrucción primaria. El doble mensaje del artículo primero de la Ley de Instrucción Primaria es particularmente interesante: por un lado, nombraba al Estado como el impulsor para llevar la enseñanza a las familias; por el otro, deslindaba a este de sostener la educación al establecer que la obligación de hacerlo era de los ciudadanos. Entonces los niños recibirían instrucción en la medida en que los ciudadanos estuvieran dispuestos a mantener las escuelas.

El gobierno de Lira y Ortega tampoco quiso responder por las escuelas de las fincas rústicas. Comprometió a los dueños o arrendatarios para sostener una escuela en la que asistieran todos los niños dependientes de las fincas.²⁹ Esta disposición se quedó a medias, ya que no especificaba que se tendría que "sostener" a una escuela. Esto significaría muchas cosas, como la construcción de un local, la inversión en libros y útiles o el pago de los preceptores.

Desplazamiento de la gestión local (1882-1898)

Los gobiernos estatales fortalecieron a una figura que llevó a la sociedad al borde de la crisis y los alertó a la revolución: Porfirio Díaz. Mariano Grajales, primer gobernador porfirista (enero de 1881 a julio de 1884), era un hacendado conservador de Tlaxco que tendió a centralizar el ramo educativo en el estado. Fue el segundo gobernador³⁰ procedente de los municipios más conservadores de Tlaxcala (Rendón, 1993: 45), y con seguridad contó con el apoyo de los hacendados para llegar a la gubernatura. Fue durante el periodo de Grajales cuando se reestructuraron los fondos de instrucción pública y la redistribución de los recursos destinados a las escuelas. Además de facultar al prefecto político para manejar una parte de los fondos de instrucción, dispuso que el estado destinara anualmente cierta cantidad a la educación; de esta manera, el gobierno hizo explícita su participación en el financiamiento de las escuelas.

Grajales cambió la estructura de los organismos educativos locales. La *Ley* y el *Reglamento de instrucción primaria* de 1882 incorporaron con mayor fuerza a los políticos en la "dirección de la enseñanza en todo el estado".³¹ Para ello, el gobierno eliminó a las "Juntas Directivas de Instrucción Primaria" y fundó los "Consejos de Instrucción Pública".

²⁸ 1773, AHET, fondo colonia, siglo XVIII, c.217, exp. 8.

²⁹ Art. 8, fracción I, *Ley de Instrucción primaria* de 1868.

³⁰ El primero fue Antonio Rodríguez Bocardo.

³¹ *Ley de instrucción primaria* de 1882.

Los Consejos se pensaron en tres dimensiones territoriales y en tres jerarquías políticas. El rango más alto correspondía al Consejo Superior de Instrucción Primaria, descrito en esta ley como "director general de todos los establecimientos de enseñanza pública [...], sea el que fuere su carácter, objeto y jerarquía".³² El gobernador del estado era el director del Consejo Superior. El Consejo de Distrito, subordinado al Consejo Superior,³³ tenía jurisdicción sólo en su distrito.

Este Consejo sería encabezado por el prefecto político; el nombramiento del resto de los integrantes (entre ellos un miembro del ayuntamiento) sería, en parte, obra de los ayuntamientos, ya que estos proponían al Consejo Superior al candidato.³⁴ El Consejo municipal se limitó a su respectivo municipio. Cabe señalar que este Consejo a veces fue llamado "auxiliar", como una forma de minimizar su jerarquía, tanto política como educativa.³⁵ El Consejo municipal fue presidido por el presidente del ayuntamiento. Los demás miembros eran propuestos en terna por los ayuntamientos al Consejo de Distrito. Las poblaciones más pequeñas sujetas a las cabeceras o pueblos sólo aspiraron a poseer un comisionado del ramo, que quedaba sujeto al Consejo municipal.³⁶ El comisionado fue propuesto en terna por el agente municipal.³⁷

Grajales reconfiguró la organización económica de los fondos destinados a las escuelas. Estableció tesoreros de los Consejos Municipales, tesoreros de los Consejos de Distrito y tesoreros del Consejo Superior, aparte del prefecto político. A los primeros les tocó recaudar el 6 por ciento anual de los réditos sobre los "antiguos" terrenos de comunidad y las multas a los padres de familia, parientes o tutores y a toda persona que no enviara a los menores a los establecimientos de enseñanza. Los prefectos políticos cobrarían el impuesto personal de 6 1/4 de centavos. El Consejo Superior recibiría las cantidades que el estado destinara anualmente a la educación. La recaudación del resto de los fondos (el 25 por ciento del importe mensual de todos los ingresos de los ayuntamientos; el cobro sobre "la propiedad, usufructo o uso de fincas rústicas y urbanas procedentes de manda pía o de cualquier origen destinadas a la instrucción", "las donaciones que se hicieren en especie o en dinero y que se invertirán precisamente en su objeto, según la voluntad del donante"; una "manda forzosa con el mínimum de un peso y el máximo de diez y que se cobrará por toda sucesión ex testamentaria o *ab intestado* y la mitad de las multas que se impongan por todas las autoridades del Estado) correspondió a los tesoreros de los Consejos de Distrito".³⁸

³² Art. 25, *Reglamento de la Ley de instrucción primaria* de 1882.

³³ Art. 26, *Reglamento de la Ley de instrucción primaria* de 1882.

³⁴ Art. 8, *Ley de instrucción primaria* de 1882.

³⁵ Art. 4, *Ley de instrucción primaria* de 1882.

³⁶ Art. 4, *Ley de instrucción primaria* de 1882.

³⁷ Art. 8, *Ley de instrucción primaria* de 1882.

³⁸ Art. 47 al 53, *Reglamento de la Ley de instrucción primaria* de 1882.

Al considerar la estructura político-económica que armó Mariano Grajales, es claro que en los municipios quedaba muy poco dinero. La mayoría de los recursos se concentraban en las cabeceras de los distritos, sedes de los prefectos políticos. Además, con la extracción del 25 por ciento de los ingresos de los municipios, al ser una orden impuesta por el gobierno, restaba autonomía hacendaria a los ayuntamientos, los cuales no tuvieron suerte con las decisiones sobre la inversión de sus escuelas, tampoco con la concentración, control y distribución del dinero de éstas. La *Ley de instrucción primaria* de 1882, en el artículo 17, expone que en las tesorerías de cada distrito se haría la distribución de los fondos, "debiendo los municipales acudir a su respectiva cabecera para enterar sus sobrantes si los tuvieran o para reclamar lo que les faltare".

Por su parte, el artículo 32, fracción 5, del *Reglamento de la Ley de instrucción primaria* de ese mismo año explicita que a los Consejos de Distrito les correspondía llevar en su oficina la cuenta de los ingresos y egresos, así como la de "todas las existencias capaces de producir fondos periódicos o accidentales". Antes del 6 de cada mes, los Consejos de Distrito remitirían al Consejo Superior el corte de caja del mes anterior para su registro y aprobación.³⁹ Bajo estas normas legislativas, los ayuntamientos quedaron al margen del dinero recaudado para sus escuelas.

El Consejo Superior de Instrucción Pública estaría enterado de todos los fondos destinados a la instrucción, así como del "costo de su sostenimiento y producto que arroja cada localidad".⁴⁰ El gobierno del estado, por medio del Consejo Superior, mantendría una vigilancia constante del dinero que se generaría de los fondos de instrucción. Según el *Reglamento de la Ley de instrucción primaria*, el Consejo Superior llevaría una cuenta particular por "débito" y "crédito" a cada uno de los distritos, "de todos los fondos destinados o que en adelante se destinaren a la instrucción pública, teniendo por separado un libro auxiliar en donde se anoten todas las escuelas de cada distrito y los fondos particulares de cada localidad".⁴¹ La vigilancia sobre el dinero que se generaba llegó al extremo de estipularse en el *Reglamento de la Ley de instrucción primaria* que los Consejos de Distrito investigarían sobre "toda ocultación de fondos de la instrucción pública, dando de sus averiguaciones cuenta oportuna al superior".⁴² Este mismo *Reglamento* solicitó a los Consejos Municipales "inquirir en su localidad sobre cualquiera ocultación que pueda lastimar los fondos de instrucción pública y exigir de quien corresponda la mayor exactitud en su recaudación y puntualidad en su entrega".⁴³

³⁹ Art 32, fracción 5 y 6, *Reglamento de la Ley de instrucción primaria* de 1882.

⁴⁰ Art. 31, fracción 3, *Reglamento de la Ley de instrucción primaria* de 1882.

⁴¹ Art. 31, fracción 4, *Reglamento de la Ley de instrucción primaria* de 1882.

⁴² Art. 32, fracción 9, *Reglamento de la Ley de instrucción primaria*, 1882.

⁴³ Art.33, fracción 7, *Reglamento de la Ley de instrucción primaria*, 1882.

¿Gratuidad?

En principio, la *Ley de instrucción primaria de 1882* reafirmó que la instrucción elemental debiera ser gratuita. Para cumplir con dicho precepto, según el profesor Antonio P. Castilla, crítico de las leyes, escribió en el periódico oficial de ese año que el gobierno se valió del “tributo” de medio real “señalado como el principal recurso para el sostenimiento de las escuelas”. Antonio P. Castilla expresó que esta contribución “no es nueva [...] ni injusta, ni mucho menos onerosa para todo ciudadano honrado que tenga conciencia de lo que se debe a sí mismo y a una sociedad culta de que forma parte”. La disertación de Castilla fue pronunciada, según él, en un contexto en que los vecinos de las mayores poblaciones se negaban a pagar el medio real. Casi al final de su discurso, Castilla declaró que “para levantar el estado de su postración” se hiciera pagar el tributo por “voluntad o a la fuerza”.⁴⁴

Según la versión de Antonio P. Castilla, el pago de medio real “de la ley de hoy [...] no es otra cosa que la contribución llamada de Chicontepec de la ley de ayer”.⁴⁵ Al referirse a la “ley de hoy”, Castilla hablaba de la *Ley de instrucción primaria de 1882*. Sin embargo, en ningún lado de la ley aparece el medio real.

De los ocho fondos de instrucción pública que se enlistan en la *Ley de instrucción primaria de 1882*, hubo uno que se reservó para la contribución personal, aunque se trataba del pago de 6 1/4 de centavos que tenía que hacer todo varón mayor de diez y ocho años y menor de sesenta.⁴⁶ Con los datos de Castilla⁴⁷ no es posible saber en qué documento se asentó la contribución de Chicontepec; lo que sí es probable es que la contribución de Chicontepec seguía siendo financiada por los pueblos.

Un ejemplo sugiere cuáles eran los montos que se manejaban. Según datos cuantitativos, en marzo de 1882, en todo Tlaxcala había 185 personas como “personal de preceptores”; de los cuales 32 eran profesoras y 6 ayudantes, atendiendo a 8,718 alumnos. El total gastado ascendía a \$2,235.50,⁴⁸ suma que seguramente cubría sólo los sueldos.

A partir del 1º de junio de 1882, se ajustaron los gastos de la administración pública. En el nuevo presupuesto a la instrucción, se asignaron \$2,000.00, es decir, sólo 2.3 por ciento de todo el egreso del estado.⁴⁹ Si se compara el dinero fijado por el estado y la cantidad que se invertía en un mes de sueldos, queda una gran suma, entre honorarios y gastos generales de las escuelas que había que cubrir. A los pueblos se les dejó el financiamiento de gran parte

⁴⁴ “Análisis de la Ley de 13 de enero”, *Órgano oficial de gobierno. El Estado de Tlaxcala*, 6 de mayo de 1882. AHET, Fondo Histórico, sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala.

⁴⁵ “Análisis de la Ley de 13 de enero”, *Órgano oficial de gobierno. El Estado de Tlaxcala*, 6 de mayo de 1882.

⁴⁶ Art. 14, fracción I, *Ley de Instrucción Primaria de 1882*.

⁴⁷ “Análisis de la Ley de 13 de enero”, *Órgano oficial de gobierno. El Estado de Tlaxcala*, 6 de mayo de 1882.

⁴⁸ *Órgano oficial de gobierno. El Estado de Tlaxcala*, 6 de mayo de 1882.

⁴⁹ *Órgano oficial de gobierno. El Estado de Tlaxcala*, 4 de junio de 1882.

de la instrucción primaria. El gobierno designaba el monto de los honorarios de los maestros de manera totalmente discrecional, de tal forma que hubo gran disparidad entre los sueldos de los maestros que laboraban en diferentes pueblos.

Las reformas educativas introducidas por Mariano Grajales estuvieron vigentes durante el tiempo que duró su mandato, es decir, dos años. A finales de 1884, la revisión de una nueva ley estaba gestándose, al mismo tiempo que se aproximaban las elecciones para gobernador. A partir del 2 de enero de 1885, el ramo educativo quedó sujeto a la *Ley de instrucción pública*, y al gobernador Cahuantzi le tocó ponerla en práctica.

Próspero Cahuantzi fue un general originario de Tlaxcala, con gran trayectoria militar. En diferentes momentos luchó a favor de Comonfort, Juárez y Díaz. Con el Plan de la Noria (1871) prefirió adherirse a Juárez; bajo la presidencia de Lerdo de Tejada, fue regidor del ayuntamiento de Tlaxcala y en 1876 se inclinó por el Plan de Tuxtepec (Buve, 2010: 87-88). En 1877, intentó ocupar el Ejecutivo del estado; sin embargo, Díaz apoyó a Lira y Ortega, dejando a Cahuantzi una diputación en el Congreso local. Cahuantzi esperó ocho años para llegar al poder en enero de 1885. Desde esta fecha y sin interrupciones gobernó hasta 1911. Cooperaría con Díaz para intentar monopolizar el orden económico, político y educativo. Pudo gobernar veintiséis años el estado gracias al apoyo de Díaz, de los hacendados del estado y de los prefectos políticos. Además, contaba con el respaldo de los grupos más poderosos de los pueblos, especialmente con los "vecinos principales", la gran mayoría de los cuales eran miembros de los ayuntamientos (Solares, 2016: 76-77). Por ello es importante dar un repaso a las medidas legislativas que impulsó Cahuantzi para centralizar la administración del estado, específicamente las leyes que refieren al orden político y económico.

A diferencia de los gobernadores precedentes, Cahuantzi tuvo un origen modesto. Nació en 1834 en el pueblo de Santa María Ixtulco, municipio de Tlaxcala. Probablemente perteneció a alguna familia indígena o mestiza. Rendón sugiere que Cahuantzi no tenía vínculos con familias nobles, ni indígenas ni mestizas, pues las tierras que poseía las había adquirido y no heredado (Rendón, 1993: 41-42). Fue un hombre "campesino indígena" que supo trabajar la tierra, además de manejar bien las armas. Conocía bien los pueblos del estado, sobre todo los indígenas. Al igual que Lira y Ortega, hablaba español y náhuatl. Los estudios que cursó en la primaria del municipio de Chiautempan le bastaron para poder acceder a la gubernatura, ya que los conocimientos que adquirió posteriormente los hizo por su cuenta. Buve (2010: 87) reconoce que fue un autodidacta.

Durante el breve periodo de transición hacia el prosperato,⁵⁰ los fondos de instrucción pública continuaron igual que en la administración de Mariano Grajales. La excepción fue que los ayuntamientos que pagaban 25 por ciento del importe mensual de todos sus ingresos

⁵⁰ Término acuñado por Raymond Buve (2010), que se refiere a los años que gobernó Próspero Cahuantzi.

municipales, con la *Ley de instrucción pública* de 1885 cubrirían sólo el 15 por ciento. Es posible que el importe de los municipios bajara y que algún fondo de instrucción compensara ese faltante del 10 por ciento. El impuesto personal, en cambio, permaneció intacto. El artículo 42, fracción 1, dice que todo individuo, varón, mayor de diez y ocho años y menor de sesenta pagaría mensualmente 6 1/4 centavos, "no exceptuando por la presente Ley".

La creciente centralización de la educación en manos del estado se hace visible en las nuevas funciones de la Tesorería General del estado que anteriormente sólo llevaba asuntos financieros, pero no incidía en el ramo de instrucción pública. La *Ley de instrucción pública* de 1885 es muy explícita en la desaparición de la Tesorería del Consejo Superior, así como el de los consejos distritales y municipales. En el artículo 1 transitorio se lee:

El tesorero del Consejo Superior de Instrucción Pública y los tesoreros de los Consejos de Distrito y de los municipios, al cesar en sus cargos, enterarán desde luego en Tesorería General las cantidades que resulten existentes en su poder, previa la liquidación de cuentas que todos deberán rendir ante dicha oficina a la que entregarán los libros y documentos relativos a dichas liquidaciones.⁵¹

A partir de entonces, la Tesorería General cobraría los impuestos y demás fondos de instrucción pública por medio de los recaudadores de rentas⁵² quienes, dentro de la política y las finanzas, eran de los más importantes; en cada distrito, junto con el juez de primera instancia y el prefecto político les tocaba el cuidado y la vigilancia de la instrucción primaria.⁵³ En la hacienda pública cobraban las rentas del estado en su respectiva jurisdicción, en pocas palabras, eran empleados de la Tesorería General.⁵⁴

La misma tesorería "se encargaría de la contabilidad de los fondos y de su distribución".⁵⁵ Bajo este nuevo esquema de financiamiento, los municipios perdieron el control total de los fondos de instrucción, por lo menos de los impuestos por el estado. La Tesorería General, por ejemplo, haría los pagos directos de todos los gastos concernientes a la instrucción pública. Por si fuera poco, los ayuntamientos, o por lo menos el presidente municipal, rompió el vínculo con los profesores a razón de que la Tesorería General pagaría "directamente" los sueldos de los preceptores.⁵⁶ A su vez, ésta tendría una sección de instrucción pública dedicada especialmente a la contabilidad de este ramo, anotando los ingresos y fondos que le corresponden.⁵⁷

⁵¹ Art. transitorio, *Ley de instrucción pública* de 1885.

⁵² Art. 45, *Ley de instrucción pública* de 1885.

⁵³ Art. 24, *Ley de instrucción pública* de 1885.

⁵⁴ *Ley de Hacienda*, 1885.

⁵⁵ Art. 46, *Ley de instrucción pública* de 1885.

⁵⁶ Art. 46, *Ley de instrucción pública* de 1885.

⁵⁷ Art. 46, *Ley de instrucción pública* de 1885.

El intento del gobierno por controlar el dinero en una tesorería general tuvo una excepción: los prefectos políticos continuarían recaudando la contribución personal, aunque de la cantidad recaudada se tenía que rendir cuenta a la Tesorería General.

Al mismo tiempo, el artículo 13 de la *Ley de instrucción pública* de 1885 reafirmó que las personas que tuvieran bajo tutela a un niño en edad escolar, estaban obligadas a proporcionar instrucción en las escuelas oficiales, particulares o en lo privado. A los padres de familia no les quedó más que enviar a sus hijos a las escuelas. Si el gobierno forzaba a las familias a instruirse, era de suponer que debía de comprometerse a tener suficiente caudal para cubrir las necesidades mínimas que requería una escuela. Ricardo Rendón (2005: 92) afirma al respecto que, para financiar las obras públicas, entre estas la educación, Cahuantzi decidió incrementar las contribuciones fiscales y su eficiente recaudación. Para acercarse a la propuesta de Rendón es indispensable acudir a la Ley de Hacienda del propio Cahuantzi.

Próspero Cahuantzi fue el primer gobernador de Tlaxcala que trasladó los fondos de la instrucción pública a las leyes hacendarias, como parte de la hacienda pública y no como un asunto exclusivo del ramo educativo ni municipal. En 1888, es decir, apenas a los tres años de que Cahuantzi ocupara la gubernatura, se incorporaron los fondos de instrucción pública en la *Ley de Hacienda*.⁵⁸

Este cambio fue retomado en la *Ley de Hacienda* de 1897, idéntica (en el ramo educativo) a la de 1888. Analizaré ésta por ser más cercana a las reformas que realizó el gobernador a la legislación educativa. En la *Ley de Hacienda* de 1897, los fondos de instrucción fueron nueve, pero el que soportó los gastos educativos se centró en los ocho centavos que tenía que pagar todo varón desde la edad de diez y ocho años hasta los sesenta. Éste es el mismo impuesto personal que todavía en la *Ley de instrucción pública* de 1885 era de 6 1/4 de centavos. Las otras fuentes importantes fueron el 15 por ciento del importe mensual de todos los ingresos de los fondos municipales y el "producto del 6 por ciento anual que por réditos satisfacen los dueños de los antiguos terrenos que antes eran de comunidad de los pueblos". Además de las multas que imponga el *Reglamento de la instrucción primaria* de 1898, entre éstas las infracciones que se les impuso a los tutores que no enviaran a los niños en edad escolar a las escuelas.⁵⁹

El manejo de los ingresos de la hacienda pública recaería en la Tesorería General, los recaudadores de rentas y los prefectos. El artículo 138 de la *Ley de Hacienda* de 1897 estableció que los "impuestos y demás fondos destinados al sostén y fomento de la instrucción pública" quedarían bajo la "dirección y responsabilidad" del tesorero general, quien cuidaría con entera separación de las rentas generales que hagan el cobro de aquéllos las oficinas recaudadoras de los distritos foráneos.

⁵⁸ *Ley de Hacienda*, 1888, AHET, sección Folletería, c. 10, núm. 267.

⁵⁹ Art. 95, *Reglamento de la instrucción primaria* de 1898.

Además, la Tesorería General haría la “contabilidad y distribución” de los fondos de instrucción pública, haciendo directamente los pagos de los sueldos de los profesores “y en general de todos los gastos concernientes al ramo”.⁶⁰ Los recaudadores de rentas se encargaron de cobrar los fondos de instrucción, a excepción del impuesto personal, el cual, como ya era regla, recayó en el prefecto político.⁶¹

La administración municipal de los fondos casi fue anulada. El artículo 129 de la *Ley de Hacienda* de 1879 sólo dice que los tesoreros municipales “enterarán” en las recaudaciones de rentas el 15 por ciento de los ingresos del mes anterior. En esta ley, y en las sucesivas que decretó Cahuantzi, los ayuntamientos no tuvieron una participación.

En cuanto a la intervención del estado en el sostenimiento de las escuelas, en la lista de los fondos de instrucción pública no hay uno que indique que el estado le tuviera asignada una partida.⁶² Más bien se apropió del manejo de los fondos preexistentes, sobre todo para pagar al personal de las escuelas. En los *Presupuestos* se especificaba cuánto dinero destinaba el estado a cada escuela. En los expedidos por Cahuantzi, se detalla el monto que se asignaba a cada maestro por pago de servicios.

Oficialmente, el gobierno sólo se comprometía a invertir en los sueldos de los maestros⁶³ (según el presupuesto). El resto de los gastos, según Rendón (1993: 244), fue cubierto por el impuesto personal. El 6 por ciento que por réditos debían pagar los dueños de los terrenos adjudicados y el 15 por ciento de los ingresos municipales.

Aparte de los tesoreros, la Ley de Hacienda regulaba la injerencia de los prefectos políticos en el manejo del fondo de instrucción pública. Aunque los ayuntamientos seguían elaborando los presupuestos y planes de arbitrios, la única vía para que éstos fueran aprobados por la cámara del estado era a través de los prefectos políticos, quienes tenían la “facultad” de “revisar y hacer que se corrijan” los presupuestos y planes “para elevarlos, por conducto del Superior Gobierno” al Congreso.⁶⁴ Una vez aprobados los presupuestos, los prefectos harían que los ayuntamientos invirtieran los fondos conforme a los presupuestos,⁶⁵ así como “cuidar” que se ejercieran los recursos para cubrir los gastos indispensables de las municipalidades.

El dominio sobre los municipios se reafirmó con las visitas del prefecto, “siempre que lo crea conveniente”, a las tesorerías municipales, con el objetivo de examinar las cuentas y

⁶⁰ Art. 140, *Ley de Hacienda* de 1897, sección Folletería.

⁶¹ Art. 141, *Ley de Hacienda* de 1897, sección Folletería.

⁶² Art. 141, *Ley de Hacienda* de 1897.

⁶³ Aunque el dinero para los sueldos de los maestros provenía de los fondos.

⁶⁴ Art. 6, fracción VI, *Ley Reglamentaria del artículo 64 de la Constitución Política del estado, para la administración y régimen interior de los Distritos*, 1892, АНЕТ, sección Folletería, c. 18, núm. 526.

⁶⁵ Art. 5, fracción, VIII, *Ley Reglamentaria del artículo 64 de la Constitución Política del estado, para la administración y régimen interior de los Distritos*, 1892.

cortes de caja. Por si fuera poco, si el tesorero se encontraba en “quiebra” el prefecto estaba facultado para “procurar” que la corporación nombrara a otro, para consignar “al responsable al juez competente”.⁶⁶

La *Ley Reglamentaria* del artículo 64 dice del papel de prefecto político que cuidara que los recaudadores de rentas, de su respectivo distrito, no cobraran más de lo que correspondía, “pudiendo aprenderlos en caso de cualquier abuso [...] y consignarlos al juez competente, sin dejar de hacer efectivo el cobro de la cuota legítima”.⁶⁷ Tal parece que Cahuantzi otorgó “facultades” y “deberes” a los prefectos para vigilar cuánto dinero se recaudaba y en qué se gastaba, sin desviar el dinero en otras cosas que no estuvieran permitidas por la *Ley de Hacienda*. Al respecto, el artículo 5, fracción XVII, exhorta al prefecto a “cumplir exactamente” las prevenciones contenidas en la Ley de Hacienda vigente, según las atribuciones que en éstas se les confiere.

En general, al prefecto político le tocó “velar” porque los fondos del erario no se dedicaran a otro objeto, corrigiendo los “abusos que descubran a este respecto y visar los cortes de caja que se practiquen mensualmente en la recaudación de rentas de su respectivo distrito”.⁶⁸

Próspero Cahuantzi encontró en el prefecto político su mejor aliado para controlar el capital que arrojaban los pueblos. Se supone que la mayoría de lo recaudado iba directamente al pago de maestros. En la práctica, no se sabe si no era suficiente ese dinero, ya que el impuesto personal pasó de 6 1/4 de centavos a 8 pesos.⁶⁹

Reflexiones finales

En este artículo he mostrado que, a raíz del proceso de centralización de la instrucción pública en el estado de Tlaxcala, los municipios perdieron, progresivamente, la posibilidad de financiar sus escuelas: primero, porque las legislaciones porfiristas frenaron la iniciativa local de generar sus propios fondos; en su lugar, quedaron sólo los impuestos desde el estado, del cuál fue el más importante el impuesto personal; segundo, porque en los municipios quedaba poco o nada del dinero recaudado. Todo se supone que llegaba a la Tesorería General y de ahí se destinaba el dinero para las escuelas. Los vecinos continuaron contribuyendo para las escuelas, pero estaba fuera de sus posibilidades decidir en qué se ocupaba ese dinero.

⁶⁶ Art. 6, fracción V, *Ley Reglamentaria del artículo 64 de la Constitución Política del estado, para la administración y régimen interior de los Distritos*, 1892.

⁶⁷ Art. 6, fracción, XXV, *Ley Reglamentaria del artículo 64 de la Constitución Política del estado, para la administración y régimen interior de los Distritos*, 1892.

⁶⁸ Art. 5, fracción, XIV, *Ley Reglamentaria del artículo 64 de la Constitución Política del estado, para la administración y régimen interior de los Distritos*, 1892.

⁶⁹ *Ley de Hacienda*, 1888, AHET, c. 10, núm. 264.

Parece contradictorio decir que no había dinero para sostener a las escuelas, cuando, en el caso de Tlaxcala, Próspero Cahuatzí aumentó a 8 pesos el impuesto personal. La mala distribución de los recursos fue una situación que pasó desapercibida por aquellos⁷⁰ que proponían la federalización de la educación por falta de presupuesto de los municipios.

La centralización de la educación elemental, en este caso, se explica por la política fiscal. En la época que va de 1857 a 1898, los liberales hicieron madurar rápidamente un estado que comenzaba a ser autónomo y soberano. Durante esos cuarenta y un años, se decretó una serie de disposiciones que respondieron a la ideología e intereses políticos de un sector muy pequeño de la población tlaxcalteca.

De 1857 a 1882, se reconoció y reconfiguró la gestión educativa local. Por lo menos desde el siglo XVIII, los pueblos y los municipios fundaron y financiaron las escuelas, algunas veces de forma voluntaria. Conocemos ejemplos de cómo los municipios se organizaban para tener dinero para los fondos de instrucción o municipales: Yahuquemecac cobraba impuestos "sobre las carnes, licencias de diversiones de máscara y algunos bailes"; San Bernardino recaudaba las rentas de la extracción de resina, sacas de madera".⁷¹ En estos años, el gobierno tlaxcalteca abrió la posibilidad a los vecinos y ayuntamientos de fundar fondos de instrucción pública, a pesar de que algunos de esos fondos fueron impuestos desde el estado.

No es casualidad que estas primeras legislaciones las elaboraran quienes provenían de los pueblos indígenas del centro del estado que, por cierto, fue la región donde se gestó años después la Revolución mexicana. Miguel Lira y Ortega es uno de los representantes de este grupo. De origen indígena, siempre creyó en la importancia del municipio en el desarrollo de la educación.

A partir de 1882, las bases legales dieron un giro contrario a la gestión local. Las administraciones que coincidieron con la presidencia de Porfirio Díaz facultaron a los gobernadores y a los prefectos políticos para controlar todos los fondos de instrucción, al mismo tiempo que dejaron que los pueblos cubrieran esos fondos. Fue el impuesto personal el principal recurso, el cual se ocupó principalmente para el pago de sueldos de los maestros.

Durante todo el porfiriato, los prefectos políticos controlaron este impuesto, además, se transformaron en una especie de inspectores que vigilaban cuánto y cuándo ingresaba en las tesorerías municipales, y si había desvío de recursos denunciaban la falta al Poder Judicial.

En la etapa legislativa del prosperato (de 1885 a 1898), los fondos de instrucción dejaron de aparecer en las leyes y reglamentos de instrucción pública, y pasaron a ser interés de la

⁷⁰ Por ejemplo, Justo Sierra, Joaquín Baranda y José Vasconcelos, entre otros.

⁷¹ *El Pueblo. Periódico semioficial del gobierno del Estado, 1870.* AHET, Fondo Histórico, sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala.

hacienda pública del estado. Las leyes de haciendas y presupuestos fueron, en su momento, los documentos en los que se sostenían las normas y reglas de las finanzas del ramo educativo.

Para concluir, debo aclarar que este artículo se realizó con el análisis y la interpretación de la legislación educativa y política, por lo que queda pendiente averiguar cómo, en la práctica, la sociedad tlaxcalteca hizo o no suyos los preceptos de estas leyes. Además, hay indicaciones de que los pueblos crearon fondos de instrucción, al margen de las leyes para continuar sosteniendo sus escuelas. Estos cuestionamientos quedan pendientes para un futuro trabajo.

Fuentes

Archivos

- AHT Archivo Histórico de Tlaxcala.
 Fondo Revolución y Régimen Obregonista (FRRO): Sección Instrucción Pública y Justicia y Gobernación.
 Fondo: Mercedes Meade: Sección Biblioteca.
 Fondo: Colonia, siglo XVIII.
 Fondo Histórico: secciones Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala; Estado de Tlaxcala y Folletería.

Documentos

- Constitución del Estado de Tlaxcala* (1868), Miguel Lira y Ortega, gobernador, *El Pueblo. Periódico oficial del gobierno del estado* (mayo y junio).
Constitución Política del Estado de Tlaxcala (1857).
 Decreto número 5 (1857), *Tlaxcala. Textos de su historia. Siglo XIX*, en Lía García Verástegui y María Esther Pérez Salas (coords.), Gobierno del Estado de Tlaxcala/Instituto Mora, Tlaxcala, pp. 395-398.
Ley de Hacienda, 1888. AHET, sección Folletería, c. 10, núm. 267.
Ley de Hacienda, 1897. AHET, sección Folletería.
Ley de instrucción primaria (1868), Miguel Lira y Ortega Gobernador, *El Pueblo. Periódico semioficial del gobierno del Estado*, mayo de 1868, AHET, Fondo Histórico, sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala.
Ley de instrucción pública (1885), Próspero Cahuantzi, gobernador, Órgano oficial del gobierno, enero y febrero, AHET, Fondo Histórico, sección Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala.
Ley orgánica del poder municipal (1869), Miguel Lira y Ortega, gobernador, AHET, sección Folletería, c. 15, núm. 3.
Ley Orgánica del Poder Municipal (1883), en *Leyes Orgánicas y Ordenanzas Municipales*. AHET, sección Folletería, caja 15, núm. 3.
Ley reglamentaria del artículo 64 de la Constitución Política del Estado. Para la administración y régimen interior de los distritos (1892), AHET, sección Folletería, c. 18, núm. 526.
Ley y Reglamento de la instrucción primaria (1882), Mariano Grajales, gobernador, AHET, sección Folletería.
Reglamento de Instrucción primaria obligatoria en el estado (1898), AHET, sección Folletería, c. 3, núm. 94.

Hemerografía

El Pueblo. Periódico semioficial del gobierno del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala, Tlaxcala.

Bibliografía

- Acevedo, Ariadna (2015), "Entre el legado municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la Sierra Norte de Puebla, 1922-1942", *Relaciones. Estudio y Sociedad*, vol. 36, núm. 143, pp. 51-84.
- Acevedo, Ariadna (2006), "El precio del progreso. Los pueblos indios y la financiación de las escuelas en la Sierra Norte de Puebla, 1875-1930", ponencia presentada en el Seminario Permanente de Historia Social de El Colegio de México, 4 de diciembre, México.
- Acevedo, Ariadna (2004), "Paying for Progress. Politics, Ethnicity and Schools in a Mexican Sierra", University of Warwick, Departamento de Historia, Reino Unido, tesis de doctorado.
- Arnaut, Alberto (1998), *La federalización educativa en México, 1889-1994*, El Colegio de México/Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), México.
- Becerril, René (2013), "Las políticas ilustradas y liberales del financiamiento educativo. Más continuidad que ruptura", en Alicia Civera Cerecedo (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, El Colegio Mexiquense/Fondo Editorial Estado de México, Zinacantepec, pp. 49-84.
- Bustamante, José (2013), *Escuelas en tiempo de cambio: política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX*, El Colegio de México, México.
- Buve, Raymond (2010), *Amores y odios compartidos. Puebla y Tlaxcala*, Ediciones de Educación y Cultura/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Civera Cerecedo, Alicia (coord.) (2013), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, El Colegio Mexiquense/Fondo Editorial Estado de México, Zinacantepec.
- García, Lucía (2013), "Surgimiento de la escuela en el municipio de Toluca: 1819-1863", en Alicia Civera Cerecedo (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, El Colegio Mexiquense/Fondo Editorial Estado de México, Zinacantepec, pp. 15-49.
- García Verástegui, Lía y María Esther Pérez Salas (1991), *Tlaxcala. Textos de su historia. siglo XIX*, t. 12, Lía García Verástegui (coord.), Gobierno del Estado de Tlaxcala/Instituto Mora, Tlaxcala (Historia regional de México).
- Lira y Ortega, Miguel (comp.) (1982), *El poder municipal. Breves consideraciones histórico-políticas sobre el origen, naturaleza, importancia, etc. de dicho poder*, Coordinación General de Desarrollo Municipal/Fonapas/Gobierno del Estado de Tlaxcala, Tlaxcala.
- Lira y Ortega, Miguel (1965), *Historia de la erección del estado de Tlaxcala*, Pról. de Ezequiel M. Gracia, Sociedad de Geografía, Historia, Estadística y Literatura de Tlaxcala, México.
- Padilla, Antonio (2013), "Voces y actores, espacios y bocetos. La educación elemental en el Estado de México a finales del siglo XIX", en Alicia Civera Cerecedo (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, El Colegio Mexiquense/Fondo Editorial Estado de México, Zinacantepec, pp. 85-130.
- Pardo, María del Carmen (coord.) (1999), *Federalización e innovación educativa en México*, El Colegio de México, México.
- Rendón, Ricardo (2005), *Breve historia de Tlaxcala*, México, El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica/Fideicomiso Historia de las Américas (FHA).
- Rendón, Ricardo (1993), *El prosperato. Tlaxcala de 1885 a 1911, Siglo XXI/Universidad Iberoamericana*, México.
- Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela. Hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán/CIESAS/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Zamora, Michoacán.
- Solares, María de Lourdes (2016), "La centralización de la instrucción pública en Tlaxcala: un análisis de la legislación estatal (1857-1898)", Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, Instituto Politécnico Nacional, México, tesis de maestría.

Tanck de Estrada, Dorothy (2002), "El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 15, pp. 257-278.

Tanck de Estrada, Dorothy (1999), *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, El Colegio de México, México.

MARÍA DE LOURDES SOLARES RAMOS es profesora de la Escuela de Educación Normal "José Santos Valdés". Egresada de la Maestría en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN, su trabajo se ha enfocado en historia y antropología de la educación en los siglos XIX y XX.

Recibido: 17 de noviembre de 2018.

Aceptado: 18 de diciembre de 2018.

La participación estudiantil en el Instituto Autónomo de Ciencias y Artes del estado de Oaxaca y la huelga de 1936

Student Participation in the Autonomous
Institute of Sciences and Arts
of the State of Oaxaca and the 1936 strike

Alejandro Arturo Jiménez Martínez

*Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad
Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
aajm25@hotmail.com*

Resumen

En 1936, el Instituto Autónomo de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca (IACAEO) vivió una huelga que transformó sus relaciones con los poderes públicos local y federal. En este artículo se muestra la formación participativa y organizativa de los estudiantes del Instituto y sus repercusiones en el movimiento estudiantil. La huelga sucedió en el contexto de la disputa generada después del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos de 1933 y el intento de implementar el socialismo en las instituciones de educación superior del país. La Federación de Estudiantes Oaxaqueños (FEO) sostenía las orientaciones de la Confederación Nacional de Estudiantes (CNE), cuyo programa pugnaba por la autonomía de las instituciones de educación superior del país. Sin embargo, el Comité de Huelga fue sensible al socialismo de organizaciones estudiantiles e instituciones, y en sus documentos combinó la lucha por la autonomía y el discurso socialista de la época.

Palabras clave: educación socialista, autonomía, huelga estudiantil, Instituto Autónomo de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca.

Abstract

In 1936 the Instituto Autónomo de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca (IACAEO) experienced a strike that transformed its relations with the local and federal public powers. The article shows the participatory and organizational training of the students of the Institute and the repercussions of that in the student movement. The strike occurred in the context of the dispute generated after the First

Congress of Mexican University Students of 1933 and the attempt to implement socialism in higher education institutions in the country. The Federación Oaxaqueña de Estudiantes (FEO) supported the guidelines of the Confederación Nacional de Estudiantes (CNE), whose program struggled for the autonomy of Mexican higher education institutions. However, the strike committee was sensitive to the socialism of student organizations and institutions and in its documents combined the struggle for autonomy and the socialist discourse of the time.

Keywords: *Socialist education, Autonomy, Students' Strike, Instituto Autónomo de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca.*

Introducción

El Instituto Autónomo de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca (IACAE) abrió sus puertas el 8 de enero de 1827 y durante el siglo XIX formó a liberales oaxaqueños que contribuyeron en la construcción del estado nacional mexicano, entre los que destacan Benito Juárez, Porfirio Díaz, Ignacio Mariscal, Matías Romero y Emilio Rabasa, entre otros. En aquella época, dicha casa de estudios se desarrolló en un ambiente en el que primaban las costumbres católicas, por lo que, aun cuando proveyó al gobierno federal y estatal de brillantes hombres de estado, se afirma que su ideología "no logró penetrar en la sociedad" oaxaqueña (Lempérière, 1994: 91).

El proceso revolucionario que se vivió en el país entre 1910 y 1920 provocó en Oaxaca inestabilidad en el poder ejecutivo local, la instauración de un gobierno que se declaró soberano respecto del régimen constitucionalista de Venustiano Carranza y, al final, una negociación entre la élite oaxaqueña y el grupo sonoreense que en 1920 obtuvo el poder nacional. Este proceso generó en el IACAE un estado de vulnerabilidad. En 1916, el gobierno carrancista que ocupó la ciudad de Oaxaca intentó cerrar la casa de estudios, pero profesores y alumnos consiguieron mantenerla abierta sin el apoyo estatal.

En 1921, el gobierno revolucionario de Manuel García Vigil retomó su responsabilidad con el Instituto. A partir de entonces, inició un periodo en el que es posible percibir una comunidad con importantes carencias económicas, pero con una vida interna rica en experiencias dentro y fuera de sus aulas que permitieron la formación intelectual y política de su comunidad.

En la ciudad de Oaxaca, durante la presente década, se abrieron al público dos acervos que nos permiten profundizar en la vida escolar y la trascendencia de las acciones llevadas a cabo por la comunidad del IACAE durante el siglo XX: el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (AHUABJO) y el Fondo Luis Castañeda Guzmán (FLCG), resguardado por la Biblioteca Juan de Córdova del Centro Cultural San Pablo. Castañeda fue

estudiante, profesor y director del ICAEO desde 1928, así como un coleccionista de documentos que han permitido entender mejor la historia del estado de Oaxaca. Entre esos documentos se encuentra lo que se considera el archivo del comité estudiantil que llevó a efecto la huelga de 1936. La documentación que se resguarda en estos archivos nos permite matizar visiones que han calificado al instituto oaxaqueño de la primera mitad del siglo xx como una institución de reputada religiosidad (Smith, 2009: 112).

La huelga de 1936 en el ICAEO ni siquiera se menciona en la principal obra historiográfica del instituto y la universidad oaxaqueña (Martínez, 2012), y apenas se dice algo de aquélla en el libro conmemorativo del cincuentenario de la conversión del instituto en universidad (Ruiz *et al.*, 2006). Este silencio (debido en parte a que las fuentes eran inaccesibles) no sólo ha impedido valorar la importancia de esos acontecimientos en el desarrollo histórico de la institución, sino sus particularidades en el contexto de la política del gobierno de Cárdenas para la educación superior.

En el ICAEO se desarrolló, durante la primera mitad del siglo xx, una cultura participativa que se transmitió entre generaciones. Las sesiones científico-literarias, los concursos de oratoria, los organismos de representación estudiantil y la posibilidad que tenían los alumnos más avanzados de dar clases a los alumnos de niveles inferiores fueron oportunidades que permitieron construir una comunidad participativa.

Aquí veremos que, entre los profesores de 1936, se encontraban ex alumnos que habían participado en 1914 en un movimiento estudiantil en la casa de estudios oaxaqueña, durante la campaña de José Vasconcelos por la gubernatura en 1924, y en un concurso nacional de oratoria. Estos profesores respaldaron el movimiento contra el gobierno local y permitieron que fuera encabezada por los estudiantes.

La huelga permitió que la comunidad del instituto avanzara en la consecución de mayor autonomía respecto del gobierno estatal y su recuerdo hizo que sectores de la sociedad oaxaqueña que se manifestaron contra el gobierno estatal voltearan al colegio para que asumiera un papel protagónico en las protestas que dieron como consecuencia la caída de dos gobernadores en 1947 y 1952. En estos movimientos, un líder estudiantil de 1936, Luis Castañeda, tendría un papel relevante y la misma comunidad del ICAEO dirigiría a quienes pugnaban por la caída de Edmundo Sánchez Cano y Manuel Mayoral Heredia.

Disciplina, oratoria y organización estudiantil en el ICAEO

El 8 de enero de 1926, este instituto (aún no autónomo) cumplió 99 años. El periódico local *El Mercurio* del día siguiente dio cuenta del concierto que se realizó en los pasillos del edificio, pero, sobre todo, de la serie de tropelías que cometieron los alumnos durante este día de asueto:

el conjunto de estudiantes distraía su ocio de que gozaron por la rememoración dedicándose a juegos diversos y maldades varias entre ellos. Antes de que el plantel se abriera, el grupo de jóvenes estacionados en la puerta, sediento de motivos de distracción, jugó entre ellos la designación del que habría de dirigir insinuaciones amorosas y requiebros a la primera dama que pasara [...]. Después, los jóvenes se dedicaron a la ingrata variedad de proporcionar baños forzados entre ellos mismos, tomando al elegido y sumergiéndolo por la fuerza en el estanque de agua.¹

La indisciplina de los estudiantes continuaba ocho años después. En un documento dirigido a la Federación de Estudiantes Oaxaqueños (FEO), el secretario de la Sociedad Científico-Literaria solicitaba que el organismo reclamara al director justicia para cuatro estudiantes que habían sido expulsados del instituto por causa de una nota con "conceptos injuriosos" en el periódico estudiantil *Eco*. La petición argumentaba que la medida era contraria a la libertad de expresión protegida por el artículo 14 constitucional. Igualmente indicaba que, a lo sumo, los estudiantes ameritaban una amonestación porque el texto estaba escrito de forma contraria a la estética y el buen decir, pero no habían transgredido artículo alguno del Reglamento del IACAO. Por último, mencionaba que, unos días antes, otro alumno había insultado a un catedrático cuando éste daba su clase y que no había sido sancionado.²

Si bien es posible encontrar en las fuentes casos de indisciplina, también lo es ver la otra cara de la moneda. La oratoria era una práctica muy apreciada por la comunidad. En aquel entonces, estudiantes del instituto lo representaban en los concursos anuales que organizaba el periódico de circulación nacional *El Universal*. En 1927, Raymundo Manzano Trovamala obtuvo el cuarto lugar en el concurso que premiaba al ganador con participar en un certamen internacional.

En 1929, Roberto Ortiz Gris obtuvo el primer lugar en el mismo concurso, superando al mexiquense y representante del Distrito Federal, Adolfo López Mateos³ (Tardiff, 1961: 201-216). Entre 1931 y 1947, este concurso nacional se suspendió, por lo que los oradores oaxaqueños que sobresalían ya no pudieron medirse con sus pares del resto del país, aunque sus habilidades se siguieron desarrollando en diversos ámbitos de la vida escolar.

¹ "El aniversario de la fundación del Instituto", *El Mercurio*, 9 de enero de 1926, p. 3.

² АНУАВЛО, Guillermo Martínez León/Federación de Estudiantes Oaxaqueños, 9 de mayo de 1935, caja 100, Asociaciones estudiantiles, 1935.

³ Adame (2014). En este artículo se indica que los biógrafos de López Mateos han dado por hecho el triunfo del mexiquense en el concurso de 1929, sin embargo, los periódicos indican que fue Roberto Ortiz Gris el ganador. Enrique Krauze, en su serie televisiva *México Siglo xx*, inicia un programa dedicado a López Mateos indicando que fue el primer presidente campeón de oratoria. Al ponderar su destreza en el arte del buen decir, indica que ganó múltiples concursos de esta disciplina. También indica que se inscribió al concurso de *El Universal* presentando un acta de nacimiento falsa. Respecto del resultado del concurso nacional señala: "Al parecer por una decisión arbitraria de los jueces se le dio el segundo lugar" y después sus compañeros lo pasearon en hombros. La crónica detallada del concurso se encuentra en el texto ya aludido de Tardiff (Krauze, 1998).

Además de participar en los concursos nacionales de oratoria, los alumnos desempeñaban funciones clave en las sesiones científico-literarias que se celebraban en el instituto desde 1908. En el archivo histórico de la UABJO hay crónicas de sesiones realizadas de 1931 a 1935 escritas por estudiantes designados por el director o por el alumno secretario de la sociedad científico-literaria.

A través de estas fuentes, se sabe de las actividades realizadas por la comunidad a las ocho de la noche de cada sábado y en fechas especiales, como las fiestas patrias o en la conmemoración de la toma de La Bastilla. Estas sesiones constituían una oportunidad para desarrollar habilidades relacionadas con la oratoria, la escritura y las artes (Padilla, 2004: 61). La asistencia a las sesiones era obligatoria para todos los alumnos, aunque en 1935 el director Julio Bustillos Montiel estaba preocupado por el ausentismo y comenzó a implementar algunas medidas para disminuirlo.

Por lo regular, cada sesión era presidida por el director del instituto y, en casos extraordinarios, por el gobernante del estado en turno. Se invitaba a las principales familias de la sociedad oaxaqueña, al gobernador y a los miembros de su gabinete. En uno u otro caso se tocaba una campanilla para dar inicio y para señalar el paso entre un acto y otro. Las sesiones incluían al menos dos actos musicales que podían ser ejecutados por estudiantes, la banda del gobierno del estado o la *big band* de la policía. Asimismo, se leía alguna poesía y se presentaban disertaciones de profesores o estudiantes sobre un tema histórico, literario o social.

En ocasiones, había una sección de asuntos generales en la que se podían tratar temas relacionados con la marcha del ICAEO. También podía suceder que se invitara a una personalidad del ámbito artístico, literario, político o científico de visita en la ciudad, cuya presentación podía ser el único acto de la sesión. Esos fueron los casos, en 1933 y 1935, de las sesiones en las que participaron el cómico capitalino Pepe Peña y el escultor catalán nacionalizado estadounidense Urbici Soler.⁴

Las crónicas y otros documentos relacionados con asociaciones estudiantiles muestran la creciente participación de las mujeres en el instituto. Ellas realizaron algunas de las crónicas en 1931,⁵ año en el que fue creada una federación de alumnas⁶ que se dividió por la elección de la Señorita Oaxaca, previa a las fiestas del Cuarto Centenario de la Ciudad de

⁴ AHUABJO, Juan Velasco Jr., "Una charla con Pepe Peña", *Crónica*, 5 de agosto de 1933. Sociedad Científico-Literaria, "Programa de la sesión del sábado 10 de agosto de 1935 organizado por el Centro Estudiantil 'Cultura' pro Universidad del Sur, en honor del eminente escultor catalán don Urbici Soler", 10 de agosto de 1935, Caja 100, Asociaciones estudiantiles, 1935.

⁵ AHUABJO, Ofelia Garcés, "Crónica de Sesión Científico-Literaria del 1° de agosto de 1931", Caja 100, Asociaciones estudiantiles, asociación científico-literaria, 1931.

⁶ AHUABJO, "Designación de Heliodoro Díaz Quintas como Miembro Honorario de la Sociedad Femenina Estudiantil Donaji", 12 de marzo de 1932. Carmen Matos/Heliodoro Díaz Quintas, 26 de febrero de 1932, Caja 100, Alumnos, Asociaciones Estudiantiles, 1932.

Oaxaca en 1932 (Traffano, 2012: 68-90). A partir de 1935, las mujeres presentaron trabajos en las sesiones científico-literarias⁷ y comenzaron a influir en la designación de cargos de importancia en el organismo estudiantil de la carrera de Comercio y Administración.⁸ En ese año, las primeras alumnas que se titularían como abogadas y como médicas a principios de los años cuarenta en el IACAEO ya se encontraban en la vocacional del mismo.

Los órganos de representación de los estudiantes eran otro ámbito de participación juvenil. El principal era el Congreso Local de Estudiantes de Oaxaca (CLEO). Surgido en 1921, este organismo representaba a los estudiantes ante las autoridades educativas, conseguía beneficios para los alumnos del instituto y, en algunas ocasiones, participaba en los conflictos políticos locales. En 1924, el CLEO manifestó su apoyo a la candidatura de José Vasconcelos a la gubernatura de Oaxaca,⁹ en medio de un proceso electoral repleto de irregularidades (Ramírez, 2016). También era el enlace entre los estudiantes oaxaqueños y la CNE. Anualmente eran elegidos representantes de cada una de las licenciaturas y de la preparatoria. Los electos conformaban la mesa directiva que fungía durante un año y cuyos cargos eran rotatorios.

Los cambios de la mesa directiva podían implicar problemas entre el alumnado. Por ejemplo, en 1928, el estudiante del último año de Jurisprudencia, Raymundo Manzano Trovamála, fue impugnado como presidente del congreso y derrocado por dos de sus colegas, debido a que no organizó ninguna fiesta para recabar fondos ni generó publicaciones dirigidas al estudiantado. La destitución se realizó en una asamblea a la que asistió la mayoría de los 617 estudiantes de las carreras de Jurisprudencia, Medicina, Comercio, Telegrafía, Taquigrafía, Instrumentista y Obstetricia; así como la Preparatoria, y en la que fue evidente el control que tenían sobre la comunidad los once futuros abogados que se destacaban como hábiles oradores.¹⁰ Ese año, el presidente del CLEO logró la aprobación de un reglamento para organizar las actividades del organismo que dirigía. En 1930, la elección se llevó a cabo por medio de un sistema de partidos. El proceso terminó en conflicto, por lo que el director decidió que cada partido dirigiera al Congreso durante medio año, alternándose en periodos de tres meses.¹¹

⁷ AHUABJO, Elia Olivera, "Las costumbres de la mujer moderna han roto con la moral tradicional", 30 de marzo de 1935, Caja 100, Asociaciones estudiantiles, 1935. Elia Olivera sería la primera médica titulada en el IACAEO en la primera mitad de la década de los años cuarenta.

⁸ AHUABJO, Gustavo Pérez y Ana María Sumano, "Acta de renovación de la Mesa Directiva de la Sociedad de Alumnos de la Facultad de Comercio y Administración", 27 de marzo de 1935, Caja 100, Asociaciones estudiantiles, 1935.

⁹ AHUABJO, "Sesión Extraordinaria del IV Congreso Local de Estudiantes", 5 de julio de 1924, Caja 100, Asociaciones estudiantiles, 1924.

¹⁰ AHUABJO, "Acta de asamblea realizada en el Instituto para cambiar a la mesa directiva del CLEO", 16 de febrero de 1928, Caja 100, Asociaciones estudiantiles, 1928.

¹¹ AHUABJO, "Acta con motivo del convenio celebrado entre los líderes de los partidos 'Revolucionario' y 'Democrata'", 28 de febrero de 1930, Caja 100, Asociaciones estudiantiles, 1930.

En 1934, el CLEO se convirtió en la Federación de Estudiantes Oaxaqueños (FEO), manteniéndose cercana a las directrices de la CNE y en el mismo año se creó la Federación de Estudiantes Socialistas de Oaxaca (FESO), que rivalizó con la primera por buscar la representatividad de los alumnos. El surgimiento de organizaciones estudiantiles socialistas en el país y las consecuentes rivalidades, como en el caso de Oaxaca, tienen como antecedente la polémica Caso-Lombardo en el marco del Primer Congreso de Universitarios de México, organizado por la CNE en 1933. Ahí se discutió si las universidades e instituciones de educación superior debían asumirse como socialistas o ser ajenas a cualquier ideología (Hernández, 1969: 87-89). Las consecuencias de esta polémica se notaron en el desarrollo de la CNE. Desde la segunda mitad de los años veinte, la confederación organizaba anualmente el Congreso Nacional de Estudiantes. El de 1927 se realizó en el IACAEO, que celebraba su primer centenario.

La Confederación fue parte de las jornadas de 1929, que desembocaron en la autonomía de la Universidad Nacional. A principios de los años treinta, Ciriaco Pacheco (un ex estudiante del instituto oaxaqueño que salió del mismo por una huelga en 1927 y continuó sus estudios en la Universidad Nacional) escribió apuntes que nos muestran cómo se organizaron los estudiantes en el seno de la CNE durante la tercera década del siglo (Pacheco, 1980).

Como resultado de lo sucedido en el congreso universitario de 1933, el control del organismo nacional estudiantil lo tomaron estudiantes que estaban en contra de la educación socialista, entre los que estaban integrantes de la Unión Nacional de Estudiantes Católicos (UNEC), quienes pugnaban por la autonomía de las instituciones de educación superior (Loaeza, 1999: 128). Entre 1934 y 1935, se creó la Confederación de Estudiantes Socialistas de México (CESM), cuyo principal objetivo era que las instituciones de educación superior asumieran el socialismo como ideología dominante, al tiempo que acusaba a la CNE de autonomista, católica y reaccionaria. A su vez, las universidades de Guadalajara y Michoacán se asumieron como socialistas (Gómez, 2003: 189-191).

El siguiente año, la comunidad del Instituto Científico y Literario del Estado de México, en un movimiento que integró a autonomistas y socialistas, llevó a cabo una huelga ante una serie de acciones autoritarias del gobierno estatal, dentro del proceso en el que se pugnaba por la autonomía (Civera, 1988: 36-39).

Un ejemplo de cómo se manifestó la polémica antes mencionada en el IACAEO se observa en la sesión científico-literaria del 13 de abril de 1935. El último punto del orden del día era asuntos generales. Luis Castañeda Guzmán, estudiante del último año de la Vocacional de Jurisprudencia, tomó la palabra para denunciar a dos miembros de la mesa directiva de la FESO por no haber pagado el premio de segundo lugar a un poeta poblano que había sido laureado en los juegos florales del año previo. Para defenderse, los aludidos acusaron a Castañeda de haber robado dinero durante su gestión como tesorero de la FEO un año antes.

Los gritos, aplausos y abucheos indicaban que los asistentes daban más crédito a las palabras de Castañeda. Entonces, los estudiantes socialistas trataron de desacreditarlo diciendo que su padre era sacerdote católico. Un alumno que formaba parte del público le recordó a uno de los estudiantes socialistas que su hermano también era sacerdote. Otro le dijo a uno de los integrantes de la FESO que, cuando se cerraron los templos católicos, su familia asistía a misas en un domicilio privado. Inmediatamente, el director dio por concluida la sesión.¹²

El subsidio y el inicio de la huelga

Durante el porfiriato, el IACAEO recibía del gobierno del estado el más importante subsidio que se daba a una entidad educativa en la entidad. Durante la época en que se dio la intervención carrancista en Oaxaca (1916–1920), la casa de estudios cerró por un año y, al reabrir en 1917, dejó de recibir recursos. A partir de 1921, el subsidio fue limitado, por lo que en 1927 se implementaron cuotas de inscripción y colegiaturas mensuales a los alumnos inscritos, recursos que se destinó a la compra de materiales para las actividades académicas, deportivas y artísticas de la comunidad.

En julio de 1935, el gobierno estatal había dejado de cumplir con su obligación de suministrar el subsidio, de por sí escaso, que servía para pagar el salario de los maestros. A finales de ese año, la Asamblea de Profesores, órgano de dirección del instituto que se conformaba con su planta docente y era encabezada por el director, manifestó su preocupación por la situación económica. En diciembre se llegó al acuerdo de solicitar recursos al gobierno federal, a través de una instancia cuya creación se había anunciado recientemente: el Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica (CNESIC).¹³

Este organismo se creó a raíz de la tensión entre el gobierno federal y las universidades durante la gestión de Lázaro Cárdenas. Algunos sectores consideraban que las carreras liberales existentes en la Universidad Autónoma de México y en las instituciones de educación superior de los estados no eran acordes con la necesidad de formar trabajadores industriales, capacitados técnicamente, solidarios con sus semejantes y dispuestos a apostar por el progreso nacional. Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) no tenía forma de tomar decisiones o intervenir en las instituciones universitarias. Cárdenas creó el CNESIC, el cual inició funciones en enero de 1936. Estaba conformado por catorce destacados académicos y profesionistas y buscaba, entre otras cosas, generar iniciativas que permitieran la

¹² AHUABJO, Leopoldo Gatica B., "Crónica de la sesión 'científico-literaria' verificada el 13 del presente", 27 de abril de 1935, Caja 100, Asociación Científico-Literaria, 1935.

¹³ BJC-FLCG, "Actas de Reunión y Circulares giradas por el director a los Profesores del Instituto", diciembre de 1935, Caja 38, 1933–1935.

intervención del gobierno federal en los institutos y universidades del interior del país (Cutiérrez, 2009: 83-85), que hasta ese momento tenían como principal guía a la Universidad Autónoma de México.

El primer presidente del Consejo fue Enrique Díaz de León y su secretario Enrique Arreguín. Como parte de las acciones del nuevo organismo, se creó en 1936 el Instituto Politécnico Nacional, cuya fundación significó una ruptura con el modelo universitario originado desde mediados del siglo XIX (Quintanilla, 2008: 16). A diferencia de otras instituciones que vieron la creación del CNESIC como un riesgo a su autonomía (Riquelme, 2010: 25), el ICAEAO la tomó como una posibilidad de solución a su falta de recursos, por lo que la Asamblea de profesores le envió una solicitud de subsidio.

El tema de los salarios no generó problemas mayores en el ICAEAO durante la segunda mitad de 1935 y hasta julio de 1936, aunque parece haber contribuido al ausentismo de los profesores. La mayoría de los docentes tenía otras actividades, ya fuera en la administración pública o de orden privado. Otros eran alumnos del propio instituto, seleccionados porque mostraban dominio de determinadas materias. Se les condonaba el pago de sus cuotas y se les pagaba por impartir clases. Un padrón de profesores de 1936 nos muestra que dieciséis de los sesenta y un profesores eran alumnos; es decir, una cuarta parte de la planta docente, lo que nos habla de la importancia que tenía la participación estudiantil no sólo en la FEO y las sesiones científico-literarias, sino también en la Asamblea de Profesores.

A finales de julio y principios de agosto de 1936, culminó el proceso electoral que resultó en la elección de Constantino Chapital como gobernador del estado (Smith, 2009: 113). El 31 de julio, el gobernador saliente, Anastasio García Toledo, decidió sustituir al abogado Julio Bustillos Montiel, director del ICAEAO desde 1934, por el médico Joaquín B. Unda. Tanto el gobernador García Toledo como Bustillos Montiel habían sido estudiantes del instituto durante el movimiento de 1914, que logró la aprobación por decreto de los alumnos en el año en que el gobierno del estado había suspendido las labores educativas por causa de la ocupación estadounidense en Veracruz (Ruiz, 1998: 112). También habían vivido la difícil época del Instituto Libre durante la ocupación carrancista en el estado, en la que la voluntad y organización de profesores y alumnos hizo funcionar a la casa de estudios sin contar con subsidio alguno.

En los años veinte, a diferencia de García Toledo, Bustillos se convirtió en profesor habitual del ICAEAO y, aunque ocupó cargos como el de diputado federal a fines de los años veinte y principios de los treinta, había procurado permanecer en la planta docente (Aguilar, 2014a: 6-7). Si bien en 1935 como director había tenido problemas al censurar una publicación estudiantil, durante el desarrollo de su administración se ganó el respaldo de los estudiantes. La falta de suministro del subsidio (que ya cumplía un año) y la destitución del director hicieron que el 3 de agosto de 1936 los estudiantes se declararan en huelga.

Ese día, se conformó el Comité para llevar a cabo la suspensión de labores, cuyo presidente fue José Manuel Santibáñez. También se nombraron dos representantes estudiantiles ante el gobierno estatal, uno de los cuales fue Luis Castañeda Guzmán.¹⁴ Por la noche, el Comité envió telegramas a la Ciudad de México para informar al presidente de la República, a la SEP y a la CNE el inicio de la huelga y los motivos de ésta, así como solicitar su intervención para que la solución fuera a favor de la causa estudiantil. Dos días después, el presidente del Comité giró un telegrama a Enrique Díaz de León, presidente del CNESIC, informando que los profesores del ICAEO habían celebrado una asamblea en la que confirmaban su apoyo a la huelga y solicitando que el organismo revisara los antecedentes que obraban en su poder (quizá refiriéndose a la solicitud de subsidio que se había acordado enviar en diciembre). También se le pedía su intervención para la pronta solución del conflicto. Estos términos fueron comunicados también a Gonzalo Vázquez Vela, secretario de Educación Pública.

José Manuel Santibáñez era estudiante del último año de Jurisprudencia y profesor de la secundaria nocturna. Al menos en dos sesiones científico-literarias se había manifestado cercano al marxismo. En una de ellas leyó un trabajo titulado "Por qué el socialismo no ha sido generalmente aceptado"¹⁵ y en otra "El anarquismo de Proudhon y el socialismo de Marx".¹⁶ La cercanía de Santibáñez con las ideas de izquierda y la gravedad de la problemática institucional facilitaron la unidad entre los estudiantes de la FESO y la FEO para llevar a cabo la huelga. Alumnos que participaban en organizaciones socialistas defendieron al movimiento en instancias externas. Un estudiante miembro de la FESO dirigió un telegrama a la CESM para denunciar que el Comité estatal actuaba de forma reaccionaria y contra la causa estudiantil. Otro estudiante que pertenecía al Comité Estatal de las Juventudes Socialistas de México envió un telegrama el 7 de agosto al secretario de Organización y Propaganda de la oficina nacional de dicho organismo, para informar que no había distinción ideológica en la huelga que había estallado el día 3.¹⁷

Un ejemplo de la importancia del desarrollo de habilidades para la oratoria en las sesiones científico-literarias, la participación en los organismos de representación estudiantil y la posibilidad de que los estudiantes tuvieran injerencia en la Asamblea de profesores fue el caso de Luis Castañeda Guzmán, representante de los alumnos ante las autoridades estatales. Castañeda ingresó a la preparatoria del instituto en 1928 y en 1936 cursaba el primer año

¹⁴ BUJ-FLCC, "Nombramiento de los representantes alumnos", 5 de agosto de 1936, Caja 38, Institutos educativos, Huelga, Correspondencia, 1936.

¹⁵ AHUABJO, María Concepción Garcés, "Crónica de la sesión científico-literaria" 3 de febrero de 1935, Caja 100, Asociaciones estudiantiles, 1935.

¹⁶ AHUABJO, Sociedad Científico-Literaria, "Programa de la sesión inicial del segundo semestre de 1935", 6 de julio de 1935, Caja 100, Asociaciones estudiantiles, 1935.

¹⁷ BUJ-FLCC, "Telegramas de estudiantes en huelga a diversos destinatarios", agosto de 1936, Caja 38, Institutos Educativos, Correspondencia, Huelga, impresos, proyectos, 1936.

de Jurisprudencia. Su formación inicial cercana a las parroquias donde ejercía el sacerdocio su padre y las sesiones científico-literarias en el instituto le ayudaron a desarrollar importantes cualidades como orador (Velasco, 1976: 109-114). Además, había sido miembro de las mesas directivas del CLEO y la FEO de 1930, 1934 y 1935, lo que le daba experiencia en la gestión y trato con las autoridades del instituto y sus compañeros. Desde 1934 era profesor de Historia y Literatura en la secundaria del Instituto, por lo que tenía voz y voto en la Asamblea de profesores.¹⁸

La prensa oaxaqueña y la huelga

La prensa local desempeñó un papel destacado en el conflicto. Por un lado, *El Oaxaqueño* difundía la visión del gobierno estatal sobre la huelga; por el otro, *Oaxaca Nuevo* procuró mantener cierta neutralidad frente al conflicto. A su vez, la revista *Oaxaca en México*, que comenzó a editarse en la capital mexicana en agosto de 1936 y estaba dirigida a los oaxaqueños ahí avecindados, tenía como principal preocupación que se salvaguardara la independencia que tenía el IACAEO respecto de la reforma educativa socialista:

Dos caminos vemos para la reanudación de la vida normal del Colegio Oaxaqueño: el primero marca la aceptación de un subsidio de la Federación, que ésta ha ofrecido gustosa, ayuda que cancelaría la dificultad económica, base del conflicto. La segunda solución descansa en un entendimiento rápido entre la autoridad local y los huelguistas, mediante una gran dosis de buena voluntad de parte de ambos lados [...]. Con la primera solución, la Federación, que tiende abiertamente a centralizar la enseñanza, haría del Instituto de Oaxaca una dependencia atada a las orientaciones, sistemas y modalidades de cartabón y la vida propia, libre, especial del colegio de Oaxaca moriría con todas sus tradiciones y laures conquistados.¹⁹

El Oaxaqueño acusó a la huelga de reaccionaria. Vista desde sus páginas, era una manifestación autonomista que buscaba atacar al régimen de la Revolución mexicana:

A semejanza de los sucesos de hace cerca de medio siglo en que México se dividió en dos bandos ideológicos, hoy estamos presenciando la lucha de dos ideologías en su afán decidido de conquistar México [...]. Es necesario que el Estado, con la cooperación de la Academia de profesores, de ideología no clerical ni retardataria oriente a ese Plantel para convertirlo en una garantía de forjador de profesionistas que respondan a las necesidades del servicio social [...]. Por esto nunca el Estado, representante

¹⁸ AHUABJO, "Nómina de catedráticos del Instituto", 8 de mayo de 1936, caja 77, Dirección, Informes, 1931.

¹⁹ "Cómo pensamos", en *Oaxaca en México*, t. 1, núm. 2, México, 29 de agosto de 1936, p. 3.

de las Instituciones, cumpliría con su deber, dejando, que a pretexto de una mal entendida autonomía, se orientara a los futuros profesionistas dentro de ideas dogmáticas, no científicas y dentro de normas egoístas de utilitarismo y provecho personal.²⁰

Esta forma de ver a los huelguistas era muy parecida a la que, en 1933, juzgaba a quienes se rebelaron contra las autoridades de la Universidad de Guadalajara. Quienes pugnaban por la implementación de la educación socialista aplicada por el rector Enrique Díaz de León (quien, como ya se indicó, fungía en 1936 como presidente del CNESIC) acusaban a la Iglesia de estar detrás del conflicto y tildaban de reaccionarios a sus contrarios (Dorantes, 1993: 185).

El Oaxaqueño descalificaba la huelga por cualquier motivo, como los actos de indisciplina de los estudiantes.²¹ Igualmente, promovía algunas ideas semejantes a las de quienes estaban a favor del cierre de la Universidad Autónoma de México por considerar que las carreras liberales ya no eran útiles a la sociedad y era necesario, para el caso de Oaxaca, abrir lo que denominaba la Universidad del Sureste, con carreras acordes con las necesidades del momento.²² Este periódico era dirigido por Roberto Ortiz Gris, abogado egresado del instituto y a quien los estudiantes en paro acusaron de haber vendido la huelga de 1927 contra la implementación de cuotas, que tuvo como uno de los resultados la salida del instituto de al menos dos estudiantes que continuaron sus estudios en la capital del país.

Ante las acusaciones del gobierno del estado y *El Oaxaqueño* respecto de que la huelga era contraria a los principios de la Revolución, los miembros del Comité invirtieron buena parte de sus esfuerzos en explicar sus motivos y congraciarse con el gobierno federal. Mantuvieron comunicación mediante cartas y telegramas con el presidente de la república, el CNESIC, los estudiantes oaxaqueños que vivían en la Ciudad de México y la CNE para explicarles los motivos de su causa. Además, a mediados de agosto, formaron la Central Única de Estudiantes Revolucionarios del Sur (CUERS), agrupación dirigida por los miembros del Comité de huelga, algunos miembros de la FESO y Esperanza Dea Velasco, alumna que destacaba por su participación en el organismo estudiantil femenino y en las sesiones científico-literarias. La CUERS se comprometía a fomentar en el instituto una orientación obrero-campesina, bajo los principios del materialismo histórico.²³ Además, Santibáñez procuraba mantener informado a Enrique Arreguín, secretario del CNESIC sobre la situación.

Dentro del instituto, la huelga también tuvo detractores. Por ejemplo, Jorge Fernando Iturríbarría, que estudió la preparatoria e inició sus estudios de abogado en el instituto, pero

²⁰ "Crónicas y comentarios. Función social del Instituto", *El Oaxaqueño*, Oaxaca, 18 de agosto de 1936, p. 3.

²¹ "La Dirección General de Educación en el conflicto estudiantil", *El Oaxaqueño*, Oaxaca, 12 de agosto de 1936, p. 1.

²² "Las organizaciones obreras del Estado piden la Universidad Socialista", *El Oaxaqueño*, Oaxaca, 20 de agosto de 1936, p. 3.

²³ BIJC-FLCC, "Manifiesto de los estudiantes del Instituto al pueblo de México", 16 de agosto de 1936, Caja 38, Institutos Educativos, Correspondencia, Huelga, impresos, proyectos, 1936.

no concluyó por dedicar más tiempo a las lides periodísticas y por ostentar cargos en diversos periodos gubernamentales en el estado (Aguilar, 2014b: 5). Al momento de la huelga, Iturribarria se desempeñaba en la casa de estudios como profesor de historia en la secundaria y en la vocacional, así como secretario. Rafael Márquez Toro, secretario del Despacho del Gobierno del Estado, también era profesor en la carrera de Jurisprudencia y tuvo que lidiar con el problema tanto en palacio de gobierno como en las asambleas de la Academia.²⁴ El profesor José Guillermo Toro, poco tiempo antes de la huelga, había dejado sus cátedras relacionadas con la lengua española en manos de su hijo Guillermo Toro Jr., quien también fue un detractor de la huelga.²⁵

Las peticiones y la negociación

El primer pliego petitorio de los huelguistas solicitaba que el artículo 16 de la Ley Orgánica, que daba poderes plenos al Ejecutivo del estado respecto de su reglamentación, fuera derogado; que los sueldos de los catedráticos y empleados fueran cubiertos desde la fecha en que habían dejado de pagarse; que el director saliente rindiera cuentas; que se concediera la autonomía plena al plantel a partir de una propuesta de los estudiantes; que el director fuera designado con el acuerdo de la Academia de profesores y los estudiantes y que se continuaran las gestiones con el gobierno federal para obtener un subsidio.²⁶

La petición de la rendición de cuentas del director saliente no volvió a aparecer en el proceso de huelga, por lo que considero que se incluyó con el fin de desvincular a los huelguistas del aludido Bustillos Montiel. Como se verá más adelante, Bustillos fue partícipe de las conmemoraciones de la huelga que se realizaron al concluir y, dos años después, por lo que no se percibe que existiese la intención de los alumnos por auditarlo. El membrete del documento con las peticiones decía "Consejo Universitario de Profesores y Alumnos del Instituto de Ciencias y Artes del Estado", lo cual revela que la mayoría de los profesores y alumnos estaban de acuerdo con la huelga. Durante ésta, los docentes que no eran alumnos

²⁴ BUC-FLCC, Comité de Huelga Estudiantil del Instituto/Juan Aranda, Esteban Silva y Escobar y Jorge Fernando Iturribarria", 5 de septiembre de 1936, Caja 38, Institutos Educativos, Correspondencia, Huelga, impresos, proyectos, 1936. Aranda y Silva eran alumnos que también fungían como profesores en la carrera de Contaduría y Administración y en la Vocacional.

²⁵ BUC-FLCC, José Guillermo Toro/Manuel Matos director del Instituto, 7 y 11 de septiembre de 1936, Institutos Educativos, Correspondencia, Huelga, impresos, proyectos, 1936.

²⁶ BUC-FLCC, "Al gobernador del estado, se le indican las peticiones de los estudiantes en huelga", 3 de agosto de 1936, Caja 38, Institutos Educativos, huelga, correspondencia, impresos, proyectos, 1936.

se mantuvieron aparentemente al margen o, como diría al respecto Raymundo Manzano Trovamála en su informe como director en 1940, fueron “atingentes y discretos”.²⁷

Las peticiones del Comité de huelga tocaban, ya fuera directa o indirectamente, la cuestión de la autonomía. Si bien la Ley Orgánica de 1931 la reconocía, existían candados para que el gobierno del estado mantuviera su injerencia en el IACAEO: el director era designado por el gobernador con la ratificación del Congreso, su presupuesto era aprobado entre el Ejecutivo y el Legislativo estatal (Sánchez y Ruiz, 2014: 109–112) y los planes de estudio, el calendario escolar y el de exámenes debían ser aprobados por la Cámara de Diputados.

Los estudiantes modificaron sus pretensiones en el transcurso del movimiento. El 13 de agosto, el Comité de huelga envió al gobernador una propuesta de nueva Ley Orgánica que aglutinaba los deseos de autonomía mostrados en el pliego petitorio original, arropados con un discurso en el que se planteaba la búsqueda del beneficio, tanto para el instituto como para el proletariado. La propuesta indicaba en el artículo 11 que el director sería nombrado por el Consejo Técnico, el cual estaría conformado por profesores y alumnos electos por sus pares, por lo que prácticamente el gobernador quedaría sin injerencia. El 16 de agosto, ya constituidos como CUERS, los huelguistas plantearon nuevas formas de organización de las carreras que se impartían en el instituto, al cual ya se referían como universidad.

Al principio, las peticiones se concentraron en la autonomía y en el pago del subsidio atrasado por el gobierno estatal. A la mitad de la huelga, se le dio más peso a la autonomía, con matices de discurso socialista, y hacia el final los estudiantes se concentraron en el pago del adeudo y en la defensa de cuatro profesores señalados por el gobierno como reaccionarios. Estas modificaciones se debieron en parte a la intervención del CNESIC. Su presidente, Díaz de León, había promovido en 1933 la educación socialista durante su gestión como rector de la Universidad de Guadalajara. A su vez, Arreguín había sido rector de la Universidad Michoacana en 1935.

En un intercambio de telegramas entre el 24 y el 25 de agosto, Arreguín informaba a Santibáñez que el gobernador había aceptado la totalidad de proposiciones y prometía que, al día siguiente, enviaría soluciones concretas. El día 25, Santibáñez se mostró inconforme con la propuesta del gobernador y le respondió a Arreguín que no había razón alguna para que Joaquín B. Unda, quien sustituyó a Bustillos, siguiera a la cabeza del instituto; la cantidad ofrecida por el gobernador no era la acordada previamente y le suplicaba que sostuviera las peticiones de los estudiantes. Un día después, Santibáñez le indicaba en otro telegrama a Arreguín que no podían permitir la separación de cuatro profesores y que el gobierno del estado regresaba a una propuesta de pago hecha los primeros días de la huelga. También le

²⁷ AHUABJO, “Informe de actividades del director Raymundo Manzano Trovamála al gobernador Constantino Chapital”, 5 de octubre de 1940, Caja 77, Dirección, Informes 1940.

informaba que una comitiva de trescientos estudiantes saldría a la ciudad de México para hablar con el presidente Cárdenas.²⁸

Durante la huelga, los estudiantes tomaron el edificio, organizaron grupos de vigilancia, consiguieron descuento en el tren a la Ciudad de México, con el fin de enviar una comitiva que hablara con Cárdenas en torno al conflicto y entraron en comunicación con diversos sectores de la sociedad oaxaqueña que los apoyaron en un mitin realizado el 30 de agosto.

La solución del conflicto

A finales de agosto, las cartas y telegramas del Comité de Huelga a Arreguín mostraban cada vez mayor desesperación por parte de los estudiantes. Se sabía que pronto se resolvería el conflicto con el reconocimiento de la deuda por parte del gobierno del estado y la reinstalación de los profesores cuya destitución, según los estudiantes, era pedida por Rafael Márquez Toro, profesor del ICAEO y secretario del despacho del gobierno estatal.

El 2 de septiembre, se reunió la Academia de profesores convocada por su decano. Asistieron 47 profesores y el primer punto resuelto representó un logro para las peticiones autonomistas de los estudiantes. Después de que el gobernador del estado era quien nombraba al director del instituto sin mediar participación de su comunidad, en esta ocasión los profesores y alumnos eligieron una Comisión Permanente que se encargaría de dirigir al instituto al terminar la huelga. Dicha Comisión estaría conformada por cinco profesores y tres estudiantes. El gobernador elegiría de entre los primeros al nuevo director. En la votación fueron electos los médicos Manuel Matos, Manuel Canseco Landero, Fernando Bustillos y los abogados Alfredo Castillo y Manuel Aguilar y Salazar.

En el siguiente punto del orden del día, Rafael Márquez Toro informó que el gobierno del estado ya había puesto a disposición de la Academia la cantidad de \$5,000 como anticipo del pago total de la deuda y entregado al decano una nota para realizar el cobro. El documento fue entregado a Canseco Landero para que la Comisión cobrara en la Dirección de Rentas. Después, Luis Castañeda Guzmán, profesor de secundaria y representante estudiantil ante el gobierno estatal, solicitó a Márquez Toro que, como catedrático del instituto y en ese momento encargado del Poder Ejecutivo del Estado, informara a la Academia cómo haría el gobierno del estado para pagar al instituto los \$25,000 que restaban del adeudo que el gobierno tenía. Márquez Toro trató de convencer a sus colegas que la deuda no ascendía a la cantidad que Castañeda decía, sino que en las pláticas con el CNESIC se había acordado que era de aproximadamente \$17,500.00 y se pagaría en mensualidades de

²⁸ BUC-FLCC, José Manuel Santibáñez/Enrique Arreguín, 26 de agosto de 1936, caja 38, Institutos Educativos, Correspondencia, Huelga, impresos, proyectos, 1936.

\$2,000 o \$3,000,²⁹ lo cual ponía en duda que se pagara la totalidad del adeudo, pues el periodo de gobierno de García Toledo concluiría en noviembre.

Los profesores elegidos para la Comisión Permanente eran cercanos a los estudiantes, afines a la causa de la huelga, egresados de la misma casa de estudios y algunos habían sido partícipes de la cultura participativa del IACAEO. Manuel Matos era uno de los profesores más antiguos. Aguilar y Salazar, cuñado de Luis Castañeda, había egresado del instituto en la época de la ocupación carrancista, y en 1921 fue electo diputado local para la legislatura que redactó la Constitución estatal aún vigente.

Canseco Landero había sido líder estudiantil en el instituto a fines de los años veinte. Bustillos era hermano del director depuesto a fines de julio y había sido parte de la mesa directiva del CLEO que apoyó a Vasconcelos en su campaña por la gubernatura del estado en 1924. Fernando Castillo era el padre de uno de los integrantes del Comité de huelga. El gobernador García Toledo nombró a Matos como director, cuya gestión duraría hasta mediados de 1937, cuando la nueva Ley Orgánica definió que el director debía ser nombrado por la asamblea de profesores a partir de una terna enviada por el gobernador del estado.

Los estudiantes eligieron a tres líderes del movimiento de huelga como sus representantes en la Comisión Permanente que dirigiría al IACAEO: Santibáñez, Castañeda y Rodolfo Sandoval. El primero egresó de aquél a finales de 1936, por lo que en enero del siguiente año, Castañeda, sin dejar de firmar como segundo miembro, lo relevó.

El 3 de septiembre, Santibáñez escribió a Díaz de León y a Arreguín para informar sobre los avances y recordarles que la comunidad del instituto estaba en espera de las instrucciones que diera el Consejo para la reorganización del IACAEO.³⁰ Aun cuando la casa de estudios oaxaqueña abrió la puerta para que el CNESIC interviniera en aquélla, no hay evidencia de que esto haya sucedido.

Entre los documentos de la representación estudiantil encontrados en el Fondo Castañeda Guzmán está un acta de conclusión de huelga elaborada por los integrantes del Comité que la dirigió. Un fragmento de ésta da visos de las formas de convivencia de los estudiantes y su tono a la vez juvenil y consciente de los alcances del movimiento que recién habían encabezado:

La gloriosa bandera, a cuyo reverso se encuentra adherida la presente constancia, y que [...] tiene la palabra "AUTONOMÍA", ondeó en el asta del Instituto de Ciencias y Artes del Estado [...] como símbolo de la Huelga que los estudiantes del mismo Colegio decretaron [...] exigiendo del Gobierno de Tacha la Burra el cumplimiento de los

²⁹ BUC-FLCG, "Acta de Asamblea de profesores del iacaeo", 2 de septiembre de 1936, Caja 38, Institutos Educativos, Correspondencia, Huelga, impresos, proyectos, 1936.

³⁰ BUC-FLCG, Comité de Huelga Estudiantil/Enrique Díaz de León y Enrique Arreguín, 3 de septiembre de 1936, Caja 38, Institutos Educativos, Correspondencia, Huelga, impresos, proyectos, 1936.

deberes que como tal tiene para con el Instituto. Esta bandera será símbolo de una juventud que no se vendió y que supo siempre estar a la altura de su deber [...]. La directiva del Comité de Huelga se formó de la siguiente manera: presidente Chepo Santibáñez (Chepo la Burra), Primer Secretario Alberto Velázquez (Tragaldabas Capeto Selassie), Segundo secretario el más cabezón del Instituto (Fernando Castillo) y Tesorero el "Mismo yo" Pierre Arnaud. La bandera queda en poder de Fernando Castillo como botín de la lucha que sostuvo en la azotea del Instituto en contra de la "Madre Conchita Santaella" y del enano Alfredo 'Pirrín' Castillo a quienes ayudaba en espíritu el Lucas Güicho Castañuelas y el gigante Goliat. Firman para constancia todos los que pueden hacerlo, y no lo hacen los demás, porque son muy brutos.³¹

La Comisión Permanente tuvo como tarea inicial reorganizar el calendario escolar, por lo que solicitó a la Cámara de Diputados que aprobara un aplazamiento de las fechas de exámenes finales.³² Después de una negativa, el Poder Legislativo aprobó el aplazamiento, probablemente por la intervención del gobernador electo, el coronel Constantino Chapital, con quien la comunidad del instituto tenía muy buena relación.

Otro problema por tratar era el relajamiento de la disciplina que se percibía desde antes de la huelga. Los profesores habían dejado de asistir a sus cátedras y los alumnos no respetaban el reglamento de la institución. La Comisión hizo un llamado a los estudiantes para cumplir con sus deberes y que no hostigaran a los detractores del movimiento estudiantil.³³

En noviembre, el gobernador saliente, García Toledo, dejó de cumplir con los pagos acordados, lo cual fue informado por Santibáñez al CNESEC.³⁴ Esta situación hizo que Chapital, el gobernante electo, se comprometiera a aumentar el subsidio estatal al IACAEQ, lo cual zanjó la amenaza de que la huelga fuera reactivada. El aumento del subsidio estatal³⁵ y el inicio del suministro federal en 1937 permitieron un pequeño aumento en el salario de los profesores y la continuación de las obras de restauración del edificio del instituto, dañado por los temblores de 1928 y 1931 (Calderón, 2004: 47-50), que habían quedado inconclusas desde 1935.³⁶

³¹ BJC-FLCG, Comité de huelga, "Acta de cierre de huelga", 5 de septiembre de 1936, Caja 38, Institutos Educativos, Correspondencia, Huelga, impresos, proyectos, 1936.

³² AHUABJO, Comité de Alumnos de la Comisión Permanente, "Solicitud de aplazamiento de exámenes", 11 de septiembre de 1936, Caja 100, Asociaciones Estudiantiles, 1936.

³³ AHUABJO, Comité de Alumnos de la Comisión Permanente del Instituto, "Llamado del Comité de alumnos a sus compañeros a guardar disciplina", 8 de septiembre de 1936, Caja 100, Asociaciones Estudiantiles, 1936.

³⁴ AHUABJO, Comité de Alumnos de la Comisión Permanente del Instituto/Enrique Arreguín, 12 de noviembre de 1936, Caja 100, Asociaciones Estudiantiles, 1936.

³⁵ En 1937, se realizó el convenio de federalización de la educación básica por el que el gobierno federal cubrió el 58.59 por ciento de los salarios de los maestros, lo que alivió las finanzas estatales. Infero que esto permitió que el gobierno del estado incrementara el subsidio al Instituto (Martínez, 2004: 38).

³⁶ AHUABJO, "Informe de Manuel Matos al Superior Gobierno del 15 de septiembre de 1936 al 15 de marzo de 1937", 15 de marzo de 1937, Caja 77, Dirección, Informes, 1935-46.

Unos días después del levantamiento de la huelga, la Comisión Permanente que dirigía al instituto organizó una ceremonia presidida por el director Matos y el ex director Bustillo Montiel, en la que se premió a quienes realizaron acciones destacadas durante el conflicto. Dos años después, una sesión científico-literaria conmemoró el aniversario del inicio de la huelga. Luis Castañeda, para entonces estudiante del tercer año de Jurisprudencia, fue el orador principal.

Reflexiones finales

Durante la primera mitad del siglo XX, los estudiantes del ICAEO vivieron una formación participativa fundamentada en el desarrollo de habilidades para la oratoria, la organización de sesiones científico-literarias, así como la elección y funcionamiento de órganos de representación estudiantil, entre otras actividades. Lo anterior los hizo potenciales agentes de cambio, tal como se demostró durante la huelga de 1936.

Este movimiento sucedió en un contexto en el que el gobierno de Lázaro Cárdenas buscaba intervenir con mayor decisión en la educación superior del país. Dicho interés, fundamentado en la reforma educativa socialista, no fue posible impulsarlo desde la Universidad Autónoma de México, por lo que se creó el CNESIC, instancia a la que el ICAEO acudió para gestionar un subsidio federal que permitiera reducir las dificultades económicas que vivía. La irresponsabilidad del gobernador oaxaqueño Anastasio García Toledo, al no cubrir el subsidio al ICAEO durante un año, propició una huelga estudiantil en agosto de 1936 y la comunidad del instituto vio en el CNESIC una instancia que ayudaría a solucionar el conflicto. Ante la solicitud de apoyo, los miembros del Consejo actuaron como mediadores y gestores de recursos federales. La forma como se modificaron las demandas y el tono de los huelguistas pudo deberse a que, quienes encabezaban el CNESIC eran dos de los más importantes impulsores de la reforma socialista en la educación superior: Enrique Díaz de León en la Universidad de Guadalajara y Enrique Arreguín en la Universidad Michoacana.

Por otra parte, el temor que expresó un sector de los oaxaqueños avocados en la Ciudad de México respecto de que el gobierno federal aprovecharía el conflicto para llevar adelante la imposición de su política educativa y sus afanes centralizadores, a cambio de participar en el financiamiento de la institución, terminó por ser desechado. Si bien la Comisión Permanente reconoció la labor realizada por el CNESIC en la solución del conflicto abriendo sus puertas para recibir indicaciones para la reestructuración de la casa de estudios, éstas nunca llegaron y el ICAEO procuró resolver los problemas que tenía, ahora con subsidio federal y con el apoyo de un nuevo gobierno estatal afín.

La huelga de 1936 fue considerada como exitosa por la comunidad del instituto, aunque en su desarrollo sus artífices tuvieron que adecuarse a los discursos y condiciones que la época y los otros actores plantearon. Los huelguistas oaxaqueños lograron que el gobierno del estado empezara a solventar la deuda que tenía con el instituto. Respecto de las demandas autonomistas, profesores y alumnos llevaron adelante la elección de la Comisión Permanente y tuvieron que ceder la designación del director al gobernador, al tiempo que se tuvo que esperar un año más para discutir una nueva Ley Orgánica.

La huelga generó avances en la obtención de la autonomía y la comunidad de la institución se movilizó cuando ésta se vio en riesgo. La Ley Orgánica del siguiente año planteó que la elección del director la realizaría la Academia de Profesores, considerando una terna que el gobernador le enviaba. Este mecanismo se reafirmó en la Ley Orgánica de 1943.

Por otra parte, la figura del Consejo Técnico fue novedosa en la Ley Orgánica de 1937 y su función fue vigilar la buena marcha del instituto con una representatividad que incluía a profesores y alumnos. En diciembre de 1946, el gobernador Edmundo Sánchez Cano intentó imponer una Ley Orgánica en la que dicha instancia desaparecía. La comunidad del instituto con el director al frente, consideró que esto vulneraba su autonomía y se unió a las manifestaciones populares de repudio contra el gobernador por la imposición de un código fiscal que afectaba a amplios sectores de la sociedad oaxaqueña. Éstas derivaron en la destitución del gobernador en enero de 1947.

Fuentes

Archivos

- AHUABJO Archivo Histórico de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca; Biblioteca "Francisco de Burgoa", Oaxaca.
- BIJC Biblioteca de Investigaciones "Juan de Córdova", Oaxaca.
- FLCG Fondo Luis Castañeda Guzmán.

Hemerografía

- El Mercurio.*
- El Oaxaqueño.*
- Oaxaca Nuevo.*
- Oaxaca en México.*

Bibliohemerografía

- Calderón Martínez, Danivía (2004), *Paraninfo de la Universidad. Memoria de su restauración*, Gobierno del Estado de Oaxaca, Oaxaca.
- Dorantes, Alma (1993), *El conflicto universitario en Guadalajara, 1933-1937*, Secretaría de Cultura, Gobierno de Jalisco/INAH, Guadalajara, Jalisco.

- Gómez Nashiki, Antonio (2003), "El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, enero-abril, pp. 187-220.
- Gutiérrez López, Miguel Ángel (2009), "El Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica y la política de educación superior del régimen cardenista, 1935-1940", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 126, pp. 80-98.
- Hernández Luna, Juan (1969), "Polémica de Caso contra Lombardo sobre la Universidad", *Historia Mexicana*, vol. 19, núm. 1, julio, pp. 87-104.
- Lempérière, Annick (1994), "La formación de las elites liberal es en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes del estado de Oaxaca", *Secuencia*, núm. 30, septiembre-diciembre, pp. 57-94.
- Loeza, Soledad (1999), *El Partido Acción Nacional: la larga marcha, 1939-1994*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Martínez Vázquez, Víctor Raúl (2012), *Breve historia de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca*, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Oaxaca.
- Martínez Vázquez, Víctor Raúl (2004), "La educación en Oaxaca después de la federalización de 1937", *Acervos. Boletín de los archivos y bibliotecas de Oaxaca*, vol. 7, p. 38.
- Pacheco Calvo, Ciriaco (1980), *La organización estudiantil en México*, Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán.
- Padilla, Antonio (2004), *Tiempos de revuelo: juventud y vida escolar (El Instituto Científico y Literario del Estado de México, 1910-1920)*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Miguel Ángel Porrúa, México.
- Quintanilla, Susana (2008), "La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940", DIE-Cinvestav, México (Documentos DIE, 62).
- Ramírez, Daysi (2016), "De elecciones y chanchullos: la contienda electoral por la gubernatura de Oaxaca en 1924", *Legajos. Boletín del AGN*, núm. 9, 8ª época, año 3, enero-abril, pp. 11-84.
- Riquelme Alcantar, Gabriela María Luisa (2010), "El Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica: una política educativa para los trabajadores, 1935-1938", DIE-Cinvestav, México, tesis de doctorado.
- Ruiz Cervantes, Francisco José (1998), "El pase por decreto. 1914-1968", *Humanidades. Revista del Instituto de Investigaciones en Humanidades*, núm. 3, Oaxaca, UABJO (agosto-diciembre), pp. 108-113.
- Ruiz Cervantes, Francisco José et al. (2006), *Testimonios del Cincuentenario*, UABJO/Fundación Harp Helú, Oaxaca.
- Sánchez Silva, Carlos y Ruiz Cervantes, Francisco José (2014), *La UABJO y sus leyes fundamentales. 1827-1988*, UABJO/Carteles Editores, Oaxaca.
- Smith, Benjamin T. (2009), *Pistoleros and Popular Movement. The Politics of State Formation in Postrevolutionary Oaxaca*, Universidad de Nebraska, Lincoln.
- Traffano, Daniela (2012), "Ligera crónica de una lucha galante" en Daniela Traffano y Salvador Sigüenza (coords.), *Oaxaca 1932*, Municipio de Oaxaca de Juárez, Oaxaca, pp. 61-90.
- Velasco Pérez, Carlos (1976), *Oaxaca de mis recuerdos*, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Oaxaca.

Recursos electrónicos

- Adame, Ángel Gilberto (2014), "Octavio Paz, joven orador", *Letras Libres*, 11 de septiembre, documento html disponible en: <<http://www.letraslibres.com/mexico-espana/octavio-paz-joven-orador>>; (consulta: 18/11/2017).
- Aguilar Aguilar, Rogelio (comp.) (2014a), "Julio Bustillos Montiel", *Indelebles. Publicación mensual*, núm. 2, Casa de la Cultura Oaxaqueña, Oaxaca, documento pdf disponible en: <<http://www.casadelacul->

- tura.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2016/04/Indelebles02.pdf>; (fecha de consulta: 1/05/2018).
- Aguilar Aguilar, Rogelio (comp.) (2014b), "Jorge Fernando Iturribarría Martínez", *Indelebles. Publicación mensual*, núm. 08, Casa de la Cultura Oaxaqueña, Oaxaca, documento pdf disponible en: <<http://www.casadelacultura.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2016/04/Indelebles08.pdf>>; (fecha de consulta: 8/11/2017).
- Civera, Alicia (1988), "Política educativa del gobierno del Estado de México (1920-1940)" México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, tesis de Licenciatura en Pedagogía, documento html disponible en: <<http://132.248.9.195/pmig2017/0073319/Index.html>>; (fecha de consulta: 6/04/2018).
- Krauze, Enrique (1998), "López Mateos. Historia de un seductor". Clío, México, documento html disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mp0j9Nj0-BM&t=1047s>>; (fecha de consulta: 4/12/2017).
- Tardiff, Guillermo (1961), *El verbo de la juventud mexicana a través de los concursos de oratoria de El Universal, El Universal*, México, documento pdf disponible en: <<http://archivo.eluniversal.com.mx/graficos/graficosanimados12/EU-Libro-Oratoria/files/assets/downloads/publication.pdf>>; (fecha de consulta: 14/02/2018).

ALEJANDRO ARTURO JIMÉNEZ MARTÍNEZ es profesor de tiempo completo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO). Es Maestro en Historia Moderna y Contemporánea y estudiante del Doctorado en Ciencias del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Sus líneas de investigación versan sobre la formación de los intelectuales y de las instituciones educativas en México, siglo xx y los actores, procesos e instituciones educativas de los siglos xx y xxi en México. Es coautor, junto con Néstor Montes y Olga Montes, de "Las políticas públicas de la modernización de la educación superior en la UABJO: 1992-2012", en *De la política y la educación en Oaxaca, siglos xix-xxi. Resultados de investigación en el IIIHUABJO*, Instituto de Investigaciones en Humanidades-UABJO, Oaxaca, 2015.

Recibido: 22 de septiembre de 2018

Aceptado: 19 de diciembre de 2018

Cien años en lucha constitucional por la libertad de enseñanza religiosa en las escuelas: la Unión Nacional de Padres de Familia 1917-2017

A Hundred Years of Constitutional
Struggle for the Freedom of Religious Teaching
in Schools: The National Union of Parents

Valentina Torres Septién Torres

Universidad Iberoamericana
valentinatorresseptien@gmail.com

Resumen

Durante el Congreso Constituyente de 1917, los católicos mexicanos estuvieron a la expectativa de la redacción de algunos artículos que implicaban a la Iglesia católica. Uno de éstos, el más polémico, fue el artículo 3º, cuya redacción y promulgación no estuvo exenta de numerosas intervenciones y reclamos, tanto de la jerarquía católica como de los laicos. Este trabajo aborda el papel que desempeñó la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), organización laica, paraeclesial, actor externo al grupo dominante y cuyo objetivo fue luchar por obtener la libertad de enseñanza, entendida en ese momento como la libertad para enseñar religión en las escuelas. Reconocía "obediencia absoluta" a las autoridades eclesiásticas, con quien mantendría ligas muy estrechas. Sus miembros eran católicos beligerantes, en su mayoría abogados. Desde sus inicios, defendió el respeto a la familia como base indispensable de la convivencia social, el derecho de los padres de familia para elegir la educación de sus hijos, así como la libertad de enseñanza, entendida como la oposición al laicismo oficial. La lucha por la libertad de enseñanza se convirtió en su principal motivación; derogar el laicismo era el medio para alcanzar esta libertad.

Palabras clave: Unión Nacional de Padres de Familia, Iglesia católica, libertad de enseñanza, México

Abstract

During the Constitutional Assembly of 1917, Mexican Catholics were expectant about the introduction of some articles involving the Catholic Church. One of them, the more controversial, was article 3rd, the

drafting and enactment of which was not exempt from numerous interventions and claims, both from the Catholic hierarchy and the laity. This paper addresses the role that played the National Union of Parents (UNPF), secular, paraecclesial organization, external to the dominant group actor and whose objective was to fight for the freedom of education, understood as the freedom to teach religion in the schools. It recognized the ecclesiastical authorities who maintain very close links and "absolute obedience". Its members were Catholic belligerents, mostly lawyers. Since its beginning, it defended the respect to the family as the essential basis of social coexistence, the right of parents to choose their children's education, as well as freedom of education, understood as the opposition to official secularism. The struggle for freedom of education became his main motivation; repeal the secularism was the way to achieve this freedom.

Keywords: *National Union of Parents, Catholic Church, freedom of teaching, Mexico*

Introducción¹

Desde su llegada con los españoles a las nuevas colonias americanas, la Iglesia católica tenía la prioridad de evangelizar a los grupos de nativos. Para ello, y como parte de sus objetivos, los misioneros se dedicaron a la enseñanza de la lectura y la escritura, para que los candidatos a nuevos cristianos aprendieran la nueva doctrina y las enseñanzas evangélicas. Por ello, y por delegación del mismo rey de España, los religiosos fueron los primeros educadores en la América española, actividad que realizarían junto con el Estado durante los tres siglos que duró el virreinato.

A partir del siglo XIX, las nuevas condiciones del Estado independiente cambiaron la composición de fuerzas. El Estado mexicano se adjudicó la necesidad y responsabilidad de formar a los nuevos ciudadanos. Este cambio tan fundamental modificó paulatinamente el desempeño de la Iglesia católica en los territorios independizados. Sin embargo, en la tradición y doctrina de la Iglesia, seguía vigente la necesidad de formar y cristianizar a los pueblos.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, con la guerra de Reforma, las leyes emanadas en la nueva Constitución (1857) y las posteriores leyes que reglamentaron y limitaron la acción social de la Iglesia, se iniciaba una lucha entre las dos potestades, la cual eclosionaría en la primera mitad del siglo XX. La disputa se acrecentó por las orientaciones vaticanas que generaron una forma nueva de organización de su sistema institucional, al que se llamó catolicismo social.

Esta moderna forma en que la Iglesia se acercaba a los problemas sociales actualizó sistemas de acción para la Iglesia, que en México impulsó una serie de disposiciones encaminadas

¹ Algunas ideas de esta investigación fueron publicadas en Torres (1997).

a recuperar los espacios de poder que la institución católica había visto limitada por el Estado. La fuerza de estas acciones tuvo su sustento en la encíclica de León XIII *Rerum Novarum* ("De las cosas nuevas", 1891). A raíz de la aparición de esa encíclica, el catolicismo social, alternativa que presentaba el papa frente al temido liberalismo y al socialismo que empezaba a extenderse por Europa, tuvo un fuerte impacto en organizaciones y grupos católicos, como bien lo ha explicado Manuel Ceballos (1991) en sus trabajos referentes a esa época.

El porfiriato (1880-1910) propició un optimismo en el desarrollo económico de México y la confianza en un futuro de progreso, que bien se identificaba con la idea liberal de un país moderno. El régimen de Porfirio Díaz en su clara postura de mantener "la paz", trató de buscar una alianza con la jerarquía eclesiástica, con base en una política de aparente condescendencia y tolerancia, aunque esto no implicó el reconocimiento o aceptación de un estado confesional por parte del Estado. Lo anterior propició que la Iglesia se fortaleciera a través de la fundación de congregaciones religiosas e iniciativas educativas. En los años del porfiriato, la Iglesia y el Estado mantuvieron la confrontación iniciada en el siglo XIX por el poder sobre la orientación y dirección de la educación. Los liberales continuaron sus esfuerzos para evitar que ésta siguiera en manos de la Iglesia, pero la tolerancia de don Porfirio le concedió una posición de privilegio.

Sin embargo, la revolución mexicana trajo consigo infinidad de cambios en las instituciones, los proyectos de Estado y en general en la vida del país. Al triunfo de los liberales, Venustiano Carranza, jefe supremo de la nación en 1916, percibió la necesidad de dar un sustento legal a su gobierno y convocó a un congreso constituyente.

La lucha contra el laicismo

Los debates dados en torno al artículo 3º, desde 1857 y concretamente al concepto de laicismo, muestran la diversidad de posturas existentes en el momento. ¿Qué era para los ideólogos constitucionalistas el laicismo educativo, y cuál era la definición que de éste daban los católicos? Si bien se le puede definir como la exclusión de toda doctrina religiosa —en este caso para la educación—, tanto para los congresistas, como para la Iglesia y quienes detractaron la redacción del artículo 3º significaban cuestiones muy distintas.

En primer término, la Iglesia consideraba al laicismo como un error. Ya Pío IX, en 1864, lo había condenado en su encíclica *Quanta Cura* y en el *Syllabus*. La Iglesia católica señalaba, sin lugar a dudas, que el fin único de la educación católica era la formación del individuo, con vistas a un fin trascendente: la salvación de su alma. La escuela debía ser un medio para alcanzar este propósito.

Posteriormente, en la encíclica *Divini illius magistri* del papa Pío XI fijó claramente el objetivo de la educación católica:

puesto que la educación esencialmente consiste en la formación del hombre cual debe ser y como debe portarse en la vida terrena para conseguir el fin sublime para el que fue creado, es evidente que, como no puede existir educación verdadera que no esté totalmente ordenada al fin último, así [...] no puede existir educación completa y perfecta si la educación no es cristiana (Pío XI, 1935: 7).

Este axioma era el que había tomado la Iglesia y sus organizaciones para defender su postura frente a la educación laica en 1917, y posteriormente a lo largo de todo el siglo xx. En el documento citado, para la Iglesia, las tres entidades responsables de impartir educación eran la Iglesia, la familia y el Estado, en ese orden. El derecho de la familia era anterior al de la sociedad y al del Estado, e inviolable por parte de las potestades terrenales, e incluía no sólo la educación moral y religiosa, sino también la física e intelectual. Al Estado le tocaba proteger con sus leyes los derechos, tanto de la familia como de la Iglesia, para impartir educación cristiana, y sólo debía suplir a los padres cuando éstos estuvieran incapacitados para realizar dicha función. Le cedían el privilegio de la enseñanza cívica relativa al bien común, que no se oponía a la doctrina de la Iglesia, pero obviaban el que el Estado definiera los parámetros educativos. Sólo teniendo en cuenta estos principios es como se entiende la fuerte oposición que la Iglesia ejerció (y ejerce) sobre el laicismo. Por ello, en México, el laicismo ha sido, sobre todo, una militancia antirreligiosa (o por lo menos anticlerical) (Olimón, 2011: 8), y en términos educativos ésta no se concibe sin valores, sin la ideología propia del cristianismo.

Por su parte, los congresistas percibían la laicidad de tres maneras: como independencia de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial frente a las autoridades religiosas; como la neutralidad de los órganos estatales o como garantía de la libertad religiosa, comprendida en todas sus dimensiones y no únicamente como libertad de culto u opción negativa o positiva frente a convicciones religiosas o filosóficas (Olimón, 2011: 8)

En relación con la redacción del artículo 3º, Venustiano Carranza presentó un proyecto conservador que no agradó a la mayoría parlamentaria, constituida fundamentalmente por el nuevo sector liberal triunfante, que buscaba una transformación sobre todo en los ámbitos económico y social. El proyecto carrancista proclamaba que la enseñanza elemental y superior sería laica y gratuita en los establecimientos oficiales donde fuese impartida. Este artículo sostenía el laicismo sólo para las escuelas dependientes del gobierno; las instituciones particulares quedaban en entera libertad de acción y el Estado no tenía derecho de intervenir en sus políticas educativas. Esta redacción favorecía, sin duda, a los católicos y a sus escuelas,

pues les permitía buenos espacios de funcionamiento. El proyecto de artículo señalaba: "Habrá plena libertad de enseñanza, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación y gratuita la enseñanza primaria y elemental que se imparta en los mismos establecimientos" (González, 1960: 320).

Sin embargo, la iniciativa carrancista no fue aceptada por el Constituyente, que buscaba un cambio sustancial, sobre todo en lo relativo a cuestiones religiosas; el grupo más radical debatió ampliamente la redacción del artículo. Para los más radicales, la Iglesia sustituía funciones que correspondían al Estado desde el porfiriato, en el centro y norte del país, en áreas como salud, educación, organizaciones sociales o políticas. Y precisamente porque el Estado no podía cumplir con muchas de esas funciones, éstas fueron asumidas por la Iglesia, que funcionaba como un "paraEstado". No se trataba de enfrentar a la Iglesia como institución, sino las funciones que ésta realizaba. "Era la construcción de un enemigo [...]. El gran enemigo de la Revolución mexicana, que para muchos era la Iglesia" (Rodríguez, en curso).

La discusión del artículo 3º dejaba clara la posición que los revolucionarios, sobre todo los más jacobinos, tomarían respecto de la Iglesia. En las discusiones se manejaron argumentos en los que se le acusaba de ser "el enemigo más cruel y tenaz de nuestras libertades"; sus "miedos" frente a la Iglesia se hacían evidentes al decir que "la tendencia manifiesta del clero a subyugar la enseñanza no es sino un medio preparatorio para usurpar las funciones del Estado" (*Diario de los debates del Congreso Constituyente*, 1960: 542).

La idea de neutralidad tampoco prosperó. Al respecto, Pablo Latapí señala que la posibilidad de este deslindamiento no era viable, en tanto que el Estado, "al elaborar sus programas e imprimirles sus valores, se decantan hacia una postura, u otra, haciendo imposible la neutralidad absoluta" (Latapí, 2000: 42).

En relación con la libertad de enseñanza "absoluta" (Adame, 1992: 13), la imposibilidad de formar generaciones renovadas, pues la Iglesia mantendría la herencia del fanatismo, que devendría en nuevas "contiendas" sangrientas (*Diario de los debates del Congreso Constituyente*, 1960: 643). Otros diputados, como Alfonso Cravioto, tomaron posturas más radicales al señalar que no sólo debía arrebatarles a los padres el derecho de escoger el tipo de educación de sus hijos, sino que se debía penetrar en los hogares para evitar que los padres enseñaran errores religiosos (*Diario de los debates del Congreso Constituyente*, 1960: 662).

Los moderados, como Félix Palavicini, señalaban la inconveniencia de atentar contra las garantías individuales, y José Natividad Macías consideraba como "barbaridad" quitar ese derecho al pueblo (*Diario de los debates del Congreso Constituyente*, 1960: 701). Al final, la comisión dictaminó el proyecto de redacción y afirmó que la enseñanza religiosa, con ideas abstractas, no podía ser asimilada por los niños y contribuía a "contrariar el desarrollo psicológico natural del niño y tiende a producir cierta deformación de su espíritu [sic]" (*Diario de los debates del Congreso Constituyente*, 1960: 633).

En este sentido, la Constitución entraba en contradicción al coartar la libertad, bandera que tomarían los católicos para defenderse frente a un artículo que consideraron violatorio de este derecho. El laicismo quedó definitivamente instaurado, haciendo posible un proceso de secularización que iría transformando "los sistemas simbólicos integradores de la sociedad [...] y será una forma de secularización con un campo rico de expresiones e interacciones al interior de la educación" (García, 1996: 440).

La comisión encargada de la redacción del artículo 3º propuso extender el laicismo a las escuelas particulares de educación primaria, así como prohibir a miembros de asociaciones religiosas establecer, dirigir o impartir enseñanza en los colegios; con los artículos 4º, 24º, 27º y 130º se facultó a las legislaturas estatales para determinar, según las necesidades, el número máximo de ministros de culto en cada estado; prohibió los actos de culto público fuera de los templos y proscribió los votos religiosos y las órdenes monásticas. (Sánchez, 1992: 8). Ramón Sánchez Meda, presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) considera que "Fue así como la Constitución de 1917 cambió radicalmente el régimen de separación o independencia entre el Estado y la Iglesia católica, para implantar en su lugar el avasallamiento de la Iglesia católica por el Estado [...]" (Sánchez, 1992: 8).

La libertad de enseñanza, entendida a la manera constitucionalista, es decir, la educación laica en torno de la cual se dieron las mayores disputas, fue la manera como el Estado ejerció "democráticamente" un fuerte control ideológico, aniquilando a su contendiente por el poder educativo. La orientación revolucionaria de la educación debería impedir la penetración de ideas religiosas.

Los constituyentes pensaban que con el artículo 3º destruirían la escuela católica, ese elemento tan importante para mantener vivo el espíritu de la Iglesia. El propósito del Estado "era el de controlar a la Iglesia de manera que no le pudiera disputar el poder mediante el ejercicio de actividades religiosas o parapolíticas, que de hecho la colocaron en un real ejercicio de la soberanía eclesiástica en disputa con la soberanía del Estado" (Christlieb, 1962: 12-15).

La UNPF y su resistencia al artículo 3º

La Iglesia, jurídicamente incapacitada para evitar esta decisión amparada en conceptos supuestamente democráticos y legales, se encontró ante una situación de subordinación y desventaja que debió enfrentar para mantenerse vigente en el terreno educativo. Afortunadamente para aquélla, el Estado dejó un reducto por donde pudo continuar su obra educativa. El artículo 3º no limitó la participación de los miembros de sociedades religiosas en su calidad de maestros. La prohibición consistió en que corporaciones o ministros religiosos dirigieran o establecieran instituciones educativas. Sin embargo, esto último podía solucionarse

mediante ingeniosas maniobras, como crear sociedades de carácter civil, para acreditar que los maestros no fueran ni religiosos ni extranjeros como lo exigía la ley.

El revuelo que causó el artículo 3º entre los miembros de la Iglesia y sus organizaciones fue inmediato. Estas últimas afirmando no tener un vínculo directo con la jerarquía, se unieron con el objetivo de instaurar el orden social cristiano desde una plataforma laica. El clero, desde el exilio y a través del arzobispo de México, José Mora y del Río, y de los obispos exiliados, manifestaron su inconformidad y exhortaron a los "pueblos civilizados de la Tierra" a luchar por la libertad de enseñanza. A partir de ese momento, señalaron a la revolución como un movimiento político, que se había convertido en "arreligioso" (Rius, 1963: 104). Según Robert Quirk (1986: 100), los obispos negaban querer mezclarse en asuntos políticos, sin embargo, sostenían que no podían aceptar una Constitución tan palpablemente contraria a la ley de Dios. Condenaban una rebelión armada contra la autoridad legalmente constituida, pero afirmaban que trabajarían dentro de la ley, utilizando cualquier medio legal para cambiar las leyes existentes que regulaban las relaciones entre la Iglesia y el gobierno mexicano.

La Constitución afectó jurídica y políticamente el destino de la Iglesia, al adjudicar al Estado el control de la educación y de otras instancias. El Estado asumía a la Iglesia como una institución política y no daba validez a su función religiosa. Ante el menoscabo de su posible acción participativa, la Iglesia, como contendiente por el poder, se alió a un grupo social integrado por católicos militantes, pertenecientes a las esferas de profesionistas e intelectuales de las clases media y alta, y juntas lucharon por recuperar el poder y los privilegios perdidos.

Algunos padres de familia informados de las intenciones del Congreso buscaron la forma de impedir la incorporación del nuevo artículo. Inmediatamente empezaron a organizarse; tal fue el caso de la Unión de Madres Católicas de Monterrey, quienes enviaron un memorial al Congreso en protesta por las leyes "vejatorias y opresoras de nuestra santa religión" (Rius, 1963: 114). Hicieron hincapié en que la "instrucción laica, racional o como quiera llamársele, es una educación atea, impía" (Rius, 1963: 114).

Por otra parte, la Sociedad Mexicana contra la Violación de la Libertad de Enseñanza, que vinculaba a padres de familia, insistió ante el Constituyente sobre sus derechos en materia educativa, es decir, la facultad para decidir el tipo de educación que deseaban para sus hijos. De esta forma, se iniciaba una polémica rabiosa, que desembocaría finalmente en la guerra cristera.

En este contexto surgirá un nuevo grupo cohesionado, que tendrá una forma importante de participación social. Por vez primera, los padres de familia se constituirán en una fuerza de acción política, social y religiosa, en torno a las acciones educativas de las cuales habían estado relegados. Los progenitores serán actores importantes y su organización

tendrá una función paraeclesial y unificadora, cuyos objetivos se centraron en “lo educativo”, aunque también en otras acciones que trascendieron este primer objetivo.

El propósito de la UNPF fue derogar, o en su defecto reformar, el artículo 3º constitucional, para establecer lo que en ese momento sus miembros consideraban como la libertad de enseñanza, esto es, la posibilidad de enseñar religión (católica), tanto en las escuelas públicas como en las privadas. La nueva organización estaba orientada a la salvaguarda de la educación católica y también se inspiró en la encíclica *Rerum Novarum*. Así lo reconocen sus miembros: “los antecedentes remotos de la UNPF los encontramos en aquellas generaciones de católicos que, respondiendo al llamado del papa León XIII [...] se comprometieron a participar en la solución de la cuestión social” (Pérez, 2019: 31).

La UNPF se constituyó por padres de familia de todo el país, fundamentalmente pertenecientes a la antigua burguesía porfirista y a la clase media. Fue la primera organización de padres de escuelas particulares, de las muchas que se formarían posteriormente. Se estableció como una asociación civil, organismo paraeclesial que reconocía “obediencia absoluta a las autoridades eclesásticas”, con quienes mantuvo ligas muy estrechas, aunque no manifiestas, por el temor existente a que sus acciones comprometieran a la Iglesia en algún momento; posteriormente, defendería una postura más radical que aquélla. Constituida básicamente por abogados, se estableció el 27 de abril de 1917.² Inicialmente llamada Asociación Nacional de Padres de Familia, luchó contra el laicismo y la abrogación del artículo 3º, que se convirtió en su principal bandera, esgrimida a todo lo largo del siglo xx. Otros de sus objetivos consistieron en “proponer y adoptar los mejores métodos educativos; advertir a las autoridades sobre la intromisión de la antirreligiosidad y el sectarismo en las escuelas públicas, y vigilar la moralidad de la enseñanza [...]”³ (Pérez, 2010: 389).

Utilizando un lenguaje que calificaba posturas ideológicas, la Unión señaló a la escuela oficial como “enemiga pública de la paz y de la familia” y causante de los efectos nefastos que la educación producía en la formación de los niños al volverlos “malvados y perversos” (González, 1921-1922: 117). Asimismo, consideraba que las escuelas laicas “pervierten la inteligencia y corrompen los corazones” y “tienen que producir necesariamente los frutos amarguísimos de hombres nocivos a la sociedad y para los gobiernos” (González, 1921-1922: 22).

² Fue firmada por Benjamín Anguiano, Rafael de la Mora, Manuel de la Peza, Francisco G. de Arce, Alberto Garza, Darío Ibarguengoitia, Claudio y Eduardo Limón, Manuel Marroquín y Rivera, Carlos A. Salas López y José Leopoldo Villela (González, 1921-1922:1). Los abogados De la Mora, De la Peza, De Arce Marroquín y Rivera, Salas López y los hermanos Villela también eran miembros de los Caballeros de Colón. Salas, De la Peza, De la Mora y Villela del Partido Católico Nacional. Esto muestra cómo el grupo de católicos fundadores de esta agrupación lo fueron también de otras, incluyendo también a sus esposas, que sin duda pertenecían a la Unión de Damas Católicas (1912). Sin embargo, a esta organización podía pertenecer cualquier padre o madre de familia que comulgara con sus ideales.

³ *Estatutos generales de la Unión Nacional de Padres de Familia*, México, abril de 1917.

La frase que se convirtió en su *leitmotiv* era que sólo a los padres de familia corresponde el derecho de educar a sus hijos, pues alegaban que, una vez en manos de la escuela oficial, la familia dejaba de influir en el desarrollo moral del niño. Los miembros de la UNPF veían en el laicismo la mayor amenaza que se cernía sobre la formación intelectual y moral de los niños, por no tratarse de un laicismo “neutro”, sino infundido de un espíritu combativo y antirreligioso. Temían que, al faltarles los valores cristianos y recibir otro tipo de adoctrinamiento, sus mentes se convertirían en presa fácil de ideas ajenas a las tradiciones de la moral cristiana. El derecho de los padres para educar a los hijos se incorporó al concepto de libertad de enseñanza, y juntos se manejaron a través de los años como el principal argumento para derogar el artículo 3º constitucional.

Los integrantes de la UNPF también pretendían erigirse en vigilantes de que no se difundieran doctrinas falsas que atacaran a la “única verdad, la Católica, Apostólica, Romana”, a través de los informes que recibían de sus hijos (González, 1921-1922: 8).

Como en la mayoría de las organizaciones católicas, su estructura fue piramidal: su centro estaría en la capital, desde donde se dirigirían y orientarían a los centros estatales y municipales. Asociaciones afiliadas a la UNPF se establecieron en varias partes del país, desde donde hicieron un llamado especial a los padres de familia para que se sumaran a la organización y “lucharan por la restauración social de la familia y, de esta manera, por la salvación de la patria” (UNPF, circular s.p.i.).

El único medio con que contaban los católicos para mantener un lugar dentro de la educación nacional y para luchar contra el laicismo oficial eran las escuelas particulares, donde podían continuar con un proselitismo constante en materia religiosa; por ello no cedieron en sus demandas, aun a pesar de los constantes embates que recibieron. Cabe destacar, como lo hace Cesáreo L. González (1921-1922: 109-119), miembro fundador, que para el sostenimiento y creación de escuelas particulares (confesionales) los centros municipales de la UNPF contaron con cooperativas de producción y consumo, que a su vez promovían el mutualismo. Junto a esto, se podían crear empresas aseguradoras con las aportaciones de los socios; en estas iniciativas se trasluce el impacto del catolicismo social.

En noviembre de 1918, el Episcopado mexicano elaboró un documento conocido como “El acta de Chicago”, en la que se invitaba a los católicos a realizar acciones de índole política; se les daban instrucciones “para dirigir en forma segura la acción del clero y del pueblo católico de México”, con el fin de establecer una paz religiosa en la república. Nuevamente, se pedía la libertad de enseñanza en todos los niveles de educación y la no participación del Estado en la enseñanza particular (Loaeza, 1980: 35). Estas peticiones, aunadas a las de la UNPF y a las de otros grupos de derecha, presionaron al presidente Carranza para que apoyara un proyecto de reforma de ley al artículo 3º en 1918, cuyo texto decía: “La enseñanza es libre: pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo

que la enseñanza primaria, elemental y superior, que se imparta en establecimientos particulares” (Meneses, 1986: 179).

Carranza justificaba esta iniciativa, ante la falta de libertades que representaba el artículo aprobado, pues aceptaba que era francamente prohibitivo y restrictivo de la libertad. Este proyecto equivalía a seguir permitiendo la enseñanza religiosa, sin necesidad de eliminar la laicidad del artículo constitucional. Uno de los objetivos que se planteó Carranza al promover dicha reforma era evitar el enfrentamiento entre el poder civil y el clero, tal y como sucedería años más tarde. Aunque la iniciativa no prosperó, el hecho de que el mismo Carranza hiciera la propuesta que serviría de bandera para que la Unión y otros organismos conservadores y religiosos repitieran durante años la misma demanda, sustentándola en la “legitimidad revolucionaria”.

El artículo 3º no se aplicó a la letra, ya que hubo tolerancia hacia las escuelas confesionales, tanto en el gobierno de Carranza como en el de Adolfo de la Huerta, incluso en el de Álvaro Obregón. No obstante, el contenido del artículo era una piedra en los zapatos de los católicos, pues sabían que, existiendo el ordenamiento en la Constitución, en cualquier momento podía ponerse en práctica. Por ello continuaron las protestas y las organizaciones reivindicadoras de la “libertad de enseñanza” fueron haciéndose cada día más fuertes. Una de las más constantes fue la Liga de Estudiantes Católicos (1911), que posteriormente sería parte de la Asociación Católica de la Juventud Mexicana (ACJM). Esta organización surgió como reacción al “estado de relajamiento social resultante de la exclusión de Dios de las leyes” que había propiciado el positivismo; el fin de la asociación “no es otro que la coordinación de las fuerzas vivas de la juventud católica mexicana para restaurar el orden social cristiano en México” (Rius, 1963: 43).

En 1919, la ACJM asumió la tarea de organizar a todos los habitantes del país [sic] “para que protestaran hasta alcanzar la derogación de los artículos 3º [y] 130º de la Constitución”. Esta organización llegó incluso a proponer en 1920, en el Congreso Regional de Jalisco, la desobediencia civil. Recordaba a los padres de familia “la inconveniencia y la ilicitud que le[s] obliga en conciencia a no enviar a sus hijos a esas escuelas [las oficiales]” (Rius, 1963: 141), a la vez que señalaba la necesidad de establecer escuelas católicas, fueren o no patrocinadas y sostenidas por los grupos “acejotaemeros”.

Durante el gobierno de Obregón, la oposición al artículo 3º fue poca. Con José Vasconcelos se abrió la nueva Secretaría de Educación Pública, y tanto el presidente como el secretario quisieron dar un impulso a la demanda educativa. Vasconcelos llegó incluso a denostar el laicismo: “la misma experiencia rusa nos está mostrando que no se sofoca el sentimiento religioso con prohibiciones, pues únicamente se le bastardea [...]. El laicismo debe querer decir únicamente tolerancia de los alumnos de religión diferente en países poblados por distintas razas” (Vasconcelos, 1972: 119). Obregón, a pesar de ser más radical, no deseaba

crear un conflicto directo con la Iglesia, por lo que no ejerció ninguna presión efectiva para que la Constitución fuera obedecida.

Sin embargo, la postura pasiva del Estado no solventó las ambiciones de la Iglesia, que no se resignaba a ver limitada su influencia en el campo educativo; su posición se hizo más beligerante día con día. La Iglesia sumó sus fuerzas y fortaleció sus agrupaciones. Entre las más interesadas en obtener reivindicaciones educativas destaca la Unión Popular de Jalisco (1924), cuyos militantes hablaban de la escuela oficial como "escuela del miedo", puesto que "obligaba al niño a esconderse para realizar sus prácticas religiosas".⁴

En 1926, el padre Bernardo Bergoend, fundador de la ACJM, propuso la creación de la Liga Defensora de la Libertad Religiosa, grupo que incorporó en sus filas a un gran número de organizaciones católicas durante la guerra cristera. Esta organización defendería "los derechos reconocidos universalmente a la Iglesia y la libertad de enseñanza negada en el artículo 3º constitucional". Obviamente, la UNPF se sumó a estas organizaciones, que debatieron el monopolio estatal de la educación, y señalaron a la escuela oficial como perjudicial para la paz y la familia (González, 1921-1922: 116). Asimismo, consideraban que en las escuelas laicas se pervertía la inteligencia y se producían hombres dañinos para la sociedad y su gobierno. A los que atacaban la religión en las escuelas se les debía considerar, según decía un miembro de la Asociación Católica Nacional, "enemigos públicos y jurados del orden y de la paz de la familia, de la sociedad y de todo gobierno honrado", implicando con su aseveración la imposibilidad de formar conciencias honestas con una educación de tipo oficial (González, 1921-1922: 109).

La mayoría de estas organizaciones tenía entre sus consideraciones la defensa de la educación católica. En 1923, los Caballeros de Colón crearon la Cruzada Nacional en Defensa del Catolicismo, que entre sus objetivos tenía la enseñanza de la doctrina católica, la creación y fomento de escuelas confesionales, para "combatir la corrupción de las costumbres, la escuela antirreligiosa y el sindicato socialista"⁵ (Pérez, 2010: 114).

En el periodo de persecución religiosa que se extiende de 1926 a 1938, se vivió con un espíritu combativo en que la Iglesia, apoyada por la UNPF, decidió en 1926 crear el Secretariado Arquidiocesano de Educación, cuyo objetivo era "la coordinación de las escuelas, la promoción de su calidad pedagógica, su defensa ante las autoridades civiles" y cuya "finalidad específica era la inspiración cristiana en la formación integral del hombre, tanto en el ambiente escolar como fuera de él" (Cervantes, 1976: 11 y 14). Desde entonces, y hasta bien entrada la década de los treinta, se exhortaba a los padres de familia a no enviar a sus hijos

⁴ Uno de ellos fue Anacleto González Flores, un militante cristero que estaría a favor de la resistencia pasiva mediante el boicot y la omisión del pago de impuestos.

⁵ Circular del diputado de estado de los Caballeros de Colón, Luis G. Bustos, México, 6 de noviembre de 1923.

a escuelas laicas, amenazándoles de pecar gravemente (Pérez, 2010: 59).⁶ En estos años se cierran escuelas confesionales, se suspende el culto en las iglesias y las organizaciones religiosas actúan en la clandestinidad.

Hacia 1932 era tal la agitación provocada por los católicos ante las leyes persecutorias, que el papa envió un mensaje al obispo Leopoldo Ruiz y Flores prohibiéndole discutir el tema. No obstante, las autoridades eclesíásticas exhortaron a las familias católicas a que no enviaran a sus hijos a las escuelas laicas. Las relaciones entre la Iglesia y las autoridades educativas llegaron a un estado crítico, que se agravó cuando la SEP lanzó el proyecto para hacer obligatorio un curso de educación sexual. La UNPF se declaró en contra de ésta por considerarla "innecesaria y peligrosa"; sostuvo que, en manos de maestros no capacitados, era sumamente riesgosa, ya que podrían contar con los "medios para violar niños inocentes"; calificaron al proyecto como "un complot comunista para destruir la estabilidad social de México", al debilitar a la familia como núcleo central de la sociedad (Britton, 1976: 100-101). Luis Bustos, su presidente, propuso que se organizara una huelga y anunció un boicot económico y social contra cualquier maestro que impartiera esa materia. El movimiento tuvo alguna fuerza en el Distrito Federal, donde no más de 49 escuelas de las 485 existentes se vieron afectadas (*Excelsior*, 7 de mayo de 1934).

Por otro lado, la acción del ala izquierda del Congreso apoyó en 1934 la reforma socialista del artículo 3°. El arzobispo se declaró abiertamente contra esta reforma e instó a los católicos a dejar de concurrir a las escuelas donde se impartiera la educación socialista.

La UNPF veía en la educación sexual y en la educación socialista dos amenazas a la libertad; consideraron que el socialismo educativo era una consecuencia de la educación sexual y una argucia del gobierno para destruir a la familia y la moral de la sociedad. Este organismo inició una campaña en contra del gobierno, a través de mítines y de la prensa mediante la publicación de libros y folletos (*La Prensa*, 29 de septiembre de 1934).

Las protestas más fuertes de la UNPF se hicieron sentir hacia 1939, en vísperas de la elaboración de la Ley reglamentaria del artículo 3°. La UNPF decía ver en la educación socialista una amenaza del comunismo internacional: "¡la amenaza de convertirnos en una dependencia rusa!", aunque lo que más le preocupaba era la limitación que se imponía a la enseñanza religiosa (Meneses, 1988: 351).

⁶ "Instrucción pastoral que dirigen a su venerable clero los Ilmos. y Rvmos. prelados de la Provincia eclesiástica de México", México, 25 de mayo de 1924.

El *modus vivendi* y la oportunidad de crecer

Entre 1939 y 1950, la "unidad nacional" que propuso el avilacamachismo buscó limar las asperezas y debates que propició el socialismo educativo. Sin embargo, el conflicto del Estado con la Iglesia sólo experimentó "un acomodo circunstancial, pragmático y hasta duradero", como bien señala Roberto Blancarte (2011: 24), quien considera que la jerarquía se acomodó con el gobierno, a pesar de que no compartía ninguno de sus postulados básicos y más bien estaba en contra de ellos. La estrategia seguida por la Iglesia y sus organizaciones de masas, que muy bien ejemplifica la UNPF, evitó el confrontamiento directo empleado años atrás y adoptó una oposición pacífica, pero firme, sobre todo en los principios relacionados con el magisterio eclesial (Blancarte, 2011: 24). A partir de entonces, se diría que "hay, por lo menos [...] una contienda permanente, una lucha sorda dirigida por la jerarquía eclesial, integral-intransigente (o neointransigente), destinada a la recuperación y la diseminación del proyecto social católico" (Blancarte, 2011:24).

La reacción de la UNPF fue muy favorable a este acomodo, sin embargo, su posición combativa siguió siendo la misma: querían la libertad de enseñanza para recuperar prerrogativas perdidas y para ampliar su campo de acción. En 1940, decidió levantar un "censo plebiscito" para pedir a Ávila Camacho que modificara el artículo 3º; promovió entre la feligresía que se enviaran mensajes al presidente, al secretario de Educación y las cámaras, con el siguiente texto: "Aprobamos la labor de la Secretaría de Educación que está resolviendo en forma patriótica y enérgica la cuestión educacional. Estamos dispuestos a cooperar para que se reforme el Art. 3º constitucional de manera que consagre y garantice la libertad de enseñanza" (UNPF, 22 de noviembre de 1941, circular núm. 14). A la vez pedía que enviaran su adhesión a los diarios y organizaran reuniones escolares. También mostró su satisfacción por la renuncia del secretario de Educación, Luis Sánchez Pontón, "reconocido comunista", sobre todo porque el nuevo secretario, Octavio Véjar Vázquez, tenía una visión más acorde a sus ideas. Esto dio lugar a "una sensación agradable de alivio", y se pensó en que el régimen avilacamachista concedería la libertad de enseñanza, "cediendo al clamor del pueblo" (UNPF, 18 de noviembre de 1941, circular núm. 13).

En otro gesto de acercamiento, la Secretaría de Educación Pública (SEP) invitó a los representantes de la UNPF para que formularan un nuevo proyecto de ley reglamentaria. La UNPF se sintió fuerte y decidió organizar una gran campaña para derogar el artículo socialista. Esta acción no fue del todo infructuosa, ya que el presidente Ávila Camacho decidió reglamentar el artículo 3º. Dicha ley aludió a los llamados de los padres de familia para "no divorciar a la escuela de la familia" y reconoció en ellos su misión educadora y, aunque mantenía el término "socialista", era moderada y fue el antecedente inmediato del artículo 3º renovado de 1946.

Sin embargo, la UNPF no deseaba tolerancia, sino aceptación legal de la enseñanza religiosa. En diciembre de 1945, el presidente Ávila Camacho envió al Congreso un proyecto de ley para la reformar el artículo 3º, eliminando su definición de socialista, que coincidió con otro, enviado por la UNPF, el cual agregaba un párrafo inicial que decía: "El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza" (UNPF, 13 de diciembre de 1945, circular núm. 43), que no fue incluido en la redacción final. Sin embargo, la jerarquía católica vio en la reforma un avance hacia sus pretensiones de libertad religiosa.

La supuesta infiltración comunista, que se avizoraba como consecuencia de la segunda guerra mundial, fue otra de las preocupaciones de la Iglesia y de la UNPF. Por medio de informantes anónimos llegaban a la organización noticias como ésta: "Nos informan que en la Secretaría de Educación, los comunistas se están apoderando de muchos de los llamados puestos clave para intensificar el comunismo [...], pues es sabido que con los dineros del pueblo se sostienen profesores antipatriotas que más bien tratan de servir a Moscú" (UNPF, 2 de febrero de 1947, circular núm. 49).

Su reacción fue enviar cartas a Jaime Torres Bodet, secretario de Educación, y al presidente Miguel Alemán, previniéndoles de esta "amenaza comunista". Esa labor se extendió hasta la Normal, donde la UNPF hizo un llamado a los padres de familia, "para que interpongan toda su autoridad, a fin de impedir que la Normal siga convirtiéndose en centro de inmoralidad, de agitaciones que lesionan gravemente no sólo la integridad de la familia, sino también el orden social y son un grave mal para México" (UNPF, 2 de febrero de 1947, circular núm. 49).

En 1949, la SEP publicó el *Reglamento para las Asociaciones de Padres de Familia*, lo que aprovechó la UNPF para organizarse en todas las escuelas particulares, pues las escuelas que pertenecían a la Unión estaban exentas de formar parte de los organismos oficiales. Las relaciones entre la UNPF y la SEP entraron en "un buen momento", situación que la primera aprovechó para reanudar un plebiscito que lanzó en 1941 para reformar el artículo 3º. Posteriormente, publicó una carta abierta en varios periódicos, en la que pedía la libertad de enseñanza en cumplimiento de la "Declaración Universal de los Derechos del Hombre", que reclamaba "la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión manifestado y ejercido por la enseñanza", así como el derecho de los padres de familia a "escoger el tipo de educación que ha de darse a sus hijos" (UNPF, 13 de diciembre de 1950, circular núm. 71).

Esa "paz" complaciente tuvo sus límites en 1958 con el Plan de Once Años,⁷ Adolfo López Mateos propuso la publicación de libros de texto gratuito para todos los niños de primaria, con el fin de que la educación fuera efectivamente democrática. El texto se convirtió en único y obligatorio, y la discusión que esto provocó alcanzó niveles alarmantes, sobre

⁷ "Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria", coloquialmente conocido como Plan de Once Años.

todo en las escuelas confesionales. La UNPF encabezó la oposición a la iniciativa, cuya reacción más violenta se llevó a cabo en la ciudad de Monterrey, donde se realizó una gran manifestación al grito de ¡Cristianismo, sí!, ¡comunismo, no!, al que se unieron otros grupos como el Movimiento Familiar Cristiano, el Partido Acción Nacional, miembros de la banca, la industria y el comercio y, obviamente, la Iglesia. El movimiento se extendió a otras ciudades, como León, Guanajuato, Zamora, Michoacán, Chihuahua y el Distrito Federal. El debate fue acalorado, pero ante la resistencia de la autoridad a estos reclamos, poco a poco los ánimos se calmaron cuando las escuelas particulares tuvieron la seguridad de que los textos no eran “tan obligatorios” ni únicos, y que podían utilizar otros textos autorizados.

Los cambios que se dieron en la Iglesia después del Concilio Vaticano II tuvieron importantes repercusiones en el campo de la educación católica, al abrirse a posiciones “más democráticas”. En efecto, algunos sectores de la Iglesia, como los jesuitas y maristas, siguieron considerando prioritaria a la escuela, pero no como había funcionado hasta entonces. Se manifestó la necesidad de una “renovación total y profunda” para dejar de “perpetuar y consolidar estructuras injustas”. Se pretendía, por el contrario, que la educación católica fuera uno de los mejores medios para transformarlas. Esto llevó a un cuestionamiento interno muy serio de la Iglesia sobre la función de las escuelas confesionales, y del papel que éstas cumplían como reproductoras de un sistema social injusto.

Los años que van desde la aparición de los libros de texto gratuito en 1959, hasta su reforma en 1973, coinciden con el periodo conocido como del “desarrollo estabilizador”. El presidente Gustavo Díaz Ordaz ejerció la represión institucionalizada, que desembocó en el movimiento estudiantil de 1968.

La reforma educativa fue una de las demandas que puso en práctica Luis Echeverría. En 1973, expidió la *Ley Federal de Educación*. Para este momento ya no hubo impugnaciones de la Iglesia, sino más bien ésta alababa los esfuerzos de las autoridades educativas de los últimos años. Aunque la Iglesia siguió considerando como prioritaria a la escuela, manifestó la necesidad de una “renovación total y profunda” que hiciera posible una sociedad menos desigual. Sin embargo, ya en estos años encontramos un desfase de puntos de vista entre una Iglesia más progresista y la UNPF, que no modificó su postura tradicional.

Como resultado de la reforma educativa, en 1972 vieron la luz nuevas versiones del libro de texto gratuito. Esta vez, el debate se suscitó no por su existencia, sino por el contenido de algunos volúmenes de ciencias sociales y ciencias naturales. La UNPF encabezó los reclamos: rechazó el texto de ciencias sociales “por contener una ideología tendenciosa, socializante y medio sutil del gobierno para transformar su estructura liberal en un claro socialismo de Estado, tendiente a desembocar en un comunismo ateo”; también defendió que los padres de familia conservaran el derecho a ser ellos y no la escuela quienes dieran educación sexual (*Excélsior*, 3 de febrero de 1975). Repartió volantes que decían: “Los libros de texto contienen

ideologías inaceptables para la fe cristiana y para la moral humana”, lo cual desconcertó a los fieles que enviaban a sus hijos a las escuelas públicas (*Excelsior*, 21 de febrero de 1975).

El Episcopado tomó una postura más conciliadora y consideró que los textos “eran perfectibles”, pero que podían ser utilizados en las escuelas. A raíz del debate que esto provocó, la UNPF se alineó con la extrema derecha y a sus filas ingresaron miembros de Movimiento Universitario de Renovadora Orientación (MURO), lo que creó una división interna muy severa y provocó que la Iglesia católica se deslindara en ese momento de la organización.

La reforma al artículo 3° en 1992, ¿un triunfo para la UNPF?

La tan ansiada reforma al artículo 3° por la que luchó la UNPF a todo lo largo del siglo xx, se empezó a perfilar como una realidad hacia 1992, cuando el presidente Carlos Salinas de Gortari planteó la necesidad de una nueva relación entre Iglesia y Estado, basada en el reconocimiento jurídico de las iglesias, que si bien en su planteamiento inicial dejaba fuera la cuestión educativa, finalmente fue parte de las reformas realizadas a la Constitución entre 1992-1993.⁸

En la discusión de las reformas “con olor a anticlericalismo” (Olimón, 2011: 3), el asunto de la laicidad seguía estando vivo, pues los legisladores tenían aún recelo y temor de que este concepto se modificara en el artículo 3°, no obstante, algunos diputados moderados señalaron a la laicidad como “condición necesaria para que quienes profesen cualquier religión, o quienes no tengan ninguna, cuenten con un ámbito de libertad” (Olimón, 2011: 9). Manuel Olimón sostenía que, por el número masivo de católicos en el país, el Estado debía guardar hacia ellos consideraciones diferenciadas (Olimón, 2011: 27). En la exposición de motivos de la reforma se afirma:

El laicismo no es sinónimo de intolerancia o de anticlericalismo, ni censura [de] las creencias de una sociedad comprometida con la libertad. Lo que se busca es evitar que la educación oficial privilegie alguna religión o promueva el profesar una religión, pues ello entrañaría lesionar la libertad de religión de quienes optan por mantenerse al margen de los credos (Sánchez, 1992: 18).

Los católicos sustentaban sus reclamos a la reforma en la aprobación de la “Declaración Universal de Derechos Humanos” (1948) y en el Pacto Internacional firmado por México en

⁸ Salinas hizo público el proyecto que se aprobó el 28 de enero. “México, las reformas constitucionales de 1992”, *Boletín mexicano de derecho comparado*, núm. 151, UNAM, 2018.

1981. Sánchez Medal, quien fuera presidente de la UNPF, abundó en esta postura al señalar que la Declaración señalaba que: “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” y el Pacto Internacional que “Los Estados [...] se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (Sanchez, 1992: 8).

Finalmente, en palabras de Jorge Adame Goddard, “las reformas constitucionales significaron un progreso en cuanto al reconocimiento y protección de esta libertad [manifestar la religión o creencias que] se considera el fundamento de todas las demás libertades o derechos de la persona frente al Estado y la sociedad”, y que en el caso de la educación estas reformas “son las más importantes” (Adame, 1992: 13). Considera, sin embargo, que este avance no estaba a la altura de la doctrina internacional de los derechos humanos, la cual señalaba que “los padres tienen derecho de que sus hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, porque, en la práctica, tal derecho lo podrán hacer efectivo en México sólo los padres que pueden pagar una colegiatura en una escuela privada”. La educación religiosa era, pues, un privilegio, en tanto que deja sólo dos posibilidades: la primera, consistente en multiplicar las escuelas privadas gratuitas promovidas por las iglesias, y la segunda era que se impartiera religión en las escuelas públicas pagadas por las asociaciones religiosas (Adame, 1992: 13-14).

A pesar de las críticas a la reforma del artículo 3º, la libertad de enseñanza religiosa avanzó significativamente. La UNPF consideró esta reforma como un triunfo propio (*La Jornada*, 2 de septiembre de 2003). El artículo 3º permitió que en las escuelas privadas se impartiera educación religiosa, con lo que la UNPF lograba su objetivo de lucha a todo lo largo del siglo xx.

Una Unión en unión con otros

Al inicio del siglo xxi, la UNPF ya era entonces un organismo fuerte, reconocido y establecido en muchos estados del país. El triunfo del Partido Acción Nacional en las elecciones del año 2000 favoreció su supervivencia, así como la de otros grupos similares que se fueron construyendo al amparo de la Iglesia, y de un gobierno menos jacobino y anticlerical, como aquél de 1917:⁹ su permanencia se justificaría debatiendo asuntos educativos de toda índole.

⁹ A principios del siglo xxi, contaba con treinta y ocho comités estatales, seis regionales y cuatro en la Ciudad de México, lo que supone una cobertura a nivel nacional. Sus miembros sumaban 1,100,000 afiliados (*Reforma*, 10 de diciembre de 2003).

El vertiginoso cambio de la sociedad relacionado con el comportamiento sexual, la secularización de las costumbres y la apertura de sectores de la Iglesia católica hacia posturas más democráticas, dieron la pauta para que la UNPF reavivara otras demandas, como su oposición a la educación sexual, que se basaba en la promoción de la anticoncepción con la práctica del sexo seguro y el uso del condón, con carteles que contenían frases como ésta: "¿Dónde estarías tú si tu padre hubiese usado condón?" (*La Jornada*, 10 de diciembre de 1989). La nueva estrategia se centraba ahora en la moralización del ambiente, en el combate contra la pornografía en los medios y la lucha por la "integridad familiar". También se abrió a los medios con objeto de mejorar su imagen. Inició una labor editorial con publicaciones como la revista *Cumbre*,¹⁰ con una intención informativa y formativa para sus agremiados; produjo también audios y videocasetes con el mismo fin.

La UNPF defendió al secretario del Trabajo, Carlos Abascal, quien detonó un escándalo al oponerse a que su hija leyera la novela *Aura* de Carlos Fuentes, recomendada por la profesora de literatura Georgina Rábago, al que calificó como "uno de los autores que la mercadotecnia ha encumbrado" (Adame, 2007). También se manifestó a favor de las autoridades panistas de Baja California, quienes impidieron el aborto que solicitaba la joven Paulina Ayala López, víctima de violación (*Siete Días*, 13 de mayo de 2001). Otros temas abordados fueron la drogadicción y la violencia en las escuelas, mediante la inculcación de valores cívicos e impedir que se difundieran series televisivas plagadas de violencia (*Excélsior*, 3 de febrero de 2003).

Un gran tema se inició en enero de 2003 en el Primer Encuentro Nacional de Padres de Familia y Maestros, en el Auditorio Nacional,¹¹ con el objetivo de elevar la calidad y alcanzar la equidad en la enseñanza, para desterrar "la distinción entre mexicanos de primera y de segunda que hoy nos agravia" (*Excélsior*, 2 de febrero de 2003.). Esta reunión fue muy comentada en la prensa, sobre todo en *La Jornada*, que mostró un sarcasmo recurrente al referirse al sector femenino participante con notas como ésta: "madres chic de fina estampa, de legionarias-millonarias de Cristo, lucían refulgentes crucifijos de fina pedrería y oro ante los ojos azorados de decenas de sencillas maestras" o "docenas de maestros y maestras se asomaban al Primer Mundo", entre otros comentarios sarcásticos. La gran protagonista del evento fue la esposa del entonces presidente Vicente Fox, Martha Sahagún, quien, junto con la profesora Elba Ester Gordillo, secretaria general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), proclamó "el inicio de una nueva etapa en la historia de la educación mexicana, a partir de la alianza entre maestros y padres de familia"; la Alianza se manifestó

¹⁰ La UNPF edita la revista *Cumbre*, de editorial Forja, apoyada publicitariamente por empresas como Cerillera La Central, Seguros Tepeyac, Afianzadora Insurgentes, Alfombras Luxor y Mohawk y Colchones Simmons (Villamil, 1989).

¹¹ Ante la presencia de casi diez mil personas, con la realización de 1,250 eventos municipales, 45 regionales y 16 delegacionales, en los que se concentraron las sugerencias de 230,276 padres de familia y maestros.

a través de la vinculación del SNTE con la Fundación Vamos México y la UNPF (*La Jornada*, 3 de febrero de 2003). En el encuentro, Sahagún retomó el discurso tradicional de la derecha y de la UNPF, y señaló que los padres de familia “somos y debemos ser protagonistas del proceso educativo. El hogar es el centro de aprendizaje y la familia es corresponsable de las actividades académicas de nuestras escuelas” (*La Jornada*, 3 de febrero de 2003). Según ella, esta alianza modificaba relaciones anteriores, dando a México “el impulso de país humanista, socialmente responsable y auténticamente democrático”, que abría la puerta para la conciliación (*La Jornada*, 3 de febrero de 2003).

El acuerdo consistía en el compromiso para trabajar juntos; el sindicato magisterial con la parte editorial y de capacitación y asesoría, así como de la promoción de “valores” (*La Jornada*, 3 de febrero de 2003). El sindicato editaría 36 millones de ejemplares del texto de la fundación, titulado *Guía de padres*, serie de tres libros con consejos a los progenitores, que se presentó como “una alianza generosa por encima de las ideologías, credos religiosos y partidos políticos, justamente porque se trata de la educación, entendida como construcción del espacio compartido y la cultura común de los ciudadanos” (*La Jornada*, 3 de febrero de 2003).

El dirigente sindical Rafael Ochoa señaló que, a partir de la alianza, la escuela se convertía en “centro motor de la organización social”, al considerar a los padres en el diseño de la política educativa. Tal como habían solicitado grupos ligados a la Iglesia católica, como la UNPF, Ochoa anunció que se restablecía el diálogo entre padres y maestros para “dejar atrás las desconfianzas” que se generaron a lo largo del tiempo (*La Jornada*, 3 de febrero de 2003), y atribuía el mérito del avance a Elba Esther Gordillo. Como en los mejores tiempos de la UNPF, Ochoa manifestó que “es en la casa donde el alumno recibe la más importante influencia que habrá de normar su comportamiento” (*La Jornada*, 3 de febrero de 2003).

La *Guía* competía, a su vez, con un libro que con esa misma intención había publicado anteriormente la SEP, titulado *Los libros de mamá y papá*, que la UNPF rechazó por considerar que promovían “el libertinaje sexual” (*La Jornada*, 23 de febrero de 2003). Recibió también críticas de otras organizaciones de derecha, como de Jorge Serrano Limón, dirigente del Comité Nacional Provida, quien señalaba que al texto le faltaban muchos aspectos y fundamentalmente “resaltar ciertos valores familiares” (*El Norte*, 28 de febrero de 2003). Por otra parte, la prensa de izquierda no dejó de externar su postura contra esta alianza, en la que hacía patente el cambio de las organizaciones a las que ahora se veía “del brazo y por la calle” (*La Jornada*, 1º de febrero de 2003).

Dos días después de la reunión, el presidente de la UNPF decidió pedir a la SEP que retirara los libros de texto para secundaria, por considerar que contenían “una información distorsionada de nuestra historia”. La acusación consistía en que en dichos materiales se culpaba al ejército del movimiento estudiantil de 1968. Con la autoridad otorgada por su alianza con Vamos México y el SNTE, pidió a las autoridades educativas que fueran más

cuidadosas con la información de los textos y tuvieran en cuenta que “el estudio de la historia debe consignar hechos, pero sin tendencias ideológicas, partidistas y doctrinarias”, y solicitó a Reyes Tamez Guerra, secretario de Educación Pública, y a Lorenzo Gómez Morín, subsecretario de esa dependencia, a evitar el tener que embodegar los libros de texto, como sucedió cuando Ernesto Zedillo fue secretario de Educación (*El Informador*, 5 de febrero de 2003).

La SEP se comprometió a realizar una revisión de los planes y programas de estudio de la escuela secundaria. Subrayó que las autoridades de esa secretaría y los representantes de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana se reunirían para garantizar a la sociedad que los contenidos de los libros no obedecerían a intereses personales o sectarios, y que se respetarían los hechos históricos con base en la documentación histórica (*Excélsior*, 5 de febrero de 2003).

Otro tema vinculado al anterior fue el de la elaboración de textos para una nueva asignatura que sustituiría a la de civismo, llamada formación cívica y ética, desde la cual se pretendía fortalecer la “educación en valores” en la primaria. Para ello se abriría un concurso para la elaboración del libro de texto, con el objeto de que las editoriales presentaran distintos títulos para ser puestos a consideración de las escuelas. La SEP pidió a la UNPF convocar al concurso, dándole así un reconocimiento tácito (*La Jornada*, 27 de abril de 2003).

También pidió a los maestros “paristas” a que renunciaran a sus plazas. Guillermo Bustamante Manilla, su presidente, elaboró una propuesta que contemplaba la colaboración de especialistas, como psiquiatras y paidopsiquiatras, para valorar a los trabajadores de la educación en activo y a los de nuevo ingreso al servicio magisterial, con la finalidad de detectar posibles desviaciones mentales en los docentes (*La Jornada de Morelos*, 13 de octubre de 2003).

La misión de la UNPF continuó con su objetivo ampliado: el reclamo de enseñar religión en las escuelas no sólo particulares, sino también en las públicas. En agosto de 2003, su dirigente pidió que “se reconozca el derecho de los padres de familia a educar a sus hijos, de acuerdo con sus principios y convicciones. Para su presidente, la educación no debía ser laica, obligatoria y gratuita, sino libre, obligatoria y gratuita”, y sustentaba su reclamo en que el 90 por ciento de los mexicanos eran católicos (*La Jornada*, 28 de agosto de 2003). La posibilidad de una petición como ésta sólo se puede entender en el marco de un México en transición de un liberalismo anticlerical, que perdió su vigencia ante el retorno de posturas muy conservadoras, no sólo dadas por la ideología del entonces presidente Vicente Fox y su esposa, sino también por algunos sectores del mismo magisterio representados en el SNTE, la CNTE y, por supuesto, de la Iglesia, sin cuyo apoyo no se entendería su acción política.

El rechazo homofóbico y contra la educación sexual, demanda histórica de la UNPF,¹² fue evidente desde 2005, cuando Bustamante manifestó que enviaría una carta al secretario de

¹² La UNPF siguió en este punto la misma postura de la Iglesia católica, que en ambas instituciones se ha mantenido hasta la fecha.

Salud, doctor Julio Frenk, para solicitar que se retiraran de los medios los anuncios en favor de una campaña que “promueve el homosexualismo” y tenía su origen en el “machismo”. La carta no fue contestada, pero la UNPF insistió en el tema, solicitando que se suspendiera la cápsula llamada “La cena” y cualquier otra. Solicitó al secretario Frenk “atender”, es decir, buscar para los homosexuales, la cura de su “desviación sexual”.

A cien años del inicio

Bernardo Barranco considera que “la laicidad del Estado es un instrumento fundamentalmente jurídico, no una ideología o un planteamiento histórico, que dota al Estado de diferentes elementos: una clara separación entre la Iglesia y el Estado, la garantía de libertad religiosa del Estado laico, la equidad en las creencias y que el Estado está obligado a proteger las minorías” (Barranco, 2016). La laicidad, vista como instrumento jurídico, implica una mayor democracia que evita los partidismos hacia alguna religión específica (Inqro, 2016).

Si la laicidad, que había sido el motivo principal de la existencia de la UNPF, dejó de tener esa connotación ideológica —al menos para una mayoría liberal— y el artículo 3° había sido modificado, el motivo fundamental de la existencia de la UNPF perdía su sentido.

La justificación actual para su permanencia tiene que ver con la misma bandera que han tomado otras instituciones de derecha, sobre todo las más radicales. El punto del debate se centra ahora en la campaña contra los matrimonios igualitarios. Esta organización se vinculó al Frente Nacional por la Familia (un grupo de organizaciones de derecha), que buscaba que el paquete de iniciativas promovido por Enrique Peña Nieto en mayo de 2016 no se aprobara.

El Frente, según la vocera del movimiento y presidenta de la UNPF, Consuelo Mendoza, está constituido por “millones de padres de familia y más de mil instituciones de la sociedad civil organizada de todo el país”, cuyo objetivo fundamental es defender lo que llaman “matrimonio natural”, conformado entre un hombre y una mujer. El Frente demanda el cambio del artículo 4° constitucional “para que esté protegida la familia, [y] para proteger el matrimonio natural” (Rocha, 2016). Para apoyar esta solicitud, la UNPF lleva a cabo campañas de sensibilización “sobre las bases del matrimonio y la familia”, así como acciones que robustezcan “los valores tradicionales que han demostrado ser infalibles, como la base del progreso y la fortaleza de la familia”, los cuales son incompatibles con “cualquier otra forma o principio de unión conyugal/familiar [que,] fuera de dicho contexto, representan un riesgo y una amenaza para el futuro social de las próximas generaciones” (Ulloa, 2015).

En relación con la educación, sostiene que está en contra de lo que se enseña a los niños en los nuevos programas educativos, por ejemplo, que sean adoptados y vivan con homosexuales; que puedan cambiar de sexo sin la intervención de padres de familia o tutores; que

a través de los libros de texto de la SEP y desde preescolar, les enseñen a los niños la homosexualidad, transexualidad y actividades sexuales, y que como padres de familia no se puedan oponer; que se cambien las leyes de género, es decir, que los hombres puedan entrar al baño de mujeres y viceversa; que si como padres de familia o tutores se oponen a la ideología de género, sean castigados (*Reforma*, 2016).

Otras peticiones fueron realizadas a través de la plataforma digital de *Citizen Go*. También entregaron cartas al presidente del PRI y a las embajadas y consulados de México en Colombia, El Salvador, España, Brasil, Chile, Perú y Estados Unidos. Mendoza comentó en una entrevista con el Grupo Fórmula que “hay más de mil organizaciones y gente [sic] de diversos credos que apoyan al Frente, opuestas a la iniciativa presidencial sobre los matrimonios entre personas del mismo sexo”. Señaló que en la marcha del día 11 de septiembre de 2016, hubo una participación muy buena no sólo en la Ciudad de México, sino en Guadalajara, Querétaro y Guanajuato, “todos en una sola voz y en un solo tema que es la familia”. Reiteró su rechazo a la unión entre personas del mismo sexo, y estar en contra de una ideología de género, y de “una educación que pase por encima del derecho de los padres de familia” (Rocha, 2016).

La UNPF se suma, pues, a los grupos conservadores mexicanos que se identifican con los sectores más radicales de la Iglesia católica, y también con redes familiares, empresariales y de profesionistas que van más allá de lo estrictamente educativo. En este marco, la UNPF representa uno de los bastiones más enraizados en la tradición católica conservadora, que en el ámbito de la historia contemporánea no tiene parangón con ninguna otra organización. Su permanencia, en estado de constante lucha, le ha dado la voz cantante como representante del sector de la educación confesional ante los medios de comunicación, a pesar de que su postura difiera en cuanto a objetivos de otras organizaciones, también vinculadas a la Iglesia católica, como el PAN, la Asociación Mexicana para la Superación Integral de la Familia (ANCIFEM), Testimonio y Esperanza o Provida.

Para Roberto Blancarte (2011: 26), “salvo que el catolicismo pase a ser religión nacional o que presenciemos la constitución de un Estado confesional, la Iglesia católica y el Estado en México podrán llegar a un acomodo, a un nuevo *modus vivendi*, pero jamás a la conciliación definitiva”. La doctrina social católica no puede transigir con el Estado mexicano, porque éste ha edificado su régimen sobre principios emanados del liberalismo, es decir, la soberanía popular, el individualismo, el laicismo y todas sus consecuencias. De esta forma, parece ser que estamos ante la presencia de una UNPF que seguirá en la lucha frente al Estado, dando la batalla y el apoyo en favor de cualquier iniciativa estatal que la Iglesia católica o la derecha radical juzgue como un atentado a sus principios fundamentales.

A cien años de su fundación, la UNPF pugna por permanecer viva, teniendo como bandera el mantenimiento de los valores educativos católicos tradicionales. Sin embargo, su

impacto se desdibuja frente a la preocupación de los sectores conservadores y de derecha, cuyo interés y obsesión se dirigen a otros asuntos más vinculados con la defensa de cuestiones relativas al aborto, la sexualidad, la familia y los derechos humanos.

Fuentes

Documentos

Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), varias circulares. Colección particular del Padre Faustino Cervantes.

Bibliografía

- Adame Goddard, J. (2007), *Análisis y juicio de la ley de sociedades de convivencia para el Distrito Federal en México*, Dikaion, México.
- Adame Goddard, J. (1992), *Las reformas constitucionales en materia de libertad religiosa*, Imdosoc, México.
- Blancarte, R. (2011), *Iglesia y Estado en México: seis décadas de acomodo y de conciliación imposible*, Imdosoc, México.
- Britton, J. (1976), *Educación y radicalismo en México, 1934-1940*, SEP, México (SepSetentas).
- Ceballos, M. (2005), *La cuestión social en México*, vol. 2, *Las instituciones*, Imdosoc/Academia de Investigación Humanística, México.
- Ceballos, M. (1991), *El catolicismo social, un tercero en discordia: Rerum Novarum, la cuestión social y la movilización de los católicos mexicanos (1891-1911)*, El Colegio de México, México.
- Ceballos, M. (1987), *La democracia cristiana en el México liberal: un proyecto alternativo 1867-1929*, Imdosoc, México.
- Cervantes Ibarrola, F. (1976), *Apuntes para la historia del Secretariado Arquidiocesano de Educación, 50 años*, s.ed., México.
- Christlieb Ibarrola, A. (1962), *Monopolio educativo o unidad nacional*, Jus, México.
- Diario de los debates* (1960), *Diario de los debates del Congreso Constituyente, 1916-1917*, 2 ts., Ediciones de la Comisión Nacional para las celebraciones del 175 aniversario de la Independencia Nacional y el 75 aniversario de la Revolución Mexicana, México.
- Diario Oficial de la Federación* (1918), DOF, México, 21 de noviembre.
- García Alcaraz, G. (1996), "El Centro Jalisco de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), 1917-1965", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (julio-diciembre), vol. 1, núm. 2, pp. 439-460.
- González, C. (1921-1922), *La Asociación Católica Nacional de Padres de Familia frente a la impiedad y el ateísmo oficial. La legislación constitucional, revolucionaria sobre enseñanza y la escuela primaria, elemental y superior*, Tipografía de Enrique Luna, Guadalajara.
- González Ramírez, M. (1960), *La revolución social de México*, FCE, México.
- Latapi, P. (2000), "Laicidad escolar: cinco vertientes de investigación", en R. Blancarte (comp.), *Laicidad y valores en un Estado democrático*, Secretaría de Gobernación/El Colegio de México, México, pp. 32-52.
- Lerdo de Tejada, S. (1874), "Decreto que reglamenta las Leyes de Reforma incorporadas a la Constitución", 14 de diciembre.
- Loeza, S. (1989), "La lutte entre l'Eglise et l'Etat pour des symboles partagés", El Colegio de México, México (ms.).
- Olimón Nolasco, M. (2011), *Una república laica*, Imdosoc, México.

- Pérez Méndez, M.A. (2010), "La Unión Nacional de Padres de familia y la lucha contra el laicismo, 1917-1940", Instituto de Investigaciones "Dr. José Ma. Luis Mora", México, tesis de Maestría en Historia Moderna y Contemporánea.
- Quirk, R. (1986), *The Mexican Revolution and the Catholic Church, 1910-1929*, Greenwood Press, Westport, Conn.
- Rius Facius, A. (1963), *La juventud católica y la Revolución mexicana*, Jus, México.
- Rodríguez Jiménez, Rafael Ignacio (en curso), "Los jesuitas en la revolución mexicana", tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana, México.
- Sánchez Medel, R. (1992), *Reformas a la Constitución en materia religiosa*, Imdosoc, México.
- Torres Septién, V. (1997), *La educación privada en México, 1903-1973*, El Colegio de México, México.
- Vasconcelos, J. (1972), *De Robinson a Odiseo*, Jus, México.
- Villamil, Jenaro (1989), *La Jornada*, 10 de diciembre.

Recursos electrónicos

- Inqro (2016), "Conforman Frente Nacional por la Familia. No votarán por partidos que atenten contra la familia", *Inqro*, secc. "Actual, Querétaro", documento html disponible en: <<http://www.inqro.com.mx/2016/05/25/conforman-frente-nacional-por-la-familia-no-votaran-por-partidos-que-atenten-contra-la-familia/>> (fecha de consulta: 8/02/2016).
- Barranco, Bernardo (2016), "Entrevista con José Cárdenas. Estado laico mexicano con problemas de debilitamiento", 7 de agosto, documento html disponible en: <<http://www.inqro.com.mx/2016/05/25/conforman-frente-nacional-por-la-familia-no-votaran-por-partidos-que-atenten-contra-la-familia/>> (fecha de consulta: 9/02/2016).
- Cruz, A. y Claudia Herrera (2005), "Demandarán a dirigente de la UNPF y a miembro de Provida por discriminación", *La Jornada*, 9 de febrero, secc. "Sociedad y justicia", documento html disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2005/02/09/index.php?section=sociedad&article=052n1sc>> (fecha de consulta: 9/02/2016).
- Frente Nacional por la Familia (2016), portal electrónico disponible en: <<http://frentenacional.mx/quienessomos/>> (fecha de consulta: 8/02/2016).
- Rocha, Ricardo (2016), "Más de mil organizaciones participaron en marcha: Frente Nacional por la Familia", *Radio Fórmula*, 12 de septiembre, documento html disponible en: <<http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?Idn=625389&idFC=2016>> (consulta: 8/02/2017).
- Reforma (2016), "Piden modelo educativo sin ideologías", *Reforma*, 16 de junio, documento html disponible en: <<http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?id=871600&v=4&impresion=1>> [consulta: 9/02/2016].
- Ulloa, Paul J. (2015), "Se conforma Frente Ciudadano por la Familia Natural", *El Puma BCS*, 13 de julio, documento html disponible en: <<https://www.elpumabcs.com/2015/07/se-conforma-frente-ciudadano-por-la-familia-natural/>> (consulta: 9/02/2016).

VALENTINA TORRES SEPTIÉN es Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Sus líneas de investigación se enfocan al estudio de la Historia de la educación en el siglo xx, la historia cultural femenina en México en el siglo xx, así como la historia de la Iglesia en el siglo xx. Entre sus publicaciones más recientes destaca "Estado contra Iglesia/Iglesia contra Estado. Los libros de texto gratuito: ¿un caso de autoritarismo gubernamental, 1959-1962?", *Historia y Grafía* (México, Departamento de Historia, Universidad Iberoamericana, 2011);

“Una idea de patria en la educación católica a través de los libros de texto. De la independencia a la etapa cardenista”, en *Dimensión religiosa de los conflictos políticos* (2019, en prensa), División de Ciencias y Humanidades, UAM/Conacyt, México.

Recibido: 29 de junio de 2018

Aceptado: 20 de septiembre de 2018

La Bauhaus en la educación visual de Mathias Goeritz en México

The Bauhaus in Mathias Goeritz'
Visual Education in Mexico

Sandra Valenzuela Arellano

*Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav/
Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado "La Esmeralda"
sansandrasan@gmail.com*

Resumen

Entre 1919 y 1928, maestros de la Bauhaus consideraban a la educación visual como una vía de fomento para la autoexpresión, con el fin de formar artistas-artesanos-técnicos vinculados con la sociedad. Este artículo relaciona características de la enseñanza de la educación visual de Mathias Goeritz (1915-1990) en la UNAM, durante los años sesenta, con las pedagogías de maestros de la Bauhaus cuando Walter Gropius fue su director. Primero describo el contexto y las características de las enseñanzas en la Bauhaus, para luego vincularlos con las dinámicas de la clase, entrevistas y textos de Mathias Goeritz. Aunque Goeritz nunca fue estudiante de la Bauhaus (nació en 1915), recibió influencia de esa escuela por medio de su amistad con Herbert Bayer y Gyorgy Kepes, su interés por las teorías pedagógicas de Johannes Itten, László Moholy-Nagy y su admiración por Paul Klee.

Palabras clave: Mathias Goeritz, Bauhaus, educación visual, México.

Abstract

From 1919 to 1928, the Bauhaus masters aimed to establish a visual education that would enable self-expressions useful to society. They wanted the integration of art with society through technology. This essay explains how the teaching methods of the Bauhaus masters, at the time when Walter Gropius was its director, influenced the teaching practice of artist Mathias Goeritz (1915-1990) at the National Autonomous University (UNAM) in Mexico City during the 1960s. First, I describe the context and characteristics of the Bauhaus, then I relate this to the dynamics of Goeritz' classes, examined in his texts and interviews. Although Goeritz was never a Bauhaus student (he was born in 1915), he received the influence of the school through his friendship with Herbert Bayer, Gyorgy Kepes, as well as the teaching techniques of Johannes Itten, László Moholy-Nagy and his passion for Paul Klee.

Keywords: Mathias Goeritz, Bauhaus, Visual Education, Mexico.

Introducción¹

El arte es la única fuerza que puede traer la emoción a una relación disciplinada con el pensamiento.

John Andrew Rice

En una carta del 15 de agosto de 1948, escrita en Santillana del Mar, Mathias Goeritz le explica a Ignacio Díaz Morales —entonces director de la recién inaugurada Facultad de Arquitectura de la Universidad de Guadalajara (UdG)— que, si bien su especialidad en la historia del arte era la pintura y escultura, había tenido contacto “con arquitectos maestros del Bauhaus, siguiendo con interés el movimiento en los últimos tiempos” (Gortázar, 1991: 160). De esa carta se infiere que Goeritz usó su conocimiento previo sobre las vanguardias europeas como carta de presentación, aunque fue en México donde estableció relaciones cercanas con colegas que tenían influencia del funcionalismo internacional en su obra, así como con alumnos y maestros de la Bauhaus, como Herbert Bayer.

Como resultado de su formación como filósofo e historiador, la primera clase que Goeritz impartió en la UdG fue la de Historia del arte. En virtud de sus capacidades artísticas, pronto le ofrecieron la clase de Educación visual, que continuaría impartiendo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aunque después cambió de nombre a Diseño básico 1 y 2. Esta materia se basó en las teorías de la imagen de Gyorgy Kepes, colega de Moholy-Nagy, uno de los maestros de la Bauhaus.

Ida Rodríguez Prampolini² (Cuahonte, 2015: 15–16) menciona la influencia de la Bauhaus —de László Moholy-Nagy— en Goeritz, y su alumno fray Gabriel Chávez de la Mora³ opina que “El lenguaje de Goeritz se fundamenta en la Bauhaus” (Méndez-Gallardo, 2014: 42). Con este texto busco explicar la influencia de la Bauhaus en la práctica de enseñanza de Goeritz, por medio de las teorías pedagógicas de Itten, Kepes, Moholy-Nagy, su amistad con Bayer y profunda admiración por Paul Klee (Cuahonte, 2015: 404); lo que completo con textos escritos por Goeritz y entrevistas a sus alumnos.

Debido a la amplia influencia de Goeritz como formador, pretendo dar a conocer las características de su método inductivo de enseñanza, vinculando las ideas de los profesores

¹ Este artículo es resultado de una investigación de doctorado sobre la faceta docente de Mathias Goeritz en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), bajo la asesoría de la doctora Quintanilla, a quien agradezco —junto con las doctoras Inés Dussel y Eugenia Roldán— por sus valiosas retroalimentaciones.

² Ida Rodríguez Prampolini fue historiadora del arte, profesora en la UNAM, crítica de arte y gestora cultural. Se casó con Mathias Goeritz en 1960 (después de la muerte de Marianne Gast, en octubre de 1958) y vivieron juntos hasta que se separaron (sin divorciarse), aproximadamente hacia 1970–1974. Escribió varios textos sobre las distintas facetas de la labor creativa de Goeritz, también colaborando en la sección de Arte de la revista *Arquitectura México*.

³ Alumno de Goeritz en la clase de educación visual de la UdG.

de la primera etapa de la Bauhaus —a partir de sus textos sobre enseñanza— con los ejercicios y dinámicas de la clase de Educación Visual y Diseño Básico de Goeritz, entre 1959 y 1974. La elección de ese periodo se basa en poder considerar el texto de su alumno Luis Porter Galetar (1997) y los primeros textos de Goeritz escritos para la sección de arte de la revista *Arquitectura México*. Ya que Goeritz formó parte del Comité Organizador Olímpico⁴ en el área de la Olimpiada Cultural, en esa década mantuvo contacto con Herbert Bayer, como lo escribe en *The Route of Friendship: Sculpture* (1970) y en *Advertencia sobre y para Herbert Bayer* (*Arquitectura México*, núm. 107, 1972: 220), así como con Holz, también miembro del comité. La temporalidad de esta investigación delimita su frontera hasta el periodo de legitimación oficial del autogobierno en Arquitectura de la UNAM (1972-1976).

Mathias Goeritz

Goeritz nació en Dánzig, Alemania (actualmente Gdansk, Polonia), el 4 de abril de 1915. De 1936 a 1940, realizó un doctorado en Historia del arte y Filosofía en la Universidad de Berlín, con una tesis intitulada "Ferdinand von Rayski y el arte del siglo XIX" (Goeritz, 1942), sobre ese pintor naturalista alemán. En 1941, partió a España y de ahí a Marruecos, donde consiguió empleo como maestro de alemán en el Centro de Estudios Marroquíes de Tetuán e impartió clases en Tánger. En 1942, se casó con la fotógrafa alemana, también autoexiliada en África, Marianne Gast. Tres años después, regresaron juntos a España, donde Goeritz realizó distintos proyectos de arte, como exposiciones, publicaciones y hasta la organización de una Escuela de Altamira, antes de zarpar en agosto de 1949 hacia el puerto de Veracruz.

En España —antes de partir a México— Goeritz tenía un profundo interés por la obra de Klee, quien había sido maestro de la Bauhaus. En 1948, colaboró en la edición, diseño y escritura de la colección *Artistas Nuevos, Niños artistas. Creaciones* (octubre de 1948) y *Homenaje a Paul Klee* (noviembre de 1948) (Tudelilla, 2014: 69).

A pesar de estar asociado con la arquitectura moderna mexicana, Goeritz no se consideraba a sí mismo arquitecto, porque él "había estudiado otra cosa" (Goeritz, 1974). No obstante, es recordado en México como el autor del Museo Experimental El Eco, el influyente concepto de la arquitectura emocional; por haber realizado el altar del Convento de las Capuchinas (en colaboración con Barragán) y esculturas monumentales como las Torres de Satélite (en coautoría con Luis Barragán); coautor de *Espacio Escultórico*, así como la organización y

⁴ Dirigido por el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez.

selección de la Ruta de la Amistad.⁵ Destacó también por su participación en el grupo artístico de protesta contra el arte Los Hartos,⁶ entre otras obras.

Debido a su relevante y amplia trayectoria como artista, la faceta de Goeritz como maestro no ha sido muy visible, a pesar de haber influido en generaciones de arquitectos —en el primer año o primer y segundo semestre— durante más de cuarenta años. Goeritz fue uno de los principales responsables en la adaptación de las ideas de la Bauhaus a México, desde la perspectiva didáctica expresionista-constructivista de esa escuela.⁷

Goeritz impartió clase en la UdG, en la UNAM, en la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM) y la Universidad Iberoamericana (UIA). Su clase y método de enseñanza, de acuerdo con la arquitecta Lilly Nieto Belmont —quien fuera coordinadora del curso de Goeritz entre 1968 y 1990— influyó en la creación del laboratorio de la forma de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Nieto, 2017a).

Staatliche Bauhaus

La Bauhaus se fundó en 1919 y, aunque cerró sus puertas en 1933, en 2018 sigue teniendo influencia en la educación de las artes, el diseño y la arquitectura contemporánea. Su apertura fue resultado del ambiente de crisis y caos que predominaba en Alemania después de la primera guerra mundial, calificada por algunos como la primera guerra industrial y la más destructiva hasta ese momento. Walter Gropius consideraba que, por el bien de la humanidad, se debía hacer las paces con la máquina (la asesina de las trincheras), para lo cual se requería del diálogo entre artistas y artesanos, y la aplicación de los métodos propios de la producción industrial. La escuela abrió en Weimar por iniciativa de Gropius, quien instrumentó su propósito de diálogo entre artistas y artesanos, por medio de la unión entre la escuela de artes y oficios y la de bellas artes, sin las “arrogantes distinciones” entre el maestro de oficio y el artista.

⁵ Serie de esculturas monumentales a lo largo del Periférico sur en la Ciudad de México, realizadas por distintos escultores, representando los cinco continentes y las naciones olímpicas, misma que incluyó a artistas internacionales de la talla de Herbert Bayer, Calder, Helen Escobedo, etc. Se construyó en el marco de las Olimpiadas Culturales, programa que llevaba el Comité Organizador de las Olimpiadas de 1968 (Garza, 2013).

⁶ Los Hartos fue un grupo que el 30 de noviembre de 1961 inauguró una muestra en la galería de Antonio Souza en la Ciudad de México. Fue un efímero movimiento artístico antiarte que resultó importante en cuanto a una crítica contra la escuela mexicana de pintura y la apertura hacia nuevas tendencias en los círculos artísticos mexicanos. Cada participante anteponía una H a su descripción, por ejemplo, Goeritz era un *Hintelectual*, Pedro Friedeberg un *Harquitecto* y la muestra incluía un *Hama* de casa. Durante la exposición, distribuyeron el manifiesto *Estamos hartos*. En 1960, Goeritz escribe el manifiesto *Estoy harto*, por lo que es probable que fuese el organizador del grupo.

⁷ Es decir, la etapa de Weimar y Dessau, bajo la dirección de Walter Gropius.

La *Staatliche Bauhaus*, una escuela financiada por el Estado alemán, buscaba “una arquitectura adaptada a nuestro mundo de máquinas, radios y automóviles rápidos, una arquitectura cuya función fuera clara” (Gay, 2007: 307) y proponía que la pintura, la escultura y la arquitectura coexistieran en unidad. Buscaba la armonía y el orden por medio de la integración entre todas las formas de arte (como la creación de textiles, muebles, lámparas, trajes geométricos para obras de teatro y danza, folletos con diseño gráficos, nuevas tipografías, fotocollage, pintura abstracta, etc.), dentro de una nueva pedagogía que, siguiendo la premisa de obra de arte total, postulaba como su utopía al edificio. Buscaba que el artista se integrara a la sociedad como generador de “arte útil” y que contribuyera con sus obras a la calidad de vida de las personas.

Su premisa didáctica era que el arte “no se puede enseñar” (Gropius, 1919), pero sí se pueden enseñar las bases de la educación visual y el oficio —plataformas necesarias para la autoexpresión, cimiento necesario para que se presente el arte—. Por ello, los talleres y las actividades escolares tenían la misma importancia, así fuera el taller de teatro del pintor Oskar Schlemmer o los festivales escolares. Todos enseñaban a trabajar a la idea con la materia bajo una conciencia de la función.

La Bauhaus nunca fue monolítica ni estática, sino plural, cambiante y en crisis permanente. La escuela tuvo tres etapas marcadas por su residencia y sus directores: la primera en Weimar y Dessau, con Walter Gropius (1919-1928); la segunda, también en Dessau, con Hannes Meyer (1928-1930), y la tercera, en Berlín, con Mies van der Rohe (1930-1933).

Para los propósitos de este texto, enfocado en la influencia de la Bauhaus en la enseñanza de la clase de educación visual y diseño básico impartida por Goeritz, consideraré sólo la etapa bajo la dirección de Gropius, por ser la que Goeritz adaptó a México.

Propedéutica bauhausiana

La Bauhaus fue una escuela que no sólo innovó al crear el diseño industrial, sino que estructuró una pedagogía de las artes y el diseño basada en impartir un curso base o propedéutico (*Vorkurs* en alemán). Esta estructura pedagógica (aún vigente) fomentaba la experimentación y la autoexpresión a partir de los elementos más simples, como la línea, el punto, el volumen y el color, los cuales se relacionan con el fin de generar algo complejo y otorgarle al alumno un oficio mediante el conocimiento y manejo de los materiales.

El *Vorkurs* de la Bauhaus fue impartido primero por Johannes Itten de 1919 a 1923, después por László Moholy-Nagy y Josef Albers, de 1923 a 1928 y, finalmente, sólo por Albers, hasta 1933. Después de la mudanza de la escuela de Weimar a Dessau (1925), Albers y Moholy-Nagy no impartían el curso propedéutico al mismo tiempo, sino que Albers impartía

el primer semestre y Moholy-Nagy el segundo. En el semestre que impartía Albers, introducía a los estudiantes a un manejo simple y elemental de los materiales (por ejemplo, madera, metal, vidrio, piedra, textiles y pintura), y el objetivo era que comprendieran sus cualidades al igual que las relaciones y diferencias entre ellos, es decir, generar en el estudiante una comprensión de las propiedades elementales del material y de los principios de la construcción. Albers y Moholy-Nagy creían que incentivar un tipo de pensamiento multidisciplinario ayudaría al mejoramiento colectivo y al embellecimiento de la civilización. Los alumnos que aprendieran a resolver retos contribuirían al desarrollo creativo de las futuras generaciones.

Los estudiantes debían quitarse los prejuicios adquiridos para explorar sus propias reacciones a la forma y al mundo circundante. Por medio del juego y exploraciones, adquirirían conocimiento sobre los materiales y comprendían conceptos universales del diseño (Itten, 1965). Como Itten estaba interesado en el yoga y el mazdeísmo, al inicio de cada clase impartía a sus estudiantes ejercicios de relajación, con el fin de que alcanzaran un estado físico y espiritual apropiado para resolver problemas relacionados con la autoexpresión. Al respecto escribió: “el entrenamiento del cuerpo como un instrumento del espíritu, es esencial para el artista creativo” (Itten, 1965: 105). Pensaba que los estudiantes debían dejar sus preconcepciones y que el “automatismo creativo” era uno de los principales problemas (Itten, 1965). Por ello, después de los ejercicios de relajación y respiración, introducía problemas —con dibujos— para que los estudiantes abordaran contrastes, valores tonales, texturas, etc., que les permitieran explorar materiales y colores, lo mismo que fomentar la autoexpresión por medio de ejercicios con instrucciones claras (Itten, 1961). A partir de esos contrastes y sensaciones, Itten buscaba que los estudiantes entendieran conceptos universales para que desarrollaran propuestas personales.

Itten y Klee recurrían a los “contrastes polares”, duplas intelectuales (grande-pequeño, largo-corto, ancho-estrecho, recto-curvo, mucho-poco, grueso-delgado, duro-suave, ligero-pesado, suave-rugoso, etc.) para que “los estudiantes presentaran estos contrastes, separados o en combinaciones, de manera que nuestros sentidos los pudiesen percibir de forma convincente” (Itten, 1965: 105), puesto que consideraban que todo concepto se entiende más fácil a partir de la relación con su opuesto (Klee, 1953). Otros ejercicios de Itten incluían el análisis de piezas de grandes maestros a partir de conceptos universales, considerando los elementos y significados sensoriales, intelectuales y espirituales con los que los alumnos podrían relacionar dichos elementos (Lerner, 2005: 2015).

Klee y Kandinsky (1947) proponían como elemento simple al punto, el cual generaba distintas cualidades de líneas. Klee describía a la línea como un punto en movimiento y a un dibujo como líneas “que habían salido a caminar” (Lerner, 2005: 218; Klee, 1953). Él buscaba implementar teorías a partir de la observación y dibujos de la naturaleza. Mientras tanto,

Kandinsky se enfocaba en explicar la relación entre las formas básicas, los colores primarios y las emociones (Kandinsky, 1947).

Otra relación entre Goeritz y Klee es sobre su visión de la naturaleza: Klee decía que para el artista la comunicación con la naturaleza es la condición más esencial (Klee, 1953: 7), consideraba que ir hacia los orígenes era regresar al contacto con la naturaleza. La página 33 del *Cuaderno pedagógico* (*Pedagogical Sketchbook*, 1953) contiene esquemas que ilustran la relación entre los huesos, los tendones y los músculos, como una metáfora para entender la interdependencia de las distintas partes que conforman un todo dentro de una estructura. Moholy-Nagy estaba de acuerdo con Klee en que la naturaleza era el mejor diseñador y, en contraste, expresaba que el ser humano enfrenta la limitante del tiempo, por lo que debía diseñar a partir de una comprensión integral del proyecto (Findeli, 1990: 10).

Según Kepes y Klee, la respuesta a los problemas de los seres humanos se encontraba en la observación de la naturaleza (Varnelis, 1998). A partir de una inquietud por estudiar la naturaleza y vincularla con la cultura, Kepes propone a la educación visual como una vía para generar conciencia sobre la percepción. Esa idea parte de las enseñanzas de Klee, quien en el *Cuaderno pedagógico* escribió que la primera regla es aprenderse las reglas, y la segunda, que las reglas están hechas para romperse, pero eso sólo es posible después de entender la estructura de la forma (Klee, 1953).

Admiración por Klee y Bayer

En 1949, Goeritz escribió que uno de los momentos “humanamente más llenos” de su existencia fue cuando se sentó, en noviembre de 1948, en España, con su amigo Ángel Ferrant para “componer un cuaderno homenaje a Paul Klee” (Cuahonte, 2015: 144), bajo el sello de la editorial Palma. Goeritz dirigió ese primer cuaderno, incluida la selección de los dibujos. El libro cierra con un dibujo de Goeritz dedicado a Klee, con la frase “Hemos empezado con una hermandad, a la cual nos entregamos con todo lo que tenemos. Más no podemos hacer”.⁸ Según Tudelilla (2014: 629), “la vinculación del legado de Paul Klee en España” se debió a Ferrant y Goeritz.

La fascinación de Goeritz por la obra de Klee lo acompañaría en México, donde también editó otro cuaderno en su honor. En el texto escrito para *Cobalto*, núm. 2 (en 1949), Goeritz dice que el mayor regalo que Klee pudo hacerle fue su obra total. Concluye que, detrás de la obra de ese artista, regida por “la más alta inteligencia y el más profundo sentimiento poético,

⁸ Documento exhibido en la exposición “El retorno de la serpiente: Mathias Goeritz y la invención de la arquitectura emocional” (2015), que se llevó a cabo en el Centro Banamex, Palacio de Iturbide, conmemorando los cien años del nacimiento de Goeritz, curada por Francisco Reyes Palma.

existe una humanidad pura” (Cuahonte, 2014: 144).⁹ Según Goeritz, en la obra de Klee, forma y color se funden con el espíritu humano y se mueven bajo la fuerza del sentimiento de su creador (Cuahonte, 2014: 144). De Klee retomaría la relación entre forma, color y sentimiento.

Herbert Bayer comenta que el método de enseñanza de la Bauhaus —aunque se ajustara a cada etapa de la escuela y cada maestro— siempre se basó en el “método inductivo”, el cual permitía al estudiante llegar a conclusiones solo, “de adentro hacia fuera”, a partir de su observación y experiencia (Bayer *et al.*, 1938). Décadas después, en una conversación entre Jürgen Claus, Herbert Bayer y Mathias Goeritz, el último menciona que tal vez “surja ahora [en 1982] lo que en su tiempo propuso el Bauhaus: una socialización del arte” (Cuahonte, 2015: 401). Herbert Bayer pensaba que, en ese futuro cercano, el artista trabajaría con su época y para su sociedad (Cuahonte, 2015: 399), es decir, que el arte se incorporaría a todas las ramas y no sería producto de genios.

Bayer y Goeritz compartían la noción de que el arte debe de tener un objetivo en nuestras vidas y formar parte de las ciudades; para Goeritz, la función del arte era generar emoción, siendo la espiritualidad la más elevada, y para Bayer¹⁰ que el arte fuera pertinente para su época. Goeritz admiraba en Bayer al “artista total”, en tanto que su obra “abarca[ba] todas las artes llamadas bellas, aplicadas o impuras” (*Arquitectura México*, núm. 107, 1972: 220). Esa enunciación tiene sus orígenes en la Bauhaus, surgida de la intención de integrar la práctica artística con la sociedad.

Las raíces: Goethe y Froebel

En una entrevista con Mario Monteforte (1993: 75), Goeritz dijo que siempre había sido “lector de Goethe” y que le entusiasmaba “el romanticismo de von Kleist y Novalis, Brentano y Hoelderlin”. En su jardín de Padua, Goethe estaba fascinado con la estructura progresiva de distintas plantas. Su concepto de metamorfosis surgió en los jardines sicilianos de Palermo, donde descubrió la importancia de la hoja como órgano. El proceso en el cual la hoja, de forma progresiva, asume la forma de cotiledones, sépalos, pétalos, pistilos, etc., es lo que Goethe llamó la metamorfosis de las plantas. Según Goethe, en cualquier planta, una expresión de la estructura subyacente es el resultado coordinado de la ley de la naturaleza interior y la ley del entorno.

⁹ No he encontrado fuentes que confirmen que Goeritz usaba el *Cuaderno pedagógico* de Klee para su clase, pero existen textos de distintas décadas donde Goeritz expresa su admiración por Klee.

¹⁰ La relación entre Mathias Goeritz y Herbert Bayer continuó en el Aspen Institute for Humanistic Studies, donde ambos decidieron enfocarse —desde la década de los setenta—, en crear conciencia sobre la relación entre el ser humano, el arte y cómo poder contribuir a hacer visible la importancia de cuidar el medio ambiente.

El desarrollo de las formas orgánicas siempre se da “de adentro hacia fuera” y “de afuera hacia adentro” (Goethe, 2009: xx) Por eso, el método inductivo, que describe Herbert Bayer, “de adentro hacia fuera” (Bayer *et al.*, 1938) y que propone como la base pedagógica de la Bauhaus, tiene una de sus raíces en el pensamiento de Goethe, a partir de una comprensión estructural de la metamorfosis de las plantas.

Horowitz (2006) menciona que las principales influencias pedagógicas de Johannes Itten eran Froebel y Hölzel, aunque también fue importante la teoría del color de Goethe (Lerner, 2005: 215). Froebel proponía una doctrina de “progreso a partir de contraste”, en donde las diferencias podían superarse a partir de los vínculos entre aparentes opuestos (Armytage, 1952). Klee, en el *Pedagogical Sketchbook*, escribió que no se puede comprender un concepto sin su opuesto, idea que se relaciona con la teoría de los contrastes de Froebel. Itten también usaba para su clase esa teoría.

Otro vínculo entre la pedagogía de Froebel y Klee es el interés de ambos por “escuchar a la naturaleza” (Cohen y Gale, 2014), pues veían en su observación el camino para comprender el mundo (Strauch-Nelson, 2012). Según Clemens (1975), Froebel estaba interesado en la idea de integralidad, pues centró su pedagogía en el concepto de *Bildung* (educación, fundación), es decir, en buscar el desarrollo para la formación del ser esencial del hombre, lo cual solamente ocurre desplegando sus tendencias naturales desde adentro, de la misma manera que el método inductivo que menciona Bayer. Gropius (al igual que Froebel) enfatizaba la necesidad de conectar las partes en un todo.

Klee y Kandinsky también compartían el interés por la teoría del color de Goethe, vinculando a los colores con los humores y las emociones (Cohen y Gale, 2014). Itten seguía el concepto de contrastes que le había enseñado Adolf Hoelzel, teoría basada en complementarios, tinte, saturación, área y oscuridad, pero en 1916 Itten desarrolló una teoría cercana a Kandinsky sobre el cuadrado rojo, el triángulo amarillo y el círculo azul (1979) (Kepes, 1965). Itten y Klee proponían que los estudiantes exploraran el ámbito subjetivo y desarrollaran un vocabulario personal del color (Gage, 1982: 53). Con sus ejercicios de punto, línea y plano, Klee y Kandinsky (1947), sistematizaron los elementos visuales en sus componentes más simples y llevaron el proceso de aprendizaje creativo a una búsqueda de principios universales aplicados en cosas concretas.

László Moholy-Nagy

En su obra *The New Vision*, Moholy-Nagy desarrolló un sistema pedagógico basado en su experiencia en la Bauhaus y en su último libro, *Vision in Motion* (1947), escrito antes de morir de leucemia en 1946 en Chicago, desarrolló los cimientos ideológicos de la Nueva

Bauhaus, fundada en 1937 (Allen, 2002: 66). Moholy-Nagy enfatiza en *Vision in Motion* la importancia del ámbito emocional y su relación con el estímulo de la creatividad en el proceso formativo. Para él, la educación visual y la enseñanza del arte constituyen una vía para conducir las emociones hacia expresiones de alto nivel y, por tanto, contribuir a la formación de los seres humanos no sólo en su ámbito racional, sino también emocional. Conjuntar lo intelectual y lo emocional en un juego balanceado mediante la sensibilización y la experimentación creativa permite aspirar a “sentir lo que sabemos y saber lo que sentimos” (Moholy-Nagy, 1947: 11).

La relación entre el arte, el artista y las emociones fue uno de los ejes pedagógicos de Moholy-Nagy. En *Vision in Motion* escribió que el artista desenreda las complejidades de la existencia para crear con aquéllas la tela emocional que será el soporte de su obra. Él pensaba que la capacidad intuitiva no era exclusiva de los artistas, sino que se presentaba en poetas, científicos y filósofos. Moholy-Nagy promovía un funcionalismo orgánico que no sólo debía obedecer a cuestiones materiales y tecnológicas, sino también biológicas, psicológicas y sociales (Findeli, 1990); enfatizaba la importancia de la intuición en los procesos constructivos del diseño, lo cual, según Findeli (1990), tiene sus orígenes en la mirada de Goethe en cuanto al mundo natural.

El funcionalismo orgánico que defendía Moholy-Nagy no sólo se relacionaba con el sistema epistemológico de Goethe, sino también con la filosofía pragmática de John Dewey, a quien conoció en Estados Unidos en noviembre de 1938 (Findeli, 1990: 14). Moholy-Nagy dejó una profunda impresión en John Dewey, quien le obsequió su entonces recién publicado libro *Experience and Education*, y lo apoyó como patrocinador moral de la School of Design, proyecto que entonces Moholy-Nagy trataba de concretar. Posteriormente, en el taller de diseño de productos de la School of Design, el libro *Art as Experience* era parte de la bibliografía obligatoria. Según Findeli (1990: 14), Moholy-Nagy encontró en Dewey las bases filosóficas de la importancia de considerar las condiciones, físicas, sociales y ambientales del entorno, al igual que el uso de las experiencias significativas para implicar a los alumnos. Como Dewey, que pensaba que los filósofos debían de comprometerse con sus entornos socioculturales, Moholy-Nagy promovía que los artistas y diseñadores se implicaran con su entorno.

Moholy-Nagy, Kepes, Bayer y Goeritz creían en la necesidad de reintegrar el arte a la sociedad, de regresarle su función en la vida colectiva y cotidiana, con el fin de sensibilizar al individuo por medio de desarrollar sus distintos potenciales y promover una visión integral del ser. Estaban en contra de la idea del arte por el arte,¹¹ que propiciaba el aislamiento del arte

¹¹ El enunciado de “El arte por el arte” tiene como referencia el prefacio de *El retrato de Dorian Grey* (1890), escrito por Oscar Wilde. Plantea que el arte no tiene ninguna función más que existir, y es, por ende, inútil (o no debe ser útil). Se relaciona con el entendimiento del campo como algo autónomo, que no debe tener ninguna función. De este enunciado parte la postura de Marcel Duchamp, en tanto que el arte como idea. Opuesto a esta línea de pensa-

respecto de la sociedad y su conversión en un objeto mitificado de lujo para las élites. Los cuatro planteaban que el arte debe relacionarse con y responder a los problemas de su época. Como Gropius, creían en la unión entre el arte y la tecnología, pero agregaban la ciencia a la mezcla (Findeli, 1990).

En *Education of Vision* ("Educación visual"), Kepes (1965) buscaba incrementar la conciencia creativa de los estudiantes al educar la visión. Una de las ideas centrales es que el acto de ver y la razón se vinculan íntimamente con las emociones y, por ende, las artes y las ciencias son campos afines. Por ello, en sus libros, Kepes vinculaba distintas disciplinas y autores a partir de conceptos que formulaba como universales. La premisa básica del libro proviene de la relación entre arte y ciencia, concebida por Klee y Kandinsky cuatro décadas antes, que llegó a Kepes por medio de Moholy-Nagy. Durante la segunda mitad del siglo xx, Kepes continuó esa idea en Estados Unidos, donde planteaba que la visión es nuestra respuesta creativa al mundo y una herramienta clave del proceso creativo. Para él, la percepción de una imagen es participar en un proceso de formación, pues nuestras experiencias visuales se forman a partir del mundo alrededor de nosotros (Kepes, 1965).

Moholy-Nagy pensaba que el arte debía ser un asunto de comunidad y, por ende, promovía la idea de que todas las personas son talentosas, pues todos poseen sentidos, emociones y la habilidad de despertarlos a una experiencia integral. Su didáctica se enfocaba en los mecanismos para despertar integralmente al individuo por medio de la educación visual, y para alcanzar esa integralidad proponía estructurar las emociones y abrir los sentidos para potenciar la creatividad.

La Bauhaus en Estados Unidos

En 1933, ante la represión política del régimen nazi, la Bauhaus cerró sus puertas definitivamente en Alemania, pero el comité del Museum of Modern Art (MOMA) de Nueva York se interesó por traer a Estados Unidos, las ideas y maestros de la Bauhaus a distintas universidades.

Desde principios de los treinta, diversos acontecimientos y publicaciones habían dado a conocer el nombre Bauhaus en Estados Unidos: el Pabellón de Barcelona, realizado en 1929 por Mies van der Rohe, había recibido mucha publicidad, lo mismo que las exhibiciones que incluían el trabajo de la Bauhaus (1931-1932), realizadas por el MOMA de Nueva York (Allen, 2002). Entre las publicaciones que dieron visibilidad a la Bauhaus alrededor del mundo, destacan *Art and Industry* (1934) de Herbert Read; *Pioneros del diseño moderno: de William Morris a Walter Gropius* (1936) de Pevsner; *Art and the Machine* (1936) de Sheldon y Martha

miento es el arte con función social, o el arte como servicio, idea relacionada con los escritos de Mathias Goeritz, al igual que de la crítica Ida Rodríguez Prampolini, quien fue pareja de Goeritz, aproximadamente de 1960 a 1970.

Cheney. Además, difundieron por Estados Unidos el libro de Moholy-Nagy, *The New Vision* en 1932 (Moholy-Nagy, 1947), así como *The New Architecture and the Bauhaus* (1935) (Allen, 2002: 52).

Con estos antecedentes, Philip Johnson, director del Departamento de Arquitectura en el MOMA y curador de la influyente exposición en 1933 sobre arquitectura funcionalista “El estilo internacional, arquitectura desde 1922”, invitó a Josef y Anni¹² Albers a impartir clases en el Black Mountain College (Horowitz, 2006), emblemática escuela de arte de Carolina del Norte. Cabe mencionar que el primer director de esa escuela fue John Andrew Rice, que compartía con Moholy-Nagy la visión del arte como vía para vincular las emociones con el pensamiento.

Más adelante, en 1937, Walter Gropius llegó a Cambridge, Massachusetts, para impartir clases en la Harvard Graduate School of Design. La Asociación de Arte e Industria de Chicago buscaba vincular el arte con la industria, como una estrategia para atraer clientes a sus productos, generando percepciones de actualidad entre los consumidores, para lo que también buscaron fundar una escuela de diseño y arte industrial, y contactaron a Gropius para dirigirla. Sin embargo, él rechazó la oferta, puesto que ya estaba comprometido con Harvard, pero recomendó a su amigo Moholy-Nagy, quien en esos momentos estaba exiliado en Inglaterra. Ese mismo año, Moholy-Nagy fundó la Nueva Bauhaus en Chicago, sentando las bases para que se diera una relación entre arte, diseño, educación visual e industria en Estados Unidos (Allen, 2002).

Moholy-Nagy y Goeritz: el papel mediador de Kepes

Díaz Morales y Goeritz establecieron correspondencia en 1948, año en que se inauguró la Facultad de Arquitectura en la UdG, y cuando Goeritz llegó a Guadalajara le regaló el libro *Language of Vision*, el cual, por error, lo atribuye a Albers,¹³ para ayudarlo a estructurar su clase de Diseño básico (Gortázar, 1991: 28). Goeritz siguió usando ese libro, además de otras compilaciones de Kepes, incluyendo *Education of Vision* (“Educación visual”), así como libros de otros maestros de la Bauhaus, a manera de bibliografía básica para la clase de Educación visual y Diseño básico (Diseño 1 y 2) en la UNAM.

Igual que Johannes Itten, Goeritz buscaba desarrollar la personalidad creativa del estudiante y, conforme a las entrevistas con sus alumnos, proponía dinámicas planteando conceptos

¹² En el Archivo del Instituto Cultural Cabañas hay una carta del 1º de marzo de 1967, en la que Anni Albers le escribe a Goeritz preguntando cómo está y pidiéndole que mande noticias suyas.

¹³ Por el título del libro que menciona en entrevista Ignacio Díaz Morales, se infiere que se trata de *Language of Vision* de Kepes (publicado en 1944), pues Albers no tiene un libro con este título.

universales, a veces, a partir de opuestos (contrastes polares) y bajo instrucciones de realizar ejercicios, vinculando a ese concepto con un material y problemas específicos. El objetivo de esos ejercicios era promover la autoexpresión, a partir de instrucciones claras.

En entrevista, Nieto Belmont¹⁴ comentó que Goeritz usaba la compilación de Kepes *Education of Vision*, y daba particular relevancia al ensayo de Johannes Itten: "The Foundation Course at The Bauhaus" (Kepes, 1965). Vía Kepes, Goeritz adaptó las ideas de Moholy-Nagy y de la Bauhaus al contexto mexicano.

Lourdes García (2018) comentó que los tres libros más famosos de Kepes en México, *La estructura en el arte y la ciencia*, *La educación visual* y *El movimiento: su esencia y su estética*, se vendían traducidos al español en las tiendas De Todo, para las cuales Lance Wyman¹⁵ había diseñado su logo e identidad, por recomendación de Goeritz. Debido a que, en el texto *La educación visual* (1961), Goeritz menciona que para su clase había usado los textos de Kepes y Moholy-Nagy, que entonces se encontraban editados sólo en inglés. Lourdes García (2018), al igual que Luis Solís Ávila,¹⁶ comentaron que casi todos los estudiantes de arquitectura, al menos durante 1967 y 1968, tenían uno de esos libros, los cuales para entonces ya se editaban en español.

En el Archivo del Instituto Cultural Cabañas hay tres cartas de Kepes dirigidas a Goeritz. En la primera,¹⁷ del 11 de mayo de 1967, Kepes (1967) menciona una invitación para formar parte de un proyecto relacionado con el Massachusetts Institute of Technology (MIT), la cual Goeritz había rechazado, debido a otras obligaciones y, en la segunda,¹⁸ del 9 de febrero de 1972 (Kepes, 1972), le agradece a Goeritz el envío del número de la revista *Arquitectura México* (1971, núm. 105: 110-123), dedicado a su Centro de Estudios Visuales Avanzados del MIT, y le propone a Goeritz la posibilidad de organizar una conferencia suya allá, aunque aclaraba que el MIT "era demasiado pobre para invitarlo sólo por una sola ocasión, pero que si iba a Estados Unidos sería un placer poder tenerlo en Massachusetts".

En el ensayo escrito por Goeritz titulado "Gyorgy Kepes" y publicado en ese número de la revista *Arquitectura México* (núm. 105, 1971: 112), reconoce la importancia del libro *The Language of Vision* (1969) en la enseñanza del análisis de la comunicación y el diseño visual para los estudiantes de arquitectura, y también menciona otras compilaciones de Kepes, como *El movimiento: su esencia y su estética* (1970), *La estructura en el arte y la ciencia* (1970), *Sign, Image, Symbol* (1966) y *Proportion Symmetry, Rhythm* (1966).

¹⁴ Lilly Nieto fue coordinadora de la clase de Diseño 1 y 2, de Goeritz en la UNAM entre 1968 y 1990.

¹⁵ Lance Wyman narra que ese logo era una especie de homenaje a Mathias Goeritz (MUAC, 2014).

¹⁶ Alumno de Goeritz en la generación de 1967 en la UNAM.

¹⁷ Código de carpeta en el Archivo del Instituto Cultural Cabañas: K-156.

¹⁸ Código de carpeta en el Archivo del Instituto Cultural Cabañas: K-77.

Esas cartas son testimonio de la relación de respeto e intercambio constante entre ambos autores. Están escritas en papel membretado del MIT y firmadas por Kepes como director, por lo que da la impresión de que la relación entre ambos estaba mediada por sus posiciones académicas; incluso, en 1967, los alumnos de arquitectura de la UNAM, que por gestión de Goeritz y otros maestros habían realizado un viaje a la exposición de Montreal 67, en el viaje de regreso visitaron Boston y Nueva York (Solís, 2017). Por iniciativa de Goeritz, cuando estaban en Boston, pasaron al MIT a ver a Kepes. Luis Solís Ávila cuenta que hablaron con él y les dieron un recorrido por los laboratorios.

En cuanto a la relación entre Goeritz y Sibyl Moholy-Nagy,¹⁹ en una carta de Carlos Raúl Villanueva (1970), fechada el 9 de octubre de 1970, le escribe que “en [Nueva York] con Sibyl Moholy-Nagy hemos hablado mucho de ti [Goeritz] y la posibilidad de encontrarnos en otra oportunidad”.²⁰ En entrevista, Nieto Belmont (2017a) comentó que ella inicialmente había ganado una beca para hacer un posgrado en el MIT, pero por razones personales no pudo mudarse allá, por lo que desde el MIT la refrieron con Mathias Goeritz. A pesar de eso, Nieto Belmont tuvo que hacer una amplia labor de persuasión y convencimiento para que Goeritz aceptara darle clases, pues inicialmente le decía que no tenía tiempo. Esas clases personalizadas se convirtieron en un proceso que después llevó a que ella se convirtiera en la coordinadora de las clases de Goeritz en la UNAM.

La clase de Goeritz

La clase de educación visual de Goeritz se basaba en la pedagogía desarrollada por Moholy-Nagy en la School of Design en Chicago, como una educación de la sensibilidad, por medio de la cual se buscaba que el estudiante ejercitara su capacidad creativa. Siguiendo a Moholy-Nagy y a Kepes, Goeritz también consideraba que el diseño se ubicaba en la intersección entre tecnología, arte y ciencia. De Albers, Goeritz incorporaba el manejo y comprensión de las cualidades de los materiales por medio de ejercicios con instrucciones claras.

De acuerdo con Javier Senosiain (2017), la clase de Diseño 1 se estructuraba a partir de ejercicios relacionados con el aspecto plano y, en el segundo semestre, en Diseño 2, veían aspectos relacionados con el volumen. El objetivo de la clase era, primero, el aspecto gráfico, y de diseño industrial, y luego, la escultura y el volumen. Durante el primer semestre, los ejercicios eran sobre proporción, armonía y ritmo, temas vinculados con las compilaciones de Kepes. Senosiain (2017) comentó que en la arquitectura es importante el funcionamiento material, pero también el psicológico, de ahí la importancia de la arquitectura emocional de Goeritz.

¹⁹ Traductora de varios libros de la Bauhaus al inglés, viuda y biógrafa de László Moholy-Nagy.

²⁰ Archivo del Instituto Cultural Cabañas, Correspondencia 1970-1978, V-164.

Goeritz, en *La educación visual* (1961) describe su manera de solucionar la inquietud de Moholy-Nagy para lograr que los alumnos abordaran problemas de diseño desde distintas perspectivas:

La aplicación de temas de composición arquitectónica se realiza después de una amplia discusión del tema entre alumnos, maestros, arquitectos y colaboradores de distintas disciplinas (médico, psiquiatra, pintor etc.) para visualizar el problema desde los diferentes puntos: conjunto, unidad, estructura, composición (Cuahonte, 2015: 71).

En palabras de Goeritz, la educación visual “abarca a todas las ramas, desde las teóricas basadas en la filosofía y la historia de la estética, hasta la práctica del uso de los materiales más diversos y su aplicación técnica” (Cuahonte, 2015: 70). La finalidad de esta clase era ampliar y formar la mirada del estudiante con el fin de fomentar su “poder creativo” y capacidad de observación. Según fray Gabriel Chávez de la Mora, con Goeritz aprendió “la libertad de expresión y la creatividad”, y los estimulaba para que entendieran “que todo es diseñable” (Méndez-Gallardo, 2014: 42), de manera que promovía una comprensión de que la creatividad se puede relacionar con todas las cosas.

Moholy-Nagy consideraba a los estudiantes organismos vivos física y espiritualmente (es decir, no como cajas vacías a las cuales se les llenaba de habilidades y conocimientos) y, por esa razón, las potencialidades creativas no debían imponerse desde afuera, tenían que desarrollarse desde adentro, para lo cual era necesario un ambiente adecuado. Así como Goethe pensaba que el experimento científico era una guía para que el fenómeno natural se desplegara a sí mismo, para Moholy-Nagy la función del maestro era ayudar a los estudiantes durante el crecimiento de sus potencialidades creativas.

Goeritz retomó el método de formación “de adentro hacia fuera”,²¹ en tanto que el alumno debía “verse obligado a imaginar sin el auxilio de experiencias ajenas a él, sin textos o revistas, etc.” (Cuahonte, 2015: 71). Por tal razón, Guillermo Díaz Arellano cuenta que una vez Ida Rodríguez Prampolini llegó antes a la clase con los alumnos de Goeritz y, al haberles enseñado imágenes de Mondrian, Goeritz le dijo que les había arruinado el ejercicio, pues sus alumnos ya no iban a hacer más que mini Mondrianes. En ese sentido, las referencias a otros artistas y arquitectos tenían sus momentos, pero no eran ejemplos previos vinculados a los ejercicios, pues podían influir en la forma en que los estudiantes los resolvieran (Díaz, 2018).

Goeritz también llevaba esos conceptos generales a cosas concretas en el día a día, por ejemplo, preguntaba ¿qué es el equilibrio? Y a partir de esas preguntas enunciaba las instrucciones de los ejercicios. Nieto Belmont comenta que Goeritz evitaba predeterminar las

²¹ Según Clemens (1975) el origen de esto es Froebel.

cualidades de los ejercicios de los alumnos, por lo que no les mostraba referencias previas de autores específicos; ésas las enseñaba después de que los alumnos hubieran resuelto el ejercicio como otras posibles soluciones (Landa, 2018: 31, 24).

Para Goeritz era importante que los trabajos presentados tuviesen espontaneidad, creatividad y libertad (Senosiain, 2017; Gallardo, 2016). En este sentido, Senosiain opina que, incluso, tenían que desafiar un poco las instrucciones de los ejercicios. Según Goeritz, el objetivo de la clase era:

La formación y ampliación de la visión del estudiante con base en experiencias que desarrollan su inventiva espontánea para volverlo observador o imaginativo, se trataba de descubrir los medios de expresión que fueran apropiados a sus posibilidades intelectuales y emotivas, las cuales, una vez puestas en actividad, le darían una sincera valoración de su poder creativo (Cuahonte, 2015: 71).

Además, la clase buscaba “desarrollar la confianza del alumno en su posibilidad creadora” (Cuahonte, 2015: 71). Goeritz conseguía eso, siendo amigable y adorable (Méndez-Gallardo, 2014: 42); manteniendo un ambiente de cordialidad, amenidad y entusiasmo (Díaz y Espinosa, 2017: 7); proponiendo un “tema que obligara al alumno a imaginar sin el auxilio de experiencias ajenas a él, sin textos o revistas” (Cuahonte, 2015: 71); es decir, que el alumno estaba obligado a resolver el ejercicio a partir únicamente de sus vivencias, sin aludir a otras fuentes. En consecuencia, “en estos ejercicios, el estudiante [tenía] una gran libertad en la elección de materiales para expresarse”.

Antonio Gallardo²² (2016) cuenta que Goeritz usaba la música clásica como herramienta: por ejemplo, en una ocasión los puso a escuchar los *Conciertos de Brandeburgo* de Bach durante toda la clase. Nadie podía hacer ninguna otra cosa más que escuchar, y una vez que finalizaron, instruyó a los alumnos para que, a partir de los sentimientos que les habían generado los conciertos, realizaran varios bocetos y de ahí sintetizaran en casa lo que habían escuchado, haciendo un dibujo con tinta china o plumones. Como cada estudiante dibujaba algo distinto, esto les permitía explorar su individualidad y ejercitaba su capacidad para explorar soluciones a problemas dados, sin los prejuicios de referencias previas.

Uno de los objetivos de las clases de Goeritz era brindar a sus alumnos la base para la expresión de sus ideas, ya que, en los siguientes semestres, con otros maestros, tenían que justificarlo todo, especialmente la función. Los ejercicios en la clase de Goeritz se daban a partir de temáticas y elementos simples, o problemas específicos, con el fin de crear confianza en el alumno, de manera que pudiesen usar sus propias experiencias: en sus palabras:

²² Alumno de Goeritz en 1974.

Aparte de las introducciones teóricas, la primera serie de ejercicios prácticos intenta dar un amplio conocimiento y manejo de útiles y materiales (grafos, escuadras, papel, tinta, madera, alambre, plástico, vidrio, arena, fibras, colores, etcétera). Las primeras invasiones en el campo de la creación se realizan con temas simples y elementales. El segundo paso es desarrollar la confianza del alumno en su posibilidad creadora. Esto se consigue, generalmente, al proponer un tema de tal forma que el alumno se ve obligado a imaginar sin el auxilio de experiencias ajenas a él, sin textos o revistas, etc. En estos ejercicios, el estudiante tiene una gran libertad de elección de materiales para expresarse. Una serie de instrucciones sobre color, textura, espacio, luz, sombra, sonido, movimiento, etcétera (Cuahonte, 2015: 71).

Según Nieto (2017) y Porter (1997: 77), Goeritz evitaba utilizar la palabra "arte" durante la clase, de manera que los alumnos entendieran que los ejercicios eran procesos y no obras terminadas.²³

La experiencia del rosa

Como los maestros de la Bauhaus antes que él, Goeritz también vinculaba los colores con emociones, sensaciones, o un concepto en sí, por ejemplo, si toda la clase era sobre el color azul o el dorado, hablaba de todas las cosas azules o doradas, y cómo asociaban el color a contextos específicos y emociones concretas. De esa manera, los estudiantes podían sentir las emociones de Goeritz, pues se enfocaba en todo lo que tenían alrededor y sus contextos específicos. Les hablaba de un color, sus usos cotidianos, si generaba ciertas sensaciones o la relación funcional de los mismos.

Otro ejemplo es el que cuenta Álvaro Chávez Landa²⁴ (2018: 31: 05): Goeritz dedicó toda una clase a hablar de un solo color en una especie de prosa libre, de manera muy poética, hablando de concepciones metafóricas llevadas a la arquitectura y relacionándolas a cosas cotidianas y específicas de ese color. Por ejemplo, le fascinaba el color de las buganvillas de Cuernavaca, y promovía que sus alumnos explotaran y usaran sus cualidades cromáticas.

Goeritz decía que, si pudiera, pintaría la Ciudad de México de rosa mexicano,²⁵ incluidas las personas y los autos. Es probable que, a partir de ese deseo, estructurara un ejercicio que impresionó mucho a Chávez Landa, en el que los alumnos tenían que cerrar los ojos y Goeritz

²³ Esa idea se relaciona con lo que hacía Moholy-Nagy en la School of Design (Allen, 2002) y lo que escribe Goeritz en *La educación visual* (1961). Por esa razón, "La palabra arte [quedaba] excluida y hasta prohibida en las clases" (Cuahonte, 2015: 71; Allen, 2002: 68).

²⁴ Alumno en la clase de Estudio dirigido en la UAEM.

²⁵ Hay anécdotas en las entrevistas a Senosiain y Solís Ávila, en las que, en vez de rosa mexicano, mencionan el color naranja.

narraba su trayecto de la Ciudad de México a Cuernavaca, donde todo se había pintado de rosa. Detallaba cómo cada cosa, desde la carretera, se veía de un rosa monocromo, todo Cuernavaca pintado de rosa, las personas de rosa, los árboles y el pasto, rosa; los espectaculares, las tiendas que todos conocían, rosa; el salón de la clase, rosa.

Goeritz “les taladró el cerebro hasta adentro” (Landa, 2018: 31) con el color rosa, y después de imaginar aquella narración de monocromo, todos se tomaban diez minutos con los ojos cerrados, para volver a pensar en el recorrido y cómo se veía todo de ese color, repasaban mentalmente lo que habían imaginado y, cuando Goeritz les decía, ellos abrían los ojos y tenían que hacer una narrativa de tres cuartillas sobre su experiencia partir de la narración. Ese ejercicio dejó un efecto muy marcado en Juan Álvaro Chávez Landa, pues después de imaginarlo todo rosa, al abrir los ojos en un mundo multicolor, empezó a ver todos los defectos a su alrededor, haciéndose más consciente de las estructuras y sus cualidades, los planos, las curvas y los defectos de la propia escuela por la falta de mantenimiento.

Según Luis Solís Ávila (2006: 5), fue a partir del color que los alumnos de Goeritz empezaban a entender la importancia de las emociones en la clase de Diseño básico. Como Grunow, Klee y Kandinsky²⁶ en sus clases, Goeritz planteaba que la arquitectura compartía con la música varios atributos, como el ritmo, la secuencia y la armonía. Goeritz utilizaba los sentimientos que la música producía como catalizadores de conceptos universales dentro de su clase de Diseño básico; y fomentaba la comprensión subjetiva del color en sus estudiantes, por medio de tablas en las cuales vinculaba a cada color con una emoción (Solís, 2017).

En *La educación visual* (1961), Goeritz escribe que después de desarrollar la confianza en el alumno, se realizaban ejercicios con temas y materiales específicos, es decir lineamientos más acotados y un límite de tiempo: “la disciplina exige que la creación esté sujeta a convenciones. Se trata de buscar las posibilidades en el tema y en el material. Al tema se le ponen condiciones en la interpretación, con materiales definidos. Los ejercicios que conducen a este fin están sujetos, generalmente a límites de tiempo para su realización” (Cua-honte, 2015: 71).

En relación con los ejercicios que buscaran unir materiales distintos para crear un todo coherente, Chávez Landa (2018)²⁷ comenta que varios ejercicios eran para realizar en casa. Recuerda uno en el que tenían que hacer algo a partir de unir cuatro materiales, haciendo conciencia de sus contrastes y diferencias, pero integrándolos: vidrio, metal, piel y madera. Comenta que uno de sus compañeros usó de base un mecanismo de reloj, con lo que con-

²⁶ Klee, Kandinsky y Grunow desarrollaban en sus clases la relación entre la forma, el color, la música y el movimiento. Klee era buen violinista, formado en una familia de músicos, y Kandinsky tenía la capacidad de la sinestesia. Grunow fue pionera en vincular a los colores con sonidos y emociones, a partir de su clase en la Bauhaus: “Teoría de la armonía”, misma clase a la cual a veces asistían Itten, Klee y Kandinsky.

²⁷ Alumno de Goeritz en la clase de “Estudio dirigido a la arquitectura” (lunes de 7-10 am) durante la generación de 1967.

siguió unir los materiales en un objeto que poseía movimiento. Actualmente, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), el arquitecto Ismael Reza Urbiola²⁸ imparte el Taller Experimental de Diseño (TED), donde los alumnos, a partir de materiales de desechos, generan ejercicios sobre creatividad y diseño.

Algunos ejercicios para conocer los materiales —que menciona Luis Solís Ávila—, eran muy sencillos, ejercicios rápidos de veinte minutos que Goeritz llamaba “ejercicios sin error, pues, siguiendo las instrucciones sobre un material específico como el papel, quedaban unas texturas que poseían cualidades muy estéticas” (Solís, 2017). Lilly Nieto Belmont y varios alumnos de Goeritz mencionan que los ejes de su clase eran libertad, disciplina, experimentación y entusiasmo.

Por otra parte, Antonio Gallardo (2016) comenta que “Lilly [Nieto Belmont] era la seria, todos le tenían un poco de miedo y si no llevabas la tarea y el material, Lilly no te dejaba entrar a la clase”; es decir, la labor de la arquitecta Nieto Belmont y los demás asistentes de maestro le permitían a Goeritz no tener que preocuparse por pasar lista, calificar y verificar si los alumnos traían la tarea y el material. En la clase de 1958-1959, Goeritz tenía alrededor de treinta estudiantes (Porter, 1997: 72), pero en 1967 eran ciento diez alumnos en el Taller de diseño²⁹ y después de 1968, llegó a tener hasta ciento cincuenta alumnos (Nieto, 2017a). Los asistentes de maestro le ayudaban a Goeritz a contar con una estructura de seriedad y disciplina dentro de la experimentación y la libertad, en clases con muchos alumnos.

El objetivo de las clases de Diseño 1 y 2 era liberar al estudiante de sus miedos e inseguridades, para que pudiese desarrollar su espontaneidad y creatividad. Goeritz buscaba llegar al interior de cada persona, con el fin de que cada estudiante encontrara su propia manera de expresarse. Debido a que lo primordial era el desarrollo del estudiante, por ende, el objeto [ejercicio] era secundario al proceso” (Porter, 1997: 76). Para Goeritz, la clave yacía en “La capacidad de ver todo en términos de sus relaciones” (Porter, 1997: 77). De acuerdo con los testimonios de alumnos de Goeritz entre 1958 y 1959 (Porter, 1997), los ejercicios en la clase les ayudaban a desarrollar un mayor entendimiento para la solución de problemas aparentemente abstractos: “En educación visual esto se daba a partir de tres pasos sucesivos: a) observación, percepción y descripción; b) Exploración y análisis sistemático; c) Manipulación consciente y acción” (Porter, 1997: 76).

Ese método les ayudaba a comprender la relación entre arte y ciencia implicada en el diseño. Pero a esa filosofía, relacionada con Moholy-Nagy, Goeritz le imprimía “la dimensión espiritual que emanaba más de su personalidad, sus comentarios y actitudes, que de un adoctrinamiento teórico” (Porter, 1997: 76).

²⁸ Alumno de Mathias ca. 1967.

²⁹ Esto es lo que establecen las actas de examen ordinario de “Diseño IC” de la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM, núm. de folio 00561, grupo A1, clave 106.

Según Luis Porter Galetar (1997), la clase de Goeritz no era en el formato de conferencia ni se desarrollaba como una clase teórica, no existía un discurso predominante, se basaba en ejercicios programados y los conceptos teóricos aparecían en el momento de analizar los trabajos realizados. Los alumnos de arquitectura percibían a Goeritz como artista y escultor, y comprendían que el objetivo de la clase era generar confianza para enfrentar los problemas de la forma, por medio del desarrollo de su sensibilidad hacia la materia.

Porter Galetar (1997: 74) escribe que, aunque Goeritz mencionaba a Moholy-Nagy como una inspiración, en realidad la base filosófica de su clase era Johannes Itten. Igual que éste, Goeritz usaba duplas de conceptos opuestos, como objetividad-subjetividad, intuición-método, y también daba a los estudiantes tiempo suficiente para que terminaran los ejercicios en casa. Las sesiones en la escuela normalmente no eran de realización, sino de presentación y análisis; pero, a diferencia de Itten, Goeritz no les enseñaba obras de grandes maestros como referencia, sino que enfatizaba —a la manera de Klee y Kandinsky— el aprendizaje de la forma y la composición, a partir del uso y combinación de formas elementales (círculo, triángulo, cuadrado). Esa comprensión de la forma debía balancearse con el entendimiento y la sensibilidad hacia la materia, por medio de un entendimiento esencial de los materiales.

Al aprendizaje de la forma, Goeritz asociaba problemas de cualidades, es decir, “contraste, ritmo, color, tamaños y texturas” (Porter, 1997: 74). También había ejercicios a partir de términos como energía o transparencia, y los estudiantes debían expresar esos conceptos de forma visual a partir de ciertos materiales.

Arte como servicio

Goeritz pensaba que el arte debía tener una función social, proveer un servicio, y para él esa función radicaba en que fuera un vehículo para generar emociones, “una elevación espiritual” (Cuahonte, 2015: 31). Según Nieto, Goeritz les enseñó que “las artes como la arquitectura están basadas en valores morales, espirituales y religiosos” (Díaz y Espinosa, 2017: 7). La defensa del arte como servicio fue el tema más frecuente de los textos de Goeritz en *Arquitectura México*, de la que fue coordinador de la sección de arte entre marzo de 1959 y diciembre de 1974 (Kassner, 1998).

Otra de las influencias de la pedagogía de Moholy-Nagy en la clase de Goeritz era que, para ambos, no se trataba de una educación para formar artistas, sino que su objetivo era la “educación del ojo y del sentido táctil, es decir, de la sensibilidad del joven [...], al cual se [intentaba] dar la máxima cantidad de conocimientos y de recursos técnicos encausados a la búsqueda de un mundo formal propio” (Cuahonte, 2015: 71).

En la entrevista con Mario Monteforte, Mathias Goeritz enfatiza la importancia de la idea de un arte para el futuro, que promoviera la superación del hombre por la belleza. Según Kassner (2017), para entender a Goeritz había que comprender su integralidad, por medio de su ética y sus facetas como un intelectual y filósofo. Goeritz compartía con Itten, Moholy-Nagy y Kepes el interés por considerar al artista como un agente que, por medio de la enseñanza de la educación visual, vincularía las emociones con el proceso creativo; es decir, canalizar las emociones personales como herramientas que, al ser incorporadas en la educación de las personas, podían contribuir a la formación de seres integrales, plenos, empáticos, conscientes y creativos. El argumento central era que esa educación balancearía las fuerzas externas que promueve la educación tecnócrata.

El *Manifiesto de la arquitectura emocional* (1953) está basado en su experiencia al crear el Museo Experimental El Eco, un ambiente que surge de la “convicción de que nuestro tiempo está lleno de altas inquietudes espirituales” (Cuahonte, 2015: 31). Goeritz enfatizaba que el arte del futuro tendría, como base, una moral colectiva, por eso escribió que “*El arte es un servicio*” (1964), es decir, que un fenómeno visual o estético sin una dimensión ética no podía ser considerado como arte (Cuahonte, 2015: 73).

Luis Solís Ávila enfatizó la importancia de la ética en Goeritz, pues, como doctor en filosofía, todo lo que hacía era acompañado de una visión: “si algo tuvo Mathias qué enseñarnos, es que era una persona con una gran ética, al igual que un sentido de rigor, orden y disciplina, pero bajo un ambiente de alegría y motivación” (Solís, 2017).

Desde que Goeritz coordinó la sección de arte de la revista *Arquitectura México* (a partir del núm. 65, en 1959), enfatizó la importancia de una moral colectiva y una ética en el arte: “Cuando —hace ya siglos— la estética florecía sobre una base ética, no había ‘problema artístico’. Los problemas empezaron con la estética independiente, con el ‘arte por el arte’. Creo que únicamente de la honradez absoluta, que empieza, en primer término, con la severa crítica del propio yo, se puede esperar algo positivo” (*Arquitectura México*, núm. 74, 1961: 112).

Como Itten, Goeritz consideraba a la espiritualidad la emoción más elevada. Su relación con la ética y moral en el arte fue abordada en textos como *Arte y Arquitectura* (1969), donde escribe que el fundamento de las grandes construcciones del pasado era la espiritualidad y, por ende, se creaban catedrales y pirámides llenas de grandeza. Para él, la obra arquitectónica que aspira a ser arte debe tener esa función. En sus palabras:

el fondo del problema no puede resolverse con base en la estética actual, sino que exige una moral colectiva que simplemente hoy todavía no existe. Es precisamente la tarea, tanto del arquitecto como del artista contemporáneo, el tratar de espiritualizar su época, o sea, de ayudar a encontrar aquella moral, colocando así los cimientos de un arte mayor para el futuro (Cuahonte, 2015: 81).

Según Porter Galetar, Goeritz, inspirado por el legado de Moholy-Nagy, pero al mismo tiempo basado en la realidad mexicana —ante la que adaptó su metodología—, “adicionó el elemento filosófico, ético, no en forma teórica, sino en la dimensión humana y social que constituye una constante en su obra” (Porter, 1997: 70).

En palabras de Goeritz, lo que buscaba era “olvidarse del yo; someterse bajo las necesidades de una causa constructiva y espiritual [...]. Lo que urge es crear un ambiente nuevo de la moral artística” (*Arquitectura México*, núm. 75, 1961: 172).

Conclusión

Las ideas y métodos de enseñanza de la educación visual de distintos maestros de la Bauhaus no sólo fueron la base de la enseñanza de Goeritz en distintas universidades de arquitectura y diseño en México, sino también un referente importante para que Goeritz enunciara en México que “el gran arte nunca ha sido otra cosa que un SERVICIO” (*Arquitectura México*, núm. 78, 1962: 122). Esa idea fue el eje de varios de sus textos (por ejemplo, “El arte es un servicio” [1964]), los cuales explican su posición respecto de la función del arte en la sociedad. Goeritz le aportó al método de la Bauhaus la importancia de la emoción y la motivación.

De Itten, Goeritz retomó el método inductivo que tiene sus orígenes en Froebel y Goethe, al igual que la importancia de la espiritualidad en el proceso creativo; de Moholy-Nagy, el vínculo entre arte, ciencia y tecnología, al igual que la importancia de las emociones en la educación visual o del diseño.

La visión de Moholy-Nagy fue desarrollada después por Gyorgy Kepes, quien le añadió la colaboración entre distintas disciplinas a partir de conceptos universales. Herbert Bayer, desde su participación en la Ruta de la Amistad, le enseñó a Goeritz (junto con Albers) la importancia de considerar las cualidades del material como un elemento que determina los procesos, y también fue un ejemplo del artista total capaz de “diseñarlo todo” e incorporar el arte a la vida. Goeritz se enunció como parte de una hermandad con Paul Klee, del cual escribió sobre la belleza y armonía absoluta de su obra como un ejemplo de “humanidad pura”. Por último, promovió la motivación en sus estudiantes para generar confianza, de manera que pudiesen realizar procesos de autodescubrimiento y experimentación, a partir de ejercicios claros sobre conceptos universales de la educación visual.

Fuentes

Archivos

- AICC Archivo del Instituto Cultural Cabañas, Hospicio Cabañas, Guadalajara, Jalisco, México.
Cenidiap Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, "Archivo Goeritz", Centro Nacional de las Artes (Cenart), Coyoacán, Ciudad de México.

Documentos

- Albers, Anni (1967), *Carta a Mathias Goeritz*, AICC, fólder Correspondencia Mathias Goeritz 1941-1969, 1° de marzo.
Kepes, G. (1972), *Carta a Mathias Goeritz*, AICC, Correspondencia 1970-1978, 9 de febrero, Boston.
Kepes, G. (1967), *Carta a Mathias Goeritz*, AICC, Correspondencia 1941-1969, 11 de mayo, Boston.
Villanueva, C. R. (1970), *Carta a Mathias Goeritz*, AICC, Correspondencia 1970-1978, 9 de octubre.

Hemerografía

- El Nacional*, 27 de febrero de 1990, p. 4.
Arquitectura México (1952), núm. 40, diciembre de 1952, pp. 419; núm. 65, marzo de 1959, pp. 49; núm. 66, junio de 1959, pp. 109; núm. 67, septiembre de 1959, pp. 185; núm. 68, diciembre de 1959, pp. 245; núm. 69, marzo de 1960, pp. 49; núm. 70, junio de 1960, pp. 109-116; núm. 71, septiembre de 1960, pp. 169-170; núm. 72, diciembre de 1960, pp. 229; núm. 73, marzo de 1961, pp. 51-58; núm. 74, junio de 1961, pp. 111-115; núm. 75, septiembre de 1961, pp. 171; núm. 76, diciembre de 1961, pp. 230; núm. 77, marzo de 1962, pp. 55-62; núm. 78, junio de 1962, pp. 121-122; núm. 79, septiembre de 1962, pp. 204, 208; núm. 80, diciembre de 1962, pp. 289-290; núm. 81, marzo de 1963, pp. 57-64; núm. 85, marzo de 1964, pp. 53-59; núm. 105, 1971, pp. 110-123; núm. 107, 1972, pp. 219-231.

Entrevistas

- Chávez Landa, A. (2018), "Entrevista con Juan Alvaro Chávez Landa sobre la clase de Goeritz en la UAEM" (8 de marzo de 2018).
Díaz Arellano, G. (2018), "Entrevista en El Museo Experimental El Eco" (14 de noviembre de 2018).
Gallardo, A. (2016), "Entrevista a Antonio Gallardo en la librería Rosario Castellanos" (2 de diciembre de 2016).
García, L. (2018), "Entrevista en la Facultad de Arquitectura sobre la clase de diseño de Goeritz" (6 de junio de 2018).
Goeritz, M. (1974), "Diálogos con Mathias Goeritz", 6 de agosto.
Kassner, L. (2017), "Entrevista a la Dra Kassner en Sierra Guadarrama 33" (19 de enero de 2017).
Nieto Belmont, L. (2017a), "Entrevista a la arquitecta Nieto en el Museo de El Eco", 2 de mayo.
Nieto Belmont, L. (2017b), "Entrevista con Lilly Nieto Belmont", 27 de enero.
Senosiain, J. (2017), "Entrevista al arquitecto Javier Senosiain en su despacho, ubicado en calzada Legaria 779, col. Irrigación, 11500 cdmx, 23 de junio.
Solís, L. (2017), "Entrevista en su despacho", 13 de julio.

Bibliografía

- Allen, J.S. (2002), *The Romance of Commerce and Culture*, University Press of Colorado, Boulder.

- Armytage, W. H. G. (1952), "Friedrich Froebel: A centennial appreciation", *History of Education Journal*, vol. 3, núm. 4, verano, pp. 107-113.
- Bayer, H., Gropius, I. y W. Gropius (1938), *Bauhaus, 1919-1928*, The MOMA, Nueva York.
- Clemens, R.D. (1975), "A Case for Art Education", *Art Education* (marzo): 2-7.
- Cuahonte, L. (2015), *Pensamientos y dudas autocríticas. El Eco de Mathias Goeritz*, Turner, Ciudad de México.
- Díaz Arellano, G. y E. Espinosa Dorantes (2017), *Mathias Goeritz educación visual y obra*, UAM Azcapotzalco, México.
- Findeli, A. (1990), "Moholy-Nagy Design Pedagogy in Chicago (1937-1946)", *Design Issues*, vol. 7, núm. 1, otoño, pp. 4-19.
- Gage, J. (1982), "Colour at the Bauhaus", *AA Files (Architectural Association School of Architecture)*, núm. 2, julio, pp. 50-54.
- Gay, P. (2007), *Modernidad, la atracción de la herejía, de Baudelaire a Beckett*, Paidós, Barcelona.
- Goeritz, M. (1970), "The Route of Friendship: Sculpture", *Leonardo*, vol. 3, pp. 397-407.
- Goeritz, M. (1942), *Ferdinand von Rayski und die Kunst des neunzehnten Jahrhunderts*, Hans von Hugo, Berlín.
- Goethe, J.W. von (2009), *The Metamorphosis of Plants*, MIT Press, Cambridge.
- Gortázar, F. G. (1991), *Mathias Goeritz en Guadalajara*, UdG, Guadalajara.
- Gropius, W. (1919), *El Manifiesto de la Bauhaus*, s.ed., s.l.
- Horowitz, Frederick A.D.B. (2006), *Josef Albers: To Open Eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale*, Phaidon, Nueva York.
- Itten, J. (1965), "The Foundation Course at the Bauhaus", *Education of Vision*, George Braziller, Nueva York, pp. 104-121.
- Itten, J. (1961), *The Art of Color*, Reinhold, Nueva York.
- Kandinsky, W. (1979), *De lo espiritual en el arte*, La nave de los locos, México.
- Kandinsky, W. (1947), *Point and Line to Plane*, Solomon R. Guggenheim Foundation, Nueva York.
- Kassner, L. (1998), *Mathias Goeritz una biografía 1915-1990*, UNAM/INBA/Conaculta, México.
- Kepes, G. (1970a), *El movimiento: su esencia y su estética*, Organización Editorial Novaro, México.
- Kepes, G. (1970b), *La estructura en el arte y la ciencia*, Organización Editorial Novaro, Naucalpan.
- Kepes, G. (1969), *Language of Vision*, Paul Theobald and Co., Chicago.
- Kepes, G. (1966a), *Sign, Image, Symbol*, George Braziller, Nueva York.
- Kepes, G. (1966b), *Proportion Symmetry, Rhythm*, George Braziller, Nueva York.
- Kepes, G. (1965), *Education of Vision*, George Braziller, Nueva York.
- Klee, P. (1953), *Pedagogical Sketchbook*, Praeger, Nueva York.
- Lerner, F. (2005), "Foundations for Design Education: Continuing The Bauhaus Vorkurs Vision", *National Art Education Association*, vol. 46, núm. 3, primavera, pp. 222-226.
- Mac Masters, Merry (1990), "Mathias Goeritz, pionero del diseño básico", *El Nacional*, 27 de febrero, p. 4.
- Méndez-Gallardo, M. (2014), "Educar la sensibilidad estética. Entrevista con fray Gabriel Chávez de la Mora", *Mathias Goeritz Obsesión Creativa*, núm. 115, diciembre, pp. 40-43.
- Moholy-Nagy, L. (1947), *The New Vision, Abstract of an Artist*, Wittenborn-Schultz, Nueva York.
- Monteforte, M. (1993), *Conversaciones con Mathias Goeritz*, Siglo XXI, México.
- Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC) (2014), *Lance Wyman*, México, UNAM, México.
- Porter Galetar, L. (1997), "La pedagogía de Mathias Goeritz", en *Los ecos de Mathias Goeritz. Ensayos y testimonios*, IIE, UNAM, México.

- Solís, L. (2006), "Memorias de un alumno de arquitectura sobre Mathias Goeritz", *Repentina*, cuarta época, núm. 226, junio, pp. 4-5.
- Strauch-Nelson, W. (2012). "Reuniting Art and Nature in the Life of the Child", *Art Education*, núm. 65, mayo, pp. 33-38.
- Tudelilla, C. (2014), *Mathias Goeritz, recuerdos de España 1940-1953*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Valenzuela, S. (2013), "Lo falso se vuelve verdadero: el catálogo de Christie's de Zhang Hongtu", *Portes. Revista mexicana de estudios sobre la Cuenca del Pacífico*, vol. 7, núm 13, enero-junio, pp. 105-122.
- Varnelis, K. (1998), "The Education of the Innocent Eye", *Journal of Architectural Education*, vol. 51, núm. 4, mayo, pp. 212-223.

Recursos electrónicos

- Al Jazeera Plus (2017), "Meet Mexico's New Anti-Gentrification Saint", AJ+. Facebook, video disponible en: <<https://www.facebook.com/ajplusenglish/videos/1039884319486408/>>.
- Arquitectura México*, sec. "Arte" (1959-1964; 1972), Facultad de Arquitectura, UNAM, documento pdf disponible en: <<http://fa.unam.mx/editorial/wordpress/wp-content/Files/raices/RD06/6.pdf>>; (fecha de consulta: 11/28/2018).
- Camhaji, E. (2017), "La santa que ahuyenta a los 'hipsters' del corazón de la Ciudad de México", *El País*, sec. "Internacional", 6 de junio, documento html disponible en: <http://internacional.elpais.com/internacional/2017/06/02/mexico/1496433731_922169.html>.
- Cohen, L. y M. Gale (2014), "Klees-second-rule-bauhaus-rules-are-made-be-broken", documento html disponible en: <<http://www.tate.org.uk/context-comment/blogs/klees-second-rule-bauhaus-rules-are-made-be-broken>>; (fecha de consulta: 26/04/2018).
- Coronel, M. A. (2017), "Santa Mari la Juaricua, patrona contra la gentrificación en la CDMX", *Noticieros Televisa*, Ciudad de México, 13 de junio, video disponible en: <<https://noticieros.televisa.com/ultimas-noticias/santa-mari-la-juaricua-patrona-gentrificacion-cdmx/>>.
- Garza Usabiaga, D. (2013), "La Ruta y la Olimpiada", *Arquine*, 6 de mayo, documento html disponible en: <<https://www.arquine.com/la-ruta-y-la-olimpiada/>>; (fecha de consulta: 23/11/2018).
- Jäschke, J. (2018), "Mexiko: Die Heilige gegen Gentrifizierung", *Weltspiegel*. Das Erste Mediathek, ideo disponible en: <<http://mediathek.daserste.de/Weltspiegel/Mexiko-Die-Heilige-gegen-Gentrifizierung/Video?bcastId=329478&documentId=52373642>>.
- Kroth, M. (2017), "Meet the Patron Saint of Resisting Gentrification", *CityLab. Life*, 2 de octubre, documento html disponible en: <<https://www.citylab.com/life/2017/10/mexico-city-santa-mari-la-juaricua/540855/>>.
- MIT (2017), "MIT Program in Art, Culture and Technology", documento html disponible en: <<http://act.mit.edu/people/director/gyorgy-kepes/>>.
- Revista Mexicana de Estudios sobre la Cuenca del Pacífico*, Universidad de Colima, Colima, documento html disponible en: <<http://www.portesasiapacifico.com.mx/index.php?p=revista&id=48>>.
- Valenzuela, S. (2014). "El amor en los tiempos del Tínder", *Nexos*, sec. "Cultura", documento html disponible en: <<http://cultura.nexos.com.mx/?p=6627>>; (fecha de consulta: 25/07/2017).

SANDRA VALENZUELA ARELLANO es estudiante del Doctorado en Ciencias con especialidad en investigación educativa en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de

Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), y docente de asignatura (Panoramas: Docencia de las artes) en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado "La Esmeralda", Centro Nacional de las Artes. También es Maestra en Estudios sobre China por el Centro de Estudios de Asia y África de El Colegio de México.

Recibido: 20 de noviembre de 2018

Aceptado: 10 de diciembre de 2018

**Rosalina Ríos Zúñiga
y Juan Leyva, coords. (2015),
*Voz popular, saberes no oficiales:
humor, protesta, disidencia
y organización desde la escuela,
la calle y los márgenes (México, siglo XIX),
IIISUE, UNAM, México***

Anne Staples

*El Colegio de México
astaples@colmex.mx*

El saber leer y escribir como requisito para ejercer los derechos de la ciudadanía (la línea divisoria entre la cultura escrita y la oral), el concepto de hombre civilizado frente al hombre rural y las definiciones desdibujadas de habla culta y habla popular forman el contexto histórico de trasfondo del libro *Voz popular...*, cuyo título indica las diferentes partes que lo componen. La obra se divide temáticamente en catorce capítulos, más las introducciones metodológicas de Rosalina Ríos Zúñiga y Juan Leyva. En la primera, Rosalina Ríos recorre extensamente los trabajos clásicos y recientes acerca de la recepción de la lectura, de la mutua influencia entre la cultura letrada y la iletrada, de cómo los proyectos educativos decimonónicos retomaron los ideales de la ilustración (de crear ciudadanos concededores de sus derechos y obligaciones), y de cómo, en sus propias palabras, el pueblo “se hizo de saberes no formales que le permitieron enfrentar situaciones, retos y prácticas de la vida cotidiana, e incluso negociar con las autoridades y otros grupos sociales” (p. 9). Ríos Zúñiga, al igual que todos los autores de este volumen, examinó a fondo prácticamente toda la bibliografía existente sobre cada uno de los temas. Los autores tuvieron cuidado de explicar (en notas al pie de página) conceptos, términos y las referencias académicas necesarias.

La presentación de Juan Leyva da el tono al libro, es decir, nos permite saber que esta obra es fruto de un trabajo exhaustivo, construido sobre una base lógica y detallada. Leyva inicia su texto con una reflexión sobre la oralidad, de la voz y sus características de tonalidad y volumen, del aspecto sonoro de la expresión y de lo que significaba no saber leer y escribir. Entre los vetustos de la gramática, los enunciados y otras unidades de análisis discursivo (pp. 55-56), analiza la historia de las comunicaciones verbales de rusos, franceses y españoles.

Gracias a su erudición, aparece una palabra poco utilizada: *skaz*, que es la recuperación de la voz por medio de la escritura, es decir, lo que rescata la oralidad. Y viene a cuento este

concepto por el interés en conservar la voz popular de actores ya fallecidos. ¿Cómo conocer la entonación, los gestos que acompañaban a las palabras que tenemos documentadas? Apelando a la imaginación del investigador, sin duda, y realizando un análisis lingüístico como el hecho por Juan Leyva.

Al anticipar el contenido de varios trabajos del libro, Leyva habla del carácter subversivo de la voz popular. No cabe duda de que hubo autores, desde antes de la independencia, como Fernández de Lizardi, que escondían tras el habla popular demandas en contra del gobierno o críticas a la sociedad. Era como disculpar al pueblo sus inconformidades, alegando que no sabía lo que decía al emplear un “tono transgresor” (p. 77). El habla popular, convertido en palabra escrita, daba espacio a los escritores para ampliar la gama de géneros a su disposición, de los cuales el autor enuncia una larga lista.

El capítulo de Rosalina Ríos Zúñiga, “Voces populares en torno a la escuela y los mediadores letrados en la ciudad de México, siglo XIX”, encabeza la sección sobre educación formal, aunque el libro hace hincapié más bien en saberes no oficiales. Ella se cuestiona: “¿cuál o cuáles fueron [...] la voz o voces populares que se expresaron ante las prácticas educativas ‘modernas’ y por qué lo hicieron?”. A contrapelo de lo que llama la atención en los archivos (lo negativo), Ríos Zúñiga se enfoca en los documentos en los cuales los padres de familia o vecinos solicitan o exigen el establecimiento de una escuela, reclaman un mejor maestro o demandan “que se educaran por igual niños y niñas” (pp. 90–91).

Interesa mucho este tipo de documentos, pues es raro ver una solicitud de educación igual para ambos sexos. El que las niñas no aprendieran sólo labores consideradas en la época propias de su sexo parece poco menos que revolucionario en este periodo. Como Ríos Zúñiga observa, durante la primera mitad del siglo XIX, “el esfuerzo por educar a las mayorías parece provenir más del interés de las élites que de aquéllas” (p. 101). Sin duda es correcta esta conclusión, pues los ilustrados se percataron de la necesidad de educar al pueblo mucho antes de que a éste se le ocurriera.

Sabemos que para desempeñar un oficio se hacía un contrato de aprendiz, y para ser oficinista se empleaba gratuitamente, haciendo méritos, hasta lograr una plaza, en vez de buscar una educación superior. Ríos Zúñiga complementa su tema con información sobre la carencia de fondos para el sustento de las escuelas, lamento que atraviesa todo el siglo XIX y el XX. Privar a los niños de la posibilidad de aprender el habla y la escritura cultos, por no poder mantener abierta la escuela o pagar el sueldo del maestro, fue el pan de todos los días. El resultado fue un gran número de adultos sin habilidades básicas, futuros clientes de las escuelas nocturnas o dominicales.

Quejarse del maestro ha sido pasatiempo nacional. Son muy jóvenes o demasiado viejos, faltistas y desobligados, o liberales radicales o conservadores retrógrados, ignorantes, violentos, pegalones, seductores o borrachos. Esa primera mitad del siglo fue la de los tiempos de

Los mexicanos pintados por sí mismos, cuando ser pedagogo era sacarle la última droga al diablo, pidiéndole prestado a cambio de su alma. Vendrían mejores tiempos, de maestros apóstoles durante el porfiriato, y de maestros secretarios y de extensión agrícola y política después de la Revolución.

Desde que en la década de 1860 se dejó de requerir la enseñanza de la doctrina cristiana en las escuelas públicas del Distrito Federal y de los territorios, hubo maestros observantes de la ley, otros que enseñaban la doctrina sin temer ningún castigo, y de todos los matices intermedios. La escuela reflejaba el campo de batalla que era la sociedad misma. Ríos Zúñiga recorre las quejas, representaciones, cartas y oficios en los que los reclamos populares, a veces en sus propias palabras y a veces por medio de alguna autoridad o letrado, hacían llegar a la superioridad el mensaje de su descontento. La autora identifica los puentes entre las culturas que va examinando y la manera como se cruzan, con ayuda de la palabra escrita.

El capítulo de Gabriela Pellegrino, "La escuela elemental en el horizonte de las repúblicas de indios de Oaxaca en el siglo XIX", nos regala la historia de la importancia que los pueblos asignaban a dicha escuela. Tenemos muchos testimonios del rechazo a estos establecimientos, no tantos de su aceptación (Smith, 2012). Pellegrino reconoce que estos grupos, que muchas veces vivían muy aislados, buscaban educar a uno o dos de los suyos para representarlos en la ciudad, o para defenderlos jurídicamente en litigios de todo tipo, sobre todo contra los vecinos. No era el acceso a la cultura universal lo que les importaba.

Dominar las letras era un mecanismo de defensa de estos pueblos indígenas frente a un mundo agresivo e invasor. Era cuestión de supervivencia. Pero no todos los pueblos lo percibían con la misma intensidad: unos insistían en la exigencia de tener escuela; otros fueron indiferentes, o de plano rechazaban el establecimiento de ésta, sobre todo si el maestro era foráneo y si su presencia constituía un atentado a los usos y costumbres locales. Si se casaba con una lugareña, incluso podía exigir tierras para sembrar, disminuyendo así las disponibles para los demás.

La enseñanza de los oficios era una intersección entre el trabajo manual y las letras. Los aprendices se instruían haciendo, pero andando el siglo XIX, se comenzó a creer que aprender a leer y a escribir elevaría el nivel moral de los empleados de un taller o fábrica, quienes podían gastar sus horas de ocio con lecturas que cultivaran su espíritu, en vez de estar a los gritos y contando malos chistes obscenos en la cantina. A tal punto fue esto así, que en una memoria del gobierno federal de 1849 se propuso la creación de gabinetes de lectura, justamente para que los obreros no fueran a las cantinas.

Leer y escribir daría entrada a las buenas maneras, a la urbanidad, a la cortesía, a la responsabilidad hacia el trabajo, a ser puntual, respetuoso, honrado, y los hombres aprenderían a contener sus ímpetus naturales por el desorden, las mujeres y la borrachera. Los ilustrados, y sus herederos los liberales, creyeron que las letras eran una vía para moralizar a la sociedad,

pues libraban al individuo de vicios mediante el uso de la razón. Nos recuerda la ilusión creada por la enseñanza del dibujo que también, pensaban los ilustrados, llevaría a los artesanos a hacer mejor su trabajo, y a las mujeres les llenaría sus horas de ocio de deliciosa creatividad, dando por resultado una sociedad más industriosa y, para las mujeres, más feliz.

En el capítulo "La ¿autogestión? educativa en los grupos laborales: del gremio a las organizaciones obreras del siglo XIX", Sonia Pérez Toledo reseña las publicaciones que fueron hechas para los trabajadores mexicanos, tanto maestros como aprendices. Ella encontró que los artículos traducidos que se originaron en el extranjero no contenían información pertinente para un taller mexicano, pues los utensilios, ingredientes, fórmulas químicas, pinturas y tintes no eran iguales a los utilizados en México, como tampoco los precios y las condiciones sociales. Eran artículos que no servían ni tenían interés para los lectores obreros. Pocos aprendices tenían ganas de leer el periódico después de su turno de catorce horas en la fábrica, aunque supieran leer, y aunque les prestaran un ejemplar, pues únicamente deseaban descansar.

El capítulo de Claudia Rivas, "Educación y progreso. La enseñanza *formal* de las artes y los oficios en Guadalajara, 1842-1900", va por el mismo camino. También en Guadalajara las autoridades educativas querían combatir la vagancia, favorecer el desarrollo industrial al evitar la importación de manufacturas, crear buenos y obedientes creyentes y ciudadanos (lo de siempre), la panacea de una república estable, próspera y feliz. Puras ilusiones, pues el Estado no financió el proyecto. La escuela de artes y oficios recibía dinero, en gran parte, de la caridad particular. Para variar, el gobierno proponía un plan, pero sin los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Lo que sí deseaba era controlar el tipo de enseñanza dada a los artesanos, y para eso lo ideal era sacarlos de los talleres, donde aprendían bajo la dirección de maestros de los oficios, y meterlos a escuelas, con profesores aprobados por el ayuntamiento, que les enseñarían a leer y a escribir. Es decir, que mezclarían el aprendizaje manual con el libresco.

Este plan no tuvo éxito y los jóvenes continuaron asistiendo a los talleres donde aprendían por imitación, a lo largo de varios años, durante los cuales vivían con el maestro, bajo su disciplina, fuera bueno o no para la enseñanza, sin ninguna garantía de buen trato, como tampoco lo había en la escuela. Al Estado le interesaba romper el poder cooperativo de los ex gremios, pero no hubo ninguna posibilidad de hacerlo, mientras no estableciera y financiara una verdadera educación técnica. Los artesanos siguieron perteneciendo a un mundo ágrafo, jerarquizado, tradicional y religioso.

Los espacios públicos facilitaron el encuentro de las dos culturas (la culta y la popular) a lo largo de la historia de México; muchas veces los escritos que pertenecían al ambiente académico alcanzaron a salir a la calle. Justamente en ésta convivían letrados e iletrados, ricos y pobres, hombres y mujeres. Y lo hacían todavía más cuando había fiestas, como proclamar el triunfo de la Revolución de Ayutla, tema que estudió Regina Tapia en "La voz popular en

'los vivos' del 13 de agosto de 1855 o De cómo las élites y el pueblo se unieron en un mismo acto político". En esa fecha y en una acción más que simbólica en contra del gobierno, la multitud destruyó la imprenta del periódico *El Universal*, por lo que el cruce entre letras y voces no siempre fue apacible. En esa ocasión ganaron la voz y la violencia.

Al dar un salto de treinta y siete años, otro movimiento popular, el estudiantil de 1891, dio motivo para la reunión conjunta, nuevamente en la calle, de estudiantes y de obreros. Hubo antecedentes de rebeliones estudiantiles durante la década de 1840, cuando los alumnos de medicina alebrestaron a los de minería para denunciar, a voz en cuello, la disciplina que imponían las autoridades. En el caso porfirista, estudiantes y grupos populares se aliaron en un movimiento antirreleccionista de forma mutuamente ventajosa, ya que el pueblo hizo presión, aportando un buen contingente de personas y los estudiantes los textos explicativos de su inconformidad. Se sumaron dos elementos esenciales para una protesta: la multitud, que impone por la fuerza, y la pluma, que convence tanto como la espada. Ambos sectores buscaron legitimar sus demandas con estrategias compartidas.

En este juego de complementariedad, los periodistas desempeñaron un papel clave, pues se constituyeron en puente entre la palabra escrita y aquellos con voz, pero sin letras. Los hombres de pluma consolidaron las ideas expresadas por los trabajadores, haciéndolas comprensibles al público lector, y al mismo tiempo influyeron en sus conceptos políticos. El papel de los periodistas es especialmente importante en este episodio, gracias al cual hubo comunicación entre ambos sectores. Como señala Alberto Quintero, los estudiantes y los obreros "compartían espacios comunes de vivienda, diversión y esparcimiento" (p. 265). Es uno de varios ejemplos de alimentación cruzada de un grupo hacia otro que se menciona a lo largo del libro.

Esta convivencia se muestra también en el capítulo de José Rodrigo Moreno sobre los gritos de independencia entre 1887 y 1900, en el que explica cómo, durante estas celebraciones, se fue incrementando el odio a los españoles. La relación precisa entre escritura y voz popular es menos obvia en este caso, pero lo infeccioso del sentimiento de rechazo hacia los gachupines desempeñó el mismo papel de transmitir un mensaje común a ambos medios.

Procurar acallar el profundo descontento popular con el control gubernamental de las fiestas patrias es el tema de Florencia Gutiérrez, quien analiza la manera como se soslayó a los gremios y asociaciones que tradicionalmente organizaban las fiestas patrias, para someterlos a un guión preparado por el gobierno, el cual subrayaba la concordia y la paz social bajo la benevolencia de Porfirio Díaz.

El libro coordinado por Ríos Zúñiga y Leyva ilustra otra faceta del tema de la tensión entre cultura letrada e iletrada en la sección "Disidencia y humor en la prensa". Dando un gran salto temporal hacia atrás, del porfirato se pasa a los años anteriores a la independencia, con un análisis del *Diario de México*. Se examina el propósito de un periódico ilustrado de la época:

comunicar el conocimiento útil y educar al pueblo, incluso el analfabeto. Las cartas de denuncia publicadas en este periódico están escritas en el lenguaje popular, dando lugar a todo tipo de comentarios negativos. Pero escudarse en la "ignorancia" del pueblo era una buena estrategia para una prensa que tenía prohibido publicar noticias del extranjero y de política local. Desde el punto de vista histórico, el ejemplo del *Diario de México* se considera uno de los primeros cruces entre cultura letrada e iletrada, dando voz a un pueblo que tenía eso, pero nada más. Desde luego que algunas cartas podían ser inventadas, pero la idea era reflejar el sentir popular. Pasaba lo mismo en el teatro de títeres, en el que el habla popular daba lugar a un buen intercambio de ideas, de oportunidades de crítica social y política, de expresar resentimientos y reclamos. Los titiriteros aprovecharon sus discursos para transmitir al pueblo el conocimiento ilustrado práctico, que tanto importaba a los pensadores de la época. Así se estableció un contacto vibrante y dramático entre cultura escrita, mediante el guión, y el público ágrafo.

Tres cuartos de siglo después, como explica Leyva, otro periódico, *El Valedor*, se convirtió en mediador entre los dos grandes sectores de la población, los que sí poseían las letras y los que no. Los "chistes, consignas, refranes y diálogos callejeros" que son el objeto de estudio de Leyva, dan pistas acerca de "la voz popular como enlace estilístico, ético y político" (pp. 425, 429). Para este periodo, calcula que 17 por ciento de la población sabía leer, así que el número de individuos que podía acercarse personalmente a un texto escrito, no mediante la lectura en voz alta, se había incrementado en comparación con principios del siglo (p. 460). Leyva examina la influencia del aumento de lectores, y de cómo llegaron a sentir que el periódico había sido creado para hacer valer su voz (p. 477).

El robo en 1853, analizado por Francisco Beltrán Abarca, caracteriza la inseguridad e impunidad de la época y la reacción popular; respecto de la lectura como salvación moral de las prostitutas; sólo falta decir que formaba parte de la misma idea, es decir, que ingresar a la cultura escrita elevaba el nivel moral de quien lo hacía. Esta creencia aun persiste con nosotros, a pesar de las evidencias en contra.

Pasó algo similar con el concepto de la Ilustración. Cuando todo el pueblo tenga ropa para cubrir su desnudez, decían los publicistas de la segunda mitad del siglo XVIII, ese pueblo será feliz. Prácticamente todo el mundo tiene con qué vestirse hoy en día, y esa felicidad, la común, no la individual, no se ve en ninguna parte. Cuando todos conozcan sus derechos y obligaciones, opinaban, igualmente serán felices. Y tampoco ha ocurrido así.

Los anhelos de los ilustrados no se cumplieron. Introducir al pueblo a la cultura escrita no ha sido una panacea. Se ha enriquecido la alta cultura con la incorporación de la manera de vivir popular, pero el pueblo se ha beneficiado poco de la cultura académica o formal. Esa felicidad que buscamos, o esa sociedad perfecta, lo sabemos hoy, es intangible e inalcanzable.

Lo que reseña este libro es el esfuerzo que se hizo por combinar las dos culturas, la letrada y la iletrada, con la esperanza de democratizar al país, es decir, de promover la igualdad social. Estamos lejos de ello. Pero el libro recrea el camino andado y, como tal, forma parte importante del estudio de nuestra historia.

Referencias

Smith, Benjamin T. (2012), *The Roots of Conservatism in Mexico: Catholicism, Society, and Politics in the Mixteca Baja, 1750-1962*, University of New Mexico Press, Albuquerque.

**María Candelaria Valdés Silva (2016),
*Ateneo Fuente: la forja
de un patrimonio escolar,*
Fontamara/Universidad Autónoma
de Coahuila, México**

Salvador Camacho Sandoval

Universidad Autónoma de Aguascalientes

camacho_sal@yahoo.com.mx

Con pasión y rigor académico, María Candelaria Valdés Silva escribió este libro sobre una institución muy importante para México, especialmente para el norte del país y para la historia de Coahuila. Por ello no es casual que la autora deje sus recatos a un lado y afirme: "Su memoria es nuestra memoria. Su historia es nuestra historia". Al leer el libro, se comprenden estas palabras y, ciertamente, su relevancia se impone. Se trata de un libro que busca en una institución educativa conocer el pulso de una historia social. En este sentido, la investigación es una aportación relevante a la historiografía de la educación en México y en América Latina, por lo cual ya participa en un fructífero diálogo con otros estudios sobre el particular, o semejantes temas socioeducativos.

La consulta de fuentes primarias es extensa y rigurosa, además de que para la elaboración de este libro la autora se apoyó en herramientas teóricas de la sociología y la historia. Esta fundamentación fue útil y sirvió de brújula para dar sentido a la información que se encontró en cientos de documentos oficiales, folletos institucionales, cartas y oficios de directivos y maestros, peticiones de alumnos y padres de familia; además de las fuentes secundarias (libros y artículos relativos a los temas estudiados). Valdés Silva nos dice que la historia del Ateneo pasó por tres grandes periodos, entre 1867, año de creación, y 1910, año en que ella decidió terminar su búsqueda.

Para comprender el origen y desarrollo del Ateneo, la autora retrocede en el tiempo y analiza los proyectos educativos y culturales del México independiente, alimentados con ideas ilustradas provenientes de Europa, y habían calado en ciertos grupos políticos y círculos de intelectuales en el virreinato. Por ello, en las primeras décadas del siglo XIX, en el estado de Coahuila y Texas, se dio importancia a la propagación de las "luces", a través del mundo de las escuelas (como las lancasterianas) y otras instituciones culturales y políticas.

Llama la atención cómo el estado estaba adelantado a su tiempo, en comparación con otras entidades del país, al impulsar lo que ciertos investigadores llaman “modernización y secularización de la sociedad”, a través de una creciente separación de los asuntos de la Iglesia católica y del Estado, así como de la generación de nuevas actividades económicas. Por eso, cuando se creó el Ateneo, décadas después, ya existía una tradición que influyó para que el proyecto educativo estuviera apegado a los lineamientos del liberalismo y de la nueva república.

El camino no fue fácil, pues, aún a mediados del siglo, varias instituciones confesionales seguían ocupando los lugares que le correspondían a las instituciones laicas. Además, la situación de Coahuila y de todo México era de inestabilidad, y los jóvenes carecían de oportunidades para el estudio y el trabajo. Bien lo dijo un gobernador de aquella época: “¿cómo esperar ilustración y virtudes en la postrera juventud, cuando la vemos con dolor en el ocio y abandono?”. Muestra de este panorama hostil e incierto era la separación de Texas, la lucha interna entre liberales y conservadores, las incursiones de indígenas que seguían disputando su territorio, la unión de Coahuila con Nuevo León, la falta de comunicación en un territorio grande con poca población, los gobiernos débiles y con problemas económicos y prioridades militares.

De allí la importancia de una institución educativa como el Ateneo Fuente, que de inmediato se convirtió en un referente cultural y social, no sólo del estado, sino también de la región, pues muchos de los jóvenes llegaron de entidades aledañas. Según nos cuenta Valdés Silva, entre 1867 y 1910, 43 años de vida analizados, hubo 4,955 alumnos inscritos, quienes tuvieron un gran apego a la institución, tal como lo tuvo Vito Alessio Robles, quien escribió en sus memorias: “Ingresé al Ateneo Fuente, escuela preparatoria del estado de Coahuila, por la que todos los hijos de esta entidad federativa hemos tenido y conservamos gran cariño”.

La autora hizo un trabajo titánico de búsqueda y recopilación de información (una labor de hormiga) y elaboró una gran “biografía colectiva” sin precedente, de tal suerte que ahora sabemos mucho del perfil escolar y familiar de los estudiantes en el periodo que ella investigó. En ese periodo, por ejemplo, el 87.5 por ciento de los alumnos era de Coahuila, y el 12.5 por ciento de otras entidades, incluso de otros países, como Estados Unidos, Italia y hasta de Arabia (Valdés Silva señala con precisión el porcentaje de alumnos de estos lugares: de las entidades, señala que de Nuevo León procedía el 4.4 por ciento de estudiantes, de San Luis Potosí el 1.25 por ciento). También descubrió que, de los 36 municipios de entonces, el 48 por ciento de alumnos era de Saltillo y el 52 por ciento de otros municipios: Ramos Arizpe (5.4%), Monclova (4%), Arteaga (3%).

Ahora sabemos que en esa escuela había alumnos que ingresaban muy pequeños, quizás frisaban los 13 años, que convivían con estudiantes de licenciatura, algunos de los cuales tenían ya 30 años. Sabemos también cuántos estaban internados y cuántos no pagaban mensualidad; además, podemos conocer que, debido a decisiones gubernamentales, hubo cambios que trastocaron la dinámica y el perfil del Ateneo. Por ejemplo, en el primer periodo

que estudia Valdés Silva (de 1867 a 1880) sólo hubo estudios de preparatoria (1,114 alumnos) y de jurisprudencia (204); en el segundo periodo (entre 1881 y 1893) se agregaron a estos estudios las carreras de Medicina, Farmacia, Escribano/Notario público, Teneduría de libros y Telegrafía; pero en el tercer periodo (entre 1894 y 1910) se restringieron las opciones y sólo se tuvo preparatoria, jurisprudencia y telegrafía, aunque se agregó Comercio, con un buen número de alumnos (324).

Analizando los cuadros que el libro presenta en el apartado de anexos, nos percatamos de que, si bien hubo un número significativo de alumnos inscritos, también era verdad que el índice de abandono escolar no era menor. Por ejemplo, en la carrera de Medicina, entre 1881 y 1893, en primer grado había 21 estudiantes inscritos, pero en el quinto sólo había 4; en estudios de Notario o escribano público, en primer grado hubo 11 alumnos, y en cuarto grado sólo 2; mientras que, en jurisprudencia, en primer grado estaban inscritos 54 y en sexto 13.

El libro tiene varios acercamientos a la vida del Ateneo, pues así como trata sus vínculos con su entorno sociopolítico y económico, también analiza lo que ocurría dentro de la institución, aunque la autora acepta, con razón, que conocer lo que sucedía en el Ateneo no es fácil. Aun así, logró dar cuenta de la vida estudiantil: exámenes, premiaciones, atribuciones y perfiles de los maestros, entre otros. Por ejemplo, de las actividades estudiantiles fuera de la escuela, Valdés Silva, con un tono fresco y ameno, reconstruye momentos relevantes de los estudiantes e interpreta muy bien lo que significó para los jóvenes de comunidades rurales radicar en Saltillo y cursar en el Ateneo: había “asombro —nos dice la autora— de conocer escenarios distintos a los acostumbrados en el medio árido y bárbaro” de donde provenían esos muchachos.

Obviamente, para muchos jóvenes, sus inicios en la vida amorosa tenían lugar en el Ateneo y sus tiempos de recreación eran generalmente grupales, por lo cual los alumnos hacían veladas literarias, se reunían para jugar naipes, ajedrez o pelota, y se organizaban en grupos para llevar “gallo” a las muchachas del lugar, e ir a las fiestas y serenatas que se hacían en la Plaza Independencia, en la de San Francisco y en la Alameda.

Con esmero, en el libro se cuenta de esa suerte de arrojo de los ateneístas, quienes, en jardines y plazuelas, espían furtivamente la salida de las jóvenes de los establecimientos escolares para señoritas que se hallaban cerca del instituto: “Ahí tenían oportunidad, aunque fuese de lejos, de reconocerse en miradas mutuas, anticipo de la posibilidad del noviazgo y, a futuro, por qué no, la formalización de la pareja”, cuenta la autora.

En suma, con esta referencia elocuente del mundo juvenil en el Ateneo, el libro es una historia con muchas vertientes de carácter escolar y cultural, además de social y político. Su presencia es clave y tiene ya un lugar en el imaginario colectivo de los coahuilenses. Ciertamente, como señala el epígrafe del libro (en que se cita a George Steiner): “donde existe un vacío, surgen nuevas energías y realidades que sustituyen a las antiguas”. Así ocurrió con el

Ateneo Fuente en la historia de Saltillo, y también así ocurre con este libro que surgió ante ciertos vacíos historiográficos. María Candelaria Valdés Silva contribuye a reiterar que México es un mosaico y que esto se expresa en su educación, por lo que hacer historia de una institución en un espacio geográfico específico permite encontrar la riqueza de la diversidad en el país. De este tipo de aportaciones, al hacer una reflexión sobre la historiografía de la educación en México, Anne Staples ha dicho:

Los trabajos más recientes permiten constatar la especialización en este campo del conocimiento y, sobre todo, de las etapas y lugares que, por falta de documentos o de investigadores, permanecían en la oscuridad. Se va conociendo más a México en toda su variedad, sabores, texturas y demás características [...]. México es un mosaico de idiomas, etnias, costumbres y mentalidades, y la educación, obviamente, refleja y reproduce ese mosaico. Por mucho que se haya tratado de centralizar la educación para que fuera un medio para homogeneizar a la población y darle un sentimiento de nacionalismo unificador, y por mucho que los medios actuales de comunicación lo hayan facilitado, no cabe duda que estamos lejos de este ideal, que en sí es cuestionable (Staples, 2018: 65-66).

Un día, María Candelaria Valdés Silva llegó con sus maestros del doctorado y les dijo que investigaría la historia del Ateneo Fuente. Así lo hizo durante varios años y trabajó con constancia y rigurosidad profesional, a lo que ella agregó el rasgo ameno y claro para beneficio de sus lectores. Con su investigación se reivindica un patrimonio intangible de gran valor para Coahuila y para todo el país. Y, como decimos los historiadores, con este rescate de un pasado glorioso es como afianzamos identidades y construimos un futuro más generoso para las nuevas generaciones.

Referencias

Staples, Anne (2018), "Apuntes sobre la nueva historiografía educativa", en Salvador Camacho Sandoval, coord., *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, pp. 65-81.