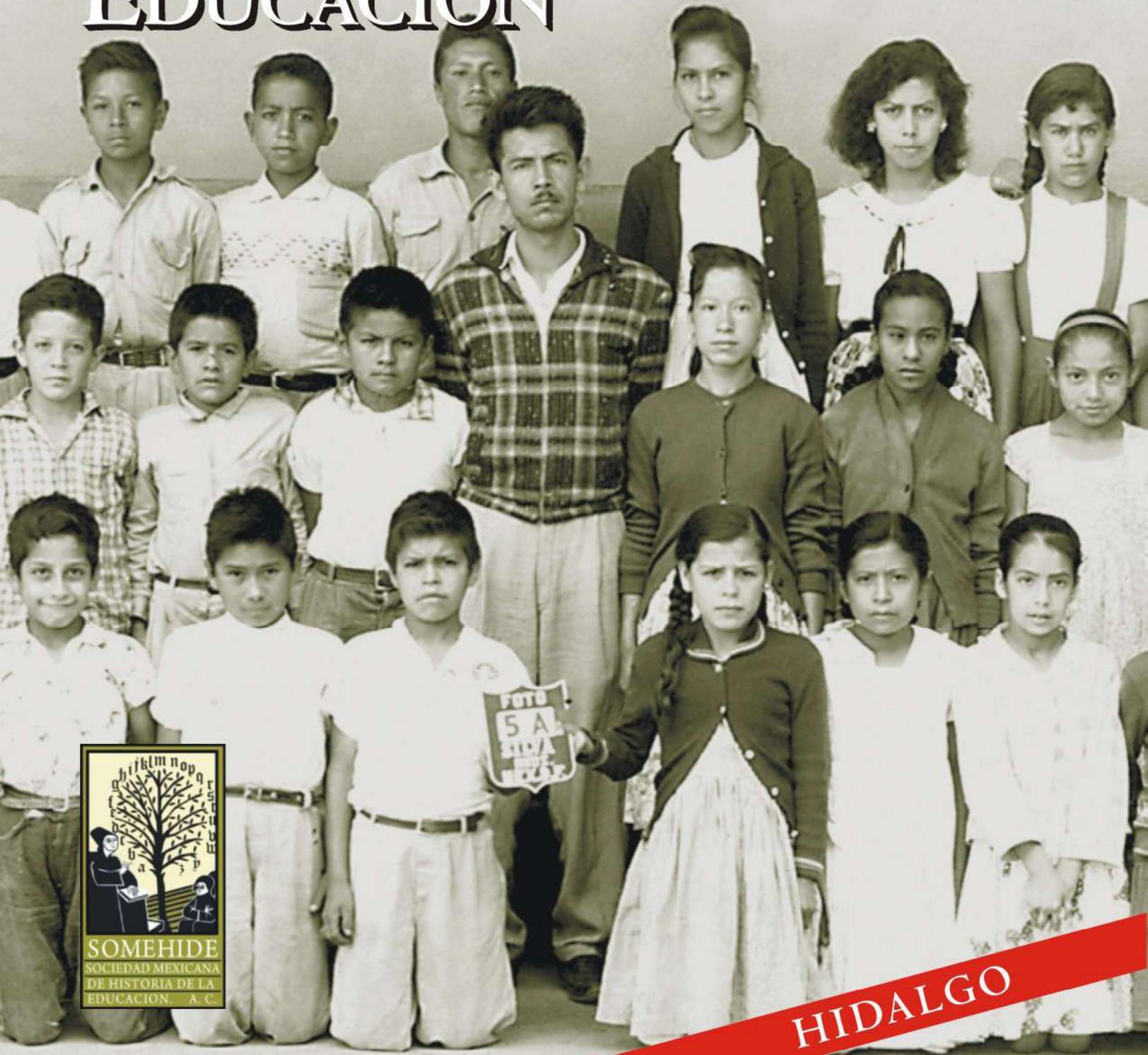


ANUARIO MEXICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Volumen I
Número 2
2019



HIDALGO

Imagen de portada:

Grupo de 5o. grado de educación elemental en el pueblo de Molango, Hidalgo.

Fuente: Estudio del Sr. Olguín, fotógrafo del pueblo de Molango, Hidalgo, México.

DOI de este número:

<https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2>

Anuario Mexicano de Historia de la Educación (volumen I, número 2, enero-diciembre 2019) es una publicación electrónica anual editada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación A.C., Calle Avenida I, número exterior MZ I3, Lt4, colonia Miguel Hidalgo, Ampliación Tlalpan, Ciudad de México, CP. I4250, teléfono (614) 227 2619, <http://somehide.org>, correo electrónico anuario@somehide.org. Editor responsable: Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite; ISSN (electrónico): en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Fecha de la última modificación: enero de 2019.

El contenido de los trabajos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*.

Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea para usos estrictamente académicos y sin fines de lucro, citando la fuente sin alteración del contenido y otorgando los créditos autorales.

2019. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.



Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC

Consejo Directivo 2017-2019

Presidenta

Dra. Mónica Lizbeth Chávez González

Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, Michoacán, México

Vicepresidenta

Dr. Rene Medina Esquivel

Benemérita y Centenaria Escuela

Normal de San Luis Potosí, México

Secretaría Académica

Dra. Cirila Cervera Delgado

Universidad de Guanajuato, México

Secretaría de Organización

Dra. Marisol Vite Vargas

Universidad Pedagógica Nacional, Hidalgo, México

Tesorería

Dra. Guadalupe García Alcaraz

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

Vocales

Dra. Irma Leticia Moreno Gutiérrez

Investigadora Independiente, Estado de México

Dra. Guadalupe Cedeño Peguero

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Dra. Norma Ramos Escobar

Universidad Pedagógica Nacional, San Luis Potosí, México

Dra. María Isabel Vega Muytoy

*Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México*

Comité Consultivo

Dr. Salvador Camacho Sandoval

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Dra. Oresta López Pérez

El Colegio De San Luis, SLP, México

Dr. Federico Lazarín Miranda

Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México



Anuario Mexicano de Historia de la Educación

Director

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jatrujillo@uach.mx

Comité Editorial

Dra. Georgina María Esther Aguirre Lora
*Instituto de Investigaciones
Sobre la Universidad y la Educación,
Universidad Nacional Autónoma de México*
mariaestheraguirre@gmail.com

Dra. Guadalupe Cedeño Peguero
*Universidad Michoacana de
San Nicolás de Hidalgo, México*
mpegueroI@hotmail.com

Dra. StefanyLiddiard Cárdenas
*Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua, México*
stefanyliddiard@gmail.com

Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua, México
aperezp@uach.mx

Dra. Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato, México
ccerverad@yahoo.com

Dra. Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato, México
mireya@ugto.mx

Dra. Alma Elizabeth Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
aevitevargas@yahoo.com.mx

Dra. Marisol Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
vite_v@hotmail.com

Dr. Guillermo Hernández Orozco
Universidad Autónoma de Chihuahua
ghernand@uach.mx

Dr. Salvador Camacho Sandoval
Universidad Autónoma de Aguascalientes
camacho_sal@yahoo.com.mx

Dr. Siddharta Alberto Camargo Arteaga
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Querétaro, México
siddharta.camargo.arteaga@gmail.com

Traducciones

Lic. Vianey Alejandra Ávila Martínez
Servicios de Traducción e Interpretación, Chihuahua, México
vianeyavila@hotmail.com

Dictaminadores de este número

- Adelina Arredondo López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- Alma Elizabeth Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
- Amalia Nivón Bolán
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
- Armando René Espinosa Hernández
*Departamento de Investigación Educativa,
Sistema Educativo Estatal Regular, San Luis Potosí*
- Blanca García Gutiérrez
*Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa,
Ciudad de México*
- Celia Ramírez López
Universidad Nacional Autónoma de México
- Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato
- Elvia Montes de Oca Navas
El Colegio Mexiquense, Estado de México
- Eugenia Roldán Vera
*Departamento de Investigaciones Educativas,
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México*
- Federico Lazarín Miranda
*Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa,
Ciudad de México*
- Freddy Javier Espadas Sosa
*Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 31-A Mérida, Yucatán*
- Gonzalo Aquiles Serna Alcántara
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- Guadalupe Cedeño Peguero
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- Inés Dussel
*Departamento de Investigaciones Educativas,
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del
Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México*
- Irma Leticia Moreno Gutiérrez
*Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México*
- José Eduardo Cruz Beltrán
Secretaría de Educación Pública, Hidalgo
- Manuel Toledano Pérez
Secretaría de Educación Pública de Hidalgo
- María del Carmen Gutiérrez Garduño
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- María del Rosario Soto Lescale
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
- María Esther Aguirre Lora
*Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad
y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México*
- María Guadalupe García Alcaraz
Universidad de Guadalajara, Jalisco
- Marisol Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
- Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato
- Mónica Elizabeth Chávez González
Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia
- Norma Ramos Escobar
*Departamento de Investigación Educativa,
Sistema Estatal de Educación, SLP*
- Rebeca Ballín Rodríguez
*Facultad de Historia, Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo*
- René Amaro Peñaflores
Universidad Autónoma de Zacatecas
- Salvador Camacho Sandoval
Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Salvador Sigüenza Orozco
*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social*
- Sergio Ortiz Briano
*Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez",
Cañada Honda, Aguascalientes*
- Valentina Torres Septién Torres
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
- Yolanda Padilla Rangel
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Contenido

- Ana Paula Saab y
Gabriel Inzaurrealde Estavillo
El proyecto político pedagógico del Programa “Educación y Memoria”: una política para la memoria de la historia reciente en Argentina (2006-2015)
Pág. 9
- Ana María del Socorro García García
La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato
Pág. 19
- Margarita Victoria Rodríguez
y Hellen Caroline Valdez Monteiro
Formação de professores em Três Lagoas/MT: Escola Normal Dom Aquino Corrêa (1952- 1975)
Pág. 29
- Jesús Ramos Reyes
Anacronismos en libros escolares de historia y civismo (1940-1960)
Pág. 39
- Julio Ubiidxa Ríos Peña
y Claudia Altaira Pérez Toledo
Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000
Pág. 48
- Cirila Cervera Delgado
y Mireya Martí Reyes
Desde el recuerdo y la memoria: una recuperación del quehacer de profesoras en la escuela primaria
Pág. 57
- Mónica Naymich López Macedonio
Los estudiantes normalistas rurales y el Partido Comunista Mexicano en la historia política del siglo XX
Pág. 67
- Francisco Hernández Ortiz
El profesor Luis G. Monzón, diputado del Congreso Constituyente de 1916-1917
Pág. 85
- Alma Elizabeth Vite Vargas
Una escuela para profesores, legado de don Teodomiro Manzano
Pág. 95
- Jesús Adolfo Trujillo Holguín
y Francisco Alberto Pérez Piñón
Uso de fuentes para la investigación histórica: experiencias en Villa Juárez, Chihuahua
Pág. 105

Marco De Luca

La construcción de valores nacionalistas e ideológicos en los libros de texto mexicanos e italianos (1930-1941). Iconografías comparadas

Pág. 117

María del Refugio Magallanes Delgado
Federalización de la enseñanza y del magisterio en Zacatecas, 1922-1933

Pág. 131

Francisco Alberto Pérez Piñón y Guillermo Hernández Orozco
Recuento de la educación en Chihuahua: el seminario de Formación Docente

Pág. 143

Ma. Del Rosario Soto Lescale
La paz, logro educativo (siglo XVI)

Pág. 151

Salvador Camacho Sandoval y María Angélica Suárez Hernández
Simular obediencia al Estado mexicano. Maestras religiosas en defensa de la educación católica de los pobres en Aguascalientes, 1925-1946

Pág. 159

Edgar Zuno Rodiles
Los espacios y los cursos: la formación de españoles e indios en el Valladolid de la segunda mitad del siglo XVIII

Pág. 181

Carmen Liliana Rocha Ustarez
La politización y la organización de los estudiantes de secundaria en la ciudad de Sucre 1950-1964

Pág. 191

María Guadalupe Cedeño Peguero
Las escuelas de caja de comunidad, primer intento de configuración de un sistema educativo imperial

Pág. 201

María Eugenia Ávila Urbina
Los días y los años de Luis González de Alba: ¿escritura condicionada o escritura liberadora?

Pág. 211

Karla Ximena Gaytán Ochoa
El archivo histórico y su organización; un aprendizaje sustancial en la formación como licenciado en Pedagogía

Pág. 219

Omar Ruiz Trejo
Enseñanza de primeras letras en Aguascalientes (1824-1867): formación de preceptores como agentes de cambio frente a la obligatoriedad de la educación

Pág. 229

Iván Alexis Pinto Díaz y Rafael Burgos
Reseña: La Escuela Normal Rural en Chiapas. Memoria e imágenes

Pág. 239

El proyecto político pedagógico del Programa “Educación y Memoria”: una política para la memoria de la historia reciente en Argentina (2006-2015)

The pedagogical political project of the “Education and Memory” Program: a policy for the memory of recent history in Argentina (2006-2015)

Ana Paula Saab • Gabriel Inzaurrealde Estavillo

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es identificar y analizar la implementación de políticas educativas vinculadas a las “políticas de la memoria”, focalizados en la formación docente en Argentina durante el periodo 2006-2015. La perspectiva teórico-metodológica adoptada es la de la historia social de la educación a través de las categorías de procesos de escolarización de la cultura. La memoria como categoría analítica será abordada simultáneamente como herramienta teórico-metodológica desde variados aportes disciplinarios, y como categoría social a la que, por referencia u omisión, remiten los diversos actores sociales. Nos proponemos profundizar en las propuestas estatales para la transmisión de una “pedagogía de la memoria”, seleccionando como fuente el núcleo de la elaboración documental y didáctica constituido por el equipo de “Educación y Memoria”, formado por el Ministerio de Educación en el año 2006 con motivo del 30 aniversario del golpe militar e inspirado en la idea de transformar la consigna del “Nunca más” en una política de Estado. Los resultados y conclusiones son parciales en tanto se trata de una investigación en curso dirigida por los catedráticos María Boletsi y Ernst Van Alphen, de la Universidad de Leiden. Preliminarmente podemos afirmar la existencia de una potencial tensión política en torno a la construcción de una “memoria oficial” y contradicciones eventuales en las formas de transmisión.

Palabras clave: Política educativa, memoria, formación docente.

ABSTRACT

The objective of this paper is to identify and analyse the implementation of educational policies linked to “memory policies”, focused on teacher training in Argentina during the 2006-2015 period. The theoretical-methodological perspective adopted is that of the social history of education through the categories of schooling processes of culture. Memory as an analytical category will be addressed simultaneously as a theoretical-methodological tool from various disciplinary contributions, and as a social category to which, by reference or omission, the various social actors relate. We intend to delve into the state project of a “pedagogy of memory”, selecting as source and case the core of documentary and didactic elaboration constituted by the “Education and Memory” team, formed by the Ministry of Education in 2006 on the 30th anniversary of the military coup and inspired by the idea of transforming the slogan of “Never again” into a state policy. The results and conclusions are partial, insofar as this is an ongoing investigation led by the University of Leiden’s professors Maria Boletsi and Ernst Van Alphen. In advance we can affirm the existence of a potential political tension in the construction of an “official memory” and eventual contradictions in the forms of transmission.

Keywords: Educational policy, memory, teacher training.

Ana Paula Saab. Universidad Nacional de Luján, Argentina. Es Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora para el Nivel Inicial (UNLu), donde imparte la cátedra de Teorías de la Educación II en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Investigadora en el Proyecto de Investigación “La escolarización de la lectura inicial en el jardín de infantes y en la escuela primaria argentina (1880-1975 circa)” del Programa HISTELEA: *Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Doctoranda por la Universidad de Leiden, Países Bajos. Correo electrónico: anasaabmorandi@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1527-4384>.

Gabriel Inzaurrealde Estavillo. Universidad de Leiden, Países Bajos. Es profesor de literatura. Imparte clases de literatura latinoamericana, específicamente el área de arte y política. Realizó distintos trabajos de crítica y participó en varios libros colectivos. Imparte clases como profesor invitado en la cátedra de Teorías de la Educación II en la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina. Realizó distintos trabajos de crítica, ficción y periodismo. Imparte seminarios de maestría en la Universidad de Leiden y en la Universidad de Montevideo. Conferencista en Leiden, La Haya, Ámsterdam, Buenos Aires y Montevideo. Correo electrónico: g.inzaurrealde@hum.leidenuniv.nl. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8822-648X>.

Una pedagogía para educar la memoria: el Programa “Educación y Memoria”

A partir del año 2003, y con un significativo énfasis en el 2006 y años subsiguientes, el Estado Nacional suscribió un plan de producción, circulación y transmisión de memorias e historias del pasado reciente con un fuerte anclaje en el sistema educativo, y más específicamente en la formación de los docentes. Primero como receptor de los reclamos del “movimiento de derechos humanos” y luego, como promotor de “políticas de la memoria”, el Estado protagonizó una mediación material y simbólica entre la sociedad civil y el pasado reciente a través de procesos sistemáticos de institucionalización de la memoria con una marcada intencionalidad pedagógica.

La “pedagogía de la memoria” forma parte inevitable de un proceso ampliamente reconocido como “boom de la memoria” o “explosión memorialística” y que en Argentina se registraría hacia fines de la década de los 90 (Lvovich y Bisquert, 2008; González, 2012; Cucuzza, 2006). Numerosos estudios coinciden en señalar que estos procesos se caracterizaron por un estallido de las narrativas en torno a la memoria de los sobrevivientes de los genocidios modernos (particularmente lo que conocemos como la *Shoah*) y los descendientes de las víctimas. Estos procesos giran en torno a los términos en los que el presente de un pueblo se relaciona con su pasado inmediato, eventualmente traumático (Rothberg, 2009; Mandolessi y Alonso, 2015; Bal, 1999). Su consolidación en Argentina se ubica en el aniversario de los 30 años del inicio del terrorismo de Estado y estuvo estrechamente vinculado a algunos hechos claves como la reedición del informe “Nunca más” (2006), y con temas como la idea de ciudadanía vulnerada o el “deber de memoria” que se consideraron asuntos perentorios en la construcción de una cultura democrática. Según los estudios de Jelin (2018) la preocupación “pedagógica” en general suele estar precedida por una etapa que involucra a sujetos políticos activos que demandan el compromiso estatal y social con procesos de justicia. En una segunda etapa, “el énfasis radica en la preocupación por los legados y su transmisión, algo que podríamos definir como la dimensión propiamente ‘pedagógica’ de la memoria” (Jelin, 2018).

El núcleo de la elaboración documental y didáctica para desarrollar esta política lo constituyó el equipo de “Educación y Memoria” (EM), formado por el Ministerio de Educación en el año 2006 con motivo del 30 aniversario del golpe militar e inspirado en la idea de transformar el relativo consenso en torno la consigna del “Nunca más” en una política de Estado. “Educación y Memoria” fue una propuesta educativa que adquirió el estatuto de Programa que, en su circulación a nivel nacional, fue enteramente financiado por el Estado. Tuvo como objetivo principal la promoción de la enseñanza de la historia reciente y contó con el apoyo de todo el marco legislativo puesto a disposición por el Estado con el objeto de impulsar políticas de la memoria.¹ Esta propuesta pedagógica surge del Proyecto “A 30 años del golpe” (2006) y luego se expande con múltiples acciones en el marco de las propuestas del INFD. Desarrolla acciones simultáneas con el

¹ Las referencias que dieron sustento normativo al Programa fueron la Ley de Educación Nacional (LEN 26206/06), junto con la formalización del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el 2007, y el Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE 23/07) en el mismo año. Bajo el amparo de la LEN, el Programa se edifica como prioridad de un “Estado educador” que se propone reafirmar el respeto por los derechos humanos, la soberanía y la identidad nacional desde una “perspectiva regional latinoamericana (particularmente región Mercosur); la causa de la recuperación de Malvinas, y el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia re-

Programa “Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia en la Argentina reciente” (2007) dirigido a los institutos de formación docente, principalmente a docentes y estudiantes de profesorado para la educación secundaria.² Los materiales y estudios que están en la base para desarrollar esta política abrevan desde su génesis en distintas fuentes, entre las que caben destacar las experiencias europeas en torno a la memoria del exterminio judío por parte del régimen nacionalsocialista en Alemania, los estudios interdisciplinarios sobre la memoria realizados en Argentina y la documentación y los materiales aportados por las organizaciones de derechos humanos, particularmente las organizaciones de Madres y Abuelas y su larga historia de investigación y difusión de los hechos. Esta cristalización institucional de las políticas de memoria estuvo fuertemente inspirada en la movilización social contra el ocultamiento y el silenciamiento de los crímenes de la última dictadura, la idea de lo común ligada a la idea de nación, la figura de la *Shoah* o del Holocausto judío como emblema global de la violación de los derechos humanos y una específica idea sobre la relación con el pasado para entender el presente y proyectarse hacia el futuro. Se iniciaría así una etapa de reorientación de las políticas educativas que abarca alrededor de una década y pretendió ser una respuesta crítica y reparadora respecto a las intervenciones anteriores del Estado en materia de formación docente.

Configuraciones visuales y narrativas como vehículos de memoria

El Programa EM puso a disposición didáctica una serie de poemas, testimonios, imágenes, narrativas, documentos, fotografías, trabajos cinematográficos, instalaciones y operaciones artísticas producidos por individuos o colectivos y movimientos sociales, así como “marcas en la ciudad” que han dado forma y sustancia a la práctica de recordar y conmemorar la historia reciente. Estas marcas del recuerdo fueron reconocidas como “vehículos culturales” y seleccionadas como recursos pedagógicos. En esta dirección, Van Alphen sostiene que “la memoria se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan “materializar” estos sentidos del pasado en diversos productos culturales que se convierten en “vehículos de la memoria” y expresiones que incorporan el pasado performativamente (Van Alphen, 1997). En esta parte de la investigación hemos constatado la gran influencia del Programa “Educación y Memoria” (2005) como principal actor estatal de la “pedagogía de la memoria”. Y lo fue tanto por la calidad de los análisis como por el conjunto de materiales que se pusieron en juego en esta labor. El amplio repertorio de películas, obras literarias e imágenes fotográficas que representan o aluden al pasado reciente no solo constituye marcas de la memoria sino los medios por donde se operan desplazamientos y cambios de énfasis e incluso reinterpretaciones o resignificaciones propias del inevitable presente que las genera o trata. Llamaremos, como lo propone Roberto Pittaluga (2016), “materiali-

ciente. Estas acciones tienen por objetivo generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” (aspectos contenidos en la LEN, arts. 3 y 92).

² Los documentos producidos en el marco del proyecto y el Programa en los primeros años constituyen los antecedentes del cuerpo teórico central de nuestra pesquisa: Colección del Ministerio de Educación “La enseñanza del pasado reciente en la escuela” distribuida en tres volúmenes: “Pensar Malvinas”, “Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina” y “Pensar la democracia” (2013). Posteriormente se editó el volumen “Holocaustos y genocidios del siglo XX” (2014). En el 2013, el Consejo Federal de Educación (CFE Res. 201/13) aprobó la creación del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (PNFP). “Educación y Memoria” participará en varias de las propuestas pedagógicas que se impartieron en el PNFP, en una serie de cursos y postítulos, entre ellos “La enseñanza del pasado reciente en las escuelas”, “Enseñar Malvinas a 35 años de la guerra” y “Memoria, identidad y democracia en el nivel inicial”.

dades significativas” a este conjunto de materiales que atribuye sentidos a la historia y construye modos de legibilidad desde los cuales la cultura trabaja sus tensiones con el pasado. Este material propuesto por “Educación y Memoria” es el que ha “heredado” nuestra escuela. Se trata de explorar los modos en que estas obras, marcas, documentos o artefactos estéticos se constituyen en singulares productores de sentido que dan forma a la memoria colectiva (y se nutren de ella).

Entendemos que estas “materialidades significativas” componen un repertorio sensible que indudablemente formó parte de un universo archivístico preexistente y que fue forjado en una pugna constante con el Estado (algunos ejemplos serían el uso de imágenes expuestas en “Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina” [2014] en la colección de “Educación y Memoria”: fotografía de Héctor Osvaldo Vázquez, “Madrugada del 24 de marzo de 1976. Plaza de Mayo”; fotografía y montaje de Lucila Quieto, “Arqueología de la ausencia”; foto publicada en Clarín el 17 de septiembre de 1976, “Esquina militarizada”). Argumentaremos que esta nueva configuración no detenta un estatuto pedagógico solo por pertenecer a un programa educativo nacional, hay una condición pedagógica previa: en la medida en que estas materialidades formaron parte del activismo de las organizaciones de derechos humanos, irrumpieron en medio de la circulación pública de imágenes y discursos mediáticos, interrumpiendo su flujo, vulnerando consensos y forzando tomas de posición. Hay entonces, por decirlo de algún modo, una suerte de pedagogía previa y militante cuyos materiales aparecen ahora en una segunda escena pedagógica y legitimados ahora por el Estado nacional en articulación discursiva con los mismos sectores sociales que históricamente las habían defendido y utilizado. Una vez reubicadas en un programa educativo, esta constelación sensible y siempre problemática se reorganiza en forma didáctica: esquemas de preguntas y respuestas, síntesis narrativas e imágenes históricas de carácter emblemático como propuesta de análisis. Asumiremos además que estas “materialidades significativas” no son solo el lugar desde el que se articulan representaciones del pasado, sino que –y fundamentalmente– conservan una dimensión o potencialidad performativa. La relación con el pasado no se restringe entonces a protocolos científicos de investigación histórica, abarca también las formas espontáneas o amorfas de resistencia al Estado y de resistencia al olvido, o con las numerosas de inventiva política para sortear estrategias oficiales de silenciamiento, formas de acción pública que además se articularon a su vez con las luchas sociales del momento.

La presencia de los (contra) archivos en las pedagogías de la memoria³

El almacenamiento de datos que las organizaciones de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo primero comenzaron a construir en forma espontánea y bajo la urgencia de un imperativo de rescate se constituyó como un archivo alternativo y opuesto al del Estado,

³ Entendemos la palabra “archivo” en su doble acepción, como “banco de datos” pero también como “la ley de lo que puede ser dicho, el

fundamentalmente a la burocracia estatal y sus registros. El archivo, todo archivo, nunca es una entidad neutral de registro: constituye identidades, consagra jerarquías de distinto tipo y formas específicas de visibilidad. El archivo, todo archivo, puede convertirse en territorio disputado y sensible a la lucha. La propia dictadura basó su impunidad en un criterio archivístico al establecer esa “entidad” ambigua que sería la figura del “desaparecido”. Los archivos de las Madres nacieron como respuesta radical a esta “ambigüedad” del Estado y llegaron a convertirse en la plataforma documental para una relectura radical de la historia argentina. Los archivos no son entonces, o no son solamente, depósitos pasivos de material conservado, sino lugares activos donde se negocia, se impugna o se confirma el poder social (Van Alphen, 2017).⁴ Podríamos pensar que las distintas metamorfosis del archivo sobre los desaparecidos, íntimamente relacionadas a la gesta política que implicaron estas prácticas del recuerdo, se constituyeron en una instancia de revisión, reconsideración y reconfiguración sensible que fue mucho más allá de la denuncia del terrorismo de Estado y la vigilancia sobre los derechos humanos. El archivo de las Madres y Abuelas supone una memoria activa, que no constituye un “recordar el pasado como la barbarie superada que no puede retornar, sino como una *ruina*, en el sentido que Benjamin le daba a ese término. Es decir, no como un resto arqueológico que debe ser prolijamente reconstruido para exhibirlo en un museo, sino algo que se arranca de su contexto muerto para mostrarlo *como un recuerdo que relampaguea en un instante de peligro*” (Walter Benjamin, *Tesis sobre el concepto de Historia*, citado por Gruner, 2001). Una de las premisas de este proyecto es que este archivo, construido a espaldas del Estado y al margen de los consensos de la posdictadura, constituye una parte considerable del núcleo material de la propuesta pedagógica del Programa EM y constituye en sí mismo un material explosivo.

Los materiales esgrimidos por las Madres y Abuelas, los nombres y datos personales de las víctimas de la represión, los informes, las declaraciones testimoniales, pero particularmente las fotografías de pasaporte de sus hijos y su dimensión, anacrónica, *indicial* y a la vez espectral, su potencialidad para desordenar la jerarquía entre presencia y ausencia, presente y pasado, pasaron de constituir un almacén de evidencias documentales que probaban la masacre a convertirse en un involuntario archivo que fue creciendo y perfeccionándose a pesar de la continua hostilidad del Estado. Se trata de un archivo que no empezó como una práctica de la memoria ni fue confeccionado para un futuro de rememoración, sino como un arma en una disputa desesperada por los sentidos del presente.

Si se acepta la idea de que el archivo o el *contra-archivo* elaborado por las Madres fue una de las herramientas fundamentales para permitir el desarrollo de un contra-relato que desmintiera o deconstruyera los sucesivos relatos del poder político sobre el pasado reciente, un análisis detenido de los cambios y adaptaciones en las formas de organización de este contra-archivo nos permitirán historizar tanto las formas de transmisión de la memoria en Argentina como sus consecuencias sociales y políticas. Una de ellas podría

sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (Foucault, *La arqueología del saber*, 1997) es decir, como sistema de las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados.

⁴ En esta dirección, E. Van Alphen sostiene la necesidad de resignificar los estudios vinculados a la función del archivo y a la representación artística en relación a la memoria y el trauma. Interesan al presente proyecto los procesos de desplazamiento de los marcos narrativos en el que se evidencia al archivo como un factor determinante en la constitución de la memoria cultural y social. “El archivo es responsable de significaciones que difieren fundamentalmente del significado que producen las narraciones (...) Los archivos ya no son depósitos pasivos de material antiguo, sino lugares activos donde se negocia, se impugna o se confirma el poder social. Y por extensión, según Cook y Schwartz, la memoria no es algo que se encuentra y se recoge en los archivos, sino algo que se hace en el archivo y se rehace continuamente” (Van Alphen, 2017).

referirse a la condición espectral del desaparecido que puede resurgir ya no necesariamente en el contexto de una pacificadora y objetiva reconstrucción histórica del pasado, sino como una figura latente capaz de resurgir en futuras coyunturas de enfrentamiento social.

En este punto, reconocemos la actualidad de aquellas reflexiones que hablan de la desaparición como una suerte de sentencia sombría que se ciñe sobre algo parecido a la subjetividad posdictatorial. El “efecto Nunca más”, referido por Paula González (2012), está vigente y tiene por protagonistas a dos grandes archivos sobre los desaparecidos que en su momento estuvieron enfrentados: el de la CONADEP (hoy, en su segunda edición) y el de las Madres de Plaza de Mayo.⁵ En efecto, las prácticas pedagógicas para la transmisión de la memoria de las organizaciones de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo han constituido un archivo documental y artístico que opera en la base del Programa EM pero cuyo contenido, historia de formación y consecuencias políticas apuntan necesariamente a un más allá del Estado y sus políticas públicas.

⁵ La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) fue una comisión creada en 1983 por el presidente Raúl Alfonsín, con el objetivo de investigar las violaciones a los derechos humanos perpetradas durante la última dictadura cívico-religiosa-militar en Argentina (1976-1983).

Escolarizar la memoria: una apuesta sin garantías

El arribo de la memoria y (de) la historia reciente a las prácticas escolares sugiere ritmos singulares que no son asimilables linealmente a los que pautan la memoria social. Escolarizar la memoria supone entonces enfrentarse a los mecanismos propios de la tradición escolar —nacionalista-normalista— y sus particulares estrategias— “escolarizantes” —de uniformidad estética. Implica operar en un universo pautado por dispositivos sensibles —*máquina estetizante* en Pineau (2014) o fábrica de lo sensible en Rancière (1996)— que lo constituyen como “régimen de visibilidad” —y, por lo tanto, de invisibilidad— que oculta y hace emerger a sujetos, a cuerpos y a imaginarios y que “recrean sinestésicamente las fronteras de la sensibilidad de una época” (Pineau, 2014). El Programa EM trabaja entonces sobre estas constelaciones disciplinarias pero también afectivas y emocionales, y lo hace interpelando a los docentes y en consecuencia operando en una época de recambio y encuentro intergeneracional en la que se articulan distintas experiencias con el pasado dictatorial. Las formas de representarse el pasado, por otra parte, no están fijas: “el contenido escolar relativo al pasado reciente ha sido impactado por los cambios en las representaciones de la memoria” (González, 2012).

Es inevitable estudiar las tensiones entre lo político y lo normativo o legislativo que atraviesa la pedagogía de la memoria. El Programa EM excede necesariamente la delimitación consensual acostumbrada, propia de lo normativo, ya que introduce directamente en el ámbito educativo un campo de disputas por la memoria todavía vigente. Las asociaciones de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, la agrupación Hijos, los movimientos de derechos humanos, sus archivos y prácticas, preceden a la parcial incorporación por parte del Estado de sus demandas de justicia y memoria. Las reconocidas “políticas de la memoria” están en el centro de esas pugnas (Jelin, 2018). En este sentido, debe considerarse la posibilidad de una discrepancia futura entre el relato estatal, exigido por

el afán de neutralización de los conflictos que le es congénito, y las prácticas sociales empeñadas en la demanda de justicia y memoria.

Conclusiones provisorias

El ambiente no estaba bien entre los militares. Yo había escuchado rumores de que el generalato se negaba a recibir a Kirchner: había negociaciones entre ellos, idas y vueltas, y hasta se decía que podía haber un escándalo. Al final lo recibieron todos formados en el hall del Colegio Militar. Néstor (Kirchner) ingresa a un salón a la espera de que se acomoden las autoridades, y cuando Ceremonial le avisa que está todo listo, él dice: “Vamos”. Entonces Bendini le pregunta: “¿Presidente, quién des-cuelga el cuadro?”. “Usted”, le responde Kirchner. Caminamos unos 200 metros, subimos al primer piso y frente a los distintos cuadros Kirchner le dice a Bendini: “Proceda”. Y Bendini procedió.⁶

Este fragmento pertenece a Víctor Bugge, el fotógrafo que registró el día en que el presidente Kirchner ordenó descolgar los cuadros de los dictadores Jorge Videla y Reynaldo Bignone ubicados en una de las galerías del Colegio Militar de El Palomar, el 24 de marzo del 2004, a 28 años del golpe de Estado. Sin embargo, la cámara filmadora ofrece una perspectiva diferente. Mientras acompaña los pasos del presidente seguido por los pasos de la jerarquía militar, la cámara se detiene unos segundos sobre una puerta doble con vidrios; detrás de los cristales, dos personas vestidas con overol de un azul intenso siguen muy atentos la procesión. Son parte del personal de maestranza del edificio, que durante ese día abren y cierran las puertas al paso de los protagonistas. Aunque el enfoque de la cámara sobre los dos trabajadores parece un descuido documental, estos ojos fijos de personas “no autorizadas” parecen encarnar el gesto expectante de la sociedad, que detrás de cámara o fuera de foco observan el histórico evento. El gesto de los cuadros inaugura una nueva etapa en la relación entre historia y memoria, entre el pasado histórico y el presente, y entre sociedad y Estado. Así lo registra uno de los cuadernillos de la colección del Programa “Educación y Memoria”:

A partir de 2003, el gobierno y el Estado argentino asumieron *como propio* el relato de los organismos [de derechos humanos] enfrentando el desafío y los riesgos de traducir un conjunto de demandas históricas en políticas de la memoria que pueden ser consolidadas como políticas de Estado [“Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina”, en colección de “Educación y Memoria”, Ministerio de Educación, 2014].

Se supone que el presente está en parte construido con los escombros del pasado. Si esto es así, intentar hacer legible no la actualidad, sino el presente (Agamben, 1998), implica entre otras cosas estudiar los mecanismos del recuerdo, hacer visibles las formas en que este pasado se rememora o se representa, mediante qué materiales, desde qué necesidades y en medio de qué disputas se imponen o se descartan los relatos que lo evocan. Cuando el pasado reciente de una nación resulta indigerible y el presente no ha encontrado una forma aceptable de convivir con él, las formas de la memoria se sitúan

⁶ Fragmento extraído de “76/II fotos. El otro lado de la cámara”. Esta muestra fotográfica es parte del Programa “Memoria en movimiento. Voces, imágenes, testimonios”. Fue impulsado por la Secretaría de Comunicación Pública de la Jefatura de Gabinete de Ministros, a través de la UNSAM (Universidad Nacional de San Martín) y editado en el año 2012. La muestra impresa se autodefine como un “libro de historia” que homenajea a los reporteros gráficos “que supieron dar testimonio de los acontecimientos más trascendentes de nuestro país”. La muestra fotográfica abarca el periodo 1976-2011.

en el centro de la conflictividad que es inherente a la política (Jelin, 2018). El tema de la memoria en Argentina debe situarse en un inevitable marco político en el que, a diferencia de la memoria de la *Shoah*, la memoria de los desaparecidos aún está lejos de asentarse sobre un consenso social. Se trata de unas memorias en lucha cuyas formas de enunciación y materiales probatorios han tenido etapas distintas de clasificación, ordenamiento e interpretación y han estado inevitablemente sometidas al escrutinio interesado de múltiples puntos de vista existencial y políticamente condicionados a la vez que urgidos o auspiciados por diferentes coyunturas históricas. En juego están los relatos sobre el poder dictatorial y la intensa lucha de los familiares por quebrar el monólogo del Estado, los testimonios de los sobrevivientes, las perturbadoras fotografías de las víctimas, en particular de las personas desaparecidas, pero también sus biografías e ideas, sus subjetividades avasalladas y el horizonte ideológico y político que los distinguió. En juego están visiones de futuro u horizontes de expectativa que no pueden desligarse de una interpretación de ese pasado (Halbwachs, 2004). En juego están también archivos enfrentados y formas controladas e incontroladas de recordar y representar. La forma en la que el pasado incide sobre el presente está ineludiblemente ligada a la reconstitución posible de lo destruido y a sus eventuales formas de transmisión, pero también está ligada a la suerte de su gestión institucional. El Estado no pudo convertirse en la única instancia de esta transmisión so pena de una domesticación de las memorias y de la pérdida gradual de su potencialidad política. Es en el marco de estos parámetros que a un tiempo auspician y restringen, promueven y limitan, que se juega el futuro de este programa.

Referencias

- Agamben, G. (1998). *Lo que resta de Auschwitz*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Bal, M. (1999). *Herausgeberin, the practice of cultural analysis: Exposing interdisciplinary interpretation*. Stanford: Stanford University Press.
- Cuczza, R. (2006). *¿Memoria no es historia? Testimonios de una escuela durante la dictadura militar en Argentina (1976-1982)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Deotte, J. L. (2004). Las paradojas del acontecimiento de una desaparición. En R. Belay, J. Bracamonte, C. Degregori y J. Vacher, *Memorias en conflicto. Aspectos de la violencia política contemporánea*. Lima: Institut Français d'Études Andines.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber* (18a. ed.). México: Siglo XXI.
- González, M. P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol*, 16(2), 1-24. Recuperado de: <http://hear.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2015/02/Historia-y-memoria-del-pasado-reciente.pdf>.
- Gruner, E. (2001). *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E. (2018). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura: discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4029/pr.4029.pdf.
- Mandolessi, S. y Alonso, M. (2015). *Estudios sobre la memoria. Perspectivas actuales y nuevos escenarios*. Villa María, Chile: Editorial Universitaria Villa María.

- Ministerio de Educación (2014). Colección *La enseñanza del pasado reciente en la escuela. Programa "Educación y Memoria"*. Argentina: Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa.
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible*. Argentina. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Pittaluga, R., Escobar, L. y Giordano, J. (2016). *Figuraciones estéticas de la experiencia argentina reciente*. Argentina: María Muratore Ediciones.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: política y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Rothberg, M. (2009). *Multidirectional memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford: Stanford University Press.
- Saab, J. (2016). El presente como encrucijada. La cuestión de los valores en la enseñanza de la historia. En L. Sánchez, C. García y G. Grégoire, *La enseñanza de la historia en debate: ¿enseñar desde el presente o para el presente?* Santa Rosa, La Pampa: EdUNLPam.
- Traverso, E. (2006). *Los usos del pasado. Historia, memoria y política*. Valencia: PUV.
- Van Alphen, E. (1997). *Caught by history. Holocaust effects in contemporary art, literature, and theory*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Van Alphen, E. (2017). *Escenificar el archivo. Arte y fotografía en la era de los nuevos medios*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Cómo citar este artículo:

Saab, A. P. e Inzaurrealde Estavillo, G. (2019). El proyecto político pedagógico del Programa "Educación y Memoria": una política para la memoria de la historia reciente en Argentina (2006-2015). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 9-17. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.237>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato

Teaching practice in the dissertations of the Xalapa Primary Teacher's College during the Porfiriato

Ana María del Socorro García García

RESUMEN

La historia de la educación en México y en especial del estado de Veracruz cuenta con un importante corpus bibliográfico resguardado en la hoy Benemérita Escuela Normal Veracruzana. La información proporcionada por el corpus bibliográfico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana es amplia, ya que cuenta con diversos archivos, en especial el de los estudiantes y sus disertaciones profesionales, uno de los requisitos para su titulación. Es cierto que en algunos casos es señalado el severo y solemne proceso de titulación de los profesores de primaria, que incluía la redacción de una rigurosa disertación, sin embargo, las reflexiones contenidas en las disertaciones de los normalistas no han sido revisadas como categorías de análisis del “discurso pedagógico moderno” que permita repensar la práctica docente a finales del siglo XIX y principios del XX.

Palabras clave: Disertaciones profesionales, discurso pedagógico, modernización educativa, México porfirista.

ABSTRACT

The history of education in Mexico, especially in the State of Veracruz, has an important bibliographic corpus currently protected at the Benemérita Escuela Normal Veracruzana (Teacher's College). The information provided by the bibliographic corpus of the Benemérita Escuela Normal Veracruzana is extensive, since it has various files, especially those of the students and their professional dissertations, one of the requirements for their degree. It is true that, in some cases, the severe and strict qualification process of Primary school teachers is pointed out, including the writing of a rigorous dissertation, however, the reflections contained in the dissertations of the future teachers have not been reviewed as categories of analysis of the “modern pedagogical discourse” which allows us to rethink teaching practice in the late nineteenth and early twentieth centuries.

Keywords: Professional dissertations, pedagogical discourse, educational modernization, Porfirian Mexico.

Ana María del Socorro García García. Universidad Veracruzana, México. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Historia e integrante del Cuerpo Académico Estudios en Educación adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la misma casa de estudios. Cuenta con el perfil deseable PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Entre sus publicaciones recientes se encuentra *Luz Véra Córdova: una profesora en las batallas por las causas sociales* (2019). Correo electrónico: mgarcia@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5641-1955>.

Introducción

La importancia de analizar las disertaciones, textos escritos por los profesores en sus exámenes, tanto de instrucción primaria elemental como de superior, radica en recuperar la memoria del debate pedagógico a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, el cual contribuyó a consolidar el moderno modelo educativo mexicano. Se aprovechó esta fuente de primera mano resguardada en el Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana para acercarnos a la cultura científica de la educación a fines del siglo XIX y la primera década del siglo XX, a través de los testimonios de sus creadores mediante la producción intelectual normalista que presenta una vasta gama de temáticas con sus respectivas reflexiones didáctico-pedagógicas y socioculturales.

Esta investigación fue orientada por el concepto “cultura escolar”, que refiere “un conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas que se deben inculcar, construidas en el seno de la institución educativa” (Julia, 1995, p. 131). Esta perspectiva teórico-metodológica permite revisar los contenidos de las disertaciones y nos aproxima a las ideas que dan orden o justifican el discurso pedagógico de la época estudiada. Más aún, permite la comprensión del discurso psicopedagógico con la finalidad de esclarecer cómo contribuyó a la configuración del modelo educativo actual. En otras palabras, se pretende centrar la atención en la explicación del pasado a partir de la ubicación espacio-tiempo, la comprensión de la multicausalidad de los hechos y procesos históricos para el análisis de la información y su respectiva reflexión para repensar la práctica docente a partir de los planteamientos y enfoques que la sustentan.

El progreso material y la modernización social

Las élites porfirianas del estado de Veracruz llevaron a cabo una modernización económica que se sustentó en el fomento de la agricultura para la exportación, la atracción de capitales extranjeros y la creación de una red ferroviaria para trasladar la producción interna y externa. Según *El Economista Mexicano*, a finales de los años de 1880 existían en el estado 4,655 establecimientos industriales, entre los cuales figuraban 118 fábricas de tabaco, 49 de azúcar y 17 despepitadoras de algodón, así como 10 talleres mecánicos. El aprovechamiento del agua y de las nuevas vías de comunicación fue decisivo para el florecimiento de la industria textil en el cantón de Xalapa.

Paulatinamente la producción de tabaco fue sustituida por la caficultura, cabe mencionar que, en los años de 1880, Veracruz se convirtió así en el primer productor nacional de café. Tal éxito fue aprovechado para fomentar la instrucción pública a través de la reforma hacendaria de mediados de la década: se implementó un impuesto único sobre el consumo de las mercancías y se crearon contribuciones directas sobre el tabaco y el café, de suerte que el gobierno estatal no solo solucionó el problema de financiamiento de la instrucción pública, sino que además consiguió un mayor control sobre la misma (Ochoa, 1979).

De acuerdo con los censos de población, la ciudad de Xalapa experimentó un dinamismo demográfico: en 1877 eran alrededor de 11 mil habitantes, cifra que se elevó a 18 mil en 1895 y a más de 23 mil en 1910 (Velázquez, 1991). En el Porfiriato se aceleró la construcción de hospitales, alumbrado público, instalaciones de telégrafos y teléfonos, así como el desarrollo de los medios de comunicación, que fomentaron la creación de nuevos empleos. La diversificación social de la población trajo la presencia de grupos profesionales ligados a la economía terciaria, como abogados, profesores y médicos.

Debido a que el “discurso político de la modernización” tendía a asociar la delincuencia con la pobreza y la falta de educación, este hecho influyó en la preocupación de la clase gobernante ante la supuesta “criminalidad” de las clases populares, que junto con el afán de progreso fue lo que motivó la modernización de la enseñanza en la entidad. En primer lugar, el proyecto liberal que surgió durante la República restaurada utilizó la instrucción pública para divulgar paradigmas cívicos para formar “ciudadanos obedientes”, sustituyéndose la moral cristiana por una nueva “religión” de lo público. En segundo, debido a sus estrechos vínculos con Europa, las clases acomodadas de Xalapa fueron influenciadas por las ideas liberales, lo que se reflejó en sus actividades, por medio de las cuales reafirmaron su distancia con los sectores populares; el principal factor de distinción social fue entonces la instrucción. Los títulos escolares constituyeron el medio para adquirir el capital cultural y la capacitación indispensable para la incorporación al mundo laboral y adquirir reconocimiento social.

A partir del aumento de la población en edad escolar durante el Porfiriato, una de las caras de la modernización social fue la educación, en la que las prioridades consistían en preparar a los hijos de los grupos de poder y la moralización del pueblo para su inserción en la sociedad industrial, por lo que el gobierno intentó difundir la instrucción primaria, considerada como fundamental para tal propósito.

Nueva metodología con nuevos contenidos

La formación pedagógica de nuevos profesores era una imperiosa necesidad, ya que en su mayoría los de entonces eran improvisados, escenario que se pretendió modificar con la creación de la Escuela Normal Primaria de Xalapa y las escuelas cantonales. Estas instituciones serían el medio para difundir los avances pedagógicos de la enseñanza objetiva. En cada una de las cabeceras de los dieciocho cantones que conformaban el estado las escuelas cantonales funcionarían como escuelas primarias completas al englobar la enseñanza, tanto elemental como superior, tendrían una duración de seis años y al frente de los grupos estarían los profesores egresados de la Academia Normal de Orizaba; mientras que sus programas de estudios serían elaborados por la Junta Académica de la Escuela Normal del estado para trabajar de forma simultánea, armónica y metódica.

La creación de la Escuela Normal en Xalapa –la acción escolar más significativa del periodo– estuvo a cargo de Rébsamen, quien tomó las bases de la Academia Normal de

Orizaba para normar el funcionamiento del nuevo plantel bajo su responsabilidad. Los mentores ahí formados realizaron sus prácticas en la escuela anexa que les fue construida para ligar esta institución con la educación primaria. Desde esta fecha se fueron estableciendo los lineamientos normativos y la estructura del sistema educativo moderno en el México de finales del siglo XIX, basado en los aspectos físico, intelectual y nacionalista.

El índice del analfabetismo en el país era bastante alto, más del 80% de la población no sabía leer y escribir, la clase popular prefería consumir notas informativas escandalosas, sensacionalistas, poco educativas, y además tenía poco desarrollado el hábito de enviar a sus hijos a las escuelas; que por lo menos los niños adquirieran habilidades y destrezas para la lectura y la escritura que les instruyera se hizo cada vez más apremiante, por lo que métodos innovadores y prometedores en este campo fueron impulsados tanto por el gobierno federal como por el estatal.

Las disertaciones profesionales, una fuente histórica

A través de la ampliación de la instrucción se intentaba una auténtica renovación pedagógica apoyada en la discusión y el debate relativo a la didáctica. Lo acontecido en el contexto educativo del México decimonónico ha sido reseñado en los estudios generales relativos a congresos pedagógicos, colecciones de leyes y decretos, así como trabajos monográficos alusivos a la fundación y aniversarios de diferentes instituciones, incluso a través de las biografías de reconocidos pedagogos de la época.

Pocos son los estudios relativos al pensamiento didáctico, su historia y sus contenidos, por ello es importante recuperar la cultura escrita como los discursos pedagógicos, que proveen información de la evolución del ideario educativo mexicano en los tiempos modernos e incluso de la escuela antigua. En las páginas de las disertaciones pedagógicas se puede observar el contacto y diálogo que se produjo entre profesores, pedagogos y estudiantes de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, quienes redactaron sus trabajos profesionales en torno a sus quehaceres docentes explicitando sus metodologías de trabajo sustentadas en los principios pedagógicos de la escuela moderna. El caso aquí analizado presenta características singulares al promover las ventajas de un nuevo sistema de educación que fue una guía para los nuevos mentores.

Los redactores de dichos textos fueron profesores que se formaron en una Escuela Normal bajo la guía de prestigiados pedagogos y con lecturas de renombrados filósofos europeos. Muchos de ellos se incorporaron posteriormente al magisterio. La importancia de este acervo documental radica en resguardar la memoria histórica del debate pedagógico al interior de las Escuelas Normales de México y el resto del mundo con quienes los normalistas tuvieron contacto.

Resulta pertinente señalar que los exámenes profesionales para obtener sus títulos de instrucción primaria elemental constaban primero de una disertación por escrito del tema pedagógico correspondiente a la bola que el estudiante extraía para desarrollar

su tema; al sustentante se le otorgaban dos horas para escribirlo, sin ningún material de apoyo, posteriormente se revisaba y el alumno debía defender ante sus sinodales los conceptos vertidos. Después presentaba un examen teórico oral de sus materias cursadas; un examen práctico de caligrafía, dibujo, canto y gimnasia, y por último una lección de prueba con los niños del primero y segundo departamentos de la Escuela Práctica anexa. Se le concedía media hora para preparar dicha clase. Los de enseñanza primaria superior presentaban una disertación escrita entregada con dos días de anticipación, su defensa en forma oral, un examen teórico también oral referente a diversas asignaturas, un examen práctico de canto y gimnasia y una lección de prueba con los niños del tercer departamento de la Escuela Práctica (Rébsamen, 1893).

En investigaciones enfocadas en la prensa pedagógica y las reformas educativas, como la de Irma Leticia Moreno (2002), se ha encontrado que las disertaciones profesionales de los normalistas formados en Xalapa fueron publicadas en las páginas de importantes revistas educativas de México donde los profesores compartían y debatían los avances pedagógicos de finales del siglo XIX y principios del XX, tales fueron los casos de *México Intelectual*, *México Pedagógico*, *La Enseñanza Normal* y el *Boletín de la Enseñanza Primaria del Estado de Veracruz*. Estas revistas les permitieron a los interesados en el debate pedagógico estar al día con los avances y las discusiones de su campo de estudio, además favorecieron la formación de redes intelectuales, académicas, profesionales y hasta personales a los editores y colaboradores, ya que tuvieron la oportunidad de entrar en contacto con sus pares no solamente de la República Mexicana sino de los Estados Unidos de Norteamérica, Sudamérica y Europa occidental.

El discurso pedagógico a fines del siglo XIX y principios del siglo XX

Después de la fundación de la Escuela Normal surgió una generación de inquietos e ilustrados pedagogos que con sus esfuerzos contribuyeron a difundir y hacer más clara para los profesores la metodología y aplicación de la enseñanza objetiva en el aula como una técnica didáctica, enfocada a expandir la instrucción de las clases populares, con lo que se buscaba reproducir los valores de la nueva clase en el poder y garantizar a los menos favorecidos una mayor ilustración acorde con las transformaciones económicas del momento, para lo cual se hizo necesario introducir nociones científicas de ciertos fenómenos; se buscó que los conocimientos impartidos estuvieran enfocados a resolver problemas cotidianos, combatir enfermedades y vicios, con esto último se le daba un toque moralizante a la formación de los educandos.

Las críticas a la rutina de la repetición y la memorización alcanzaron la cúspide al proponer un proceso de enseñanza-aprendizaje sin fatiga ni pena, sino placentera, en el que se respetara el ritmo de desarrollo de los educandos para que este resultara armónico. El pedagogo alemán Enrique Laubscher, el profesor suizo Enrique C. Rébsamen

y el maestro mexicano Carlos A. Carrillo pusieron en práctica innovadoras estrategias pedagógicas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, resultado de las pautas propuestas por notables pedagogos europeos como Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, todos ellos representantes de la corriente denominada “Escuela Nueva”. Se aplicó un método racional para enseñar lectura y escritura de forma simultánea según el sistema fonético, mientras que para las materias de aritmética y geografía se procedió conforme al método analítico propuesto por las ideas de la enseñanza objetiva que propugnaron por estimular, desarrollar y fortalecer los sentidos y las facultades de los estudiantes.

En las fuentes documentales consultadas existe un registro cronológico de las disertaciones profesionales presentadas en la Normal Primaria de Xalapa desde 1890; se revisaron y trabajaron las correspondientes a los egresados del periodo porfiriano de 1890 hasta 1911, tanto de primaria elemental como de superior, las cuales consignan un total de 421 egresados. Desafortunadamente, en diversos expedientes no se encontraron sus escritos, aunque en algunas actas de exámenes, especialmente en las de los primeros años, se hallan los títulos, pero conforme pasó el tiempo las actas fueron más sintéticas y ya no se escribía el nombre de la disertación. Encontradas en total fueron 329 disertaciones: 245 de instrucción primaria elemental y 84 de instrucción primaria superior.

Los textos de las disertaciones contienen diversos temas que se han sistematizado en categorías de análisis, las cuales se denominan: formación docente, métodos de enseñanza, formación del ciudadano, organización escolar, disciplina, educación física, higiene escolar, planes y programas, teorías de la educación, historia de la educación y educación de la mujer, las cuales cuentan con una serie de ramificaciones.

Desde antes de la escuela surgida de la Revolución mexicana, en el gremio magisterial del país ya circulaba con gran aceptación la idea de que el magisterio era un apostolado que exigía dedicación y entrega de tiempo completo e incluso demandaba sacrificios personales y hasta pecuniarios. En las disertaciones revisadas se observa que en la formación de los maestros titulados a fines del siglo XIX y principios del siglo XX la pedagogía era enfocada desde dos perspectivas: los métodos de enseñanza y la administración escolar, las teorías educativas de Locke, Herbert Spencer y Fröebel, entre otros.

En cuanto a los métodos de enseñanza, se han encontrado referencias en el Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana (en adelante AHBENV), por ejemplo, Fondo: Gobierno, Serie Celebraciones, certificados y títulos, caja 170, libro I, folios 1-78. Por lo que se refiere a la administración escolar, en los expedientes contenidos en las cajas de la 2 a la 9 del Fondo Estudiantes se sugiere al maestro realizar trabajos preliminares al hacerse cargo de la dirección de una escuela, llevar registros para mantener bien organizada la misma, además de distribuir premios y castigos para mantener la disciplina escolar.

Algunas especialistas en historia de la educación durante el Porfiriato, como María Guadalupe González (2006) y Rosalía Menéndez (2013), proponen que los aires de

novedad y transformación en la enseñanza impulsados por las ideas discutidas en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 influyeron en la planeación del tiempo escolar que incluyó horarios, descansos, ejercicios gimnásticos, paseos escolares y vacaciones. Por otro lado sostienen que las ideas de observación de objetos y aplicación del conocimiento desarrolladas por Pestalozzi —resumidas en la enseñanza objetiva— y la propuesta fröebeliana de introducir el juego para estimular el aprendizaje contribuyeron con sus innovaciones a formar el moderno pensamiento pedagógico mexicano.

Los estudiosos de los procesos de formación de los profesionales de la educación que han revisado el método de enseñanza porfiriana, moderna, puntualizan que este consistió en tres pasos, a saber: seleccionar, ordenar y exponer. Al revisar las disertaciones se percibe que los normalistas formados en Xalapa tenían introyectado el consejo de seleccionar y ordenar la información de manera uniforme. El objetivo de esta sugerencia se encuentra en dos sentidos: por un lado, demostrar dominio del tema, hacer atractiva la enseñanza, y mantener la disciplina en el grupo, por otro lado, a través de un relato histórico sin contradicciones se pretendía justificar el orden social imperante y moralizar a los futuros ciudadanos.

Con base en lo hasta ahora señalado, en primer lugar, es posible anotar que la propuesta de Manuel Flores, “hacer que alguien pudiera comprender una cosa y adquiriera el conocimiento y la aptitud para utilizarlo en la práctica”, sistematizada por Luis E. Ruiz en “el arte científico de enseñar”, fueron retomadas, discutidas, ampliadas y aplicadas en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, por lo que se encuentran presentes en sus disertaciones (Flores, 1986, pp. 5-6; Ruiz, 1986, p. 9). En segundo lugar, se considera que la “cultura escolar” de estas fechas estuvo marcada por la pedagogía de la enseñanza objetiva y por los principios cívicos del proyecto político de nación liberal inculcados en el seno de la Escuela Normal.

Revisar el pasado para repensar la actual práctica docente

Aunque en este periodo se seguía impartiendo un programa de estudios de corte enciclopédico, como hoy, en esa época se hacía hincapié en la organización, comunicación, discusión y proposición de los temas analizados de forma que los estudiantes construyeran el conocimiento y se intentaba que no solamente mecanizaran los contenidos.

El objetivo de formar a los ciudadanos de una república a través de la transmisión de principios cívicos es otro de los aspectos que han estado presentes en la práctica docente de ayer y de hoy. Hoy en día, a diferencia de ayer, se busca despertar el interés del estudiante por desarrollar un pensamiento propio y el ejercicio de una conciencia crítica que le permita participar en la discusión y construcción de ideas complejas. Otra diferencia importante entre la actividad docente de ayer y la de hoy es la incorporación de los estilos y las estrategias de aprendizaje a la planeación de clases.

En la escuela de hoy se pueden identificar tres características: autogestión, libertad y antiautoritarismo. Hicieron su aparición funciones inéditas como la promoción de una democracia crítica y organizada, el respeto y la defensa de los derechos humanos, la calidad, la transparencia y la equidad. De ello se deduce que hoy la escuela tiene a la libertad como principio, e intenta que los estudiantes logren un desarrollo intelectual independiente, es decir, que se hagan cargo de sus aprendizajes. La propuesta de preparar al estudiante para el triunfo sobre la materia busca sumergir al educando en un ambiente de cooperación y respeto, que sea una persona disciplinada, que llegue a ser un hombre consciente de la dignidad de los diferentes actores sociales.

Conclusiones

Las disertaciones profesionales de la Escuela Normal Primaria de Xalapa son testimonios de las reflexiones y las experiencias de los formadores del discurso pedagógico y del ideal educativo moderno mexicano, creado por los educadores del Porfiriato, cuya influencia permeó en los proyectos educativos impulsados por los gobiernos de finales del siglo XIX y los años revolucionarios, actualizados por las administraciones contemporáneas. Con base en el análisis de las disertaciones es posible afirmar que los textos redactados por los normalistas de Xalapa durante el periodo 1890-1911 entretejen saberes disciplinarios, la orientación pedagógica y las tendencias de enseñanza, así como la ideología política y social en boga, que es necesario revisar con ciertas herramientas de la historia social y cultural como los conceptos “cultura escolar” y “cultura escrita”.

Referencias

- AHBENV (Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana). Fondo Gobierno, Serie Celebraciones, certificados y títulos. Xalapa, Veracruz, México.
- AHBENV. Fondo Estudiantes. 1890-1911. Xalapa, Veracruz, México.
- Flores, M. (1986). *Tratado elemental de pedagogía* (edición facsimilar de la publicada por la Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento en 1887). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González y Lobo, M. G. (2006). *Los pilares de la educación nacional. Tres congresos decimonónicos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las universidades en Hispanoamérica, métodos y fuentes* (pp. 131-153). México: Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Menéndez Martínez, R. (2013). *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, I. (2002). La prensa pedagógica en el siglo XIX. En L. Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_23.html (consulta: 10 oct. 2017).

- Rébsamen, E. C. (1893). La Escuela Normal de Jalapa. Datos estadísticos relativos a los alumnos. *Revista México Intelectual*, (9), 25-26.
- Ruiz, L. (1986). *Tratado elemental de pedagogía* (edición facsimilar de la publicada por la Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento en 1900). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ochoa, O. (1979). Cambios estructurales en la actividad del sector agrícola del estado de Veracruz, 1880-1900. *Dualismo*, (5), 45-85.
- Velázquez Ortiz, F. (1991). *Información demográfica municipal del estado de Veracruz, 1900-1990*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.

Cómo citar este artículo:

García García, A. M. d. S. (2019). La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 19-27. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.228>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Formação de professores em Três Lagoas/ MT: Escola Normal Dom Aquino Corrêa (1952- 1975)

*Teacher Training in Três Lagoas/MT:
Dom Aquino Corrêa Teacher's College (1952- 1975)*

Margarita Victoria Rodríguez • Hellen Caroline Valdez Monteiro

RESUMO

O presente artigo é parte do resultado da pesquisa de mestrado em educação, e tem como objetivo discutir dois aspectos da institucionalização da formação de professores na Escola Normal Dom Aquino Corrêa em Três Lagoas, sul do estado de Mato Grosso no Brasil. O primeiro diz respeito à origem social dos estudantes que essa instituição formou com o objetivo de atender as necessidades de desenvolvimento econômico da região. E o segundo aspecto diz respeito ao crivo curricular do curso normal nos anos em que perdurou a instituição, de 1952 à 1975. Para tanto, adotamos como procedimentos metodológicos a coleta e análise de documentos da referida escola, bem como a realização de entrevistas com ex-alunas, e uma ex-professora da instituição. Apontamos como resultados que devido à construção da Ferrovia Noroeste do Brasil, o município de Três Lagoas demandou a instalação de instituições escolares, tanto de ensino primário, como normal para formar a população urbana, que atenderam principalmente os filhos de ferroviários. E com relação ao currículo, verificamos que esteve em conformidade com as determinações de contexto político, ideológico e educacional, desse momento histórico, tanto no que diz respeito à incorporação de pressupostos pedagógicos da Escola Nova até sua decadência com a ascensão do tecnicismo.

Palavras-chave: Escola Normal Dom Aquino Corrêa, Três Lagoas- Brasil, Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper is part of the result of a Master's degree research in education, and it aims to discuss two aspects of the institutionalization of teacher training at Dom Aquino Corrêa Teacher's College in Três Lagoas, south of the state of Mato Grosso in Brazil. The first concerns the social origin of the students that this institution formed in order to meet the economic development needs of the region. And the second aspect concerns the curricular sieve of regular school in the years in which the institution lasted, from 1952 to 1975. To this end, we adopted the collection and analysis of documents from that school as methodological procedures, and also conducted interviews with former students and a former professor at the institution. We pointed out as results that, due to the construction of the Noroeste do Brasil Railway, the county of Três Lagoas requested the installation of educational institutions, such as elementary school, middle school, and high school, to train the urban population, which mainly served the children of railway workers. Regarding the curriculum, we found that it was in conformity with the determinations of the political, ideological, and educational context of that historical moment, with regard to the incorporation of pedagogical assumptions of Escola Nova until its decline with the rise of the technicist pedagogical trend.

Keywords: Dom Aquino Corrêa Teacher's College, Três Lagoas- Brazil, teacher training.

Margarita Victoria Rodríguez. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. Graduado en Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján, doctorado en Filosofía e Historia de la Educación por la Universidade Estadual de Campinas y Postdoctorado en Historia de la Educación por la Universidade Federal de Minas Gerais. Tiene experiencia en educación, con énfasis en Historia de la Educación y Política Educativa. Correo electrónico: poroyan@uol.com.br. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3075-9336>.

Hellen Caroline Valdez Monteiro. Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Estudia el Doctorado en Educación y tiene los títulos en Pedagogía y Máster en Educación de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tiene experiencia en educación en las siguientes áreas: historia de la educación primaria y de las instituciones escolares, política de formación docente, sindicalismo y apreciación docente. Actualmente es una maestra efectiva en el Municipio de Campo Grande, MS- Brasil. Correo electrónico: hellen.caaaroline@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6602-318X>.

Introdução

O recorte temporal do trabalho se centra no período de 1940 até 1970, porque aborda as duas leis que regulamentaram a formação de professores no Brasil, nesse momento histórico: a Lei Orgânica do Ensino Normal, nº 8.530 de 1946 que legislou a respeito da Escola Normal e a Lei nº 5.692 de 1971 que transformou todos os estabelecimentos de ensino primários em escolas de 1º grau, e o ensino secundário em 2º grau, e as antigas escolas normais que formavam professores primários, passaram a ser apenas “Habilitação Específica para o Magistério”. Essa última reforma esteve consoante ao Golpe de Estado de 1964 que instalou uma ditadura cívico-militar que perdurou até a década de 1980, quando a redemocratização da sociedade brasileira (Saviani, 2013).

A Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) foi promulgada durante o processo de democratização brasileira, que se consubstanciou após a ditadura de Getúlio Vargas (1930-1945). As Leis que regeram a educação nacional entre os anos 1940 e 1968 foram as Leis Orgânicas do Ensino que regulamentaram o ensino elementar e o profissionalizante. Se tratava de um ensino classista e dualista, pois dividiam aqueles egressos que teriam acesso ao Ensino Superior, daqueles que ingressariam ao mercado de trabalho por meio dos cursos profissionalizantes. Ressalta-se que essa seletividade se iniciava ainda no Ensino Primário.

Nesse momento histórico o país se industrializou sob os moldes de investimentos externos, permitindo à população presenciar construções de grande porte e terem acesso aos bens que não se produziam nacionalmente, sob a forma de substituição de importações. E quanto ao modelo político ideológico vigorou o nacional desenvolvimentismo, o discurso estatal era forte, ao mesmo tempo em que a presença internacional também se manifestava massivamente por meio de seus investimentos no sistema produtivo e financeiro (Basbaum, 1982).

O estado de Mato Grosso se integrou ao processo de expansão do capital, no Brasil, como produtor pecuário. E a presença das instituições escolares no estado, se deram nos municípios mais desenvolvidos economicamente. Com relação à formação de professores oferecidas pelas Escolas Normais, no sul do estado, somente houveram essas iniciativas institucionais nos seguintes municípios: Aquidauana, Ponta Porã, Paranaíba, Campo Grande, Cuiabá e Três Lagoas, número pequeno se considerado a extensão do estado, mas ressalta-se que ainda havia uma grande parcela da população que morava no campo.¹ Mas quando estudamos a história desses territórios separadamente, evidenciamos que a instituição responsável por formar professores só emergiu por uma necessidade social, imposta pelo desenvolvimento econômico de cada região. E a presença do capital monopolista foi determinante para que houvesse a base material para o financiamento desse grau de ensino, pela demanda que se gerou em cada uma dessas cidades.

Os fatos que contribuíram para materializar essa instituição, no município analisado, foram: I) a localização geográfica com relação ao grande centro comercial e industrial

¹ De acordo com o Censo de 1950 63,3% da população do estado vivia nas áreas rurais, em 1960 58,24% morava no campo, e em 1970, 54,47% ainda estavam nessas localidades (IBGE, 1950, 1960, 1970).

brasileiro, São Paulo, a Ferrovia Noroeste do Brasil atravessava Três Lagoas, a cidade era ponto de passagem obrigatório e de escoamento da produção agrícola e mineira da região; 2) a construção da Usina Hidrelétrica de Jupia que movimentou grande número de trabalhadores e propiciou a urbanização e modernização da cidade; 3) a produção pecuária e, 4) a exploração de eucalipto.

Três Lagoas cresceu urbanamente,² em função dos aspectos antes mencionados, a urbanização da cidade manifesta uma especificidade diferente com relação ao estado de Mato Grosso, que mantinha sua base populacional predominantemente nas regiões rurais. Além disso, a Ferrovia Noroeste do Brasil que foi construída principalmente para o transporte de mercadorias passava por Três Lagoas, e empregava grande parte de seus trabalhadores que se instalaram com suas famílias na cidade, os que demandaram educação primária para os filhos e, portanto, também a formação dos professores para atender esse contingente escolarizável.

A Escola Normal Dom Aquino Corrêa foi fundada em 1952, no governo de Fernando Correia da Costa (1951-1956), mediante a Lei nº 501 de 21 de outubro de 1952 e terminou suas funções em 1975, devido as reformas implantadas mediante a Lei nº 5692 de 1971 durante a ditadura. A referida instituição foi instalada com o regime regular de três anos. Segundo Costa (2015), a instituição, anexa ao prédio do Ginásio 2 de Julho, funcionou de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, art. 9, ou seja, seguiu o regime de segundo ciclo, como autorizado em Mato Grosso em 1948. A instituição ocupava as mesmas dependências do prédio em que funcionava o Ginásio 2 de Julho no contraturno matutino. O artigo está constituído de duas partes, a primeira, intitulada: “O público da Escola Normal Dom Aquino Corrêa” na qual se analisará o público que a instituição atendeu porque consideramos importante, dado que permite evidenciar que as instituições escolares surgem a partir da necessidade social de escolarizar um contingente de indivíduos que estão inseridos no modo de produção capitalista, e ainda, a institucionalização da educação pública teve como propósito desenvolver economicamente a região. Em um segundo momento, no tópico intitulado: “Organização Curricular” que discutirá a seleção de disciplinas e a fundamentação teórico-metodológica das mesmas. Com relação ao currículo da Escola Normal, utilizamos para as análises Apple (2006) que justifica a relação entre estrutura econômica e educação, e sua conexão entre conhecimento e poder, também relevantes para compreender porque determinados conhecimentos foram selecionados.

O público da Escola Normal Dom Aquino Corrêa

Para compreender o papel social das instituições escolares, num momento histórico dado, é muito importante identificar a origem socioeconômica da população que a frequentava. Para tanto, foi possível elaborar gráficos mediante a análise dos dados coletados disponíveis nos Livros de Matrículas (1964-1969) da instituição que mostram as profissões

² Em 1940 o município de Três Lagoas tinha 15.378 habitantes, em 1950, 18.803; em 1960, 31.960 e em 1970, 55.513 habitantes. (IBGE, 1950, 1960, 1970).

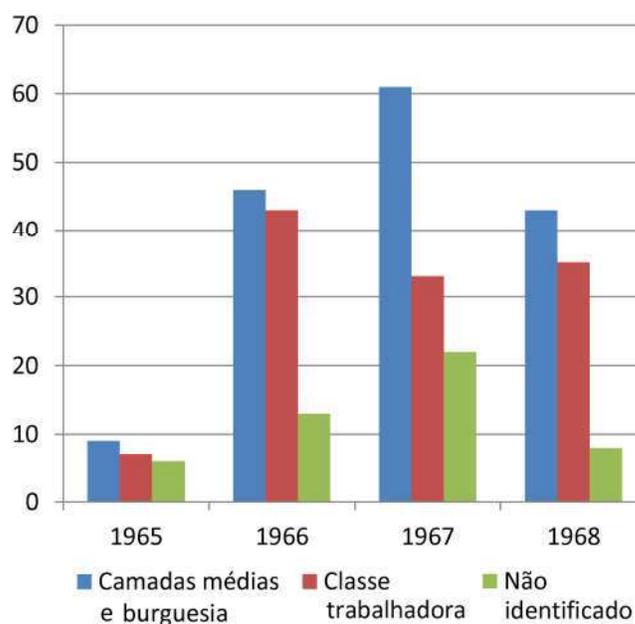
dos pais das normalistas matriculadas. Somente foi factível analisar esses dados entre os anos de 1965 e 1968, devido à falta de outra documentação na escola.

Naquele período, a alimentação, transporte, material didático e uniforme não eram financiados pelo Estado, ou seja, esses e outros meios materiais para realizar os estudos eram providenciados pela própria família. Portanto, não haviam políticas públicas de assistência e de permanência destinados aos alunos normalistas.

³ Para ver na íntegra as análises, consultar Monteiro (2018).

Com relação à origem social e econômica dos estudantes, verificamos³ que houve um equilíbrio da proveniência social dos normalistas, por um lado, filhos da classe trabalhadora estudaram na instituição, e por outro, filhos de pais pertencentes às camadas médias e burguesa. No gráfico a seguir detalhamos essa proporção com dados referentes aos anos de 1965 e 1968:

Figura 1. Gráfico Origem Social das ex-normalistas (1965-1968).



Fonte: EEDAC. Livro de Matrículas (1964-1969), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Na figura I verifica-se que no quadriênio 1965- 1968 foi maior a participação de estudantes provenientes das camadas médias e da burguesia comparado à presença de filhos da classe trabalhadora. No ano de 1967, essa diferença foi maior, entretanto podemos considerar que houve um equilíbrio no acesso entre as classes sociais: 46,76% são provenientes das camadas médias e burguesia, 38,02% da classe trabalhadora, e 15,21% não identificado.

Com respeito as categorias profissionais dos pais, nos anos analisados, a profissão que predominou foi a de ferroviário, seguida de fazendeiros e comerciantes. Ou seja,

em primeiro lugar a presença massiva da classe trabalhadora, os ferroviários, porque a Ferrovia Noroeste do Brasil foi um dos marcos de desenvolvimento de Três Lagoas como apontamos.

Mas vale ressaltar, que os trabalhadores da ferrovia, possuíam certa estabilidade laboral, pois eram funcionários públicos federais, e gozavam de reconhecimento social na cidade. Se verifica nas entrevistas com duas ex-normalistas, filhas de ferroviários, formadas na Escola Normal investigada, que esses trabalhadores, tinham a confiança dos comerciantes, estes vendiam seus produtos a crédito para os ferroviários, pois sabiam que dia a empresa efetivava o pagamento. A segurança do pagamento estava “garantida” porque chegava de trem mensalmente, um funcionário enviado pela empresa, responsável por entregar a remuneração dos ferroviários. Além disso, casar-se com ferroviário, também era sinônimo de estabilidade, pois eles tinham casa para morar.

A entrevistada Terezinha Bazé de Lima explicou: “Antigamente, as mulheres queriam casar ou com ferroviário ou com funcionário da CESP,⁴ tinham salário e tinham casa para morar” (T. Lima, comunicação pessoal, 2017, 24 de fevereiro). Segundo a análise da proveniência social das ex-normalistas, de fato, grande parte eram filhas de ferroviários, o que comprova o depoimento. Essa profissão era valorizada naquela época, pois significava garantia de salário e de moradia. Lima (2017) ratifica:

[...] o pagamento dos ferroviários, nós já sabíamos quem era o passageiro que vinha [de trem] fazer o pagamento do nosso pai, e a cidade sabia, aguardava o pagamento. Aqui pagávamos com uma cadernetinha, todo lugar tinha, era o pão, era o açúcar, açougue, cooperativa, livraria... nós íamos com a caderneta do meu pai. A cidade inteira vendia para os ferroviários [...].

Sobre a urbanização, a entrevistada Marizeth Bazé Kill destacou que o povoamento da cidade de Três Lagoas se deu pela grande presença dos ferroviários, que moravam com suas famílias em residência fixa, no bairro dos ferroviários: “A construção da Ferrovia Noroeste do Brasil foi responsável pela povoação de Três Lagoas e do Bairro Nossa Senhora Aparecida e Santa Luzia” (Kill, 2017).

Como apontamos, houve um equilíbrio da origem social dos pais dos ex-alunos, tanto tinha acesso à instituição os filhos da classe trabalhadora, quanto também os fazendeiros, comerciantes, e diversas outras profissões como lavrador, radialista, militares, carpinteiros, pecuaristas, alfaiates, mecânico, pedreiro, entre outros. Lucrecia Stringheta Mello, ex-docente entrevistada, reforça essa informação ao considerar:

O que eu tinha em salas de aula: moças de Três Lagoas, muitas vezes filhas de fazendeiros, meninas que queriam ser professoras de uma classe média baixa, mas tinham as de classe média alta também... então era um grupo bem seletivo que tinha vontade de aprender [L. Mello, comunicação pessoal, 2017, 24 de fevereiro].

Nota-se pela fala da professora que era socialmente heterogêneo o grupo a qual ministrou aulas, mas tinham em comum o interesse pela educação.

⁴ CESP era a empresa paulista responsável pela construção da barragem de Jupia, a hidrelétrica Engenheiro Souza Dias.

Organização Curricular

Os conflitos que se dão em âmbito econômico, ideológico e social são referendados, de forma mediatizada, no currículo. Mas ele não é simplesmente imposto às instituições educativas –passa, antes, por inúmeras determinações–. Como o conhecimento curricular não é neutro, “(...) devemos buscar os interesses sociais incorporados na própria forma do conhecimento” (Apple, 2006, p. 50).

Enfatizamos que “(...) os tipos de recurso cultural e símbolos que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada” (Apple, 2006, p. 36). Segundo o autor, o enfoque econômico “(...) não pode esclarecer totalmente o que os mecanismos de dominação de fato são e como funcionam na vida cotidiana da escola” (Apple, 2006, p. 36).

O autor volta-se à análise das relações entre a dominação econômica e a cultural. As escolas, como instituições de preservação e distribuição cultural e econômica, “(...) criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação” (Apple, 2006, p. 37).

Na pesquisa ao examinar os documentos da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, Ata de Resultados Finais (1952-1975), e esmiuçar os dados a respeito das disciplinas que o curso ofereceu, verificamos que passaram por muitas modificações. Podemos explicar essas transformações devido a instituição ter se instalado no momento em que os pressupostos escolanovistas (1952-1961) estavam em sua maior expressão na educação brasileira e eram incorporados nos conteúdos e na organização das disciplinas. Mas posteriormente sofreram sua decadência (1961-1968), a partir da ascensão do militarismo, que implantou a concepção tecnicista, especialmente durante os anos 1969 a 1975, ou seja, até finalizar o ciclo histórico de vigência da Escola Normal, mediante a criação da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Dom Aquino Corrêa. Foram conjunturas econômicas e políticas que determinaram parcialmente o currículo da instituição.

Entre os anos de 1952 e 1959, o curso oferecido na Escola Normal Dom Aquino Corrêa seguiu a formação do “regime intensivo” (Art. 9º do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, artigo 9). Acompanhou as determinações legais federais, apenas acrescentando a disciplina Francês, na primeira série, e Francês, Português e Inglês na segunda série, ou seja, conhecimentos linguísticos e técnicos. No entanto, não se introduziu a disciplina de Prática de Ensino, como regulamentava a determinação federal.

Nesses anos (1952-1959), o estudante para sair habilitado para dar aulas no ensino primário devia contar na sua formação com disciplinas tais como: Português, Francês, Matemática, Psicologia, Anatomia, Metodologia, Desenho, Música, Educação Física, Inglês, Sociologia e Puericultura. Além de algumas áreas do conhecimento se repetirem

no segundo ano de formação, é relevante o fato de não terem prevalecido conhecimentos específicos para a formação de um professor. Segue a exposição das disciplinas na Tabela I abaixo:

Tabela 1. Currículo da Escola Normal “Regime Intensivo” (1952-1959).

1ª Série	1952-1958	2ª Série	1953-1959
Disciplinas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Português 2. Francês 3. Psicologia 4. Metodologia 5. Desenho 6. Música 7. Ed. Física 8. Anatomia 9. Matemática 	Disciplinas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Português 2. Francês 3. Psicologia 4. Metodologia 5. Desenho 6. Música 7. Ed. Física 8. Puericultura 9. Sociologia 10. Inglês

Fonte: EEDAC. Ata de Resultados Finais (1952-1975), elaborado por Hellen Caroline Valdez Monteiro.

Por outro lado, todavia, a partir de 1959, o currículo do curso se remodelou e passou a ter duração de três anos, abrangendo áreas do conhecimento mais específicas à formação docente, em comparação ao oferecimento do curso de regime intensivo oferecido na Escola Normal Dom Aquino Corrêa, de 1952 a 1959.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), no artigo 8º, legislou acerca da organização curricular para a formação dos professores primários, compreendendo três séries anuais, com as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos. [Lei Orgânica do Ensino Normal, 1946, p. 2].

Saviani (2013) pondera que, entre 1947 e 1961, houve predominância da Escola Nova nas ideias pedagógicas no Brasil. Esse pode ter sido o motivo da presença das disciplinas “Anatomia e Fisiologia Humanas”, “Educação Física, Recreação e Jogos”, “Biologia Educacional”, “Psicologia Educacional” e “Sociologia Educacional”.

Os renovadores foram intelectuais orgânicos que produziram reflexões relacionadas à educação e ganharam grande visibilidade no país. Saviani (2013) reitera que Lourenço Filho articulou a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e na psicologia infantil. Esse autor produziu a obra “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, que, segundo Saviani (2013, p. 200), estabeleceu o “(...) tripé científico em que a proposta se assenta: os estudos de biologia, de psicologia e de sociologia, destacando as conquistas da Escola Nova nesses três domínios”.

Como observamos na Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), as disciplinas “Biologia Educacional”, “Psicologia Educacional” e “Sociologia Educacional” foram obrigatórias para a formação de professores. De 1952 a 1959, no currículo da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, na primeira e segunda séries, eram ministradas a disciplina “Psicologia” e “Sociologia”, oferecidas intermitentemente. Não temos base empírica para comprovar se, na especificidade da instituição pesquisada, essas disciplinas se voltaram para a educação, como previa a formulação dos escolanovistas e a legislação federal. Além disso, a disciplina “Biologia Educacional” somente aparece no currículo da instituição em 1964, mas a disciplina “Biologia” apareceu na 2ª série do Curso Normal de Três Lagoas em 1960.

A estrutura curricular da Iª série entre os anos 1966 e 1969, era totalmente desigual do primeiro modelo (1952-1959). Nos 23 anos que esteve vigente o Curso Normal, as disciplinas passaram da predominância escolanovista para a formação tecnicista do regime militar. Quando os militares tomaram o poder em 1964, a sociedade entrou em um período de prevenção e/ou punição de qualquer ato de rebeldia social que pudesse contradizer o modo de produção capitalista, como forma de proteger a ordem estabelecida.

Naquele momento, evidenciou-se uma crítica do governo militar à Escola Normal, porque considerava que a formação de professores não estava em conformidade com os reclames do desenvolvimento no país, pois o magistério não contribuía com o progresso nacional, o que significava um desperdício de recursos (Pisaneschi, 2008). Então, passou-se a adotar, em todos os níveis de ensino, a formação profissional obrigatória, que sanou duas situações da época: 1) a demanda por força de trabalho e 2) o ensino médio ofereceu a educação profissional necessária e suficiente para a inserção laboral, sem que o estudante necessitasse frequentar o ensino superior, pois era inviável ao governo militar oferecer esse nível de ensino porque implicava em investimentos de recursos financeiros para sua expansão.

Na formação de professores, sobressaíram-se as disciplinas voltadas à especialização técnica, com predomínio dos conhecimentos pedagógicos necessários para atuar no magistério, tais como: “Psicologia Geral e Educacional”, “Metodologia e Prática de Ensino”, “Desenho e Artes Infantis” que antes eram denominadas apenas “Psicologia”, “Metodologia”, “Desenho”. Começaram a gestar novas especificidades de conhecimentos para formar o professor.

O Decreto Lei nº 869, de 1968, dispôs sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória, em todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País. Essa Lei se deu no contexto da ditadura militar brasileira, em que se proclamava o patriotismo. Quem ia contra o regime era considerado “subversivo” e sofria repressão e tortura. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), os dirigentes dos movimentos de educação e cultura populares foram “(...) perseguidos, seus ideais, censurados. (...) As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções.” A disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB) permaneceu até 1974 e Educação Moral e Cívica até 1975 no currículo da Escola Normal Dom Aquino Corrêa.

A partir de 1969, houve maior visibilidade da formação prática do professor mediante disciplinas específicas: “Metodologia e Prática de Ensino”, “Desenho e Artes Infantis”, “Psicologia Geral e Educacional”, mas ainda com predominância de conteúdos técnicos e pragmáticos. Em 1970, acrescentou-se a disciplina “Educação Moral e Cívica”; em 1971, “Educação Física, Recreação e Jogos”; e em 1973, Literatura Portuguesa, OSPB e Ensino Religioso, esta última só aparece no currículo em 1973.

Nos anos de existência da Escola Normal, objeto deste trabalho, verifica-se a rotatividade de 26 disciplinas diferentes na 1ª série. Certas disciplinas apenas trocaram a denominação, mas o conteúdo permaneceu; algumas foram incorporadas; outras se extinguíram totalmente, como a Anatomia. O artigo 7º da Lei nº 5692, de 1971, tratava da obrigatoriedade da inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Na observação do currículo, no período analisado (1952-1975), detectamos que em algumas ocasiões englobam conteúdos teórico-práticos, em outras abarcaram conteúdos específicos científicos, o que prova o caráter contraditório da sociedade de classes.

A referida contradição pode ser explicada pela relação entre estrutura econômica e educação, e sua íntima relação entre conhecimento e poder, como afirmou Apple (2006). Por isso analisamos sua complementação de cunho cultural e ideológico, própria de cada conjuntura a quais dividimos os períodos de análise, de 1952 à 1959; de 1960 à 1968 e entre 1969 e 1975.

Conclusões

A Ferrovia Noroeste do Brasil foi criada para escoar produtos de Mato Grosso para os centros consumidores do país, dentre eles, São Paulo. Três Lagoas era ponto de passagem obrigatório dos comerciantes e viajantes que iriam para São Paulo, polo industrial brasileiro. Como consequência da rotação de trabalhadores, passageiros e comerciantes que se relacionavam com a Ferrovia em Três Lagoas surgiu uma intensa demanda pela instalação de instituições escolares de ensino primário para atender os filhos dessas

personas, e também a necessidade de contar com professores formados para atuarem nas escolas. Como temos manifestado no presente artigo, a maioria dos alunos da Escola Normal Dom Aquino Corrêa eram filhos de ferroviários, mas também houve acesso das camadas médias e a burguesia pela qualidade da educação ali oferecida.

Com relação ao currículo, identificamos a presença de disciplinas que foram a base educacional da Escola Nova: Psicologia, Sociologia, Biologia. Mas quando o escolanovismo entra em decadência e começam a emergir o tecnicismo instituído pelo governo militar, as disciplinas da Escola Normal Dom Aquino Corrêa mudaram seu caráter teórico, e passaram a focalizar a profissionalização docente, momento de transição entre o curso normal, e a Habilitação Específica para o Magistério.

Referências

- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Basbaum, L. (1982). *História sincera da República*. São Paulo, Brasil: Alfa-Omega.
- Lei Orgânica do Ensino Normal (1946). Rio de Janeiro, Brasil.
- Costa, L. M. (2015). *A trajetória de Wilma Rodrigues de Souza: formação e identidade de uma professora negra no sul de Mato Grosso* (dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, Brasil).
- EEDAC [Escola Estadual Dom Aquino Corrêa] (1952-1975). *Ata de Resultados Finais*. Brasil: Três Lagoas- MT.
- EEDAC (1964-1969). *Livro de Matrículas da Escola Normal Dom Aquino Corrêa*. Brasil: Três Lagoas- MT.
- IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] (1950). *Censo demográfico: 1950*. Rio de Janeiro: IBGE.
- IBGE (1960). *Censo demográfico: 1960*. Rio de Janeiro: IBGE.
- IBGE (1970). *Censo demográfico: 1970*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Haddad, S. e Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=SI413-24782000000200007&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Kill, M. B. (2017, 24 de fevereiro). Entrevista concedida à Hellen Caroline Valdez Monteiro. Três Lagoas, Brasil.
- Lima, T. B. (2017, 24 de fevereiro). Entrevista concedida à Hellen Caroline Valdez Monteiro. Três Lagoas, Brasil.
- Mello, L. S. (2017, 24 de fevereiro). Entrevista concedida à Hellen Caroline Valdez Monteiro. Três Lagoas, Brasil.
- Monteiro, H. C. (2018). *O processo de institucionalização da Escola Normal Dom Aquino Corrêa em Três Lagoas no sul de Mato Grosso (1952- 1975)* (dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, Brasil).
- Pisaneschi, L. S. (2008). *O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação dos professores das séries iniciais: uma abordagem histórica* (dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo- SP, Brasil).
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, Brasil: Autores Associados.

Cómo citar este artículo:

Victoria Rodríguez, M. y Valdez Monteiro, H. C. (2019). Formación de profesores em Três Lagoas/MT: Escola Normal Dom Aquino Corrêa (1952- 1975). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 29-38. DOI: <https://doi.org/10.2935I/amhe.v1i2.222>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Anacronismos en libros escolares de historia y civismo (1940-1960)

Anachronisms in History and Civism school books (1940-1960)

Jesús Ramos Reyes

RESUMEN

Este trabajo muestra los anacronismos en libros escolares mexicanos de historia y civismo entre 1940 y 1960, a partir de la categoría de “simultaneidad de lo anacrónico” (*Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen*) de Reinhart Koselleck. Los anacronismos en la historiografía moderna son recortes de diferentes etapas históricas vinculadas racionalmente para crear un horizonte político común con pretensiones universales, que permite pronosticar un futuro esperado, creando posibilidades. Al compararse este horizonte con otros tiempos, pueblos y culturas, se generan diferencias con valoraciones cualitativas. Javier Fernández Sebastián identifica además el anacronismo cognitivo, metodológico y axiológico en la historiografía del siglo XX. Así, el anacronismo es una categoría para indagar cómo se construye el pasado en la historiografía moderna. Con la reforma educativa de 1946 y la política de unidad nacional, algunos escritores de historia y civismo escolar proyectaron la emergencia de una democracia mexicana con antecedentes en prácticas democráticas prehispánicas y coloniales; de esta manera, ofrecían una tradición democrática con identidad mexicana que hacía innecesaria la influencia de “doctrinas extranjeras” como el socialismo. En estos libros se superponen estructuras, categorías y conceptos de tiempos diferentes al de su enunciación recurriendo a anacronismos metodológicos y cognitivos. Además, proporcionaban un horizonte de expectativa para la democracia nacional con pretensiones universales. En los libros de texto gratuitos de historia y formación cívica actuales, el anacronismo es una práctica que ha disminuido por los avances en la metodología historiográfica. La simultaneidad de lo anacrónico tiene sus límites cuando se reconocen relaciones conceptuales entre periodos históricos, por lo que el texto sugiere complementarla con el método sincrónico y diacrónico de Koselleck.

Palabras clave: Historia conceptual, libros de texto y escolares, democracia y educación, anacronismos, historia de México.

ABSTRACT

This work shows the anachronisms in Mexican school books of History and Civism between 1940 and 1960, based on the category of “simultaneity of the anachronistic” (*Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen*) by Reinhart Koselleck. The anachronisms in modern historiography are cuts from different historical stages rationally linked to create a common political horizon with universal claims, which allows us to forecast an expected future, creating possibilities. When comparing this horizon with other times, peoples, and cultures, differences are generated with qualitative evaluations. Javier Fernández Sebastián also identifies the cognitive, methodological and axiological anachronism in 20th century historiography. Thus, anachronism is a category for investigating how the past is constructed in modern historiography. With the educational reform of 1946 and the policy of national unity, some writers of history and school citizenship projected the emergence of a Mexican democracy with a background in pre-Hispanic and colonial democratic practices; in this way, they offered a democratic tradition with a Mexican identity that made the influence of “foreign doctrines”, such as socialism, unnecessary. In these books structures, categories, and concepts of different times are superimposed to that of their enunciation, resorting to methodological and cognitive anachronisms. Furthermore, they provided a horizon of expectation for national democracy with universal claims. In current free history and civic education textbooks, anachronism is a practice that has been diminished by advances in historiographic methodology. The simultaneity of the anachronistic has its limits when conceptual relationships between historical periods are recognized, so the text suggests complementing it with Koselleck’s synchronous and diachronic method.

Keywords: Conceptual history, textbooks and school books, democracy and education, anachronisms, history of Mexico.

Jesús Ramos Reyes. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, Ciudad de México, Sede sur, México. Licenciado en Filosofía por la UNAM, Maestro y Doctor en Ciencias con especialidad en investigación educativa por el CINVESTAV. Ha sido profesor de secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado en asignaturas como Historia y Educación de calidad. Fue jefe de departamento de Diseño Curricular en la Subdirección de Educación Básica de la SEP. Ha escrito guías para el maestro y contenidos de Historia Universal, de México y Formación Cívica y Ética para primaria y secundaria en Editorial Castillo, además de publicar algunas reseñas en revistas indexadas. Correo electrónico: jesusramsen@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4893-7578>.

Introducción

El trabajo se divide en tres partes. En la primera se define el objetivo de este trabajo y la perspectiva metodológica y teórica que lo sustenta; el objetivo es identificar anacronismos en libros escolares de historia y civismo entre 1940 y 1960 desde la categoría de la “simultaneidad de lo anacrónico” de Reinhart Koselleck y el anacronismo cognitivo y metodológico de Javier Fernández Sebastián. La segunda parte muestra ejemplos de anacronismos en libros escolares de historia y civismo entre 1940 y 1960, y un breve repaso por los actuales, de acuerdo con la categoría de “simultaneidad de lo anacrónico” de Koselleck y los anacronismos cognitivos y metodológicos de Fernández Sebastián. La tercera parte corresponde a las conclusiones, donde se exponen hipótesis de las posibles causas de los anacronismos en los libros estudiados y se bosquejan los alcances, límites y posibilidades más allá de la “simultaneidad de lo anacrónico”.

Sustento teórico metodológico

El objetivo de este trabajo es identificar anacronismos en libros escolares de historia y civismo entre 1940 y 1960 utilizando la categoría de “simultaneidad de lo anacrónico” de Reinhart Koselleck y la tipología de los anacronismos de Javier Fernández Sebastián.

De acuerdo con Reinhart Koselleck, en su obra *Futuro pasado* (1979/1993), del año 1500 al 1800 se produjo un cambio en la forma de experimentar el tiempo, cuando ya no se esperó la llegada del fin del mundo cristiano, ni la eternidad. A la par, la historiografía consolidó una manera particular de escribir sobre el pasado, la cual dejaba de instruir sobre lo que había sucedido (Koselleck, 1993). Lo anterior produjo la forma moderna de vivir y escribir la historia. En la modernidad se vive el tiempo de manera acelerada buscando el futuro, la novedad, lo que superará al presente y al pasado en un progreso infinito. Por su parte, la historiografía busca pistas en el pasado para dimensionar el presente y encontrar posibilidades en el futuro. El Estado sustituyó a la Iglesia en el monopolio de los usos, vivencias y expectativas del tiempo (Koselleck, 1993) y con ello se trastocó el significado de los conceptos y los valores del antiguo régimen (Koselleck, 1993).

Koselleck propone el método sincrónico y diacrónico para hacer la historia de los conceptos políticos modernos. Con la dimensión sincrónica se examina la coexistencia de conceptos en un espacio y tiempo, mientras que la diacrónica revela las permanencias, cambios y emergencias semánticas y conceptuales en periodos largos (Koselleck, 1993). A partir de este método, el autor da cuenta de dinámicas en la forma de escribir la historia en la modernidad, y una de ellas es la “simultaneidad de lo anacrónico”.

En las historias modernas, las diferentes etapas que las componen se inscriben en un horizonte histórico común, en el que el presente y el pasado quedan englobados y dispuestos para un futuro determinado teleológicamente. Este futuro se concentra en un principio o concepto atemporal, es decir, que ha permanecido a lo largo del tiempo,

como es el concepto de democracia, y que se esboza en el presente sin estar realizado todavía, pero que pronostica o se prevé su realización racionalmente en el futuro (Koselleck, 1993). Este forzamiento del pasado y el presente para inscribirse en un futuro da pie a la simultaneidad de lo anacrónico.

De acuerdo con Koselleck, el anacronismo es una modalidad temporal que se presenta cuando una cronología supuestamente homogénea contiene diferentes estratos en el tiempo que se comparan bajo un solo tipo de criterios. De la comparación de estos tiempos se puede deducir el progreso, la decadencia, la aceleración o el retardamiento de una civilización, una cultura o un grupo social. De esta manera, en las historias universales modernas, ciertos pueblos o determinados conocimientos estaban adelantados respecto a los demás, formulando el postulado de la aceleración, rezago o adelantamiento de las civilizaciones en el pasado y en el presente. Esta experiencia del progreso está arraigada en lo anacrónico que sucede en un tiempo cronológicamente igual (Koselleck, 1993), de manera que en el horizonte de este progreso la simultaneidad de lo anacrónico se convierte en la experiencia fundamental de toda historiografía moderna (Koselleck, 1993).¹

Entonces pudo concebirse toda la historia como un proceso de perfeccionamiento continuo y creciente que debía ser planificado y ejecutado por los hombres, proceso en el que los fines y efectos del plan, o lo que se espera a futuro, legitiman el actuar político. Sin embargo, el progreso reúne experiencias y expectativas que contienen cada una variaciones semánticas y temporales, en un anacronismo de la contemporaneidad (Koselleck, 1993).

Para Koselleck, el objetivo de la historia conceptual es clarificar en un concepto la diversidad de significados que proceden cronológicamente de épocas diferentes, remitiendo a la simultaneidad de lo anacrónico, lo que revela la profundidad histórica de un concepto (Koselleck, 1993). Siguiendo al autor, los conceptos con pretensión de permanencia, al ser empleados repetidamente, preparan el camino para que puedan parecer posibles y se puedan representar en la historia de otros tiempos (Koselleck, 1993).

Sumado a lo anterior, Javier Fernández Sebastián identifica en la construcción de la historia moderna tres tipos de anacronismos: de tipo cognitivo, axiológico y metodológico. En los anacronismos cognitivos los conceptos modernos de raza, género, identidad, clase o nación son aplicables a un pasado lejano en el que tales nociones no existían. El anacronismo axiológico consiste en usar etiquetas morales o políticas en contextos en los que todavía no surgían, como calificar de nacionalistas o de racistas determinadas conductas de nuestros antepasados que parecen asemejarse a las que hoy tildamos de tales. Por su parte, el anacronismo metodológico es el uso de metodologías que sirven para explicar un periodo histórico o un espacio específico en otros periodos históricos o espacios que presentan características diferentes, por ejemplo, interpretar la economía colonial desde el materialismo histórico (Fernández Sebastián, 2015).

¹ Guillermo Zermeño (2009) identifica que, por lo menos hasta la década de 1990, en Latinoamérica la historiografía muestra la tendencia de aglutinar hechos del pasado desde categorías del presente, donde el pasado es superado por el presente y el futuro, pero sigue considerando el pasado como *magister vitae* (maestra de vida) para dar lecciones de moralidad, lo cual es una contradicción, o más bien, el sentido universalista de la nueva historia presupone la posibilidad de incluir toda clase de historias, como la historia providencial, historia sagrada, historia civil, etcétera, pero subordinadas ahora a un nuevo orden de historicidad.

Volviendo a Koselleck, un fenómeno que acompaña a la simultaneidad de lo anacrónico es la coexistencia de figuras lingüísticas antitéticas que pueden estar incluidas en un único concepto porque han entrado a formar parte de ella zonas de experiencia históricamente diferentes, creando un nuevo sentido (Koselleck, 1993). La fijación del nuevo sentido se da por escrito y queda mediada históricamente (Koselleck, 1993). Por ejemplo, el concepto de democracia en la década de 1850 en México se relacionó con la lucha liberal contra la Iglesia católica; sin embargo, hacia la década de 1890 surgieron las primeras concepciones de la democracia cristiana desde la Iglesia católica mexicana.

Resultados

Al revisar el concepto de democracia en cerca de cuarenta libros escolares de entre 1940 y 1960, se puede decir que más de la mitad presentó rasgos de la “simultaneidad de lo anacrónico” y de anacronismos cognitivos y metodológicos.

Por ejemplo, la promulgación de los derechos laborales incluidos en el artículo 123 de la Constitución de 1917 se reconoce en varios de los textos estudiados como el logro democrático de una lucha que se remonta a la huelga de trabajadores de Chicago de 1886 en Estados Unidos por mejores condiciones de trabajo (DGEPDF, 1955; Patrón y Souza, 1958). Ambos eventos históricos son diferentes en sus condiciones, tiempos y espacios; para que hubiese continuidad entre uno y otro deberían existir evidencias que relacionen la huelga de Chicago con la promulgación del artículo 123 constitucional de 1917.

En la simultaneidad de lo anacrónico en estos libros se ligan partes de la historia occidental universal como antecedentes de la democracia de los años cincuenta del siglo XX, todos en contextos y con significantes de la democracia diferentes, y en algunos casos con documentos de referencia en los que la voluntad de los pueblos remitía a república, soberanía y constitucionalismo, pero no a democracia. Varios autores (Navas, 1950) mencionan que la voluntad de los pueblos por gobiernos democráticos data desde la antigua Grecia, pasando por Roma (Solís, 1955) y siguiendo la Edad Media con la Carta Magna inglesa de 1215 (Navas, 1947; Solís, 1955); continúa esta tradición en el siglo XVIII, con la Independencia de las 13 colonias norteamericanas (Navas, 1950; Solís, 1955; Zavala y Appendini, 1959), y para el siglo XIX se menciona la Revolución Francesa (Castro, 1948; Rubio, 1948; Navas, 1950; Mendieta y Núñez, 1950; Ballesteros y Ballesteros, 1955), el imperio napoleónico (Jiménez, 1956), la Constitución de Cádiz (Mendieta y Núñez, 1950), el movimiento cartista inglés (Zavala y Appendini, 1959) y la Independencia de las colonias latinoamericanas (Solís, 1947 y 1955; Rubio, 1948). En el siglo XX se habla de la consolidación de las naciones democráticas (Castro, 1948; Mendieta y Núñez, 1950; Navas, 1950; Ballesteros y Ballesteros, 1955; Solís, 1955; Zavala y Appendini, 1959) frente al nazismo, el fascismo y el socialismo. De tal manera, la tradición democrática se construye desde la historiografía moderna universal,

familiarizando nociones e intereses dados como similares y la idea de voluntad del pueblo bajo el mismo término de “democracia”.

En cuanto a México, a partir de los años cuarenta del siglo XX inició un interés por parte de autoridades y grupos intelectuales en la identidad de lo mexicano (Pérez Montfort, 2016), que se reflejó en los libros escolares de los años cuarenta y cincuenta. Esta búsqueda de identidad mexicana tenía entre sus fines rescatar las tradiciones de pensamiento en México para defenderse de lo que se definían como “ideologías extrañas” (Zepeda, 1954), como el socialismo.

Así, se trató de construir una tradición democrática propia: “la democracia mexicana” (Ballesteros y Ballesteros, 1955). La forma de gobierno por representantes y repartición de poderes entendida como democracia fue reconocida en los *calpullis* aztecas (Santibáñez, 1941) y en la liga de Mayapán (Padilla, 1943), así como en la elección de gobiernos de pueblos y la creación de ayuntamientos en la Nueva España (Mendieta, 1950). En la lucha por la Independencia de México (Solís, 1947 y 1953), los autores ubican los ideales democráticos relacionados con el liberalismo político y social desde Hidalgo hasta Iturbide (Cue, 1947), se encarnan en la lucha por la República de Juárez (Rubio, 1948; Jiménez, 1951), y resurgen en la Revolución por la democracia política de Madero (Anfossi, 1951; Solís, 1953; Zepeda, 1954). Se piensa que tres son las revoluciones que han forjado la democracia actual: la guerra de Independencia; la guerra de Reforma y la Revolución de 1910 (Teja, 1947; Solís, 1955). Entre estas guerras, se relata cómo grupos se opusieron a la democracia, pero que ésta siempre salió triunfante. Después de la Revolución mexicana, se considera a Carranza como quien estableció los principios democráticos en la Constitución de 1917 (Jiménez, 1951). Desde el análisis conceptual, cada uno de estos episodios históricos muestra contextos sociales, personajes y significantes de la democracia diferentes, y el concepto se aplica a documentos como la Constitución de Apatzingán y la Constitución de 1824, consideradas democráticas.

Siguiendo la simultaneidad de lo anacrónico, se compara a México con democracias más avanzadas como las de Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Suiza, Suecia y Noruega (Castro, 1948; Mendieta y Núñez, 1950; Ballesteros y Ballesteros, 1955), y se le valora en tonos que incluyen la coexistencia de democracia con aspectos de “supervivencia feudal” y un “sistema semicolonial” (Padilla, 1943; Castro, 1948), a una democracia que se realiza de manera “parcial e imperfecta” (Mendieta y Núñez, 1950). Gran parte de los autores considera que hacia la primera mitad del siglo XX se trata de una democracia legal, política y teórica (Solís, 1947; Teja, 1947; Mendieta y Núñez, 1950) en la que faltan desarrollos en su carácter social, económico y como forma de vida.

De manera que la democracia como horizonte de expectativa se concentra en el establecimiento y consolidación de la democracia social (Padilla, 1943; Teja, 1947; Ballesteros, 1955) y la democracia económica (Teja, 1947; Mendieta y Núñez, 1950; Solís,

1955), que tiene que ver con el respeto de los derechos laborales y a la reforma agraria, el derecho a la educación, a la asistencia social, la reducción de la desigualdad económica y de la pobreza, y el disfrute de los beneficios de la civilización y el progreso, no sólo para los mexicanos, sino para toda la humanidad, pues toda la humanidad anhela el cumplimiento del ideal democrático (Padilla, 1943; Solís, 1947 y 1955; Mendieta y Núñez, 1950). Los derechos culturales comienzan a ser mencionados, y se refieren a la unidad lingüística y de los hábitos urbanos modernos, así como a la no-discriminación racial para todos los mexicanos (Solís, 1947; Rubio, 1948; Ballesteros y Ballesteros, 1955).

De acuerdo con los textos, el principal obstáculo para la democracia son los indígenas, que van contra el progreso por el atraso de sus culturas, falta de escolaridad y diversidad lingüística (Solís, 1947; Mendieta y Núñez, 1950). Otro obstáculo es la falta de educación de las mayorías para resguardar y exigir el voto libre, de lo cual se aprovechan los políticos (Chávez, 1947; Cue, 1947; Mendieta y Núñez, 1950; Ballesteros y Ballesteros, 1955; Mancisidor, 1958). Estos obstáculos representan los límites de la democracia en el periodo estudiado.

Por otro lado, los libros escolares recurren en mayor medida a anacronismos cognitivos, al aplicar términos de una época en otra en la que el término no existía, como mencionar la explotación del proletariado en tiempos prehispánicos (Santibáñez, 1941; Teja, 1947), la sociedad burguesa y el proletariado durante la Colonia (Navas, 1947; Zavala y Appendini, 1959), e identificar la lucha de Independencia como una revolución burguesa (Teja, 1947). Lo anterior parte del anacronismo metodológico de utilizar el materialismo histórico para caracterizar a la sociedad prehispánica, colonial y la del siglo XIX mexicano.

En los libros escolares también coexisten figuras lingüísticas antitéticas. A inicios del siglo XX se posiciona la “democracia colectivista”, que es la democracia de los trabajadores en el socialismo (Castro, 1948), reuniendo los conceptos antitéticos de la democracia liberal y el socialismo. Lo mismo sucede con el concepto de “social democracia” de los obreros alemanes (Zavala y Appendini, 1959), que practicaban las doctrinas de Carlos Marx en la lucha de partidos. Otros libros establecen que la democracia no es exclusiva de un determinado régimen de gobierno, pues existen las “monarquías democráticas” (Mendieta y Núñez, 1955), reuniendo estas dos formas de gobierno antitéticas.

En la década de 1990 los anacronismos cognitivos en los libros escolares no dejaron de aparecer, pues, para Gurrola y Vázquez (1994), el municipio tenía sus antecedentes en los *calpulli* de los nahuas, en el municipio español colonial, y la raíz más profunda del federalismo se podía encontrar en la Confederación de Mayapán, en las grandes alianzas de Tlaxcala-Cholula-Huejotzingo y en la Triple Alianza Azteca-Acolhua y Tecpaneca.

Actualmente, en los libros de texto gratuitos la simultaneidad de lo anacrónico se reduce a algunos párrafos: consideran a la cultura griega como el origen de la civilización moderna y cuna de la democracia (SEP, 2016b). Reconocen la Independencia

como la oportunidad de establecer un gobierno democrático (SEP, 2016a), siendo que ni el gobierno republicano la tenía segura. Se compara la democracia parlamentaria de Suecia con el régimen autoritario de Uganda (SEP, 2017c) y se describen expectativas de la democracia como una forma de gobierno y de vida en que se respetan los derechos humanos, políticos, sociales y culturales, enfatizando la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones, en la vigilancia de los asuntos públicos y en el bienestar social (SEP, 2017b).

Ya no figuran las grandes genealogías universales sobre la democracia ni aparece la coexistencia de lenguaje antitético, se reducen los anacronismos gnoseológicos y metodológicos, y el desarrollo de la democracia por etapas históricas se reduce a momentos en que se vivió con democracia política en el país (1867-1876 y 1911-1913) (SEP, 2017a). Los antecedentes de la democracia actual son los movimientos ciudadanos, políticos y reformas electorales a partir de los años sesenta (SEP, 2016a) y habrá que identificar las correspondencias entre estos movimientos según la historiografía elaborada, lo cual marca el límite de la simultaneidad de lo anacrónico, que son los cambios en los significantes de los conceptos, y la puesta en acción del método sincrónico y diacrónico de Koselleck.

Conclusiones

Los libros escolares de mitad del siglo XX permiten identificar la simultaneidad de lo anacrónico al encadenar interpretaciones de las formas de gobierno de los tiempos prehispánicos, la Colonia y el siglo XIX mexicano con la democracia del siglo XX, formando una tradición que se empalma con aquella desde la historiografía universal, en la que la democracia tiene su origen en la antigua Grecia.

Lo anterior emerge posiblemente por la necesidad del Estado mexicano de inscribirse y legitimarse entre los países democráticos en el contexto de la naciente Guerra Fría, así como la de desmarcarse de la escuela socialista; además para englobar los diversos movimientos políticos y sociales internos en una sola ideología de Estado, de la cual comparten los autores en menor o mayor medida.

En comparación con estos libros, los actuales parten de una idea de democracia descentrada de los principios de la Revolución mexicana; el horizonte de expectativa es que los ciudadanos participen en todos los ámbitos de la vida privada y pública de manera “democrática”, siguiendo principios y procedimientos que respeten los derechos de los demás. El enfoque está en el empoderamiento del niño como futuro ciudadano y ya no en la difusión de los principios, justificaciones y horizontes de expectativa del Estado nacional.

Además del cambio político y social del contexto, se debe reconocer que la historiografía mexicana inició su profesionalización precisamente entre los años cuarenta y cincuenta, cuando se escribieron los libros estudiados, y que para el año 2017 de los actuales libros se ha experimentado con metodologías (la hermenéutica), disciplinas (la

lingüística y la etnografía) y formas de hacer historia (regional, cultural, de las mentalidades) que han transformado la creación historiográfica (Trejo, 2012). Lo interesante es que, aún con lo anterior, permanecen en la historiografía escolar rasgos de la historiografía moderna que Koselleck involucra con la simultaneidad de lo anacrónico.

La categoría de simultaneidad de lo anacrónico permitió identificar encadenamientos de etapas históricas diversas con dudosa correspondencia entre sí, comparaciones entre sociedades desde criterios modernos, horizontes de expectativas universales y experiencias de carencia desde el presente respecto de la expectativa. No obstante, se reconoce también la importancia del método sincrónico y diacrónico de Koselleck para dar cuenta de procesos y etapas históricas relacionadas efectivamente, y que tienden sus puentes por medio de conceptos y sus significantes. Saber identificar lo diacrónico, lo sincrónico y lo anacrónico es el trabajo que se intenta en la historia conceptual.

Referencias

- Anfossi, A. (1951). *Apuntes de historia de México*. México: Progreso.
- Ballesteros, E. y Ballesteros, A. (1955). *Civismo. Primer año de secundaria*. México: Patria.
- Castro Cancio, J. (1948). *Historia general, 6° año*. México: Águilas.
- Cue Cánovas, A. (1947). *Historia social y económica de México*. México: América.
- Chávez Orozco, L. (1947). *Historia de México (1808-1836)*. México: Patria.
- DGEPDF (1955). *Calendario escolar. Segundo trimestre*. México: Talleres Galeza.
- Fernández Sebastián, J. (2015). ¿Cómo clasificamos a las gentes del pasado? Categorías sociales e identidades en el tiempo. En J. Fernández Sebastián y C. Suárez (coords.), *La subversión del orden por la palabra. Tiempo, espacio e identidad en la crisis del mundo ibérico, siglos XVIII y XIX* (pp. 115-139). España, Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Gurrola, G. y Vázquez, J. (1994). *Educación cívica 2. Secundaria*. México: Patria.
- Jiménez, J. M. (1951). *Enciclopedia escolar. Tercer año* (3a. ed.). México: Avante.
- Jiménez, J. M. (1956). *Enciclopedia escolar. Sexto año* (7a. ed.). México: Avante.
- Koselleck, R. (1979/1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos modernos*. Barcelona: Paidós.
- Mancisidor, J. (1958). *Historia de la revolución mexicana*. México: El gusano de luz.
- Mendieta y Núñez, L. (1950). *Civismo. Primer curso para escuelas secundarias* (6a. ed.). México: Porrúa.
- Monroy Padilla, H. (1955). *Civismo. Tercer ciclo de educación primaria y primero de secundaria* (9a. ed.). México: Publicaciones Monroy.
- Navas, M. (1947). *Historia de América* (7a. ed.). México: Herrero y Cía.
- Navas, M. (1950). *Historia universal. 6° año* (8a. ed.). México: Herrero y Cía.
- Padilla, E. (1943). *El hombre libre de América. Un augurio para la posguerra* (2a. ed.). México: Nuevo Mundo.
- Patrón, P. y Souza, M. (1958). *Para el maestro. Sexto año* (IIa. ed.). México: Avante.
- Pérez Montfort, R. (2012). *La cultura. México (1930-1960)*. Madrid: Penguin Random House-Fundación Mapfre.
- Rubio Villagrán, J. (1948). *Agenda del maestro. Tercer número, año 1948*. México: Ediciones José Rubio Villagrán y Carlos Peza.
- Santibáñez, E. (1941). *Principios de instrucción cívica*. México: Águilas.
- SEP (2016a). *Historia. Quinto grado (ciclo 2017-2018)* (2a. reimpresión). México: CONALITEG.
- SEP (2016b). *Historia. Sexto grado (ciclo 2017-2018)* (2a. reimpresión). México: CONALITEG.
- SEP (2017a). *Formación cívica y ética. Cuarto grado (ciclo 2017-2018)* (3a. reimpresión). México: CONALITEG.
- SEP (2017b). *Formación cívica y ética. Quinto grado (ciclo 2017-2018)* (3a. reimpresión). México: CONALITEG.

- SEP (2017c). *Formación cívica y ética. Sexto grado (ciclo 2017-2018)* (3a. reimpresión). México: CONALITEG.
- Solís Luna, B. (1947). *Civismo. Quinto año*. México: Ariel.
- Solís Luna, B. (1953). *Civismo. Cuarto año* (3a. ed.). México: Herrero y Cía.
- Solís Luna, B. (1955). *El hombre y la sociedad. Educación cívica para primer año de enseñanza secundaria* (20a. ed.). México: Herrero.
- Teja Zabre, A. (1947). *Breve historia de México* (4a. ed.). México: Ediciones Botas.
- Trejo, E. (2012). *La historiografía del siglo XX en México. Recuentos, perspectivas teóricas y reflexiones*. México: UNAM.
- Zavala, S. y Appendini, I. (1959). *Historia universal moderna y contemporánea. Secundaria*. México: Porrúa.
- Zepeda Sahagún, B. (1954). *Y yo te digo... Civismo para 3° y 4° años de primaria* (3a. ed.). México: Enseñanza.
- Zermeño, G. (2009). Historia, experiencia y modernidad en Iberoamérica, 1750-1850. En J. Fernández Sebastián (dir.), *Diccionario político y social del mundo iberoamericano I* (pp. 549-692). Madrid: Fundación Carolina, SECC, CECP.

Cómo citar este artículo:

Ramos Reyes, J. (2019). Anacronismos en libros escolares de historia y civismo (1940-1960). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 39-47. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.223>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000

Tradition and identity: The Normal Schools in Oaxaca 1824-2000

Julio Ubiidxa Ríos Peña • Claudia Altaira Pérez Toledo

RESUMEN

El normalismo en México puede verse como una forma de entender y vincularse a la docencia que se adquiere con la experiencia formativa de estudiar en las Escuelas Normales, una identidad compartida que tiene matices y particularidades según la geografía y época en que se enfoque la investigación. En el presente artículo se explora dicha identidad a través del proceso histórico de la configuración del subsistema de Normales de Oaxaca. A través de los orígenes institucionales de los establecimientos educativos oaxaqueños de profesionalización de profesores pretendemos conocer las especificidades identitarias normalistas de la región, las cuales han establecido una forma de interactuar con la comunidad que se ha caracterizado por su amplio prestigio y peso dentro de los acontecimientos cotidianos del estado.

Palabras clave: Escuelas Normales, Escuelas Normales en Oaxaca.

ABSTRACT

Teacher training in Mexico can be seen as a way of understanding and linking the teaching that is acquired with the formative experience of studying in Mexican Teachers' Colleges (or Escuelas Normales), a shared identity that has nuances and particularities according on the geography and time where the research is focused. This identity is explored in this paper through the historical process of configuring the Teachers' Colleges of Oaxaca's subsystem. Through the institutional origins of Oaxacan educational establishments for the professionalization of teachers, we expect to learn about the identity specificities of teachers in training within the region, which have established a way of interacting with the community that has been distinguished for its wide prestige and relevance in the daily events of the State.

Keywords: Normal Schools, Normal Schools in Oaxaca.

Julio Ubiidxa Ríos Peña. Escuela Normal Experimental de Teposcolula, Oaxaca, México. Es Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI); además de Licenciado y Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se ha desempeñado como docente en los niveles de educación básica y superior. Correo electrónico: ripju_cnsl@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8584-1954>.

Claudia Altaira Pérez Toledo. Universidad Nacional Autónoma de México. Es Licenciada en Historia y Maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Su línea de investigación es Historia de las instituciones de educación superior en el siglo XX. Del 2008 al 2011 trabajó en el archivo del Centro de Estudios de Historia de México Carso. Del 2011 a la fecha se desempeña como asistente de investigación del Seminario de Historia y Memoria Nacionales coordinado por Virginia Guedea. Correo electrónico: cuallapr@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4890-1161>.

Introducción

Hablar de las Escuelas Normales implica referirse a un heterogéneo conjunto de instituciones de formación de profesores surgidas a partir de la diversidad de proyectos político-educativos que caracterizaron el siglo XIX y XX (Arnaut, 2004), un escenario en el que actualmente es posible encontrar, de igual forma, la existencia de escuelas surgidas a finales del siglo XIX como parte del proyecto educativo porfirista (la Escuela Normal de Profesores y la Escuela Normal para Profesoras), instituciones creadas en los años veinte como parte del proyecto de la Revolución mexicana (las Normales Rurales) o Centros Regionales de Enseñanza Normal fundados en la década de los sesenta (Arnaut, 2004).

Como se puede identificar en el párrafo anterior, las Escuelas Normales son un conjunto de instituciones con antecedentes históricos y modelos académicos, administrativos y curriculares diferenciados (Ducoing, 2013). No obstante, dentro de esta diversidad, dichas instituciones se encuentran fuertemente vinculadas en torno a la finalidad común de formar a los maestros para el sistema educativo nacional (SEN), una identidad compartida que se encuentra sintetizada en el normalismo, modelo que configura una forma de entender y vincularse a la docencia.

Los referentes constitutivos de esta forma específica de asumirse como docente tienen sus orígenes en una tradición y relación histórica: el gobierno “comprendió que sin profesores no podía montar escuelas” según lo requería la instrucción pública, fundó entonces la Escuela Normal (1896); una relación que conllevó, durante el siglo XX, la atención a las exigencias educativas que caracterizaron a un periodo de importantes transformaciones para el país y el establecimiento de las bases legales y los organismos sobre los cuales se levantaría la estructura educativa nacional (Ruiz, 1986). De esta forma, la construcción del ser normalista se dio en el marco de procesos que dejaron una impronta en el ideario actual (sobre el ser docente) que atraviesa a las Escuelas Normales.

En el presente trabajo se exploran los orígenes del subsistema actual de Normales del Estado de Oaxaca con la finalidad de identificar las concepciones iniciales, respecto a la docencia, que se vieron aparejadas a su desarrollo. Una aproximación que permite esbozar un panorama sobre los antecedentes del normalismo oaxaqueño, el cual aún se encuentra particularmente identificado con una visión en la que ser maestro denota una participación activa en la mejora de las condiciones de vida “del pueblo” “las masas”, esto es, la sociedad en general, con especial referencia a los sectores tradicionalmente marginados de la educación.

El normalismo. Un modelo sobre el ser docente

El normalismo, en cuanto modelo sobre la docencia, dota de especificidad a las Escuelas Normales frente a otras instituciones educativas profesionales. Particularmente incide en la construcción y reconstrucción de una cultura escolar caracterizada por un ideario

específico sobre el futuro ejercicio profesional que se espera de los egresados. Al respecto, Rojas (2013) refiere que durante sus años de estudio los alumnos normalistas adquieren un conjunto de conocimientos –que se han transformado a lo largo de las décadas– sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las acciones necesarias para la organización y administración escolar, encaminados a permitirles el ejercicio de la actividad docente y la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones.

El normalismo es producto de un largo proceso que tiene sus orígenes en México en la creciente injerencia que, hacia finales del siglo XIX, el Estado comenzó a tener al brindar educación laica, obligatoria y gratuita en las políticas educativas y, por lo tanto, en el SEN (Arnaut, 1998). En este sentido, Cruz (2013) precisa que el trayecto histórico de las Normales se encuentra estrechamente vinculado con la propia historia del magisterio mexicano, grupo en el que los maestros normalistas adquirieron especial relevancia debido a que su formación les dotaba de una autoridad, una legitimidad basada en el dominio de un grupo de conocimientos pedagógicos para la enseñanza. Como refiere Rojas (2013, p. 86), “desde su establecimiento, las Escuelas Normales tuvieron como atribuciones especiales la docencia (formación de los nuevos maestros), la experimentación pedagógica (con sus escuelas anexas) y la educación continua de los maestros en ejercicio”.

A lo largo de más de un siglo, el papel otorgado a las Escuelas Normales las convirtió en la norma, en el referente obligado que orientó la manera en que debían de ser formados los profesores de educación básica (Rojas, 2013), una posición que conllevó la configuración del normalismo como un modelo articulado en torno a, por una parte, los saberes referidos al dominio de un conocimiento conceptual y la posesión de destrezas, habilidades, valores y actitudes para la docencia, y por otra parte, una forma particular de asumir dicha labor, un posicionamiento que trasciende lo estipulado en términos de los planes y programas de estudio.

En resumen, ser normalista, futuro docente en formación, significa adquirir los conocimientos específicos para la enseñanza y el aprendizaje, al mismo tiempo que apropiarse de una posición en torno a la manera en que se espera éste se conduzca en función de su futura labor. Particularmente, durante décadas, ser maestro normalista significó identificarse “con un proyecto social, comunitario (vinculado con las causas del pueblo)” (Ángeles, 2013, p. 326). Una herencia del antaño proyecto social de los gobiernos posrevolucionarios.

Actualmente, el normalismo tradicional continúa teniendo una especial vigencia a pesar de la irrupción de un nuevo proyecto de formación normalista (el cual adquirió especial fuerza a partir de la década de los ochenta) pensado en la profesionalización de la docencia (Ducoing, 2013, Savín, 2003). Sin embargo, más que ser desplazado por el proyecto modernizador para las Escuelas Normales, el normalismo tradicional se ha mezclado con este, dando lugar a una reconfiguración del ser normalista en el que

permanece y trasciende una visión de la labor docente como actividad social y colectiva, continuidad que no podría ser comprendida al margen de la estrecha vinculación que, en el caso de Oaxaca, las Normales tuvieron con la atención de las necesidades educativas de una entidad con altos índices de marginación.

Las Escuelas Normales de Oaxaca

La historia de la construcción del sistema de Normales en Oaxaca se remonta a la fundación de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua en 1824 por Manuel Tomás Orozco (López, 1950). Éste concibió que a la par de la creación de las primeras Escuelas Lancasterianas en el estado también se estableciera en la ciudad de Oaxaca una institución encargada de formar a jóvenes, quienes ya habían aprendido a escribir y leer, para que difundieran el método de enseñanza mutua en la entidad. Así, dicha institución surgió con la finalidad de establecer una directriz común sobre la manera en que se debían de enseñar las primeras letras a la población oaxaqueña del México independiente.

La Escuela Normal de Enseñanza Mutua dependía de la Compañía Lancasteriana y su sostenimiento estaba a cargo de una asociación civil, la Sociedad Amigos de los Niños, la cual realizaba una aportación mensual de cien pesos para la manutención de la institución. Sin embargo, las dificultades que dicha asociación comenzó a tener para reunir cada mes dicha cantidad de dinero provocaron que el Estado de Oaxaca se viera en la necesidad de realizar periódicamente una aportación monetaria (López, 1950). De esta forma, el financiamiento de la primera Escuela Normal de la entidad pasó a estar a cargo de la autoridad local. Es de destacar que, como señala López (1950), después de la creación de la Normal de Enseñanza Mutua se emitió un decreto gubernamental, el 19 de agosto de 1850, en el cual se ordenó la fundación de una Escuela Normal en cada una de las cabeceras de los departamentos y partidos del Estado.

Así, como parte del decreto de 1850 se establecieron las Escuelas Normales de Nochixtlán, Ocotlán, Yautepec, Ejutla, Villa Alta, Tlaxiaco y Tehuantepec, creadas con la finalidad de que jóvenes de entre quince y veinte años, provenientes de los pueblos adscritos a los diferentes departamentos o partidos, recibieran una educación elemental para desempeñarse como maestros de primeras letras en sus comunidades de origen (Sánchez, 1946). Empero, dichas instituciones se clausuraron en 1861 debido a la falta de recursos para su sostenimiento, suceso que se vio influido también por la reorganización de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua, que adquirió el nombre de Escuela Normal Central. Ésta adquirió una gran importancia dentro del naciente sistema educativo estatal una vez que el gobierno del estado dispuso que los maestros de las escuelas primarias elementales tenían que ser seleccionados preferentemente de entre los egresados de dicha institución (López, 1950).

A pesar de la importancia que adquirió la Escuela Normal Central, ésta fue cerrada años después de su fundación como consecuencia del clima de inestabilidad social y

económica que siguió al fin de la guerra entre liberales y conservadores. López (1950) refiere que la Escuela Normal volvió a ser abierta en 1877, esta vez con el nombre de Escuela Modelo Central “Francisco Meixueiro”, para posteriormente ser renombrada como Escuela de Perfeccionamiento en 1882 y ser conocida como Escuela Normal para Profesores (o Escuela Normal Moderna) en 1883. Trasciende el hecho de que, hacia finales del siglo XIX, el plan de estudios de dicha institución fue reformado para dotarle de un enfoque pedagógico basado en los aportes de Rébsamen, convirtiendo a la Normal de Profesores en un referente para la formación de los maestros (López, 1950). Al respecto, Sánchez (1946, p. 15) afirma que los “cambios de denominación de la Escuela Normal, ponen de manifiesto su progreso material y la influencia de diversos factores dominantes: Las corrientes filosóficas, la prensa pedagógica, la ideología de los dirigentes técnicos y el ideal renovador de los maestros”.

Si bien durante el periodo posterior al fin de la Guerra de Reforma el proyecto del normalismo en Oaxaca sufrió ciertos inconvenientes, al mismo tiempo, durante esta etapa se presentaron dos hechos que definieron positivamente el desarrollo histórico de las Normales en la entidad: a) el sostenimiento, administración y dirección de las instituciones encargadas de la formación de los docentes pasó a estar completamente a cargo del Estado, y b) en 1890 apareció la Escuela Normal para Profesoras, también conocida como Escuela Normal para Señoritas, institución que desde 1866, bajo el nombre de Academia de Niñas, se dedicaba a la preparación de las mujeres para la docencia (López, 1950).

Es necesario mencionar que, junto a la Normal para Profesores, la Normal para Profesoras se convirtió en una de las instituciones emblemáticas del normalismo en la entidad. La conformación de ambas instituciones puede ser considerada como el momento a partir del cual se esbozan los principales rasgos que van constituir el ideario normalista oaxaqueño: mientras que por una parte se consolidó la imagen de prestigio y privilegio que implicaba ser normalista, el proyecto de las Normales se vinculó estrechamente con la búsqueda de una mejora de las condiciones socioeconómicas desfavorables que imperaban a lo largo del estado.

Sánchez (1946) y López (1950) señalan que entre 1890 y 1910 el normalismo oaxaqueño alcanzó un gran prestigio, incluso a nivel nacional, gracias a la adopción en sus planes de estudio de una orientación política-filosófica fuertemente liberal, pedagógicamente innovadora. Al mismo tiempo, se destacan las diferentes acciones que la Normal para Profesores y la Normal para Profesoras realizaron para apoyar a aquellos sectores más desfavorecidos de la sociedad oaxaqueña: desde la implementación de un programa de pensiones mediante el que se pagaba los estudios de los alumnos de escasos recursos hasta la asignación de los egresados a las poblaciones más marginadas, el normalismo en el Estado de Oaxaca se convirtió en sinónimo de un proyecto social para la mejora de las condiciones de vida de la población (López, 1950).

Empero, el auge de las Escuelas Normales se vio detenido a partir de la primera década del siglo XX debido a las disputas que se dieron dentro de la entidad entre soberanistas y constitucionalistas (López, 1950). Tanto la Escuela Normal para Profesores como la Normal para Profesoras fueron cerradas durante varios años. El proyecto del normalismo fue retomado por el gobierno local hasta el año de 1924, cuando dichas instituciones fueron fusionadas en una sola y se creó la Escuela Normal Mixta del Estado, la cual dio continuidad al proyecto social que caracterizó a sus antecesoras. Al respecto, López (1950) menciona que

La reapertura de la Escuela Normal [...] fue un verdadero acierto, porque se efectuó en los precisos momentos en que urgían numerosos maestros preparados no sólo para restablecer el antiguo nivel del sistema educativo oaxaqueño, sino para hacer más fructífero y rápido el fuerte movimiento educacional que se inició al pasar la Revolución Mexicana de su etapa de lucha armada y de promesas legislativas, a la de realizaciones, como cumplimiento de dichas promesas y de mejoramiento social para elevar las condiciones del pueblo [...] [p. 95].

Un año después de que el gobierno del Estado fundara la Normal Mixta, la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció una Escuela Normal Rural en la comunidad de San Antonio de la Cal (López, 1950). Como refiere Sánchez (1946), la primera mitad del siglo XX trajo consigo cambios importantes en el proyecto formativo de las Escuelas Normales de la entidad. Hacia finales de los años veinte sus planes de estudio fueron reformados con base en el ideario de la Escuela Nueva o Activa, sin embargo, dicho enfoque pedagógico fue cambiado durante los años treinta con base en la introducción de la educación socialista en el artículo tercero de la Constitución Mexicana. Sánchez (1946) precisa que, en el marco de la implementación del proyecto educativo socialista en la entidad, la Normal

Consecuentemente con su tradición revolucionaria, no hizo otra cosa sino intensificar sus actividades y delimitar mejor su zona de influencia, para llevar satisfactoriamente sus funciones tanto en el aspecto de la dignificación de la carrera profesional, mediante un reajuste equitativo de los valores culturales, como en el otro igualmente importante de proyectarse hacia los problemas vitales de la comunidad, a través de encuestas, campañas organizadas, investigaciones, jornadas y demás dirigidos [p. 31].

La estrecha vinculación de las Escuelas Normales con un proyecto social, es un aspecto que permaneció en el ideario del normalismo oaxaqueño aún después de que el proyecto educativo socialista perdió vigencia y dio paso al periodo de la unidad nacional. Para finales de la década de los años treinta, los servicios educativos de las Escuelas Normales fueron federalizados, momento a partir del cual la Escuela Normal Mixta pasó a ser conocida, de manera no oficial, como Escuela Normal Federalizada (Sánchez, 1946). No obstante, a pesar de dicha transformación, el proyecto del normalismo siguió teniendo una especial preocupación por llevar a cabo acciones que permitieran a la población oaxaqueña ver revindicados sus derechos (Sánchez, 1946).

Posterior a la federalización de la educación se comenzó a dar en la entidad un lento pero sostenido crecimiento de las Normales. Inicialmente dicho proceso se tradujo en la transformación de las escuelas ya existentes. Así, para el año de 1944, con la finalidad de que la institución estuviera localizada en un contexto más acorde a su misión educativa, la Escuela Normal de San Antonio de la Cal fue trasladada a la Villa de Tamazulapam del Progreso, siendo renombrada como Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA, s.f.). Por su parte, en el año 1964, la Escuela Normal Federalizada pasó a convertirse en el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO), lo que constituyó el último cambio de ubicación y de nombre que sufriría la Normal más antigua del estado (CRENO, s.f.).

Para la década de los setenta se dio un significativo cambio en el panorama del normalismo al ser creadas la mayoría de las instituciones que conforman actualmente al sistema de Escuelas Normales en Oaxaca. A lo largo de dicho periodo se crearon: en 1974 la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI); en 1975 la Escuela Normal Experimental de Huajuapán; en 1976 la Escuela Normal Experimental Presidente Lázaro Cárdenas, la Escuela Normal Experimental Presidente Venustiano Carranza y la Escuela Normal Experimental de Teposcolula; en 1978 el Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, y; en 1979 la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca.

A partir de la década de los ochenta se produjo la fundación intermitente de instituciones cuya oferta educativa estaba enfocada a la atención de las necesidades específicas del sistema educativo estatal. Así, en 1995 se fundó la Escuela Normal de Educación Especial (ENEE), mientras que la institución formadora de docentes de más reciente creación, en el año 2000, fue la Escuela Normal Intercultural Bilingüe de Oaxaca (ENBIO).

Conclusiones

Como conclusión podemos retomar dos puntos de la presente exposición. El primero de ellos es reflexionar sobre las continuidades históricas de las Escuelas Normales. En este sentido, rescatamos que se ha formado una identidad de relación entre el profesor y la educación de los sectores amplios de la población con un carácter oficial y laico que se ha mantenido desde el origen de las Normales a partir de que el Estado tomó la batuta de su funcionamiento.

En segundo lugar destacamos las particularidades del sistema de normales de Oaxaca, a través del cual podemos observar el prestigio social del docente en una entidad federativa en donde se ha constituido como un sector de gran autoridad entre la comunidad y de constante modernización física y pedagógica, según podemos observar en el proceso de creación y funcionamiento de los establecimientos normales oaxaqueños.

Referencias

- Ángeles, M. (2013). La noción de identidad: un análisis crítico con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997. En P. Ducoing (coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (pp. 295-330). México: UNAM-IISUE.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación de educación primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE.
- Arnaut, A. (2004). *Cuadernos de Discusión 17. El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP. Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO) (s.f.). Recuperado de: <https://www.crenoaxaca.org/>.
- Cruz, O. (2013). Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En P. Ducoing (coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (pp. 49-78). México: UNAM-IISUE.
- Ducoing, P. (2013). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing (coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (pp. 117-156). México: UNAM-IISUE.
- ENRUVA (Escuela Normal Rural Vanguardia) (s.f.). Recuperado de: <https://www.enruva.mx/Inicio/>.
- López, F. (1950). *Historia de la educación en el estado de Oaxaca*. México: SEP.
- Rojas, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En P. Ducoing (coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (pp. 79-116). México: UNAM-IISUE.
- Ruiz, L. (1986). *Tratado elemental de pedagogía*. México: UNAM.
- Sánchez, P. (1946). *Memoria de la Escuela Normal de Oaxaca en su inauguración*. México: Talleres Gráficos del Departamento de Prensa y Relaciones de la SEP.
- Savín, M. (2003). *Cuadernos de Discusión 13. Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral*. México: SEP.

Cómo citar este artículo:

Ríos Peña, J. U. y Pérez Toledo, C. A. (2019). Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 49-56. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.232>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Desde el recuerdo y la memoria: una recuperación del quehacer de profesoras en la escuela primaria

From remembrance and memory: A recovery of the work of female teachers in primary schools

Cirila Cervera Delgado • Mireya Martí Reyes

RESUMEN

Con el presente artículo pretendemos caracterizar la labor de las maestras en el ciclo educativo de la escuela primaria, tal como permanece en la memoria de quienes fueron sus alumnas/os en un periodo aproximado de 1974 a 1993. Se deriva del proyecto “Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato”, cuyo objetivo es contribuir a la visibilización de las mujeres a partir de su incursión en la escuela y, si es el caso, en diferentes carreras en las que abrieron camino, como el magisterio; planteamos como supuesto que ser maestras fue una elección profesional y de vida para esas mujeres. La investigación se ha nutrido con los relatos de profesoras/es, recuerdos de sus docentes de educación primaria. Las narraciones se agrupan en torno a dos momentos de la historia de la educación reciente: a partir de 1974 y de 1993, apenas implementadas la Tecnología Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, respectivamente. Elegimos que las/los relatores sean profesoras/es en activo, porque el ejercicio de recordación y recuperación de la memoria acerca de sus profesoras adquiere un significado que no tendría si lo hacemos con otra población, porque aspiramos a conocer si las prácticas didáctico-pedagógicas y educativas en el horizonte temporal entre reformas surtieron efecto en la vida diaria de las aulas o si, por el contrario, los usos y costumbres prevalecieron sobre las propuestas de la política educativa, siguiendo conceptos básicos de la historia cultural. Los hallazgos obtenidos mediante un trabajo inductivo de historia oral indican que las enseñanzas de las profesoras se centran en los contenidos programáticos, pero no se constriñen a este subconjunto: su labor educativa transcurre en determinados espacios culturales en donde su tarea trasciende hasta moldear los destinos de sus alumnas/os.

Palabras clave: Educación primaria, feminización del magisterio, historia cultural, historia oral, reforma educativa.

ABSTRACT

With this article we aim to characterize the work of female teachers during the educational cycle of primary school, as it remains in the memory of who their students were in an approximate period from 1974 to 1993. It is derived from the project “Social history and life stories. Education of women in Guanajuato”, which objective is to contribute to the visibility of women, starting from their foray into school and, if it is the case, in different careers in which they opened the way, such as teaching. We assume that being a teacher was both a professional and a life choice for these women. The research is nourished with the stories of teachers, memories of their primary school teachers. The narrations are grouped around two moments in the history of recent education: from 1974 and from 1993, the Educational Technology and the National Agreement for the Modernization of Basic Education, as soon as they were put into effect, respectively. We chose that the rapporteurs be active teachers, because the exercise of remembering and recovering memory about their teachers acquires a meaning that it would not have if we did it with a different population. We aspire to know whether didactic-pedagogical and educational practices in the time horizon between reforms had an effect on the daily life inside the classrooms, or if, on the contrary, the uses and customs prevailed over the proposals of educational policy, following basic concepts of cultural history. The findings indicate that the teachers’ teachings focus on the programmatic content, but are not limited to this subset: their educational work takes place in certain cultural spaces where their task transcends to shape the destinies of their students.

Keywords: Primary education, feminization of the teaching profession, cultural history, oral history, educational reform.

Cirila Cervera Delgado. Universidad de Guanajuato, México. Profesora de Tiempo Completo Titular A en el Departamento de Educación. Es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Huellas académicas. El Departamento de Educación a medio siglo: trayectoria y desafíos” (2019) y “Educación, historia, cultura. Re-visiones desde la multidisciplina” (2019). Cuenta con los reconocimientos al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Temas de interés: historia de la educación de mujeres y formación y currículo. Correo electrónico: ciryservera@ugto.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8036-838X>.

Mireya Martí Reyes. Universidad de Guanajuato, México. Doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba. Actualmente es directora del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato y responsable del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte”. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “Paisajes musicales. Investigación del origen y desarrollo de la música popular de banda de viento en el estado de Guanajuato” (2018) y “Educación, historia, cultura. Re-visiones desde la multidisciplina” (2019). Correo electrónico: mireya@ugto.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>.

Introducción

*Todo lo humano tiene una historia,
simplemente necesitamos descubrir cómo escribirla.*

PETER BURKE

El presente artículo es una aproximación a la caracterización de las tareas de maestras de educación primaria que ubicamos en un horizonte temporal alrededor de 1974 a 1993, un periodo entre reformas educativas derivadas de la política a nivel federal: la Tecnología Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Recuperamos el quehacer de las maestras tal como permanece en la memoria de quienes fueron sus alumnas/os (todos docentes en activo al momento de hacer las entrevistas) a través de un ejercicio de recordación traducido en relatos breves sobre sus profesoras. El trabajo tiene su origen en el proyecto de investigación “Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato”, cuyo objetivo principal es contribuir a la visibilización de las mujeres en la educación, a partir de su incursión en la escuela (desde la básica hasta la superior, si es el caso) y, cuando aplica, en el desempeño de diferentes profesiones, en las cuales tuvieron que abrir camino. Partimos del supuesto de que las mujeres han tenido que recorrer y sortear sendas en condiciones desiguales que se les imponen por cuestiones de género y que, en reiteradas ocasiones, han optado por carreras feminizadas, entre las que sobresale el magisterio como una elección profesional y de vida.

Cronológicamente, los relatos se concentran en dos momentos indicativos de la historia de la educación reciente en nuestro país, a partir de 1974-1975 y 1992-1993, es decir, cuando apenas se implementaban los modelos curriculares de la Tecnología Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, respectivamente. De este modo obtuvimos una primera y aproximada lectura a la profesión de educar de aquellas maestras que no registra la historia oficial, pero que igual construyen cultura en espacios culturales particulares que constituyen el aula y la escuela, mediados por áreas más amplias alejadas, y acaso ajenas, como es el ámbito de la política educativa.

Antecedentes

La historia de la educación de las mujeres registra antecedentes con estudios de carácter psicológico, antropológico, sociológico, histórico y de género. Aquí solo hacemos mención de las aportaciones más directamente relacionados con este trabajo. La tesis de García (2011) “Mujeres, maestras y diversidad. Historias de vida” sitúa su objeto de estudio en Oaxaca, que, en cuanto al nivel de escolarización de las mujeres, retrata un escenario por demás preocupante aún en el presente. En su ponencia “La estela del cometa: la historia de las mujeres en la educación”, Hinojosa (2009, p. I) reitera el estado que prevalece en el campo:

Dentro del debate de la historiografía de la educación, aparece apenas tímidamente, la historia de las mujeres. Por lo general, este giro de la historiografía es invisibilizado o ignorado porque el centro de atención de esta producción se centra en la vida pública, ámbito dominado completamente por los hombres.

Por su parte, Galván y López (2008), entre otras connotadas investigadoras de la historia de la educación, concluyen que el magisterio les era un campo permitido a las mujeres porque se consideraba como una extensión del ser femenino, con los atributos de la ternura, la delicadeza, el cuidado... ser maestra era una continuación del hecho natural de ser madre. Bertely y Alfonseca (2008) refuerzan esta tesis de que el magisterio, como la enfermería, era asequible a las mujeres por ser considerada una profesión de asistencia, no de inteligencia; los autores coinciden en que la formación en las escuelas Normales representó una oportunidad factible para las mujeres y el ejercicio del magisterio constituyó parte de sus historias profesional y de vida. La obra de González *Las maestras en México. Re-cuento de una historia* (2007) es una síntesis del devenir de la profesión docente. Finalmente, un aporte de carácter analítico lo ofrecen Montero y Esquivel (2000) en el artículo “La mujer mexicana y su desarrollo educativo”.

En general, las investigaciones sobre maestras en México van a coincidir en que el magisterio les fue accesible y socialmente bien visto por considerarlo propio para ellas al ir “de acuerdo con su naturaleza”; que ingresar a la escuela Normal era una de las pocas opciones que tenían las mujeres de hacer una carrera y de ejercer una profesión.

Con estos antecedentes, intentamos hacer una lectura de las realidades más particulares de la cotidianidad del quehacer de las profesoras de primaria, que, como mostraremos, trasciende la dimensión técnica de la enseñanza para incidir en los aprendizajes significativos para la vida de sus alumnos, y anticipamos que la historia del magisterio debe mucho a la profesión de las maestras. Con este ejercicio inductivo intentamos recuperar la obra de algunas mujeres educadoras a través de la recordación que hacen sus pupilas/os que siguieron sus pasos, convirtiéndose, en su momento, en profesoras/es de educación primaria.

México entre reformas: la Tecnología Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

En este breve panorama de la historia de México nos referimos a los sexenios presidenciales de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) de manera particular, hacemos una breve descripción de las características de la época de la Tecnología Educativa¹ y del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

¹ Para la caracterización de la reforma educativa en este periodo puede consultarse el trabajo del doctor Ángel Díaz Barriga, “La evolución del discurso curricular en México (1970-1982)”. Asimismo, el sentido que la reforma proponía para la educación básica quedó plasmado en el documento de la Secretaría de Educación Pública (1974), justamente llamado *Educación media básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudio*.

Como presidente de la República, Echeverría puso en marcha una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa para diversificar los servicios del área, aumentar el número de escuelas y modificar los planes de estudio, poniéndolos *ad hoc* al México de ese entonces. La reforma de este periodo se reflejó en la publicación de la Ley Federal de Educación, en 1973 y, en lo pedagógico, estuvo animada por la llegada a la educación básica de la racionalidad técnica del currículum, que concretamente se tradujo en un plan de estudios organizado por materias y con un enfoque de aprendizaje global,² muy notorio en los planes de estudio de la primaria. A partir del conocimiento como un todo interrelacionado cobraron auge los métodos de lecto-escritura basados en este concepto, como el muy recordado “Método global de análisis estructural” con el que debían enseñar los profesores durante el lapso aproximado de 1975 a 1994.³

Otro distintivo de esta reforma, en fiel apego a los preceptos del conductismo, es que la enseñanza cobró sentido en tanto la evaluación, basada en objetivos, daba resultados de aprendizaje medibles en los alumnos mediante el cambio de conducta.⁴ Se confiaba en que la planificación educativa *racional* (en los niveles macro y micro) fuera la panacea para todos los problemas de índole educativa. Esta reforma exigió un cambio en el programa de estudios, en los libros para el maestro y para los alumnos; en sus contenidos, imágenes y modo de hacer la enseñanza. A este hecho, vigente hasta 1992 –con modificaciones secundarias intermedias– le acompañó un crecimiento histórico, y muy significativo en esas décadas, en la matrícula de primaria, secundaria y preescolar. De modo particular, la primaria alcanzó una cobertura universal.

Durante el sexenio presidencial de Carlos Salinas de Gortari se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en vigencia hasta entrada la década actual y, por lógica, con un traslape por demás notorio con el modelo educativo vigente al menos hasta el año 2018. De los cinco componentes en que se estructuraba al Acuerdo, nos interesa rescatar el que implicó una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria, con un impacto en el hacer en el aula. Los programas de estudio cambiaron, resaltando la enseñanza de contenidos como la formación cívica y ética, la historia y la geografía, y anunciando que el enfoque sería el aprendizaje significativo, organizado en conceptos básicos. Los libros de texto también se modificaron paulatinamente: el material fue mucho más atractivo para los estudiantes, en papel blanco, con un mayor porcentaje de ilustraciones a color y con cubiertas llamativas. Cabe destacar que esta reforma coincidió con la firma del Tratado de Libre Comercio de México con los Estados Unidos y Canadá.

Entre ambos puntos, es pertinente anotar que a los estudios de Normal se les había adjudicado el estatus de educación superior en 1984, por decreto del entonces presidente Miguel de la Madrid Hurtado. También señalamiento aparte merece la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, que inicialmente tuvo el objetivo de

² Producto de este enfoque es que, por ejemplo, la historia, geografía y educación cívica se conjugaron en el estudio de las Ciencias Sociales.

³ Inclusive desde la entrada en vigor de la Tecnología Educativa, en la primera mitad de la década de los setenta; sin embargo, la enseñanza de la lectura y la escritura se continuó haciendo con diversos métodos como el silábico y el onomatopéyico.

⁴ De acuerdo con el principio skineariano de que aprendizaje es un cambio de conducta. En consecuencia, se impuso una evaluación (medición) de los resultados de aprendizaje por objetivos, con el requisito de ser enunciados precisos y en términos medibles.

profesionalizar al magisterio, otorgando títulos de licenciatura a los profesores que la cursaran, después de la Normal.

Consideramos importante señalar estos hitos, pues, como describiremos enseguida, las profesoras que recordamos se agrupan en uno u otro momento históricos; asimismo, la mayoría solo tenía estudios de Normal y el resto, muy pocas, ya eran egresadas de la licenciatura en Educación, bien sea de la Universidad Pedagógica Nacional o de alguna escuela Normal Superior.

Enfoque metodológico

Con la elección de un enfoque metodológico cualitativo buscamos ceder la voz, en tercera persona, al magisterio. Dado que los narradores son docentes actualmente en servicio, pero que se refieren a sus profesoras, resulta necesario precisar esta perspectiva, más en lo que corresponde a los sujetos (las profesoras que son recordadas en los relatos y las y los relatores mismos).

Hemos adaptado el relato biográfico único en tercera persona (Pujadas, 2000, pp. I35-I44), esto es, la recuperación de episodios de vida en el aula de profesoras a través del ejercicio de recordación y narrativa de quienes fueron sus alumnas/os y hoy son profesoras/es. Los testimonios debían cumplir, de alguna manera, con el requisito de ser “representativos” del colectivo magisterial al que aspiramos a caracterizar, sin obviar los sesgos propios de la subjetividad individual, “a pesar de los rasgos de irreductible especificidad que cualquier estudio de caso muestra” (Pujadas, 2000, p. I4I).

Esto es, los testimonios debían referirse a profesoras de primaria (cualquier grado) y ser relatados por profesoras o profesores en servicio. Además, las y los narradores debían contar con formación docente. Con cada uno de ellos desarrollamos una entrevista “de orientación biográfica” (Pujadas, 2000, p. I39) a partir de un solo tema detonador, a saber: “Describa a la profesora que le haya dado clases en primaria que más recuerde.” Adicionalmente se pidió: a) los datos de la escuela, el grado y el ciclo lectivo en que se ubicaba su respuesta, y b) empleo actual del/la entrevistado/a.

Recabamos 20 relatos válidos.⁵ El tratamiento se hizo con base en dos elementos de la recordación:

- I. Enseñanzas de carácter técnico, esto es, de contenidos programáticos (lecto-escritura, matemáticas, conceptos de ciencias naturales, civismo, etc.).
2. Enseñanzas de vida, donde agrupamos cuestiones o temas más concerniente al ámbito de valores, actitudes, vocación (paciencia, amor pedagógico, generosidad, etc.).

A fin de dar cuenta del hacer de las maestras en aquellos ayer, retomamos fragmentos narrativos que aluden a las enseñanzas. Se identifica al narrador con su nombre entre corchetes. En síntesis, como indica Pujadas: “Sin llegar al extremo de pretender

⁵ La selección de la muestra de 22 docentes fue por conveniencia y cercanía, no es una muestra probabilística. Desechamos un relato por la pobreza del texto y otro porque no contenía datos para identificar la escuela ni las fechas a las que se refería.

realizar una transcripción fonética, sí que podemos producir transcripciones que reflejen perfectamente el estilo personal de cada informante” (2000, p. 139), las palabras que ilustren el quehacer de sus profesoras y que nos permitan hacer una descripción de la historia del magisterio de los horizontes temporales estudiados.

Resultados: maestras de ayer en voces de hoy

Las tendencias en la educación (con su concreción en prácticas didáctico-pedagógicas) como la Tecnología Educativa y al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica demandaban la aplicación de enseñanza y aprendizaje distintos entre sí, por tanto, procederes diferentes del profesorado en las aulas. Eso, sin duda, permanece en la memoria de los entrevistados. Empero, más allá de los marcos generales, la historia oral, mediante el material biográfico, “ayuda a ahuyentar el fantasma de la tipificación de los sujetos como representativos o característicos de un orden sociocultural determinado, mediante la introducción de los sesgos subjetivos y personales, que permiten evidenciar las diferentes posiciones, sensibilidades y experiencias individuales” (Pujadas, 2000, p. 130), esto es, la construcción de una cultura propia y específica, según la historia cultural. Con estos referentes, nos percatamos, por un lado, de la traducción que en su momento hizo el profesorado de los lineamientos de las reformas educativas, y por el otro, la interpretación que hacen de esos procederes las/los profesoras entrevistadas.

Pues bien, en la mayoría de los relatos es notoria la tendencia hacia aquellos elementos que atañen a la dimensión personal de las profesoras y de los entrevistados (actitudes, valores, ejemplos de vida, etc.). Como algunos de los más ilustrativos reproducimos los siguientes:

La maestra de quinto grado [1979-1980; Carmen Graciela, de la Escuela Primaria Urbana No. 5, “Independencia”], fue la primera persona de quien recibí una gran confianza y mucho estímulo. Yo sé que fui una excelente alumna, pero muy poca gente me lo decía y me animaba en esos años... Ella me regaló un fantástico libro: *Mujercitas*. Con él, me dio el mensaje de que siguiera leyendo y escribiendo... de que podría llegar a ser una gran mujercita [Ana Tere, profesora de bachillerato].

Yo era muy tímida, pero la maestra Yara [tercero y sexto grado en la Escuela “Niños Héroe”, de León, Gto., 1979-1980 y 1982-1983] me impulsaba para que leyera al frente y perdiera el miedo. Me enseñó a *sacar la voz*, a pararme bien, a ver al público a la vez que leía el libro [Bety, profesora de primaria].

Mi maestra Conchita me enseñó a ser muy limpio. Nos revisaba la ropa, el cabello, las uñas... y sabía, por el olor, cuando no nos habíamos bañado [...] eso lo hacía a diario, era parte de las tareas que le debíamos mostrar. Nuestro salón siempre estaba ordenado, los materiales en el sitio que les correspondía. Y todo nos lo decía de un modo muy amable y cariñoso [Rafa, maestro de primaria; en referencia a su profesora de sexto grado en la Escuela “Xicoténcatl”, 1982-1983].

Los testimonios van de la recordación de un aspecto en apariencia muy particular hasta los que refieren la influencia de esas profesoras en su vocación hacia la docencia, su ocupación actual. Fragmentos de otros relatos se distinguen por corresponderse con enseñanzas de determinado contenido programático. Podemos citar los siguientes:

No me gustaba que me dejara castigada... pero no me aprendía las tablas [de multiplicar] y eso significaba que estaríamos hasta la noche [el turno era vespertino], con velas para alumbrarnos... era repasar de memoria en voz alta, todos con la maestra Rosy [profesora de segundo grado en la Escuela Primaria “Henry Ford”, 1978-1979]. Y luego a hacer planas y planas... y te volvía a preguntar. Eso no era agradable, pero entrené la memoria. Luego ya me aprendía todo de memoria muy fácil [Lucy, profesora de primaria].

Los mapas grandes que estaban en el salón eran muy bonitos... la maestra los utilizaba muy seguido y nos decía que era importante saber en dónde estábamos. Pero no solo identificábamos el país y el estado, sino las cadenas montañosas, los ríos, los mares y océanos. Llevaba objetos: aretes, un florero, un llavero, y nos decía de qué lugar eran, porque ella había ido a esos lugares [...] muy bien que ella completaba el material con el que ella hacía y con lo que nos decía. Esa sí era geografía [Leonardo, profesor de primaria, en referencia a su profesora de 4° grado en la Escuela Primaria “Hermanos Aldama”, 1992-1993].

Para enseñarnos a contar nos dio un anzuelo y un pez de cartón [como molde] para que con él [en casa] nos cortaran muchos pececitos de periódico. Ya en el salón, jugábamos a los pescadores y nos daba gusanitos de gomitas de dulce, nos subíamos en las mesitas, era un mobiliario, salones y escuela muy modernos, y jugando aprendíamos a contar, sumar y restar [Laura, profesora de Telesecundaria; maestra Antonia, *Toñita*, Escuela “General Vicente Villada”, Toluca, Estado de México, primer grado, ciclo escolar 1977-1978].

A la maestra le gustaban mucho las matemáticas. Nos enseñaba con canciones y juegos, muchos juegos; con material que ella elaboraba de cartón o cartulina de colores. Nos pedía corcholatas o palitos de paleta. En el salón éramos como sesenta alumnos [...] varios reprobaban, pero no era por la maestra. Ella era muy buena para enseñar [Mónica, profesora de escuela Normal, en relación con la maestra Graciela, primer grado, Escuela Primaria Urbana No. 5, “Independencia”, León, Gto., ciclo lectivo 1976-1977].

Los fragmentos anteriores testimonian el quehacer de las profesoras, en gran medida concentrado en la enseñanza de los contenidos de un programa oficial. Sin embargo, a través de esos contenidos se vislumbra la trascendencia del ser de las profesoras, en una especie de currículum oculto: las enseñanzas no se constriñen a un tema del libro, sino que se toca a las esferas de las actitudes y valores, es decir, a la conformación de la personalidad de cada uno de los alumnos.

Asimismo, aunque la brevedad de este texto impide dar más muestras, el quehacer de las profesoras depende mucho más de sí mismas —de su creatividad, vocación, modo de entender la enseñanza— que de una reforma educativa. En el tiempo de la Tecnología

Educativa, si bien es cierto que se dieron prácticas de memorización mecánica, también hubo profesoras que acudían a un enfoque más lúdico, con el que pretendían otorgar un sentido más comprensivo a lo que enseñaban.

Como docentes que son, las y los relatores no dudan en asegurar que tienen influencia didáctica de sus profesoras y profesores de primaria; para algunos de ellos fue decisivo su ejemplo para elegir el magisterio como profesión. Aplican lo que aún está vigente, como dice Mónica: “Enseñar valores puede cambiar, pero no enseñan nada los valores por sí solos”.

El ejercicio de recordación, con sus falencias, nos permite reconstruir una parte de la historia reciente de la educación, de la historia que se sucedía en las aulas de las escuelas primarias.

La mayoría de las y los entrevistados no había tenido oportunidad de evocar vivencias; darnos sus testimonios fue reencontrarse con un pasado que les aporta mucho para el presente, para su actuar cotidiano en los salones de clase. Rosy dijo: “Si no tuviera tanto quehacer, me pondría a hacer memoria y a escribir lo que viví en mi primaria; con ello y con lo que he vivido en estos más de 25 años de ser maestra, algo podría enseñar a los jóvenes que están en las Normales. Hasta mi Normal podría aprender algo”. Con este tipo de ejercicio tenemos la ganancia de poder “situar al propio sujeto en el contexto de los acontecimientos que nos está narrando y de dar entrada a recuerdos adormecidos u olvidados” (Pujadas, 2000, p. 138).

Por último, las narraciones de las y los profesores nos permiten recuperar pequeños fragmentos de la vida cotidiana que se desarrollaba en las aulas, más allá de lo que dictaban las reformas educativas, y nos acerca a una historia de las maestras. En los microrrelatos no hay pista alguna para inferir que los contenidos y los métodos en la escuela primaria se hayan modificado por un dictado de reforma o cambio. Por el contrario, como hasta hoy, el énfasis parece estar en contenidos básicos de lecto-escritura, operaciones básicas, geografía, historia. Tampoco tenemos elementos para afirmar que las profesoras que son recordadas ignoraran los cambios prescritos, solo atisbamos la presencia de una cultura escolar que mucho debe a la personalidad de las profesoras que, en colectivo, prefiguran una cultura propia del claustro y de los centros educativos.

Conclusiones

El transcurso de la investigación nos ha permitido darnos cuenta de que el proceder didáctico y los métodos y enfoques de los programas que sustentan las sucesivas reformas educativas se quedan al margen, acaso, de la actividad desarrollada por las profesoras, desplegada en un accionar que rebasa la didáctica para hacer educación, como una tarea de formar, más que de informar.

Hemos presentado una aproximación al hacer docente de un grupo de profesoras de primaria en la historia de la educación reciente, a partir de un ejercicio de recordación de quienes fueron sus alumnos. Los relatos biográficos aportan datos objetivos, pero no obvios, sobre la traducción de la política educativa en las aulas. Las y los entrevistados no etiquetan a sus profesores bajo ningún rasgo de los planteamientos de las reformas, no hay menciones explícitas o implícitas que nos hagan suponer que están conscientes de que transcurrían. Pero sí podemos afirmar que más que las características de los programas oficiales predominan las enseñanzas básicas (lectura, escritura, formación cívica y personal), y que se hacen más al modo de ser de cada profesora que de un lineamiento general.

Finalmente, si bien es cierto que la memoria puede distorsionar lo que se vivió en realidad, nos importa, según nuestro propósito, recuperar esa parte subjetiva de vivir la educación: colocar la parte humana, individual y singular de esta, que también es historia.

Referencias

- Bertely-Busquets, M., y Alfonseca Giner de los Ríos, J. B. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 981-997. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI405-66662008000300015&lng=es&tlng=es.
- Burke, P. (2007). La historia cultural y sus vecinos. Conferencia dictada en el Instituto Mora. *Alteridades*, 17(33), III-III7.
- Chicangana Bayona, Y. A. (2009). Debates de la historia cultural, conversación con el profesor Peter Burke. *Historia Crítica*, (37), 18-25. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n37/n37a04.pdf>.
- de Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 1(1), 81-89. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501107>.
- Díaz Barriga, Á. (1985). La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 67-79.
- Galván, L. E., y López, O. (coords.) (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de San Luis.
- García, M. (2011). *Mujeres, maestras y diversidad. Historias de vida* [Tesis de maestría]. Universidad Internacional de Andalucía, España.
- González, R. M. (2007). *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Fundación para la Cultura del Maestro.
- Hernández, A. (2019). Reseña de “¿Qué es la historia cultural?” de Peter Burke. *Fronteras de la Historia*, 15(2), 417-421.
- Hinojosa, R. (2009). *La estela del cometa: la historia de las mujeres en la educación*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Montero, D., y Esquivel, L. (2000). La mujer mexicana y su desarrollo educativo: breve historia y perspectiva. *Educación y Ciencia*, 8(22), 51-59.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158.
- Rodríguez, A. M., Luque, R. M., y Navas, A. M. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *ReiDoCrea*, 3(24), 193-200. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386449>.

Sancho Gil, J. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis educativa*, 18(2), 24-33. Recuperado en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022014000200003&lng=es&tlng=es.

Secretaría de Educación Pública (1974). *Educación media básica. Resoluciones de Cbetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudios*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México*. México: SEP.

Serrano, H., y Serrano, C. (2006). Género y educación en México. *Pharos*, 13(2), 59-79.

Cómo citar este artículo:

Cervera Delgado, C. y Martí Reyes, M. (2019). Desde el recuerdo y la memoria: una recuperación del quehacer de profesoras en la escuela primaria. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 57-66. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.246>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Los estudiantes normalistas rurales y el Partido Comunista Mexicano en la historia política del siglo XX

*Rural Normal school students and the Partido Comunista Mexicano
in the political history of the 20th century*

Mónica Naymich López Macedonio

RESUMEN

Durante el siglo XX, el Partido Comunista Mexicano participó en el reclutamiento y organización política de los miembros de diversos entornos educativos. Mostró protagonismo en su organización política, además de haber sido un actor clave en la creación de centrales y sindicatos en las que estudiantes y docentes se unificaron. En la década de 1930, el Partido Comunista Mexicano impulsó algunas de esas iniciativas en asociación con el Estado posrevolucionario, lo cual cambió en la década de 1960 cuando lo hizo al margen de él. Este artículo tiene el propósito de mostrar la relación que el Partido Comunista Mexicano tejió en el entorno de las Escuelas Normales Rurales, ámbito escolar en el que su legado sigue vigente por mediación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, una de las organizaciones estudiantiles más longevas que existen en México y que fue impulsada por el magisterio normalista rural que militaba en ese partido adscrito a la Internacional Comunista. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, como otras organizaciones estudiantiles universitarias, también se organizaron en una central y, a partir de ella, formaron parte de la estructura corporativa con la que los gobiernos posrevolucionarios gobernaron este país durante varias décadas del siglo XX.

Palabras clave: Corporativismo estudiantil, Escuelas Normales Rurales, Estado posrevolucionario, Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, educación socialista.

ABSTRACT

During the 20th century, the Partido Comunista Mexicano (Mexican Communist Party) participated in the recruitment and political organization of members from various educational settings. It played a leading role in its political organization, in addition to having been a key factor in the creation of centrals and unions in which students and teachers unified. In the 1930s, the Mexican Communist Party promoted some of those initiatives in association with the post-revolutionary state, which changed in the 1960s, when it did so apart from it. This article aims to show the relationship that the Mexican Communist Party had in the environment of the Rural Normal Schools, a schools setting in which its legacy continues in effect through the Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (Federation of Socialist Peasant Students of Mexico), one of the longest-standing student organizations in Mexico, which was promoted by the rural normalist teaching profession that was active in that party attached to the Communist International. Rural normal school students organized in the Federation of Socialist Peasant Students of Mexico, like other university students' organizations, were also organized in a central office and, from it, were part of the corporate structure with which the post-revolutionary governments ruled this country during several decades of the 20th century.

Keywords: Students corporatism, Rural Normal Schools, post-revolutionary State, Federation of Socialist Peasant Students of Mexico, Socialist education.

Mónica Naymich López Macedonio. Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es historiadora por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, maestra en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y doctora en Historia por El Colegio de México. Es autora de varios artículos publicados en revistas académicas nacionales e internacionales. Su tesis doctoral fue premiada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) en el año 2018. Correo electrónico: utopistica@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9157-3741>.

Introducción

En la edición del XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación, “Movimientos, desigualdades y reformas educativas en el tiempo”, la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A. C., reconoció mi tesis doctoral “Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado mexicano del siglo XX (1935-1969)” con el primer lugar en el concurso de tesis de doctorado. Derivado de este reconocimiento recibí la invitación para publicar el presente artículo, el cual desarrolla algunos de los aspectos tratados en la tesis, que fue sustentada principalmente a partir de la documentación desclasificada del extinto Centro de Investigación y Seguridad Nacional. El presente artículo ha sido escrito en el marco de la estancia de investigación posdoctoral que actualmente realizo en el Instituto de Investigaciones Sociales con el respaldo del doctor Roger Bartra Muriá, la cual forma parte del Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM que patrocina la Coordinación de Humanidades.

En los años 2018 y 2019 se conmemoraron dos aniversarios importantes de la historia política mexicana del siglo XX. En octubre del 2018 se rememoraron los cincuenta años del movimiento estudiantil de 1968 y en noviembre del 2019 los cien años de la fundación del Partido Comunista Mexicano (PCM). La historia política mexicana del siglo XX no podría ser inteligible si dejamos de lado la actuación que el PCM desempeñó en diversos entornos escolares del nivel medio y superior, así como su participación en las movilizaciones estudiantiles que desembocaron en la trágica noche de Tlatelolco en octubre de 1968.

El PCM fue constituido oficialmente el 28 de noviembre de 1919. A cien años de su fundación, es un buen momento para develar aspectos de su actuación política que no habían sido advertidos en la historiografía y que, sin duda, aportan elementos para comprender el peculiar devenir histórico mexicano del siglo XX. En este artículo propongo hacer visible la relación que el PCM tejió en el entorno de las Escuelas Normales Rurales, ámbito escolar en el que su legado sigue vigente por mediación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), una de las organizaciones estudiantiles más longevas que existen en México, la cual recibió un devastador golpe el 26 de septiembre del 2014 en la ciudad de Iguala, Guerrero. Los estudiantes explícitamente asesinados y los 43 que se encuentran en calidad de desaparecidos no solo habían estado matriculados en la Escuela Normal Rural “Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, sino que también eran militantes de la FECSM. Además de abonar al estudio de un sector estudiantil que permanecía en calidad de invisible e indeseable hasta antes de los lamentables sucesos del 26 de septiembre del 2014, este artículo tiene el propósito de explicar la compleja relación política que el PCM tejió entre los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM, así como la participación de este tipo de militancia política que, durante poco más de tres décadas, formó parte activa de la política corporativa con

la que los gobiernos posrevolucionarios condujeron los destinos de este país durante varias décadas del siglo XX.

El Partido Comunista, las Normales Rurales y el gobierno de Lázaro Cárdenas

Los avatares del PCM están indisolublemente ligados al curso de la política que siguió la Internacional Comunista y, por supuesto, a la historia de la Revolución que se hizo gobierno en México. Los gobiernos que se autoproclamaron herederos de la Revolución mexicana anunciaron la convicción de construir un país sobre una población que debía contar con posibilidades de mejoramiento social y económico, y en este sentido proyectaron a la educación como un medio para lograrlo. Congruentes con el discurso, abrieron paso a la expansión de la educación pública, desde la educación básica a la educación superior, espacios en los que buscaron encontrar aliados que defendieran las reformas con las que deseaban posicionar al Estado revolucionario como el rector de la vida política, económica y cultural de México, frente a influyentes sectores sociales, políticos y económicos que se organizaron para impedirlo (López, 2007). Estos gobiernos buscaron alianza en las universidades públicas y en las Escuelas Normales Rurales y tuvieron éxito, un éxito que se vio reflejado en alianzas políticas corporativas con las que gobernaron este país durante varias décadas del siglo XX. En el transcurso de ese siglo dichas alianzas se fueron fracturando y desembocaron en rupturas. Veamos el caso de los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM, una iniciativa de organización estudiantil que tuvo su origen entre el magisterio normalista rural que militaba en el PCM en vísperas de la sucesión presidencial de 1934.

La historiografía ha documentado la importante participación que el PCM desempeñó en la organización de los obreros y los campesinos mexicanos, así como su crucial actuación para el éxito de la unificación de estos en centrales de tipo obrero y campesino. Pero durante el siglo XX también fueron creadas centrales estudiantiles en cuya unificación colaboró el PCM y en las que los estudiantes normalistas rurales estuvieron incluidos. En la construcción de las primeras centrales obreras, campesinas y estudiantiles fue decidida la participación del PCM en alianza con el gobierno de Lázaro Cárdenas.

Desde los albores de la segunda década del siglo XX los gobiernos revolucionarios impulsaron diversas iniciativas de educación y capacitación en el medio rural con el propósito de transformar la forma de vida de las comunidades rurales. Estas iniciativas configuraron instituciones y, junto a estas, pactos políticos que fueron decisivos para la construcción y consolidación del Estado que emergió tras la Revolución mexicana. Sostengo que la escuela rural fue una de esas instituciones y la FECSM uno de los pactos corporativos sobre los que se comenzó a construir el Estado revolucionario.

Con distintas denominaciones, la escuela rural mexicana se fue construyendo como resultado de sucesivos proyectos de educación y capacitación rural. Estos se emprendie-

ron a partir del gobierno de Plutarco Elías Calles, cuando decididamente se le dio a la escuela el encargo de apoyar y promover programas de desarrollo nacional agrario. Bajo el trabajo coordinado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Agricultura, en 1925 fueron creadas por decreto constitucional las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Centrales Agrícolas. Sin embargo, una reforma planteada en 1933 por el secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, decretó la fusión de aquellas dos escuelas y las denominadas Misiones Culturales con el propósito de crear un nuevo proyecto educativo, el cual llevó por nombre “Escuelas Regionales Campesinas” (Civera, 2008). A través de estos programas de educación y capacitación rural, que incluyeron la colaboración de la SEP y la Secretaría de Agricultura, el gobierno de Plutarco Elías Calles y los gobiernos del Maximato promovieron la formación de una clase de pequeños propietarios modernos tipo *farmers* estadounidenses, con el propósito de elevar la producción del campo mexicano con la ayuda de una política de riego, crédito y formación técnica (Krauze, 1977). Es pertinente señalar que en el transcurso de 1928 a 1934 se sucedieron en México tres presidentes que estuvieron subordinados en mayor o menor medida a las políticas e intereses del expresidente Plutarco Elías Calles, el también llamado “Jefe Máximo” de la Revolución, de ahí el nombre de Maximato. Estos presidentes fueron Emilio Portes Gil, designado por el Congreso para sustituir al presidente re-electo Álvaro Obregón, que había sido asesinado el 17 de julio de 1928 poco antes de asumir el cargo; Pascual Ortiz Rubio, electo en el proceso electoral extraordinario de 1929, renunció al cargo en 1932, cargo que fue ocupado por Abelardo L. Rodríguez, quien concluyó el mandato en noviembre de 1934. El proyecto de las Escuelas Regionales Campesinas fue impulsado justo en el mismo año en que fue promovida la iniciativa de reforma al artículo tercero constitucional, que estableció la educación Socialista. Ambas iniciativas, que fueron impulsadas por políticos del Maximato y que se correspondían con la expectativa de organización campesina que se había venido impulsando desde el gobierno de Plutarco Elías Calles, comenzaron a funcionar en el gobierno de Lázaro Cárdenas.

A través de las Escuelas Regionales Campesinas se promovió la transformación cultural de la población rural mexicana y se le convocó a participar en las instituciones políticas, agrarias y de crédito, porque “ninguna clase dirigente podría prosperar en los albores del siglo XX sobre una base campesina pobre y sin posibilidades de mejoramiento social y económico”, y eso lo tuvieron muy en cuenta los gobiernos revolucionarios (Zea, 1963). Con la educación Socialista se pretendió reafirmar las competencias del Estado y la intención de posicionarlo como el único director ideológico de la sociedad mexicana. La reforma canceló el principio de la libertad de enseñanza y se intentó poner en marcha en todos los niveles educativos. Sin embargo, la educación Socialista no fue bien recibida en el principal centro universitario del país. En la Universidad Nacional Autónoma de México se erigió un movimiento opositor de grandes dimensiones que fue decisivo para impedir su aplicación en su seno y clave para reivindicar el principio de

la autonomía universitaria, un movimiento político estudiantil que fue también crucial para respaldar el nacimiento de la primera universidad privada que existió en México (González, 2003; López, 2007).

La educación Socialista tuvo una recepción diferente en la educación básica y Normal. En este marco de efervescencia política, que sucedía además en vísperas de la sucesión presidencial de 1934, la FECSM fue constituida. Se erigió como una iniciativa promovida por el magisterio normalista rural que estaba organizado en el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC), el cual militaba en el Partido Comunista Mexicano (PCM). Con la orientación y motivación de sus profesores, los estudiantes normalistas se habían venido organizando en sociedades de alumnos con la intención de que estos participaran en la defensa de sus escuelas que funcionaban con un sistema de internado, en un contexto de asedio a este tipo de instituciones, “las escuelas del diablo”, llamadas así por los defensores de la guerra Cristera, la cual se había reactivado tras la iniciativa de reforma al artículo tercero constitucional. Es pertinente señalar que la guerra Cristera fue el conflicto armado que enfrentó al gobierno con el pueblo católico, en su mayoría campesino. Tal conflicto estalló en 1926, cuando el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) intentó aplicar la Constitución de 1917 en su reglamentación sobre las iglesias. Dos reglas fueron intolerables para la Iglesia católica: la obligación de los sacerdotes de inscribirse ante la Secretaría de Gobernación y la facultad del Estado para decidir el número de sacerdotes convenientes en cada espacio del país. El conflicto fue concluido oficialmente en 1929 pero se reactivó en 1934, tras la puesta en marcha de la educación Socialista.

A través de las sociedades de alumnos, los estudiantes se involucraron en el funcionamiento de sus escuelas-internado en las cuales, según el discurso gubernamental, se formaba a los futuros líderes campesinos alfabetizados que el país necesitaba. En vísperas de la sucesión presidencial de 1934 la sociedad de alumnos de la Escuela Regional Campesina de Tamatán, Tamaulipas, lanzó la iniciativa para organizarse en una federación estudiantil. Los maestros de esa institución habían mostrado protagonismo en la organización política del magisterio. Por ejemplo, en marzo de 1934, en una convención de la Confederación Mexicana de Maestros realizada en la ciudad de Querétaro y en la que ya participaron los maestros de las Escuelas Regionales Campesinas, un maestro de la Escuela Regional Campesina de Tamatán, Tamaulipas, de nombre Luis González M., fue elegido segundo comisario de la nueva directiva de ese organismo magisterial. Cuatro meses más tarde, en agosto de 1934, la sociedad de alumnos de esa misma Escuela Regional Campesina lanzó la iniciativa para organizar a los estudiantes en una federación y al margen de la Confederación Mexicana de Estudiantes porque esta última “no los consideró importantes”, es más, esa confederación “no sabía de la existencia de estudiantes surgidos de la clase campesina” (Ortiz, 1991, p. 198).

Con el respaldo del profesor Alfredo Rico, director de la Escuela Regional Campesina de Tamatán, y con la guía del profesor José Santos Valdés García, quien era profesor de esa institución, la sociedad de alumnos lanzó un *Manifiesto* en el que invitaron a los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales y de las Escuelas Centrales Agrícolas, que estaban por transformarse en Escuelas Regionales Campesinas, a organizarse en una federación. Es pertinente citar parte del discurso que la sociedad de alumnos utilizó porque no solo confirma su liga discursiva con el PCM, al asumirse como estudiantes de la clase campesina, sino también porque ilustra la conciencia de esos estudiantes al asumirse miembros de una clase social y comunidad escolar en plena expansión:

...hoy decimos a ustedes, camaradas Estudiantes de las Escuelas Centrales Agrícolas, Normales Rurales y Regionales Campesinas, que es necesario organizar una Federación de Estudiantes Campesinos, que urge que tomemos las riendas de nuestros propios asuntos y resolvamos nuestros propios problemas de acuerdo con nuestro propio sentir y nuestro propio poder, pues mientras esperamos que sean los burgueses disfrazados de amigos quienes luchen por nosotros, estamos cometiendo una cobardía sin nombre, puesto que ahora somos miles de jóvenes campesinos que recibimos una preparación que nos capacita para organizar a los campesinos mexicanos [Ortiz, 1991, pp. 206-207].

En el mismo *Manifiesto* los estudiantes proponían que la federación debía de ser constituida en un congreso que deseaban fuera celebrado del 14 al 20 de noviembre de 1934 en la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, Durango, y para llevarlo a cabo solicitaron el reconocimiento y patrocinio de las autoridades de la SEP, entonces a cargo de Eduardo Vasconcelos. El profesor José Santos Valdés fue una figura crucial en las escuelas que promovieron y respaldaron la iniciativa; se desempeñaba como inspector de zona y además “trabajaba para el Partido Comunista Mexicano en Tamaulipas desde 1932” (Valdés, 1980). Sin embargo, y como expresión de la ausencia de colaboración entre el Partido Comunista Mexicano (PCM) y el gobierno federal de ese momento, la iniciativa no fue respaldada por las autoridades de la SEP. Quizá también porque en esta última existía el temor, bien fundado debido la férrea oposición que entonces existía hacia la propuesta de reforma al artículo tercero constitucional, de que esa iniciativa de organización estudiantil resultara ser una opositora más a la reforma educativa en ciernes. Al respecto es pertinente añadir que las *Bases del Congreso Nacional de Estudiantes Campesinos* no proporcionaron claridad respecto a la postura ideológica que habría de guiar a la organización estudiantil, las cuales solo referían que el congreso “se abocaría a la organización, funcionamiento y precisión de la ideología que fundamentará a la Federación en relación a varios temas, entre ellos, la escuela Socialista” (AH-SEP Expediente 509:4-8-8-31 y 457: 4-7-3-136). Quizá por ello las autoridades educativas del gobierno de Abelardo L. Rodríguez, que estaba a tres meses de dejar el cargo, no dieron su aprobación y emitieron su negativa en los siguientes términos:

En vista de que se proyecta tratar puntos relacionados con la Escuela Socialista que ordena implantar el Art- 3º Constitucional resulta extemporáneo verificar el Congreso [...] En tal virtud y por acuerdo

del Secretario [...] no es posible autorizar el permiso para la celebración del Congreso de Estudiantes Campesino [Ortiz, 1991, p. 208].

A pesar de esta negativa oficial, algunos estudiantes sí se reunieron en la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, Durango, pero no en noviembre, sino hasta finales de diciembre de 1934, cuando Lázaro Cárdenas ya había asumido la presidencia de la república. Sin embargo, debido a que no pudieron pagar “el pasaje y los gastos del viaje”, a esta reunión solo asistieron las delegaciones de las Escuelas Regionales Campesinas de Tamatán, Tamaulipas, La Huerta, Michoacán, la Escuela Central Agrícola de Roque, Guanajuato, y de la escuela anfitriona. Los estudiantes reunidos en la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, Durango, se obstinaron en obtener el apoyo y reconocimiento de las autoridades de la SEP para realizar su iniciativa de organización estudiantil y proyectaron un nuevo congreso. Entonces volvieron a enviar las *Bases* y el *Manifiesto* a la SEP añadiendo la siguiente queja:

Nosotros con miles de sacrificios concurrimos encontrando que el resto de las Delegaciones no lo pudo hacer por falta de pasajes y gastos de viaje [...] nos obliga a reiterar a usted la súplica de que nos importa todo su apoyo pues sabemos que a los estudiantes burgueses siempre que desean celebrar congresos como lo han hecho regularmente se les imparte toda clase de ayuda, en tanto que a nosotros se nos deja abandonados [Ortiz, 1991, p. 209].

Las autoridades educativas del gobierno de Lázaro Cárdenas se mostraron receptivas a la referida iniciativa de organización estudiantil. Luego de llamar la atención al profesor José Bonilla, director de la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, por haber permitido aquella reunión de diciembre de 1934 que no había sido autorizada por la SEP, las nuevas autoridades de esa agencia del gobierno federal asintieron respaldar el Primer Congreso de los Estudiantes Campesinos y la aprobación se dio en los siguientes términos:

La proposición de ustedes [...] solo puede dar resultados positivos en favor de la clase campesina, a la cual pertenecen siempre que sean capaces de realizarla sobre bases científicas [...] se les proporcionarán los gastos de pasajes de dos Delegados de cada una de las escuelas [...] se les recomienda lo verifiquen durante las vacaciones [...] la secretaría espera [...] que este Congreso no tendrá semejanza alguna con las reuniones poco serias que han venido celebrando en distintos lugares del país, estudiantes de extracción burguesa y enemigos del proletariado [Ortiz, 1991, p. 209].

En estos términos comenzó a construirse una relación institucional que habría de mantenerse vigente durante poco más de tres décadas. El respaldo de la SEP a la referida iniciativa de organización estudiantil se concedió luego de la disputa entre el presidente Cárdenas y el expresidente Plutarco Elías Calles, disputa que favoreció la alianza entre el gobierno cardenista, el PCM y los estudiantes normalistas rurales. El Primer Congreso que la Federación de Estudiantes Campesinos realizó con la anuencia y el apoyo económico de la SEP fue realizado en la Escuela Central Agrícola de Roque, Guanajuato, en julio de 1935. Los registros de este congreso, que se encuentran localizados en el Archivo

Histórico de la SEP, refieren que la Federación de Estudiantes Campesinos manifestó hacer suyos los postulados de la educación Socialista; exhortó a que se cumpliera el plan sexenal en su compromiso de crear doce mil escuelas rurales; sugirió que para abolir la disciplina “del machete” los propios alumnos deberían organizar el gobierno escolar; se comprometió a señalar y eliminar, por conducto de la Federación, a los maestros, agrónomos y normalistas faltos de responsabilidad e ideología revolucionaria; incitó a repudiar enérgicamente a la UNAM por ser un reducto de las clases privilegiadas y conservadoras, y declaró que, para realizar todos los acuerdos planteados, los estudiantes campesinos de México se declaraban en contra del capitalismo, la burguesía, el clero y la demagogia política. Ya con el apoyo económico de la SEP, al congreso asistieron estudiantes de las escuelas localizadas en los siguientes puntos del territorio nacional: Tlatlahuquí, Puebla; Roque, Guanajuato; Santa Lucía, Durango; Río Verde, San Luis Potosí; Galeana, Nuevo León; Tamatán, Tamaulipas; La Huerta, Michoacán; El Carmen, Chihuahua; Oaxtepec, Morelos; Cerro Gordo, Chiapas; Bimbaletes, Zacatecas; Salaices, Chihuahua; Champusco, Puebla; Ayotzinapa, Guerrero, Tenejapa, Estado de México; Mexe, Hidalgo; Hecelchakan, Campeche, y Ures, Sonora. Representantes de la Confederación de Estudiantes Socialistas y de la Escuela Nacional de Maestros, entre otras delegaciones, estuvieron presentes en calidad de observadores (Ortiz, 1991). En su primer congreso, la Federación de Estudiantes Campesinos se refirió a la educación Socialista como el instrumento y a la Escuela Regional Campesina como el lugar de la experimentación “de esa y otras reformas que posteriormente el Estado utilizaría para, junto con las reformas económicas necesarias, preparar el advenimiento del socialismo científico”. En los trabajos de este congreso se puso especial interés en el problema agrario, y en este sentido se habló de la necesidad de que en la Escuela Regional Campesina no se practicara el sistema de peonaje —como ocurría en las Escuelas Centrales Agrícolas— y, en cambio, se fomentaría el trabajo cooperativo, ya que la propiedad privada de la tierra obstaculizaba toda labor de socialización de la producción, originaba desigualdades e injusticias, propiciaba gobiernos despóticos, favorecía la explotación del hombre, fomentaba el imperialismo internacional y, sobre todo, era contraria a la educación Socialista y no estaba en consonancia con el ideario de las Escuelas Regionales Campesinas (Ortiz, 1991).

Es importante aclarar que en julio de 1935 la Federación de Estudiantes Campesinos, como entonces se hacía llamar, respaldó el proyecto socialista de la educación, pero no refirió en su discurso el respaldo al gobierno que promovía dicho proyecto. Una cosa era respaldar a la educación Socialista y otra muy distinta respaldar al gobierno que la alentaba. Desde que fue planteada la iniciativa de organizar la Federación de Estudiantes Campesinos en agosto de 1934 hasta su Primer Congreso Nacional realizado con el respaldo oficial de la SEP en julio de 1935, dicha organización estudiantil solo refirió en su nombre a la clase social que representaba, pero no hizo explícito el adjetivo

“socialista”, es decir, el nombre del proyecto educativo oficial del gobierno federal. La Federación de Estudiantes Campesinos añadió el adjetivo “socialista” a su nombre solo después de que el Partido Comunista Mexicano (PCM) aceptó dar su colaboración al gobierno de Lázaro Cárdenas, lo cual sucedió con claridad hasta febrero de 1936. Se debe advertir que antes de febrero de 1936 el PCM se resistía a poner en marcha la nueva política que la Internacional Comunista hizo oficial en su séptimo congreso realizado en Moscú entre julio y agosto de 1935, al que, por cierto, el líder socialista mexicano Vicente Lombardo Toledano asistió como invitado especial y al que el secretario general del PCM, Hernán Laborde, también asistió, pero como un representante más de un Partido Comunista adscrito a la Internacional. De acuerdo con las resoluciones de dicho congreso, el PCM debía aliarse con el Estado y el Partido Nacional Revolucionario (PNR) para crear, con los sindicatos que Lombardo dirigía y con los que ellos dirigían, un Frente Popular Antifascista y Antiimperialista amplio, sin miramientos de clase. El cambio era drástico, y como le escribió a Hernán Laborde un militante del partido en octubre de 1935, “aún por mucho tiempo tendremos que batallar para conseguir su asimilación efectiva por toda la masa del P”. Y es que la Internacional Comunista no adjudicó el encargo de dirigir el Frente Popular Antifascista al secretario general del PCM, Hernán Laborde, sino a Vicente Lombardo Toledano (Spenser, 2007). El PCM dio muestras claras y contundentes de su adhesión a la política del Frente Popular en el transcurso de 1936, cuando el presidente Cárdenas ofreció a los trabajadores organizados una mayor participación en las instituciones y empresas gubernamentales de las que formaban parte y cuando, en este sentido, patrocinó su unificación económica y política en la Confederación de Trabajadores de México (CTM). La CTM fue constituida en febrero de 1936 con Vicente Lombardo Toledano en la secretaría general; proceso de unificación obrera en el que el PCM tuvo una importante y decisiva colaboración. Para este momento era claro que la política anti-obrera y anti-agrarista que los gobiernos del Maximato habían ejercido —como cuestionar el derecho de huelga, cancelar el reparto agrario, autorizar la parcelación del ejido y promover el apoyo a la agricultura privada— no sería la política del presidente Cárdenas.

No fue casual que durante la realización de su Segundo Congreso Nacional llevado a cabo en diciembre de 1936 en la Escuela Normal de Tenérix, Estado de México, la Federación de Estudiantes Campesinos declarara abiertamente su adhesión a la política del Frente Popular contra el fascismo, que para ese momento el PCM había abrazado. Las referencias que sobre este congreso se resguardaron en el Archivo Histórico de la SEP se refieren a la Federación de Estudiantes Campesinos con el adjetivo “socialista” en su nombre. En este congreso, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), como se hace nombrar desde entonces, además de declararse a favor del Frente Popular, hizo explícito su apoyo al gobierno del presidente Cárdenas, mientras este mantuviera una línea progresista. La FECSM manifestó que

...a través de las Escuelas Regionales Campesinas se realizaría la Organización de la Juventud Campesina del país en coordinación con los organismos y dependencias del Estado que estén dispuestas a ello; para lograr un firme apoyo a la escuela socialista encauzaría a la juventud del campo dentro de una definida ideología revolucionaria y la vincularía estrechamente con la juventud obrera, juventud al servicio del Estado [Sepúlveda, 1976].

En este congreso, la FECSM solicitó como “punto especial” la creación de una Regional Campesina en la zona de La Laguna y demandó que esta contara con “un personal revolucionario”. No está de más señalar que en esta zona geográfica del país el PCM desempeñó un papel decisivo en la organización de los jornaleros agrícolas y en la exigencia del reparto de las tierras algodoneras, mismo que había sido decretado por el presidente Cárdenas desde octubre de 1936 (Carr, 1996). La FECSM solicitó la apertura de Escuelas Regionales Campesinas en la zona henequenera de Yucatán y en el estado de Querétaro, cuando en este último “se deslinde el problema agrario”. En su pliego de demandas la FECSM también solicitó que los Talleres Gráficos de la Nación se encargaran de la impresión de un periódico que sería su “órgano de lucha” durante por lo menos un año, así como la impresión de los acuerdos del congreso, un subsidio de cien pesos mensuales para asegurar la vida económica de la federación, así como máquinas de escribir, escritorios, archiveros y mimeógrafos para el trabajo del Comité Ejecutivo que se instalaría en El Mexe y para su delegación en la Ciudad de México (Sepúlveda, 1976). Desde su Segundo Congreso Nacional, la Normal Rural de El Mexe, Hidalgo, fue la sede oficial del Comité Ejecutivo Nacional de la FECSM. Durante décadas dicha agrupación estudiantil debió continuar recibiendo un subsidio mensual por parte de la SEP ya que, en la información consultada en los desclasificados del CISEN, hasta la primera mitad de la década de 1960 los dirigentes estudiantiles no refieren carecer de recursos económicos para realizar sus labores de representación por el país; este problema comenzó a ser enunciado hacia finales de 1968, asunto que explicaremos más adelante.

En diciembre de 1936, además de solicitar que se mejoraran los aspectos materiales de todas las Escuelas Regionales Campesinas, la FECSM también demandó la creación de la Escuela Normal Rural Superior. Se solicitaba que esta fuera erigida al año siguiente (1937) con el propósito de formar catedráticos para las Escuelas Regionales Campesinas y los Internados Indígenas, y debía funcionar con los planes, programas y métodos de enseñanza que decidieran una asamblea mixta de la FECSM y el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC). Mientras se abría esa institución, la FECSM acordó enviar periódicamente a dos alumnos de cada Regional Campesina a la Escuela Nacional de Maestros, a quienes se les daría la oportunidad de concluir sus estudios, previa revalidación de estos (Civera, 2008).

Durante su Segundo Congreso Nacional, la FECSM manifestó abiertamente dar su apoyo a todas las reformas impulsadas por el gobierno cardenista; reafirmó su posición como defensora oficial del proyecto educativo gubernamental dentro y fuera de las Escuelas Regionales Campesinas, instituciones que fueron multiplicadas por el territo-

rio nacional y que constituyeron entre 1935 y 1941 un amplio sistema escolar que la FECSM representó ante las autoridades educativas del gobierno federal. Organizados en la FECSM, los estudiantes campesinos lograron el derecho a opinar y decidir en el gobierno de sus escuelas, así como la autorización para tratar los asuntos relacionados con sus instituciones como un corporativo estudiantil ante las autoridades de la SEP. El reconocimiento de la FECSM y los derechos concedidos a los estudiantes a través de ella fueron, sin duda, una conquista estudiantil, pero también un elemento imprescindible en la política corporativa del gobierno cardenista debido al contexto de violenta oposición a las reformas obreras y agrarias que, desde julio de 1935, tras el conflicto con el expresidente Calles, el presidente Cárdenas impulsó de forma decisiva en alianza con los obreros, los campesinos, el magisterio y los estudiantes, los cuales, como veremos enseguida, también fueron incluidos en la política corporativa del gobierno cardenista, en parte gracias a la colaboración que le brindaron los representantes de la Internacional Comunista en México: Vicente Lombardo Toledano y el PCM.

La FECSM era la representante oficial de los estudiantes de las Escuelas Regionales Campesinas cuando el presidente Cárdenas llamó a constituir el Partido de la Revolución Mexicana (PRM). Con ese propósito convocó a los obreros organizados en la CTM a sumarse a la iniciativa de transformar el Partido Nacional Revolucionario (PNR) —el partido de cuadros, grupos y personalidades que había creado el expresidente Calles—. La iniciativa consistió en sustituir la estructura del PNR, que estaba basada en partidos políticos regionales y estatales, por otra de carácter corporativo y en la que estuvieran representados los sectores obrero, campesino, popular y militar. El 30 de marzo de 1938 el PNR fue transformado oficialmente en el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), con el objetivo de que los trabajadores ocuparan posiciones importantes en su dirección, en asociación con el gobierno. Sin embargo, al mismo tiempo que el presidente Cárdenas había desempeñado un papel crucial en la unificación del movimiento obrero bajo el liderazgo de la CTM al apoyarlo, por ejemplo, con medidas como el aumento de salarios, emprendió acciones para limitar su poder político. En este sentido promovió y dio su respaldo para que los campesinos se organizaran aparte de la CTM, limitando de esa manera el intento de la central obrera y de su secretario general, Vicente Lombardo Toledano, de englobar al sector campesino en su seno (Spenser, 2007). Así que también por iniciativa del presidente Cárdenas fue constituida la Confederación Nacional Campesina (CNC), a la cual se le encomendó continuar con el reparto agrario e impedir que los funcionarios locales lo obstaculizaran, así como asesorar a los campesinos sobre sus derechos agrarios y tramitar sus demandas ante las dependencias oficiales correspondientes. La ceremonia constitutiva fue realizada el 28 de agosto de 1938 en el Teatro Hidalgo de la Ciudad de México, con la presencia del presidente Cárdenas y del presidente del Comité Ejecutivo del recién nacido PRM, Luis I. Rodríguez; en la ceremonia fue electo como secretario general de la CNC el profesor normalista Graciano Sánchez Romo. La CNC proclamó actuar dentro de un franco espíritu de lucha de clases, pero aceptando su cooperación

con el Estado. La CNC organizaría a todos los trabajadores del campo mexicano y velaría por sus derechos agrarios, es decir, por su derecho a la tierra, agua y créditos, elementos indispensables para su desarrollo económico y social. La CNC recibió el encargo de proporcionar todos los elementos que permitieran la realización de la reforma agraria, una meta en la que se comprometieron también las Escuelas Regionales Campesinas y sus estudiantes, es decir, las escuelas y los estudiantes que la FECSM representaba.

Los estudiantes normalistas rurales en la política corporativa del régimen posrevolucionario

La historiografía ha destacado el sitio cardinal que los obreros, los campesinos e incluso el magisterio, ocuparon en la política corporativa del gobierno cardenista. Sabemos que en el Comité Central del PRM estuvieron representados los campesinos y los obreros, con estos últimos incluidos los maestros, y que, adicionalmente a la CTM y a la CNC, fue incorporado al PRM el sector popular a través de la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (Reyna, 2009, p. 36). Pero no se había planteado la pregunta de qué pasó con los estudiantes en ese proceso. La respuesta está siendo articulada en una investigación actualmente en curso. Para los propósitos de este artículo es pertinente señalar que los estudiantes de las universidades públicas y de las Escuelas Normales rurales y urbanas que respaldaron a la educación Socialista y al gobierno cardenista, también se organizaron en una central, la cual llevó por nombre: Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM). En el artículo 17 de su declaración de principios, el recién nacido PRM se comprometió a “trabajar para que al sector juvenil del país se le reconozcan sus derechos específicos y se esforzará para que la juventud mexicana se organice y unifique”. Congruente con su promesa dio su patrocinio y respaldo para que las juventudes leales a Cárdenas y a la educación Socialista se unificaran en la CJM, que fue reconocida como su sector juvenil (Arriaga, 1962). La CJM fue constituida el 15 de abril de 1939 en una ceremonia oficial en el Palacio de Bellas Artes de la Ciudad de México, acto oficial en el que los estudiantes normalistas rurales estuvieron representados a través de la FECSM. El nacimiento de la CJM, que aglutinó a las organizaciones estudiantiles universitarias y normalistas que respaldaron a la educación Socialista y al gobierno cardenista, debe situarse en el marco de la construcción de la política corporativa que ese gobierno comenzó a fraguar, oficialmente, desde febrero de 1936 con el nacimiento de la CTM, pasando por la transformación del PNR en PRM en marzo de 1938, con la unificación de las organizaciones campesinas en la CNC en agosto de 1938, y finalmente con la unificación de las organizaciones estudiantiles que respaldaron a la educación Socialista y al gobierno cardenista en abril de 1939. A través de su militancia en la CJM los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM formaron parte de la política corporativa que se fraguó en el gobierno de Lázaro Cárdenas.

Tras la derogación constitucional de la educación Socialista y la transformación del PRM en el Partido Revolucionario Institucional (PRI), la FECSM logró mantenerse como la representante oficial de los estudiantes normalistas rurales ante las autoridades de la SEP. En este reacomodo de las alianzas y de la estructura corporativa posrevolucionaria la FECSM, aunque reconocida por el Estado mexicano y disfrutando de las prerrogativas que eso implicaba, tuvo la suficiente fuerza política para identificarse explícitamente con las luchas de la oposición política al PRI. En este sentido se vinculó al Partido Popular —después Partido Popular Socialista— de Vicente Lombardo Toledano, en su calidad de militante de la CJM. Aunque adscritas al partido de Lombardo y no oficialmente al PRI, tanto la FECSM como la central estudiantil en la que militaba funcionaron hasta los albores de los años sesenta como una oposición bastante considerada con el partido revolucionario hecho gobierno.

De acuerdo a la realidad institucional que fue planteada por el PRI, la FECSM se comprometió a trabajar por la unidad de la juventud mexicana y a luchar por una educación democrática, científica y pública que garantizara la justicia social para los campesinos y los obreros. Con su ideario político reformado, la FECSM realizó su vida institucional hasta los primeros años de la década de 1960. Desde que había sido constituida, con la anuencia de las autoridades de la SEP, la FECSM realizó periódicamente sus congresos nacionales, los cuales constituyeron el espacio de reproducción y fortalecimiento de la relación con sus representados, con las propias agencias del gobierno federal, estatal y municipal, así como con las comunidades donde estaban asentadas las escuelas. Los congresos nacionales eran convocados por el Comité Ejecutivo Nacional de la FECSM con el propósito de renovar a su dirigencia, lo cual se hacía en una asamblea a la que asistían representantes estudiantiles de cada una de las sociedades de estudiantes de las Escuelas Normales Rurales que la constituían. A los congresos nacionales en que la FECSM renovaba a su dirigencia también asistían representantes de la SEP, así como gobernadores y presidentes municipales, que eran los encargados de inaugurar las sesiones de dichos congresos. El Comité Ejecutivo Nacional era elegido cada dos años en el congreso nacional. Al ser elegido y con el propósito de presentarse y presentar su pliego de demandas, los miembros del Comité Ejecutivo Nacional de la FECSM acudían a las oficinas de la SEP, concretamente ante el funcionario en turno a cargo de la Dirección General de Enseñanza Normal. La elección del Comité Ejecutivo Nacional cada dos años se mantuvo vigente hasta el año 1963. Después de 1963 y tras un proceso de reunificación que concluyó a finales de 1964, la FECSM renovó a su dirigencia anualmente, como sigue ocurriendo en la actualidad. Vinculada a la CJM, la FECSM se convirtió en la portavoz de las bondades del régimen en el medio rural, espacio donde estaban asentadas las escuelas que representaba (López, 2016). Pero esto cambió en los albores de la década de 1960.

Después de la Revolución cubana perdió sentido la política que la Unión Soviética había sostenido en Latinoamérica desde 1935 y que había posicionado a Vicente Lombardo Toledano en la vanguardia del movimiento socialista en la región. Esta política internacional había favorecido la alianza del PCM con el Estado mexicano, volviéndose casi invisible al responder a esa política de la unidad a toda costa exigida por la Unión Soviética. Después del triunfo de la Revolución cubana, los partidos comunistas recobraron protagonismo en la política internacional soviética. Una de las manifestaciones nacionales de estos cambios quedó expresada en el fin de la unidad que durante poco más de dos décadas había existido en la CJM. Y es que, respondiendo a la política de la unidad “a toda costa” contra el fascismo, el PCM había cedido poder al movimiento lombardista que claramente dirigía los destinos de la CJM.

La FECSM permaneció unificada y plenamente vinculada a la CJM hasta 1963. Fue a partir del año 1963 cuando la nueva directiva del PCM convocó a las organizaciones estudiantiles que militaban en la CJM a unificarse en una nueva central estudiantil. Esto trajo severas consecuencias para los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM. La relación institucional que existía entre la FECSM y las autoridades educativas del gobierno federal desde los tiempos del cardenismo fue cancelada en el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz. Las manifestaciones de esta ruptura se expresaron cuando las autoridades de la SEP dejaron de recibir a los representantes de los comités ejecutivos nacionales de la FECSM en sus oficinas de la Ciudad de México, como venía ocurriendo desde el gobierno cardenista. Las autoridades educativas del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz cancelaron la relación institucional con la FECSM luego de que esta abandonara su militancia en la CJM para incorporarse a la propuesta de organización estudiantil promovida por la nueva dirigencia del PCM y que se concretó en el nacimiento oficial de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) en abril de 1966, la que se erigió con voz crítica del sistema antidemocrático del que, denunciaban, la CJM formaba parte. La CNED convocó a las organizaciones estudiantiles del país a renovarse y a dejar de ser cómplices de ese sistema. La militancia oficial de la FECSM en la CNED evidenció su total desligamiento de la CJM, lo cual trajo consecuencias en la relación institucional que la organización estudiantil que representaba a las Escuelas Normales Rurales había venido sosteniendo con las autoridades educativas de los gobiernos del PRI. Si la FECSM había sido capaz de colaborar en la construcción de la estabilidad del régimen, pensó el sistema de inteligencia mexicano, también podría ser capaz de contribuir a desestabilizarlo.

Los estudiantes normalistas rurales organizados en la FECSM, luego de su vinculación a la CNED, participaron en las movilizaciones que convocó en el transcurso de 1968 el Consejo Nacional de Huelga, el cual estaba integrado por la dirigencia de la CNED. La FECSM representaba a un sistema escolar no solo numeroso sino también estratégico en la vida política nacional debido a su relación directa con las comunidades rurales del país donde estaban asentadas cada una de las 29 Escuelas Normales Rurales

que entonces componían el sistema normalista rural: Aguilera, Durango; Atequiza, Jalisco; Ayotzinapa, Guerrero; El Mexe, Hidalgo; Cañada Honda, Aguascalientes; Hecelchakán, Campeche; Campusco, Puebla; Mactumatzá, Chiapas; El Quinto, Sonora; Roque, Guanajuato; La Huerta, Michoacán; Tiripetio, Michoacán; Salaices, Chihuahua; Saucillo, Chihuahua; Reyes Mantecón, Oaxaca; Santa Teresa, Coahuila; Teteles, Puebla; San Marcos, Zacatecas; Tamazuluapan, Oaxaca; Tamatán, Tamaulipas; Jalisco, Nayarit; Panotla, Tlaxcala; San Diego Tekax, Yucatán; Zaragoza, Puebla; Palmira, Morelos; Perote, Veracruz; Galeana, Nuevo León (López, 2016).

Los dirigentes de la FECSM formaron parte del Consejo General de Huelga y participaron desde sus escuelas y en la Ciudad de México en las movilizaciones que la CNED, a través del Consejo General de Huelga, venía convocando. Desde 1963 la Juventud Comunista planteó la idea de constituir una nueva central estudiantil que lograra unificar a todas las organizaciones estudiantiles del país con el propósito de construir una nueva relación institucional con el Estado mexicano y al margen de la CJM. A esa propuesta que logró ser respaldada por un gran número de organizaciones estudiantiles del país que participaron en la constitución oficial de la CNED en abril de 1966 —entre ellas la FECSM—, el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz emitió su respuesta el 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco. En los meses de noviembre y diciembre de 1968 las sociedades de estudiantes de las Escuelas Normales Rurales se movilizaron en la localización de sus compañeros que habían sido detenidos en la noche de Tlatelolco y se organizaron para realizar el pago de las multas que se exigieron como condición para su liberación y para evitar que fueran procesados penalmente. No fue casual que después de lo ocurrido en Tlatelolco, donde los estudiantes convocados por el Consejo Nacional de Huelga a través de la CNED se habían reunido pacíficamente para denunciar la represión policial y para exigir demandas a favor de la democracia, la SEP procediera a legalizar la transformación oficial del sistema normalista rural que la FECSM representaba. Esta transformación implicó que la mitad de las Escuelas Normales Rurales dejarían de funcionar como tales para ofrecer servicios de nivel secundaria, con lo cual se le arrebató a la FECSM la mitad de las escuelas que representaba. El anuncio oficial de esta medida fue emitido por la SEP en julio de 1969, pero desde enero de 1969 los miembros del Comité Ejecutivo Nacional de la FECSM ya no fueron recibidos por los altos funcionarios de esa dependencia del gobierno federal. La cancelación de este acto consuetudinario en la histórica relación institucional de la FECSM con las autoridades educativas del Estado mexicano del siglo XX fue la evidencia del fin de esa relación institucional. Además, después de casi treinta años de que la SEP había apoyado a la FECSM en sus labores de representación, por ejemplo, permitiendo que sus líderes tuvieran un periodo especial para presentar sus exámenes con el propósito de que no vieran afectadas sus carreras profesionales, debido a los continuos viajes a la Ciudad de México y por el interior del país realizando sus tareas de representación, dicha dependencia del gobierno federal anunció que aplicaría el reglamento en relación a la asistencia escolar,

por lo que todo estudiante que llegara a acumular tres faltas, fuera o no líder estudiantil, sería automáticamente dado de baja del sistema normalista rural. De esta manera la SEP intentó inhibir la resistencia a la transformación del sistema normalista rural y de aislar a los estudiantes normalistas rurales de las movilizaciones sociales. La SEP no canceló los internados ni cerró todas las Escuelas Normales Rurales, lo que hizo fue reducir el número de militantes de la FECSM al separar el ciclo secundario del profesional y al transformar 14 de las 29 escuelas que la FECSM representaba en Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias, quedando de esta manera esas 14 escuelas fuera del alcance de la organización estudiantil que era dirigida por los estudiantes del ciclo profesional. Es pertinente señalar que antes de la reforma educativa de 1969 las Escuelas Normales Rurales poseían un programa educativo que ofrecía educación secundaria en una primera etapa y profesional en la segunda. Con la reforma de 1969 la FECSM perdió oficialmente a la mitad de su base política estudiantil y también su relación institucional con el Estado mexicano. Aquellos jóvenes que se obstinaron en impedir la transformación de 14 de las 29 Escuelas Normales Rurales en Secundarias Técnicas Agropecuarias fueron perseguidos y procesados penalmente; otros, al ser dados de baja del sistema normalista rural y al percibir que con ello se les había arrebatado el futuro, evadieron la persecución policial y se incorporaron a las filas de las agrupaciones armadas que para ese momento se estaban conformando en el país.

Conclusiones

El Partido Comunista Mexicano (PCM) realizó con éxito labores de reclutamiento y organización política al interior de las Escuelas Normales Rurales. La existencia de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) fue una muestra de ello. Siguiendo la política de la unidad antifascista establecida por la Internacional Comunista, sus representantes en México—el PCM y Vicente Lombardo Toledano—fraguaron diversas alianzas políticas con el gobierno de Lázaro Cárdenas, que dieron vida a diversas centrales, federaciones y sindicatos. En los entornos escolares alentaron a los estudiantes normalistas rurales y universitarios del país a organizarse en federaciones que fueron la antesala para la lograr la unificación de estas en una central estudiantil, que nació reconocida como el sector juvenil del Partido de la Revolución Mexicana. Esta central estudiantil fue constituida en abril de 1939 y fue nombrada Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM). El nacimiento de la CJM fue resultado de una alianza política heterogénea que fue coadyuvante para la estabilidad social y política del régimen posrevolucionario. Esa alianza de tipo estudiantil formó parte de la política corporativa que después conocimos y con la que los gobiernos posrevolucionarios gobernaron este país durante varias décadas del siglo XX. En la década de 1960 la unidad política existente en la CJM llegó a su fin, lo cual tuvo diversas manifestaciones. Una de ellas fue la ruptura al interior del movimiento lombardista, que tuvo su máxima expresión en el intento de

asalto al cuartel militar de Ciudad Madera, Chihuahua, en septiembre de 1965; este movimiento de acción directa fue encabezado por campesinos, estudiantes y profesores universitarios y de las Escuelas Normales Rurales del norte del país, que manifestaron con ello su separación de las filas del lombardismo. Otra manifestación fue, sin duda, la respuesta que el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz dio, el 2 de octubre de 1968, a la nueva propuesta de organización estudiantil planteada por la Juventud Comunista. La creación de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) que suplantó a la CJM fue expresión del fin de aquella alianza de tipo estudiantil. La reforma educativa de 1969 al sistema normalista rural, luego de que la FECSM anunciara su separación oficial de la CJM para militar abiertamente en las filas de la CNED, fue otra manifestación del fin de aquella alianza política. La reforma al sistema normalista rural de 1969 estableció la transformación de 14 de las 29 Escuelas Normales Rurales en Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias, lo cual implicó que estas últimas quedaron fuera del alcance político de la FECSM; la imposibilidad de los estudiantes normalistas rurales de echar atrás esa reforma minó la fuerza política que durante décadas la FECSM había conservado y que había favorecido su relación institucional con el Estado mexicano. Golpeada por la reforma de 1969, la FECSM no tuvo el vigor político que le concedía su base estudiantil y, por lo tanto, el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz a través de su secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, mostró como innecesaria la relación institucional que durante décadas el gobierno federal sostuvo con dicha organización estudiantil. Los movimientos armados de los años sesenta y setenta del siglo XX en México tuvieron la peculiaridad de haber sido encabezados por estudiantes y/o egresados de las universidades y de las Escuelas Normales Rurales, lo cual podría considerarse también expresión del fin de la alianza corporativa que se había fraguado desde los tiempos del cardenismo. Esto es solo la punta del iceberg.

Referencias

- AH-SEP [Archivo Histórico de la SEP]. Expediente 509:4-8-8-3I y 457: 4-7-3-I36.
- Arriaga, A. (1962). *El movimiento juvenil mexicano*. México: Instituto Nacional de la Juventud Mexicana.
- Cárdenas, L. (1973). *Obras I. Apuntes, Tomo I, 1913-1940* [Nueva Biblioteca Mexicana]. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carr, B. (1996). *La izquierda mexicana a través del siglo XX*. México: Era.
- Civera, A. (1988). Política educativa del gobierno del Estado de México 1934-1940. *Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (12), 39-50. DOI: <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i12.229>.
- Civera, A. (1997). *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*. México: El Colegio Mexiquense/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense.
- Dorantes, A. (1993). *El conflicto universitario en Guadalajara 1933-1937*. México: Secretaría de Cultura del Gobierno de Jalisco/ INAH.

- González, F. (2003). Los orígenes y el comienzo de una universidad católica: sociedades secretas y jesuitas. *Historia y Grafía*, (20), 151-205.
- Krauze, E. (1977). *Historia de la Revolución mexicana, 1924-1928: la reconstrucción económica* [col. *Historia de la Revolución Mexicana*, t. 10]. México, El Colegio de México.
- Krauze, E. (1987). *Reformar desde el origen: Plutarco Elías Calles* [col. *Biografías del Poder*, n. 7]. México: FCE.
- López, M. N. (2016). *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado mexicano del siglo XX (1935-1969)* [Tesis doctoral]. Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.
- López, M. N. (2007). *Los Tecos en el México de la primera mitad de los años setenta y su proyección transnacional anticomunista* [Tesis de maestría]. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- Ortiz, M. (1991). La formación de maestros rurales en el Estado de México 1927-1940. Escuela Normal Rural de Tenería [tesis de maestría]. Escuela Normal Superior del Estado de México.
- Ortiz, S. (2012). *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Reyna, J. L. (2009). *Para entender el Partido Revolucionario Institucional*. México-España: Nostra Ediciones.
- Sepúlveda, M. (1976). La política educativa y las escuelas rurales en la década de los treinta. El caso de las Escuelas Regionales Campesinas en 1936 [tesis de maestría]. ENAH, México.
- Sepúlveda, M. (1990-1991). Notas para la historia del normalismo rural: la escuela regional campesina de Galeana, N. L. en los años 30. *Deslinde, Revista de la Facultad de Filosofía y letras de la UANL*, 9-10(30-31), 76-84.
- Spenser, D. (2007). "Unidad a toda costa": *La Tercera Internacional en México durante la presidencia de Lázaro Cárdenas*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Valdés, J. S. (1980). *Autobiografía y dos trabajos sobre educación mexicana*. México: s.e.
- Zea, L. (1963). *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*. México: SEP.

Cómo citar este artículo:

López Macedonio, M. N. (2019). Los estudiantes normalistas rurales y el Partido Comunista Mexicano en la historia política del siglo XX. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 67-84. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.241>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

El profesor Luis G. Monzón, diputado del Congreso Constituyente de 1916-1917

*Professor Luis G. Monzón. representative
to the Constituent Congress from 1916 to 1917*

Francisco Hernández Ortiz

RESUMEN

El trabajo que se presenta es producto de una investigación histórica más amplia de un fragmento de la trayectoria profesional del profesor Luis G. Monzón, quien como educador e integrante del Congreso Constituyente 1916-1917 de Querétaro formó parte de la Comisión de Reformas Constitucionales, de donde emergió el análisis y discusión por los constituyentes del artículo tercero constitucional. La metodología utilizada fue analítica-sintética, con técnicas para el procesamiento de los datos tomados de las fuentes primarias de los archivos históricos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí y del Sistema Educativo Estatal Regular. Datos consultados directamente del *Diario de los Debates* del Constituyente de 1916-1917. Se utilizaron técnicas del discurso para la alocución de Luis G. Monzón desde un marco analítico, en donde se consideraron: contexto, contenido del discurso; el poder, la persuasión, los valores y la ideología que subyacen a lo dicho por Luis G. Monzón Teyatzin en la tribuna. El artículo que se presenta da a conocer la participación del profesor Luis G. Monzón en el Congreso Constituyente de 1916-1917 en la ciudad de Querétaro, representando al estado de Sonora, específicamente durante la discusión del artículo tercero constitucional. Los resultados de este trabajo abonan al conocimiento de los hombres que integraron el Congreso Constituyente, específicamente del grupo de dieciocho profesores que estuvieron en ese lugar, en ese tiempo, en la decisión política del país.

Palabras clave: Educación laica, Estado, política, profesores.

ABSTRACT

This paper is part of a broader historical research on Professor Luis G. Monzón's professional career, who as educator and as representative of the Constituent Congress from 1916 to 1917 in Querétaro had a leading role in the Commission on Constitutional Reforms, where analysis and discussions about the Third Constitutional Article emerged. An analytic-syntactic methodology was followed with techniques to process data taken from primary sources from the historical archives from the Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, the State Educational System, and the Debate Diary from the Constituent Congress from 1916 to 1917. Framed analytically, Luis G. Monzón's dissertations were studied with discourse analysis procedures. Aspects like context, content, power, persuasion, values, and ideology were taken into consideration while analyzing Luis G. Monzón Teyatzin's tribune speeches. This study is based on Monzón's participations in debates around the Third Constitutional Article in the Constituent Congress representing the State of Sonora. Results contribute to know more of the men who participated in the Congress, specifically the group formed by eighteen teachers who were representatives and were critical in the political formation of the country.

Keywords: Lay education, state, politics, teachers.

Francisco Hernández Ortiz. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Es doctor en Humanidades y Artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas y desde el 2014 pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, del CONACYT. Se desempeña como profesor-investigador, historiador, editor y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Actualmente ocupa el cargo de director general de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Correo electrónico: fhernandez@beceneslp.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2014-2965>.

Introducción

Los estudios realizados hasta la actualidad sobre el Congreso Constituyente de 1916-1917 han ayudado a configurar un marco interpretativo plural de los hombres que tuvieron como misión la construcción de la Constitución mexicana de 1917. Uno de los primeros trabajos es el estudio de Juan de Dios Bojórquez. Su texto es una crónica publicada en 1938, toma como base para su narración histórica los documentos rectores del movimiento revolucionario: el Plan de San Luis y el Plan de Guadalupe. Relata lo acaecido en las sesiones preliminares del Congreso, analiza las dos corrientes ideológicas representativas en las discusiones en el interior del Congreso: moderados y jacobinos, señala recurrentemente que los debates son los testimonios de la confrontación ideológica política que dio origen a la Carta Magna. En el último apartado de su crónica sobresalen cinco diputados que a juicio de Bojórquez fueron brillantes por su postura ideológica y sus argumentaciones de los temas tratados en las comisiones y en la tribuna, por su alocución como oradores; refiere a Luis G. Monzón, como “uno de los diputados más interesantes del Congreso” (Bojórquez, 1992, p. 505), debido a la aportación de sus ideas en las discusiones, su templanza y carácter en la defensa de la educación pública.

La investigación de Smith (1973), desde un análisis factorial, aporta información sobre los niveles de participación de los diputados: moderados y jacobinos. Confronta la tesis de que tradicionalmente se ha considerado que los legisladores “a menudo votan de acuerdo a compromisos previos en ciertos asuntos; [aunque] también pueden cambiar de opinión de vez en cuando” (Smith, 1973, p. 370). Sus conclusiones demuestran que no es cierto que una “mayoría jacobina o radical” impuso su visión en la Constitución mexicana de 1917, sino que hubo consensos y apertura. El análisis empírico de los resultados de las votaciones en el Congreso indica que “prevaleció la unanimidad entre los constituyentes” (Marván, 2007, p. 309).

Los Constituyentes son personajes de la historia política de México, sus argumentaciones del trabajo legislativo quedaron documentadas en el *Diario de los Debates*, ahí se infiere su pensamiento político e ideológico para la configuración del Estado mexicano posrevolucionario, como benefactor social, que da respuesta a las “carencias históricas” (Yángulova, 2015, p. 69) de educación, reparto agrario y derechos laborales. La respuesta del Estado a esos derechos sociales se sintetiza en los artículos 3°, 27 y 123, su contenido materializa las aspiraciones populares a las que debía atender de forma inmediata y contundente, y que la Revolución había enarbolado como bandera por los diferentes grupos sociales.

Objetivo y sustento teórico-metodológico

La metodología utilizada para la realización de esta investigación fue analítica-sintética, con técnicas para el procesamiento de los datos tomados de las fuentes primarias de los archivos históricos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí y del Sistema Educativo Estatal Regular. Otros datos fueron directamente consultados del *Diario de los Debates* del Constituyente de 1916-1917. El análisis del discurso de Luis G. Monzón fue posible debido a la aplicación de técnicas del discurso (Manzano, 2005) y se elaboró un marco analítico en el que se consideraron los siguientes elementos: contexto, contenido del discurso; el poder, la persuasión, los valores y la ideología que subyacen a lo dicho por Luis G. Monzón Teyatzin en la tribuna. Sin el rescate del discurso hubiera sido imposible interiorizar en las ideas de este personaje de la historia local y nacional

El artículo que se presenta da a conocer la participación del profesor Luis G, Monzón, egresado de la Escuela Normal para Profesores del estado de San Luis Potosí, en el Congreso Constituyente de 1916-1917 en la ciudad de Querétaro, representando al Estado de Sonora.

La Normal para Profesores es “una de las primeras escuelas normales [la segunda en fundación en el país, después de la del estado de Zacatecas], y se constata muy pronto en el campo de la existencia de maestros liberales” (Guerra, 1988, p. 438). De esta institución egresaron personajes como Filomeno Mata (Hernández, 2012), periodista y crítico del gobierno porfirista, y Librado Rivera, precursor intelectual de la Revolución mexicana que “participó en los clubes liberales de San Luis Potosí, fue secretario” (Cockcroft, 1967, p. 99) del Primer Congreso Liberal en 1900; por su radicalismo ideológico fue objeto de persecución por los diferentes regímenes.

La ciudad capital de San Luis Potosí fue bastión de los clubes liberales, estos tomaron como estandarte la falta de democracia, cuestionaron la marginación, la pobreza de los campesinos, indígenas y obreros, cuyo efecto fue el desequilibrio social y económico en el país.

Bajo el contexto anterior, los estudiantes normalistas en San Luis Potosí vivieron de cerca estas circunstancias sociopolíticas y económicas a fines del Porfiriato y en los inicios del movimiento armado algunos, como Luis G. Monzón Teyatzin, dejaron las aulas y se adhirieron a las filas de los ejércitos de la Revolución mexicana.

Resultados

La Escuela Normal para Profesores de San Luis Potosí fue fundada en 1849 como centro de formación del profesorado del siglo XIX, también fue el espacio en sus aulas del estudio de las ideas ilustradas y del pensamiento liberal. Los estudiantes desde la indagación de los contenidos de las asignaturas de ciencias naturales, pedagógicas, filosóficas y humanísticas fueron sensibles a los problemas sociales, económicos y políticos de la época. Es pertinente señalar que las asignaturas del plan de estudios configuraron rasgos profesionales con influencia de las ideas liberales y de la importancia de la educación moderna (AHBECENESLP, 1884). El adiestramiento militar recibido por los estudiantes en la Escuela Normal a lo largo de los seis años de la carrera les forjó el carácter para las tareas militares de orden y disciplina (AHSEER, 1903). Ante el advenimiento de la Revolución, algunos estudiantes se adhirieron a los grupos revolucionarios, como sucedió con Monzón.

En el estudio de Luis Ponce de León Armenta (1990) sobre Luis G. Monzón se asevera que este se identificó con los ideales de los hermanos Flores Magón y con los postulados del Plan de San Luis de Madero. En 1913 se levantó en armas y se unió al maderismo (Grijalva, 2017); intentó tomar la plaza de Cumpas, Sonora, al no lograrlo fue aprehendido y hecho prisionero; se trasladó a los Álamos. Se afilió al constitucionalismo en 1913.

La Revolución mexicana fue un acontecimiento en los inicios del siglo XX que transformó el orden establecido durante el Porfiriato y ocasionó una recomposición del Estado mexicano: fue un movimiento armado, pero también ideológico-político que modificó la estructura económica, política, social y cultural de México. Desde el punto de vista de la historiografía marxista, fue una lucha de clases interburguesa en busca del poder político y económico. Sin afán de ahondar, porque no es la pretensión de este trabajo, sí podemos decir que efectivamente la Revolución involucró a las distintas clases sociales, las élites económicas y políticas del Porfiriato tomaron nuevos derroteros, dando origen a una recomposición social y desde luego al surgimiento de una nueva clase política y económica posrevolucionaria, su repercusión no solo tocó lo local o nacional, sino que su fuerza devastadora vulneró intereses particulares de países con los que México tenía relaciones comerciales, transformando las estructuras e instituciones del Estado.

Bajo este contexto convulso de la Revolución, San Luis Potosí tuvo una participación activa desde la conformación de los primeros clubes liberales en 1900, la recepción de Madero en la ciudad y la colaboración de la población en diversas etapas de la guerra, como los estudiantes y profesores normalistas, como fue el caso de Luis G. Monzón.

El Congreso Constituyente de 1916-1917

El Congreso Constituyente de 1916-1917 fue el espacio político de México dentro de la Revolución. “No se sabe a ciencia cierta desde cuándo Venustiano Carranza, Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, encargado del Poder Ejecutivo, cristalizó la idea de

convocar a un Congreso Constituyente” (Marván, 2006, p. 310). El rol de Carranza como jefe del movimiento constitucionalista y como responsable del Ejecutivo en la administración pública federal fue relevante para mantener la gobernabilidad y la unión del país. A Carranza le tocó enfrentar una de las etapas más sangrientas de la Revolución, la lucha entre las facciones villistas, zapatistas y constitucionalistas. Fue trascendental la iniciativa del proyecto de convocatoria para la creación del Congreso Constituyente y reformar la Constitución de 1857.

Para comprender la importancia del debate que se dio en el interior del Congreso Constituyente es necesario reconocer que fue el lugar en donde se discutieron ideas políticas, ideológicas, históricas, morales, pedagógicas, económicas y científicas que fundamentaron la Constitución de 1917.

Se coincide con la aseveración que hace Marván (2007) al argumentar que los integrantes del Constituyente eran liberales; que el conservadurismo fue derrotado en México, política y militarmente, a partir de la República Restaurada, cuya consecución mantuvo una expresión liberal en la segunda mitad del siglo XIX. La influencia del Liberalismo y el Positivismo fueron parte del pensamiento político de los hombres que nacieron durante el Porfiriato y que vivieron la Revolución, a ellos les tocó orientar las bases de la nueva Constitución. “En realidad lo que se hizo fue adoptar las soluciones jurídico-políticas propias de las corrientes progresistas, tal como estaban antes del estallido de la Primera Guerra Mundial en 1914” (Marván, 2018, p. 2).

El Congreso Constituyente de 1916-1917 fue integrado por 219 diputados; “se prohibió el derecho a ser electos diputados constituyentes a zapatistas, villistas, y desde luego a los huertistas y a quienes hubieran tenido cualquier colaboración con ellos. Es decir, se trató de una asamblea compuesta por integrantes de un solo partido, el de los constitucionalistas” (Marván, 2006, p. 317). El Congreso Constituyente se compuso de dos bandos: los “derechistas” o “moderados” en una minoría y los “izquierdistas” o “jacobinos” en una mayoría” (Smith, 1973, p. 366). Por otro lado, tuvieron representación los diferentes sectores de la población: hubo obreros, mineros, agricultores y ferrocarrileros, además de “setenta y dos abogados, dieciséis médicos, dieciséis ingenieros, siete contadores públicos, dieciocho profesores, catorce periodistas, siete contadores públicos y dos farmacéuticos” (Marván, 2006, p. 315).

Bajo este contexto, entre los profesores integrantes del Constituyente que participaron en los trabajos legislativos hubo dos potosinos: Gregorio A. Tello y Luis G. Monzón, este último objeto de estudio en esta investigación que busca valorar su participación política en los trabajos del Congreso.

Luis G. Monzón Teyatzin perteneció al grupo constitucionalista, asumió una postura radical en las deliberaciones del Congreso —grupo al que denominan “jacobinos”—, fue integrante de la Comisión de Reformas Constitucionales.

La Comisión de Reformas Constitucionales presentó el análisis del artículo tercero constitucional. En el *Diario de los Debates* están documentadas las discusiones sobre laicidad: se refiere a lo no sectario, ni dogmático, sino crítico racional y libre como uno de los fines de la educación mexicana.

Por lo anterior, un concepto esencial dentro del artículo tercero fue “educación laica”; algunos diputados cuestionaron la palabra, como lo señaló Luis G. Monzón Teyatzin,¹ quien pedía que el concepto de “laica” se sustituyera por “racional”. La tensión provocada por las argumentaciones, las diferencias ideológicas-políticas, generaba un nivel de confrontación en el que se reflejaba el carácter, experiencia y postura ideológica de quienes ahí participaban. Bajo este contexto Luis G. Monzón Teyatzin subió a tribuna e hizo la defensa de la educación pública racional.

El discurso de Monzón se centró en el contenido del artículo tercero constitucional, propuso eliminar del texto el término de educación “laica” por el de “racional”. “Esa palabra es el vocablo *laico*, empleado mañosamente en el siglo XIX, que yo propongo (que) se sustituya por el término *racional*, para expresar el espíritu de enseñanza en el presente siglo” (Monzón, en Marván, 2006, p. 154).

En el exordio de su discurso, Luis G. Monzón explica lo que a su juicio significa educación laica, y luego hace su argumentación para finalmente proponer la sustitución del concepto por educación racional. Refiere que “laica” alude a ajena de la doctrina religiosa, aunque reconoce “respetar estrictamente las creencias religiosas del hogar, por erróneas, absurdas e irracionales que sean” (Monzón, en Marván, 2006, p. 154). Expresa que tampoco el profesor tiene el derecho de destruir las creencias que cada educando ha construido desde el seno del hogar. Para no vulnerar las concepciones construidas en la familia o creencias, propone la educación racional como el único camino para que desde el conocimiento científico se explique la realidad, desde el estudio de las ciencias naturales y no desde el dogma religioso que provoca enajenación y prejuicios a los individuos.

El profesor Monzón aborda en su discurso el valor de la educación pública como medio eficaz para la civilización de los pueblos. Sostiene que la educación genera una evolución progresiva en cada individuo, favoreciendo el desarrollo “armónico e integral, de sus facultades” (Monzón, en Marván, 2006, p. 154). Su discurso tiene un alto grado de reconocimiento y papel estratégico de la función del profesor en la educación y en la escuela pública; “...al maestro frente al gran problema de dirigir a las generaciones que se levanten, por los derroteros de la verdad como es dable concebirla a la porción más honrada y consciente de la humanidad” (Monzón, en Marván, 2006, p. 154). Define al profesor como un intelectual poseedor del conocimiento, guía y constructor de la conciencia crítica de los estudiantes.

El diputado Monzón hizo énfasis de la formación del niño como razón de la escuela y de la educación pública; compara al niño con la tabla rasa que la educación pule y lo aleja de la ignorancia. Es reiterativo al argumentar que la enseñanza pública, desde los

¹ En este trabajo para el análisis del discurso político de Luis G. Monzón se tomó la alocución disertada en tribuna, como está documentada en el *Diario de los Debates* de la nueva edición (facsimilar) del *Diario de los Debates del Congreso Constituyente de 1916-1917* publicada en México por la Suprema Corte de la Nación en el año 2006 bajo la dirección de Ignacio Marván Laborde.

siglos XVIII y XIX tuvo una evolución, de ser eminentemente religiosa pasó a un “sendero de tolerancias y condescendencias inmorales” (Monzón, en Marván, 2006, p. 154); que la educación racional podía contrarrestar los prejuicios y los dogmas. Se reconoce en su discurso el papel de la educación en el fortalecimiento de la patria, una educación pública racional, basada en la ciencia; fortalecer a la Patria por medio de la educación, en la medida que la ley se aplique, ya que “las leyes deben ser lo suficientemente sabias para que lejos de ser instrumentos de obstrucción, sean eficaces medios de avance en la realización de la magna obra civilizadora” (Monzón, en Marván, 2006, p. 154). Conmina a los constituyentes a legislar en bien del país, sustituyendo del artículo tercero constitucional el concepto de “laica” por “racional”.

Al hacer un análisis del discurso político de Luis G. Monzón Teyatzin subyace el conocimiento pedagógico, refleja claridad de los fines de la educación: formar al individuo de manera integral en lo intelectual, lo físico y lo moral. El papel del profesor debe respetar la libertad de pensamiento y las creencias de los alumnos, porque eso le corresponde a la familia; el respeto al libre pensamiento es esencial en una sociedad como la mexicana que se estaba construyendo y que tampoco podía quedarse con prácticas de los siglos XVIII o XIX, cuando los preceptos pedagógicos planteaban en el inicio del siglo XX que la educación buscaba el desarrollo pleno de los individuos.

Pugna por la educación racional como aquella que lleva a los individuos a la reflexión profunda, para ser capaces de discernir entre lo oscuro, lo absurdo, la mentira y el fanatismo.

La argumentación de Monzón alude a un planteamiento pedagógico, más que ideológico-político, no así la postura que tomó el diputado Félix Fulgencio Palavicini, quien con sus ideas progresistas y su cercanía con Venustiano Carranza orientó el debate del artículo tercero. No se aceptó la propuesta de Monzón. Se votó y quedó determinado que “la enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación” (Diario de los Debates, 1916).

La decisión del Constituyente tuvo respaldo de 100 diputados a favor, 56 en contra. Monzón se ubicó entre los que apoyaron en los términos como quedó redactado el artículo tercero de la Constitución de 1917. Monzón figura en el grupo de los jacobinos con una actitud positiva de mejora y de propuestas. En este grupo además de Monzón se ubica a Francisco J. Mújica, Enrique Colunga y Heriberto Jara.

Comentarios finales

Luis G. Monzón Teyatzin se formó en las aulas de la segunda Escuela Normal más antigua del país, institución con influencia liberal. El movimiento revolucionario de 1910 llevó a participar a hombres y mujeres de diferentes estratos sociales, ahí encontramos a los profesores. Este estudio recupera y hace visible la presencia de un profesor potosino representando al Estado de Sonora como diputado en el Congreso Constituyente de 1916-1917 en la ciudad de Querétaro.

A manera de conclusión resultado del análisis del discurso hago las siguientes aseveraciones:

Monzón refleja un potencial discursivo, entendido como la fuerza perlocutiva que refleja en la tribuna, su experiencia pedagógica en las aulas, la interacción con las personas y el respeto adquirido ante sus colegas diputados; hace que sus palabras lleven en sí mismas significados y concepciones de la educación pública, laica, racional, del papel del docente, los alumnos y el valor de la ley en el equilibrio social. El modo imperativo a lo largo del discurso —como “¿Quién lo auxiliará en tan ardua empresa? ¿La ley, señores diputados?”— es ejemplo del poder, entendido como el potencial de movilizar “su energía hacia los presentes” (Manzano, 2005, p. 4) en el pleno y dejar clara su intención de sustituir el vocablo de educación “laica” por el de educación “racional”.

La persuasión como ejercicio de poder del discurso del profesor Luis G. Monzón Teyatzin buscó influir en el pleno del Constituyente, y refleja tres atributos: su formación profesional como profesor, conocedor de los procesos educativos y de la teoría pedagógica; su pertenencia al grupo de los jacobinos, considerados como los radicales del pensamiento liberal, y su experiencia como revolucionario conocedor de la realidad social y política del país. Los tres atributos se conjugan y se reflejan en su discurso y su capacidad para convencer a los congresistas. Tiene una intención precisa: declarar en el artículo tercero constitucional “educación racional”.

Otra variable en el análisis de su discurso son los valores que subyacen: el reconocimiento al carácter formativo de la educación; respeto a la formación religiosa de las personas dada por medio de la familia, en la cual ni la escuela ni el maestro debían intervenir; el valor bajo la responsabilidad de la ciencia como medio para el desarrollo integral de los alumnos, y el valor de las leyes para el equilibrio social, económico y político del país. Lugar especial en su discurso tuvo la defensa de la educación pública como medio para la evolución social del país. Sus palabras también definen una postura ideológica-política del grupo al que pertenecía. Los jacobinos² representaban el ala liberal radical del Constituyente: las ideas de justicia social y de Estado Liberal con perspectiva de justicia social sobresalen a lo largo de su disertación en la tribuna. En realidad, los constituyentes de 1917 “adoptaron las soluciones jurídico-políticas propias de las corrientes progresistas” (Marván, 2018, p. 154) europeas de la primera década del siglo XX. El ejemplo más evidente de justicia social era la educación pública. Él y su grupo representaban la visión de nación en el marco del nuevo Estado mexicano posrevolucionario.

El discurso de Monzón refleja dos posturas ideológicas: querer suprimir educación laica por educación racional enfrenta dos paradigmas: “laico” se asocia al Estado, “a los derechos del hombre y del ciudadano... una ciudadanía libre, soberana y republicana” es un concepto que alude a lo político, ideológico, mientras que lo que proponía —racional— se ubica en lo pedagógico; es obvio que su propuesta no fructificó —eso no le quita mérito a su discurso y su pensamiento—.

² Transcripción *corpus* del discurso de Luis G. Monzón en la tribuna en el Congreso Constituyente de Querétaro 1916-1917.

La importancia de la investigación que aquí se presenta estriba en que se pudo rescatar y hacer visible su participación y su contribución en la construcción de la Constitución de 1917, con la que se le dio legalidad el establecimiento del nuevo Estado mexicano del siglo XX. Los resultados de la investigación abonan al conocimiento de los hombres que integraron el Congreso Constituyente, específicamente del grupo de dieciocho profesores que estuvieron en ese lugar, en ese tiempo, en la decisión política del país.

Referencias

- AHBECENESLP. [Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. (1884). *Plan de Estudios de profesores de primer orden de la Escuela Normal para Profesores 1884-1911*. San Luis Potosí, México.
- AHSEER. [Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular]. (1903). *Correspondencia. Dirección General*. San Luis Potosí, México.
- Bojórquez Djed, J. (1992). *Crónica del Constituyente*. México: INEHRM.
- Cockcroft, J. (1967). El maestro de primaria en la Revolución Mexicana. *Historia Mexicana*, 16(4), 565-587.
- Diario de los Debates del Congreso Constituyente de 1916-1917 (1916) [facsimil]. México: Suprema Corte de la Nación.
- Grijalva, M. (2017, 9 de febrero). Armas, cárcel y bacanora: los Constituyentes de Sonora. *Crónica de Sonora*. Recuperado de: <http://www.cronicasonora.com/los-constituyentes-de-sonora/>.
- Guerra, F. (1988). *Las mutaciones culturales en México: del antiguo régimen a la Revolución*. México: FCE.
- Hernández, F. (2012). *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*. México: Gobierno del Estado de San Luis Potosí/Congreso del Estado/Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí/Editorial Porrúa.
- Manzano, V. (2005). *Introducción al análisis del discurso*. Recuperado de: <https://personal.us.es/vmanzano/docencia/metodos/discurso.pdf>.
- Marván Laborde, I. (2006). *Nueva edición [facsimil] del Diario de los Debates del Congreso Constituyente de 1916-1917*. México: Suprema Corte de la Nación.
- Marván Laborde, I. (2007). ¿Cómo votaron los diputados constituyentes de 1916-1917? *Política y Gobierno*, 14(2), 309-347. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60327293001>.
- Marván Laborde, I. (2018). La Revolución mexicana en la Constitución de 1917. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 27(1), 153-173. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v27n1/I688-499X-rucp-27-01-153.pdf>.
- Ponce de León, L. (1990). Ideario y obra de Luis G. Monzón, Constituyente del Congreso 1916-1917. En *La Constitución mexicana de 1917. Ideólogos, el núcleo fundador y otros constituyentes*. México: UNAM. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4225/I3.pdf>.
- Smith, P. H. (1973). *La política dentro de la Revolución: el Congreso Constituyente de 1916-1917*. *Historia Mexicana*. México: El Colegio de México.
- Yángulova, B. C. (2015). El Congreso Constituyente y la evolución del derecho a la educación. *Ecos sociales*, 3(8), 69-76. Recuperado de: <http://revistas.ujat.mx/index.php/ecosoc/article/view/983>.

Cómo citar este artículo:

Hernández Ortiz, F. (2019). El profesor Luis G. Monzón, diputado del Congreso Constituyente de 1916-1917. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 85-93. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.236>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Una escuela para profesores, legado de don Teodomiro Manzano

A school for teachers. Don Teodomiro Manzano's legacy

Alma Elizabeth Vite Vargas

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es recrear los inicios de la formación de docentes en Hidalgo a partir del nacimiento de la Escuela Normal “Benito Juárez” en 1913. En ese momento el Instituto Científico y Literario era la institución de mayor nivel en el estado y por decisiones gubernamentales lo referido al rubro de profesores se atendía en ella, situación que motivó vaivenes en el sostén y ubicación de la Escuela Normal. Se destaca la participación que tuviera el educador hidalguense Teodomiro Manzano en el desarrollo del sistema educativo estatal, así como el trabajo que realizó para que finalmente se considerara la necesidad de contar con un espacio adecuado para la formación a los profesores de educación primaria que, cuando Hidalgo surge como entidad federativa, sólo contaban con las escuelas nocturnas para conocer los rudimentos de la enseñanza. En estas escuelas aprendían lo que otros profesores podían transmitir en relación a su propia práctica pues tampoco habían pasado por procesos formales que les habilitaran en el oficio docente; otros profesores se certificaban por la vía del Instituto Científico y Literario, en el que podían solicitar un examen y al aprobarlo obtenían el aval que les permitía abrir una escuela, sin embargo tampoco habían pasado por un proceso de formación escolarizado. El profesor Manzano conocía el panorama educativo en el estado y su preocupación por los profesores en distintos planos le llevó a hacer las gestiones necesarias para abrir una Escuela Normal, con lo que se iniciaría la formación de los docentes en el estado. Para reconstruir este proceso se revisaron los archivos del Poder Judicial estatal y de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo como fuentes principales, así mismo se revisó la literatura correspondiente, previa construcción de una línea del tiempo múltiple para ubicar acontecimientos y relaciones.

Palabras clave: Profesión docente, normalismo, Hidalgo.

ABSTRACT

The aim of the present article is the reconstruction of the establishment of pedagogical training in Hidalgo following the foundation of the “Benito Juárez” Normal school in 1913. At that time, the most reputable state institution was the Instituto Científico y Literario (Scientific and Literary Institute) which, by governmental decree, was the only one, as far as it concerned, related to teacher training in particular; it was a context where changes related to stability and location of Escuela Normal took place. The role played by Professor Teodomiro Manzano, from Hidalgo, is emphasized in the development of the State's educational system, as well as the work he did in order to consider the need for an appropriate space for elementary teachers' training, because when Hidalgo emerged as a federative entity, teachers only had evening classes to learn the main principles of Pedagogy. At those schools, they learned only what other professors could communicate from their practical experience itself, since they had never pursued formal studies in order to acquire pedagogical skills. The other way by which teachers certificated was offered by the Instituto Científico y Literario, where they could request a test and be able to open a school if they passed it; yet, they never went through a formal scholarship process. Professor Manzano was aware of the State's academic context, and his concerns about teachers in different levels prompted him to do the necessary arrangements to open a Normal school, with which the education of teachers in Hidalgo would begin. In order to reconstruct this process, the judiciary archives and the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo files were reviewed as primarily source material; moreover, related literature was examined and a multiple timeline aiming to locate events and relations was made.

Keywords: Teacher profession, teacher training, Hidalgo.

Alma Elizabeth Vite Vargas. Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, México. Es doctora en educación en la línea “Teoría educativa y prácticas institucionales” y se desempeña como docente en licenciatura, maestría y doctorado. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Grupo Interinstitucional de Historia de la Educación en Hidalgo, Red Nacional de Investigación “Políticas y acontecimientos educativos estatales: características, procesos y posibilidades” y coordinadora del Núcleo Hidalgo. Correo electrónico: aevitevargas@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8865-795X>.

Introducción

En este artículo presento a grandes trazos cómo se instauró en Hidalgo la formación docente a partir de las gestiones del profesor Teodomiro Manzano para crear una Escuela Normal en la capital del estado en 1913.

Los profesores que laboraron en Hidalgo, específicamente en la región capitalina estatal hasta antes de 1913, eran improvisados o se incorporaban con formación precaria adquirida en las escuelas nocturnas, donde aprendían los rudimentos de la docencia; sin embargo se hacía evidente la necesidad de una formación sustentada, pues los adelantos en materia de instrucción así lo ameritaban.

Hacia 1911 se decretó el establecimiento de Escuelas de Enseñanza Primaria Superior en Pachuca. Esta enseñanza sería gratuita y laica, se proponía completar la educación de niños egresados de la Primaria Elemental (AHPJ, 28 de julio, 1911). Los estudios serían de dos años y se trabajarían contenidos de Lengua Nacional, Derecho Usual, Historia Patria, Aritmética, Geometría, Nociones experimentales de Física y Química, Geografía Universal y Nociones de Cosmografía, Economía Política para niños y Doméstica, así como Costura en blanco para las niñas, Canto, Dibujo lineal y paisaje, Gimnasia y ejercicios militares, elementos de Inglés y Francés. En el segundo año se agregaban Historia General, Aritmética y Nociones de Álgebra, Geometría y Ejercicios Prácticos de Topografía, Nociones de Zoología, Botánica y Mineralogía, Geografía de México, Nociones de Pedagogía Materna para las niñas, Dibujo Natural y Caligrafía. En estos contenidos tenían que formarse los profesores aspirantes a laborar en dichas escuelas (Vite, 2004).

La primera institución de este tipo se inauguró el 30 de junio de 1911. Interesante la nota periodística que anunció el evento:

Una nueva era, en verdad, comienza para nuestra Patria; nuevas orientaciones señalan nuestro porvenir y nuevas luces iluminan gloriosamente el horizonte de nuestro Estado. Y es que, habiéndose derrumbado un régimen que mataba todas las aspiraciones y ahogaba todos los impulsos, el democrático que tan ventajosamente le substituye ha emprendido una labor de regeneración absoluta y de radicales reformas, la que tiende, como forzosamente debe tender, al engrandecimiento efectivo de nuestro suelo. [AHPJ, 1911, 28 de junio].

La fórmula para el progreso descansaba en la educación y esta era un reclamo popular, señaló el periodista, pues una instrucción adecuada se había negado al pueblo durante el gobierno porfirista. Así la apertura de esta primera escuela encargada al profesor Ramos, “maestro de grandes conocimientos” y quien “ha hecho de su magisterio un sacerdocio” era todo un acontecimiento en que se cifraban esperanzas de gobierno y pueblo. La importancia del acontecimiento se aprecia en que la inauguración fue presidida por el gobernador del Estado, Jesús Silva, además de la intervención de la orquesta y directores de otras escuelas, el punto 6 del programa señalaba un discurso pronunciado por el profesor Teodomiro Manzano.

Teodomiro Manzano y la Escuela Normal

Entre los egresados del Instituto Científico y Literario (ICL) destaca la presencia de este profesor. El registro de su egreso se encuentra en el archivo así:

Al margen Manzano Teodomiro, el texto dice “El 29 de abril de 1882 ante mí, el Director del Instituto Literario del Estado, se presentó para su toma de razón un título de profesor de instrucción primaria, expedido por el C. Gobernador Constitucional Simón Cravioto a favor del C. Teodomiro M. Manzano, a fin de que pueda ejercer su profesión. Queda copia en la Secretaría del Instituto”. Firma Don Rafael B de la Colina. [AGUAEH, 1874].

El profesor Manzano se distinguió por su actividad académica y organizativa en distintos rubros, aquí interesa el relativo a la formación de profesores, fue principal promotor para la creación de la Escuela Normal. Entre otras actividades, como profesor en el ICL dio clase en diferentes disciplinas, escribió libros de texto y otras obras (AGUAEH, Caja 42). Fue jurado de exámenes:

ESTA Dirección ha señalado las 2 p.m. del día 11 del mes en curso, para que tenga verificativo el examen profesional de las materias que corresponden á la Instrucción Primaria de segunda clase, que el Señor Gobernador tuvo á bien conceder á la Señorita Rosaura Michél.

Lo que tengo el honor de participar a los Señores profesores Teodomiro Manzano, Francisco Noble y Justino Espínola, para que como miembros del Jurado examinador permanente, se sirvan concurrir á este Establecimiento el día y hora ya indicados.

Ruego á Uds. se dignen firmar de enterado al calce del presente.

Libertar y Constitución. Pachuca, Agosto 10 de 1902.

Firma Antonio Pérez Ramírez. Secretario. [AGUAEH, Caja 17].

Fue profesor de instrucción primaria y de segunda clase, director e inspector en escuelas primarias (AGUAEH, Caja 33) y desde este espacio canalizaba alumnos para que se matricularan en el ICL. Seguramente la idea de abrir un espacio para la formación profesional se perfiló entre las ocupaciones habituales del profesor Manzano, pues vivía cotidianamente la necesidad de contar con profesores que ejercieran la docencia con más preparación.

Desde principios de siglo apareció la idea de abrir un espacio de formación para los profesores, según el decreto 694 de la Ley de Instrucción Primaria, que señala:

Art.5.- En la Capital del Estado se establecerá una Escuela Normal para profesoras y profesores, á la que estarán anexas una escuela primaria para hombres, una también primaria para mujeres y una de párvulos de uno y otro sexos. Estas escuelas anexas servirán de modelo, tanto en el programa como en los métodos, sistemas y procedimientos que uniformemente deben seguirse en todas las escuelas elementales y primarias del Estado. [AGUAEH, 1896, 27 de mayo].

Habían pasado más de diez años y la iniciativa no había tomado cuerpo, fue hasta 1913 que se declaró:

EL General Agustín Sanginés, Gobernador Interino Constitucional del Estado de Hidalgo, a sus habitantes, sabed:

Que en cumplimiento de lo prevenido por el artículo 5° del Decreto número 694, de 27 de Mayo de 1895, he tenido a bien expedir el siguiente DECRETO.

Artículo único.- Se establece en la Capital del Estado, con el nombre de “BENITO JUÁREZ”, la Escuela Normal para Profesoras y Profesores de Educación Primaria Elemental y Superior, a la que estarán anexas una Escuela Primaria Elemental y Superior para Mujeres, que serán las que hoy llevan los números I y 2, y una para Párvulos, de uno y otro sexo.

En el Reglamento que al efecto se expedirá, quedarán designadas las materias que en dicha Escuela Normal deban cursarse y el personal con que ha de funcionar. [AHPJ, 1913, 20 de julio].

El transitorio señaló que desde la inauguración de la Normal, las escuelas primarias superiores se suprimirían, instituciones que por dos años escasos cumplieron con la expectativa no explícita de formar profesores, pues sus egresados podían abrir escuelas.

La creación de la Escuela Normal representaba un importante logro para el ramo pero también era el resultado de una serie de gestiones que, encabezadas por el profesor Manzano, había realizado un grupo de hidalguenses. De estas diligencias se recuerda:

En Pachuca, a los diez días del mes de febrero de mil novecientos trece, reunidos los señores que subscriben, por invitación del profesor Teodomiro Manzano, en el Salón de Actos del Profesorado, el mismo señor Manzano expuso, después de dar las más cumplidas gracias a los señores presentes por haber obsequiado la invitación que se permitió hacerles, que hace mucho tiempo que las personas que se preocupan por el progreso material, moral e intelectual del Estado de Hidalgo, persiguen la idea de establecer en esta capital una Escuela para Maestros, idea que por circunstancias que no son del caso referir no ha podido llevarse al terreno de la práctica; que cree que si bien el establecimiento de la Escuela Normal demanda erogaciones pecuniarias de alguna consideración, esta dificultad puede vencerse si se cuenta con el apoyo del Gobierno del Estado y con una buena voluntad de los profesionistas residentes en esta ciudad, que con estos dos factores, cree viable el pensamiento de fundar la Escuela Normal, la que, a no dudarlo traerá al Estado incalculables adelantos. El mismo señor Manzano dio lectura al Proyecto de Programa de Estudios que deberá regir en la referida escuela, y suplicó a los presentes se sirvieran expresar si es su voluntad dar una o más clases indicadas en el Programa referido, por lo pronto sin remuneración de ninguna clase; pero a reserva de que si, como antes ha dicho, el Gobierno apoya el pensamiento, quizá se pueda asignar al profesorado de la escuela una modesta retribución. Se aprobó por unanimidad la idea emitida por el señor Manzano, y los profesionistas asistentes designaron las materias que se comprometen a enseñar en la Escuela Normal durante un período de dos años, que comenzará a contarse desde la apertura del establecimiento, sin retribución alguna, y comprometiéndose además, a entregar, como multa, un peso, cada vez que sin causa justificada dejen de asistir a la clase que tengan a su cargo con objeto de ayudar en esa forma a los gastos que demande el plantel. [Escuela Normal Urbana del Estado de Hidalgo, 1947].¹

¹ Este boletín mensual informa en su encabezado que “Como justo homenaje a la Escuela Normal ‘Benito Juárez’, fundada en 1913 por el C. Profesor Teodomiro Manzano, transcribimos aquí algunas notas del propio Maestro y tomadas del archivo de la Escuela Normal Urbana Federalizada en su Vigésimo Quinto Aniversario”.

Se presentó en esa reunión el listado de materias a impartir y los nombres de quienes serían profesores; todos los presentes firmaron el acta. La idea de prestar los servicios de manera gratuita, señala el documento, no habría de leerse como una caridad hacia el Estado sino como un acto de patriotismo; por otro lado, “una promesa, producto de una necesidad que se había hecho patente de tiempo atrás, se tiene hecha al pueblo del Estado

de la fundación de una Escuela Normal para profesores” (Escuela Normal Urbana del Estado de Hidalgo, 1947). Fue así que la iniciativa de abrir la Escuela Normal cobró vida en el mes de junio de 1913; el profesor Manzano presentó el proyecto al oficial mayor de la Secretaría General, licenciado Francisco Olvera, quien a su vez lo haría llegar al gobernador junto con el dictamen emitido por el jefe de la Sección de Instrucción Pública, expresado en los siguientes términos:

Con el detenimiento que él reclama, ha sido escrupulosamente examinado por la Sección el proyecto presentado por el C. Director General de Escuelas, Profesor Teodomiro Manzano, para fundación en esa capital de una Escuela Normal para profesores y profesoras.

Levantada, noble y aceptable es la idea que el Gobierno debe hacer suya dispensándole su aprobación, porque ella viene a cubrir una necesidad que de años atrás se ha hecho sentir muchísimo, supuesto que en la Ley vigente de Instrucción Pública Primaria se señala la creación de la Escuela Normal. Y ahora es mayor esa necesidad que de años atrás se ha hecho sentir muchísimo, supuesto que en la Ley vigente de Instrucción Pública Primaria se señala la creación de la Escuela Normal. Y ahora es mayor esa necesidad si se atiende a la carencia de profesores, a lo reducido que es el gremio de que se puede disponer para que personas de positivos conocimientos lleven sus luces a los numerosos planteles que el Gobierno tiene establecidos en el Estado. Es verdad que la mayor parte de ellos cuenta con preceptores, pero, fuerza es confesarlo, muchos de ellos no tienen las aptitudes necesarias para tener en sus manos los planteles de educación.

¿Cómo subsanar este mal que pesa sobre la juventud? Creando la Escuela Normal para Profesores de donde se pueden obtener verdaderos maestros que garanticen el aprendizaje de la niñez y no nulifiquen las aspiraciones del Gobierno.

Tal vez se tema que la creación de ese importante plantel exigirá grandes sumas para su sostenimiento; pero no es así, pues de la manera que propone el progresista iniciador de la idea, poco, muy poco será lo que se necesite para dar cima a la obra que, a cambio de un sacrificio si se quiere, traerá inmensos beneficios que darán renombre merecido al Gobierno que la lleve a término. Y digo muy poco se necesita, porque, como acaba de indicarse, del modo que se propone en la organización del plantel, es una ayuda eficaz invertir allí lo que actualmente se gasta en las dos Escuelas Primarias Superiores que hay establecidas en esta Capital y que hasta hoy no han dado fruto alguno, a pesar de los deseos que para ello ha demostrado el Gobierno.

Además, aparece a primera vista que la supresión de esas escuelas es desandar el camino que ha avanzado la instrucción; pero, la Instrucción Primaria Superior no se suprime, supuesto que en el proyecto se dice que en la Escuela Normal habrá escuelas anexas donde se cursará la Instrucción Superior. Es tan reducido el número de alumnos y alumnas que han concurrido y concurren a esas escuelas que, hablando con toda sinceridad, no corresponde al gasto que se hace para sostenerlas; suprimiéndolas, los pocos alumnos y alumnas que pueden continuar en las escuelas anexas a la Normal, donde terminarán la instrucción que están recibiendo.

Estas consideraciones, las muy razonadas expuestas en la parte expositiva del proyecto y los grandes deseos manifestados por el Gobierno para la instrucción de los niños, son bastantes, a no dudar, a que se apruebe desde luego es establecimiento de la Escuela, tal cual se indica en el proyecto referido. Es verdad que en la práctica se notarán algunas deficiencias en él, pero estas se corregirán a medida que lo aconsejen las circunstancias y la experiencia. Importa que la Instrucción Pública en el Estado dé un paso de la magnitud de la Escuela Normal; importa que el Estado y la República entera sepan que el Gobierno del Estado de Hidalgo, sin dejar de lamentar las tristes condiciones

en que se encuentra el País a causa de la revuelta política, y sin descuidar la conservación de la paz y la tranquilidad en todo su territorio, se preocupa grande y preferentemente por el primer ramo de su administración: por la instrucción de la niñez, sin que para ello lo detengan gastos, esfuerzos y sacrificios.

Es este el sentir de la Sección en este importante asunto. Sírvase Ud. Sr. Secretario, hacerlo del conocimiento del Sr. Gobernador, e influir, por medio de su alto criterio, para que, dando verdaderas pruebas de sus anhelos por el adelanto de la juventud, se sirva aprobar el proyecto en todos sus términos, a fin de que la Escuela Normal sea inaugurada como se propone en la iniciativa el 18 de julio próximo, como homenaje de admiración y respeto al preclaro hijo de México, Lic. D. Benito Juárez. – Melesio García. – Rúbrica. [Escuela Normal Urbana del Estado de Hidalgo, 1947].

El estado vivía inestabilidad en las funciones de gobierno; a pesar de los constantes relevos en la cabeza del mismo, el 2 de julio de 1913, siendo gobernador el licenciado Olvera, se aprobó el proyecto. El día 11 del mismo mes se expidió el decreto de creación de la Escuela Normal “Benito Juárez”. El día 18, con motivo de celebrar el XLI aniversario del fallecimiento de Benito Juárez, el Gobierno del Estado, la Asamblea Municipal y las Logias Masónicas y Sociedades Mutualistas instaladas en la ciudad, con el apoyo de docentes de diferentes instituciones, organizaron un programa que reuniría a personalidades del estado en distintos rubros, así como a estudiantes y público hidalguense; se anunció que al finalizar la ceremonia las autoridades se dirigirían al Salón de Actos del Profesorado, donde “tendría lugar la inauguración de una Escuela Normal ‘Benito Juárez’”. A la vez se anunciaba otra ceremonia en la que el profesor Manzano ofrecería un discurso y el gobernador tomaría protesta a empleados y profesores del nuevo establecimiento al tiempo que haría la inauguración correspondiente (AHPJ, 1913, 16 de julio). El día 21 se iniciaron las clases correspondientes (Manzano, 1927). El personal compuesto por 13 profesores tendría al profesor Manzano como director y profesor y atenderían a 41 alumnos: 34 mujeres y 7 varones (Escuela Normal Urbana del Estado de Hidalgo, 1947).

Sin duda, el prestigio del profesor Manzano por todas sus actividades en lo educativo y su afiliación a organismos como la Corporación Patriótica Privada de Pachuca y la Sociedad Mutualista Hidalguense, en las que compartía actividades y responsabilidades con diversos miembros de la política estatal, le permitieron establecer los nexos y llevar al éxito sus gestiones. En pocos meses la nueva institución mostró los progresos realizados por los estudiantes y creció tanto el número de estudiantes como el de profesores.

Según las disposiciones del gobierno, la nueva escuela no se desligó del ICL, pero no todo marchaba sobre ruedas, había –según palabras del profesor Manzano– enemigos del progreso que se oponían a la existencia de la Escuela Normal, por lo que sus primeros años estuvieron marcados por vaivenes en cuanto a su ubicación y sostenimiento.

En el mismo año de 1914 se especuló que el gobierno suprimiría la Escuela Normal o bien la anexaría al ICL. Para evitar esta eventualidad, las consideraciones que Manzano esgrimió ante el secretario general del gobierno fueron: 1) si el Estado tiene

la obligación de impartir la enseñanza, ha de garantizar que dicha misión sea la adecuada mediante la formación de maestros aptos, con vocación, habilidad e instrucción amplia que les permitan dedicación seria al magisterio, de otro modo el Estado seguiría dependiendo de la buena voluntad de personas que quisieran dedicarse al oficio sin contar con las herramientas adecuadas; 2) si se decidiera anexar la Escuela Normal al ICL se correría el riesgo de desvirtuar la enseñanza que se tendría que impartir, puesto que al preparatoriano que se dedique a cualquiera otra carrera se le enseñan los conocimientos para aplicarlos en su rama, mientras que al normalista se le enseña para que más adelante, a su vez, enseñe a otros; 3) de anexarse al ICL muchos padres se resistirían, puesto que la mayor parte de los alumnos eran mujeres y sería difícil que aceptaran enviar a sus hijas a una escuela donde la mayoría eran varones. Finalmente hacía hincapié en que la Escuela Normal no había exigido del gobierno gastos excesivos, sino por el contrario, los consideraba exiguos dada la importancia de la misión que tenía encomendada, misión que, por otra parte, un gobierno nacido de la Revolución no podía más que apoyar.

El escrito de don Teodomiro, aunado quizá a otras consideraciones, impidió que se llevara a efecto una u otra idea. Aún más, en el mes de octubre de ese año el visionario profesor envió una iniciativa al gobierno en que solicitaba que, para aprovechar la etapa de los exámenes, cada municipio seleccionara dos alumnos pobres e inteligentes para ser pensionados y que pudieran realizar sus estudios en la Escuela Normal. Así mismo expuso la idea a los presidentes municipales, que la acogieron bien, aunque la idea abortó dado el recrudecimiento de la lucha revolucionaria que en esos tiempos se desarrollaba en Hidalgo. A finales de 1914 nuevamente se pretendió la clausura de la escuela, al igual que otros establecimientos como el propio ICL, el gobierno expuso la resolución a través del secretario general en una reunión con directores de dichos establecimientos, que por supuesto se opusieron a tal resolución (Manzano, 1927).

Nuevamente fue rechazada la idea del gobierno y para el siguiente ciclo se nombraron nuevos profesores que se harían cargo del tercer año, así se completaba la planta de profesores con personas de prestigio por sus conocimientos y porque gozaban de la confianza social.

Para el mes de mayo la disposición fue separar a los siete estudiantes varones para formar la Normal para hombres. Así mismo se dispuso que, para la debida atención, los profesores solo debían hacerse cargo de dos clases, cuestión que en pocos casos se pudo sostener pues hubo profesores que atendían hasta once clases. Esta situación creó problemas que llevaron al cambio de personal. En agosto la profesora María Hazas² se hizo cargo de la dirección del plantel.

En el relato de Manzano respecto a la fundación de la Escuela Normal resalta el pensamiento de época que hacía del trabajo de los profesores, la piedra angular para el progreso del país, cuando señala:

[...] si se han de marcar nuevos rumbos a la educación nacional, debemos comenzar por la base, y la base son los maestros de escuela. Formemos en ellos una legión de esperanzados, de enamorados de

² La profesora Hazas además de ser directora de la Escuela Normal, fue la primera mujer en dirigir la Educación Pública de Hidalgo.

su misión, porque durante ella y a su fin, estará su justa recompensa, y tendremos la seguridad de formar, el derecho de pedir ciudadanos de esperanzas y de ideales altos, tales y como los necesita una Nación harta de miserias y de tribulaciones, ávida de paz, de justicia y de honradez, y digna de mejor suerte [Escuela Normal Urbana del Estado de Hidalgo, 1947].

Inició así la vida de la Escuela Normal. Durante el año 1917 el gobernador del Estado hizo público el Reglamento para la Escuela Normal de Profesoras “Benito Juárez”, dependiente de la Dirección General de Educación Normal, Preparatoria y Profesional, cuyo objeto era formar profesoras de Educación Primaria Superior (AGUAEH, 1917, 30 de abril). La ley señaló que era una institución para mujeres, el plan de estudios por el que debía regirse, así como la estructura y organización a que se sujetaría. Los puestos señalados fueron: directora, secretaria, escribiente, prefectas y alumnas, para todas ellas se señalaron sus funciones y atribuciones. Además se incluyó una sección de premios y castigos, una de conferencias pedagógicas, una más de las matrículas y de los exámenes, lo mismo que de los exámenes profesionales y de la escuela anexa.

Aunque se nombró una Dirección General de Educación Normal, la institución no se despegó del ICL, en los archivos se localizan documentos que así lo avalan, para muestra el de 19 de agosto de 1924, dirigido por el secretario general de Gobierno a los ciudadanos tesoro general y contador general del Estado:

El Sr. Profr. Carlos Montiel dejó de prestar sus servicios el día 1º de julio próximo pasado como Prof. de la cátedra de 3er. año de Español en la Escuela Normal “Benito Juárez”, dependiente de la Universidad del Estado, en virtud de una licencia que por un mes tuvo a bien concederle el Señor [sic] Gobernador del Estado. [AGUAEH, 1924, 19 de agosto].

Durante esta etapa el ICL tuvo varios cambios: en 1921 se le nombró Universidad del Estado de Hidalgo con un único rector, el licenciado Alfredo Cristerna; la enseñanza normalista formó parte de dicha Universidad. Para 1925, siendo gobernador Matías Rodríguez desapareció la Universidad, volvió el Instituto Científico y Literario que priorizó la enseñanza secundaria y preparatoria, y se eliminó a la educación Normal. De 1930 a 1935 otra vez formó parte del ICL cuando por el Decreto número 160 del 14 de marzo de 1930 (AHPJ, Decreto 160) el gobernador Vargas suprimió la Escuela Normal para Maestros “Benito Juárez” como establecimiento de existencia propia y creó el Departamento de Normal como parte del ICL. El documento señala la instauración de puestos de mando y administrativos, así como cátedras para dar contenido técnico a la carrera de Maestro de Educación Primaria. El mismo día apareció el Decreto 161 mediante el que se reformaron las partidas presupuestales correspondientes al ICL, en ellas se señala la asignación diaria y mensual para el jefe del Departamento, lo mismo que para otros profesores, y en los transitorios se señala la cancelación de partidas referidas a la Escuela Normal (AHPJ, Decreto 161).

Con este decreto se daba fin a la tarea emprendida por don Teodomiro Manzano. A partir de 1936 nació la Normal Urbana del Estado para iniciar una nueva etapa en la formación de profesores.

Conclusión

La tarea emprendida por Manzano fue puntal para la profesión docente en Hidalgo, los compromisos del magisterio con el pueblo se establecieron, a la fecha se mantienen y adquieren contenido en el contexto de un estado pobre y pegado a la lógica institucional.

Referencias

- AGUAEH. [Archivo General de la Universidad Autónoma de Hidalgo]. (1874). *Registro de títulos y despachos 1874-1891* [hoja 10]. Pachuca, Hidalgo, México.
- AGUAEH. (1896, 27 de mayo). *ICL. Ley de Instrucción Pública Primaria del Estado de Hidalgo* [Caja 5, exp. 66]. Pachuca, Hidalgo, México.
- AGUAEH. (1917, 30 de abril). *Reglamento*. Pachuca, Hidalgo, México.
- AGUAEH. (1924, 19 de agosto). *Oficio del Secretario General de Gobierno al C. Tesorero General y al C. Contador General del Estado*. Pachuca, Hidalgo, México.
- AGUAEH. [Caja 17, legajo 3]. Pachuca, Hidalgo, México.
- AGUAEH. [Caja 33, legajo 7]. Pachuca, Hidalgo, México.
- AGUAEH. [Caja 42, legajos I, 3.]. Pachuca, Hidalgo, México.
- AHPJ. [Archivo Histórico del Poder Judicial del Estado de Hidalgo]. (1911, 28 de julio). *Periódico Oficial. Gobierno del Estado de Hidalgo* [Sección Gobierno del Estado]. Pachuca, Hidalgo, México.
- AHPJ. (1911, 28 de junio). *Periódico Oficial. Gobierno del Estado de Hidalgo* [Sección Gobierno del Estado]. Pachuca, Hidalgo, México.
- AHPJ. (1913, 16 de julio). *Periódico Oficial. Gobierno del Estado de Hidalgo* [Sección Información]. Pachuca, Hidalgo, México.
- AHPJ. (1913, 20 de julio). *Periódico Oficial. Gobierno del Estado de Hidalgo* [Sección Poder Ejecutivo]. Pachuca, Hidalgo, México.
- AHPJ. Decreto 160. Pachuca, Hidalgo, México.
- AHPJ. Decreto 161. Pachuca, Hidalgo, México.
- Escuela Normal Urbana del Estado de Hidalgo (1947, 23 de julio). *Letras. Boletín mensual, órgano de la Escuela Normal Urbana del Estado de Hidalgo*. Pachuca, Hidalgo, México.
- Manzano, T. (1927). *Anales del Estado de Hidalgo* [col. Bicentenario]. México: Gobierno del Estado de Hidalgo.
- Vite Vargas, A. E. (2004). *La construcción identitaria de un sujeto particular: director de escuela primaria* [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional, México.

Cómo citar este artículo:

Vite Vargas, A. E. (2019). Una escuela para profesores, legado de don Teodomiro Manzano. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 95-103. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.239>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Uso de fuentes para la investigación histórica: experiencias en Villa Juárez, Chihuahua

Uso of sources for historical research: experiences in Villa Juárez, Chihuahua

Jesús Adolfo Trujillo Holguín • Francisco Alberto Pérez Piñón

RESUMEN

En este artículo se presenta una experiencia de trabajo con fuentes para la investigación histórica, a partir de un proyecto desarrollado por el Cuerpo Académico CA-III, “Historia e historiografía de la educación”, adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Se describen las particularidades de una actividad desarrollada bajo el enfoque de la microhistoria, con la cual se fijó como meta rescatar los procesos histórico-sociales y educativos de lo que antiguamente fue el Ejido Ranchería Juárez, municipio de Chihuahua, Chih. El periodo de trabajo comprende del año 2015 al 2018 y entre los logros se encuentra la publicación de un libro para niños que rescata la historia, costumbres, anécdotas, tradiciones, personajes, familias, escuelas y características de la vida cotidiana de la comunidad, el cual se trabajó como parte de las actividades escolares en la asignatura de Historia. Durante 2018 se desarrolló la segunda fase del proyecto, consistente en la profundización de la investigación para publicar un nuevo libro para niños que dé cuenta de la vida cotidiana en las escuelas del ejido y que será incorporado nuevamente como recurso didáctico en la asignatura de Historia en los siete planteles de educación básica del lugar. Se analizan los retos enfrentados por el equipo de investigadores, quienes —ante la ausencia de documentos en los archivos escolares— recurren a una diversidad de fuentes localizadas en los testimonios orales, vestigios materiales, archivos personales y otras fuentes que permitan reconstruir el acontecer diario de la comunidad y —en particular— de las escuelas, para que los habitantes dispongan de un recurso con el cual puedan reconocer sus procesos históricos.

Palabras clave: Fuentes primarias, historia de la educación, microhistoria, historia regional.

ABSTRACT

This article presents a work experience with sources for historical research, based on a project developed by the CA-III Academic Body, “History and historiography of education”, part to the Facultad de Filosofía y Letras of the Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). The particularities of an activity developed under the focus of microhistory are described, in which its goal was to rescue the historical-social and educational processes of what was formerly known as the Ejido Ranchería Juárez, municipality of Chihuahua, Chih. The work period goes from 2015 to 2018 and among the achievements is the publication of a children’s book that rescues the history, customs, anecdotes, traditions, characters, families, schools, and characteristics of the community’s daily life, which was worked as part of the school activities in the History subject. During 2018, the second phase of the project was carried out, which entailed deepening the research to publish a new book for children that accounts for daily life in the *ejido* schools, and which will be incorporated again as a didactic resource in the subject of History in the seven schools of basic education of the area. The challenges faced by the team of researchers are analyzed, who —in the absence of documents in school archives— resort to a variety of sources located in oral testimonies, material vestiges, personal archives, and other sources which allow to reconstruct daily events of the community and, in particular, of the schools, so that the inhabitants have a resource with which they can recognize their historical processes.

Keywords: Primary sources, history of education, microhistory, regional history.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Educación por la UACH, maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, especialidad en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid, y licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Ha publicado 14 libros como autor individual, en coautoría y como coordinador. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Es director de la publicación arbitrada *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx. ID: <http://orcid.org/0000-0002-6738-1878>.

Francisco Alberto Pérez Piñón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Tiene reconocimientos como miembro del Sistema Nacional de Investigadores, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Es doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior Pedagógico “José Enrique Varona” (Cuba). Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Apuntes para una historia posmodernista”, en *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología* (2016). Su línea de investigación es historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: aperezp@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>.

Introducción

Una de las principales limitaciones que existen en el estado de Chihuahua para el desarrollo de investigaciones en el área de historia e historiografía de la educación es la poca disponibilidad de fuentes documentales que sirvan para sustentar los trabajos. Existe infinidad de casos de instituciones educativas, sindicatos, ayuntamientos, familias, etc., que han mutilado o destruido su patrimonio histórico-documental debido a la negligencia o por falta de conocimiento acerca de su valor social y utilidad en el ámbito académico.

En las décadas recientes hemos tenido avances importantes en la revalorización de documentos históricos y junto con ello se han expedido normas encaminadas a regular el funcionamiento, integración, manejo, resguardo, conservación y administración de documentos y archivos en posesión de las dependencias de la administración pública, tanto a nivel estatal como municipal (Congreso del Estado, 2013), pero la mayor parte de las disposiciones permanecen como letra muerta que se aplica en muy pocos casos debido –principalmente– a la falta de recursos económicos.

La Ley de Archivos del Estado de Chihuahua establece lineamientos específicos para que los tres poderes del gobierno (Ejecutivo, Legislativo y Judicial), ayuntamientos, organismos públicos autónomos y descentralizados, instituciones de educación superior y todas las empresas y fideicomisos que reciban financiamiento público, lleven a cabo acciones tendentes a la conservación y resguardo de la documentación que generan en su quehacer cotidiano, con el fin de mantenerla a salvo para futuras actividades académicas y/o de consulta pública (Congreso del Estado, 2013).

A pesar de lo anterior, en el ámbito de la educación básica sigue siendo un reto que las escuelas de nivel preescolar, primaria, secundaria e incluso de nivel medio superior, tengan una cultura de conservación de documentos más allá del periodo normativo de cinco años establecido para su “archivo muerto”.¹ Luego de ese tiempo la regla no escrita es que se deshagan de esos materiales que en ocasiones son vistos como un estorbo. Trujillo, Pérez y Hernández señalan que en Chihuahua

Solamente algunos Archivos Históricos han sobrevivido al paso de los años y los más, almacenados en cajas y sin control alguno, se han perdido por estar expuestos a la humedad, a los roedores y a las personas sin escrúpulos que durante años los mutilaron con diferentes propósitos. El ejemplo más claro es el Archivo Histórico del Municipio de Chihuahua, que a pesar de ser uno de los pocos que existen a nivel estatal y de ser uno de los mejor organizados en el país, ha permanecido estancado en la acumulación de nuevos materiales [2011, p. 20].

Aunque actualmente reconocemos que la investigación histórica no se realiza exclusivamente a partir de los documentos disponibles en los archivos históricos, sí es importante considerar que estos espacios han abierto vetas muy importantes para profundizar en aspectos de la educación que anteriormente pasaban inadvertidos, debido a la tendencia

¹ La normatividad actual denomina “Archivo de trámite” al área que almacena los documentos de uso cotidiano y necesario para el ejercicio de las atribuciones de una unidad administrativa (Congreso del Estado, 2013). Cuando los documentos permanecen semiactivos pueden pasar al Archivo de Concentración y de allí al Archivo Histórico, cuando su periodo de actividad ha terminado pero conservan un valor secundario para las actividades de investigación.

de construir la historia a partir de los archivos nacionales, menospreciando el valor de los archivos escolares, municipales o regionales que ahora permiten explicar los procesos sociales y educativos bajo nuevas miradas. Aguirre y Márquez señalan que

...se pasó de una forma de hacer historia predominantemente centrada en los acontecimientos, a otra que vislumbró estructuras y, de esta, a una más cuyo interés mayor es el estudio plural y diverso de los procesos pedagógicos y educativos. El trabajo historiográfico en consecuencia, se desplazó de las estructuras a los actores; del sistema a las escuelas; de los procesos educativos generales a los procesos de la vida escolar; de las ideas a la construcción del discurso [2016, p. 39].

Esta nueva forma de hacer historia se potenció con la incorporación de nuevas fuentes derivadas de los archivos históricos locales, pero también por el uso de otros recursos como los testimonios orales, los vestigios materiales, la hemerografía, las colecciones fotográficas familiares y otros recursos que nos permiten acercarnos a los personajes olvidados, a la vida cotidiana y a las microhistorias.

Dados los alcances de la investigación y la manera en que se desarrolla, el enfoque de la microhistoria mexicana de Luis González (1968) es el que mejor responde a los planteamiento teóricos y metodológicos que se llevaron a cabo, puesto que se da cuenta de los acontecimientos a nivel de historia local, es decir, de lo que el mismo autor denomina historia *matria*, porque se refiere a un pequeño lugar que podemos ver con nuestro ojos, recorrer a pie y conocer directamente (Aguirre, 2006). La relevancia de este enfoque radica en la posibilidad que ofrece para rescatar a los sujetos de “estatura normal” (no de los grandes personajes de la historia nacional) que forman parte del acontecer diario de una comunidad y que normalmente se recuerdan de una generación a otra, a través de las narraciones orales de las familias, pero que no logran trascender a otras formas para la documentación del pasado, como es el caso de los libros.

La microhistoria cumple así una función importante dentro de la comunidad de Ranchería Juárez, Chihuahua, porque rescata testimonios y documentos de la gente “común y corriente” que generalmente permanece al margen del discurso historiográfico, pues como dijera Luis González, “es importante tomar en cuenta lo dicho por ese pueblo en relación con el mundo global en el que vivimos” (2006, p. 221) para que podamos acceder a otras versiones de la historia.

Otra razón que llevó a la adopción de un enfoque teórico como el de la microhistoria fue el reconocimiento de las limitaciones propias del contexto, pues la principal barrera para reconstruir la historia de una pequeña comunidad es precisamente la poca disponibilidad de documentos en los archivos históricos de la ciudad de Chihuahua, por lo que se optó por la inserción del equipo de investigación en el seno de la ranchería, con el fin de reconstruir la historia a partir de los propios actores. En este proceso se identificó gran riqueza en los testimonios de los habitantes, en sus colecciones personales fotográficas y documentales, así como en los vestigios materiales de la colonia y sus escuelas.

Breves antecedentes de la comunidad ejidal

La colonia Villa Juárez, Chihuahua, es el casco viejo de un centro de población rural que se originó en 1921, a partir de un asentamiento de vendedores ambulantes instalados en las inmediaciones de la planta fundidora de Ávalos, propiedad de la empresa angloamericana The American Smelting and Refining Company (ASARCO), y con el paso de los años realizaron el reclamo de tierras para la fundación de un ejido que posteriormente adquirió la denominación de Ranchería Juárez (Almada, 1997).

En un principio la población estaba integrada por 1 mil 12 habitantes agrupados en 229 familias que poco a poco transformaron su identidad de vendedores a pequeños ganaderos y agricultores. En el periodo de transición se generó una rica mezcla de tradiciones y prácticas culturales características de los asentamientos rurales posrevolucionarios, acentuadas con el fervor patriótico en la celebración de conmemoraciones cívicas como las del 16 de septiembre y el 20 de noviembre, correspondientes al inicio de los movimientos de Independencia de 1810 y revolucionario de 1910, respectivamente (Trujillo, Hernández y Pérez, 2016). Igualmente hubo aspectos de organización comunitaria (ver figura 1) y aprecio hacia la educación de niños y jóvenes, que los distinguieron de otros asentamientos rurales del estado de Chihuahua.

A pesar que en la década de 1930 el porcentaje de analfabetismo a nivel nacional era de 64% (más de 6 millones de personas analfabetas de un total de 10 millones 59 mil

779 habitantes mayores de 15 años) (INEGI, 1996), en Ranchería Juárez se realizaban los primeros esfuerzos para la habilitación de un edificio para la que posteriormente se denominaría Escuela Rural Emiliano Zapata, el cual fue inaugurado en 1932. Este hecho evidencia aprecio hacia las instituciones educativas en las primeras generaciones de ejidatarios, pues como se ha señalado en otros trabajos, el primer espacio que se construyó con el trabajo colectivo de los habitantes fue precisamente el de la escuela. “Todavía a finales de



Figura 1. Cuerpo de caballería de los Defensas Rurales de Ranchería Juárez en 1956.

Fuente: Archivo personal de Cristian David Suárez García.

la década de 1950, la comunidad no contaba con ninguna iglesia y, para entonces, ya se trabajaba en la construcción de una segunda escuela primaria y un jardín de niños” (Trujillo y Hernández, 2017, p. 93).

La vida cotidiana en Ranchería Juárez hasta la década de 1990 estuvo caracterizada por la cordialidad en las relaciones de sus habitantes, el espíritu solidario y el ambiente de tranquilidad característico de una población rural, pero al mismo tiempo inició el proceso de integración a la mancha urbana de la ciudad de Chihuahua, con el surgimiento de nuevas colonias en los terrenos que pertenecieron a los primeros ejidatarios.

Actualmente la comunidad ya se integró por completo a la capital del estado, sin embargo existen muchas familias descendientes de los primeros habitantes del ejido que aún se encuentran organizadas bajo la figura del Ejido Ranchería Juárez, para efectos de urbanización de los predios que faltan de lotificar para uso habitacional. Algunas personas han logrado transmitir a sus hijos y nietos las tradiciones, anécdotas, costumbres y vivencias más significativas de sus antepasados, pero cada día es más común que se reduzca el número de personas de edad avanzada que se llevan la riqueza de la tradición oral, dejando en manos de sus familias fotografías y documentos con valor histórico incalculable que generalmente se pierden. A través de esas fuentes pudiéramos dar cuenta de la singularidad de esta población y de la influencia de una zona urbana —la ciudad de Chihuahua— sobre la configuración de la identidad de sus rancherías vecinas.

Entre la población infantil —principalmente los niños de educación primaria— todavía es común el asombro ante las narraciones de los adultos que cuentan cómo hace algunas décadas tenían que trasladarse a la ciudad de Chihuahua para realizar diferentes actividades de su vida diaria y cómo atendían la parcela, sembraban maíz y frijol, trazaban los surcos o criaban el ganado; lo que parece el relato de un lugar remoto, pues en la mente del niño no se concibe que esa población urbana algún día fue una ranchería con características muy distintas a lo que hoy es.

Para atender la problemática de pérdida de identidad comunitaria en los niños, el Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación de la UACH concursó por financiamiento del Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC) para desarrollar el proyecto *Colonia Villa Juárez. Visiones de la historia educativa y social de una ranchería*, con el cual se realiza una investigación que recupera documentos primarios (fotografías, cartas, oficios de autoridades ejidales, expedientes escolares, entre otros) y testimonios que fueron la base para integrar el libro *Villa Juárez Chihuahua. Un recorrido por la historia de mi ranchería* (2016), que luego se trabajó en las actividades curriculares de la asignatura de Historia de educación primaria en los planteles de educación básica de la comunidad y además se distribuyó entre los mismos ejidatarios y en diferentes espacios de intercambio académico.

Experiencia con el uso de fuentes para la investigación histórica

Las posibilidades de inserción de los investigadores en el lugar donde se desarrolló la investigación ayudaron a identificar que la riqueza de las fuentes de consulta no se encontraba en algún archivo histórico del Estado o municipio, sino en los diferentes espacios de la colonia, por lo que se decidió iniciar el trabajo de campo con entrevistas a profundidad a los personajes que los mismos habitantes identificaran como destacados en la ranchería.

La entrevista y los archivos personales

La selección de los informantes se realizó mediante la técnica de muestreo en cadena o por redes (“bola de nieve”), con la cual se identifican participantes clave que tienen información sobre el tema de interés, a quienes se les entrevista y posteriormente se les pide que recomienden a otras personas que conozcan y que puedan aportar más datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El primer contacto fue con el presidente del Comisariado Ejidal de Ranchería Juárez y de allí surgió la primera lista de nombres relacionados con personas que anteriormente participaron en la administración del ejido o en la organización de eventos cívico-sociales. De esta manera fueron seleccionados y entrevistados 22 personajes en la primera etapa (2016) y II en la segunda (2018).

La posibilidad de entrevistar a personas de la comunidad ayuda a construir una interpretación de la historia a partir de los sujetos, captando la forma en que perciben los acontecimientos y procesos que les ha tocado vivir. Así la investigación adquiere sentido para los habitantes, porque a través de ella se miran —a manera de espejo— para entender las determinantes del cambio, pero a través de la mediación de miradas externas, construidas por el equipo que desarrolla el trabajo. Con esto se da voz a los actores comunitarios: el cantinero, las amas de casa, el zapatero, las maestras jubiladas, los exalumnos de las escuelas, los padres de familia, el carnicero, el tendero, el presidente del Comisariado Ejidal, entre otros.

Un elemento más a considerar durante el acercamiento con los actores de la historia de la comunidad es la riqueza que ofrecen en cuanto a los archivos personales, pues las aportaciones de las entrevistas se complementan con el préstamo de fotografías y documentos que ayudan a la reconstrucción del tema. En este aspecto resulta importante la identificación y reconocimiento del investigador dentro de la comunidad para que se pueda generar confianza, pues si los habitantes visualizan al equipo como personas que van a utilizarlos para obtener beneficios particulares, simplemente se abstienen de proporcionar los documentos que ellos consideran íntimos o de carácter personal.

La primera encomienda que tuvieron los investigadores fue dejar claro a los participantes del proyecto que los productos generados —en este caso el libro— sería para la misma

comunidad y de manera particular para los niños y jóvenes de las escuelas de la colonia. Fue así como en una de las entrevistas, que sirve a manera de ejemplo, el zapatero de la colonia proporcionó un álbum fotográfico personal en el que guarda la historia del deporte infantil en la colonia a lo largo de los últimos 42 años. El expediente consta de 105 documentos, entre fotografías, notas personales y recortes de periódicos, correspondientes a sus actividades como entrenador deportivo (ver figura 2).²

La retribución más importante que reciben las personas es que su nombre o documentos personales aparezcan en un libro, pues les da un sentido de pertenencia en el que ellos mismos se asumen como parte de la historia de su propia comunidad, se reconocen como protagonistas y les da un sentido de identidad que trasciende a otros espacios. Por ello la encomienda, al concluir la primera fase del proyecto, fue la presentación de libro en el Salón Ejidal, quizás sin los formalismos academicistas, pero sí con la intención de hacer la devolución de los resultados de la investigación a las personas directamente involucradas.

Los archivos escolares

La segunda fuente de información fueron los archivos escolares como espacios en los que se encontró documentación histórica escasa. El hecho de que no existan lineamientos claros para la conservación, resguardo y apertura para la consulta pública de sus archivos limita en que haya escasez de expedientes con antigüedad superior a cinco años. De los siete planteles de educación básica, solamente tres cuentan con álbumes generacionales en donde registran a los egresados de sexto grado en los últimos 20 años. El resto de la papelería disponible se refiere a oficios y documentación propia de las actividades académico-administrativas, pero sin que exista la cultura de guardar una copia de cada trámite, mucho menos de tenerlos organizados y a disposición del público para posibles trabajos académicos.



Figura 2. Equipo de fútbol infantil *Los Cachorros* con su entrenador, Everardo Bojórquez, en la final del campeonato 1986.

Fuente: Archivo personal de Everardo Bojórquez.

² El zapatero de la colonia es el señor Everardo Bojórquez, quien es fundador y entrenador del equipo de fútbol infantil *Los Cachorros* desde 1976.

Los documentos rescatados en las escuelas primarias permiten rastrear la historia de las instituciones y son el punto de confluencia intergeneracional del ejido. En las fotografías de los grupos de egresados de 1962 al 2006 se puede apreciar cómo un plantel en específico —la escuela primaria Emiliano Zapata— ha sido el espacio de convivencia por excelencia de la mayoría de los habitantes, quienes en las entrevistas constatan que algún pasaje importante de su vida está relacionado con experiencias escolares en *La Zapata*, como popularmente le llaman al plantel.

Un aspecto importante de los documentos escolares es que actúan como dispositivos para la activación de la memoria. Los recuerdos de cada alumno egresado se constituyen a partir de las experiencias que resultaron significativas a nivel personal y son diferentes en cada persona. Al entrar en contacto con los recuerdos “del otro” se llegan a revivir aspectos que se creían olvidados, y es cuando se construye una historia colectiva. Este aspecto se hizo presente en una entrevista con el señor Humberto Ortega Gabaldón, cantinero de la colonia, con quien se realizó el diálogo a partir de los recuerdos que surgieran al revisar el álbum de egresados de la escuela Emiliano Zapata. El participante inmediatamente comenzó a reconocer a las personas de las fotografías y a brindar in-

formación sobre sus actividades actuales —en los casos de quienes aún se encontraban con vida—, de las anécdotas escolares, de aspectos relacionados con la escuela y los profesores, de los espacios comunitarios y de un sinnúmero de aspectos relacionados con los cambios en el ejido. El detalle más interesante fue la historia de un estudiante —Manuel Atilano Escandón— egresado en el ciclo escolar 1962-1963, quien posteriormente se hizo piloto aviador y fue el protagonista del corrido *El avión de la muerte*, popularizado por la agrupación musical Los Tigres del Norte (Ortega, 2016). Para las personas es sumamente importante encontrar un punto de encuentro entre la historia de su comunidad y el acontecer social a una escala más amplia, como es la vida en el estado o en el país.

Los testimonios materiales

Los planteles educativos, al igual que el resto de la colonia, ofrecen vestigios materiales que reflejan los procesos evolutivos de la comunidad y del cambio de actividades de empleo. Por ejemplo, el acceso al servicio de agua potable fue una actividad que cohesionaba a los habitantes porque debían hacer valer el espíritu de solidaridad para enfrentar esta necesidad y poder abastecerse del vital líquido, a través



Figura 3. Toma de agua potable pública a la que los habitantes de Rancharía Juárez llamaban comúnmente *Garza*.

Fuente: Archivo personal de Brisa Chávez Zubía.

de tomas públicas dispuestas en puntos estratégicos de la colonia. La escuela –por supuesto– contaba con una toma de este servicio y en la actualidad aún se conserva (ver figura 3).

El conocimiento del contexto resultó determinante para las tareas de investigación e interpretación de información, pues de los datos obtenidos en las entrevistas se pudieron realizar cruces de información para dar sentido a los vestigios materiales, que a veces pasan



Figura 4. Piano utilizado en las clases de música de la escuela Emiliano Zapata y que fue fabricado en 1926.

Fuente: Archivo personal de Jesús Adolfo Trujillo Holguín.

inadvertidos cuando los encargados de escribir la historia son agentes que miran desde afuera el fenómeno estudiado. Esta situación se hizo patente –por ejemplo– cuando los adultos mayores platicaban sus experiencias de formación musical que vivieron en la escuela primaria Emiliano Zapata y cómo uno de los personajes más sobresalientes en la enseñanza de la música de Chihuahua –Margarita Ortiz de Campos– había sido guía en este proceso. La remembranza de las clases en el antiguo salón de actos, al lado del piano, permitió la ubicación de este instrumento en un almacén de cacharros de la misma institución (ver figura 4).

En síntesis, pareciera entonces que las fuentes para la investigación histórica están dadas ya en los espacios formales establecidos con este fin, es decir, los archivos históricos. Sin embargo, esta actividad demanda iniciativa y creatividad para buscar en los lugares más remotos. Sigue siendo importante la empatía e identificación con los integrantes de la comunidad para que abran la puerta de sus archivos personales y permitan que el historiador penetre en sus recuerdos personales, para que luego sean contados. De esta manera se mantiene viva la memoria de una comunidad.

Conclusiones

- I. La microhistoria encuentra su principal fuente de alimentación en el seno de las comunidades y de los integrantes de los grupos sociales. Estos recursos ofrecen nuevas posibilidades para comprender la vida cotidiana y los procesos educativos desde enfoques más plurales e incluyentes.

2. Para realizar una lectura realista de las fuentes utilizadas en la investigación histórica es necesario el conocimiento amplio del contexto, pues la simple identificación con los lugares, hechos y personajes permite que el historiador identifique relaciones, causas y consecuencias entre los datos encontrados. A la vez le ayuda a identificar información errónea que en ocasiones es fundamental para arribar a otros niveles de comprensión.
3. Existe un reto importante para seguir fomentando una cultura de valoración y aprecio por el patrimonio histórico-documental en las instituciones educativas, pues la riqueza de la investigación histórica se encuentra en los fenómenos que ocurren en el día a día de las instituciones y grupos sociales.
4. La importancia de los proyectos comunitarios radica principalmente en la posibilidad que ofrezcan de devolver los resultados de la investigación a los usuarios. Si los productos de la investigación llegan a los jóvenes y niños, la historia se convierte en un recurso de empoderamiento que ayuda a recuperar la identidad comunitaria.

Referencias

- Aguirre Lora, M. E., y Márquez Carrillo, J. (2016). Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes de un territorio abierto. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011* (vol. I, pp. 35-60). México: COMIE/ANUIES.
- Aguirre Rojas, C. (2006). Mesa redonda: microhistoria mexicana, microhistoria italiana e historia regional. *Relaciones*, 26(101), 193-224. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=I3710106>.
- Almada, Francisco R. (1997). *Guía histórica de la ciudad de Chihuahua*. Gobierno del Estado de Chihuahua, México.
- Archivo personal de Brisa Chávez Zubía. Chihuahua, México.
- Archivo personal de Cristian David Suárez García. Chihuahua, México.
- Archivo personal de Everardo Bojórquez. Chihuahua, México.
- Archivo personal de Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Chihuahua, México.
- Congreso del Estado (2103, 26 de junio). Ley de Archivos del Estado de Chihuahua. En *Periódico Oficial*. Recuperado de: http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/ichitaip/uploads/FRACCION_I/NORMATIVIDAD/2013/260613/ANEXO_051-2013_LEY_ARCHIVOS_DECH.pdf.
- González, L. (2006). Mesa redonda: microhistoria mexicana, microhistoria italiana e historia regional. *Relaciones*, 26(101), 193-224. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=I3710106>.
- González, L. (1968). *Pueblo en vilo*. México: El Colegio de México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw Hill.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática]. (1996). *Estados Unidos Mexicanos, cien años de censos de población*. México: INEGI.
- Ortega Gabaldón, H. (2016, 19 de abril). *Entrevista personal*. Chihuahua, México.
- Trujillo Holguín, J. A., Hernández Orozco, G., y Pérez Piñón, F. A. (2016). *Villa Juárez Chihuahua. Un recorrido por la historia de mi ranchería*. Chihuahua, México: PACMYC.

Trujillo Holguín, J. A., Pérez Piñón, F. A., y Hernández Orozco, G. (2011). La conservación de archivos públicos: una ventana para mirar al pasado. *Acceso. Revista del Instituto Chihuahuense para la Transparencia y Acceso a la Información Pública*, 1(1), 17-24.

Trujillo Holguín, J. A., y Hernández Orozco, G. (2017). La pobreza campesina frente a la opulencia minera: relato histórico de Ranchería Juárez, Chihuahua. *Chihuahua hoy*, 15(15), 81-106. Recuperado de: <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/ChihuahuaHoy/article/view/2036>.

Cómo citar este artículo:

Trujillo Holguín, J. A. y Pérez Piñón, F. A. (2019). Uso de fuentes para la investigación histórica: experiencias en Villa Juárez, Chihuahua. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 105-115. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.240>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La construcción de valores nacionalistas e ideológicos en los libros de texto mexicanos e italianos (1930-1941). Iconografías comparadas

*Building Nationalist and ideological identities through textbooks.
A compared iconography between Mexico and Italy (1930-1941)*

Marco De Luca

RESUMEN

En las décadas de 1920 y 1930 Italia y México vivieron procesos de centralización educativa comparables. En Italia el Parlamento decretó la obligatoriedad del libro de texto único de Estado para la escuela primaria con la ley del 1 de noviembre de 1928. Fue una medida de la cual se valió el gobierno para forzar a los maestros a emplear una herramienta pensada directamente por el régimen y garantizar su fidelidad ideológica al fascismo. En México, la reforma cardenista al artículo tercero constitucional en 1934 decretó que la educación impartida por el Estado sería socialista, combatiría el fanatismo religioso y los prejuicios. Ello concedió un mayor control al Estado sobre la educación primaria, tanto la que se impartía en las escuelas públicas como en las particulares, y sobre la publicación de libros de texto. En México e Italia las ilustraciones presentes en los libros de texto de los años treinta irradiaban una carga ideológica explícita. A través de ella los gobiernos imponían (en Italia) o sugerían (en México) los contenidos políticos bajo los cuales adoctrinar a los alumnos. Las imágenes están cargadas de civismo, valores políticos y militarismo, y sus temas, muy análogos, se repiten en ambos países. Las metáforas y los símbolos son parte del lenguaje artístico, y también del lenguaje político. Históricamente los artistas, filósofos políticos patrocinados por los gobiernos, han dado forma sensible al simbolismo y los mitos patrios (Skinner, 2009). Las obras de arte han sido utilizadas para inspirar en la población los sentimientos que ellos querían infundir. El objetivo de esta ponencia es explorar de qué manera las ilustraciones de los libros de texto producidos en ambos países contribuyeron a fomentar esos procesos modernos de formación del Estado y construcción de la nación, mostrando luego su isomorfismo en el ámbito educativo.

Palabras clave: Historia, educación, comparada, iconografía, ideología, México, Italia.

ABSTRACT

In the 1920s and 1930s, Italy and Mexico experienced comparable processes of educational centralization. In Italy, the Parliament decreed the obligation of the single State textbook for primary school with the law of November 1, 1928. It was a tool directly intended for teachers that the regime employed to control their ideological fidelity to fascism. In Mexico, the Cardenista reform to the Third Constitutional Article in 1934 decreed that the education imparted by the State would be socialist, would fight the religious fanaticism and prejudice. This gave the State greater control over primary education both in public and private schools, and over the editing and publication of textbooks. In Mexico and Italy, illustrations in the textbooks of the 1930s radiated an explicit ideological content. Through it, governments imposed (in Italy) or suggested (in Mexico) the political guidelines under which the students had to be indoctrinated. The images are loaded with civility, political values and militarism, and their very similar themes are repeated in both countries. Metaphors and symbols are part of artistic language, and also of political language. Historically, the Government has sponsored artists who have shaped political symbolism and national myths (Skinner, 2009). Works of art have been used to elicit feelings that the elites wanted to inspire in the population. The objective of this paper is to explore how the illustrations from the textbooks produced in Mexico and Italy contributed to promote modern processes of state formation and nation building, also showing its isomorphism in the educational field.

Keywords: History, education, comparative, iconography, ideology, Mexico, Italy.

Marco De Luca. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, Unidad Coapa, Ciudad de México. Es licenciado en Ciencias de la Educación, Università della Calabria, Italia (2008), y maestro en Formación de Formadores, Università degli Studi di Torino, Italia (2011). Ha trabajado en programas de inclusión de jóvenes y adolescentes migrantes y en la prevención de conductas de riesgo en la ciudad de Colonia, Alemania (2012). Ha sido docente en la Universidad Motolinía del Pedregal (Curso de Integración Grupal, 2015), Ciudad de México. Correo electrónico: mdeluca.it@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5485-7657>.

Introducción

En México como en Italia, en los años treinta la cuestión de la diversidad étnica, lingüística y cultural entre el elemento rural y el elemento urbano cobró una importancia central. El analfabetismo era un problema extendido en ambos países, con diferencias geográficas y entre población masculina y femenina. Sobre todo, la escasez de recursos económicos para destinar a la educación e instrucción rural, y el débil control político-ideológico sobre el campo, alarmaban a los dos gobiernos centralizadores.

Los libros de texto en los años treinta irradiaban una carga ideológica explícita. A través de ella, los gobiernos imponían (en Italia) o sugerían (en México) a los maestros contenidos políticos bajo los cuales adoctrinar a los alumnos.

En Italia el gobierno fascista implementó la llamada “Conquista de la escuela”. El campo era el foco de atención y control para el nuevo régimen por varias razones: su población era inestable políticamente y mostraba una actitud fría hacia el fascismo, alimentada por la oposición socialista (Montecchi, 2013).

El adoctrinamiento del mundo rural era una medida prioritaria para el régimen de Benito Mussolini. Sin embargo, la realización de políticas educativas adecuadas y eficaces había significado para Italia, desde 1859, un serio problema, ante todo bajo el perfil económico. Con la llegada de Gentile al Palacio de la *Pubblica Istruzione* comenzó una nueva fase de la historia de la educación rural italiana (Montecchi, 2013).

Bajo el pretexto de eliminar al analfabetismo con un instrumento adecuado, en Italia fue decretada por el Parlamento la obligatoriedad del libro de texto único de Estado para la escuela primaria, con la ley del 1 de noviembre de 1928. Con esa medida el gobierno forzaba a los maestros a emplear una herramienta pensada directamente por el régimen y garantizaba su fidelidad ideológica al partido fascista. Mussolini, presente en el Parlamento el día en que se promulgó la ley, comentó que el libro de texto del Estado Fascista, “deberá ser una obra maestra bajo el perfil didáctico y técnico, su contenido debe de educar a los adolescentes en la nueva atmósfera creada por el fascismo y plasmar en ellos una conciencia sabida de los deberes del ciudadano fascista” (Bertoni, 1958). A partir de 1929, todos los estudiantes italianos deberían asistir a un curso de estudios homogéneo y con un fuerte componente ideológico. Las primeras copias del *libro di Stato* fueron presentadas al jefe de gobierno italiano el 22 de abril de 1930. A pesar de la ley de 1928, para 1931 el 17.4% de la población masculina y el 24.2% de aquella femenina seguían sin saber leer ni escribir, sobre todo en las regiones rurales (Scarpellini, 2009).

En tanto, en México en 1929 el promedio nacional de analfabetismo era de 66%, y en estados como Guerrero, Oaxaca y Chiapas superaba el 80%. Con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia del país en 1934 se retomó el combate al analfabetismo, iniciado en la década anterior (Loyo, 2010). Esto se dio en el marco de una reforma al artículo tercero constitucional, el cual decretó que “la educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los

prejuicios (...) en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social” (Congreso de la Unión, 1934).

La Campaña Nacional de Educación Popular del cardenismo involucró departamentos de Estado, organizaciones políticas, centrales obreras y grupos campesinos, con el apoyo de las radiodifusoras del Departamento Autónomo de Prensa y Propaganda. Cárdenas involucró a los maestros como componente de vanguardia que difundía su ideal de escuela socialista (Dirk y Beezley, 1992). El gobierno puso en manos de niños y adultos varios textos de lectura que exaltaban los valores proletarios y socialistas. Estos libros estaban ilustrados por los integrantes de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (Caplow, 2007). A pesar de que el derecho de todos los niños a la educación estaba plasmado ya en la Constitución de 1917, en México no existiría un libro de texto único (como en la Italia de los años treinta) hasta 1960. Sin embargo, como evidencia Elvia Montes de Oca (2007, p. 113), el Estado se reservó el poder único para “elaborar planes y programas de estudio”, que se extendió “a los libros escolares, cuyos contenidos eran revisados y, en su caso, aprobados por la Secretaría de Educación Pública”. En los libros escritos por el profesor Gabriel Lucio (*Serie SEP* y *Simiente*) se reflejan claramente las políticas educativas del gobierno de Lázaro Cárdenas. Según Montes de Oca (2007, p. 112), dichos textos “se ajustaron a lo establecido por la reforma educativa puesta en marcha durante el cardenismo” y por eso fueron aprobados. En los textos escolares del sexenio cardenista aparecen el proletariado campesino y el urbano unidos en el intento de concientizar a la clase trabajadora en lucha contra los explotadores capitalistas.

Iconografías comparadas

Propongo aquí un ejercicio de comparación entre las ilustraciones presentes en los libros de texto para las escuelas primarias mexicana e italiana de los años treinta. Tomo en cuenta aquellas vinculadas con la propaganda política, depositarias de la transmisión de valores, hábitos e ideas nuevas, especialmente aquellas producidas para la escuela rural y las que resaltan motivos ruralistas.

Adopto la metodología de la historia comparativa, conectada, transnacional y transcultural (Caballero, 2015). Con respecto a la historia de la educación considero la sociología neo-institucionalista según la cual la educación moderna tiende a ser una empresa mundial e universalista en cuanto a sus aspiraciones y resultados (Meyer y Ramírez, 2002).

Al acercarme a las ilustraciones emplearé la metodología de análisis iconográfico e iconológico sugerida por Aby Warburg (2010), Erwin Panofsky (1992) y Ernst Gombrich (2003). Analizaré los lenguajes simbólicos y las místicas comunes que se proyectan en los respectivos libros de texto patrocinados por el gobierno de cada país.

Ambas simbologías se inspiran en la iconografía del radicalismo tanto socialista cuanto libertario, y en el sindicalismo revolucionario. La de México se conecta más

fácilmente con el material visual socialista de carácter internacionalista, mientras que el fascismo crea eclécticamente su particular lenguaje, aglomerando retóricas diferentes y a veces contrapuestas.

Es preciso observar que, a pesar de la lejanía geográfica e ideológica, México e Italia en aquella época se percibían como semejantes. Tanto es así que la *Enciclopedia italiana* describía en 1939 al Partido de la Revolución Mexicana como “idéntico al Partito Nazionale Fascista” (Savarino, 2011, p. 237). A pesar de haber sido consideradas por la historiografía como pertenecientes a dos contextos político-ideológicos inconciliables, consideraré ambas revoluciones como movimientos masivos, destructivos y caóticos: el México de la posrevolución y la Italia de la *Marcia su Roma* solucionan una crisis de identidad política y nacional desembocando en el “radicalismo programático” del cual habla Roger Griffin (2010). El nacionalismo revolucionario en México y el fascismo en Italia han sido definidos “experimentos autoritarios surgidos de dos revoluciones distintas, sin embargo, similares en la construcción de sistemas estatistas corporativos con una clara inclinación nacionalista” (Savarino, 2011, p. 244).

En ese panorama, las distintas formas de propaganda de ambos países confluyen en el tema modernista de la regeneración, en boga al principio del siglo XX, y proponen al agricultor como necesitado de modernización, pero protagonista épico en el afán de crear un mundo totalmente nuevo, dominado por la técnica y el mito del progreso.

A continuación presento la comparación de distintos motivos iconográficos presentes en los libros de texto de ambos países.

El sol

El sentido de decaimiento y contaminación percibido por el mundo occidental en el primer tercio del siglo XX produce el mito de la conflagración apocalíptica (tomado de la filosofía estoica) y total regeneración del *Cosmos*.

La imagen del sol es muy frecuente en los libros de texto mexicanos e italianos de los años treinta. Se encontraba desde el inicio del siglo bordada en las banderas pacifistas de los trabajadores italianos, en los estandartes de las *Società di Mutuo Soccorso* (sociedades asistenciales entre obreros y campesinos), impresa en los periódicos del área socialista (como por ejemplo el *Avanti!*—figura 1—, del cual Mussolini había sido director hasta su expulsión del Partido Socialista) e internacionalmente en las membresías de los partidos socialistas (figuras 3 y 4).

El sol en el ámbito mediterráneo clásico es conectado con el dios griego Apolo y la festividad romana del *Sol Invictus*, sustituida luego por la natividad del Redentor (Zacarías se refiere al Cristo como al sol que surge). Nietzsche contrapuso el elemento solar apolíneo, caracterizado por la armonía cósmica, con el elemento caótico dionisiaco.



Figura 1. Póster del periódico *L'Avanti*, ilustrado por Ottavio Rodella (1896).

Fuente: <https://lungo800.it/?p=67>.

Las ilustraciones que siguen reflejan la voluntad de engendrar o regenerar un *Orden* en una coyuntura histórica que se percibe a sí misma como caótica y regida por la ineficiencia, la incertidumbre, la decadencia y la irracionalidad.

La iconografía del *Sol dell'Avvenire* (el sol del amanecer) es un *leitmotiv* socialista adoptado internacionalmente, y es inmediatamente reconocible en el libro *México, libro nacional de lectura, V año* (Cuervo, 1937), acompañado por el más conocido símbolo comunista de la hoz y el martillo (figura 6).

Sostengo que, en el contexto italiano (figura 5), la simbología socialista haya sido adoptada por una cuestión propagandística que no se reflejará en los aspectos sustanciales del régimen fascista. El uso malversado de las simbologías del mundo socialista constituía un astuto escamoteo del régimen mussoliniano para desviar a las masas proletarias hacia el fascismo, y expandir el consenso entre obreros y campesinos.



Figura 2. “¡Abajo las armas!”: bandera del Partito Socialista Italiano en Ascoli Piceno.

Fuente: <https://www.urloodelsole.it/design/116-le-piu-belle-bandiere-dei-lavoratori.html>.



Figura 3. Membresía del Partido Socialista Italiano, 1909.

Fuente: <https://bibliotecarturochiarri.wordpress.com/2019/02/11/reprint-delle-tessere-del-psi-1909-1910-1911/>.



Figura 4. International Socialist and Trade Union Congress, Londres, 1896, tarjeta de delegado.

Fuente: http://www.dsausa.org/the-internationals_a-brief-history

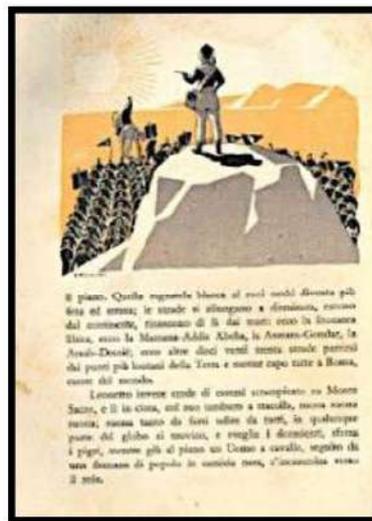


Figura 5. *L'aratro e la spada: lettura per la terza classe dei centri rurali* (Petrucci, 1940, p. 210).

Fuente: Archivo personal M. De Luca.



Figura 6. *México, libro nacional de lectura, V año* (Cuervo Martínez, 1937, p. 109).

Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX.



Figura 7. Portada *Il libro della terza classe elementare* (Deledda, 1933).

Fuente: Archivo personal M. De Luca.



Figura 8. México, *libro nacional de lectura, V año* (Cuervo Martínez, 1937, p. 204).

Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX.



Figura 9. Sello de la Gran Loggia d'Italia degli ALAM.

Fuente: <http://notiziariomassonicoitaliano.blogspot.mx/2010/12/eletti-i-vertici-della-gran-loggia.html>.

En la portada de *Il libro della terza classe elementare* (Deledda, 1933; figura 7) vemos al sol que raya el alba detrás de unas montañas estilizadas en forma de pirámides egipcias, y en la página 206 de *México, V año* (Cuervo, 1937) amanece desde unas construcciones con forma piramidal, escaladas desde la base por un obrero y un campesino (aludiendo a la pirámide social; figura 8).

En este caso sostengo que la simbología deriva del ámbito masónico, considerando que un gran número de integrantes de ambos gobiernos estaban involucrados en la masonería.

El mismo Cárdenas tuvo su primer contacto con la “fraternidad” desde marzo de 1924 en la Logia de Colima, y Mussolini obtuvo el grado de Gran Maestro Adjunto de la masonería por la Gran Logia de los *ALAM de Piazza del Gesù* (figura 9), sucesivamente a la *Marcia su Roma* de 1922 (Pinotti, 2007, p. 328).

El arado

El termino latino “cultura” fue acuñado en el mundo de la antigua Roma e inicialmente era relacionado exclusivamente con el cultivo del campo. Deriva del verbo *colere*, “trabajar la tierra”, cuyo participio pasado, *cultus*, significó muy pronto “el hombre que cultiva a sí mismo”, el hombre docto. En la figura 10, el amanecer parece disipar a las tinieblas del antiguo fanatismo católico, instaurando una nueva *cultura* laica y progresista. El campe-

sino “culto” es activo, y ocupa un arado en la luz del día. El campesino que reza, por contraste, es pasivo, de rodillas, y está envuelto en la obscuridad.

De hecho, distintas formas de propaganda del primer tercio del siglo XX conceptualizaban al agricultor como necesitado de modernización, pero al mismo tiempo como protagonista épico en el afán de crear a un mundo totalmente nuevo dominado por la técnica. Mientras que se presentaba al campesino exaltando su fuerza y la autenticidad de sus valores tradicionales, otras narrativas representaban al peón como problemático, bárbaro, incivilizado, un sujeto a redimir, en constante retraso. Guillermo Palacios (1999) explica que el campesino mexicano, después de la Revolución, era visto como un individuo cuyo aislamiento crea una ambigüedad, que el discurso de los intelectuales nunca logra resolver. Este “diagnóstico” negativo fundamenta la tarea de “construcción” de un “nuevo campesino”.

Marco Calderón Molgora (2013) explica que, para el gobierno posrevolucionario mexicano, el “campesino y el indígena” necesitaban “descubrir a la civilización” y convertirse en “hombres nuevos”. La urbanidad y la modernización debían de ser el modelo para el mundo rural.

En la casi totalidad de las imágenes el arado está yuxtapuesto con el sol que amanece. Es representado en los libros de texto para la escuela rural, pero también en los urbanos y nacionales. En Italia se encuentra en la bandera que perteneció a los trabajadores rurales de la *Lega Colonica Ravi e Caldana*. La mayoría de las banderas italianas pertenecidas a los clubes de trabajadores fueron secuestradas por el régimen fascista.

El mundo rural es involucrado en una regeneración técnica-tecnológica que proviene de la ciudad, y es propulsada por las ideas de las vanguardias —en Italia el Futurismo de Marinetti y en México el Estridentismo, derivado e inspirado de aquel— que rinden culto al progreso, la velocidad, la mecanización y la electricidad.

Tanto en México como en Italia, la inclusión de las disímiles regiones rurales a la vida nacional pasó a través de mecanismos de asimilación por parte del Estado centralizador. El mito del progreso tecnológico puso al campesino al centro de una transición (figura I2) que llevó al campo el modelo de eficiencia y productividad urbano-industrial (figura I3).

Mussolini acuña el lema “L’aratro traccia il solco, ma é la spada che lo difende” (“El arado traza el surco, pero es la espada que lo defiende”). *L’aratro e la spada* (figura I6) es el libro aprobado en Italia, bajo el fascismo, para el tercer grado de la escuela primaria rural.

El texto *México* (figura I7) muestra una imagen de un arado con bueyes y sucesivamente nos presenta un cuento cuyo título es “La espada y el arado”, sus protagonistas son dos hermanos, los cuales fueron exhortados a custodiar la tierra con dichos utensilios.

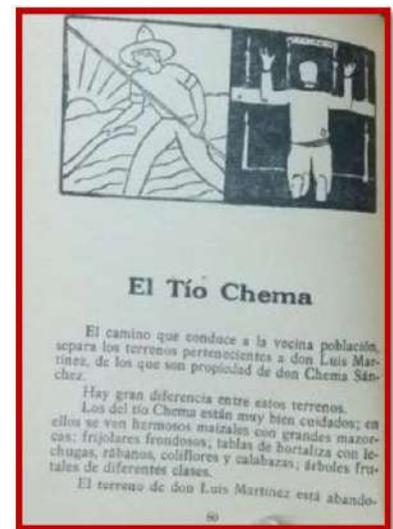


Figura 10. *Simiente*, libro 2 (1935, p. 80).

Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX.



Figura 11. Bandera de *Lega colonica Ravi e Caldana* en Grosseto, 1911.

Fuente: <https://www.urlodelsole.it/design/116-le-piu-belle-bandiere-dei-lavoratori.html>.

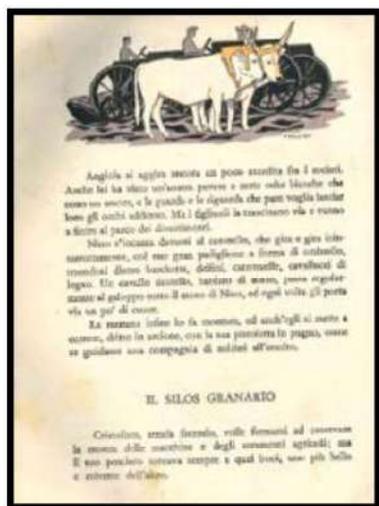


Figura 12. *L'aratro e la spada:* letture per la terza classe dei centri rurali (Petrucci, 1940, p. 166).

Fuente: Archivo personal M. De Luca.

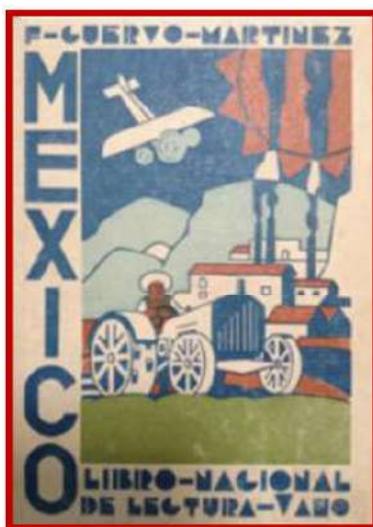


Figura 13. Portada *México, libro nacional de lectura, V año* (Cuervo Martínez, 1937).

Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX.

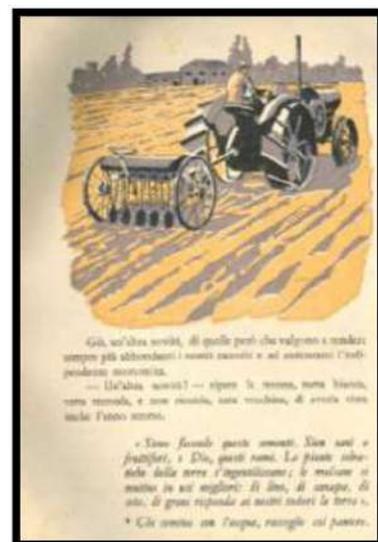


Figura 14. *L'aratro e la spada:* letture per la terza classe dei centri rurali (Petrucci, 1940, p. 60).

Fuente: Archivo personal M. De Luca.



Figura 15. *México nuevo, libro sexto de lectura* (1941, p. 82).

Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX.



Figura 16. Portada *L'aratro e la spada:* letture per la terza classe dei centri rurali (Petrucci, 1940).

Fuente: Archivo personal M. De Luca.

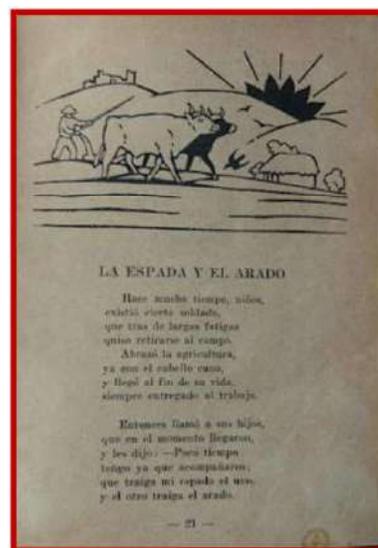


Figura 17. *México, libro nacional de lectura, IV año* (1936, p. 21).

Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX.

La espada

Bajo el fascismo, las imágenes más recurrentes en los libros de texto son aquellas que retratan al ejército, a las camisas negras (el cuerpo de élite, brazo armado del P.N.F.) y a los niños Balilla (la organización de iniciación militar).

En los libros para la escuela rural mexicana de la serie *Alma Campesina*, II y III años (Núñez Mata y Núñez Mata, 1940), aparece el personaje de *Tío Pepe*, un soldado del ejército mexicano que visita un pueblito y adoctrina a algunos niños en valores patrióticos, revolucionarios y militares. El campo mexicano aparece como militarizado y todavía “caliente” por las recientes batallas (figuras 19, 21, 23, 24 y 26).

En las figuras 18 y 19 los militares, el italiano y el mexicano, tienen la misma actitud de mostrar y conducir a los niños por “el recto camino”, con lo que literalmente los “educan” (en latín el verbo *ex-ducere* presenta la polisemia de educar y conducir). Los militares son contemporáneamente educadores, campesinos y combatientes, y representan el modelo moral perfecto para los niños.

Los libros de texto para la escuela rural reflejan la militarización progresiva del campo y de la infancia. En las figuras 20 y 21 vemos de manera explícita la voluntad de preparar desde temprano a los futuros soldados, aunque en el caso mexicano este propósito resulta matizado por un contexto lúdico.

La necesidad de uniformar a la nación se refleja, en primer lugar, en el elemento inmediatamente visible del uniforme militar. Asimismo, en lugares “lejanos” el militar representa a la autoridad de los gobiernos centralizadores y transmite a la población



Figura 18. *Il libro per la seconda classe delle scuole dei centri rurali* (Belloni 1940, p. 82).

Fuente: Archivo personal M. De Luca.

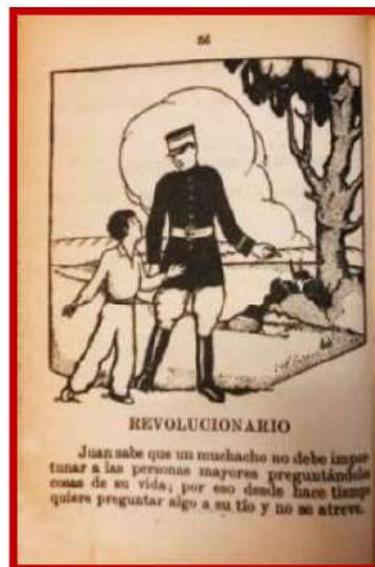


Figura 19. *Alma campesina*, libro II (1940, p. 56).

Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX.

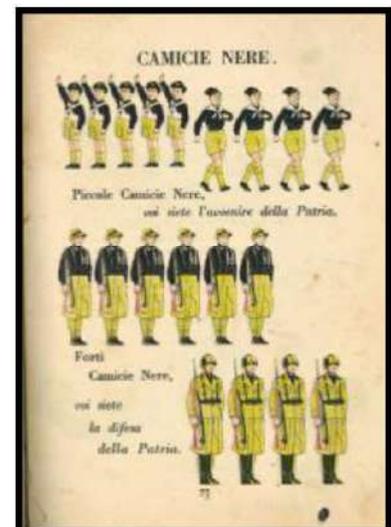


Figura 20. *Libro della prima classe* (Zanetti, 1936, p. 77).

Fuente: Archivo personal M. De Luca.

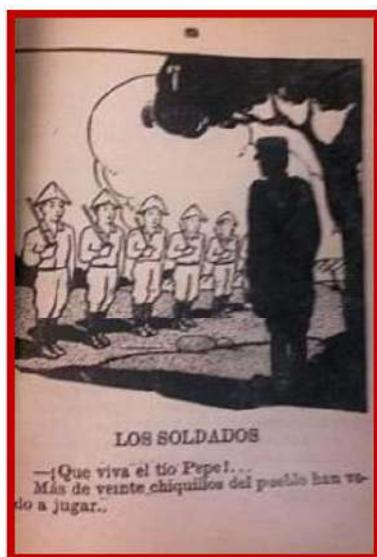


Figura 21. *Alma campesina*, libro II (1940, p. 89).
Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX.



Figura 22. *L'aratro e la spada: lettura per la terza classe dei centri rurali* (Petrucci, 1940, p. 12).
Fuente: Archivo personal M. De Luca.



Figura 23. *México, libro nacional de lectura, V año* (Cuervo Martínez, 1937, p. 59).
Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX.



Figura 24. *México nuevo, libro sexto de lectura* (1941, p. 219).
Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX.

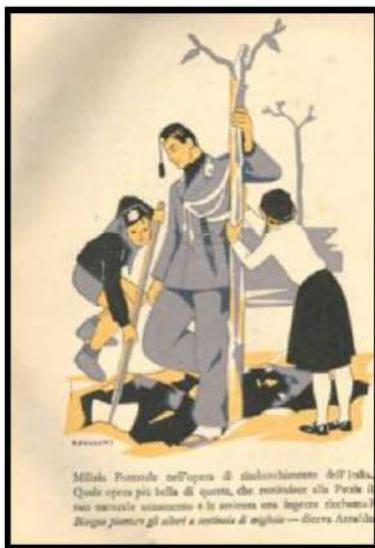


Figura 25. *L'aratro e la spada: lettura per la terza classe dei centri rurali* (Petrucci, 1940, p. 153).
Fuente: Archivo personal M. De Luca.



Figura 26. *México nuevo, libro sexto de lectura* (1941, p. 100).
Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX.

campesina la cercanía y el control del Estado.

La pala

Si la iconografía refleja la militarización progresiva de la infancia y del campo, hay una diferencia importante entre el soldado-campesino italiano y el mexicano: el primero es un veterano de guerra que demanda la tierra como premio por su esfuerzo bélico (figuras 22 y 25); el segundo es un agricultor que abandonó el campo para luchar en armas por sus derechos (figuras 23, 24, 26 y 28). “El soldado de la revolución fue campesino primero” (figura 26), y era nostálgico de su ejido (figura 24). Si del campo viene, también allá regresará, como muestra la figura 28, cuyo título es “Tierra de promisión”.

Ambos se entregan ahora al cultivo de la tierra. La pala, en la retórica mussoliniana, al igual que la espada, sirve para herir la tierra, hacerla sangrar para fertilizarla, como también la sangre de los patriotas hizo florecer la patria italiana, a través del sacrificio de sus milites durante la Primera Guerra Mundial. La pala es puesta en continuidad con el rifle. El soldado-campesino, mexicano o italiano, deberá, si es necesario, sacrificarse nuevamente por la patria, en las trincheras y en los campos de batalla, dando su sangre. Mientras tanto lo hace entre los surcos trazados en la tierra, con el sudor del trabajo de cada día.

Las figuras 22, 25 y 27 representan el saneamiento de las Lagunas Pontinas (una de las jactancias del régimen fascista) gracias a la obra de los soldados-campesinos.

La figura 29, composición que vemos en el *Il libro per la seconda classe delle scuole dei centri rurali* (Belloni, 1941) muestra veladamente un escudo de armas parecido al del Undécimo Regimiento de Ingenieros Militares Reales (figura 30).



Figura 27. *Il libro della terza classe elementare* (Padellaro, 1935, p. 73).

Fuente: Archivo personal M. De Luca.



Figura 28. *México, libro nacional lectura, IV año* (1936, p. 21).

Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX.

Conclusiones

Las reformas de la educación y los libros de texto reflejan la voluntad, tanto en México como en Italia, de uniformar al medio rural con las políticas de los Estados centralistas.

Expandir al campo el modelo industrial y militarizar a la infancia (Gabrielli, 2016) fueron medidas de los gobiernos, así como la ideologización de los contenidos escola-



Figura 29. *Il libro per la seconda classe delle scuole dei centri rurali* (Belloni, 1941, p. 101).

Fuente: Archivo personal M. De Luca.



Figura 30. Postal del 11° Reggimento Genio (1940, ilustrador Paolo Paschetto).

Fuente: <https://picclick.it/Z984-Udine-11-Reggimento-Genio-Viaggiata-Illustratore-Paschetto-293035261518.html#&gid=1&pid=1>.

res, para integrar el campo en los procesos de formación del Estado y construcción de la nación.

Comparando las ilustraciones mexicanas e italianas, sostengo que México e Italia presentan un notable isomorfismo por lo que concierne a las ilustraciones presentes en los libros de texto de los años treinta, especialmente aquellos destinados a la escuela rural. Las representaciones del campo, el lenguaje visual y la retórica adoptada en los textos escritos sugieren que los discursos pedagógicos y gráficos empleados en los dos países eran muy afines, a pesar de la lejanía geográfica e ideológica.

Referencias

- Belloni, E. (1941). *Il libro per la seconda classe delle scuole dei centri rurali*. Roma: Libreria dello Stato.
- Bertoni Jovine, D. (1958). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori riuniti.
- Caplow, D. (2007). *Leopoldo Méndez: Revolutionary art and the Mexican print*. University of Texas Press.
- Cuervo Martínez, F. (1937). *México, libro nacional de lectura, V año*. México, D. F.: Editorial Patria.
- Caballero Escorcía, B. A. (2015). La historia comparada. Un método para hacer historia. *Sociedad y Discurso*, (28), 50-69. DOI: <https://doi.org/10.5278/ojs.s%20&%20d.v0i28.1434>.
- Congreso de la Unión (1934, 13 de diciembre). Decreto que reforma el artículo 3o y la fracción XXV del 73 constitucionales. *Diario Oficial, órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, 87(35), 849-851.
- Deledda, G. (1933). *Il libro della terza classe elementare*. Roma: Libreria dello Stato.
- Dirk Raat, W., y Beezley, W. (1992). *Twentieth-century Mexico*. University of Nebraska Press.
- Gabrielli, G. (2016). *Educati alla guerra. Nazionalizzazione e militarizzazione dell'infanzia nella prima metà del Novecento*. Verona: Ombre Corte.
- Gombrich, E. (2003). *Los usos de las imágenes. Estudio sobre la función social del arte y la comunicación visual*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Griffin, R. (2010). *Modernismo y fascismo: La sensación de comienzo bajo Mussolini e Hitler*. Madrid: Akal, S.A.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck De Estrada (ed.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 154-187). México: El Colegio de México.
- Meyer, J. W., y Ramirez, F. O. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En J. Schriewer, *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares.

- Montecchi, L. (2013). *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo* [Tesis de doctorado]. Università degli Studi di Macerata, Macerata.
- Montes de Oca Navas, E. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Perfiles Educativos*, 29(117), III-I30.
- Núñez Mata, E., y Núñez Mata, E. (1940). *Alma Campesina*. México, D. F.: Ediciones Aguilas, S.A.
- Padellaro, N. (1935). *Il libro della terza classe elementare*. Roma: La Libreria dello Stato.
- Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*. México, D. F.: El Colegio de Mexico. DOI: 10.2307/j.ctv3f8qk4.
- Panofsky, E. (1992). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza Universidad.
- Petrucci, A. (1940). *L'aratro e la spada: letture per la terza classe dei centri rurali*. Roma: Libreria dello Stato.
- Pinotti, F. (2007). *Fratelli d'Italia*. Milano: BUR-Rizzoli.
- Savarino, F. (2011). Le relazioni fra l'Italia e il Messico tra le due guerre mondiali. *RiMe Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, (7), 229-235.
- Scarpellini, E. (2009). L'industria culturale e il mercato dell'editoria. En *Forme e modelli del rotocalco italiano tra fascismo e guerra, a cura di Raffaele De Berti, Irene Piazzoni*. Milano, Cisalpino-Monduzzi.
- Skinner, Q. (2009). *El artista y la filosofía política*. Madrid: Trotta Editorial.
- Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal.
- Zanetti, M. (1936). *Libro della prima classe*. Roma: La Libreria dello Stato.

Cómo citar este artículo:

De Luca, M. (2019). La construcción de valores nacionalistas e ideológicos en los libros de texto mexicanos e italianos (1930-1941). Iconografías comparadas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 117-129. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.238>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Federalización de la enseñanza y del magisterio en Zacatecas, 1922-1933

Federalization of teaching and teacher training in Zacatecas, 1922-1933

María del Refugio Magallanes Delgado

RESUMEN

Esta investigación explica la configuración del subsistema educativo rural en Zacatecas de 1922 a 1933, periodo en el que la federalización de la enseñanza se convirtió en la política nacional para articular el proyecto hegemónico del sistema educativo mexicano. Este proceso hundió sus raíces en el federalismo clásico en el que se da la unión de varias entidades políticas que se asocian por intereses comunes y estas delegan ciertas actividades a un gobierno central. La federalización de la enseñanza trajo consigo una nueva versión de la educación popular que incluyó a un sector mayoritario de la población que estaba al margen de la instrucción elemental y rudimentaria, el campesinado. En términos metodológicos se optó por problematizar la federalización educativa desde fuentes primarias y secundarias que describen, en un primer momento, el preludio de la centralización de la educación que emanó de la Secretaría de Instrucción Primaria y Bellas Artes y se discutió en la convocatoria del Congreso Nacional de Educación de 1911. Tras un compás de espera y la declaración en 1918 de la incapacidad económica y política de los ayuntamientos para participar en el proyecto posrevolucionario del sistema de educación nacional, se abrió el camino para la firma de convenios entre las entidades y el gobierno federal para estructurar y centralizar el servicio educativo. La federalización de 1922 a 1933 en Zacatecas se implementó con la apertura de los institutos sociales y de las Normales Rurales; los primeros responden al proyecto civilizatorio de José Vasconcelos y las segundas a la novedad del modelo educativo de la acción; ambos se nutren del proceso confederalista de las corporaciones obreras, campesinas y de la enseñanza, y la creación de órganos pedagógicos de difusión oficial como *El Surco* y *El Niño Laborista*, que mostraban una visión apologetica de la transformación cultural del campesinado y contribuyeron a la expansión sostenida del modelo educativo rural de instrucción primaria y normalista.

Palabras clave: Preludio de la federalización de la enseñanza, subsistema de educación rural, normalismo rural.

ABSTRACT

This research explains the configuration of the rural educational subsystem in Zacatecas from 1922 to 1933, a period when the federalization of teaching became the national policy to articulate the hegemonic project of the Mexican education system. This process sank its roots in classical federalism, in which several political entities are associated with common interests and delegate certain activities to a central government. The federalization of teaching brought with it a new version of popular education that included a majority sector of the population that was outside elementary and rudimentary instruction—the peasantry. In methodological terms, it was chosen to problematize educational federalization from primary and secondary sources describing, at first, the prelude to the centralization of education that emanated from the Secretaría de Instrucción Primaria y Bellas Artes (Secretariat of Primary Instruction and Fine Arts) and was discussed in the 1911 National Congress of Education. Following a waiting period and the declaration in 1918 of the economic and political inability of the municipalities to participate in the post-revolutionary project of the national education system, the way was opened towards the signing of agreements between entities and the Federal Government to structure and centralize educational service. The federalization from 1922 to 1933 in Zacatecas was implemented with the opening of social institutes and Rural Normal Schools; the former respond to José Vasconcelos' civilisational project and the latter respond to the novelty of the educational model of the action, both are nourished by the Confederalist process of workers', peasant and teaching corporations, and the creation of official educational publications such as *El Surco* ("The Furrow") and *El Niño Laborista* ("The Labor Boy"), which showed an apologetic vision of the cultural transformation of the peasantry and contributed to the sustained expansion of the rural educational model of primary and normalist education.

Keywords: Prelude to the federalization of education, rural education subsystem, rural normalism.

María del Refugio Magallanes Delgado. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora de tiempo completo en la misma institución; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y cuenta con perfil PRODEP. Autora de *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016), coordinadora de *Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México* (2019), "Educación, planes de estudio y didácticas para el aprendizaje sostenible" (2019), entre otros. Correo electrónico: docencia.rmd@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>.

Introducción

Después de la lucha armada de 1910 y la promulgación de la Constitución de 1917, los grupos de poder emprendieron la búsqueda de beneficios políticos y sociales para solucionar problemas económicos, educativos y culturales que padecían los sectores populares de la ciudad y el campo. Los congresos de educación primaria (1910 y 1911) enfatizaron la necesidad de expandir la educación como reforma social, sobre todo en el medio rural, pues representaba una alternativa para menguar el analfabetismo y la exclusión cultural. Se trataba de ampliar el sentido de la educación popular de 1911, que incluyó al indígena a la instrucción primaria a través de la escuela rudimentaria, proyecto que “convirtió al gobierno central en un agente federal de la educación, que fue admitido con entusiasmo en todos los estados, con excepción de Coahuila, Colima y Chihuahua” (Loyo, 2010, p. 154).

El anhelo de federalizar la enseñanza a través del sistema educativo nacional para la instrucción primaria surgió en los dos primeros Congresos Nacionales, 1910 y 1911, se recuperó en 1918, en la medida en que se despojó a los ayuntamientos de su participación en materia educativa, y se expandió después de 1921. En Zacatecas, el discurso político sobre la obligación que tenía el Estado de extender la instrucción primaria respetando la autonomía de cada entidad federativa se formalizó en 1922, año en que se firmó el convenio de federalización de la enseñanza. En la entidad, la creación y expansión del subsistema de educación rural, entendida como el conjunto de acciones que desarrollaron las misiones culturales, la escuela rural unitaria y la Normal rural estuvieron encaminadas a cumplir el ideal político de educar al pueblo para erradicar la ignorancia y alcanzar el progreso agrícola y económico que requería el país; se concretó en 1933 en el contexto del proceso confederalista de las corporaciones obreras, campesinas y de la enseñanza, de la creación de órganos pedagógicos de difusión oficial como *El Surco* y *El Niño Laborista*, que mostraban una visión apologética de la transformación cultural del campesino.

El preludeo de la federalización de la enseñanza

En los albores del siglo XX, dar continuidad al incipiente proyecto de la educación primaria nacional de la centuria pasada era un reto. El grupo de los Científicos entendía que México estaba llamado a ser una gran civilización, pero el capitalismo como palanca para ingresar a ese estadio cultural no predominaba en todo el país, la ausencia de una política incluyente de todos los grupos sociales al concierto nacional y la endeble postura del Estado en este rubro eran realidades que debían superarse con un plan de acción ambicioso: la democratización y la federalización de la educación.

En este contexto, Justo Sierra presentó un proyecto con base en el cual se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905, se reformó la Ley de Instrucción Primaria en el Distrito Federal en 1908 y se convocó al primer Congreso Nacional de

Educación Primaria en 1910, con lo que “el largo desenvolvimiento educativo del país se concretaba con la institucionalización de la educación nacional” (Martínez, 1973, p. 130). En este foro, Justo Sierra fijó como línea de acción el modelo desarrollado en el Distrito Federal, el cual propicia el impulso urbano de la educación, la idea de llevar la educación a las masas y fortalecer la generación de líderes educativos en México (Martínez, 1973). Sierra exhortaba a los maestros a reconocer su misión educadora que los ponía moralmente por encima de todo conciudadano que prestaba servicios a la patria, a pesar de que su condición fuera precaria. Agilizar el proceso educativo exigía que los profesores se reunieran periódicamente en asambleas y de ahí surgieran las bases para confederar las escuelas. Integrar y diferenciar a todo el organismo conducía al perfeccionamiento y progreso social (Bazant, 1993).

A fines de agosto de 1911 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes exhortaba por segunda vez a todo el magisterio del país, tanto oficial como particular, a nombrar a un delegado por cada entidad para que asistiera al segundo Congreso Nacional de Educación Primaria para que informara sobre los adelantos alcanzados en esta materia. A esta convocatoria acudieron representantes de 29 estados, únicamente faltaron Querétaro y San Luis Potosí. Los delegados eran 37 profesores, 5 licenciados, 3 ingenieros y 2 médicos, y 5 que no especificaron su profesión. Jalisco, Hidalgo y el Distrito Federal contaron con delegados que representaban a las escuelas católicas de su entidad. Las delegaciones del Distrito Federal, Tamaulipas y Veracruz incluyeron cada una a una mujer en su contingente. Cualitativamente predominaron los profesores de las escuelas oficiales; se dio el caso de delegaciones mixtas, y delegaciones compuestas por un representante (*Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1911).

Otro motivo relevante para asistir al segundo congreso era la disertación de tres temas propuestos por algunos delegados en abril de 1911: la federalización de la educación primaria, los medios empleados para hacer efectivo el precepto de obligatoriedad en la educación primaria en todo el país y la intervención del Estado en las escuelas primarias no oficiales. Estos tópicos fueron asignados a tres comisiones que estaban integradas por cuatro delegados cada una (*Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1911). Cuando tomó la palabra, la comisión compuesta por Matías E. García, José Miguel Rodríguez y Cos, Vicente V. Quiroz y Mateo R. Osorio (de Chihuahua, el Distrito Federal, Jalisco y Veracruz) respondió con un rotundo no a la cuestión de la federalización de la enseñanza. Concluyeron que federalizar la educación primaria en la República era la

1º Acción y efecto de someter todo el régimen escolar y educativo de nuestro país a la central y absoluta dirección de los poderes federales legítimamente constituidos, de la Nación.

2º Acción y efecto de formar con los principales elementos directores de la educación pública y privada de los Estados, Territorios y Distrito Federal, una alianza, una liga (*foedus, eris*, alianza) que asuma la dirección de la educación primaria en México, es decir, una federalización escolar dentro de la federalización nacional y dentro, naturalmente de nuestro régimen político y del absoluto respeto a nuestras leyes [Magallanes, 2014, p. 213].

Por unanimidad esta comisión se negó a colocar la educación primaria del país en manos de los poderes federales de la nación porque el artículo 40 de la Constitución de 1857 se oponía a la federalización. Si al poder federal se la otorgaba la facultad de dirigir la educación primaria, una tendencia natural de este hecho sería uniformar su legislación, y ese proceso contravenía la heterogeneidad. La centralización de la enseñanza traería como consecuencia la aristocratización y el provincialismo escolar y no se podría operar una sana pedagogía desde la perspectiva centralista (*Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1911). La enseñanza “demandaba independencia de criterio, libertad de acción individual y un trámite administrativo menos complicado y tardío” (*Congreso Nacional de Educación Primaria*, 1911, p. 18).

El contraargumento de esta resolución estuvo a cargo de Rodríguez y Cos, que pese a que era parte de dicha comisión, como funcionario de la Secretaría sostuvo que:

Valía la pena ensayar el sistema de la federalización de la enseñanza, pues de algún modo las escuelas rudimentarias se habían convertido en el laboratorio del incipiente federalismo educativo. Si la federalización se asumía como un pacto de alianza, lo único que faltaba era que el profesorado se convirtiera en interlocutor de la educación a través de las asociaciones y estas con el Estado. Un ejemplo de la buena voluntad política del asociacionismo educativo y del Estado como interventor de la educación había sido la celebración de los congresos pedagógicos a finales del siglo XIX [Magallanes, 2014, p. 216].

Efectivamente, el asociacionismo magisterial seguía su cauce, concretamente en Zacatecas a través de las acciones de la Liga Pedagógica, que se fundó en 1906 y operó hasta 1916. En abril de 1912, durante la segunda conferencia pedagógica, la profesora Carlota Núñez Dévora reiteró que el fin de la corporación era incitar a los profesores a estudiar para progresar, porque tiempo atrás se notaba el deplorable nivel social y moral de este sector. El perfecto desempeño del profesor dependía de su profesionalización y de la plena conciencia de su misión: educar al niño en la ciencia y la escuela era el cimiento de la felicidad de la patria (*Boletín de Instrucción Primaria*, 1912, 5 de diciembre). La profesionalidad de la enseñanza era el medio para resarcir la figura del magisterio como sector socialmente organizado y culto.

La Dirección General de Instrucción Primaria en 1912 informó que había 372 escuelas y que se habían adquirido, remodelado y acondicionado algunas casas-escuelas, 7 atendían a adultos y párvulos de manera rudimentaria, 240 impartían una instrucción limitada, 90 cubrían la educación elemental y solo 55 entraban en la calidad de completas, es decir, enseñaban instrucción primaria y superior (Noticias estadísticas, 5 de agosto, 1913). Por primera vez se ofreció instrucción primaria a los indígenas en las comunidades de Tocatit, Cicacalco, Cofradía, Los Ramos, Los Sedanos y San Isidro, ubicadas en la cabecera municipal de Tlaltenango (POEZ, 1912, 6 de enero).

En 1913, José Pedrosa aseguraba en el discurso inaugural de la cuarta Conferencia Pedagógica de ese año que “los programas carecen de importancia. Con buenos

profesores, todos los programas son excelentes. Lo que importa no es, pues, reformar los programas sino a los profesores” (*Boletín de Instrucción Primaria*, 1912, 5 de agosto, p. 156). El protagonista de los cambios en la instrucción era el profesorado debido a que se asumían como verdaderos apóstoles, misioneros de la doctrina de la educación. De igual manera, el gobernador se había comprometido a otorgar un trato equitativo a todo el profesorado, vigilar los ascensos en la carrera magisterial y mantener la unión en el cuerpo, pues “los profesores son los apóstoles del progreso de la nación” (POEZ, 1912, 6 de enero).

El interlocutor del Estado en materia educativa era el profesorado como agente colectivo. La centralización que ejercía la Dirección General pugnó por una estructura piramidal en el magisterio, las conferencias fueron el medio para expandir los ideales políticos y sostener la gobernabilidad de un sector de la población que era exaltado como motor del cambio cultural.

Expansión del federalismo: escuelas e institutos sociales

Este primer rechazo a la federalización de la enseñanza, es decir, la acción del gobierno federal en las entidades como un atentado a la autonomía de las mismas, no desalentó la idea de la centralización total de la instrucción primaria en el contexto posrevolucionario temprano. La encuesta hecha por Alberto J. Pani en 1911 y publicada hasta 1917 abrió la discusión entre los congresistas constituyentes, de “los conocimientos básicos para todo el país y se hizo ver la urgencia de escuelas de enseñanza agrícola e industrial, de normales regionales y la obligación de los empresarios en la educación” (Loyo, 2010, 156).

Este retorno a la federalización se reforzó en el Congreso Nacional de Ayuntamientos de 1918 cuando se analizó y calificó la intervención de los Ayuntamientos en la instrucción pública como una utopía cultural y económica en tiempos revolucionarios, cuando el gobierno estatal daba paso al gobierno federal educador, que a través del proyecto de creación del Consejo Nacional de Educación se harían vigentes los preceptos de obligatoriedad y gratuidad tal como señalaban los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de 1917 (Hernández, 1918).

En esta euforia posrevolucionaria, en junio de 1921, la educación pública emprendió su marcha a través de la reforma del artículo 73 constitucional, para crear la Secretaría de Educación Pública (SEP), con jurisdicción nacional. Nació la federalización educativa, pues la SEP tenía competencia para establecer organismos y sostener escuelas de cualquier tipo y grado en toda la República y normar todo lo referente a dichas instituciones. Para “federalizar la enseñanza y tener presencia en las diferentes entidades federativas, la SEP firmó contratos con la mayoría de las entidades” (Loyo, 2010, p. 162). Estos convenios eran la expresión del federalismo clásico, en el que se da la unión de varias entidades políticas que se asocian por intereses comunes y estas delegan ciertas actividades a un gobierno central (Ornelas, 2008).

José Vasconcelos, primer titular de la SEP, buscó que la acción educativa del Estado llegara a todos los rincones del país. Para la aplicación de esta política el gobierno federal se comprometió a proporcionar recursos económicos para la creación o fomento de escuelas rurales, industriales, para obreros y adultos, Normales regionales, centros culturales para el pueblo y para el pago de maestros. Acorde con ello, en enero de 1923 el Departamento Escolar formuló las “Bases para la Acción Educativa Nacional” (Latapí, 1998).

La SEP justificaba la expansión de escuelas federales, ante la incapacidad de los estados y municipios de otorgar a cabalidad el servicio educativo en el ámbito rural. Los fundamentos para la masificación de las escuelas rurales se debían a que “la prosperidad del país debería vincularse a la industria agrícola, la escuela rural era la institución que mejor respondía a tal aspiración y los estados no contaban con planteles suficientes, que había necesidad de un profesorado idóneo para la educación de los campesinos” (Vázquez, 2005, p. 156).

En esta dinámica posrevolucionaria de la educación nacional, al iniciar el siglo XX, Zacatecas se caracterizaba por ser una entidad eminentemente rural: casi el 90% de su población total vivía en el campo y la agricultura era la base de las actividades económicas primarias; había un analfabetismo del 79%, que ubicaba a la entidad en el undécimo lugar a nivel nacional, y contaba con 441 escuelas primarias (Padua, 1998, p. 136). El incremento de los planteles escolares de instrucción primaria de corte urbano se atribuye a la división financiera y administrativa en tres órdenes y cinco clases de las casas-escuelas que se concentraban en la capital del estado, las cabeceras municipales y las rancherías aledañas a los centros urbanos; a la creación de escuelas de párvulos, a la participación de las comunidades religiosas en la enseñanza y a la presión política que ejercieron las asociaciones de obreros y del magisterio desde 1870 hasta 1914 (Magallanes, 2016). Sin embargo, la cobertura educativa en el ámbito rural era incierta y limitada.

En Zacatecas, poco después de la promulgación de la ley educativa de 1921, se firmó el convenio de la federalización de la enseñanza (1922), con anuencia del gobernador Donato Moreno. Así, se impulsó la apertura de 40 escuelas rurales (Casas del Pueblo) ese año. Para dotar de profesores a dichos planteles se recurrió al maestro improvisado, pues pocos deseaban trabajar en el medio rural. Además, de los 503 profesores frente a grupo, solamente 69 poseían título, es decir, el 13.71%; el resto gozaba de una licencia para enseñar pero sus conocimientos eran elementales, tal como aconteció en la segunda mitad del siglo XIX. Los profesores ambulantes y los profesores honorarios –los habilitados en la lecto-escritura, la numeración, pláticas de historia y civismo, geografía patria y nociones sociales– extendieron la enseñanza rural en el modelo de escuelas unitarias. En estos planteles laboraban por noventa días y alfabetizaban a niños y niñas que recibían un diploma que acreditaba su instrucción (Ortega, 2006).

El modelo de escuela unitario, esto es, un solo grupo confinado en una sola aula, incrementó el número de escuelas rurales. En 1924 existían 198 escuelas y 225 en 1925.

El inspector de educación federal instaba a los comisarios rurales a que exigieran los cincuenta centavos semanales de contribución per cápita entre los vecinos para que cada plantel cubriera los gastos derivados de los lineamientos higiénicos y pedagógicos establecidos por la SEP (Magallanes, 2017). No obstante, la instrucción popular tuvo límites debido a la falta de local, maestro, alumnos, campo de cultivo, materiales y herramientas para llevar a cabo la enseñanza industrial y de oficios. Pocas comunidades tenían los recursos para apoyar el proyecto educativo en forma integral.

Para resarcir la situación, se buscó activar la participación de los Comités de Educación. En ellos recaía la responsabilidad de la mejora de los edificios escolares, vigilar la asistencia de los niños y el profesor, conseguir útiles escolares y hasta gestionar el terreno para la escuela; hacer visitas al plantel para vigilar la puntualidad y el cumplimiento de la ley escolar. Los profesores veían con desaliento que a los habitantes de la población rural no les interesaba saber leer y escribir; que los diez pesos diarios que recibían como pago no eran suficientes y que los materiales escolares prometidos por la SEP no llegaban a sus escuelas (Ortega, 2006).

La transformación deseada llegó en septiembre de 1922, con el Congreso de las Misiones Culturales y la conformación de la Liga de Maestros Misioneros de la República en octubre de ese mismo año. Un año después se dio el primer ensayo de una Misión Cultural en Hidalgo. De seis misiones que operaron en 1924, se pasó a 10 en 1925 y en 1926 se creó la Dirección de Misiones Culturales (Magallanes, 2017). Si bien estos hechos representaban la centralización del proyecto educativo nacional, también significó una especialización de las funciones educativas que giraron en torno a la educación elemental en el campo, donde las escuelas rurales federales, los institutos sociales y la escuela Normal rural le dieron sentido y rumbo a las Misiones Culturales, en el marco del gobierno de Plutarco Elías Calles.

En 1927 había 44 institutos sociales ubicados en 17 estados, entre ellos Zacatecas. En ese año se emprendieron seis misiones. La tercera misión estaba compuesta por Zacatecas, Aguascalientes y San Luis Potosí. En abril, en la comunidad de Tecolotes (hoy La Luz), Río Grande, se instaló el primer instituto de acción social. Acudieron para su capacitación 52 maestros rurales federales, 22 profesores estatales, 25 particulares y 15 aspirantes a maestros (Ortega, 2006).

Al principio el trabajo de los misioneros en Tecolotes era ajeno al entorno, las conferencias sobre salud, vivienda, la vida en familia y la manera de organizar la comunidad chocaban con la falta de agua potable, electricidad, redes de caminos, la pobreza generalizada y la cultura rural. En las reuniones sociales, escuchar música, atender a una plática, oír una canción mexicana y una recitación conmovía a mujeres y hombres pobres. La organización de las mujeres, como “visitadoras del hogar”, junto con ingenieros y maestros, contribuyó a la enseñanza práctica de la agricultura, cría y selección de ganado y la formación de una cooperativa para preparar y comercializar productos locales, acciones que dieron vida a un nuevo momento cultural de la comunidad (Magallanes, 2017).

El Programa de Orientación Educativa y Organización Escolar se encargó de divulgar entre el profesorado las diferencias entre la escuela antigua y la nueva; el papel de la escuela rural, de la escuela-granja, de la escuela vocacional, de las bibliotecas, los talleres y el cultivo en los huertos. A principios de mayo de 1927 se celebró la clausura de los cursos impartidos por la Misión Cultural. Los periódicos *El Surco* y *El Niño Laborista* relataron cada una de las acciones del instituto social (Ortega, 2006).

Los integrantes de la misión cultural de Tecolotes fundaron en Ojocaliente el segundo instituto social. Se presentaron 28 profesores de escuela rural del estado y 44 de las escuelas rurales federales; 25 de las escuelas primarias estatales y 20 de las escuelas federales; 39 aspirantes a profesor y 106 vecinos de la comunidad; es decir, un total de 271 personas. Esta aceptación se debió a que Ojocaliente articulaba una región rural que tenía alta densidad poblacional proveniente de las 14 haciendas y 32 ranchos, la comunicación ferroviaria y la red telegráfica (Magallanes, 2017).

La política anticlerical de Plutarco Elías Calles llegó a Zacatecas y modificó el proyecto educativo vasconcelista. El sindicalismo católico, la prensa religiosa y las escuelas particulares en Zacatecas formaron parte del enfrentamiento entre la Iglesia y el Estado que culminó con el movimiento cristero, conflicto en el cual los misioneros culturales y los profesores rurales fueron percibidos como agentes del Estado, por lo que fueron perseguidos, torturados y algunos asesinados (Lomelí, 2011, p. 120). Ante este panorama, la SEP y la Dirección de las Misiones Culturales decidieron suspender las actividades educativas y culturales planeadas para el municipio de Juchipila.

En 1927, las primarias urbanas federales en Zacatecas eran cinco, concurrían 814 niños y niñas y 269 adultos. Las escuelas rurales federales eran 188 y a ellas asistían 6,353 alumnos y 2,295 adultos. Con muchos esfuerzos, los profesores sostenían la educación, pues sus salarios eran bajos; su movilidad y permanencia dependían de las autoridades educativas federales y de zona. El salario diario del inspector era de 6 pesos, del director rural 1.50 pesos, del director de escuela primaria elemental 3.50 pesos, del director de escuela primaria superior 3.25 pesos, del ayudante de escuela rural 50 centavos, del ayudante de escuela primaria superior 2.25 pesos y del ayudante de escuela primaria elemental 1.87 pesos (Magallanes, 2017).

Primeros años del normalismo rural

En 1930 la población rural había aumentado, pues representaba el 90.7% de la totalidad; casi el 61% era analfabeta y las escuelas primarias habían disminuido, solamente había 339, es decir, 102 planteles menos que décadas atrás (Padua, 1998, p. 136). Ese año la matrícula escolar era de 27,870 alumnos, atendidos en 227 escuelas rurales federales y 55 estatales; la población en edad escolar (6 a 10 años) era de 64,209; no tenían acceso 36,339 (56.6%) infantes y el analfabetismo en la población general oscilaba en el 80% (INEGI, 1930, p. 24).

Para darle continuidad a la misión cultural de Tecolotes y reforzar el proyecto educativo en la región, en febrero de 1930 se estableció una Normal rural en Río Grande. El propósito era preparar a los maestros a través de cursos regulares y motivar el progreso general mediante los programas de extensión educativa, tales como la organización de cursos nocturnos, vespertinos, sabatinos, dominicales, para alfabetizar, divulgar los últimos conocimientos agrícolas, las pequeñas industrias y la economía doméstica (Morales, 2016).

Los principales gestores de esta escuela Normal fueron la Federación Sindicalista de Campesinos, el Comité de Educación y el H. Ayuntamiento de Río Grande. La Normal inició sus funciones con muy pocos recursos:

Dos macheros para los animales de la granja, un salón para la curtiduría, seis salones destinados a zapatería, planta de luz, almacenes, herrería y conservación de frutas, y se construyó una plataforma para el teatro al aire libre. El internado registró una matrícula mixta de 64 alumnos, veinticinco mujeres y treinta y nueve hombres. En 1930, la federación aportaba 60 centavos diarios para la alimentación de setenta y un internos, los tres faltantes eran sostenidos por la normal [Hernández, 2015, pp. 77-78].

Las pugnas internas provocaron el cierre de dicha Normal rural en 1933. Esta se trasladó a la ex hacienda de San Marcos, ubicada en el municipio de Loreto.

El mapa curricular de la Normal rural de San Marcos poseía tres ejes: conocimientos culturales, pedagógicos y técnicas agrícolas. La formación del profesor rural era con base en el pensamiento y movimiento de la nueva escuela de John Dewey. La escuela de la acción aseguraba la subordinación del intelecto a la práctica comunitaria. Las asignaturas de la Escuela Normal de Río Grande, Zacatecas, de 1932 a 1933 estaban a cargo de cuatro profesores que diversificaban sus funciones profesionales con las catedráticas (Hernández, 2015).

En Zacatecas para 1933 el ramo educativo disponía de 240 escuelas; de ellas, 54 eran elementales, 35 superiores, 75 rurales, 53 en fincas de campo, 20 particulares, 2 de párvulos y una nocturna. Se atendía a una población de 27,870 estudiantes. En las zonas rurales la cobertura estaba a cargo de las escuelas federales, siendo estas 227, y 6 semiurbanas; la inscripción escolar fue de 19,004 alumnos, aparte de 6,165 adultos; los planteles semiurbanos estaban en Ojocaliente, San Francisco de los Adames, Cañitas, Río Grande, San Juan y San Miguel del Mezquital (estadística de la educación primaria, 16 de septiembre, 1933).

Para sostener el crecimiento del subsistema educativo rural se frenó el normalismo urbano en la entidad mediante la suspensión temporal de la escuela Normal mixta para profesores y profesoras que estaba en la capital del estado desde 1876 y 1878, respectivamente (Morales, 2016) y el cierre del Instituto de Ciencias de Zacatecas en 1934. En su lugar se abriría la Escuela Politécnica de Zacatecas, que ofrecería cátedras para

médicos, veterinarios rurales, ingenieros agrónomos, constructores y mineros, y contadores de cooperativas; por las noches funcionaría una escuela para obreros (Sánchez, 2018).

Por decreto del gobernador Matías Ramos en diciembre de 1933, el normalismo rural centralizaba la formación del profesorado al sostener las pensiones para alumnos campesinos, dando libertad al pensionado de ingresar a cualquier Normal rural del país y posteriormente formaría, en la calidad de profesores honorarios, la Academia de la Escuela Normal para revisar los planes curriculares y fortalecer la ideología del subsistema rural (POEZ, 1933, 30 de diciembre).

Más allá de la resistencia que ofreció el grupo fundador de la Escuela Normal de Río Grande, el cambio a Bambiletes anunciaba un giro en el subsistema educativo rural de la entidad. Esta institución preparaba por medio de cursos regulares a maestros para las comunidades campesinas, incidía en la mejora cultural y profesional de los maestros mediante cursos organizados en las vacaciones, y procuraba la incorporación de las comunidades al influjo cultural de la escuela regional (Hernández, 2015).

El subsistema estaba frente a la ruralización de sus contenidos escolares, el estudiante y el profesorado egresado entraba a la vida política estatal y nacional a través de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y los diversos sindicatos de trabajadores de la enseñanza.

Conclusiones

En Zacatecas el convenio federalista tuvo un desarrollo ascendente de 1922 a 1933. En ese periodo se logró la configuración del subsistema de educación rural que mantuvo y acrecentó la formación de profesores de estrato campesino, capaces de divulgar la cultura hegemónica, pero también de re-apropiarse de la cultura comunitaria en instituciones como las misiones culturales, la escuela Normal rural y las dependencias educativas especializadas que se crearon desde la SEP como lo fueron los “Centros de Cooperación Pedagógica” (Lomelí, 2011, p. 118). En ese periodo los planteles escolares estatales y federales, urbanos y rurales se incrementaron y sostuvieron una matrícula de niños y adultos cada vez mayor.

La educación primaria oficial y el profesorado urbano desde 1891 hasta 1914 libraron sus propias batallas: resistencia de las escuelas confesionales, financiamiento estatal que reproducía el modelo de enseñanza completa (instrucción elemental y superior), incompleta (instrucción elemental) y mínima (instrucción rudimentaria) en planteles escolares de primer, segundo y tercer orden y de primera a quinta clase (Magallanes, 2016), que se sostuvo gracias al auge del asociacionismo magisterial que fungió como intermediario en las acciones centralizadoras del gobierno estatal y el preludio de federalizar la instrucción primaria, entendido como el amanecer de la educación nacional en México en el siglo XX.

Referencias

- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. El Colegio de México: México.
- Boletín de Instrucción Primaria* (1912, 5 de agosto). Conferencia Pedagógica, p. 156.
- Boletín de Instrucción Primaria* (1912, 5 de diciembre). Conferencia Liga Pedagógica, p. 63.
- Congreso Nacional de Educación Primaria* (1911). Imprenta de Carranza: México.
- Hernández Santos, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. Zacatecas, México: Zezen Baltza Editores.
- Hernández, J. (1918). *Proyecto de Ley de Educación*. México: Imprenta Francesa.
- INEGI, Dirección General de Estadística (s.f.). Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/prod_Serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/1930/EUM/QCPRG30I.pdf.
- Latapí Sarre, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En P. Latapí Sarre (coord.). *Un siglo de educación en México*, t. I (pp. 21-42). México: FCE.
- Lomelí, E. (2011). *Reformas y educación. La instrucción primaria en Apulco y Nochistlán (1920-1940)*. Aguascalientes.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 154-187). México: El Colegio de México.
- Magallanes Delgado, M. R. (2014). La educación nacional en México, 1911. Democracia, federalización y Estado educador. En E. Recéndez Guerrero et al., *Diálogos contemporáneos en las humanidades. Educación, historia, filosofía* (pp. 207-224). México: Ed. Texere.
- Magallanes Delgado, M. R. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica XIX-XX*. Zacatecas, México: Policromía.
- Magallanes Delgado, M. R. (2017). La federalización educativa en Zacatecas: una síntesis histórica. *Digesto. Revista Documental de Historia y Humanidades*, 16, 15-48.
- Martínez Jiménez, A. (1973). La educación elemental en el Porfiriato. *Historia Mexicana*, 22(4), 105-143.
- Morales Dueñas, H. A. (2016). La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana, 1922-1990 [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas.
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- Ortega Mares, M. R. (2006). Las misiones culturales y las Escuelas Normales Rurales en Zacatecas, 1921-1935 [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas.
- Padua, J. (1998). La educación en las transformaciones sociales. En P. Latapí Sarre (coord.). *Un siglo de educación en México*, t. I (pp. 84-149). México: FCE.
- POEZ [Periódico Oficial del Estado de Zacatecas] (1933, 30 de diciembre). Decreto clausura Normal de Profesores. *Periódico Oficial del Estado de Zacatecas*, pp. 13-14.
- POEZ (1912, 6 de enero). Censo de escuelas primarias. *Periódico Oficial del Estado de Zacatecas*, pp. 68-70.
- Sánchez Tagle, H. (2018). *Elementos para el estudio del Cardenismo en Zacatecas 1934-1940*. Zacatecas: Crónica del Estado.
- Vázquez, J. Z. (2005). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.

Cómo citar este artículo:

Magallanes Delgado, M. d. R. (2019). Federalización de la enseñanza y del magisterio en Zacatecas, 1922-1933. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 131-141. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.253>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Recuento de la educación en Chihuahua: el seminario de Formación Docente

Recollections of Education in Chihuahua: the Teacher Training Seminar

Francisco Alberto Pérez Piñón • Guillermo Hernández Orozco

RESUMEN

La investigación histórica se realiza con fuentes, es uno de los planteamientos duros resultados de tendencias o paradigmas del Rankismo alemán, que pretendía elevar a la historia como una ciencia, a la par de cómo se estaban gestando otras con tendencias más hacia la objetividad y a la comprobación como criterios de verdad, sin embargo es necesario mencionar que hoy en día no se escapa la idea de que la historia es una ciencia subjetiva eminentemente y que cuando no se tienen las fuentes disponibles o estas ya no existen, siempre se pueden aventurar juicios, problematizar y concebir supuestos para concatenar el acontecimiento; lo anterior nos lo menciona el paradigma de la Escuela Francesa de Bloch y Lucien Febvre, así como el posterior desarrollo histórico del paradigma de Annales. Estas tendencias historiográficas se revisaron en el seminario de Formación Docente instrumentado a los estudiantes del programa de doctorado con el fin de hacer inteligibles las posturas teórico-metodológicas en la investigación histórica, llegando a las actuales que se trabajan en el siglo XXI, así como el trabajo de contextualización de los trabajos que están investigando para proporcionar el blindaje tanto de concreción espacial y temporal como teórico y metodológico. Se expresan en el presente trabajo las narrativas resultado del seminario de esta que consideramos valiosa experiencia dialógica y problematizadora de las investigaciones de los estudiantes del programa doctoral.

Palabras clave: Tendencias historiográficas, seminario de formación docente, narrativas y experiencias.

ABSTRACT

Historical research is carried out with sources, it is one of the hard approaches resulting from trends or paradigms of German Rankism, which sought to elevate History as a science, leveling with other disciplines that took objectivity and verifications as criteria of truth. However, it is necessary to mention that today the idea that History is an eminently subjective science still prevails, and when sources are not available or no longer exist, some might indulge in judgment, problematizing and coming up with assumptions to concatenate an event. The above is mentioned by the paradigm of the French School of Bloch and Lucien Febvre, as well as the subsequent historical development of the Annales Paradigm. These historiographic trends were reviewed in the Teacher Training Seminar taught to the students of the doctoral program in order to render the theoretical-methodological positions in historical research intelligible, reaching the current ones that are working in the XXI Century, as well as the work of contextualization of the works that they are investigating to provide the shielding both of spatial and temporal concretion, as well as theoretical and methodological. The narratives resulting from the seminar are deemed as dialogical and problematizing experiences of the research of the students of the doctoral program, as expressed in this work.

Keywords: Historiographical trends, teacher training seminar, narratives and experiences.

Francisco Alberto Pérez Piñón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras. Desarrollando actividades de docencia e investigación en la maestría en Innovación Educativa y el doctorado en Educación, Artes y Humanidades, programas acreditados por CONACYT. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, socio de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH), de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Líder del Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación. Correo electrónico: aperezp@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>.

Guillermo Hernández Orozco. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es profesor-investigador de la Facultad de Artes y desarrolla actividades de docencia e investigación en la maestría en Innovación Educativa y el doctorado en Educación, Artes y Humanidades, programas acreditados por CONACYT. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, socio de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Es integrante del Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación. Correo electrónico: ghernand@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7287-8240>.

Introducción

La narrativa que se presenta en este artículo son las experiencias surgidas del seminario de Formación Docente que se imparte a los doctorandos del programa en Educación, Artes y Humanidades durante el semestre enero-junio 2018, el cual tiene como finalidad apoyar teórica y metodológicamente, así como contextualizar las investigaciones que se están abordando; para ello se estableció el compromiso de crear sinergia y establecer el diálogo para la discusión y análisis de la puesta en común, que es el trabajo de investigación.

En relación a los apoyos teóricos se recurrió a los paradigmas de la investigación histórica, como son el del Historicismo, la Escuela francesa de los Annales y sus cambios que se fueron gestando como parte del mismo paradigma (Braudel y las historias de larga, media y corta duración, las mentalidades, giro lingüístico, giro cultural a partir de los años setentas); se llegó a las tendencias actuales de las microhistorias, tanto la italiana de Carlo Ginzburg como la de Luis González con la microhistoria a la mexicana; a la vez se realizó el análisis del retorno de las narrativas que menciona Lawrence Stone. En relación a los métodos para el abordaje y la recolección de la información se revisaron los más convenientes y afines al enfoque teórico adoptado —que es bueno decirlo en una investigación histórica: todos los enfoques tienen algo que se les puede rescatar y utilizar en el trabajo concreto—; los métodos biográficos narrativos, las microhistorias y los estudios regionales nos direccionaron para perfilar los trabajos de investigación concretos. Los cuestionamientos a las teorías en relación a la investigación propia se realizaban a la par en el desarrollo del curso, así que había ocasiones en las que parecía que no se avanzaba. Más aterrizable fue también el blindaje que se les proporcionó a los trabajos de investigación al contextualizarlos y blindarlos con la puesta en común y revisión de los acontecimientos de la historia de la educación en Chihuahua, y para cada uno de los trabajos se revisaron sus antecedentes con el fin de ubicarlos en los momentos históricos y realizar la consabida reflexión y problematización.

En las conclusiones se aportan los juicios del resultado de la experiencia del seminario y se exponen, a manera de propuestas, las necesidades en el área de la investigación histórica de enriquecer y blindar el trabajo investigativo, poniendo en práctica la interdisciplinariedad de la cual mucho se habla pero poco se refleja en las investigaciones de este campo historiográfico.

Objetivo y sustento teórico-metodológico

Se realiza la narrativa de las actividades académicas desarrolladas en el seminario denominado “Historia de la formación docente en Chihuahua”, el cual se trabajó los miércoles durante el semestre enero-junio 2018 por parte de cuatro estudiantes y tres profesores del doctorado en Educación, Artes y Humanidades opción historia e historiografía de la educación; se describen los objetivos de la presente ponencia a continuación:

- a. Difundir las experiencias del seminario de Formación Docente instrumentado en Chihuahua.
- b. Mostrar una forma práctica y colegiada de cómo contextualizar los trabajos de investigación.
- c. Proponer la discusión e instrumentación de constructos históricos aportados por los paradigmas de la investigación histórica.

En relación a lo metodológico se narra el abordaje del seminario, el cual se trabajó de manera dialógica, se revisaban teorías de la investigación histórica y se verificaba qué relación pudiera tener con el trabajo de investigación del doctorando, a manera de espacios de experiencia y horizontes de expectativas (Blanco, 2012), como una forma de relacionar lo ya asumido con lo esperado.

Como guía para encontrar el camino se recurrió en varias ocasiones a elaborar preguntas generadoras relacionadas con fines de verificación y como punto de arranque para nuevas interrogantes con las temáticas investigativas que realizan los doctorandos.

Las experiencias del seminario han resultado fructíferas y han apoyado a los trabajos de investigación de los doctorandos, razón por la que aquí se hace referencia a ellas, pues pudieran servir como punto de arranque para su puesta en práctica para otros programas.

Resultados

La experiencia se inició en el semestre enero-junio del 2018, para lo cual se presentaron lecturas relacionadas con la investigación histórica, como fueron las corrientes del Historicismo alemán; la Escuela francesa de los Annales y posturas de corrientes críticas, así como de la escritura de la historia.

En relación al Historicismo alemán (Santana, 2005), se trabajó la forma en la que se concebía la investigación histórica y cómo se pretendía arribar a una historia científica a principios del siglo XIX, una historia basada en la verdad de los hechos y por ello el investigador debía de apegarse a los documentos que daban cuenta de ellos; el criterio de la verdad histórica era la traducción literal de los textos, lo que dio como resultado una historia que se dedicaba a las narraciones de los hechos del pasado, pudiendo estos verificarse cuántas veces fuera necesario, a la usanza del Positivismo comteano; en la historia esta corriente se apoya en el Positivismo y servía a los fines de crear las nacionalidades, de allí las narrativas de los héroes, reyes y personajes ligados a la historia nacional. Un axioma de este paradigma es: “La historia se hace con fuentes”, y la pregunta es: “Si no existen las fuentes, ¿qué hacemos?”. Esa pregunta se responde en el siguiente enfoque.

Después de analizar el Positivismo-Historicismo se procedió al ejercicio de lo que pudiera servir al doctorando para su investigación, llegando a los acuerdos de que en el trabajo de investigación las traducciones literales de los documentos no son fundamentales, pero sí es necesario citar lo textual como evidencia de lo que se escribe de ese acontecimiento histórico. Se analizó la importancia de rescatar el pasado, las limitaciones

del desarrollo histórico lineal o teleológico en relación a la frase de que “todo pasado no fue tan bueno, es mejor el presente, pero será mejor el futuro”. Se concluyó que la historia progresa de forma coyuntural, no lineal.

En relación al paradigma de la Escuela Francesa de Annales (Iggers, 2004) se encontró que el Historicismo no convenció, por lo que el vacío lo vino a llenar este paradigma, el cual parte de problematizar los acontecimientos históricos sin apearse literalmente a las fuentes sino a su concatenación para describir el acontecimiento histórico y posteriormente proceder a sus interpretaciones y valoraciones, siempre pensando en el sentido humano que se alimenta de las subjetividades, de nuevas interpretaciones que se verterán de los acontecimientos (Pérez, Hernández y Trujillo, 2016); por ello, si no existen las fuentes de algún acontecimiento que se esté narrando, describiendo e interpretando, se tiene que fundamentar en esa concatenación y en el contexto en el cual ocurrieron, recurriendo a ideas o imaginarios para establecer ese diálogo con el pasado, con los personajes, con las instituciones. La historia y su problematización son los elementos que consideramos de esta postura histórica para los trabajos de investigación de los doctorantes de forma colegiada, además de un acercamiento con el tiempo presente a través de los juicios o las subjetividades que subsumen los acontecimientos y una conectividad interdisciplinar, como es el caso con el sentido humanístico.

En última instancia, lo que la historia quiere explicar y comprender es a los hombres. Tanto como por una voluntad de explicación, el historiador se encuentra también animado por una voluntad de reencuentro. Lo que anima su preocupación de verosimilitud no es tanto compartir la fe de aquellos cuya historia relata, sino efectuar ese trabajo sobre el pasado, en el sentido casi psicoanalítico de ponerse a trabajar para ir a la búsqueda del otro en una transferencia temporal que es también una traslación a otra subjetividad [Dosse, 2009, p. 19].

Se concluyó que no hay historia que se haga al margen del tiempo, toda historia tiene algo del presente y en ocasiones aplicamos categorías del hoy al pasado con el fin de organizarlo y de vivirlo o sentirlo como se hizo en ese pasado. En el diálogo de las sesiones de trabajo concluimos que la subjetividad está presente en las narrativas históricas y que debemos de evitar desde la ética los juicios que conlleven a las deseos del investigador, tratar de ser lo más mesurado posible o, a la manera de la hermenéutica analógica de Beuchot (2017), considerar siempre y en todo momento la *phronesis* entre los extremos de la objetividad y la subjetividad, considerando los análisis históricos ya trabajados con anterioridad como esa analógica construida. La necesidad de la historia de salir de sus fronteras disciplinarias y abordar los objetos de trabajo con mayor profundidad solo es posible a través de la interdisciplinariedad, fue otra de las conclusiones del grupo de trabajo.

El otro paradigma trabajado fue el de la historia crítica, pasando por las tesis de “Historia a debate”, en las cuales consideramos que la ciencia histórica es una ciencia con sujeto, ya perdido en las grandes historias deterministas en las cuales todo cambio

era resultado de las fuerzas unidas de las masas, de los colectivos, proletarios o de la comunidad; la búsqueda de la interdisciplinariedad mencionada ya, el acercamiento a la historiografía digital como las nuevas fuentes de consulta y buscar la innovación con una historia pensada que nos lleve más allá del oficio artesanal. Se trabajaron los cambios en las tendencias historiográficas, pasando de las historias de larga duración a las historias de corta duración, a los estudios de la historia de las mentalidades y de los imaginarios sociales que desembocaron después de los años setenta en el giro cultural y el giro lingüístico, este último trabajado con Hayden White, sobre el cual se manifiesta que:

...lo que proponía era una nueva aproximación a la historia con el propósito de analizar los discursos contruidos sobre los hechos pasados en función de unas reglas retóricas y de un marco histórico, cultural y semántico determinado que, evidentemente, cambiaba a lo largo del tiempo [Ríos, 2009, p. 107].

Con este autor posmodernista entendimos que la historia al escribirse es discurso y puede ser analizado como tal, perdiéndose los acontecimientos del pasado; concluimos que el pasado no existe y es imposible conocerlo porque este ya no está presente, lo único que podemos hacer son aproximaciones a lo ocurrido, gracias a las huellas o evidencias que aún pueden rastrearse.

La misma obra de Ríos que aborda el giro cultural o de la historia cultural nos remitió a los estudios de la microhistoria de Carlo Ginzburg realizados en el siglo XVI con las narrativas de un molinero y su cosmovisión, la posibilidad de conocer la cultura de la época debido a Menocchio (el molinero), al tratar de entender cómo era que había llegado a esas cosmovisiones que se oponían al conocimiento de la Iglesia en esa época, cuál había sido el camino de esa construcción, y para ello Ginzburg se perfila a analizar el pensamiento comparándolo con las obras religiosas divulgadas y la cultura de los trabajadores de la clase social del personaje Menocchio. A Carlo Ginzburg se le conoce como el padre de la microhistoria italiana. De igual forma se abordó como contenido la obra de Luis González (1984), en la cual se muestra el camino para la reconstrucción de la historia cercana, la historia que día a día estamos en contacto con ella y que podemos conocer desde las torres hasta donde nos alcanza la vista, una historia de nuestro terruño. A estas dos revisiones de enfoques de la microhistoria se adicionó también el enfoque de Lawrence Stone (1986), el cual menciona el retorno de las narrativas de instituciones, personajes a través de sus biografías, en sí es el cambio de las grandes historias o las historias de larga duración, como lo trabajó Braudel, por historias de corta duración; se concluyó en el colegiado la necesidad de realizar los estudios regionales, que la microhistoria es un paradigma en boga y las investigaciones que actualmente se están realizando en el área histórica están acordes a estos nuevos paradigmas de la microhistoria y corresponden a la historia regional y por lo tanto conocer estos diversos enfoques proporciona seguridad y confianza en que están en la línea correcta para trabajar sus investigaciones.

Las investigaciones que se están realizando en el doctorado son: “La cultura mormona de la Colonia LeBaron”, “La educación Socialista en Chihuahua”, “La reconstrucción histórica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua” y “Las causas de las migraciones (narrativas de migrantes concentrados en Tijuana)”. Una vez encontrado el sustento teórico se procedió a la contextualización de las investigaciones, trabajando el desarrollo de la educación en Chihuahua, los años coloniales, hasta el año de 1940, fecha de término del régimen Cardenista; se trabajaron los periodos de las acciones de la formación docente, que pasaron de ser doctrieros a preceptores a profesores egresados de Normales en las distintas épocas de la Colonia, Independencia, Reforma, Revolución, movimiento Cristero, Socialismo Cardenista. Se profundizó en el desarrollo de las instituciones educativas desde las escuelas de primeras letras, el lancasterianismo, la primera cartilla Lancasteriana, creación de la cátedra de Pedagogía, la creación de las cátedras de Filosofía y Gramática castellana como estudios superiores, la creación del Instituto Literario de Chihuahua y posteriormente Instituto Científico y Literario que dio origen a lo que ahora es la Universidad Autónoma de Chihuahua. Con esta información trabajada de forma colegiada se contextualizaron las investigaciones “La educación Socialista en Chihuahua” y “La reconstrucción histórica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua”.

Para contextualizar el trabajo de investigación “La cultura mormona de la Colonia LeBaron” se procedió a trabajar la influencia de la educación protestante en Chihuahua desde principios del siglo XIX y las razones por las que vinieron a Chihuahua; se revisó la apertura del gobierno mexicano para invitar a grupos de religiones distintas a la católica para que se establecieran en estos territorios, como ocurrió con los grupos de los bautistas, anglicanos, metodistas, que abrieron camino para la llegada de otros grupos como fueron los menonitas, los mormones y los bóers, los dos primeros grupos establecidos en el noroeste y el tercero al sur de Chihuahua; se revisaron las condiciones de cercanía con los EUA, lo que ha permitido la introducción de tecnologías de avanzada para el trabajo agrícola, ganadero e industrial. Se trabajaron elementos de la doble nacionalidad de los mormones, la tenencia de las tierras, la religión que profesan, el matrimonio plural, las instituciones educativas a las que concurren los niños, pero se focalizó en la educación informal que reciben por parte de la familia y de la entera comunidad, así como sus concepciones religiosas y culturales.

Para el trabajo de “Las causas de las migraciones (narrativas de migrantes concentrados en Tijuana)” se revisaron las distintas corrientes que explicitan las ocurrencias de las migraciones, encontrando que son varias, desde las económicas por ser parte de la población en el cinturón de miseria, huir de la violencia, políticas, hasta el afán de aventuras y encuentros con otras culturas; este trabajo se ubicó en la historia cultural y tiene un sesgo antropológico, lo que resulta muy novedoso para poder poner en práctica la interdisciplinaria.

En relación a los métodos y las técnicas para la recolección de información, se han trabajado los enfoques de la historia cultural, microhistoria, historia regional, historias de corta duración transversales y el apoyo en el método etnográfico para recuperar las experiencias de la vida cotidiana, la consulta de los archivos históricos y documentación en fuentes de segunda mano, entrevistas con protagonistas para hacer las narrativas en los objetos o temáticas de las investigaciones.

Las valoraciones por los profesores del seminario de Formación Docente en Chihuahua y por los estudiantes del doctorado en Educación, Artes y Humanidades es satisfactoria y se ha llegado al consenso de que el seminario cumple con sus objetivos de formar al doctorando en los enfoques teóricos de la historia, muy útiles para la investigación que desarrollan, así como la contextualización de las temáticas y los abordajes metodológicos.

Conclusiones

Podemos enunciar que el seminario de Formación Docente proporciona las bases para desarrollar el trabajo investigativo con sustentos teórico, metodológicos y contextualizadores para las temáticas que se están abordando, así como la confianza por parte de los doctorandos de que están investigando de la forma en que otros investigadores lo hacen.

Es necesario pasar del discurso de la interdisciplinariedad y ponerla en práctica, al menos es lo que este seminario pretende, al final de cuentas en la investigación entre mayor profundidad se tenga en el estudio del objeto de trabajo mayores serán los resultados.

Rescatar el sentido de lo que hace el historiador de manera artesanal, técnica encontrando el fundamento de que trabaja con una ciencia social y que debe tender no a predecir el futuro pero sí a intentar influir en el futuro, en un futuro social mejor.

Vincular la historia pasada con la del presente, no quedar anclados en un pasado que parece no tener relación con el presente, con las pretensiones de arribar a una historia viva, y darnos cuenta de que rescatar la historia es rescatar nuestra historia.

Al revisar los enfoques actuales del rumbo de la historia se clarificó que las microhistorias y las historias regionales, así como las narrativas, son hoy en día las tendencias de cómo se está realizando el trabajo de la investigación histórica.

El trabajo de investigación en solitario es bueno, pero se enriquece cuando se comparte y revalora de manera dialógica; en definitiva el trabajo colegiado del seminario fue la clave para la obtención de productos investigativos de calidad.

Se narra lo anterior con el fin de que la experiencia vivida en el seminario pueda servir como caso ejemplar para colegas investigadores que a su vez están formando en la práctica de la investigación.

Finalmente, el seminario de Formación Docente cumplió con la preparación de los nuevos doctores en Educación, Artes y Humanidades mención historia e historiografía de la educación, al proporcionar las bases para continuar con éxito las investigaciones en desarrollo.

Referencias

Beuchot, M. (2017). *Tramos en el pensar barroco*. México: Universidad Autónoma de México.

Blanco Rivero, J. (2012). La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica. *Politeia*, 35(49), 1-33. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=I70029498009>

Dosse, F. (2009). *Paul Ricoeur-Michel de Certeau, la historia entre el decir y el hacer*. Buenos Aires: Nueva Visión.

González, L. (1984). *Pueblo en Vilo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Iggers, G. (2004). Comentarios sobre historiografía alemana. *Revista Escuela de Historia*, 1(3) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/638/638I0302.pdf>.

Pérez Piñón, F., Hernández Orozco, G., y Trujillo Holguín, J. A. (2016). Apuntes para una historia posmodernista. *Espacio Abierto*, 25(4), 255-266. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=I2249087020>

Ríos Saloma, M. (2009). De la historia de las mentalidades a la historia cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (37), 97-137. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=94114917004>.

Santana, J. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto, Venezuela: Fundación Buria.

Stone, L. (1986). *El pasado y el presente*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este artículo:

Pérez Piñón, F. A., y Hernández Orozco, G. (2019). Recuento de la educación en Chihuahua: el seminario de Formación Docente. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 143-150. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.254>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La paz, logro educativo (siglo XVI)

Peace, an educational achievement (16th century)

Ma. Del Rosario Soto Lescale

RESUMEN

Este trabajo es un producto parcial de una investigación sobre la obra educadora jesuita (formal, no formal e informal) en Nueva España, 1572-1767. Es una investigación histórica y pedagógica, con metodología historiográfica conforme a la perspectiva de los Annales, tercera época, es decir, de historia social. Las fuentes utilizadas son principalmente de primera mano, como las crónicas escritas por jesuitas y documentos civiles, gubernamentales y eclesiásticos de esa época. Debido al Regio Patronazgo de Indias, concedido por el Papa, el rey de España era la jerarquía máxima de la Iglesia en sus colonias americanas. Así, los obispos eran al mismo tiempo oficiales reales y por esto la Iglesia católica fue un actor central también en lo político, lo económico y lo social. Este artículo pretende dar a conocer cómo es que los jesuitas lograron la paz a través de una escuela fundada en tierra de frontera y de guerra donde habitaban los pueblos chichimecas, como es el caso de San Miguel el Grande, varias veces se vieron obligados los españoles a despoblar dicha villa, importante por su ubicación y por ser centro de abasto. Tal fue también el caso de San Luis de la Paz, originalmente llamado San Luis, Rey de Francia, donde la Compañía de Jesús fundó un colegio para niños indígenas chichimecas y así lograron detener los continuos ataques de los padres de tales niños.

Palabras clave: Jesuitas, evangelización, pacificación.

ABSTRACT

This paper is a partial outcome of a research on the academic deed (including orthodox, non orthodox, and informal performance) of the Jesuits in Nueva España, from 1572 to 1767. It is a historical and pedagogical research, according to historiographical methodology in the words of the Annals (third period), which refers to social history. Our sources are first-handed and include the chronicles either written by Jesuits themselves or by non religious reports, as well as official and clerical papers of those times. Due to the Regal Patronage granted by the Pope, the King of Spain was at the top of the Church hierarchy in the American colonies, therefore, the bishops served as both royal and clerical officers, and because of this, the Catholic Church became a leading political, social, and economical actor. This communication desires to make public how the Jesuits reached peace through academic work, like in San Miguel el Grande, by means of a school based on war and frontierland inhabited by Chichimeca indigenous, where several times the Spaniards were forced to leave the town, which importance was mainly its location and being a supply and storage center. Such is also the case of San Luis de la Paz, originally named Saint Louis, King of France, where the Society of Jesus founded a school for Chichimeca children, which put a stop to the repeated attacks by the parents of these students.

Keywords: Jesuits, evangelization, pacification.

Ma. Del Rosario Soto Lescale. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, Ciudad de México. Es profesora investigadora de la UPN-Ajusco y ha publicado tres libros. Cuenta con ponencias en foros nacionales y extranjeros, algunas de las cuales han sido publicadas. En su labor investigativa se ha especializado en la Historiografía de la Educación, principalmente del periodo colonial mexicano. Correo electrónico: charodegh@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7509-7781>.

Introducción

A raíz de la caída del imperio Azteca en 1521 los españoles tomaron posesión del territorio llamándolo Nueva España. El rey encargó a diversas órdenes regulares de religiosos la evangelización de los nativos para insertarlos en el modo de vida europeo, lo cual fue un verdadero proceso de aculturación.

En el centro novohispano la evangelización se realizó con bastante éxito, en mucho debido a las tradiciones religiosas de los nativos y a su grado de civilización, mas la parte septentrional, rica en vetas de oro y plata, estaba habitada por grupos de cultura rudimentaria, llamados en general “chichimecas”, quienes “andaban por los caminos (...) a las minas (...) haciendo grandes daños y crueldades en las estancias de ganados mayores que por allí existían, asaltando, robando y matando gran número de gente, españoles e indios”, de modo que algunos asentamientos se despoblaban “y el comercio y la contratación de minas se acortaba” (Decorme, 1941, p. 5).

Los chichimecas provocaron que la colonización septentrional fuera muy diferente a la del centro. Medio siglo había transcurrido y no habían podido ser conquistados. Diversas estrategias fueron utilizadas: otorgar tierras a españoles, la inmigración forzada de familias de indios pacíficos y la fundación de presidios, entre otras (Rodríguez, 1969).

En 1552 la villa de San Miguel el Grande (hoy de Allende, Guanajuato), importante centro de abasto, había sido despoblada ya en dos ocasiones debido a los ataques chichimecas, por lo que el virrey ordenó fundar un pueblo con españoles e indios en las faldas de la sierra Gorda, asignándole “cinco leguas de término hacia la parte de San Miguel y a los lados, y por la parte derecha del norte hacia el tunal diez leguas” (Ramírez, 1952, p. 46), a la ribera de un pequeño río. Se fundó un 25 de agosto llamándosele por ello San Luis, Rey de Francia (Alegre, 1841). Sin embargo los asaltos chichimecas continuaron.

El virrey Luis de Velasco solicitó entonces a la Compañía de Jesús que se encargase de congregar chichimecos en el pueblo de San Luis, comprometiéndose a pagar de la Caja Real los gastos de los religiosos que se enviaran, así como ropa y alimentos destinados a repartirse entre los indios que aceptaran reducirse a paz (Alegre, 1841; Pérez, 1992; Rionda, 1996).

La Compañía designó al P. Gonzalo de Tapia (1590), quien tres años antes había incursionado en la región predicándoles a los chichimecos y aprendido dos de sus lenguas: el guajabán y el huachichil (Decorme, 1941). Hasta cuatro años después fue enviado el P. Nicolás Arnaya para que colaborara en la cristianización de los chichimecos y los convenciera para reducirse al pueblo de San Luis, a cambio de raciones semanales de carne y maíz, y cada año, ropa, distinguiendo a sus capitanes y caciques en la cantidad de las dádivas (Pérez, 1992; Alegre, 1841; Zambrano, 1961; Zubillaga, 1981; AGI, leg. 1365, f. 23) y dispensándolos de pagar tributo.

Al inicio de su misión, en la ribera del río opuesta al asentamiento español, los jesuitas construyeron una choza y una iglesia, con techo de paja. El virrey mandó asentar

allí a una colonia de indios otomíes cristianizados, otorgándoles tierras y aguas para sus sementeras, que sirvieran de ejemplo a los chichimecas hostiles (Alegre, 1841).

Los jesuitas comenzaron a misionar en las cercanías, tratando de establecer relaciones amistosas con los chichimecos, al tiempo que atendían espiritualmente a los primeros pobladores. Así inició la residencia de San Luis, dependiente del Colegio Máximo de México (Cuevas, 1922; Astrain, 1905ca.).

Cabe decir que el empeño del virrey en que los jesuitas atendiesen a los chichimecas, si bien los franciscanos eran los doctrineros en la zona, era que los jesuitas eran “lenguas” (Pérez, 1992; Cuevas, 1922), y así, pronto algunos fueron bautizados y otros unidos en matrimonio cristiano (Decorme, 1941).

Al poco tiempo los primeros misioneros fueron sustituidos por otros dos, un Hermano y cuatro jóvenes indígenas del seminario de San Martín en Tepotzotlán (Alegre, 1841), que llegaron en octubre de 1595 (Zubillaga, 1981). La residencia, ampliada, servía también como hospedaje a los jesuitas que viajaban al norte para misionar (Zambrano, 1961).

Una vez que tuvieron los jesuitas algunos chichimecas dispuestos a doctrinarse, instalaron una escuela para niños donde aprendían la doctrina cristiana, en náhuatl y en guajabán; aprendían a leer el castellano y recibían lecciones de canto llano; pronto asistieron también otros niños indios del pueblo, por lo que resultaban de gran ayuda los estudiantes indígenas de Tepotzotlán. Al paso del tiempo se agregaron lecciones de canto, de órgano y de otros instrumentos, y aún de danza (Zubillaga, 1981; Alegre, 1940).

Poco a poco se fue logrando disminuir el muy difundido vicio de la embriaguez, así como las actitudes belicosas de algunos indios. Los jesuitas enseñaban la doctrina cristiana dos veces al día, la que rápido aprendían los indios. Una Semana Santa se logró concentrarlos en el pueblo, donde confesaron y comulgaron, asistieron a todos los oficios e incluso realizaron una “procesión de sangre” (Rionda, 1996, p. 30).

En una de las cartas enviadas al Provincial los jesuitas reportaban que la escuela y la misión iba bien, “aunque con harto trabajo, porque no se les puede castigar [a los niños, quienes sin embargo] con su mucha habilidad aprenden y empiezan ya a cantar” (Zambrano, 1961, p. 276). Los chichimecos, viendo a sus hijos contentos y bien tratados, pronto se convencieron de las buenas intenciones de los españoles.

¿Cómo trabajaba un sacerdote jesuita? En las excursiones que hacía a los alrededores de su residencia, siempre acompañado de sus indios del seminario, cuando encontraba a alguna mujer indígena con sus hijos, le daba cuentas de vidrio y otras cosillas, y los “acariciaba y regalaba”. Atraídos por estos obsequios y confiados en el español, acompañado por indios, pronto los chichimecas aceptaban quedarse en la choza del religioso días enteros, que el Padre aprovechaba para hablarles de cosas espirituales y de las ventajas de vivir en poblado, en sociedad.

Si encontraba niños, los recogía so pretexto de que jugasen y comiesen con sus acompañantes indígenas. Los chichimecas quedaban encantados de ver a sus hijos vestidos y de oír el cariño y dulzura con que los trataba el misionero. Al principio se mostraban fieros, pero el religioso no mostraba espanto ni miedo. Si alguno quería llevarse a su hijo, el Padre se lo daba con gusto, persuadido de que así lograría su objetivo, y en efecto, al poco tiempo el infante regresaba o inducía a su padre a acompañarlo, informado del buen recibimiento que tendría con el religioso.

“Los hijos servían de rehenes para asegurar la fidelidad de sus padres y cebo para atraerlos, no solo por el natural amor sino aún más por los ventajosos informes que daban de las costumbres de los jesuitas” (Alegre, 1940, p. 89). Así se recogió a casi trescientas familias que se incorporaron al pueblo y fueron catequizadas (Zambrano, 1961). Cuando se informó del hecho al virrey, este ordeno que de inmediato, del erario real, se construyesen casas suficientes para albergar a los indios y “así evitar que nuevamente tiraran al monte” (Pérez, 1992, p. 309). El trato justo que se ofreció a los chichimecos y la facilidad para hablar su lenguaje y compartir sus costumbres pronto convenció a algunos para negociar los términos de paz. Se expidió una segunda Cédula de fundación modificando el nombre del pueblo a San Luis de la Paz, por el convenio celebrado entre los chichimecas y la Corona española (Decorme, 1941).

Los jesuitas tenían claro el efecto de su estrategia, y las cartas a los superiores lo muestran. Una de ellas dice: “Otro medio no menos eficaz que... se ha usado... para atraer a la gente y domesticarla, es que se han recogido de todas partes, cuantos niños hijos de chichimecos se han podido” para criarlos todos juntos en la escuela, en un sistema de internado. Se reconoce que en un principio los chichimecos no daban a sus hijos fácilmente, “temiendo que los queríamos hacer esclavos para venderlos a los españoles”, pero ya se habían convencido de que tal no era el fin. “Los niños con las caricias y regalos... se hallan tan bien que aunque sus padres quieran algunas veces quitarlos de aquí, ellos les contradicen y se esconden para que no les hagan fuerza para llevarlos consigo” (ARSI, 1596).

Evangelizar o cristianizar y civilizar era todo un solo proceso educativo de tiempo completo. Los niños de la escuela leían en voz alta de modo rotativo, aún en el refectorio (Decorme, 1941). El amor o buen trato y la honradez, y luego la disciplina, campeaban durante toda la jornada. Los niños se levantaban temprano, decían sus oraciones, se lavaban y juntos, ordenadamente, acudían a la iglesia, donde rezaban durante un cuarto de hora. Después desayunaban y ayudaban a la limpieza y arreglo de la casa, para volver al templo a escuchar y ayudar en la misa. Más tarde recibían lecciones de canto, antes del almuerzo. Luego, en la escuela aprendían a leer y escribir en castellano y rudimentos de aritmética, dos horas por la mañana y otras tantas por la tarde. Al terminar rezaban las oraciones fundamentales, en castellano y en su lengua materna. Tras la clase vespertina aprendían música con instrumentos, y finalmente iban todos a la iglesia a rezar y cantar

el Rosario y repetían la doctrina. “Los domingos y días de fiesta, después de comer se les enseñaba a ayudar en la misa” (Rionda, 1996, p. 35).

El pueblo de San Luis de la Paz creció, pues por estar exento de tributo muchos otros indígenas cristianizados llegaron en busca de trabajo en las estancias ganaderas y minas cercanas. Los jesuitas atendían a toda su feligresía, que era multilingüe, en la lengua de cada uno. Al finalizar el siglo XVI la iglesia se reconstruyó de cal y canto.

Al vivir poblados aprendían la organización civil y social. A cada chichimeca varón le asignaban un lote para casa, además de las tierras comunales para sementeras, pero más de uno quería cambiar de lugar porque el suyo no le gustaba; otros indios se rehusaban a trabajar y los religiosos realizaban las tareas para poner el ejemplo. “El misionero tenía que hacerlo y verlo todo personalmente: era padre, médico, labrador y oficial de todas las artes” (Decorme, 1941, p. XVI).

Al poco tiempo de adoctrinamiento y de observación de normas de vida social cristiana, se bautizaban todos los niños y a los adultos se les obligaba a asistir a la doctrina, una o dos veces diarias, hasta que estaban aptos para bautizarse. La enseñanza religiosa era rudimentaria, como el compendio del Padre Castaño que se tradujo a varias lenguas indígenas: “...existencia y unicidad de Dios, sus mandamientos para lograr el cielo y evitar el infierno, los sacramentos y las oraciones, la devoción a la eucaristía y a la virgen, la misa al menos semanal y las prácticas de la semana Santa...” (Decorme, 1941, p. XIV).

Además, los misioneros debían imbuir en los indios la costumbre del trabajo, sobre todo a favor de los españoles, haciéndolo “con blandura y sin violencia”, para que no lo entendieran como esclavitud sino como única forma de vivir. Los jesuitas no participaban en los repartimientos de indios para el trabajo forzoso en beneficio de los españoles, y cuando había jueces repartidores trataban de que los repartimientos fueran lo más benéficos posibles para los indios, dejándolos siempre en libertad para alquilarse. Los jesuitas en San Luis de la Paz enseñaron también a los indígenas oficios como panadería, talabartería y fabricación de vino, de las viñas que tenían detrás de la residencia (Rionda, 1996).

En 1625, al fundarse en Querétaro otro colegio jesuita, la residencia de San Luis de la Paz pasó a depender de él por ser el más cercano. Poco después la residencia recibió de Francisco Goñi y Peralta una limosna importante: mil cabras. Con los productos de ese ganado aumentó su ingreso y fue elevada a la categoría de Misión (ARSI, 1600). En 1655 la Misión heredó de la viuda de Goñi su vivienda, al otro lado del río, en el centro del poblado español, además de la Hacienda de Manzanares (Ramírez, 1952; AGN, Jesuitas I, vol. 12, exp. 310). Con el soporte de más bienes, los misioneros construyeron casa de “cal y canto” en el pueblo español y se mudaron (1660), así como una iglesia amplia y hermosa (1671) que aún se conserva. Sembraron vides y una huerta con hortalizas (Zambrano, 1961), y todos los trabajadores recibían paga porque los jesuitas no utilizaban el sistema de repartimiento (AGN, 1696, Jesuitas, III, vol. 12 bis).

Al finalizar el siglo XVII la Misión poseía tres haciendas: la de Manzanares, de ganado mayor, menor, matanza y labor; la de Lobos, de ganado cabrío principalmente (AGN, I696, Jesuitas III, vol. I2 bis), y la Santa Ana del Saucillo, “de labor temporalera y de riego” (Bravo, 1963, p. II6). Gran parte de estas haciendas tenían inquilinos que pagaban anualidades y las partes que explotaban los jesuitas eran trabajadas por peones asalariados (AGN, Temporalidades, vol. I75). Las lanas y sebos se vendían en centros de abasto cercanos, así como uvas y vino, por lo que los jesuitas participaban en la actividad comercial de la comarca (Rionda, 1996).

La iglesia jesuita era la parroquia y por entonces ya contaba con una cofradía de la Soledad, la cual llegó a construir su hospital, por lo que el barrio donde se erigió tomó su nombre. Parte de las cuotas de los cofrades estaban invertidas en hipotecas de bienes raíces con cuyo producto se cubrían los gastos de su fiesta dedicada a la Virgen de los Dolores, cuya talla se mandó hacer en la Ciudad de México. También había una cofradía del Santísimo Sacramento y otra de las Ánimas del Purgatorio (Rionda, 1996). Además de agrupar a los vecinos, integrando a la población, las cofradías realizaban tareas de previsión social, como hermandades de socorro o como cooperativas modernas (Vicens, 1961).

Al tener mayores rentas, los jesuitas ampliaron su labor, reforzando su trabajo en favor de la comunidad y, a la vez, dándole sentido de pertenencia. El Padre Rector Fernando Ramírez Tenorio comenzó en 1690 —concluyendo cinco años después—, sin costo alguno para los vecinos, un acueducto para llevar agua desde el río al centro del pueblo y a la Misión (AHCDEG, exp. s/n). Al poco tiempo se reconstruyó la casa y la iglesia, pero esta vez con techos de terrado y viguería. La obra concluyó en 1695 y se hizo sin solicitar nada a los vecinos (Gutiérrez, 1984).

Al finalizar el siglo y comenzar el XVIII, la residencia-misión contaba ya con ocho jesuitas y así el costo de su manutención y el sostenimiento de la escuela y gastos de las haciendas para su producción importaba 7,000 pesos al año (AGN, I763, Jesuitas I, vol. 35). En 1711 se calculaba que las tres haciendas tenían un valor de 60,465 pesos (AGN, Temporalidades, vol. I75).

Con la situación pecuniaria desahogada, el Padre Rojas encargó nuevamente a México, una imagen de madera del *Ecce Homo* (AGN, Temporalidades, vol. I75), conocido también como *Cristo del dolor* o *Cristo doliente*, cuya caja de empaque llegó al Real de Palmar de Vega (hoy Pozos), donde fue desempaçada y llevada en procesión a San Luis de la Paz. Durante el trayecto “se rezó el rosario con quince misterios y [donde hoy es la Colonia del Bosque] se encontró con la imagen de la Virgen de los Dolores que le daba la bienvenida” para entrar juntos al pueblo. Al llegar “hubo repique de campanas, chirimías, músicos con diferentes instrumentos” y una multitud que les daba la bienvenida. En la parroquia se celebró una misa y el *Ecce Homo* fue colocado en la capilla de Las Ánimas. Pocos años después se le construyó un templo y fue mudado allí (AGN, I763, Jesuitas I, vol. 35).

Así, la fundación jesuita de San Luis de la Paz se estableció como estrategia de pacificación y esta se logró mediante un proceso educativo. Fue residencia, misión y colegio teniendo una doble orientación: la de inculcación religiosa y la de formación para la vida social y civil según los cánones españoles. A principios del siglo XVIII alcanzó el rango de “colegio incoado”, debido al monto de sus ingresos, pero nunca alcanzó el de “colegio íntegro” (AHCM, 1761, doc. 5), no por falta de recursos sino porque su finalidad primigenia era atender a los indígenas y a ellos no se les impartían cátedras (educación superior), sino solo lectura, escritura, canto —para que pudiesen ayudar al servicio religioso— y oficios, al servicio de la población española.

En el caso de los chichimecas, más poderoso que la guerra fue un proceso educativo integral el que logró pacificarlos.

Referencias

- AGI [Archivo General de Indias]. *Sentencia contra los autores de la rebelión de San Luis de la Paz* [Audiencia de México, legajo 1365, f. 23]. Sevilla, España.
- AGN [Archivo General de la Nación]. (1696). *Estado del Colegio de San Luis de la Paz en 1696* [Jesuitas III, vol. 12 bis]. Ciudad de México.
- AGN (1763). *Razón del estado del colegio de San Luis de la Paz. Año de 1763* [Jesuitas I, vol. 35]. Ciudad de México.
- AGN. Jesuitas I, vol. 12, exp. 310. Ciudad de México.
- AGN. *Certificación del Gobernador de San Luis de la Paz* [Jesuitas III, vol. 12 bis]. Ciudad de México.
- AGN. *Testimonio de las diligencias practicadas en virtud del decreto de extrañamiento de los jesuitas de San Luis de la Paz* [Temporalidades, vol. 175]. Ciudad de México.
- AHCDEG [Archivo Histórico Central del Estado de Guanajuato]. *Testimonio relativo a doce sitios de ganado mayor y menor, que por merced pidió Don Francisco Goñi de Peralta... y en que consta que el agua se introdujo a la población de San Luis de la Paz y se construyó el colegio de aquél punto, con los fondos de dicho colegio* [exp. s.n.]. Guanajuato, México.
- AHCM [Archivo Histórico del Obispado de Michoacán, Casa Morelos] (1761). [Fondo diocesano, sección Gobierno, serie Religiosos, subserie Jesuitas, 192, caja 281, s. XVIII, año 1761, doc. 5]. Michoacán, México.
- Alegre, F. J. (1841). *Historia de la Provincia de la Compañía de Jesús de Nueva España*, t. I. México: Carlos María de Bustamante (edit.), Imprenta de J. M. Lara.
- Alegre, F. J. (1940). *Memorias para la historia de la provincia que tuvo la Compañía de Jesús en Nueva España*, t. I [de la original publicada por Francisco Javier Alegre, 1729-1788]. México: Talleres Tipográficos Modelo.
- ARSI [Archivum Romanum Societatis Iesu] (1596). *Carta Annua de 1596* [ff. 160-161 v]. Ciudad del Vaticano.
- ARSI (1600). *México. Carta Annua Provincia Mexicana del año 1600* [f. 255]. Residencia de San Luis de la Paz. Ciudad del Vaticano.
- Astrain, A. (1905ca.). *Historia de la Compañía de Jesús en la Asistencia de España*, t. IV. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- BNM [Banco Nacional de México]. Ciudad de México.
- Bravo Ugarte, J. (1963). *Historia sucinta de Michoacán*, t. II. México: JUS.
- Cuevas, M. (1922). *Historia de la Iglesia en México*, t. II. México: Imprenta del Asilo “Patricio Sáenz”.
- Decorme, G. (1941). *La obra de los jesuitas mexicanos durante la época colonial, 1572 a 1767 (compendio histórico)*, t. II. *Las Misiones*. México: Antigua Librería Robredo de José Porrúa e Hijos.
- Gutiérrez Casillas, J. (1984). *Historia de la Iglesia en México*, t. XIV. México: Porrúa.

- Pérez de Ribas, A. (1992). *Triunfos de nuestra Santa Fe entre gentes las más bárbaras y fieras del Nuevo Orbe*. México: Siglo XXI.
- Ramírez, E. (1952). *Estudio histórico de San Luis de la Paz*. San Luis de la Paz, Gto. (s.p.i.).
- Rionda, I. (1996). *La Compañía de Jesús en la Provincia Guanajuatense 1590-1767*. México: Centro de Investigaciones Humanísticas, Universidad de Guanajuato.
- Rodríguez Frausto, J. (1969). La colonización estanciera en Nueva España. *Anuario Humanitas*, 509-546.
- Vicens Vives, J. (coord.) (1961). *Historia de España y América*, t. III. Barcelona: Sobreques Vidal y Céspedes del Castillo.
- Zambrano, F. (1961). *Diccionario bio-bibliográfico de la Compañía de Jesús en México*. México.
- Zubillaga, F. (1981). *Monumenta Mexicana*, t. V. Roma, Italia: Monumenta Historica Societatis Iesu.

Cómo citar este artículo:

Soto Lescale, M. d. R. (2019). La paz, logro educativo (siglo XVI). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, I(2), 151-158.
DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.259>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Simular obediencia al Estado mexicano. Maestras religiosas en defensa de la educación católica de los pobres en Aguascalientes, 1925-1946

*Simulating obedience to the Mexican State. Religious teachers
in defense of the Catholic education of the poor in Aguascalientes, 1925-1946*

Salvador Camacho Sandoval • María Angélica Suárez Hernández

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la oposición y resistencia de un grupo de maestras religiosas ante las leyes gubernamentales que prohibían la educación católica en las décadas de los años veinte y treinta. Describimos las estrategias usadas y el apoyo del sacerdote fundador para mantener escuelas católicas clandestinas en Aguascalientes, México. También destacamos el compromiso social a favor de los niños pobres del campo y la ciudad, y las motivaciones espirituales de las religiosas en su actividad educativa, lo que les permitió soportar una vida de sacrificios y sacar adelante su proyecto religioso y educativo. Se usan conceptos importantes para tener una mayor comprensión de lo ocurrido, algunos de ellos trabajados por Max Weber, Erving Goffman, James Scott, Anthony Giddens, Pilar Gonzalbo y Mary Kay Vaughan.

Palabras clave: Conflicto Iglesia católica y Estado, congregación religiosa, rebelión, educación católica, niños pobres.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the opposition and resistance of a group of religious teachers to government laws that prohibited Catholic education during the 1930s and 1940s. We describe the strategies used and the support of the founding priest to maintain clandestine Catholic schools in Aguascalientes, México. We also emphasize the social commitment in favor of the poor children of the countryside and the city, and the spiritual motivations of the nuns in their educational activity, which allowed them to endure a life of sacrifices and carry out their religious and educational project. In this article, important concepts are used to have a better understanding of what happened, some of them worked on by Max Weber, Erving Goffman, James Scott, Anthony Giddens, Pilar Gonzalbo and Mary Kay Vaughan.

Keywords: Catholic Church and State Conflict, religious congregation, rebellion, Catholic education, poor children.

Salvador Camacho Sandoval. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es licenciado en Educación, maestro en Investigación Educativa y doctor en Historia de América Latina. Premio John Nuveen en Chicago y Premio Aguascalientes en Humanidades. Enseñó e investigó en la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Madrid, España. Fue cronista del estado, investigador nivel II del SNI y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Ha trabajado en la administración pública en proyectos de educación, cultura y ciencia. Es autor y coautor de varios libros y articulista y conferencista en temas de educación, historia, cultura y política. Correo electrónico: camacho_sal@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8065-5530>.

María Angélica Suárez Hernández. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es licenciada en Historia y realizó la tesis "Religiosas maestras católicas en la Diócesis de Aguascalientes y sus escuelas 1925-1985", enfocada en la labor magisterial de las religiosas. En sus estudios de la maestría en Investigación Educativa presentó la tesis "Estrategias de resistencia y adaptación de las religiosas maestras católicas frente al laicismo en Aguascalientes 1925-1946". Su interés es seguir realizando estudios sobre historia de la educación y espiritualidad. Correo electrónico: angieshdz@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9744-4449>.

Introducción

“Consérvense fuertes y unidas tal como se los enseñé” (Cornejo, 2010). Así les dijo el obispo de la diócesis de Aguascalientes, José de Jesús López y González, a las religiosas de la congregación Maestras Católicas del Sagrado Corazón de Jesús, que él había fundado en 1925 con el propósito de que se consagraran a la educación católica de las niñas y los niños más pobres, en un momento en que el presidente de la República, Plutarco Elías Calles (1924-1928) había lanzado una política anticlerical que desembocó en una confrontación armada, especialmente en el centro-occidente de México.

El propósito de este artículo es analizar el trabajo que realizó esta congregación, atendiendo las órdenes del sacerdote fundador y basada en una convicción evangelizadora y espiritual que le permitió como colectivo superar no pocos obstáculos internos y externos de la institución. Para ello se presenta en primer lugar una conceptualización básica que permite realizar dicho análisis; en segundo lugar se hace una descripción del contexto en que se desarrolla esta historia, marcada por la vieja disputa entre el Estado y la Iglesia católica en México; el tercer apartado describe la creación de la congregación de las Maestras Católicas por iniciativa del obispo y dentro de un periodo en el que subsistieron las escuelas particulares, no obstante las normas y políticas a favor de la escuela pública; el cuarto trata de manera específica la postura rebelde de las religiosas que se comprometieron socialmente con la educación de niños pobres y basaron su actividad desde un carisma religioso, sin el cual no hubieran desarrollado su labor. A manera de conclusión se destacan el protagonismo de las religiosas y su capacidad de resistencia y lucha, la cual no solo permitió resistir y continuar, sino fortalecerse y expandirse a otros lugares dentro y fuera del país.

La historia en un marco conceptual básico

La historia de la educación en el México de la posrevolución se caracterizó, entre otras cosas, por la presencia de un Estado en reconstrucción, el cual, a partir de la lucha armada y haciendo frente a todas sus secuelas sociales y económicas, pretendió posicionarse como agente central del desarrollo del país. Los primeros gobiernos se presentaron como los responsables de cumplir con tan difícil y ambicioso propósito, para lo cual desplegaron una serie de medidas de corte económico, político y cultural, siendo una de ellas crear un sistema educativo fuerte y desvinculado de la Iglesia católica, que seguía manteniendo influencia entre la población.

Los gobiernos se enfrentaron no solo a la resistencia de la jerarquía eclesiástica sino de otras instituciones, grupos y contextos, por lo que las decisiones en materia de política educativa se desviaron a partir de dinámicas particulares, cuyo origen eran los intereses, identidades y capacidades de los grupos de poder involucrados en tales decisiones. Analizando el proyecto cultural de la posrevolución, Mary Kay Vaughan mostró

precisamente que las decisiones gubernamentales en materia educativa se modificaban significativamente en la medida que llegaban a los maestros y a las comunidades. En este sentido, la política cultural se definió en los hechos como el “proceso por el cual se articularon y disputaron las definiciones de cultura: en el sentido estrecho de identidad y ciudadanía nacionales y en el sentido más lato de conducta y significado sociales” (Vaughan, 2002, p. 15). Según esta autora, los grupos poderosos en sociedades locales aceptaron, rechazaron y alteraron aspectos del proyecto del Estado, al mismo tiempo que se apropiaron de la escuela y forjaron nuevas identidades y nexos. A través del estudio de las escuelas rurales, ella destaca este entretejido de la siguiente manera:

Si la escuela funcionó para inculcar una ideología de Estado con propósitos de controlar, también sirvió a las comunidades cuando necesitaron impugnar las políticas estatales. Y les dio instrumentos ideológicos, técnicos y organizativos para hacerlo. Los maestros facilitaron esta doble formación. Bien empapados de la cultura local, a menudo pudieron suavizar y censurar directivas estatales distantes y ajenas [Vaughan, 2000, p. 20].

En otras palabras, en la instrumentación de planes y programas, los actores de la educación rechazaron, aceptaron, se adaptaron y/o negociaron maneras de trabajar y hacer valer intereses y propósitos particulares. Nunca el Estado mexicano y los gobiernos posrevolucionarios vieron cristalizar sus planes y programas tal como los habían contemplado inicialmente. Retomando una visión antropológica de la historia, Elsie Rockwell retoma esta idea y, en su investigación sobre la experiencia educativa en Tlaxcala, vuelve a mostrar que las decisiones gubernamentales como las leyes y los planes de carácter público no siempre correspondieron con los hechos; de manera particular, analiza la instrumentación de proyectos elaborados por las autoridades y burocracia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para concluir que existían intermediaciones que provocaron rumbos distintos a los que fueron inicialmente diseñados. Textualmente menciona:

Inferir a partir de las prescripciones normativas de cada época la experiencia viva de la escuela es una falacia frecuente en la historia de la educación, ya reconocida por muchos autores. Los documentos que portaban desde las instancias centrales de la SEP hacia los estados y las escuelas un enlistado ideal de temas o actividades pasaban por varios filtros y se insertaban selectivamente dentro de un conjunto de prácticas ya establecidas en las escuelas [Rockwell, 2007, p. 320].

Los actores y factores que influyeron en este proceso de implementación de decisiones gubernamentales no fueron homogéneos ni ejercieron la misma influencia en ella. Más aún, hubo grupos que se opusieron radicalmente a medidas de la SEP y, temiendo consecuencias gubernamentales, ingeniaron estrategias de resistencia y adaptación para mantenerse en vida y continuar con sus proyectos educativos. Este fue el caso de las organizaciones católicas que fueron afectadas por la postura de un gobierno federal que quiso hacer realidad la separación entre el Estado y la Iglesia católica, una separación que había iniciado con las leyes de Reforma en el siglo XIX y que tuvo su continuidad

en la Constitución de 1857 y posteriormente en la de 1917, en la cual obligaba, con el artículo 3º, a mantener un sistema educativo laico y ajeno a toda doctrina religiosa, especialmente la católica.

En defensa de sus intereses y su poder, la jerarquía eclesiástica se aferró a su postura y luchó en contra del Estado mexicano, apoyado por el Vaticano, llegando incluso a justificar una guerra que dividió comunidades y provocó muertes. En este escenario bélico, sectores de la Iglesia continuaron su trabajo desde la oposición, y organizaciones de religiosas resistieron recurriendo a estrategias que James Scott llamó “arma de los débiles”, aludiendo a grupos de campesinos del sureste asiático que usaron estrategias de sobrevivencia en contra de los grupos poderosos. Para este autor, la rebelión de “grupos impotentes” se caracterizó por usar medidas desordenadas e ilegales, tales como “el disimulo, el hurto, fingir ignorancia y subordinación, difamar, provocar incendios, sabotajes, etc.”, con el fin de derrotar a las autoridades o disminuir su poderío (Scott, 1985, p. 2).

Con semejantes rasgos, así fue la resistencia de algunas organizaciones religiosas ante las leyes y políticas gubernamentales que prohibieron la participación de la Iglesia católica en ámbitos de la vida pública, en especial del sistema educativo mexicano. Las Maestras Católicas del Sagrado Corazón de Jesús en Aguascalientes asumieron una postura de rebeldía, apoyadas por la jerarquía eclesiástica, en la segunda mitad de los años veinte y sobre todo en los años treinta, buscando preservar su proyecto educativo y de evangelización hacia los niños pobres del estado.

Scott (1985, p. 6) llama “resistencia cotidiana” a la resistencia que él mismo caracteriza de informal y encubierta a las formas diarias que, aplicadas a las religiosas, mostraron el ocultamiento de su ser y quehacer continuo en sus escuelas. Las religiosas Maestras Católicas asumieron una postura ante el gobierno de aparente acatamiento a las leyes entre 1925 y 1946, pues simulaban estar sometidas a lo indicado por el gobierno, pero en los hechos iban en dirección opuesta. Buscaron cumplir el fin de su congregación y asumieron una evasión silenciosa, apoyadas por padres de familia desde una “cultura popular”. Este tipo de resistencia, según este autor, también puede considerarse como movimiento social, aunque no contara con una organización formal ni tuviera nombres ni estandartes claramente definidos. Sus estrategias asumían rasgos de una invisibilidad institucional, por lo que sus actividades no contaban con una difusión masiva y casi nunca se les confería trascendencia social (Scott, 1985, p. 10).

Lo que las religiosas en México hacían durante esta época permaneció en el disimulo y una parte de la sociedad católica las encubría para que pudieran seguir actuando en pro de su tarea educativa. Su habilidad para permanecer en secreto y realizando tareas clandestinas les permitió no solamente permanecer como organización de enseñanza, sino extender años después la educación católica a otros lugares dentro y fuera del país.

Todo esto se hacía de manera cautelosa, se tejía fino en la vida cotidiana. No había abruptos que provocaran reacciones violentas de la contraparte. Su fuerza era la convicción

religiosa y sus maneras modosas y delicadas de vivir su pastoral, así que las estrategias que utilizaban las Maestras Católicas se desarrollaban en un ámbito de moderación y con la complicidad de padres de familia, incluso de representantes de los gobiernos estatal y municipales. Todo ello lo hacían desde una institución cerrada, o como diría Erving Goffman, desde una “institución total”, en donde sus integrantes vivían un proceso de despersonalización para aceptar las decisiones colectivas, en este caso las de la congregación, donde el fundador o la superiora de la comunidad lideraban y hacían cumplir las reglas establecidas. Desde una estructura rígida, este tipo de instituciones hacían y hacen que las personas adquieran una específica forma de vivir, pensar y actuar (Goffman, 1972). En la Congregación de las Maestras Católicas las religiosas incluso cambiaban de nombre y procuraban olvidar su vida pasada para entregarse de lleno a su nuevo proyecto, a su nueva vida.

Para Goffman, una “institución total” puede definirse como un lugar donde residen individuos en igual situación, extraídos de la sociedad por tiempo determinado y compartiendo una rutina diaria, además de estar regulados por personas encargadas de que así suceda. Textualmente dice: “Se llaman establecimientos sociales —o instituciones— a sitios tales como habitaciones, edificios o plantas industriales donde se desarrolla regularmente determinada actividad”. Para él este tipo de institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio. Explica que la tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior, y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, alambre de púas, acantilados, ríos, bosques o pantanos. Otro concepto que expresa es que “la institución social es un híbrido social, en parte comunidad social y en parte organización formal” (Goffman, 1972, p. 25).

La característica principal de las instituciones totales es la transformación de las personas, la adquisición de atributos compartidos y la coexistencia cuasifamiliar. Otras características son el hecho de que las personas se confían a la supervisión o vigilancia; hay sometimiento general visible y comprobado; se forman dos grupos: internos y directivos (en algunos casos los internos son inferiores, débiles, censurables, culpables); hay jerarquías y restricción en la comunicación, por ejemplo, en la orden militar se oculta el lugar al que se dirigen, en los hospitales no siempre se comparte el diagnóstico y en los monasterios y congregaciones religiosas se hacen votos de obediencia y las autoridades no tienen que explicar y comunicar sus decisiones que afectan a los demás. Una mujer convencida de ser religiosa desde su ingreso a la congregación estaba dispuesta a vivir y hacer lo que el fundador y la superiora general indicaran. Cada uno de los tres votos religiosos era importante: pobreza, castidad y obediencia, sin embargo para estas religiosas este último era el más relevante, porque así lo reiteraba el padre fundador. Las Maestras Católicas se comprometían a vivir una obediencia ciega, adjetivo atribuido para comprender el actuar no según la voluntad propia, sino según la voluntad de Dios en el otro, en este caso el fundador o la superiora.

La congregación de las Maestras Católicas ciertamente tuvo rasgos de “institución total”, sin embargo no es posible compararla del todo con otras “instituciones totales”, como el ejército, por ejemplo. De allí que sea necesario un conocimiento profundo sobre cómo viven las religiosas y cuál es el tipo de mentalidad y convicciones espirituales que tienen, lo cual conducirá a una comprensión mayor del cumplimiento o no de las leyes, para incursionar en lo que las motivó y movió en esta rebeldía pacífica en contra de las disposiciones del Estado mexicano. Desde esta perspectiva, Pilar Gonzalbo menciona que el estudio y comprensión de la vida cotidiana nos permite alejarnos de una mirada superficial de los fenómenos. Así también propone, por ejemplo, conocer símbolos y procesos de adopción de acciones y costumbres para penetrar en aspectos de la mentalidad difícilmente accesibles por otros cauces (Gonzalbo, 2006, p. 19).

Para el caso que nos ocupa este señalamiento es pertinente, porque además se entrelaza con una importante relación que las religiosas tenían con su fundador, que era el obispo de la diócesis, de manera que esta rebeldía tan particular no respondía únicamente a la iniciativa de la congregación sino también a la jerarquía eclesiástica que la respaldaba y la exhortaba a la simulación y desobediencia. De hecho, en Aguascalientes, José de Jesús López y González siempre estuvo cerca, aún cuando tuvo que huir del estado en varias ocasiones ante la “persecución” gubernamental. A las religiosas las animaba a ser mujeres fuertes y no flaquear ante la realidad de pobreza y de ilegalidad en que vivían. A todas y a cada una les decía: “Sé fuerte, sé formal y religiosa seria, llena de fe y capaz de cualquier situación difícil. Así serás de grande utilidad en la obra que emprendemos” (AGMCSC, caja Inicios de la congregación, fólder I, p. 15). En las cartas que fueron escritas mientras el obispo estaba escondido en Encarnación, Jalisco, les recordaba frecuentemente que debían formarse como mujeres capaces de resistir y que vieran las dificultades como una prueba que debían superar.

El obispo era un hombre carismático y habilidoso para crear proyectos y hacerlos valer, no obstante las dificultades y obstáculos en su contra; tan fue así que durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, impulsor de una ley que tenía como fin controlar y limitar el culto católico en México, el obispo creó la congregación de religiosas para atender en escuelas católicas a “los niños más pobres entre los pobres” del estado de Aguascalientes. Según Max Weber, la autoridad carismática surge del encanto personal o de la fuerza de una personalidad individual, y su liderazgo “descansa sobre una dedicación excepcional a la santidad, el heroísmo o sobre el carácter ejemplar de una persona individual, y sobre patrones normativos o sobre órdenes reveladas u ordenadas por él” (I2manage, 2019, párr. 1).

Weber define “carisma” como “cierta calidad de una personalidad individual, en virtud de la cual es colocada aparte de los hombres ordinarios y que se le asume dotada con energías o calidades supernaturales, sobrehumanas o, por lo menos, específicamente excepcionales” (I2manague, 2019, párr. 1). Estas cualidades, por tanto, no son accesibles

a las personas comunes y están referidas a cierto origen divino o ejemplar, y sobre la base de ello se construye una relación especial entre el líder y sus seguidores. Desde esta perspectiva, estas características también podrían ser juzgadas desde un punto de vista ético.¹

Esto parecía encajar en la personalidad y el comportamiento del fundador de la congregación de Maestras Católicas del Sagrado Corazón. Siguiendo la conceptualización del líder carismático weberiano, el obispo López y González tenía una capacidad notable de destilar ideas complejas en mensajes simples y se comunicaba con las religiosas usando símbolos católicos, analogías e historias de vidas ejemplares, como que ellas debían ser como San José, padre de Jesús y esposo de María. El obispo decidió que las religiosas lo tomaran como modelo de vida en cuanto a sus virtudes de silencio, pobreza, humildad y sacrificio, asimismo por la encomienda que tenían de ayudar a los pobres:

¿No será, hijas mías, una contradicción que ahora que tanto trabajamos por alentar al obrero, para que aspire a mejor condición precaria, ahora que real y positivamente lo ayudamos para que no viva esa vida de miseria, de impotencia, de inacción y aislamiento, ensalcemos a un hombre que vivió en pobreza, que pasó los días alejado del comercio de los hombres y encerrado siempre en las paredes de su taller? ¿No será un escándalo que elogiemos las privaciones en la condición social más humilde, cuando el ardiente anhelo del día consiste en levantar a la clase obrera, creer que solo la injusticia puede tenerla en esa esfera? [AGMCSC, *Para ti...*, p. 490].

Tanto el gobierno revolucionario como representantes eclesiásticos que simpatizaban con la encíclica *Rerum Novarum* mantuvieron un discurso de reivindicación de los trabajadores y combate a la pobreza, por eso el obispo decía que había cierta contradicción al pedirles a las religiosas que tuvieran como sello distintivo la satisfacción de la pobreza y que llevaran esta condición con humildad y alegría. Ellas únicamente debían tener lo necesario para vivir y, de esa manera, atender su objetivo de ofrecer educación cristiana a los niños pobres. Quien quisiera pertenecer a la congregación debía ser una mujer que no tuviera ambiciones de honores ni elegancias, tampoco esperaba elogios por su abnegado trabajo; al contrario, debía mantenerse oculta, haciendo lo que el obispo le pedía, siguiendo el voto de obediencia (AGMCSC, *Para ti...*, pp. 542 y 550).

Continuando con Weber, los seguidores de un líder carismático asumen riesgos y se sienten vacíos cuando él no está, además suelen ser optimistas y rebeldes que luchan en contra de un orden dado y en su comportamiento pueden parecer excéntricos. Y son así porque los respalda una autoridad que inspira confianza, fe y la creencia en sí mismos. Esto no significa que automáticamente haya una garantía de que la misión será correcta, ética o exitosa. El sociólogo alemán distinguió tres tipos de dominación: la dominación carismática, que es generalmente familiar y religiosa; la dominación feudal y tradicional, que es patriarcal y patrimonialista, y la dominación legal y burocrática, que es propia de los Estados modernos. Para el caso del obispo de la diócesis de Aguascalientes, su liderazgo era carismático y también tradicional, por esos rasgos patriarcales dominantes, con un fuerte deseo de influir en otros y con un afanoso sentido de valores morales.

¹ La congregación Maestras Católicas tiene grupos en varias partes del país y en Perú y Haití. Su fundador es considerado por varios sectores de la Iglesia local un ejemplo de vida cristiana, razón por la cual en noviembre de 1996 inició su causa de canonización.

Al padre fundador bien se le pueden arrogar las características que se atribuyen al comportamiento de los líderes, según Conger y Kanungo (1998): estos tipos de personas tienen visión y articulación de proyectos y sensibilidad al entorno y a las necesidades de los miembros, además toman riesgos de forma personal y desarrollan un comportamiento poco convencional. En épocas difíciles, como ocurrió para la Iglesia católica en la posrevolución en México, los liderazgos se fortalecen o se anulan; en este caso el obispo ganó presencia e hizo que hubiera una mayor dependencia entre él y las religiosas, afianzando la confianza y el compromiso con el trabajo encomendado.

A pesar de las dificultades, las religiosas continuaron subordinadas y dispuestas a apoyar las metas del líder. En esto no hubo coerción, porque el líder construyó y alimentó confianza y ofreció viabilidad en el cumplimiento de los propósitos educativos. Desde el exterior, el obispo también decía tomar riesgos personales y sacrificarse, para lo cual recurría al modelamiento de roles, al empoderamiento y a tácticas poco convencionales. Los beneficios de la fortaleza del estilo del liderazgo carismático fueron producto de los niveles relativamente fuertes e indiscutibles de obediencia; del uso de estrategias de resistencia eficaz, ayudadas por grupos importantes de la sociedad; por una gran capacidad retórica, energética, de claridad interna, poco convencional, ejemplar y visionaria del obispo.

Este liderazgo fue eficaz, pero al mismo tiempo las religiosas mantuvieron dentro de los márgenes de la jerarquía una capacidad de agencia que les permitió como mujeres consagradas mantener firme su rebeldía y cumplir clandestinamente su tarea educativa, en espera de que pasara la tempestad. A ellas, en esencia, las impulsaba no el voto de obediencia a una institución rígida encabezada por hombres, sino sus creencias religiosas, su fe y su compromiso con un Dios que daba prioridad a los niños más pobres de entre los pobres. Y fue precisamente esta cosmovisión espiritual y de trascendencia que animó a las religiosas a mantenerse inmovibles y soportar momentos de hambre y pobreza.

Anthony Giddens, con su teoría de la estructuración, nos habla de la capacidad de agencia que poseen las personas para actuar; él dice que frente a los determinismos, frente a las estructuras, existe un control reflexivo que tiene el “agente” sobre su conducta que le permite actuar con autonomía y libertad. Define a la “agencia” como la capacidad que tienen las personas de tomar alternativas, de escoger su destino y con ello poder influir en la realidad social. En este sentido, las religiosas tuvieron voluntad y posibilidades de producir un efecto, a partir de cierta flexibilidad y saberes que les permitieron actuar en una dirección y no en otra. Para Giddens, además, la acción producida guarda estrecha relación con el poder, el cual hace frente y puede oponerse a otros poderes, en particular a aquellos que sostienen una estructura, un armazón social que está afuera y que no es fácil cambiar a voluntad. Esto suele aparecer como cuestionamientos a las decisiones del Estado, como fue el caso de las religiosas.

Desde esta teoría, la estructura tiene un carácter doble: por un lado constriñe y condiciona a los individuos, tiene pautas relativamente estables y recurrentes que influyen o limitan las elecciones y oportunidades disponibles de las personas; pero por otro lado permite que los actores sean independientes, elijan de modo libre, hagan cosas, participen y asuman su capacidad de construir su propia historia de vida (Giddens, 2011). El agente, en este caso la congregación, con auto-identidad, movilizó recursos de poder para realizar sus acciones (sociales, religiosas, educativas) y establecer conexiones entre lo micro y lo macro, sabiendo que había una tensión entre sometimiento y autonomía y libertad.

En suma, la “capacidad de agencia” es muy importante en este grupo para explicar su rebeldía, pero dicha agencia, a la vez, tiene sentido si se comprende que su motivación era más profunda, puesto que tenía que ver con su fe y sus insondables creencias religiosas, particularmente expresadas en su apego amoroso al Sagrado Corazón de Jesús.

La vieja disputa entre el Estado y la Iglesia católica

La congregación de las Maestras Católicas del Sagrado Corazón de Jesús nació en medio de una confrontación entre la institución añeja y poderosa llamada Iglesia católica y el ímpetu de un Estado que pretendía asumir el protagonismo de un proceso modernizador y secularizante en la sociedad mexicana. Estas religiosas nacieron y crecieron como organización católica en medio de “las batallas del Estado laico”, que iniciaron desde los primeros años de la vida independiente de México, al comienzo del siglo XIX, y que cobraron mayores bríos con las Leyes de Reforma.

Estas leyes promulgadas entre 1855 y 1863, durante los gobiernos de Juan Álvarez, Ignacio Comonfort y Benito Juárez, tenían como objetivo central la separación de la Iglesia católica y el Estado. Las ideas liberales habían calado en los grupos de poder y habían llegado a ser gobierno, por lo que también fue necesario hacer cambios en la Constitución política del país para asegurar la existencia de un Estado laico y romper con la hegemonía católica que había dominado durante toda la Colonia.² Consecuentes con la nueva legislación, los gobiernos nacionalizaron los bienes eclesiásticos, suprimiendo actividades de los conventos religiosos y eliminando el fuero eclesiástico, porque la Iglesia era la que tenía el poder, no solo económico sino también ideológico y cultural (Blancarte, 2019).

Bajos los nuevos principios legales apareció la reforma educativa, la cual abogó por una educación laica, que estableció los fundamentos de la ideología liberal y la libertad de enseñanza. Por tal razón, junto a la desaparición de los conventos se clausuraron los colegios católicos, lo cual agudizó la disputa hasta que en el gobierno de Porfirio Díaz (1876-1910) se propició una época de conciliación y, violentando la normatividad, la Iglesia recuperó cierto poder y, en gran medida, volvió a hacerse cargo de la educación sin restricciones. El gobierno necesitaba estabilidad política y para conseguirla omitió

² “Lo que hoy llamamos ‘Estado laico’ nació como un producto de las guerras de religión en Europa en el siglo XVI, para proteger la libertad de conciencia” y evitar que los súbditos en una región profesaran obligadamente la misma creencia que tenía el rey (Blancarte, 2019, p. 24).

el incumplimiento de lo establecido en el artículo 3° de la Constitución, por eso pactó con la Iglesia.

Esto ocurría al mismo tiempo que la jerarquía católica desde el Vaticano publicaba la importante encíclica *Rerum Novarum* (1891), en la cual manifestó su postura ante los cambios políticos y sociales del mundo y apoyó los derechos de los trabajadores, pero se opuso al socialismo materialista y antirreligioso (León XIII, 1891). En México, al iniciar el siglo XX se fraguaba ya un movimiento social a favor del cambio de régimen. La Revolución en su primer momento tuvo a Francisco I. Madero como líder y luego como candidato a la presidencia de la República, obteniendo el apoyo de los católicos sociales que simpatizaron con la encíclica *Rerum Novarum*. Varios diputados católicos, senadores, gobernadores, reivindicaron el maderismo, entre ellos José López Portillo y Rojas, Eduardo J. Correa y Ramón López Velarde. Sin embargo, el golpe militar de Victoriano Huerta tuvo el respaldo de importantes sectores de la jerarquía eclesiástica, lo cual provocó la reprobación y el rechazo tajante de los grupos revolucionarios, quienes, una vez en el poder, tomaron represalia en su contra.

En el estado de Aguascalientes los integrantes del Partido Católico Nacional, encabezados por los abogados Carlos Salas y Aniceto Lomelí y apoyados por el obispo Ignacio Valdespino, vieron el arribo del general Victoriano Huerta como una devolución de las libertades y garantías individuales, por lo que emprendieron una defensa de la Iglesia través de publicaciones (López, 1988, pp. 8-9), pero cuando Venustiano Carranza recuperó el poder lanzó una fuerte campaña anticlerical que provocó la huida de sacerdotes y obispos, el cierre de templos, la excomunión de religiosas, la confiscación de bienes clericales y la prohibición de la educación católica. La lucha era en contra de la “reaccionaria trinidad”: el ejército huertista, los terratenientes y el clero, pero no solo se trataba de una revancha política y militar, los carrancistas condenaban a la Iglesia también porque la hacían responsable de los problemas de la sociedad mexicana. Decían que obstruía el progreso y fomentaba el fanatismo, la ignorancia, la embriaguez y otros males sociales. Además, porque dependía y era sumisa a un gobierno extranjero, el del Vaticano (Padilla, 2009).

El anticlericalismo tuvo su expresión más radical en 1926, cuando el presidente Plutarco Elías Calles impuso medidas que provocaron la reacción violenta de la Iglesia, justificada por el Papa, quien argumentaba que el uso de la fuerza era defensiva ante la embestida de quienes impedían la libertad religiosa. Las protestas de los católicos moderados de la ciudad y de la misma jerarquía eclesiástica fueron rebasadas por la rebelión de campesinos que se levantaron en armas para defender su religión y, al grito de “¡Viva Cristo Rey!” y “¡Viva la Virgen de Guadalupe!” llegaron a desaparecer gobiernos locales para crear una estructura política que defendía sus creencias y a la propia institución eclesiástica. La guerra Cristera, como pronto se le llamó, provocó cientos de muertos

y serios problemas políticos y económicos en el país, y tuvo su fin tres años después de haber iniciado, aunque resurgió tiempo después con menos fuerza cuando algunos grupos rebeldes se sintieron traicionados porque la jerarquía del clero había negociado con el gobierno sin consultarlos (Meyer, 1973).

En Aguascalientes el movimiento cristero inició con el liderazgo de José Velasco y el apoyo importante no solo de campesinos sino también de sectores de clase media de la ciudad. El obispo huyó del país, pero mantuvo comunicación y respaldo al movimiento:

Durante todo el conflicto de 1926-1929 los sacerdotes tuvieron que permanecer ocultos y como no podían hacerlo en su propia casa iban de una casa a otra, con absoluto sigilo y discreción. El obispo Ignacio Valdespino se había ido a México y luego a San Antonio, Texas, desde donde dictaba algunas disposiciones para su diócesis que había dejado a cargo del vicario general José de Jesús López y González [Padilla, 2019, p. 101].

La reanudación de cultos comenzó con la devolución de los templos, que en la diócesis de Aguascalientes recibió el nuevo obispo, José de Jesús López y González. Para enero de 1930 ya estaban todos los templos abiertos al público y registrados 26 sacerdotes católicos y tres ministros protestantes ante la Secretaría de Gobernación. Las escuelas católicas también comenzaron a abrirse, no obstante que las leyes lo seguían prohibiendo. Como en otros estados del centro-occidente del país, en Aguascalientes había una fuerte tradición de escuelas particulares que no podía ocultarse; más aún, estas escuelas permitían al Estado mexicano atender a los niños y niñas que no tenían cupo en las escuelas públicas.

Las escuelas particulares y la creación de la congregación de Maestras Católicas

El conflicto Iglesia-Estado se expresó de manera muy especial en el ámbito educativo, en el que la Iglesia defendió su misión de bautizar a todas las personas y enseñarles su doctrina. En 1929 el Vaticano publicó la encíclica *Divini Illius Magistri. Sobre la educación cristiana de la juventud*, de la cual se puede leer lo siguiente:

Dios ha hecho a la Iglesia partícipe del divino magisterio y, por beneficio divino, inmune del error; por lo cual es maestra, suprema y segurísima, de los hombres y lleva en sí misma arraigado el derecho inviolable a la libertad de magisterio. Así, por necesaria consecuencia, la Iglesia es independiente de cualquier potestad terrena, tanto en el origen como en el ejercicio de su misión educativa, no solo respecto a su objeto propio, sino también respecto a los medios necesarios y convenientes para cumplirla. Por esto, con relación a toda otra disciplina y enseñanza humana, que en sí considerada es patrimonio de todos, individuos y sociedades, la Iglesia tiene derecho independiente de emplearlas y principalmente de juzgarlas en todo cuanto pueda ser provechoso o contrario a la educación cristiana [Pío XI, 1929, "Misión educativa de la Iglesia", párr. 3].

Para la Iglesia, como se puede apreciar en la encíclica, la enseñanza de la religión católica era un derecho no terrenal, por lo que había que apearse a la ley divina que le había confiado la cristianización de todos los hombres y, por tanto, no obedecer las leyes humanas. La educación cristiana era un encargo que debía cumplirse y los integrantes de la jerarquía eclesiástica debían utilizar todos los medios para cumplir con tal misión. A inicios del siglo XX la diócesis contaba con “Escuelas de la Mitra”, llamadas así porque pertenecían al obispado. Las parroquias debían tener su escuela, además de los centros de catecismo; este era un derecho y al mismo tiempo un deber para la Iglesia de Aguascalientes desde que pertenecía a la Diócesis de Guadalajara (AHEA, 1898).

A inicios del siglo XX la Iglesia en Aguascalientes atendía más escuelas que el mismo gobierno, debido a que hacían falta y este no destinaba el recurso público suficiente para abrir más escuelas, además de que las que atendía estaban en malas condiciones (Padilla, 2001, pp. 80-81). Los problemas se acentuaron por la crisis que se padeció durante esos años. La pobreza era una característica de la población del estado, así lo decía en su informe de septiembre de 1904 el gobernador Alejandro Vázquez del Mercado. Según José Luis González, a inicios del siglo XX el panorama en la entidad era el siguiente:

En el año de 1907 hubo una crisis económica que afectó a todos los negocios, entre otros las minas de Asientos y de Tepezalá, donde tuvieron que despedir a muchos obreros (...). Este mismo año las calamidades siguieron presentándose con un alza generalizada del maíz por la pérdida de cosechas en casi todo el país. En educación, lo más notorio fue el descenso de escuelas primarias: en el año de 1910 en todo el estado solo permanecían 32 del gobierno y 35 particulares, que por cierto en las oficiales ya se incluía una escuela nocturna de mecánicos, pero de las tres de adultos que existían solo permanecía una [González, 2011, pp. 19-20].

No obstante las medidas gubernamentales y las leyes del país, el clero y grupos de católicos mantuvieron una defensa activa de su religión e impulsaron la educación católica. Destacaron los sacerdotes Juan y Francisco Navarrete, quienes fundaron escuelas de primeras letras para niños y adultos en el barrio de los Caleros, uno de los más abandonados de la ciudad de Aguascalientes (González, 2011, p. 23).

En 1910 en el estado había 67 escuelas, de las cuales eran 18 escuelas oficiales de hombres, 13 de mujeres y una de adultos. Las escuelas particulares eran 11 para hombres, 9 para mujeres y 15 mixtas. La inscripción en las escuelas oficiales era de 1,710 hombres y 1,477 mujeres, y en las escuelas particulares de 1,645 hombres y 1,120 mujeres, dando un total de 5,952 alumnos (AHEA, 1909-1910, Fondo de Educación, 40/27). Años después los revolucionarios buscaron cambios educativos a nivel nacional, sin embargo, dice Valentina Torres, no los hubo, al menos durante los primeros años: “Las escuelas particulares sufrieron pocos trastornos en los primeros tres años del movimiento, ya que el régimen maderista fue moderado en su trato con las instituciones educativas y con la Iglesia, y no intervino en su funcionamiento (Torres, 1997, p. 85).

En diciembre de 1911 el gobernador maderista en Aguascalientes, Alberto Fuentes Dávila, informó que la situación económica y los recursos para la educación en el estado se redujeron y no se podían remediar los sueldos bajos de los profesores, ni extender el número de las escuelas ni atender las condiciones insalubres de las ya existentes. Con base en esta problemática, esta autoridad aceptó la presencia de las escuelas particulares. Si algunos grupos revolucionarios tenían como uno de sus objetivos reducir en el país la proliferación de escuelas católicas, al menos en los primeros años en estados como Aguascalientes no lo lograron, sobre todo cuando se reducían las escuelas oficiales por la crisis económica y la consecuente reducción de presupuesto destinado a la educación.

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles sí se aplicó la ley y se prohibieron las escuelas particulares dirigidas por la Iglesia católica, pero aún así se creó la congregación religiosa Maestras Católicas del Sagrado Corazón de Jesús, fundada, como ya se dijo, por José de Jesús López y González, sacerdote y después obispo. Paradójicamente, la congregación se dedicaría a impartir en sus escuelas lo que el gobierno estaba prohibiendo: la enseñanza de la religión católica. Se recogió la tradición educativa de la Iglesia local y López y González asumió el reto de encabezar esta empresa. Según María de Jesús Esparza Rodríguez, la preocupación por la educación cristiana de los niños pobres en la diócesis fue el centro del proyecto, aunque también ayudaron a mujeres en situaciones difíciles:

La Iglesia de Aguascalientes siempre se preocupó por la educación cristiana de los niños pobres y tenía establecidas escolitas por los barrios y suburbios de la ciudad. Estas escolitas estuvieron a cargo de los padres Juan y Francisco Navarrete y más tarde se las encomendaron al Señor López, entonces Provicario y secretario de la Mitra; él pronto palpó las dificultades que había para atenderlas debidamente y pensó en una congregación religiosa fundada con espíritu apostólico para la educación cristiana de las clases más necesitadas y además para todo medio social pobre que requiera esa acción [AGMCSC, *María de Jesús...*, p. 39].

José de Jesús López, como encargado de las escuelas parroquiales, trató de recuperar lugares dedicados a la educación que habían sido clausurados por los revolucionarios. Su trato con las autoridades fue de prudencia y negociación, procuraba ceder en algunos momentos para luego conseguir lo que se proponía. Un ejemplo de ello lo muestra la experiencia de uno de los ministros, Manuel Romo Martín, quien recordó lo siguiente:

Siempre fue muy prudente en su trato con las autoridades civiles. En una ocasión en que yo le pedía permiso para trasladar procesionalmente una imagen del Pueblito del templo de Guadalupe al templo parroquial de Encarnación de Díaz, me advirtió que no estaba permitido el culto público. Yo le dije que contaba con el permiso del presidente municipal. El señor López me contestó que no obstante el permiso no convenía hacer tal procesión porque el presidente se perjudicaría, pues los políticos siempre tienen enemigos entre ellos mismos, “no lo comprometas”, me dijo [AGMCSC, *Manuel Romo...*, p. 58].

La ayuda era mutua, José de Jesús López no solo no buscaba perjudicar a las autoridades civiles, sino que buscaba su beneficio, utilizando su influencia en la sociedad. Una de sus religiosas menciona al respecto: “El señor López sabía mantener buenas relaciones aún con sus enemigos” (AGMCSC, *María Concepción...*, p. 76). Sobre esta habilidad de negociación y adaptación, Salvador Jiménez Díaz comenta: “El Señor López sabía respetar y obedecer a la autoridad. Por él nunca se provocaron altercados o malos entendidos con las autoridades civiles. Él tenía su forma muy particular de desarmarlos o, por lo menos, volverlos menos agresivos (AGMCSC, *Sobre la virtud...*, p. 109).

Ciertamente, el obispo era habilidoso en el trato con los políticos, pero su personalidad tenía otras características que le permitían ser un líder carismático y un ejemplo de virtudes, según muchos católicos del lugar.³ Todo esto favoreció la creación de la congregación de las Maestras Católicas, aunque desde el principio debiera trabajar en la ilegalidad y la clandestinidad. Las mujeres consagradas fueron rebeldes por encargo y por convicción. El conflicto pronunciado trascendió al periodo de gobierno del presidente Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), quien impulsó la escuela socialista.

La rebeldía, el compromiso social y el carisma espiritual de las religiosas

Las Maestras Católicas manifestaron una resistencia pacífica al enfrentarse desde sus escuelas a las leyes y a las medidas anticlericales del gobierno, en particular durante el periodo cardenista. Ellas asumieron una evasión silenciosa, una “resistencia cotidiana”, caracterizada como informal y encubierta, soslayando su ser y quehacer y siendo apoyadas por sacerdotes y padres de familia; así lo expresa la religiosa María del Socorro Flores: “La relación siempre fue muy buena, nos apoyaban mucho los padres de familia, comprendían nuestro trabajo y ya sabían que lo hacíamos por el bien de los niños y para llevarlos a Dios” (Flores, 2018). También las religiosas procuraban mostrar cierta sumisión ante las autoridades educativas para sobrevivir y hacer valer su proyecto; pero en realidad era que simulaban, es decir, hacían creer lo que no existía.

El principal significado que las religiosas daban a su labor educativa era la trascendencia de sus acciones. Estaban convencidas de que defendían una causa de bien para la sociedad, en este caso para los niños y las mujeres más pobres. Con cierto anonimato, en ocasiones hasta las mismas autoridades educativas y gubernamentales las defendían, o por lo menos no aplicaban la ley (Camacho, 1991). En el año 1936 las escuelas que atendían las Maestras Católicas permanecieron en la clandestinidad y los centros escolares establecidos fueron identificados por su ubicación y así eran nombrados: Escuela Altavista, Encino, Catedral, San Marcos y el Rastro, los cuales funcionaban de 8:00 a 12:00 horas. En total en ese año las religiosas atendieron a 300 alumnos, y a las madres de familia cada quince días, además dieron clases de corte y costura a 90 alumnas (AGMCSC, caja Inicios de la congregación, Libro de crónicas).

³ En un afán de convertir a López y González en santo, la jerarquía eclesial se dio a la tarea de recopilar documentos y testimonios, que terminó en la elaboración de un documento llamado *Positio*, el cual fue enviado a Roma para su análisis. Después de la revisión se obtuvo el documento breve llamado *Relatio Et Vota* (2016), donde se hace una síntesis de la información recabada en *Positio*. Se expone que las virtudes del obispo fueron: caridad, prudencia, humildad, pobreza evangélica y sencillez.

El origen social de las religiosas era de pobreza, además su formación académica era muy elemental, pero su fortaleza radicaba en pertenecer a la congregación y en sus convicciones religiosas. En un afán de superación y con el propósito de cumplir con su misión educativa y evangelizadora, ellas recibían una preparación permanente a cargo del obispo, algunos sacerdotes, la superiora y maestras de la Escuela Normal del Estado, quienes, siendo también católicas, se comprometieron con ayudarlas en su formación pedagógica y disciplinar. Según la religiosa Silvina Pérez Sepúlveda, el panorama fue el siguiente:

Favorecieron el desarrollo de la fundación varios sacerdotes, como los padres J. Guadalupe Aguilera, J. Natividad Soto, Margarito Santiago y Waldo Valdivia, entre otros. Mucho apoyo recibió también de maestras experimentadas, de mucha rectitud y reconocido celo apostólico, como las profesoras Francisca Ruiz Esparza, María Guadalupe Alcalá, María Guadalupe Arellano, María Dolores Andrade y algunas más [AGMCSC, *Silvina Pérez...*, p. 174].

Del obispo, por ejemplo, recibían resúmenes y apuntes de algunas materias, en especial de matemáticas, así como diccionarios y libros de inglés, gramática y otras asignaturas. En una carta dirigida a la superiora, López y González escribió:

Estoy escribiendo unos resúmenes de álgebra para mandárselos pronto, aunque sea en el borrador y escritos a lápiz, pues no tengo tiempo de más. Es absolutamente indispensable que las Hermanas estudien a fondo álgebra y geometría del espacio, así entenderán mejor y adelantarán en la trigonometría con los conocimientos de álgebra un poco vagos. Espero que les llegue un libro de pasta azul que tiene muchos problemitas y ecuaciones [AGMCSC, *Carta del 21 de noviembre de 1939*, pp. 290-291].

En los años de fuerte prohibición, el fundador ya no se podía trasladar a impartirles clases, pero les proporcionaba algunos libros y les pedía a los sacerdotes que estuvieran atentos a la formación de las religiosas no solo en el aspecto espiritual sino también en la docencia. Las palabras del obispo eran optimistas, a pesar de las carencias: “A mí ya casi no me quedan libros en mi biblioteca, todos se los he traído; tienen obras muy buenas, han leído mucho y han oído de lo mejor” (AGMCSC, *Carta en Positio*, pp. 210-211). Además había ocasiones en que incluso recibían lecciones de urbanidad, piano y mecanografía.

José de Jesús López y González se ocupó como un padre con sus hijas, pero al mismo tiempo pedía calidad en la educación que se impartía en las escuelas. Les decía que no porque fueran niños pobres tendrían que recibir una educación deficiente, que, por el contrario, debía ser de las mejores. Se optó porque las escuelas estuvieran en los suburbios de los pueblos para atender no solo a niños sino también a jovencitas y obreras. El gobierno cardenista mantuvo un discurso y acciones a favor de las “clases oprimidas”, pero no podía atender a tantos niños que vivían en el campo y la ciudad, por lo que el obispo y las Maestras Católicas también dirigieron sus esfuerzos a favorecer a esta población marginada, especialmente a las y los niños. Una de las razones por las que el

Estado no aplicaba las leyes a cabalidad era porque realmente no tenía la capacidad de atender la educación de toda la población infantil en los estados.

El proyecto de la congregación era ofrecer instrucción básica, pero también “algo esencial”: la educación religiosa, la cual se impartía con varias materias y con actividades propias de las escuelas católicas, como rezar, ir a misa y atender un calendario de fiestas y rituales religiosos. El obispo y las autoridades de la congregación sabían que la enseñanza religiosa de las Maestras era una razón poderosa para obtener la aceptación y el apoyo de la población católica del lugar. En estas escuelas también se puso atención en inculcar disciplina en los alumnos, la cual era una derivación de la disciplina que las mismas religiosas tenían en su congregación. La vinculación estrecha con las mamás de las y los alumnos, más que con los papás, era otra estrategia de la cotidianidad escolar que procuraban las Maestras.

En este trabajo educativo, religioso y social, las religiosas vivían en la pobreza y acosadas por las condiciones difíciles, de manera que alguna de ellas enfermaba. En estos casos el obispado les mandaba medicinas y alimentos. Años más tarde, una vez pasado el conflicto, el padre fundador seguía preocupado por la salud y el bienestar de las hermanas religiosas. En algunas cartas les decía que él comprendía sus problemas, debido a que estudiaban mucho y trabajaban al mismo tiempo. Como padre protector, les mandaba medicina, les pedía comer bien, que descansaran y que se abrigaran en la madrugada. Les recomendaba de manera especial que no se malpasaran al tener que cumplir con sus estudios y además preparar sus clases, porque sabía que el trabajo intelectual provocaba dolores de cabeza, cansancio y depresión moral (AGMCSC, *Carta en Positio*, pp. 338-339).

La pobreza fue un rasgo de la congregación durante los años difíciles. Las religiosas recibían poco dinero del obispado y de los párrocos, y casi nada de los padres de familia, por lo que se vieron en la obligación de hacer trabajos de costura para sostenerse; pero el fundador no dejaba de alentarlas: “No sabemos cuánto dure esta situación y hasta cuándo puedan ustedes verse unidas y trabajando en una vida ordinaria, pero sea lo que fuere, siempre será la Voluntad Divina, que es la que debemos hacer y no nuestro deseo” (AGMCSC, 1934, noviembre, p. 319).

Los votos de pobreza y la resignación eran rasgos que debían tener las religiosas; el modelo era Cristo sacrificado, por lo que ellas debían llevar la cruz y soportar las inclemencias del exterior. Otro referente de vida que debían seguir, como ya se dijo, era el Señor San José, retomando sus virtudes de silencio, pobreza, humildad y sacrificio. El obispo manifestaba que su satisfacción era el sello de pobreza en su congregación, que sus religiosas fueran humildes y pobres, que materialmente tuvieran poco pero lo necesario. Según él, la Maestra Católica no debía tener ambiciones de honores, ni elegancias, ni elogios; por el contrario, debía mantenerse oculta, pero haciendo bien lo que se le exigía como maestra de niños de las clases explotadas y sufridas. Como ya se dijo, el obispo estaba consciente de una contradicción, puesto que por un lado pedía que las

religiosas ayudaran a la gente para aminorar su pobreza pero al mismo tiempo veía como una virtud la pobreza de las religiosas.

Quienes integraban la congregación, finalmente, tenían como fortaleza sus convicciones de justicia social y, sobre todo, una espiritualidad que se expresaba en la misión de atender a niños y niñas que eran incluso más pobres que ellas, enseñándoles conocimientos e infundiéndoles la piedad cristiana, convencidas de que su trabajo principal debía abocarse a la formación integral de los niños (AGMCSC, *Sobre el Espíritu Apostólico*, p. 396). Se enseñaba el temor a Dios y la devoción a los santos y en especial a la Virgen María. A las madres de familia se les pedía que sus hijos asistieran puntuales, que cumplieran con las tareas y que les inculcaran los rezos al levantarse y al acostarse, así como la asistencia al templo con devoción:

Que manden a sus niños a buena hora, ni muy temprano ni muy tarde, que cuando lleven tareas las hagan estudiar en ratitos, sin privarlos por completo del juego, pues les hace falta; que los acostumbren a rezar al acostarse aunque sea un Ave María, y hacer lo mismo por la mañana. Que sean devotos del Ángel de la Guarda, que no los dejen ir solos al templo, para que los hagan estar con devoción [AGMCSC, *Sobre el Espíritu Apostólico*, p. 426].

El carisma como distintivo y estilo de vida de la congregación “era el centro de todas y cada una de las Maestras Católicas, y dicho carisma era don del Espíritu, que las configuraba con el Corazón ardiente de Jesús y las impulsaba a entregar su vida a su amor y servicio en la Iglesia, mediante la educación cristiana integral de los más pobres” (AGMCSC, *Modelo Educativo Evangelizador*, p. 33). La congregación estaba consagrada al Corazón de Jesús, devoción católica que surgió en el siglo XVII y se propagó en México durante el siguiente siglo. Para muchos católicos la espiritualidad al Corazón de Jesús era una manifestación del amor de Dios, así como una muestra de compasión y misericordia para las personas. Este carisma tenía parte de su fundamento en la encíclica de Pío XI *Caritate Christi Compulsi*, una carta “sobre la crisis material y espiritual del mundo actual y su remedio: la reparación al Sagrado Corazón de Jesús”, publicada en 1932, y en la encíclica *Summi Pontificatus*, sobre “Nuestro santísimo Señor”, de Pío XII, publicada en 1939 (Pío XII, 1939). La vivencia de esta espiritualidad pedía adorar a Dios en la Eucaristía con el fin de reparar su Corazón por los pecados que recibía. De esta manera, las Maestras Católicas aprendieron la devoción y el culto constante mediante pequeñas prácticas, como repetir el lema: “Todo por ti, ¡oh, Sacratísimo Corazón de Jesús!”.

Las religiosas vivían y realizaban sus tareas cotidianas con esta fe, la cual dedicaban a la salvación de las almas, además trabajaban para que la devoción al Corazón de Jesús se propagara especialmente en los lugares y en las familias con las que ellas tenían contacto en las comunidades y las escuelas. Este carisma, que habían recibido del padre fundador, sin embargo, no llegaba de inmediato a quienes entraban a la congregación, sino que se asimilaba paulatinamente. En la vida cotidiana esta esencia se expresaba en

la pequeñez, humildad y pobreza de la congregación, en el vestir y vivir sencillos, y en el trabajo a favor de los más pobres y de los pueblos más necesitados (AGMCSC, *Para ti...*, pp. 82-88). Por eso el obispo les pedía: “Tenéis, pues, que descender hasta donde pocos descienden, porque esos suburbios generalmente están abandonados y especialmente sus niños no tienen quién los mire con atención y con cariño” (AGMCSC, *Para ti...*, p. 576).

De allí su referencia a seguir a San José, porque era “modelo de oscuridad, de pobreza y de sufrimiento”. Esa oscuridad simbolizaba el trabajo sencillo de San José y el encierro en su taller, alejado de los demás; así las religiosas debían amar su trabajo, buscando mejorar las condiciones de vida de los obreros, de los pobres, para que no permanecieran en la injusticia (AGMCSC, *Para ti...*, p. 490). Este modelo a seguir de las Maestras Católicas era una apropiación en esencia de una vida oculta, una invitación constante a permanecer invisibles en sus acciones y una aceptación a hacer una entrega perseverante en su trabajo en las escuelas. Era, en definitiva, una convicción de una invisibilidad religiosa que se volvía pública frente a las limitaciones legales.

El obispo constantemente les repetía su deseo: “Procuren no sacar a la Congregación de su espíritu, en ningún sentido, porque la destruirán. Que sea pobre en todo sentido” (AGMCSC, *Para ti...*, p. 545). Las comunidades y las escuelas de la congregación, por tanto, debían contar con lo básico, sin exigir a los padres de familia lo que no tenían. Esto no se contradecía con un llamado a que las religiosas fueran decididas, valientes y con fortaleza de carácter para que resistieran y superaran las limitaciones que estaba enfrentando la Iglesia, y con ello defendieran su posición y su trabajo: “Recuerden cómo hasta el exceso les he hablado de la necesidad de que sean religiosas de carácter. Recuerden cómo desde que estaban en Zaragoza y yo en México, les puse por escrito esta exhortación” (AGMCSC, *Para ti...*, p. 438). La unidad de las religiosas también era otra característica importante que debía cultivarse, además de que todas debían considerarse como iguales y como hermanas, aún aquellas que desempeñaran oficios domésticos (AGMCSC, *Para ti...*, p. 54), “hermanas, que se quieren más que si lo fueran, según la carne y la sangre”.

El obispo les insistía en que debían ser humildes ante los elogios, conservando un estilo de pequeñez y pobreza: “No quieran figurar entre aquellas congregaciones que trabajan en más altas esferas sociales, la congregación fue establecida para las clases pobres y humildes. No salgan de su esfera” (AGMCSC, *Para ti...*, p. 83). El fundador fue siempre claro y, ciertamente, les reiteraba que la esencia de la congregación era ser pobre, de pobres y para pobres, por lo que no se debía buscar sino la sencillez de vida comunitaria y escolar. Las religiosas estarían así en los pueblos, atendiendo a la gente sin recursos económicos (AGMCSC, *Para ti...*, p. 87-88). La religiosa María de Jesús Esparza escribió en una ocasión que el obispo le había dicho que tal vez ella no estaba preparada para trabajar en esas condiciones y con ese tipo de alumnos: “Hija, temo que no te adaptes a la pobreza de nuestra congregación, a los adobes, a los niños sucios, descalzos y remendaditos y que más tarde vayas a sacar a la congregación de su espíritu”

(AGMCSC, 2015). Tiempo después, el 24 de mayo de 1939, le volvió a escribir: “Purifica tus intenciones, no descendas de la esfera sobrenatural, en ella desarrolla todos tus trabajos, hazlos todos con el espíritu de nuestra santa congregación, que es hermosísimo, busca agradar a Dios y hacerlo todo por él” (AGMCSC, 2015).

Consideraciones finales

La batalla histórica entre el Estado y la Iglesia católica en México en las décadas de los años veinte y treinta en lugares con una fuerte tradición católica estuvo mediatizada por experiencias particulares, una de ellas fue la resistencia y adaptación de un grupo de religiosas que, no obstante su obediencia a las decisiones de la jerarquía eclesiástica y de un obispo carismático, instrumentó un proyecto educativo que contradijo el laicismo que el Estado mexicano promovía y obligaba cumplir. El origen de este protagonismo fueron los motivos religiosos de estas maestras, más allá de la institucionalidad clerical. La característica principal era la consagración de ellas mismas al Sagrado Corazón de Jesús, la cual era una invitación constante a la compasión, la misericordia y el amor a los más pobres. Esos eran los rasgos católicos que el fundador y las religiosas pretendían imitar, vivir y difundir en las escuelas. Era la esencia religiosa o espiritual que las mantenía cercanas y fuertes en medio de las adversidades externas.

Estrechamente ligada a esto, su comunidad religiosa se caracterizó por la aceptación de una vida ascética por medio de la experiencia de ciertas reglas acordes al carisma de la congregación. Las religiosas se consideraban a sí mismas como esposas de Cristo, eligieron seguir su estilo de vida, profesando una vida de pobreza, castidad y obediencia. Era una elección personal sacrificar las posesiones y la libertad y conservar la virginidad. La esencia de vida de las religiosas Maestras Católicas no era ser maestras sino ser religiosas. La respuesta a Dios de una religiosa era una disposición total a la generosa entrega de su vida aceptando “llevar una vida mortificada”; de esta manera todas y cada una de ellas no tenían más satisfacciones en su vida que la de su propia conciencia, la de Dios que decía: “Dios está contigo y tú estarás con Él ahora y siempre”. Era un compromiso de vida abnegada y fiel en medio de muchas privaciones.

La idea cristiana del sacrificio se basaba en la cruz como signo no solo de entrega de Jesús para la salvación de los hombres, sino también como signo de sufrimiento. La instrucción del fundador a sus religiosas era la resolución a vivir abrazadas a la cruz, lo cual significaba la renuncia a todo lo que les impedía seguir el ejemplo de Jesús. La elección de la vida religiosa era ser conscientes de que su única posesión y camino era el calvario junto a Jesús (AGMCSC, 16 de noviembre, 1934, pp. 41-42). Los sacrificios que pedía ofrecer al Corazón de Jesús eran propios de una Maestra Católica en una “institución total”. En los momentos más difíciles para ella, ocultaron su identidad, pero siguieron instruyendo en casas particulares, en complicidad con padres de familia y a veces con

la permisividad de funcionarios de gobierno. La vida cotidiana en esos momentos tuvo situaciones límites y provocó cambios que favorecieron adaptaciones de la congregación sin perder su propósito educativo.

La motivación de las religiosas en su quehacer educativo y social no era precisamente ir en contra del gobierno, sino vivir de acuerdo a los compromisos evangélicos que habían adquirido en su consagración. Con la reforma al artículo 3° de la Constitución Política de Manuel Ávila Camacho en 1946, en la que desapareció el carácter socialista de la educación mexicana, se inició un *modus vivendi* en el cual el gobierno federal permitió la creación y crecimiento de escuelas confesionales, aunque leyes y reglamentos lo prohibían. De esta manera, las Maestras Católicas dejaban atrás una experiencia difícil e iniciaban una etapa de expansión importante en una sociedad cada vez más abierta y plural.

La atención a los pobres fue un propósito tanto de la congregación religiosa como de los gobiernos posrevolucionarios. Ambas instancias tenían respuestas, pero la pobreza siguió predominando en los años veinte y treinta, porque era difícil su erradicación y porque tampoco en los hechos era una prioridad. Predominaron otros intereses a favor de las élites en los mundos de la política, la economía y la clerecía católica. Fue hasta décadas después cuando la atención a las niñas y los niños de familias pobres se hizo realidad y pudieron tener acceso a los servicios educativos básicos.

La “institución total” no fue tal para las religiosas desde una perspectiva espiritual, aunque sí desde la social; ellas se sometieron a reglamentos y a la autoridad del clero católico, en especial del obispo y la madre superior, pero aún así tuvieron agencia, es decir, la capacidad de salirse o continuar en la congregación, de elegir someterse o no a una vida de pobreza y sacrificio. Y se quedaron. Ellas fortalecieron su vida de apostolado y defendieron sus creencias en un contexto adverso, lo hicieron usando estrategias de resistencia, en las cuales no cabía el enfrentamiento directo sino el uso de estrategias especiales, como asumir acciones de simulación. Ellas fueron contrapesos importantes y efectivos, aún cuando se les pedía invisibilidad en su actuación. En su universo espiritual, las Maestras Católicas del Sagrado Corazón de Jesús, finalmente, fueron congruentes y desafiaron los poderes de un gobierno que se empeñaba en ofrecer una alternativa educativa acorde a la visión de tener una sociedad con principios laicos en país moderno y secular.

Referencias

- I2manage (2019). *Liderazgo carismático*. Recuperado de: https://www.I2manage.com/methods_weber_charismatic_leadership_es.html.
- AGMCSC [Archivo General de las Maestras Católicas del Sagrado Corazón]. *Carta en Positio*, pp. 338-339. Aguascalientes, México.
- AGMCSC (1934, noviembre). *Para ti, Religiosa Maestra Católica* [p. 319]. Aguascalientes, México.
- AGMCSC (1934, 16 de noviembre). *Carta «Abriendo el cofre»* [pp. 41-42]. Aguascalientes, México.

- AGMCSC (2015). *José de Jesús López y González, en el corazón y el recuerdo de sus hijas. Hermanas Maestras Católicas del Sagrado Corazón de Jesús. Anécdotas de las hermanas mayores que viven en Trojes de Alonso*. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. [Caja Inicios de la congregación, fólder I, p. 15]. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. [Caja Inicios de la congregación, Libro de crónicas]. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *Carta del 21 de noviembre de 1939*, en *Positio*, pp. 290-291. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *Carta en Positio*, pp. 210-211. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *Manuel Romo Martín*, en *Positio*, p. 58. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *María Concepción Villalpando Velasco*, en *Positio*, p. 76. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *María de Jesús Esparza Rodríguez*, en *Positio*, p. 39. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *Modelo Educativo Evangelizador*, p. 33. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *Para ti, Religiosa Maestra Católica*, pp. 438, 83, 87, 88. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *Para ti, Religiosa Maestra Católica. Espíritu de la Congregación*, p. 576. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *Para ti, Religiosa Maestra Católica. Humildad*, pp. 82-88. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *Para ti, Religiosa Maestra Católica. Señor San José*, p. 490. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *Silvina Pérez Sepúlveda*, en *Positio*, p. 174. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *Sobre el Espíritu Apostólico*, p. 396, 426. Aguascalientes, México.
- AGMCSC. *Sobre la virtud de la obediencia, Salvador Jiménez Díaz*, en *Positio*, p. 109. Aguascalientes, México.
- AHEA [Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes] (1898). *Estadística de escuelas particulares* [Fondo de Educación, Secretaría General, 20/23-1898]. Aguascalientes, México.
- AHEA (1909-1910). [Fondo de Educación, 40/27]. Aguascalientes, México.
- ADA [Archivo de la Diócesis de Aguascalientes].
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública].
- Blancarte, R. (1993). *Historia de la Iglesia católica en México 1929-1982*. México: FCE.
- Blancarte, R. (2019). *La república laica en México*. México: Siglo XXI.
- Camacho, S. (1991). *Controversia educativa entre la ideología y la fe*. México: CONACULTA.
- Camacho, S., y Padilla, Y. (2004). *Váivenes de utopía. Historia de la educación en Aguascalientes en el siglo XX*. México: IEA.
- Conger, J., y Kanungo, R. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. EUA: SAGE Publications.
- Cornejo Pérez, M. D. (2010). *Apuntes de la historia de la Congregación de Maestras Católicas del Sagrado Corazón de Jesús* [inédito]. México.
- Flores, S. (2018, 13 de septiembre). Entrevista personal. Aguascalientes, México.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. España-Argentina: Amorrortu.
- Goffman, E. (1972). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Argentina: Amorrortu.
- Gonzalbo, P. (2006). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México: El Colegio de México.
- González, J. L. (2011). La educación y la beneficencia pública en Aguascalientes, 1852-1914. *Ágora, Boletín del Archivo General Municipal*.
- Gutiérrez, J. (2003). *El siervo de Dios, Mons. José de Jesús López y González*. Aguascalientes, México: UAA/Obispado de Aguascalientes.
- Knight, A. (1996). Estado, revolución y cultura popular en los años treinta. En M. T. Águila M. y A. E. Perea (coords.), *Perspectivas sobre el cardenismo, ensayos sobre economía, trabajo, política y cultura en los años treinta*. México: UAM-A.
- León XIII (1891). *Carta encíclica Rerum Novarum del Sumo Pontífice León XIII sobre la situación de los obreros*. Recuperado de: http://www.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html.

- López, M. (1988). *La disputa por el aula. La educación y el conflicto Iglesia-Estado en Aguascalientes 1925-1930* [Tesis de licenciatura]. UAA, México.
- Manning, P. (1992). *Goffman and Modern Sociology*. EUA: Stanford University Press.
- Meyer, J. (1973). *La cristiada* (3 tomos). México: Siglo XXI.
- Padilla, Y. (2001). *Después de la tempestad, la reorganización católica en Aguascalientes, 1929-1950*. México: Colegio de Michoacán/UAA.
- Padilla, Y. (2009). *Los desterrados. Exiliados católicos de la Revolución mexicana en Texas, 1911-1919*. México: UAA.
- Padilla, Y. (2019). *El catolicismo social y el movimiento cristero en Aguascalientes*. México: UAA.
- Pío XI (1929). *Carta encíclica Divini illius magistri de Su Santidad Pío XI sobre la educación cristiana de la juventud*. Recuperado de: http://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html.
- Pío XI (1932). *Caritate Christi Compulsi*. Recuperado de: https://mercaba.org/PIO%20XI/caritate_christi_compulsi.htm.
- Pío XII (1939). *Carta encíclica, Summi Pontificatus*. Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/pius-xii/es/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_20101939_summi-pontificatus.html.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán/CIESAS/CINVESTAV.
- Rodríguez, E. (2014). *La Revolución. En el centenario de la Soberana Convención de 1914*. México: UAA.
- Scott, J. (1985). *Weapons of the weak: Every day forms of peasant resistance*. EUA: Yale University Press.
- Torres, V. (1997). *La educación privada en México 1903-1976*. México: El Colegio de México.
- Vaughan, M. K. (2000). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México*. México: SEP-FCE.
- Weber, M. (1996). *Economía y sociedad*. México: FCE.

Cómo citar este artículo:

Camacho Sandoval, S. y Suárez Hernández, A. M. (2019). Simular obediencia al Estado mexicano. Maestras religiosas en defensa de la educación católica de los pobres en Aguascalientes, 1925-1946. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 159-180. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.260>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Los espacios y los cursos: la formación de españoles e indios en el Valladolid de la segunda mitad del siglo XVIII

*Spaces and courses: the training of Spaniards and Indians
in the Valladolid of the second half of the 18th Century*

Edgar Zuno Rodiles

RESUMEN

Este trabajo se centra en los espacios y cursos que se impartían durante la segunda mitad del siglo XVIII en una ciudad con profundas raíces católicas como lo fue Valladolid de Michoacán; independientemente de su condición racial, clase social y sexo de los niños, la Iglesia desempeñó un papel fundamental. Por tanto, se construye a partir de las características de instituciones sobre todo para españoles; no obstante, la educación de los indios también refleja aspectos que los distinguen y que a su vez cumplen con los fines de la Iglesia a partir de un modelo regido por una serie de valores que influyen en la población, tanto en los adultos como en los niños. Así, en el proceso se advierten resultados propios del clero que a través de la educación ejercía su poder ante la población vallisoletana como una medida de control hacia sus fieles, sin embargo, solo se identifican dos grupos, los españoles y los indios, por lo que surge la inquietud sobre las castas y su papel una vez incorporados a la sociedad en calidad de libres. La vasta producción historiográfica que existe sobre educación ha sido de gran valía, recurriendo a autores como Dorothy Tanck Estrada, Pilar Gonzalbo Aizpuru y María Teresa Nava como una manera de ilustrar el periodo de estudio, asimismo los estudios de Gloria Carreño, Guadalupe Cedeño y Ricardo León refuerzan la otra parte.

Palabras clave: Colegio, educación, Iglesia, instituciones, niños.

ABSTRACT

This work focuses on the spaces and courses that were taught during the second half of the 18th Century in a city with deep Catholic roots known as Valladolid de Michoacán. Regardless of race, social class, and sex of the children, the Church played a fundamental role. Therefore, it is built from the characteristics of institutions, especially for Spaniards; however, the education of the Indians also reflects aspects that distinguish them and that, in turn, fulfill the purposes of the Church based on a model governed by a series of values that influence the population, both adults and children. Thus, in the process, the results of the clergy are noticeable, exerting their power over Valladolid's population through education as a control measure over their followers. However, only two groups were identified, the Spaniards and the Indians, so concern arises in regards to castes and their role once they are freely incorporated into society. The vast historiographical production on education has been of great value, resorting to authors such as Dorothy Tanck Estrada, Pilar Gonzalbo Aizpuru, and María Teresa Nava as a way to illustrate the period of study; likewise, the studies by Gloria Carreño, Guadalupe Cedeño and Ricardo León reinforce the other part.

Keywords: College, education, Church, institutions, children.

Edgar Zuno Rodiles. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Es egresado de la licenciatura y maestría en la Facultad de Historia de la UMSNH, máster propio sobre Independencias en la Universidad Jaume I, Castellón de La Plana Valencia; doctor en Historia de América. Mundos Indígenas, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Actualmente profesor interino en algunas dependencias de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo electrónico: ezunorodiles@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8556-4889>.

La Iglesia educadora y sus cursos

El fenómeno educativo que se ha venido dando a través de los siglos forma parte de todo un proceso sociocultural que lleva a los estudiosos de este ámbito a hacer constantes replanteamientos en torno al mismo, por tanto, el quehacer historiográfico que ha dejado huella a través del tiempo también hace evidente una serie de puntos a tratar.

Por ende, se pretende reflexionar en torno a los espacios y cursos que se impartían en el Valladolid de la segunda mitad del siglo XVIII como parte de un mismo objetivo, independientemente de la condición racial de los niños, clase social y sexo, en donde la Iglesia tuvo un papel fundamental, con mayor razón si la ciudad era profundamente religiosa.

En Valladolid de Michoacán la educación fue control de la Iglesia, situación que pervivió por siglos, y en varias de sus instituciones las diferencias sociales y raciales evidenciaban la forma en que esta se manejaba. Estos espacios se convirtieron en una instancia fundamental en la formación de los niños marcando un mundo propio diferenciado del de los adultos (Nava, 1992).

Por tanto, los humanistas enfatizaban en la necesidad de potenciar una cultura del hombre y poco interés por implementar una educación adaptada al niño, no obstante, los reformadores religiosos sí mostraban influencia directa en la vida escolar y familiar que promoviera una campaña de moralización social con miras a una vivencia más íntima e individual de la religiosidad, siendo la escuela el instrumento para lograrlo (Nava, 1992).

No solo la Corona recurrió a la Iglesia como educadora y legitimadora de la colonización; las familias españolas establecidas en Nueva España también confiaron en las órdenes regulares para dar a sus hijos la educación religiosa y humanista propia de quienes ocupaban posiciones destacadas, pues pocos podían y querían pagar maestros particulares y eran menos los padres y madres que podían hacerse cargo de la instrucción de sus hijos (Gonzalbo, 1999).

Así, con las iniciativas impulsadas por las órdenes religiosas surgió un modelo de enseñanza que respetaba la evolución de los niños y jóvenes, por tanto los padres se asumían ante Dios como los últimos responsables de la educación de sus hijos (Nava, 1992).

El control de la educación se reflejó en planes de estudio conformados por materias orientadas a formar sacerdotes y quienes no optaban por ello tomaban clases particulares con profesores laicos para aprender a leer y escribir; las mujeres de solvencia económica asistían a los conventos a recibir esos conocimientos, aunque no se ordenaran en ellos (Chávez, 1992).

Así, Dorothy Tanck señala que en el México colonial la orientación básica en la educación era inculcar valores religiosos y morales: el amor a Dios, la obediencia, el cumplimiento de los diez mandamientos y la caridad hacia los pobres. En las escuelas de primeras letras la enseñanza se impartía mediante el *Catecismo* del Padre Ripalda, en cuyo contenido se encontraba el resumen de la doctrina cristiana; la *Cartilla*, que mostraba el

alfabeto, las sílabas y las oraciones, y el *Catón*, que contenía consejos en verso del padre al hijo sobre el buen comportamiento social, el empeño en el estudio y la prudencia en el manejo de bienes (Tanck, 1999).

El sistema de enseñanza más difundido fue en los monasterios de las órdenes religiosas, cuya materia era el arte de escribir y de contar, los primeros conocimientos de aritmética y en ocasiones nociones de gramática, para después iniciar los estudios de latinidad (Luque, 1970).

En la enseñanza se usaban modelos o muestras con los que los niños aprendían las letras, después sílabas, palabras y frases enteras, y el tipo de letra era generalmente la redondilla española; según sus avances realizaban ejercicios de copiado y de redacción, sin olvidar la enseñanza de la doctrina cristiana (Luque, 1970).

Los conventos de monjas no fueron la excepción en la enseñanza de niñas y doncellas, aunque hubo que esperar hasta el siglo XVIII para que surgieran las primeras escuelas femeninas (Nava, 1992). Estos conventos en provincia ofrecían enseñanza rudimentaria de lectura, doctrina cristiana y labores domésticas (Tanck, 1985).

La mayoría de los espacios tuvieron como finalidad acoger a niñas huérfanas y darles protección, muchas veces con apoyo de fundaciones piadosas, que gratuitamente mantenían a las jóvenes carentes de recursos; no obstante, en los mismos colegios en que residían las becarias o colegialas podían recibirse niñas de familias acomodadas que pagaban la cuota asignada para su manutención (Gonzalbo, 1999).

En efecto, el siglo XVIII fue el reflejo de la continuidad a este complejo tejido en el que la educación fue parte fundamental en el proceso de transformación de las sociedades, por lo que la Iglesia fue asumiendo esta labor educativa que a través del tiempo ejerció su poder sobre la sociedad a través de las instituciones educativas.

Así, si el clero tenía gran influencia gracias a su poder económico, mayor era su poder social y político; aprovechaba la situación para conseguir sus objetivos y uno de ellos era la educación, de la cual se valía para propagar sus ideas dirigiendo infinidad de establecimientos, además de controlar la mentalidad de las clases altas de la sociedad (Reyes, 1974).

Tanto la Corona como la Iglesia tenían claro el objetivo al reconocer a la escuela de primeras letras como un medio eficaz para dicho fin, era bastante clara la función social de estos espacios; quizá lo que la Corona no esperaba era que la Iglesia se convirtiera poco a poco en el enemigo a vencer, esta había mantenido el monopolio de la educación por siglos.

En esta lógica, la administración de los borbones fue la que colocó las bases de una educación moderna, mediante disposiciones jurídicas y la redefinición del papel desempeñado en sociedad, mismo que fue hasta finales del siglo XIX cuando logró consolidarse (Padilla y Escalante, 1996). Evidentemente, la educación en manos del clero seguía manteniendo su hegemonía, aún cuando ya se daban los primeros intentos por frenarla.

Es de señalar que la propuesta borbónica tenía como uno de sus objetivos el cambio desde España, siendo sus mayores problemas los vicios y privilegios a que estaban acostumbrados, tomando en cuenta que era una sociedad corporativa estamental donde no existían los derechos individuales.

Quienes impartían cátedra en los conventos eran los propios religiosos; dentro de estos espacios educativos se les daba a los niños un curso completo de primeras letras, los cuales se dividían en dos grupos, lectura y escritura (que incluía aritmética, doctrina cristiana, urbanidad), mientras que las escuelas de las parroquias tenían pocos alumnos que solo aprendían lectura y doctrina cristiana (Tanck, 1984).

En este proceso educativo también tuvieron origen las escuelas de niños de coro, las cuales se extendieron por varios países de Europa; este modelo de institución pedagógica catedralicia pretendía la enseñanza de niños para su participación en la liturgia y en la salmodia coral, por ende la importancia del dominio musical y del canto; dicha actividad también requería del estudio de primeras letras y gramática.

En este tenor, el ideal que se deseaba con la educación católica no solo era formar un hombre religioso y moral, sino también un trabajador ordenado y capaz; de esta manera se les recomendaba a los maestros enseñar a los niños de las escuelas pías bajo las cuatro materias fundamentales (lectura, escritura, aritmética y religión), las cuales conformaron el plan de estudios que se mantuvo hasta 1820 (Tanck, 1984).

Bajo este panorama quedaban trazados los fines de la Iglesia a lo largo de la Nueva España, siendo la religión el elemento más importante para el control de la población, sin importar grupo racial, social o sexo, así como tampoco el lugar de formación, pues hasta quienes se educaban con particulares no quedaban exentos de esta dinámica educativa.

La ciudad de Valladolid fue un claro escenario en este contexto, caracterizándose por ser fundada para españoles y por contar con instituciones encargadas de la educación de parte de sus habitantes y los cursos que se impartían al interior de las mismas.

Espacios educativos para españoles

Durante el periodo de estudio surgieron instituciones en cuyo objetivo de instrucción siempre estaba presente la idea en Dios; las primeras órdenes religiosas que se establecieron tenían como misión evangelizar a los indígenas, y para ello se valían de recursos como música, pintura y teatro, principalmente.

En esta lógica, aparecieron colegios como San Juan de Letrán, Santa María de Todos los Santos, Colegio de Notables Artes de San Carlos, el Seminario Palafoxiano y el Colegio de San Ildefonso (García, 1971), así como los de infantes, los cuales aparecieron entre los siglos XVII y XVIII en ciudades como México, Puebla, Oaxaca y Valladolid, que tenían como finalidad preparar a los niños para el servicio y coro de catedral, lo que a futuro les permitiría desempeñarse como músicos y sacerdotes.

Así, en las escuelas jesuitas se promovió la enseñanza de las ciencias, destacando entre los ilustrados criollos José Antonio Alzate, José Antonio Bartolache, Joaquín Velázquez de León, Antonio León y Gama y otros. En Valladolid la vida académica estuvo representada por el Colegio Jesuita de San Francisco Xavier, es decir, de la Compañía de Jesús, destacando el padre Francisco Xavier Clavijero. Se produjeron cambios significativos con la infiltración de las ideas ilustradas y la aplicación de muchas de ellas en los ámbitos social, económico y político. También figuraba el Colegio de San Nicolás, mismo que preparó a los hombres de letras y ciencias que serían guiados por el pensamiento independiente (Cervantes, 2001).

Así, el Colegio de San Nicolás se fundó en el siglo XVI por el primer obispo de Michoacán, Vasco de Quiroga, el cual se convirtió en uno de los colegios clericales más importantes del virreinato de la Nueva España, destacando por sus cátedras de artes, teología y gramática (León, 2014). En esta institución hubo quienes ingresaban desde los 12 años de edad.

El establecimiento se conformó por distintos tipos de estudiantes, colegiales y becarios; los colegiales o becarios de número se sustentaban con las rentas del colegio; los colegiales de pupilaje, que también se hacían llamar supernumerarios, pensionistas o porcionistas, pagaban temporalmente una pensión o colegiatura; los colegiales de limosna o becas de merced, también como honorarios o de caridad, eran aquellos que por su extrema pobreza no podían pagar pero ayudaban en las necesidades de la institución (León, 2014).

Cabe mencionar que para 1759 el obispo Pedro Anselmo Sánchez de Tagle informaba al cabildo eclesiástico sobre la necesidad de fundar el Seminario Tridentino, cuyo objetivo era que se formaran en él los nuevos clérigos quienes se harían cargo de atender las parroquias secularizadas a los frailes franciscanos y agustinos del obispado de Michoacán; el establecimiento abrió sus puertas en 1770, destacando los cursos de artes, teología escolástica y moral, filosofía, gramática e idioma tarasco (León, 2014).

En efecto, la vida cultural de la ciudad de Valladolid se vio inmersa en una profunda religiosidad desde su fundación; el aspecto musical fue parte de la vida intelectual y cultural, siendo la música un medio de evangelización utilizado por los frailes (Chávez, 1992); más tarde el clero secular hizo lo propio mediante la apertura de instituciones como los colegios de infantes, espacios en los que la música era una de sus principales enseñanzas.

El 18 de enero de 1765 abrió sus puertas el Colegio de Infantes, pero fue hasta el 6 de enero de 1769 cuando la institución obtuvo el reconocimiento por parte de las autoridades virreinales al comprender la importancia de formar músicos para el servicio litúrgico y en caso de tener vocación también sacerdotes; se admitían solo doce niños que para su ingreso debían cubrir los siguientes requisitos: ser de familias de escasos recursos, de padres pobres y cuyos oficios fueran honrados, pues servirían para el estado eclesiás-

tico. La edad requerida para ingresar era de siete a nueve años y la de egreso entre los trece o catorce años de edad, cuando ya estaba cambiando la voz; al salir recibían treinta pesos de dote y algunos de ellos continuaban sus estudios para la carrera eclesiástica o conseguían puestos en la orquesta de la catedral (Tanck, 1984).

Este era el objetivo perseguido por la Iglesia, cuyo resultado esperado era que los niños se convirtieran en capellanes de coro capaces de poder ocupar empleos de mayor importancia; así, la institución no solo se consideraba protectora de los infantes, sino de familias pobres, las cuales difícilmente podrían darles a sus hijos una formación como esta.

El establecimiento fue mejor conocido como Colegio de Infantes, aunque también se le llamó Colegio del Divino Salvador y Santos Ángeles Custodios; el estilo de vida debía ser como el de un seminarista y el plan de estudios se componía de materias musicales, literarias, morales y eclesiásticas; en las primeras era obligatorio el canto llano, solfeo vocal e instrumental y elegir algún instrumento como la flauta, clarión, bajón, arpa, clave u órgano. El ramo literario se componía de latín, filosofía y escritura; los cursos de moral correspondían a la virtud y cortesía, y finalmente los de carácter eclesiástico eran los ritos con sacras ceremonias con elementos de teología.

En el caso de la educación femenina, la creación del Colegio de Niñas de Santa Rosa María en los años cuarentas y cincuentas del siglo XVIII brindaba una educación conforme a las normas de la moral cristiana, pues además del Colegio de San Nicolás y de la Compañía, con esta nueva institución se cubrió en su totalidad la enseñanza elemental entre los hijos de la oligarquía de la ciudad y la comarca circundante (Guzmán, 1993).

El establecimiento tenía dos tipos diferentes de escuelas: la interna, para las huérfanas españolas que quisieran instruirse en las artes femeniles, bajo una enseñanza regida por la doctrina cristiana, labores femeninas, lectura, escritura, aritmética, moral, conducta y música. La externa funcionaba para niñas que desearan asistir sin permanecer internas durante periodos largos en el establecimiento; este era atendido por las propias colegialas quienes ya tenían una preparación en la enseñanza de escritura, lectura, hacer cuentas, coser, bordar y el catecismo; esta funcionaba como escuela pública (Carreño, 1979).

Otro proyecto de importancia para la formación de la mujer fue el del obispo fray Alonso Guerra al pretender un monasterio donde vivieran religiosas dedicadas a la vida contemplativa, sin embargo, debido a la falta de colegios o instituciones que se dedicasen a la instrucción de niñas españolas residentes en Valladolid, se abrió una especie de pensionado dentro del convento de Santa Catalina de Siena, donde las monjas asumieron el compromiso de educar a las niñas con todo recato e instruir las en la doctrina cristiana (Fonseca, 2002).

La condición para que el establecimiento entrara en funciones desde la primera mitad del siglo XVIII era que, además de que las jovencitas fueran de la primera nobleza, debían declarar ser religiosas y mostrar interés en su formación, la cual las llevaría a ser buenas esposas. Así, las jóvenes doncellas aprenderían las bases de la lectura, escritura, doctrina cristiana, música, buenos modales y labores femeniles (Fonseca, 2002).

Si bien la educación fue un factor importante en la vida novohispana reflejada a través de las instituciones que desde la Conquista se fueron desarrollando, según se advierte, en su mayoría eran los hijos de españoles quienes lograban su ingreso, por lo que es evidente que se trataba de establecimientos eminentemente elitistas.

El panorama de los indios

En el caso de las escuelas para indios no hay diferencia en el objetivo de la instrucción en la fe católica (Gómez, 1982), por tanto había que castellanizar y evangelizar a los indios como una forma de incrementar su poder en la formación de sacerdotes y misioneros que contribuyeran en la atención de la enorme población indígena (Jaramillo, 1989).

El compromiso de los primeros misioneros (franciscanos, dominicos y agustinos) instruyó al indio en el convento para que aprendiera a rezar, cantar y leer. Los franciscanos en las escuelas que mantuvieron en sus conventos solían dividir en dos grupos a los alumnos: los hijos de los principales indios y los del pueblo. Los primeros generalmente eran educados bajo un régimen de internado y vivían en dependencias anexas a la escuela o en alguna zona del convento exclusivamente para ellos. Los segundos eran externos y asistían por las mañanas a tomar sus clases, quedando libres por las tardes (Luque, 1970).

Se les enseñaban a ambos las mismas materias: leer, escribir, contar y a veces clases de canto; desde la Conquista estas escuelas prescindían del castellano y la enseñanza se fue adaptando a las lenguas indígenas (Luque, 1970).

Bajo este modelo de vida cristiana, en 1749 Fernando VI por Real Cédula mandó que en los arzobispados de México y de Lima se retirara a los frailes de las doctrinas de indios, aunque el documento solamente se dirigió al virrey y al arzobispo ante la reacción que pudieran tener las órdenes religiosas que contaban con el apoyo de la Audiencia y de los criollos (Tanck, 1985). Pese a la situación, los fines de la Iglesia se mantuvieron en el ámbito educativo.

Por tanto, tuvo relevancia el proyecto educativo del obispado Gerónimo López de Llergo, quien fungiría como el principal promotor de las escuelas parroquiales, cuyo propósito era la alfabetización y no solo la castellanización de los feligreses, principalmente de los indígenas. López de Llergo proponía, además de la enseñanza religiosa, clase de lectura y escritura sin distinción, promoviendo el acceso a la alfabetización de todos los niños del obispado (Cedeño, 2011).

Años más tarde, el obispo Rubio y Salinas ordenó que en 1753 se establecieran en todos los pueblos indígenas escuelas de castellano para que los niños aprendieran la doctrina cristiana, la lectura y la escritura; además la predicación a los adultos ya debería ser en castellano en vez del idioma local (Tanck, 1985).

Los indios habitaban algunos barrios de los alrededores de las ciudades; Rubio y Salinas decía que había un número considerable de familias de indios que desde el principio intimaron mucho con los españoles; de estas familias salieron varias religiosas

indias del convento de Nuestra Señora de Cosamaloapan de Valladolid de Michoacán, destinado para las hijas de caciques, el cual fue creado en 1737 sujeto a la orden de San Francisco (Luque, 1970). Como ya se ha señalado, entre los indios también había una marcada diferencia social.

En el caso de la mujer indígena, durante los siglos de la Colonia no se planteó la necesidad de alcanzar una mayor preparación, sino el hecho de una formación moral y religiosa y en aquellos conocimientos que la capacitasen para sus ocupaciones habituales. Así, la educación de las niñas consistía en enseñarlas a leer, escribir en lengua castellana, los misterios de la fe y cosas necesarias para su sexo (Luque, 1970).

No obstante, el mencionado convento de monjas dominicas de Santa Catalina de Siena de Valladolid, cuya función era la instrucción de las hijas de españoles acaudalados, en ocasiones permitía el ingreso de indias a la institución, quienes recibían el mismo trato y preparación que las españolas (Fonseca, 2002). Posiblemente las indias que tuvieron acceso a la institución debieron ser hijas de caciques, cuyos recursos les permitían educarse de esta manera.

Promover el uso del castellano entre los indios, establecer escuelas y pagar a los maestros con fondos comunales eran proposiciones incluidas en la Ordenanza de Intendentes de 1786, que se había venido desarrollando en Nueva España durante los dos siglos anteriores. En un principio la enseñanza de la doctrina cristiana en las lenguas nativas era la base de la educación y más tarde se incorporaron la castellanización, los oficios y las primeras letras (Tanck, 1984).

Es de señalar que ni en las ciudades y villas de españoles ni en los pueblos de indios se destinaba un edificio para la escuela de primeras letras; era más común que el instructor acondicionara un cuarto en su vivienda. Algunos lugares con mayor población solían pagar renta para una casa que sirviera como escuela y otros aprovechaban un espacio vacío para impartir las clases (Tanck, 1984).

Respecto al pago por alumno que se hacía, se fijó en 1½ real, cuota que perduraría hasta finales del siglo XVIII con las escuelas de caja de comunidad, fundadas por aquellos años como consecuencia de la aplicación de las Ordenanzas de Intendencia, por lo que es posible que dicha cuota se haya prolongado hasta el siglo XIX (Cedeño, 2003).

Años más tarde, las escuelas de caja pudieron consolidarse dentro de las estructuras civiles del gobierno al convertirse en escuelas municipales del nuevo régimen liberal decimonónico, cuyo modelo escolar de primeras letras fue el lancasteriano (Fonseca, 2002).

Conclusiones

El panorama educativo de la Iglesia durante el periodo colonial se vio reflejado a lo largo de la geografía novohispana, por ende, la religión siempre estuvo presente entre la población sin importar condición racial, clase social o sexo.

Para el caso, la ciudad de Valladolid de Michoacán se convierte en un fehaciente ejemplo de un modelo que formaba a sus habitantes en la fe católica mediante una serie de valores que regían la conducta tanto de los adultos como de los niños, según se advierte en los cursos impartidos en las instituciones que para el siglo XVIII albergaban a una población sobre todo española.

A su vez los indios, quienes además de ser una población mayoritaria hacían lo propio para su educación, buscaban sus propios medios para ello, sin embargo, para el caso de Valladolid resulta escasa la información en cuanto a los espacios destinados a ellos; asimismo también queda la interrogante sobre las castas como un tercer grupo y su situación en el ámbito educativo a partir de su libertad e incorporación a la sociedad.

Referencias

- Carreño, G. (1979). *El Colegio de Santa Rosa María de Valladolid, 1743-1810*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Cedeño Peguero, M. G. (2003). Finanzas y cajas de comunidad en los pueblos indígenas de Michoacán (1692-1775). En C. Paredes Martínez y M. Terán (coords.), *Autoridad y gobierno indígena en Michoacán*. Morelia: El Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Cedeño, M. G. (2011). Educación, Iglesia y Estado. De las escuelas de castellano a las de Caja de Comunidad. Tres momentos de la educación elemental indígena en el Michoacán colonial. Siglos XVII y XVIII [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Cervantes, E. (2001). Desarrollo Urbano en Morelia. En C. A. Dávila Munguía y E. Cervantes Sánchez (coords.), *Desarrollo Urbano de Valladolid-Morelia, 1541-2001*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Chávez Carvajal, M. G. (1992). Vida y cultura en la Valladolid colonial. *Tzintzun: Revista de Estudios Históricos*, (16).
- Fonseca Ramírez, C. d. C. (2002). El convento de monjas dominicas de Santa Catalina de Siena de Valladolid-Morelia. Rol social y vida cotidiana (1738-1867) [Tesis de maestría]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia.
- García, A. (1971). *La cuna ideológica de la Independencia*. México: Fimax Publicistas.
- Gómez, L. (1982). *La educación de los marginados durante la época colonial. Escuela y Colegios para indios y mestizos en la Nueva España*. México: Porrúa.
- Gonzalbo, P. (1999). La familia educadora en Nueva España: un espacio para las contradicciones. En P. Gonzalbo (coord.), *Familia y educación en Iberoamérica*. México: El Colegio de México.
- Guzmán, M. (1993). *Arquitectura, comercio, ilustración y poder en Valladolid de Michoacán. Siglo XVIII*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Jaramillo, J. (1989). *La vida académica de Valladolid en la segunda mitad del siglo XVIII*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Biblioteca Nicolaita de Educadores Michoacanos.
- León, R. (2014). *Luces y sombras en el Colegio de San Nicolás. Reformas, ilustración y secularización. 1712-1847*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Luque, E. (1970). *La educación en Nueva España en el siglo XVIII*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-Americanos.
- Nava, M. T. (1992). *La educación en la Europa moderna*. Madrid: Síntesis.

- Padilla, A., y Escalante, C. (1996). Imágenes y fines de la educación en el Estado de México, en el siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, I(2), 424-438.
- Reyes, J. (1974). *El Liberalismo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tanck, D. (1984). *La educación ilustrada 1736-1836*. México: El Colegio de México.
- Tanck, D. (1985). Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano. En J. Z. Vázquez (coord.), *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México: El Colegio de México.
- Tanck, D. (1999). Enseñanza religiosa y patriótica. Historia de la primera historieta en México y su costo de publicación en 1801. En P. Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Familia y educación en Iberoamérica*, México: El Colegio de México.

Cómo citar este artículo:

Zuno Rodiles, E. (2019). Los espacios y los cursos: la formación de españoles e indios en el Valladolid de la segunda mitad del siglo XVIII. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, I(2), 181-190. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.268>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La politización y la organización de los estudiantes de secundaria en la ciudad de Sucre 1950-1964

The politicization and organization of secondary school students in the city of Sucre 1950-1964

Carmen Liliana Rocha Ustarez

RESUMEN

La ciudad de Sucre se encuentra al sur de Bolivia y es la capital de dicho país. Fue allí donde se creó la primera universidad en el siglo XVII y la primera escuela Normal de Maestros a inicios del siglo XX, lo que le ha dado a la ciudad un ambiente estudiantil. Debido a esta situación, consideramos la importancia de realizar un estudio sobre la organización y la politización de los estudiantes del nivel secundario y su aporte en los movimientos estudiantiles durante la etapa de la Revolución Nacional. El marco temporal va de 1950 a 1964, desde una etapa pre-revolucionaria hasta el fin de los gobiernos revolucionarios del MNR. Desde un punto de vista teórico, el estudio de los movimientos estudiantiles de secundaria (MES) se enmarca, por un lado, en los estudios sobre la historia de la educación y los procesos de socialización de los y las adolescentes y jóvenes y, por el otro lado, en los estudios de historia social. Desde esta perspectiva, los mismos pueden ser analizados ya sea como un proceso cultural de inserción en una determinada cultura de masas que implica una rebeldía contra una sociedad establecida o, por el contrario, en la conformación de un grupo social, capaz de movilizarse con objetivos sociales y políticos claramente definidos. Por otro lado, los movimientos estudiantiles de secundaria de la ciudad de Sucre tuvieron gran participación en huelgas y marchas, ya sea en apoyo a la universidad o para lograr objetivos a favor de ellos mismos. Desde 1950, la participación política de los alumnos y alumnas de secundaria se fue dando más abiertamente por la acción de diferentes partidos con sus propias ideologías.

Palabras clave: Estudiantes, movimientos estudiantiles, politización, Sucre, educación secundaria.

ABSTRACT

The city of Sucre is located south of Bolivia and it is the capital city of the country. It was there that the first university was created in the seventeenth century, and the first Normal Teachers' School during the early twentieth century. This has given the city a student atmosphere. Due to this situation, we consider the importance of conducting a study on the organization and politicization of secondary school students and their contribution to student movements during the period of the National Revolution. The time frame goes from 1950 to 1964, from a pre-revolutionary period to the end of the MNR's revolutionary governments. From a theoretical point of view, the study of secondary student movements (MES) is framed, on one hand, in studies on the history of education and the socialization processes of adolescents and young people and, on the other hand, in social history studies. From this perspective, they can be analyzed either as a cultural process of insertion in a certain mass culture that implies a rebellion against an established society or, on the contrary, in the creation of a social group, capable of mobilizing with clearly defined social and political objectives. On the other hand, the secondary school student movements in the city of Sucre had great participation in strikes and marches, either in support of the university or to achieve objectives in their own favor. Since 1950, the political participation of secondary school students was more openly given by the action of different parties with their own ideologies.

Keywords: Students, student movements, politicization, Sucre, secondary education.

Carmen Liliana Rocha Ustarez. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador. Es licenciada en Historia de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca y estudiante de la maestría de Investigación en Historia en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Ecuador (FLACSO). Es investigadora de historia de la educación, historia social del sur de Bolivia durante los siglos XIX y XX. Cuenta con publicaciones en revistas nacionales como *Thumpa*, *Fuentes* y *la Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca*. Ha sido expositora en congresos nacionales e internacionales. Correo electrónico: lilianarocha23.07@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7771-718X>.

Introducción

Los estudios sobre los movimientos estudiantiles de secundaria son pocos en Latinoamérica, porque este tipo de trabajos se han centrado fundamentalmente en los estudios sobre los movimientos estudiantiles universitarios y son pocos los trabajos que expanden su análisis a la educación secundaria. Entre ellos se puede mencionar a Fernández Enguita (1985) con su obra “¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación”; Jean Meyer (2008), “El movimiento estudiantil en América Latina”, y María Larrondo (2013), *Lápices de colores: el movimiento estudiantil de Argentina*.

En Bolivia no existen trabajos sobre los movimientos estudiantiles secundarios. Los trabajos que hay sobre educación no mencionan nada sobre este aspecto. Los autores bolivianos que trabajaron sobre historia de la educación, como Mariano Baptista, María Luisa Talavera, Blithz Lozada y otros, hacen estudios sobre las reformas educativas, el número de estudiantes y los problemas que presentaba la educación en diversos momentos históricos, pero no tratan el tema de los movimientos estudiantiles. Por otro lado, es importante hacer un estudio sobre los movimientos estudiantiles de secundaria en la ciudad de Sucre, porque se trata de una sociedad que gira alrededor de la educación, ya que fue ahí donde se creó la primera universidad del país, la Academia Carolina de práctica forense y la Escuela Normal de Maestros.

En el presente trabajo se analiza la situación de los estudiantes de secundaria como actores sociales, así como su proceso de politización y su organización. Las mismas se manifestaron a través de su participación en marchas de apoyo a la universidad, su relación con la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca y la realización de huelgas en reclamo a sus reivindicaciones. Al mismo tiempo se verá también su forma de organización en la Federación de Estudiantes de Secundaria (FES).

El proceso de politización de los estudiantes de secundaria

Estudiar este tema es hablar de un proceso lento y que se remite a antes de la Revolución Nacional, como una consecuencia de la Guerra del Chaco (1932-1935) que se dio entre Bolivia y Paraguay. Los periódicos de Sucre, en la etapa de postguerra, hablaban ya sobre la politización de los estudiantes de secundaria, politización relacionada con el Partido de la Izquierda Revolucionaria (PIR) y el Partido Obrero Revolucionario (POR), dos partidos políticos de influencia comunista con dos vertientes diferentes: el estalinismo y el trotskismo respectivamente. Estas ideologías habían surgido en la Unión Soviética y llegaron a Bolivia en la década de 1930. Desde entonces las mismas fueron adoptadas por parte de la sociedad boliviana, sobre todo entre los y las jóvenes. Su influencia fue creciendo en la década de 1940 y entre los años 1949 y 1950, bajo los gobiernos de la etapa del sexenio,¹ llegaron a tener un peso que llevó a Bolivia primero a una breve guerra civil y luego a una tensión política permanente.

¹ Nombre que se da a los seis años (1946-1952) de gobierno del Partido de la Unión Republicana Socialista (PURS); gobernaron el país Tomás Monje Gutiérrez, Enrique Hertzog, Mamerto Urriolagoitia y Hugo Ballivián Rojas.

Así, por ejemplo, los problemas sociales que se vivían en ese momento, como la congelación de salarios y el despido de empleados, llevaron al presidente chuquisaqueño del conservador PURS, Mamerto Urriolagoitia, a tomar medidas que provocaron un gran descontento. Entonces los opositores convencieron a los estudiantes y obreros de que entraran en una huelga y se levantaran en una revolución armada. Es así como lo informaba el periódico *Vanguardia*, que tenía una tendencia conservadora y publicaba a favor del gobierno.

...los últimos acontecimientos políticos, que significaron un nuevo amago totalitario contra la vida del pueblo [...] los politiqueros [...] convencieron a los obreros y estudiantes a ir a una huelga y pasar luego a una revolución armada. A los obreros les enseñaron a pedir aumento de jornales y otras mejoras, en tanto que los estudiantes comunistas arrastraban a una fracción del estudiantado [...] son cada vez menos los tristes títeres que desde Moscú manejan los comunistas y desde Argentina los Movimientistas [*Vanguardia*, 1950, 26 de marzo].

La cita muestra que para el periódico *Vanguardia* existía una manipulación de la juventud por parte de partidos de izquierda. Consideraban que los y las estudiantes estaban influidos por los politiqueros y los “títeres”, que seguían las políticas de la URSS o de los movimientistas de Argentina. Al mismo tiempo el periódico señalaba que los caudillos del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) estaban enseñando a los obreros a luchar por mejorar sus condiciones de trabajo y que arrastraban a un sector estudiantil a sus filas.

Al mismo tiempo el periódico resaltaba el hecho de que los estudiantes del Colegio Bolívar de La Paz habían rechazado la huelga. Dicho rechazo se dio porque creían que había sido provocada por los comunistas que habían introducido su ideología en los sindicatos de obreros y en las federaciones de estudiantes de secundaria y de la universidad. El periódico *Vanguardia* vio como un ejemplo para los estudiantes de Sucre el rechazo de la huelga por parte de los estudiantes paceños:

La Federación de Institutos de Enseñanza, los Centros Universitarios, los Centros de Estudiantes de Secundaria, no solo se negaron a declararse en huelga, sino que expulsaron de los cargos directivos [...] por ejemplo, el caso del Centro de Alumnos del Colegio Nacional Bolívar de La Paz, que ha emitido un voto resolutorio repudiando las actividades del Partido Comunista [...] viendo esta enérgica actitud de los estudiantes paceños nos preguntamos ¿dónde está el espíritu de la juventud de Charcas, que hace poco dirigía y daba la pauta a todas las juventudes bolivianas? [...] nuestro estudiantado está enfermo de pirismo, de porismo, de internacionalismo, de materialismo [...] es posible que aun haya estudiantes que no hayan bajado la frente ante ídolos extranjeros [...] el ejemplo dado por sus compañeros del Colegio Bolívar de La Paz es valiente y patriótico y bien vale la pena de ser imitado [*Vanguardia*, 1950, 23 de abril].

Más allá de la posición del periódico, que es muy clara, queda demostrada la politización de los estudiantes de secundaria, ya sea en apoyo a posiciones de izquierda o nacionalistas (PIR, POR o MNR), como los estudiantes de Sucre, o a favor del gobierno,

como los estudiantes de La Paz. Esto significa que, a pesar de no ser aún ciudadanos, los estudiantes (influidos o no) empezaban a tener una voz en la política nacional.

Por otro lado, la idea de que los jóvenes tuvieran una acción en política y, más aún, que participaran con partidos de izquierda o nacionalistas, era rechazada por la Iglesia Católica, puesto que creían que la religión era la única que debía guiar por el buen camino a los estudiantes. Así, *Vanguardia* valoraba que en el Colegio Jaime de Zudáñez se estuviera enseñando la religión católica, y que el director de dicho colegio, señor Godoy, fuera enemigo de las corrientes comunistas y marxistas. Puesto que consideraban que estas doctrinas eran perjudiciales y dañinas para los estudiantes, esta era la opinión del periódico *Vanguardia*:

Con ocasión de la enseñanza de Religión en los Colegios, hemos tenido la oportunidad de apreciar de cerca la conducta del Director del Colegio Zudáñez de esta ciudad [Sucre]. El señor Godoy es un enemigo implacable del comunismo, y el materialismo en general, y se esfuerza por que estas doctrinas malsanas no contaminen a los muchachos del Zudáñez. El Sr. Godoy se da perfecta cuenta que la doctrina católica es la única capaz de educar y formar hombres disciplinados [...] reconoce en ella la gran fuerza educativa, civilizadora y libertadora [...] en el colegio Zudáñez enseñan la Religión Católica [*Vanguardia*, 1950, 23 de abril].

Este rechazo profundo por parte de la Iglesia católica hacía las corrientes políticas comunistas o marxistas fue tomado por los estudiantes, pues se decía que la escuela era un instrumento político y no un “vehículo de integración” (Zalles, 2000, p. 7). Por los cambios que vivieron en Bolivia a mediados del siglo XX, se puede decir que los estudiantes de secundaria estaban entrando e introduciéndose en una conciencia política diferente a la de sus padres.

Al mismo tiempo, la prensa decía que en Sucre los estudiantes del Colegio Junín estaban influidos muy fuertemente con la ideología del comunismo y que por eso en dicho centro educativo se preparaba a los futuros militantes del PIR, y que se “eliminaba” a Dios de las “mentes” de los estudiantes. Así, *Vanguardia* informaba también que este colegio publicaba un periódico titulado *Colegio Azul*, que era utilizado como propaganda para el partido comunista, como se puede ver en la siguiente nota de prensa:

Aquí en Sucre todos sabemos que el Colegio Junín no es más que una incubadora de comunistas. Desde hace algunos años el PIR ha hecho de ese plantel un almáximo, donde prepara a sus futuros militantes. Sabido es que en ese colegio se arranca de los niños y jóvenes la idea de Dios, el amor a la patria boliviana y se les inculca la fe en Stalin y en la Rusia Soviética [...] Ese colegio publica un periódico titulado “Colegio Azul”, que no es más que un órgano de propaganda comunista. Finalmente por ahora es el único con esa tendencia en Sucre. Parece que el PIR no tiene fuerzas para mantener un órgano [...] ya que publicar un periódico cuesta plata [...] es probable que un vivillo haya tenido la de pedir una subvención a la Municipalidad [*Vanguardia*, 1950, 7 de mayo].

La noticia periodística se refería al hecho de que el periódico *Colegio Azul* ya estaba en circulación desde 1949, pero un año después no contaba con suficiente economía

para publicarla. Fue por ello que los editores pidieron una subvención, que fue solicitada mediante un escrito a la municipalidad de Sucre y fue aprobada por la Comisión de Cultura gracias al apoyo de los concejales, que, de acuerdo al periódico, en su mayoría eran comunistas.

La posición del periódico era tan sesgada que, el 25 de junio de 1950, informó sobre la mala conducta que un estudiante del Colegio Junín tuvo con el sacerdote y profesor de religión. El alumno gritó e insultó al profesor con palabras insolentes; le faltó el respeto y se negó a pasar clases, según se decía, por la influencia que había tenido del PIR y del POR. Frente a ello, el periódico insistía en que se despidiera a los maestros que tenían una ideología comunista, porque:

...el peligro que representa para el país, para la sociedad y para las familias el que los comunistas criollos piristas y poristas, ejerzan cargos docentes [...] el muchacho que ha injuriado a un sacerdote en forma ruin, negándose a pasar clases de religión, no es más que un producto de la enseñanza del PIR y del POR [...] de ahí lo más urgente [...] para el país y la sociedad, es expulsar del magisterio a los maestros comunistas y revisar el programa de filosofía o suprimir por completo esa asignatura [*Vanguardia*, 1950, 25 de junio].

Como se puede ver, la opinión pública veía con preocupación el proceso de politización de los estudiantes de secundaria. Más aún porque consideraban que esto se debía a la influencia del PIR o el POR, que era transmitida por los profesores, sobre todo los de filosofía. Para evitar ello, el periódico aconsejaba que se revisara el programa de dicha materia y así eliminarla definitivamente de la malla curricular. Se puede afirmar que esta posición tan cerrada del periódico no era en contra de la politización de los estudiantes en sí, sino que sea por parte de los partidos de izquierda.

Por otro lado, la forma como el MNR buscó politizar a los estudiantes fue diferente. No se conocen datos sobre una posible influencia en el aula, pero sí se sabe que había un trabajo de politización de los jóvenes en otros espacios, porque se conoce que existía un Comando Estudiantil del MNR que estaba dirigido por los universitarios. Este comando estudiantil estaba conformado por estudiantes de la universidad y de colegios secundarios. Así se ve la relación que tenían los estudiantes de secundaria con los universitarios y el apoyo de los jóvenes y señoritas de los colegios a los movimientos universitarios.

Los estudiantes de secundaria y su relación con el movimiento universitario

La relación de los estudiantes de secundaria con los movimientos universitarios se debía a que los Centros de Educación Secundaria eran parte de la Federación de Estudiantes de Chuquisaca (FECH) y, al mismo tiempo, la FECH estaba afiliada a la Federación Universitaria Boliviana (FUB). Esta era la razón principal por la cual los alumnos de colegios secundarios apoyaban al movimiento universitario en las marchas de protesta. Sin embargo, en 1951 la FECH tuvo cambios estructurales. Por iniciativa del Colegio

Zudáñez se formó la Federación de Estudiantes de Secundaria (FES), y como primer punto se decidió la desafiliación de la FECH. A esta nueva federación se unieron la Escuela Profesional de Señoritas y el Liceo María Josefa Mujía, y se admitieron colegios particulares.

Por su lado, los estudiantes de la Facultad de Finanzas de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca propusieron la creación de una nueva federación universitaria con el nombre de Federación Universitaria Local (FUL). A esta nueva federación debían pertenecer únicamente los institutos, facultades y escuelas de enseñanza superior o universitaria. La formación de dicha federación fue apoyada por las demás facultades de la Universidad, las cuales se afiliaron a la FUL.

La Federación de Estudiantes de Chuquisaca (FECH), organización afiliada a la Federación Universitaria Boliviana (FUB), que es una entidad fundada sobre principios comunistas, y que, por lo mismo, ha sido excomulgada por la Iglesia Católica, sufre al presente una grave crisis [...] a iniciativa del Colegio Zudáñez, se está formando una Federación de Estudiantes de Secundaria, como primer paso conducente a este fin se ha desafiliado de la FECH el citado Colegio, la Escuela Profesional de Señoritas y el Liceo María Josefa Mujía. Es obvio que el Colegio Junín en breve seguirá este ejemplo [...] De otro modo la Facultad de Finanzas a su vez se ha desafiliado de la FECH y propone una nueva organización con el nombre de Federación Universitaria Local, en la que solo serían admitidos los institutos, facultades o escuela de enseñanza superior o universitarias [...] también es obvio reconocer que en la nueva Federación de Estudiantes de Secundaria serán admitidos los Colegios Particulares [*Vanguardia*, 1951, II de marzo].

Al analizar el problema anterior se percibe claramente que los intentos por dividir al movimiento universitario y estudiantil estaban manejados por el gobierno del sexenio en contra de la anterior organización, que era catalogada por el periódico *Vanguardia* como comunista y reprobada por la Iglesia. A pesar de ello, esta separación de los estudiantes de secundaria con los jóvenes universitarios no afectó la relación. El apoyo a los movimientos universitarios seguía siendo el mismo por parte de los colegios de secundaria. La relación que tenían no se daba solo con los colegios de varones, sino también con los liceos de señoritas. Los estudiantes de secundaria siguieron apoyando en sus marchas de protesta a los universitarios.

Las marchas son aglomeraciones de personas que salen a las calles a protestar y pedir solución a sus reclamos, pueden ser pacíficas o violentas, y se unen tanto hombres como mujeres. Una de las causas para que los estudiantes de secundaria salieran en marchas a las calles fue que apoyaban el pedido de la autonomía universitaria. Se dice que las mujeres encabezaban las protestas y que ellas eran más valientes, así relata Rosario Terán:

...fuimos a hacer una marcha, creo que era por la autonomía universitaria, nos hicieron llevar piedras, teníamos que tirarles con las piedras a los policías, nos metíamos no más diciendo que éramos mujeres, harto habíamos llevado en nuestros bolsos. Eso es lo único que me acuerdo, porque yo digo antes éramos más valientes las mujeres [Terán, 2015].

La relación que tenían los estudiantes de secundaria no se limitaba a la universidad sino también a la Escuela Normal de Maestros, pues dicha escuela era parte de la FUL y ellos intervenían con los Centros de Educación Secundaria. Todas estas instituciones tenían que apoyarse en sus reivindicaciones saliendo en marchas, puesto que en un futuro los jóvenes y señoritas de secundaria iban a ser parte de las instituciones superiores. Así lo recuerda Felipe Mendoza, que participó en una marcha por la autonomía universitaria. Cuenta que los estudiantes de la Escuela Normal de Maestros fueron a su colegio y los llevaron en grupos para ir como apoyo. También dice que en otra marcha que fue muy violenta asaltaron la radio Libertad del MNR y los policías disparaban a los estudiantes, y él vio cómo a dos de sus compañeros “les llegó la bala” y cayeron heridos al suelo.

Fui a una marcha para defender la autonomía universitaria no me acuerdo fechas pero ha sido alrededor del 54, 55 nos llevaron en grupos, del colegio nos sacaron. Los de la normal vinieron y nos llevaron en grupos y delante de mí se produjo una balacera, cayeron dos de mis amigos. Y vimos como volteaban y sacaban la radio libertad que entonces era del M.N.R. y como volaban los discos de vinilo encima de nosotros, las mesas, los aparatos era un asalto al M.N.R., pero el M.N.R. tenía bien pertrechada sobre las ventanas de la Facultad de Derecho una ametralladora pesada, bien colocada y disparaba a los estudiantes, fue una batalla fuerte, fue la batalla más fuerte que yo he presenciado personalmente yo tenía entre 14 y 15 años [Mendoza, 2015].

Para 1954 y 1955 las marchas en las que participaban los estudiantes de secundaria y los de la universidad eran por la autonomía universitaria. Años más tarde, para 1964, realizaron marchas en contra del contexto político en el que se estaba viviendo. En el nuevo contexto político de crisis de la Revolución Nacional, jóvenes y señoritas tanto de secundaria como de la universidad se unieron en apoyo y defensa al presidente de la República de entonces, que era Víctor Paz Estenssoro, del MNR. Sobre esta época Juan Sánchez relata que en 1964, cuando era estudiante de secundaria, salieron a las calles a protestar en contra de René Barrientos, quien con un golpe de Estado había tomado el poder y derrocado a Víctor Paz Estenssoro. Recuerda que en esa oportunidad agarraron a un policía y lo desvistieron. Esta anécdota nos muestra que las marchas en esa época eran violentas y los estudiantes de secundaria se unían en una sola protesta con trabajadores, obreros y universitarios.

Bastante correteábamos, bastante las calles entonces contra el gobierno, contra la insurgencia de René Barrientos de entonces que derrocó a Paz Estenssoro, en alguna medida también nos metían a la cabeza a los estudiantes el accionar político, entonces teníamos que hacer fuerza apoyando a la clase trabajadora en forma general. Violentas marchas realizábamos, correteábamos hasta a policías, me acuerdo una especie de anécdota por ejemplo, agarramos en el tumulto de la gente a un policía que pasaba demasiado verdugo contra los estudiantes y contra la clase trabajadora quienes junto con los estudiantes le agarramos y le desvestimos al policía [Sánchez, 2015].

El 4 de noviembre de 1964 se dio el golpe de Estado de René Barrientos. En estos conflictos políticos que vivió Bolivia los estudiantes de secundaria tuvieron una parti-

cipación activa en las protestas. Luego del triunfo de Barrientos, el 8 de noviembre, el Comité de Emergencia de Estudiantes de Secundaria decretó paro de labores en contra del nuevo gobierno, repudiando su política. Es de esta manera que los jóvenes y señoritas tenían cada vez más participación política en los conflictos del país. El periódico *El Siglo* informaba así:

El Comité de Emergencia de la Federación de Estudiantes de Secundaria, ha hecho conocer a todos los estudiantes del ciclo medio, que como consecuencia de los últimos acontecimientos ocurridos en toda la República, ha decretado suspensión de labores hasta el 10 del presente mes. En tal circunstancia también se han suspendido los exámenes finales que debían realizarse en el lapso de esos días [*El Siglo*, 1964, 8 de noviembre].

Aquí se puede ver cómo el MNR tuvo mucho apoyo no solo de obreros y trabajadores, sino también de los estudiantes de secundaria y de la universidad. Con esto se puede decir que el pensamiento político de dicho partido influyó también en los Centros Educativos de Secundaria. Muy posiblemente el apoyo de los estudiantes de secundaria al MNR tuvo su explicación en la Ley de la Educación de 1955 que amplió la cobertura de la educación secundaria en todos los grupos sociales.

Conclusiones

Los movimientos estudiantiles de secundaria de la ciudad de Sucre tuvieron participación en huelgas y marchas de protesta, ya sea en apoyo a la universidad o para lograr objetivos propios a favor de ellos mismos y su educación. A partir de 1950 la participación política de los alumnos y alumnas de secundaria se fue dando más abiertamente, influida por los partidos políticos con sus propias ideologías. Los partidos de izquierda fueron los que entraron con mayor fuerza a los colegios secundarios, ya fuera por medio de algunos profesores o de representantes universitarios.

Esto influyó para que los estudiantes formaran sus federaciones y centros estudiantiles, los cuales tenían la misión de velar por las necesidades de sus compañeros y su educación. Los pedidos que tenían los jóvenes y señoritas eran muy claros: tener una mejor calidad en su enseñanza, por lo que pedían, por ejemplo, mejoras en la infraestructura y material didáctico; pero al mismo tiempo su participación tenía también un trasfondo político, como cuando marchaban apoyando el movimiento universitario a favor de la autonomía. Los estudiantes realizaron marchas y huelgas que en varias oportunidades fueron apoyados por los profesores e incluso por padres de familia; la participación era tanto de los varones como de las señoritas. Estos movimientos, sin embargo, no eran espontáneos sino que eran concertados anteriormente en reuniones con los alumnos de varios de los centros educativos afectados, en las que se ponían de acuerdo con todos los compañeros y compañeras. De esta manera, la participación de los jóvenes de secundaria en marchas se transformó en un espacio de formación política de jóvenes de 13 a 18 años, lo que llevaría a varios de ellos a participar posteriormente en la vida política del país.

Referencias

- El Siglo* (1964, 8 de noviembre). Sucre, Bolivia.
- Fernández, M. (1985). ¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación. *Revista Educación y Sociedad*, (4), 5-32.
- La Capital* (1963). Sucre, Bolivia.
- La Capital* (1964). Sucre, Bolivia.
- Larrondo, M. (2013). *Lápices de colores: el movimiento estudiantil de Argentina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lozada, B. (2006). *La transformación de la educación secundaria en Bolivia*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.
- Mendoza, F. (2015, 16 de junio). Entrevista personal. Sucre, Bolivia.
- Meyer, J. (2008). El movimiento estudiantil en América Latina. *Revista Sociológica*, (28), 179-195. DOI: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v23n68/v23n68a7.pdf>.
- Renovación (1960). Sucre, Bolivia.
- Sánchez, J. (2015, 15 de junio). Entrevista personal. Sucre, Bolivia.
- Terán, R. (2015, 9 de junio). Entrevista personal. Sucre, Bolivia.
- Vanguardia* (1950, 26 de marzo). Sucre, Bolivia.
- Vanguardia* (1950, 23 de abril). Sucre, Bolivia.
- Vanguardia* (1950, 7 de mayo). Sucre, Bolivia.
- Vanguardia* (1950, 25 de junio). Sucre, Bolivia.
- Vanguardia* (1951, 11 de marzo). Sucre, Bolivia.
- Zalles, A. (2000). Educación y movilidad social en la sociedad rural boliviana. *Revista Nueva Sociedad*, (165), 134-147.

Cómo citar este artículo:

Carmen Liliana Rocha Ustarez, C. L. (2019). La politización y la organización de los estudiantes de secundaria en la ciudad de Sucre 1950-1964. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 191-199. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.276>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Las escuelas de caja de comunidad, primer intento de configuración de un sistema educativo imperial

The Community Box schools, first attempt to configure an imperial educational system

María Guadalupe Cedeño Peguero

RESUMEN

La reforma borbónica de la enseñanza de las primeras letras en su versión de las escuelas de caja de comunidad es una temática aún poco investigada, solo se ha ocupado de ella Dorothy Tanck de Estrada, quien ha publicado una obra relacionada con el tema llamada *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, por lo que es la primera en prefigurar lo que fue un intento de red o inclusive de “sistema” de escuelas de enseñanza de las primeras letras, financiada con los fondos económicos de las cajas de comunidad de las Repúblicas de Indios a finales del régimen borbónico. Dichas instituciones aportaron elementos fundamentales para la conformación de un sistema educativo nacional, como fue construir un financiamiento “público” que permitiera la asistencia en grupo de todos los niños integrantes de un determinado pueblo de indios; echando a andar el pago grupal como en la actualidad se sigue pagando a los docentes; promovió –también– las primeras tarifas salariales magisteriales, intentando regular los pagos docentes; pero fundamentalmente, desplazó a la Iglesia de la dirección y control de la educación de las primeras letras, en un intento de generalizar una secularización administrativa que comprendió a los principales pueblos de toda Nueva España. Así que el objetivo de este estudio fue conocer y difundir el modelo educativo borbónico, como una reforma de este régimen gubernamental, dado que es importante divulgar los antecedentes de la conformación de las primeras redes educativas, aún antes de existir México como nación. Las principales fuentes de esta indagación fueron documentos de archivo señalados en el desarrollo de la misma, así como la bibliografía necesaria para darle sustento.

Palabras clave: Financiamiento público, redes escolares, sistemas.

ABSTRACT

The Bourbon reform of first letters teaching in its Community Box schools version is still a subject with little research, since only Dorothy Tanck de Estrada, who in her work *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821* (“Indian Pueblos and education in Colonial Mexico, 1750-1821”), presents a complete map of Indian towns in New Spain, including their schools of first letters, forming incipient school networks at this time, which slowly over time would serve as the basis for the formation of subsequent educational systems in our country. These cash schools –following the influence of the Enlightenment on education– were also an attempt to provide education to all indigenous infants, as public funding was found, drawn from the indigenous community funds. These institutions provided fundamental elements for the formation of the first national educational system, such as “public” financing that allowed group assistance for all the children of a certain town; starting the group payment to the teacher, that prevails up to this day. It also promoted the first teacher salary rates, attempting to regulate teaching salaries but, fundamentally, displacing the church from the management and control of first letter teaching, in an attempt to generalize an administrative secularization that included the main towns of all of New Spain. Thus, the objective of this study was to learn and disseminate the Bourbon educational model as yet another reform of this government regime, since it is important to disclose the background of the formation of the first educational networks, even before Mexico existed as a nation. The main sources of this investigation were archive documents indicated in its development, as well as the bibliography necessary to support it.

Keywords: Public financing, school networks, systems.

María Guadalupe Cedeño Peguero. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Es doctora en Historia por la UNAM, profesora-investigadora titular en la Facultad de Historia, UMSNH, SNI I, perfil PRODEP, secretaria de Educación Sindical del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (SPUM), coordinadora universitaria del Programa de Capacitación y Adiestramiento de la UMSNH, integrante del Consejo Editorial del SPUM, profesora de licenciatura y posgrado, autora de tres libros, varios artículos, secretaria Académica e integrante del Comité Organizador del XVI Encuentro de Investigación Educativa, SOMEHIDE. Correo electrónico: mpegueroI@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8166-4276>.

Antecedentes

La instalación de cajas de comunidad

Para poder hablar de la instalación de las escuelas de caja de comunidad de los pueblos de indios en América es indispensable remontarse hasta las reformas carolinias efectuadas por el rey Carlos III en España en 1760, pues estas pusieron orden a las finanzas peninsulares y con base en ellas también se ordenaron las de los pueblos de indios de los dominios españoles, comprendida la Nueva España. Esto sucedió en el último cuarto del siglo XVIII, y para Michoacán, se iniciaron aproximadamente en los años 70 de esa centuria. Así pues, la corona hizo esta reforma con la intención de controlar las finanzas indígenas, con base en la nueva perspectiva de esta dinastía de sacar el mayor provecho posible de sus dominios; de alguna manera resultó benéfica para la educación elemental de los niños de este virreinato, porque ordenó también la organización escolar, consiguió una fuente pública de financiamiento para las escuelas y, entre otras cosas, secularizó la educación, aunque solo haya sido en el aspecto administrativo y directivo, que ya fue mucho para esa época.

Así, la reforma financiera iniciada en 1760 en la península dio sustento a la de la Nueva España de 1766, en la que se instaló en la ciudad de México la Contaduría General, a la que por las características locales se incluyó las finanzas indígenas, para quedar con el nombre de “Contaduría General de Propios y Arbitrios y Bienes de Comunidad”.¹ El desorden de las finanzas indígenas, según la opinión del visitador Gálvez, era pasmoso. Así, con esta instalación se emprendió —entre 1766 y 1784— la gran tarea de regularizar la existencia y funcionamiento de las cajas de comunidad de los pueblos de indios, para a través de ellas controlar y dirigir el funcionamiento de las finanzas indígenas.

Aunque desde 1746 se mencionan 50 repúblicas de indios para la zona michoacana, en realidad para cuando se dio a conocer la ordenanza de abril de 1768, que mandaba se enviara información detallada de las finanzas de los naturales con el objetivo de elaborar reglamentos para su regulación, en nuestra región solo se tiene certeza del funcionamiento de las de Pátzcuaro y la de Valladolid, y ambas de los ayuntamientos de españoles, por lo que la empresa de instalar las cajas de comunidad tomó mucho tiempo y, lejos de ser ordenada, fue caótica y dilatada. Así, en abril de 1776 el alcalde mayor de Valladolid recibió la Real Provisión para la instalación de cajas de comunidad en los pueblos de indios, para que contaran con dónde guardar sus caudales y escrituras. Sin embargo, más que proteger las riquezas de los naturales, lo que estas medidas más bien pretendían era conocer y controlar sus finanzas, con la finalidad de imponer el criterio español de cuáles eran las necesidades de los nativos, así como las cantidades necesarias para satisfacerlas, pues de aquí en adelante los recursos ya no se podrían utilizar libremente, a voluntad de los habitantes de los pueblos, sino solo con base en los reglamentos que ya se elaboraban para cada una de las localidades, los cuales señalarían los gastos permitidos que las auto-

¹ Recordemos que los “propios y arbitrios” corresponden a los ayuntamientos españoles, mientras que los “bienes de comunidad” a las repúblicas de pueblos de indios.

ridades borbonas considerarían importantes de conservar, y para los únicos que habría dinero, pero solo con la autorización de los funcionarios españoles correspondientes.

Por supuesto, en adelante se prohibían los acostumbrados gastos de comilonas y celebraciones tradicionales, que a los mandos españoles les parecían despilfarro, como las celebraciones por el cambio de vara de un gobernador a otro, las comidas por las faenas comunitarias como el levantamiento de la cosecha, la construcción de inmuebles para uso general del pueblo, o simplemente las fiestas de santos o conmemoraciones eclesiásticas acostumbradas por tradición, todo lo cual terminó por perderse, quitando a los pueblos sus convivencias y ayuda comunitaria, que caracterizaban a los naturales. La instalación de cajas se hizo en Paracho, Uruapan y Huaniqueo, Tarímbaro, Uruapan, Teremendo, Capula y San Nicolás Obispo alrededor de 1776. Y aunque sabemos que la esta reorganización financiera —en general— tomó un prolongado e irregular lapso en la Nueva España, en Michoacán se inició en el ya mencionado 1776 con la instalación de cajas en los pueblos que carecían de ellas y culminó en 1797 con la imposición de los reglamentos elaborados por el intendente Felipe Díaz de Ortega (1792-1810).

Una vez instaladas las arcas, al año de su funcionamiento se solicitaría a los gobernadores y alcaldes en turno que entregaran cuentas de las percepciones y gastos, para que con base en los ingresos y dependiendo de las salidas se autorizaran a cada pueblo los pagos de comunidad que se considerasen necesarios.

Inicialmente fueron los contadores de la ciudad de México los que elaboraron los primeros reglamentos, pero en otras etapas fueron los funcionarios locales quienes lo hicieron. Abiertamente en la legislación enviada se insistió en que se procuraran “sobrantes” de los caudales de los nativos, los cuales se trasladarían más tarde a las cajas Reales del sistema español financiero y terminarían desapareciendo para la mayoría de los pueblos. En una segunda fase de imposición de reglamentos, para pueblos más chicos y menos importantes, el proceso fue mucho más lento, irregular, laborioso y complicado. Así por ejemplo, a finales de 1777 se exigió a Tlalpujahuá y a Zitácuaro que enviaran los datos propios requeridos, así como los de sus pueblos sujetos, para elaborarles reglamentos. La tabla I resume la información aportada.

De todas las localidades involucradas, solo en Ziricúaro se informó la existencia de un maestro, por lo que se le requirió que colaborara apoyando en la elaboración de las cuentas, para lo cual se le dejó una “razón” personal, para que las revisara y corrigiera de ser necesario. Aparte de la revisión de cuentas, la información debía incluir la milpa de comunidad, si la tenían —si no, había que conseguirla para regularizar el poblado—, así como las cofradías de indios, a las cuales, años después, trasladarían sus recursos, para evitar que fueran saqueadas por las autoridades españolas. Otras regiones convocada a rendir cuentas fueron Zamora y Huetamo, así como algunas más.

Pero a pesar de que la elaboración de reglamentos se hizo en tres etapas —las dos primeras por los contadores de la ciudad de México—, los reglamentos más completos

Tabla 1. Cabeceras y pueblos que recibieron aviso de rendir cuentas en 1777.

Cabecera	Fecha/revisión	Pueblos sujetos	Días para dar cuenta	Saben firmar	Cofradías	Ladinos
Ziricicuaro	1º/12/1777	San Agustín, Yurécuaro, San Pdo. Uripitío, San Miguel Curinhuato, Ucareo	15	8	No hay	Hablan castellano
Ucareo	02/12/1777	Santa Ana Jeráguaro, Santiago, Purisícuaró	15	1	No hay	Todos son ladinos
Zinapécuaro	04/12/1777	San Miguel Taymeo, San Pedro Bocaneo, San Lucas Pío, Sta. Ma. Queréndaro y San Bartolomé Choro	8	5	Dos: Choro y Queréndaro en 8 días dan cuenta	Bien instruidos en castellano
Tlacotepec	28/12/1777	No se mencionan	8	3	No tienen	Bien instruidos en castellano
Tlalpujahua	29/12/1777	San José Tlalpujahuilla, Los Remedios, Santa María	8	5	Remedios: Los Remedios, Santa María Asunción, cuentas en 8 días	Saben castellano
5	del 1º a 29/12/1777	15		22	4	5 pueblos

Fuente: AGN. Ramo Propios y Arbitrios, Volumen 12, Expediente 1, Tlalpujahua 1777.

y ordenados fueron los preparados en la tercera por el intendente de Valladolid, Felipe Díaz de Ortega, quien inició su aplicación en 1797. Sabemos que debieron elaborarse para las 28 subdelegaciones michoacanas, pero hasta ahora solo se han localizado 11, correspondientes a Coahuayana, Tlazazalca, Uruapan, Xiquilpan, Zamora, Tlalpujahua, Taretan, Angamacutiro, Erongarícuaro, Cocupao y Tiripitío. Finalmente agregaré que se impuso la política de arrendamientos obligatorios de tierras, huertas, haciendas, etc., pertenecientes a los pueblos, para monetarizar los recursos y poderlos controlar y sustraer más fácilmente. Y se fijó el mes de enero como plazo máximo para remitir las cuentas para su revisión y aprobación a la Contaduría de la ciudad de México.

La transformación de escuelas parroquiales a de caja de comunidad

La transformación de escuelas parroquiales —anexas a las parroquias y dirigidas y administradas por los párrocos— a de caja de comunidad, que eran la mayoría hasta antes de la reforma financiera, fue un irregular y largo proceso de avances y retrocesos, que permitió por varios motivos la sobrevivencia de muchas de ellas. De acuerdo a los reglamentos con base en los cuales debían funcionar las cajas de comunidad, uno de los pocos gastos autorizados por las autoridades borbonas fue el pago del maestro para la enseñanza de las primeras letras (lectura y escritura) y las cuentas, por lo que se ordenó a las autoridades locales se abocaran a la instalación de escuelas de caja de comunidad

financiadas con los recursos que estas pudieran aportar. Desde una primera etapa, los pueblos grandes y solventes pudieron sostener sus escuelas, mientras que los menos poderosos tuvieron que recurrir a diferentes formas de financiarlas: con pequeños apoyos de las cajas complementados con aportaciones de los padres de familia, pero en 1787, a la aplicación de las Ordenanzas de Intendentes, se ordenó ya no “completar” el pago del maestro, dejando a los padres de familia a merced de sus propios recursos —es decir, regresaban al modelo anterior de pago directo y personal al maestro—, lo que, sabemos, disminuía la asistencia de los alumnos y limitaba el alcance de la educación.

Entre los testimonios que hemos localizado para el caso de Michoacán podemos hablar del Real de Minas de Tlalpuhajua —al norte del actual territorio michoacano—, al cual llegó la orden de establecer escuela de caja en julio de 1784, cuando el alcalde local respondió que abriría los centros necesarios y nombraría “sujetos idóneos de la satisfacción de los párrocos” (los cuales en esta etapa todavía eran considerados asesores expertos) para la atención de los mismos; los salarios debían sacarse de las arcas de comunidad y su monto se calcularía con base en los fondos de las cajas, así como en el número de alumnos, y aunque aseguró que todos los pueblos contaban con escuela y con maestros para enseñar la doctrina y a leer y escribir a niños y niñas, y aunque se atribuyó su fundación, es claro que estas eran escuelas parroquiales impulsadas por la diócesis desde mediados de ese siglo, porque era el cura quien venía nombrando al maestro y los padres de familia los que le pagaban.

El funcionario se congratuló de que el salario lo absorbieran las cajas, porque así se liberaría a los padres de esa carga, con lo que se aspiraba a la asidua asistencia de todos los niños, aún los más pobres. El desconocimiento del alcalde sobre la escuela, al no poder precisar —siquiera— el número de alumnos de cada localidad, puso de manifiesto su inexperiencia en la materia y corroboró que esta era asunto del párroco, lo que de alguna manera reconocía el funcionario al asegurar que la asistencia era responsabilidad del cura. Sin embargo no fue tan sencilla la instalación de las escuelas, pues, no siendo suficientes los recursos de las cajas para transformarlas al nuevo modelo, fue necesario que el alcalde tramitara con las autoridades centrales cantidades mayores para asegurar el pago magisterial, pero no se le autorizó. Y por otro lado se le ordenó que diera cumplimiento a las siguientes disposiciones, enviadas a todos los docentes, para iniciar la regulación y reglamentación de las escuelas, tanto en lo financiero como en lo administrativo:

1. “...se libre orden al expresado Justicia previniéndole haga que todos los maestros que no están dotados con sueldo fijo, y se pagan por los indios enseñen sin estipendio alguno a los huérfanos e hijos de viudas”.
2. “...cada tres meses [se] remita lista de todos los jóvenes que haia en las escuelas del partido”.
3. “...que en los pueblos en que la contribución de los indios para pagar al maestro sea de consideración disponga que lo que se colecte, se guarde en un arca de la

que tendra el Cura o vicario una llave y otra el Alcalde mayor o el vecino que sea de su satisfacción”.

4. “...a presencia de ambos [alcalde y cura] se hagan los pagamentos [al maestro] recogiendo los recibos para justificar la cuenta anual de la inversión de este caudal”.
5. “...verificandose sobrante se minore la exaccion el año siguiente”.
6. “...dándose cuenta a V. E. de esta y demás asignaciones que se hubiere hecho a los maestros”.

El incipiente funcionamiento de las cajas impidió, de momento, la fijación de un salario decoroso y estandarizado para los preceptores, el cual solo se lograría más tarde, al regularizarse el funcionamiento de las cajas; empero, esto no significa que precisamente por esa irregularidad no hubiese maestros –como los del Real de Minas, o los pueblos mejor organizados como Ziricúaro o Uripitío– que cobraban buenos sueldos. Sin embargo, el dato que debe saltarnos a la vista es el que proporciona el alcalde al asegurar que el número de discípulos alcanzaba los 374, cifra importante para la época, aunque no podemos descartar que el alcalde se refiera a algún censo y no exactamente a los asistentes a las escuelas. La tabla 2 muestra los montos de los sueldos magisteriales de esta comarca durante la época.

Suspendida la transformación de escuelas por una epidemia de tabardillo que asoló a la región, en 1788 José Antonio Calderón fue comisionado para reconocer las cajas, y con relación a las escuelas reportó que la generalización del financiamiento escolar con fondos comunales estaba lejos de lograrse, pues la mayoría de estas seguían siendo pagadas por los

Tabla 2. Tlalpujahuá-zinapécuaro, salarios de los maestros, 1790-1802.

Núm.	Localidad	1790	1791	1792	1793	1794	1795	1796	1797	1798	1799	1800	1801	1802	Totales
1	Zinapécuaro	52	52	52	52	52	52	52	52	60	60	60	60	60	716
2	Curinguaro														
3	Ucareo	39	39	39	39	39		39	39	96	96	96	96	96	753
4	Uripitío														
5	Ziricúaro														
6	Yurécuaro														
7	Coro														
8	Geráquaro	34	34	34	34	34	34	34	34	120	120	120	120	120	872
9	Puruacíguaro														
10	Taimeo														
11	Bocaneo														
12	Queréndaro														
13	Pío														
	Totales	125	125	125	125	125	86	125	125	276	276	276	276	276	2341
	Núm. Escs.	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3

Fuente: AGN, Ramo Ayuntamientos, volumen 220, expediente 1.

padres de familia, porque por múltiples razones los caudales no terminaban de consolidarse, lo que trajo como consecuencia que solo tres de los doce pueblos visitados por este verificador contaran con fondos –aunque fuesen escasos–, Santa Ana Geráhuaro, Ucareo y Purisícuaró, pudieran pedir apoyo de sus cajas para el pago de sus escuelas, mientras que en las demás localidades siguieron pagando los padres de familia, quienes aportaban medio real por semana por niño, mientras que Pío era la única localidad que se reportó sin escuela.

En el caso de Cuitzeo, partido del norte michoacano, el alcalde Pedro Pérez puso en práctica la orden de establecimiento de escuelas de caja el 10 de julio de 1784, cuando informó a la Contaduría General de Propios, Arbitrios y Bienes de Comunidad que todos los pueblos de la demarcación contaban con sus cajas y con sus respectivos maestros; para esas fechas las localidades con mayores fondos eran Cuitzeo, con su barrio San Agustín, Santiago Copándaro, Huandacareo y Santa Ana Maya, las cuales pagaban a sus preceptores sueldos que oscilaban entre 4 y 10 pesos mensuales. El mejor pagado era el de la cabecera, Cuitzeo, de quien dependía el de San Agustín por solo ser su ayudantía. Los demás pueblos, Capamacutiro, Huacao y San Juan Tararameo, los más pequeños y de población indígena predominante, pagaban sus maestros de la cooperación de los padres.

De todos los ingresos de las cajas de comunidad, frecuentemente eran los arrendamientos los que generaban mayores recursos, estableciéndose así una relación directa entre rentas/financiamiento de escuelas, viéndose cortas las remesas del real y medio que pagaban los indios o de la milpa de comunidad, que teóricamente eran las principales entradas para financiar las escuelas. Algo interesante que también hay que remarcar es que no fue determinante la cantidad de vecinos para el establecimiento de centros escolares, como lo suponía el artículo 34 de la Ordenanza de Intendentes; más que la población, la fundación de escuelas parece haber dependido más de la cantidad de recursos con que contaran los pueblos para mantenerlas, los cuales, como vimos antes, dependían de los montos de los arrendamientos.

Un conflicto de Cuitzeo ocurrido en 1809 nos muestra cómo para esas fechas ya se había secularizado el proceso administrativo en educación y que eran las autoridades civiles las que decidían y disponían en él, concediéndole al párroco, cuando mucho, el puesto de asesor con voz pero sin voto, aunque la aspereza de este cambio dependió en mucho de la calidad de las relaciones que se establecieron entre curas y subdelegados. Dicho problema se suscitó cuando, con el cambio de funcionarios de república, el maestro no fue aceptado por las nuevas autoridades, por pertenecer al grupo del párroco y los antiguos funcionarios indígenas, quienes habiendo perdido luchaban por mantener su poder. Así, el nuevo gobernador a nombre del común se quejó del preceptor José Gregorio Izquierdo, acusándolo de enemigo del pueblo por formar partidos para meter la cizaña entre los pobladores, acción considerada reprobable por estar fuera de su función, porque afirmaba que:

...las escuelas en los pueblos es uno de los establecimientos más recomendables, tanto por las leyes del reino, cuanto por otras muchas reales disposiciones posteriores. Con ellas se logra la instrucción moral y política, y ellas son el taller donde se labra la Juventud. De aquí es que sus maestros o preceptores deben ser de los instruidos y de buenas costumbres que ejemplaricen [AGN, s.f.].

Se acusó al docente de instigador que solo enseñaba “la discordia y desavenencia, formando partidos que desbastaban al pueblo, y sus familias”, así como de no atender la escuela, poner a trabajar a los alumnos para su provecho y de construir una cerca en su propiedad para evitar el libre tránsito de los indígenas a sus tierras, en un intento de despojarlos de estas. No obstante ser considerado culpable, el intendente interino José Alonso de Terán estimó que el caso no estaba suficientemente probado y reinstaló al preceptor, demandándole a cambio que corrigiera de lo que se le acusaba, e instó al subdelegado a vigilarlo, como era su deber, y cambiarlo en caso necesario. La sentencia estuvo lejos de satisfacer a la república de indios en turno y buscaron apelarla, sin embargo, lo importante para nosotros es que en el veredicto se asentó que sería el funcionario civil —y ya no el párroco— el director y administrador de los procesos educativos. Es decir, esta función ya no era facultad de la Iglesia, sino de los funcionarios del Estado, como lo citaba dicho documento:

...bastante ará que el citado Izquierdo [el maestro] pierda la asignación de los diez pesos mensales con que el pueblo lo tiene dotado por la enseñanza de los indios jóvenes y que en su lugar *se nombre otro a discreción del subdelegado* que con el propio sueldo desempeñe esta confianza [AGN, s.f.].

Aquí solo hemos ejemplificado con algunos casos la evolución de las escuelas parroquiales a de caja de comunidad, pero en la Intendencia de Valladolid de Michoacán existen testimonios de que cada vez era más alto el número de escuelas de caja consolidadas. Así, aunque las cantidades varían, en mi investigación personal encontré entre 1790-93, 54 (Cedeño, 2018); Dorothy Tanck estima que para 1802 existían 94 escuelas (Tanck, 1999), mientras que Marta Terán localiza para el mismo lapso 74. Hayan sido unas u otras, lo que sí es evidente es que la transformación se consolidó y significó la secularización de este importante sector social, objetivo por el que los borbones habían trabajado durante todo el siglo para lograrlo, el gobierno secular de sus dominios.

Conclusiones

Las escuelas de caja de comunidad fueron el resultado de la acción del régimen borbón sobre las escuelas de primeras letras para secularizar este componente social tan importante, al mismo tiempo que nos permiten apreciar la política educativa imperial para sus vasallos, como lo fue la secularización de sus dominios. Aparte de lo anterior, consideramos este proyecto escolar como el primer intento de establecer un sistema escolar generalizado para acabar con la dispersión de modelos e instituciones, tan característico del periodo colonial. Y, aunque no se haya logrado transformar todas las escuelas a este

modelo, ya que no todos los pueblos pudieron mantenerlas y la cercanía de la Independencia entorpeció el proceso, el avance fue relevante, pues el cambio se dio, y los planteles que se consolidaron en este modelo sirvieron de base al nuevo tipo escolar municipal –al transformarse los pueblos de indios en municipios– para conformar el primer incipiente sistema educativo mexicano decimonónico.

Referencias

- AGN [Archivo General de la Nación] (1777). Ramo Propios y Arbitrios, volumen I2, expediente I, Tlalpujahua 1777. Ciudad de México.
- AGN (s.f.). Ramo Ayuntamientos, volumen 220, expediente I.
- AHMM [Archivo Histórico Municipal de Morelia] (1809). “Sobre deposición y reclamos por su mal cumplimiento, al maestro de escuelas del pueblo de Cuitzeo de la Laguna, 1809”. Fondo Colonial, sección I Gobierno, serie 3 Vigilancia y supervisión, subserie 3 Fondos de caja de comunidad, caja I5, expediente I6, Cuitzeo, 1809.
- Cedeño Peguero, M. G. (2018). *Historia y educación. La educación elemental en el Michoacán virreinal. De las escuelas de doctrina a las de caja de comunidad, siglos XVI al XVIII*. Morelia, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Commons, Á. (1993). *Las intendencias de la Nueva España*. México: UNAM.
- Franco Cáceres, I. (2001). *La Intendencia de Valladolid de Michoacán, 1786-1809. Reformas administrativas y exacción fiscal en una región de la Nueva España*. México: Instituto Michoacano de Cultura/Fondo de Cultura Económica.
- García Ávila, S. (2005). Las tierras comunales indígenas en Michoacán y las políticas del gobierno español durante la guerra insurgente. En M. Guzmán Pérez, *Entre la tradición y la modernidad. Estudios sobre la independencia*. Morelia, México: UMSNH.
- Guerrero Orozco, O. (1994). *Las raíces borbónicas del Estado mexicano*. México: UNAM.
- Paredes Martínez, C. (1998). Gobierno y pueblos de indios en Michoacán en el siglo XVI. En C. Paredes Martínez (coord.), *Arquitectura y espacio social en poblaciones purépechas de la época colonial*. Morelia, México: Universidad Michoacana/Universidad Keio, Japón/Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Pietschmann, H. (1992). Protoliberalismo, reformas borbónicas y revolución: la Nueva España en el último tercio del siglo XVIII. En J. Vázquez (coord.), *Interpretaciones del siglo XVIII mexicano. El impacto de las reformas borbónicas*. México: Nueva Imagen.
- Tanck de Estrada, D. (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México: El Colegio de México.
- Yasumura, N. (1994). Repercusiones de la nueva política indigenista sobre las comunidades indígenas en la Intendencia de Valladolid (Michoacán). En C. Paredes Martínez (coord.), *Lengua y etnohistoria purépecha. Homenaje a Benedict Warren*. Morelia, México: Universidad Michoacana.

Cómo citar este artículo:

Cedeño Peguero, M. G. (2019). Las escuelas de caja de comunidad, primer intento de configuración de un sistema educativo imperial. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 201-209. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.261>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Los días y los años de Luis González de Alba: ¿escritura condicionada o escritura liberadora?

Los días y los años by Luis González de Alba:
Conditional writing or liberating writing?

María Eugenia Ávila Urbina

RESUMEN

Si bien los libros hablan a sus lectores por medio de sus contenidos, también lo hacen desde las situaciones en las que fueron creados. A través de estas líneas revisaré el proceso de escritura del libro *Los días y los años* (1971), de Luis González de Alba, tanto desde algunas de las ventajas que reportó a su autor como desde ciertos condicionamientos (políticos, de grupo y de género) a los que se vio sujeto durante su creación. Esta obra representó, en su momento, un contrapeso a la versión oficial que se manejó tras los sucesos del 2 de octubre de 1968, por medio de la cual varias generaciones pudieron conocer el movimiento estudiantil en voz de sus dirigentes. Algunos escritos, sobre todo aquellos que surgen en momentos coyunturales o en situaciones de excepción, como el que aquí nos ocupa, se encuentran sujetos a diversos intereses y tensiones que los moldean, o incluso, los determinan. *Los días y los años* resulta paradigmático pues, además de haberse escrito en la cárcel y de tener un origen colectivo, cuenta con una historia paralela, escrita casi 40 años después, la cual descubre aspectos del autor velados en el primer libro. ¿Desde qué “lugar” creó González de Alba su historia del ‘68 mexicano, qué ventajas le reportó y cuáles fueron los condicionamientos que influyeron en su escritura? Con base en fuentes primarias como el libro objeto de estudio y las entrevistas que realicé a su autor, Luis González de Alba, y al representante del Consejo Nacional de Huelga, Raúl Álvarez Garín, y desde las nuevas perspectivas de la historia del libro y la lectura, se intenta tener un acercamiento no solo al libro y las circunstancias de su escritura, sino a aquellos procesos de índole social, política y cultural que marcaron una época.

Palabras clave: Literatura sobre el movimiento estudiantil de 1968, cárcel y escritura, condicionamientos en el proceso de escritura, historia del libro y la lectura, egodocumentos.

ABSTRACT

While books speak to their readers through their content, they also speak from the situations in which they were created. Through these lines I will review the process of writing the book *Los días y los años* (“The Days and the Years”, 1971), by Luis González de Alba, both from some of the advantages it brought to its author and from certain conditioning factors (political, group and gender) to which it was subject during its creation. This work represented, at the time, a counterweight to the official version that was handled after the events of October 2nd, 1968, through which several generations were able to learn about the student movement from the voice of its leaders. Some writings, especially those that arise in temporary or exceptional situations, such as the one we are dealing with here, are subject to various interests and tensions that shape, or even determine, them. *Los días y los años* is paradigmatic because besides having been written in prison and having a collective origin, it has a parallel history, written almost 40 years later, which reveals aspects of the author veiled in the first book. From what “place” did González de Alba create his history of Mexican ‘68? What advantages did it bring him and what were the conditioning factors that influenced his writing? Based on primary sources such as the book under study and the interviews I conducted with its author, Luis González de Alba, and the representative of the National Strike Council, Raúl Álvarez Garín, and from the new perspectives of the history of books and reading, we try to have an approach not only to the book and the circumstances of its writing, but to those processes of a social, political and cultural nature that marked an era.

Keywords: Literature on the 1968 student movement, prison and writing, conditioning in the writing process, history of the book and reading, egodocuments.

María Eugenia Ávila Urbina. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Es doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV, obtuvo este título con la tesis “Luis González de Alba y *Los días y los años*: de lo político a lo íntimo; de la cautividad a la libertad”. Es coautora del libro *Periodismo en México. Recuentos e interpretaciones* (2011) y ha publicado diversos artículos en revistas especializadas. Correo electrónico: me65sep@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3265-6242>.

Introducción

Luis González de Alba tenía 24 años y apenas cuatro de haber llegado a la Ciudad de México cuando desde la cárcel de Lecumberri empezó a garabatear lo que en 1971 se convertiría en *Los días y los años*, su primer libro. Para concluirlo se sentaba todos los días “frente a una mesita de pino hecha en los talleres de la prisión que le compró a un recluso carpintero” (González, 2008, p. 8). La máquina de escribir que usaba había sido un obsequio de sus amigos de la Facultad de Filosofía y Letras, quienes trataban de hacer más llevadero el encierro de aquellos que habían caído presos tras los eventos del 2 de octubre en Tlatelolco.

De toda la literatura que se escribió a raíz de los sucesos de 1968 en México, el mencionado texto es uno de los de mayor importancia en torno al movimiento estudiantil,¹ que desde su creación ha funcionado para las generaciones subsecuentes como un testimonio sobre las vivencias experimentadas por los jóvenes durante su participación en dicho suceso. *Los días y los años* representa una visión desde el interior del movimiento, desde aquellos estudiantes que fueron reprimidos por el gobierno.

Si bien los textos hablan a los lectores a través de sus contenidos (de lo que narran o de los temas que desarrollan), también lo hacen desde las circunstancias en las que fueron creados. A través de algunas obras es posible vislumbrar una síntesis cultural y una propuesta política de la época en la que surgieron. Al develar los signos y desentrañar los imaginarios sociales que están detrás de algunos escritos, la creación literaria se concibe también como entramado político.

En esta ponencia revisaré el proceso de escritura de *Los días y los años* (1971), de Luis González de Alba, desde algunas de las ventajas que aportó a su autor y desde algunos de los condicionamientos (políticos, de grupo y de género) que pudo haber experimentado este durante su creación.

Algunos escritos, sobre todo aquellos que surgen en situaciones límite, como el que aquí nos ocupa, se encuentran sujetos a diversos intereses y tensiones que los moldean, o incluso, los determinan. Estudiar *Los días y los años* desde la perspectiva mencionada arroja luz no solo sobre un proceso creativo individual, sino sobre algunas condiciones políticas, sociales y culturales de un momento fundamental en la historia de este país. Aunado a lo anterior, el texto referido resulta un modelo pues, además de haberse escrito en la cárcel y de tener un origen colectivo, cuenta con una historia paralela, escrita casi 40 años después, la cual descubre aspectos del autor velados en el primer libro. ¿Desde qué “lugar” creó González de Alba su historia del '68 mexicano, qué ventajas le reportó y cuáles fueron los condicionamientos que influyeron en su escritura?

Con base en fuentes primarias como el libro objeto de estudio y las entrevistas que realicé a su autor, Luis González de Alba, y al representante del Consejo Nacional de

¹ Sus muchas reediciones dan cuenta de ello. En sus primeros meses el libro de González alcanzó un tiraje de 20 mil ejemplares, lo cual para la entonces pequeña editorial que lo publicó, ERA, resultó un hecho sin precedentes. Aunado a lo anterior, para 1986 la Secretaría de Educación Pública lo incluyó en la segunda serie de *Lecturas Mexicanas*, que salió con un tiro de 30 mil ejemplares; además de sus reimpressiones más recientes (a partir del 2008) en editorial Planeta.

Huelga (CNH),² Raúl Álvarez Garín, y desde las nuevas perspectivas de la historia del libro y la lectura, se intenta tener un acercamiento no solo al libro y las circunstancias de su escritura, sino a aquellos procesos de índole social, política y cultural que marcaron una época.

Para emprender la revisión tanto de las ventajas como de los posibles condicionamientos a los que estuvo sujeta la escritura de la obra referida resulta insoslayable explicar algunas de las características que hacen de este libro un caso paradigmático.

Los días y los años se escribió en cautiverio, en el periodo en que su autor, González de Alba, fue recluido en la Penitenciaría de la Ciudad de México (1968-1971), lo cual supone una diferencia considerable con respecto a otros libros escritos en libertad. Baste recordar que entre los problemas que González de Alba y sus compañeros del CNH tuvieron que enfrentar al llegar a la cárcel se encontraban el temor de pasar el resto de su juventud en prisión (la mayoría tenía sentencias que oscilaban entre los 18 y 25 años) (González, 2008, p. 131) y el pesar por los muertos y heridos de Tlatelolco, que según las versiones del gobierno, habían sido provocados por ellos.

Aunado a lo ya señalado, existía la zozobra de ser víctimas de la violencia propia de una prisión de alta seguridad, pues los asesinatos en Lecumberri eran un asunto cotidiano. Quienes sufrieron cautiverio al interior de sus muros de tezontle carcomidos por la humedad recuerdan al también llamado “Palacio Negro” como un universo regido por el tráfico de drogas, por asesinatos subrepticios e impunes, por el miedo, los largos insomnios, el gemido de las rejas oxidadas, la dureza de las literas de cemento o de hierro que ahuyentaban el reposo, las ratas y “el sempiterno fantasma de la libertad que nos envenena todas las horas” (Mutis, 2003, p. 109). En esa atmósfera de pérdida de libertad, angustia, duelo, culpa y proyectos de vida truncados es que González de Alba realizó la escritura del libro.

Otro aspecto insoslayable al emprender la revisión de los posibles condicionamientos de la escritura de la obra referida es destacar su origen colectivo. En cuanto los dirigentes del movimiento llegaron a Lecumberri y con el propósito de dejar testimonio del movimiento estudiantil, Raúl Álvarez y Gilberto Guevara empezaron a organizar la escritura de un texto colectivo que rescatara del olvido los sucesos experimentados durante los meses de la revuelta (Álvarez y González, 1997, p. 73). Poco a poco, además de ellos, se fue incorporando a más compañeros para que relataran pasajes específicos del movimiento.³ El plan era que cada uno de los participantes escribiera un apartado del texto y, entre ellos mismos, realizaran revisiones periódicas de sus avances. Aunque algunos cumplieron con su parte, otros se vieron impedidos por distintas circunstancias, por lo que, desafortunadamente, para 1969 el único que continuó escribiendo fue Luis González de Alba, quien desde que empezó a escribir su libro tenía en mente que al ponerle punto final se lo llevaría al ya para entonces renombrado escritor José Revueltas, cuya opinión le resultaba valiosa.

² El CNH nació en agosto de 1968 como el órgano directivo del movimiento estudiantil. Estaba integrado por dos representantes de cada escuela (la UNAM, el Politécnico, El Colegio de México, la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, la Universidad Iberoamericana, entre otras) y no admitía la representación de federaciones, confederaciones, ligas o partidos políticos, sino únicamente de escuelas (Véase Guevara, 2004).

³ Entre los invitados a participar en este proyecto estaban, entre otros: Eduardo Valle *El Bibo*, Salvador Martínez della Rocca *El Pino*, Saúl Álvarez *El Chale*, Félix Hernández Gamundi y Luis González de Alba (Álvarez y González, 1997 p. 75).

Tal como lo había planeado, cuando terminó el original se lo entregó a Revueltas, quien también se encontraba preso en Lecumberri. Para fines de octubre de 1970 el autor de *El apando* le entregó al novel escritor sus comentarios. Estos puntos de vista de Revueltas quedaron plasmados en un texto que representó a un mismo tiempo una carta al novelista en ciernes, una compleja lectura filosófica y una dura crítica literaria, la cual también habría podido condicionar la historia del libro.

Los días y los años: ¿escritura condicionada, escritura liberadora?

Para responder esta pregunta es importante tomar en cuenta que la escritura de *Los días y los años*, en un primer momento, partió de la necesidad de contrarrestar la única versión difundida acerca del movimiento estudiantil, sus dirigentes y los hechos del 2 de octubre en Tlatelolco: la oficial, la cual atribuía la autoría del movimiento estudiantil de 1968 a un complot internacional cuyo fin era desestabilizar a la nación ante la proximidad de los Juegos Olímpicos que se realizaron en la Ciudad de México en octubre de aquel año. El gobierno insistía en que “fuerzas oscuras” guiaban la protesta estudiantil con objeto de destruir el orden social y político existente y señalaba a los dirigentes del CNH como “agitadores profesionales” quienes, supuestamente, habían usado a la “ingenua juventud mexicana” como indefensa carne de cañón en aras de fortalecer un movimiento que estaba en decadencia.

De igual manera conviene recordar que, como se dijo anteriormente, el origen de *Los días y los años* se fincó en un proyecto de grupo en el que se pretendía presentar una visión opuesta a la anterior, la cual dejara claro lo que había sucedido desde el punto de vista de la dirigencia, por lo que, sin ser una situación explícita, González de Alba estaba comprometido a dar voz a sus compañeros de lucha del CNH, maestros, intelectuales y autoridades que habían apoyado el movimiento estudiantil, lo cual llevó a cabo a través de su escritura, de manera que por este conducto quedaran claras sus posturas ante diversas situaciones surgidas de la revuelta.

Además del compromiso de desmentir la versión oficial y permitir que la dirigencia del CNH tuviera un medio de expresión, la escritura de *Los días y los años* tuvo el peso de, efectivamente, finalizar el libro del 68 y difundirlo (ya que, como antes se señaló, los demás representantes del Consejo no habían podido concluir el proyecto colectivo). Asimismo González debía ser recíproco con las lealtades casi ciegas que se profesaban en la cárcel. Al respecto, Raúl Álvarez recuerda: “Cuando estuvimos presos, hacia el exterior ideológicamente éramos uno, entre nosotros nos cuestionábamos, pero hacia los demás tratábamos de convalidarnos en casi todo” (Álvarez, 2010).

Posiblemente en la escritura de González hayan convivido, además de la frescura de escribir una primera obra, el peso de pertenecer a un grupo político en una época en que

la mística revolucionaria era rigurosa. También es importante señalar que Raúl Álvarez y Gilberto Guevara le habían entregado sus textos y los de los demás compañeros que habían participado en el libro colectivo, lo cual implicaba corresponder a la confianza depositada en él. Con sus compañeros del CNH estaba, si no obligado, sí comprometido a otorgarles el uso de la palabra, a reflejar su ideología, sus filias y fobias, sus fortalezas y debilidades; comprometido a realizar un retrato del CNH en el cual los dirigentes salieran bien librados, después del descrédito al que el gobierno los había sometido.

Por si lo anterior no bastara, la “vigilancia” o la “expectativa” sobre el libro de González de Alba no se ejerció desde un solo flanco (a través de sus compañeros de generación del CNH), sino también pesaban sobre él figuras de gran autoridad, baste retomar dos de los comentarios que le hiciera el escritor José Revueltas desde su posición de autor experimentado y reconocido por las altas esferas intelectuales y políticas de izquierda del país.

En primera instancia, Revueltas le recordaba al joven escritor que se debía a una causa (la del movimiento) y que era vital que se diera cuenta “de lo que representa este trabajo tuyo para todos nosotros, para el movimiento”, es posible que con “nosotros” se refiriera a quienes participaron en la revuelta: estudiantes, maestros, intelectuales, obreros, padres de familia, el Partido Comunista y demás grupúsculos de izquierda. Y por si esta carga no hubiera sido suficiente, agregaba: “Con este trabajo literario tuyo, es el propio movimiento del 68 el que se autonovela...” Lo cual implicaba una enorme responsabilidad, de la cual quizás en esos días el escritor ni siquiera fuera del todo consciente.

Es posible que escribir con cierto grado de vigilancia tuviera la parte positiva de darle mayor rigor y veracidad al libro, lo que lo convirtió en una obra equilibrada, con una emocionalidad más acotada que otros libros del '68.

A pesar de lo anterior resulta importante destacar que si bien posiblemente debía lealtad a sus compañeros de grupo, desde esa época ya era crítico de ellos, pues a pesar de que los representantes del CNH pugnaban por liberarse de las actitudes autoritarias del régimen, pareciera que sin darse cuenta algunos recuperaron para sí lo opresivo del ambiente e hicieron suyos algunos mecanismos de represión en otros ámbitos. Eran intolerantes con sus emociones y necesidades personales y con las de otros, pues las consideraban impropias de un militante.⁴ También reproducían la intolerancia en otras situaciones, lo cual se reflejó en la homofobia y el machismo de algunos de ellos: en la burla que hacían de los homosexuales y en la poca participación que dejaron que tuvieran las mujeres, sobre todo en papeles protagónicos del movimiento estudiantil. Para ejemplificar lo anterior, aquí un fragmento de *Los días y los años*:

Pablo [Gómez] se aparece en el umbral en el momento en el que *El Pino* dice:

—La política es el camino que algunas mujeres siguen para encontrarse con algunos centímetros de carne cruda.

Pablo da media vuelta y vuelve a salir [González, 2005, p. 80].

⁴ En estudios realizados sobre lo íntimo en algunas memorias de militantes anarquistas, la identidad individual de la mayoría de los activistas se confinaba, por entonces, a una “función social”, pues dicha identidad individual no tenía “más valor en sí que el de representar al grupo del que es constitutiva” (Delhom, 2007, p. 238). Así, los militantes se cuidaban de mostrar su compromiso con su propia historia familiar o su natural disposición psicológica y siempre anteponían el deber a los sentimientos (Delhom, 2007, p. 238).

En otro orden de ideas, este libro, como pocos, tiene una historia paralela, un complemento, pues en el año 2008 González de Alba decidió publicar *Otros días, otros años*, novela autobiográfica que, sin afán de convertirse en una segunda parte de la mencionada crónica o en una reescritura de la misma, presenta cambios en lo referente a lo político. Afina y corrige puntos de vista del primer texto e incluso da nuevas lecturas de lo que pudo haber sucedido el 2 de octubre, pero sobre todo brinda al lector la posibilidad de descubrir el aspecto personal del narrador, su intimidad (prácticamente velada en *Los días y los años*) y la batalla que este vivía en paralelo con su militancia política: la de asumir su homosexualidad.

En el caso de González de Alba, escribir en Lecumberri una autobiografía en la que priorizara asuntos de orden personal en lugar de una crónica en la que diera cuenta del movimiento estudiantil desde la visión de los militantes, hubiera resultado impensable. Dada la mística revolucionaria y el dogmatismo que imperaban a fines de los sesenta, lo individual (el sentimiento y la emoción) era visto con menosprecio y desplazado a segundo término por considerarse frívolo y burgués, ya que lo importante estaba en lo colectivo.

En este contexto quizá González de Alba optó por la lealtad con lo grupal, por la función social que como líder político tenía en ese momento y, por algún tiempo, dejó a un lado la lealtad consigo mismo al silenciar aquello que “llenaba mis noches y mis días” (González, 2008, p. 135), la relación que sostenía con el preso del fuero común a quien llama en su obra *Pepe Mijares*.

En estas condiciones la autocensura, más que como un elemento negativo, actuó como una protección. Es posible que muchos factores, entre ellos la causa política, el miedo a perder respetabilidad, a ser segregado o violentado (que en el ámbito carcelario podría ser tan grave como poner en riesgo la vida), o el temor al rechazo resultó una fuerte presión para que González de Alba no preponderara la narración autobiográfica con elementos más personales favoreciendo la expresión del “yo” (Delhom, 2007, p. 234), sino que en un intento por salir de su condición de doblemente represaliado eligiera la escritura cronística a través de la cual dio a conocer una visión no oficial de la historia, una versión alternativa al otorgar voz a aquellos que en el México opresivo de los setenta no la tenían y con ello contribuir a que la sociedad entrara al camino de la transformación.

Por otra parte, en cuanto a las ventajas que *Los días y los años* reportó al autor, quizá para González de Alba un apoyo para sobrellevar la privación de la libertad fue la escritura de su libro, vía para evadirse del miedo que le producía, según sus propias palabras, “salir de la cárcel con cincuenta años” (González, 2012). Pero también posiblemente la urgencia con la que escribió se debiera al reconocimiento que le otorgaba ser el narrador de un acontecimiento al cual él y quienes habían participado en el movimiento habían

condicionado su vida, su libertad y su integridad. Podría ser que al convertirse en autor González de Alba dejara de ser hijo (de su padre biológico autoritario) y transitara a la vida independiente; contrarrestara la feroz crítica de Revueltas (uno de sus “padres” en el movimiento); fuera leído por la generación que él admiró y construyera una historia propia.

Escribir *Los días y los años* le dejó a González de Alba una carrera de escritor. Lo convirtió en autor, le otorgó autoridad y lo distinguió del resto. Por si fuera poco, en el terreno de las relaciones personales es probable que convertirse en autor le otorgara ventajas que lo hicieran más seductor y deseable (pienso en *Pepe Mijares*). La escritura de esa primera obra le permitió introducirse desde joven al mundo académico e intelectual y desde allí construirse una tribuna para expresar sus puntos de vista políticos, científicos y de género.

Conclusiones

No obstante los condicionamientos a los que estuvo sujeto, *Los días y los años* representa hasta nuestros días una de las principales fuentes para conocer lo que sucedió en el '68 mexicano desde la visión de sus dirigentes. Sin embargo, pensar el libro desde las tensiones que lo moldearon obliga a los investigadores a tratar a esta, y otras fuentes similares, con el cuidado necesario.

A través de esta revisión también se evidencian los altos costos que tuvieron que pagar varios dirigentes de la generación del '68 que, como señala Carlos Monsiváis, compensaron el liderazgo con “su cuota de encarcelamientos, represiones, incluso procesos autodestructivos” (Monsiváis, 2005). Por ejemplo, era mal visto hablar de situaciones personales; la crítica al grupo de pertenencia era considerada traición; no podía asumirse una preferencia sexual distinta de la políticamente correcta, entre otras situaciones.

En el otro extremo, la escritura de este libro también aportó a su autor ventajas invaluable, las cuales aprovechó para convertirse en una figura reconocida en el medio intelectual. Fue a través de la creación de *Los días y los años* que el joven líder estudiantil preso empleó el instrumento de la escritura para registrar los hechos, tratar de procesar lo experimentado y, sobre todo, sacar a la luz una verdad diferente, una versión desde el interior del movimiento en contradicción con la versión dada por el gobierno. Con el acto de escribir el narrador se convirtió en persona autorizada para hacer pública su palabra. González de Alba tomó el riesgo de expresarse, asumió la lucha de la letra contra el olvido antes que optar por el silencio porque comprendió que vivir silenciado era estar doblemente represaliado, y que a través de la palabra era posible reconquistar, de algún modo, la libertad.

Referencias

- Álvarez Garín, R., y González de Alba, L. (1997). 68: dos aclaraciones. *Nexos*, (239), 73-77. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?cat=2981>
- Álvarez Garín, R. (2010, 24 de enero). Entrevista personal. Ciudad de México.
- Delhom, J. (2007). Lo íntimo en algunas memorias de anarquistas españoles. En A. Castillo Gómez y V. Sierra Blas (coords.), *El legado de Mnemosyne. Las escrituras del yo a través del tiempo* (pp. 233-258). España: TREA. Recuperado de https://www.academia.edu/7855661/Lo_íntimo_en_algunas_memorias_de_anarquistas_españoles.
- González de Alba, L. (1986). *Los días y los años*. Ciudad de México: ERA-Secretaría de Educación Pública.
- González de Alba, L. (2008). *Otros días, otros años*. México: Planeta.
- González de Alba, L. (2012, 12 de septiembre). Entrevista personal. Ciudad de México.
- Guevara Niebla, G. (2004). *La libertad nunca se olvida*. México: Cal y Arena.
- Monsiváis, C. (2005). El 68 y Gilberto Guevara. *Nexos*, (327). Recuperado de: <http://www.nexos.com.mx/?p=11453>.
- Mutis, A. (2003). *Diario de Lecumberri*. México: Punto de Lectura.
- S/a (1979, 22 de agosto), "Una carta de José Revueltas a Luis González de Alba", en *La Cultura en México* (911), suplemento de *Siempre!*, pp. VII-X. Publicado originalmente en "Carta de José Revueltas a Luis González de Alba", en *Imaginaria, Cuadernos de literatura*, (2), agosto de 1972.

Cómo citar este artículo:

Ávila Urbina, M. E. (2019). Los días y los años de Luis González de Alba: ¿escritura condicionada o escritura liberadora?. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 211-218. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.266>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

El archivo histórico y su organización; un aprendizaje sustancial en la formación como licenciado en Pedagogía

*The historical archive and its organization;
substantial learning in training as a graduate in Pedagogy*

Karla Ximena Gaytán Ochoa

RESUMEN

El propósito fundamental de este artículo es dar cuenta al lector sobre la experiencia adquirida como estudiante de pedagogía en el proceso de conformación del Archivo Histórico de la Universidad Pedagógica Nacional (AHUPN); este proyecto fue asignado por el rector Tenoch Esaú Cedillo Ávalos a la opción de campo de Historia de la Educación y Educación Histórica (HEEH). Colaborar en la realización del diagnóstico del Archivo de Concentración fue una actividad enriquecedora que nos proporcionó conocimientos muy valiosos de los que podemos hacer uso en el ámbito de la pedagogía, como una opción más de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Archivo histórico, fuentes, patrimonio, Universidad Pedagógica Nacional.

ABSTRACT

The fundamental purpose of this article is to inform the reader about the experience gained as a student of pedagogy in the process of forming the Historical Archive of the Universidad Pedagógica Nacional (AHUPN, National Pedagogical University), this project was assigned by Rector Tenoch Esaú Cedillo Ávalos to the Field option of History of Education and Historical Education (HEEH). Collaborating in the diagnosis of the Concentration File was an enriching activity that provided us with valuable knowledge that we can make use of in the field of pedagogy, as one more teaching-learning option.

Keywords: Historical archive, sources, patrimony, Universidad Pedagógica Nacional.

Karla Ximena Gaytán Ochoa. Universidad Pedagógica Nacional, México. Es pasante de la licenciatura en Pedagogía y ha participado como ponente en el simposio de UPN Querétaro, UPN Ajusco y coloquio en el CREN Gonzalo Aguirre Beltrán (2018). Correo electrónico: ximegaytanrc@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1514-4675>.

El propósito fundamental de este artículo es dar cuenta al lector sobre la experiencia adquirida durante el proceso de transformación del Archivo de Concentración de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Archivo Histórico, proyecto que surge en el marco del cuadragésimo aniversario de la institución y que fue encomendado por el rector Tenoch Esaú Cedillo Ávalos a la opción de campo Historia de la Educación y Educación Histórica (HEEH), coordinada por la doctora Belinda Arteaga Castillo y los maestros Siddhartha Camargo Arteaga y Edith Castañeda Mendoza.

Al iniciar el séptimo semestre los maestros nos compartieron a la tercera generación de estudiantes el proyecto que se llevaría a cabo en el Archivo de Concentración de la UPN Ajusco, este consistía en la realización de un diagnóstico que permitiera determinar las condiciones en las que se encontraba el acervo documental; este diagnóstico se realizaría solamente a dos áreas de la universidad: Secretaría Académica y Rectoría.

Antes de iniciar el diagnóstico se convocó a una reunión entre los maestros de la opción de campo y los estudiantes que estábamos interesados en participar en el proyecto, se nos informó sobre algunas actividades que teníamos que realizar en el proceso y se trató el asunto del servicio social para los estudiantes que ya contábamos con el 70% de los créditos solicitados para iniciarlo, así como el horario en el que acudiríamos para cubrir las 480 horas requeridas en un tiempo no mayor a seis meses para que fuera liberado en tiempo y forma y no nos retrasara en los tramites de titulación.

No obstante, la oportunidad de cubrir el servicio social en las instalaciones del Archivo de Concentración no fue exclusiva para aquellos que buscaban sus fuentes primarias, pues la oportunidad se extendió a todo el grupo y hubo varios compañeros que se interesaron en esta opción.

La posibilidad de encontrar fuentes primarias para las investigaciones relacionadas con la UPN Ajusco fue uno de los aspectos que causó mayor interés a los estudiantes; en lo personal esta oportunidad que nos ofrecía la opción de campo me resultó la más conveniente por tres motivos: el primero era que podría realizar el servicio social de forma interna sin necesidad de realizar traslados que me absorbieran tiempo y me aumentaran gastos económicos; el segundo, tenía la posibilidad de encontrar en el acervo alguna fuente primaria que le otorgara solidez a mi proyecto de investigación, y el tercer motivo era la oportunidad de conocer el trabajo archivístico.

Como estudiantes, esta era una oportunidad muy valiosa, pues no todas las instituciones involucran a su comunidad estudiantil en los proyectos académicos, como en este caso lo hizo la UPN Ajusco en colaboración con la opción de campo HEEH.

El Archivo Histórico es un proyecto que busca facilitar el acceso a la comunidad estudiantil, al profesorado, a investigadores internos y externos, así como a todos los interesados en la consulta documental, pues cuenta con material inédito que se ha mantenido bajo resguardo desde la creación de la UPN Ajusco en 1979, institución que en su reciente aniversario busca obtener la validez oficial que le permita poner a disposición pública su acervo documental.

La realización de este proyecto busca apoyar el ámbito educativo reforzando una de las actividades esenciales como lo es la investigación, por ello busca facilitar el acceso a su acervo documental para su estudio, pues este es un medio que permite sustentar el conocimiento a partir de fuentes primarias, además de ser el medio que permitirá la conservación de la historia de la universidad y de las diversas áreas que la constituyen.

Nuestro acercamiento a los archivos históricos comenzó durante el séptimo semestre, no obstante, algunos ya habíamos tenido la oportunidad de acudir a consultar algún tipo de información, realizamos visitas guiadas al Archivo General de la Nación (AGN), al Archivo Histórico de la UNAM, al Archivo Histórico de El Colegio de México y al Archivo Histórico de la CDMX, además tuvimos la fortuna de viajar a Veracruz y conocer el Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, archivo que se trabajó en un programa de rescate e institucionalización de archivos históricos en el que colaboraron la doctora Belinda Arteaga Castillo y el maestro Siddhartha Camargo Arteaga, maestros que tienen una gran experiencia en el trabajo de archivo.

Nuestra visita a estos importantes y reconocidos recintos nos acercó un poco más al quehacer de la archivística y su compromiso con el resguardo de documentos que sean considerados como relevantes; esta experiencia nos ayudó a comenzar con el diagnóstico, no obstante, era necesario ampliar nuestros conocimientos para desempeñar satisfactoriamente nuestra labor, para ello fue indispensable la formación teórica para comenzar a familiarizarnos con los términos que se manejan en este medio.

Los maestros de la opción de campo nos proporcionaron distintas lecturas, entre ellas la Ley General de Archivos, marco normativo que tiene por objetivo establecer los principios y las bases generales para la organización y conservación de los archivos considerados como patrimonio documental de la nación, además brinda algunas pautas sobre el resguardo, la difusión y el acceso de todos aquellos documentos que poseen algún tipo de relevancia.

En primera instancia era necesario saber qué se entiende por la palabra “archivo”, para ello fue necesario dirigirnos a la Ley General de Archivos, que en su artículo 4º, fracción III, describe como “archivo” “al conjunto organizado de documentos producidos o recibidos por los sujetos obligados en el ejercicio de sus atribuciones y funciones, con independencia del soporte, espacio o lugar que se resguarden” (Congreso de la Unión, 2018, p. 2).

En tanto que se conoce como “archivo de concentración”, según la fracción IV, “al integrado por documentos transferidos desde las áreas o unidades productoras, cuyo uso y consulta es esporádica y que permanecen en él hasta su disposición documental” (Congreso de la Unión, 2018, p. 3).

Por último, se le denomina “archivo histórico”, según la fracción VIII, “al integrado por documentos de conservación permanente y de relevancia para la memoria nacional, regional o local de carácter público” (Congreso de la Unión, 2018, p. 3).

Además de la Ley General de Archivos se revisó la Norma Internacional General de Descripción Archivística (ISAD-G): “Esta norma constituye una guía general para la elaboración de descripciones archivísticas. Debe utilizarse justamente con las normas nacionales existentes o como base para el desarrollo de normas nacionales” (2000, p. 12).

Efectivamente, esta norma fue una guía que nos proporcionó los elementos para realizar una buena descripción archivística en todo el proceso de gestión; es importante que los archivos en vías de desarrollo se sujeten a estas normas para obtener validez oficial. Entre otras lecturas que también fueron referente encontramos “Patrimonio histórico educativo y magisterio en México” (Camargo y Arteaga, 2016) y *Archivística general. Teoría y práctica*, de Antonia Heredia Herrera (1991).

El primer día en que nos presentamos al servicio social dentro del Archivo de Concentración de la UPN Ajusco nos dirigimos a la oficina del encargado del archivo, quien nos mostró un cuadro con la clasificación archivística, para ilustrar cómo debía quedar ordenado el archivo. Posterior a ello el maestro Siddhartha Camargo nos explicó los referentes normativos en los que basaríamos nuestra actividad, y por último realizamos un breve recorrido por las instalaciones, en donde conocimos al resto del personal que laboraba allí y con los que compartiríamos el espacio de trabajo durante los siguientes seis meses.

Cuando pasamos al área en donde se encontraban los anaqueles con las cajas, estas estaban ordenadas por sección, fila, número de caja y fecha, como se muestra en la figura 1; además nos señalaron dónde comenzaba y finalizaba cada sección que íbamos a trabajar, así como las fechas extremas que revisaríamos, de 1978 a 1993. Notamos que estos anaqueles solo eran una pequeña parte de todo el archivo, sin embargo se acataron

las indicaciones provenientes de la Rectoría de revisar y diagnosticar solo las áreas señaladas, con pleno respeto a la demás información resguardada.

Cuando comenzamos a trasladar las cajas al área de trabajo destinada para ello, el encargado del archivo nos proporcionó los siguientes materiales: para la protección personal y cuidado de los documentos utilizamos batas azules de algodón, cubre bocas y guantes de látex, estos dos últimos eran desechados al finalizar la jornada, también nos proporcionaron brochas, una aspiradora, hojas blancas, lápices, carpetas, marcadores para pizarrón blanco, sacapuntas, perforadoras y clips, para iniciar el registro de datos.

Al comienzo de nuestra jornada nos colocábamos la bata, el cubre bocas y los guantes de látex; se nos explicó la importancia de proteger el material



Figura 1. Área de Secretaría Académica en el Archivo de Concentración de la UPN Ajusco.

Fuente: Fotografía de la autora.

documental cada vez que estuviéramos en contacto directo con él, no obstante, esta medida también era importante para la protección de nuestra salud pues, al ser este un archivo con cuatro décadas de resguardo, era evidente la presencia de partículas de polvo, óxido, humedad y algunos hongos, aunado a ello los pequeños insectos que llegaban a colarse en las cajas; nos comentaron que debido a estos factores ambientales padecer de alergias era muy común, e incluso presentar algunas erupciones leves en la piel, sin embargo no había que tomarlo a la ligera, pues también se habían dado casos de gravedad, por ello la insistencia en protegernos y proteger el material documental.

Cuando comenzamos la revisión de las cajas nos dimos cuenta de que la mejor opción era trabajar en equipo, tanto para el traslado de estas como para su revisión, pues había algunas que contenían una gran cantidad de documentos que las volvían muy pesadas, sin embargo, cuando nos llegábamos a encontrar una caja así se recurría a los compañeros para que fueran ellos los que trasladaran la caja, lo mismo ocurría cuando esta era revisada y había que devolverla a su sitio.

Para comenzar a registrar los datos, el maestro Siddhartha Camargo elaboró un esbozo que incluía algunos de los términos que habíamos indagado en la Norma Internacional General de Descripción Archivística (ISAD-G), este fue el formato que utilizamos los primeros días, posteriormente este fue digitalizado e impreso con el logo de la UPN, del campo HEEH y del futuro Archivo Histórico de la UPN (AHUPN). El formato quedó como se muestra en la figura 2.

Durante los primeros días de trabajo en el archivo nuestra falta de experiencia se hacía notar pues avanzábamos con lentitud en la revisión de los documentos, sin embargo una vez que nos acoplamos avanzamos a buen ritmo. En algunas ocasiones encontramos cajas un poco rotas y polvosas, incluso con algunos insectos muertos en su interior; en cuanto al estado físico de los documentos de las cajas, es decir de las fojas, folders, carpetas, folletos, etc., algunos fueron encontrados con algunos dobleces, roturas, humedad, óxido y formación de hongos, todas estas características también fueron anotadas en el formato impreso.

El conocimiento de estas características es fundamental pues estas influyen en la determinación del estado de los documentos del archivo, lo cual es sumamente importante para tratar los asuntos en torno a su conservación y cuidados que requiere y que probablemente serán brindados por la institución a la que pertenece siempre y cuando posea los medios para conservarlos, o en su defecto serán consignados

SECCIÓN	CAJA	EXPEDIENTE	ASUNTO	PROCEDENCIA	FECHA	OBSERVACIONES

Figura 2. Formato utilizado en el diagnóstico del Archivo de Concentración de la UPN.

Fuente: Elaboración y digitalización del maestro Siddhartha Camargo Arteaga y el equipo de estudiantes que participó en el diagnóstico.

al Archivo General de la Nación (AGN), órgano mexicano considerado rector de la archivística, el cual resguarda el patrimonio documental insigne del Estado mexicano.

Cuando terminábamos la revisión de una caja anotábamos en un octavo de hoja el número de caja, el pasillo, la fila y el área a la que correspondía y, en caso de ser necesario, cuántos formatos habían sido llenados de una sola caja —esta pequeña hoja quedó como se ilustra en la figura 3—, por último se colocaba la leyenda “terminada” y continuábamos en el orden correspondiente; sin embargo, hubo ocasiones en las que el tiempo apremiaba y nos quedábamos a la mitad de la revisión de una caja, en estos casos se colocaba la leyenda “pendiente”, así como el nombre del archivo y su número de expediente; con estos datos como referencia podíamos retomar con facilidad el trabajo al siguiente día.

En cuanto al estado físico de las cajas, estas estaban ligeramente maltratadas, en su mayoría por desgaste natural, obra del tiempo, por lo cual no hubo necesidad de cambiar ninguna, las cajas solamente fueron aspiradas y al término de la revisión estas eran llevadas inmediatamente a su lugar de origen con la etiqueta de “revisado”, que además incluía la fila correspondiente, el número de la caja y el área a la que esta pertenecía. Al finalizar la jornada de trabajo colocábamos en orden los formatos y los introducíamos a la carpeta destinada para ello; acomodábamos las mesas, las sillas y el material de papelería, barríamos el espacio y por último nos retirábamos las batas, los guantes y el cubre bocas, finalizando con el lavado de manos.

El trabajo en el Archivo de Concentración era agotador, sin embargo el avance que lográbamos día a día fue satisfactorio; hubo aspectos que salían de nuestras manos y que retrasaron nuestro avance, como el sismo del 19 de septiembre del 2017, catástrofe

que debido a su magnitud golpeó fuertemente a México; una de las consecuencias fue la suspensión de actividades escolares, específicamente las clases presenciales en todos los niveles educativos, lo que nos impidió continuar con nuestro trabajo por aproximadamente un mes.

Dados los daños que el sismo había ocasionado en las instalaciones de la universidad, aunque no eran de gravedad, se necesitaba que un grupo de profesionales fuera a revisar y dar el visto bueno para reiniciar las actividades de manera habitual. Una vez que se determinó que la UPN Ajusco no era una zona de riesgo y que podía regresar a sus actividades cotidianas, el equipo también pudo regresar al Archivo de Concentración y continuar con el diagnóstico, tomando las debidas precauciones para evitar incidentes, hasta que se logró concluir con la tarea asignada.



Figura 3. Algunos formatos terminados de la sección Secretaría Académica.

Fuente: Formatos elaborados por el equipo de estudiantes que realizó el diagnóstico en el Archivo de Concentración de la UPN.

La revisión de las dos áreas dio como resultado varias carpetas que contenían los formatos. La siguiente etapa del diagnóstico fue iniciar con la captura de la información obtenida; esta vez el equipo tenía la posibilidad de llevarse los formatos y trabajar desde la comodidad de su hogar. Para mantener el control se eligió a un responsable que registraba el nombre del estudiante, la sección que capturaría, el número de fila a la que pertenecía y el número de cajas asignado; esto fue algo que se realizó en secuencia con cada estudiante, cuando alguien terminaba la captura enviaba la información al responsable para que este fuera organizando los documentos; posteriormente se le asignaba una nueva parte.

El resultado de este proceso de diagnóstico fue la concentración de datos de manera digital por caja, fila y pasillo, esto nos permitió elaborar un catálogo digital con la finalidad de optimizar la búsqueda del investigador, al ingresar una palabra este arroja un listado de resultados con una breve descripción de los documentos que coinciden con la búsqueda.

A partir del modelo jerárquico que propone la Norma Internacional General de Descripción Archivística (ISAD-G) —que se muestra en la figura 4— se elaboró el esquema del fondo del Archivo de Concentración de la UPN que se muestra en la figura 5, se observa la organización jerárquica de las dos áreas que fueron diagnosticadas. Nuestra participación como estudiantes había concluido con la digitalización de los formatos, las siguientes etapas fueron responsabilidad de los maestros.

Conclusión

Recorrer un archivo histórico suele ser una actividad muy interesante, principalmente por su estructura y por el infinito conocimiento que celosamente resguarda y que cautiva de inmediato a sus visitantes, sin embargo, colaborar en el proceso en que el Archivo de Concentración de la UPN Ajusco es gestionado para convertirse oficialmente en un Archivo Histórico fue una experiencia inigualable que nos proporcionó nuevos conocimientos, actividades, técnicas y procedimientos que desconocíamos en el ámbito de la pedagogía, elementos que son imprescindibles para tratar adecuadamente los documentos almacenados.

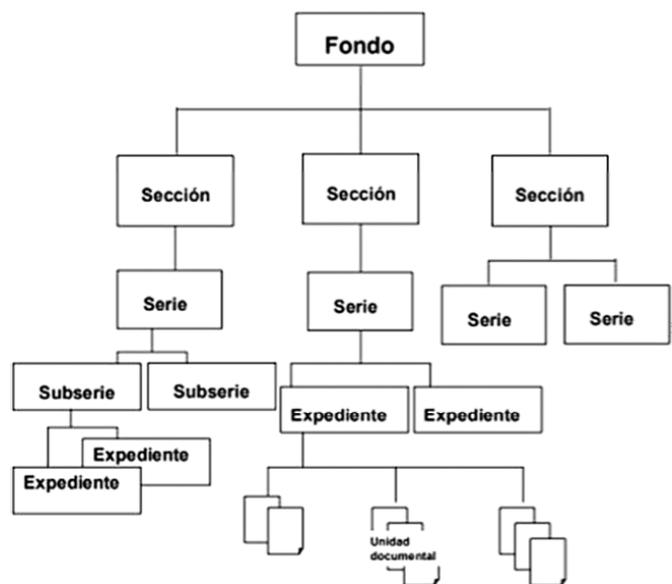


Figura 4. Modelo de los niveles de organización de un fondo.

Fuente: Modelo jerárquico propuesto por Norma Internacional General de Descripción Archivística (ISAD-G, 2000).

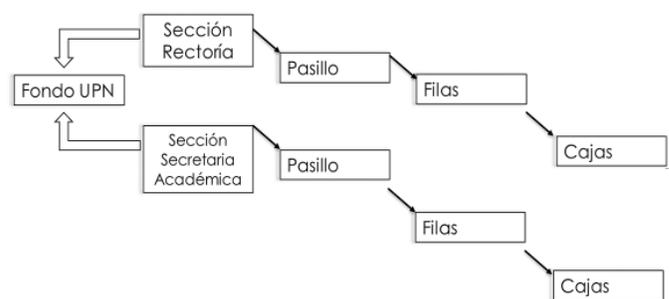


Figura 5. Organización del catálogo digital del Archivo de Concentración de la UPN.

Fuente: Elaboración del equipo de estudiantes al finalizar el diagnóstico del Archivo de Concentración de la UPN.

Esta actividad nos permitió movernos en un ámbito distinto a los que acostumbramos comúnmente como estudiantes, por lo cual mi participación en el archivo de la UPN estuvo llena de aprendizajes, partiendo desde el conocimiento de los términos básicos de la archivística, pasando por la importancia de la conservación documental para el patrimonio de la universidad y de la nación y concluyendo con la importancia de la difusión de la información resguardada, pues de nada sirve poseer información o conocimiento y no compartirlo.

Este proyecto me causó grandes inquietudes y me hizo plantearme la siguiente pregunta: “¿Cómo se relaciona el quehacer del pedagogo con el trabajo archivístico?”, la cual me invitó a reflexionar conscientemente sobre las posibilidades del pedagogo en el ámbito de la archivística. Como bien sabemos, la pedagogía es una disciplina que pertenece al área de las ciencias humanas, por lo cual es muy flexible y nos permite establecer relaciones cercanas con otras disciplinas, estas pueden ser sociología, estadística, política, psicología, filosofía e historia, solo por mencionar algunas.

El pedagogo, al poseer nociones de archivística en el ámbito educativo en el que se desenvuelve y del cual es un actor importante, que guía los procesos de enseñanza-aprendizaje, bien puede integrar en su praxis la visita a los archivos históricos y el manejo del acervo documental de una forma didáctica, utilizándolo como herramienta para mejorar la atención de los estudiantes; también puede partir de él para generar nuevas dinámicas de conocimiento que concienticen a los estudiantes sobre el valor de los archivos históricos de nuestra localidad y de nuestro país.

La incursión del pedagogo en el ámbito de la archivística es una práctica interesante de la que se puede sacar el mayor provecho posible, pues puede hacer uso de fuentes primarias como objeto de estudio en sus investigaciones y compartir el conocimiento a través de exposiciones, foros, conferencias, etc., o generar a partir de ellas secuencias didácticas que le permitan enseñar e ilustrar un tema de clase que motive el interés y que facilite la comprensión de los estudiantes, incluso se puede apoyar en el uso de la tecnología para hacerlo más atractivo y didáctico.

Es importante iniciar a los jóvenes en actividades de lectura y análisis de fuentes primarias, pues conlleva a la adquisición de un pensamiento histórico y crítico sobre la conservación de los documentos que son las bases de todo conocimiento, por ello es pertinente orientarlos en la búsqueda de documentación original emitida directamente de instituciones públicas o privadas, pues esta aproximación nos permite obtener información de primera mano sobre los acontecimientos que nos interesan y de las fechas en que se consumaron.

Referencias

- Camargo, S., y Arteaga, B. (2016). Patrimonio histórico educativo y magisterio en México. *Revista Iberoamericana do Patrimonio Histórico-Educativo*, 2(2), 5-21. DOI: 10.20888/ridphe_r.v2i2.7550.
- Heredia, A. (1991). *Archivística general. Teoría y práctica* (5a. ed.). Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- ISAD-G (2000). *Norma Internacional General de Descripción Archivística: adaptada por el Comité de Normas de Descripción, Estocolmo, Suecia, 19-22 septiembre 1999* [version española de Asuncion de Navascues Benlloch]. Madrid: Subdirección de los Archivos Estatales.
- Congreso de la Unión (2018). *Ley General de Archivos*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGA_I506I8.pdf.

Cómo citar este artículo:

Karla Ximena Gaytán Ochoa, K. X. (2019). El archivo histórico y su organización; un aprendizaje sustancial en la formación como licenciado en Pedagogía. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 219-227. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.275>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Enseñanza de primeras letras en Aguascalientes (1824-1867): formación de preceptores como agentes de cambio frente a la obligatoriedad de la educación

*Teaching of first letters in Aguascalientes (1824-1867):
training of preceptors as agents of change in the face of compulsory education*

Omar Ruiz Trejo

RESUMEN

El análisis de las leyes secundarias, reglamentaciones y en general todo tipo de elementos normativos encontrados en los acervos históricos locales permite dar cuenta de que al introducirse la obligatoriedad en el siglo XIX como precepto educativo el establecimiento de la Escuela Normal como espacio formativo de preceptores fue algo simultáneo e ineludible. Tanto la obligatoriedad como la capacitación de preceptores recibieron su impulso desde las entidades y con características particulares, lo cual conduce a proponer que este proceso tiende a presentar rasgos para ser entendido como un prototipo de federalización educativa.

Palabras clave: Leyes, reglamentos, obligatoriedad, Escuela Normal, preceptores.

ABSTRACT

The analysis of secondary laws, regulations, and in general all kinds of normative elements found in the local historical collections allow us to realize that when compulsoryness was introduced in the 19th Century as an educational precept, the establishment of the Normal School as a training space for preceptors was something simultaneous and inescapable. Both the compulsory and the training of preceptors received their impulse from the entities and with particular characteristics, which leads us to propose that this process tends to present features to be understood as a prototype of educational federalization.

Keywords: Laws, regulations, compulsory, Normal School, preceptors.

Omar Ruiz Trejo. Universidad Cuauhtémoc, Aguascalientes, México. Es licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y maestro en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” en el programa maestría-doctorado en Historia. Su tesis de maestría se titula “El fomento a la instrucción pública de primeras letras en Aguascalientes 1867-1877”. Actualmente imparte materias de Historia en bachillerato. Correo electrónico: zogancito@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1227-5020>.

Introducción

La historia de la educación ha sido observada desde diferentes enfoques, espacios y temporalidades, para el presente trabajo se ha decidido partir de 1824, momento en que el país adopta como modelo de gobierno la república federal; en este sentido vale la pena mencionar la intención que condujo a indagar sobre el caso de los actores que estuvieron a cargo de la enseñanza de primeras letras para el caso de Aguascalientes.

Para lograr este objetivo fue importante darse a la tarea de revisar las constituciones, leyes y reglamentos de la época, con el objeto de dar cuenta de cómo la obligatoriedad de la instrucción de primeras letras tiene relación con los intentos que al pasar los años llevaron a establecer una Escuela Normal en el estado.

A lo largo del decimonónico el tema educativo se relaciona con la formación de ciudadanos como parte de un proyecto de nación íntimamente ligado a las ideas liberales de progreso y felicidad del pueblo, todo con el fin de fomentar el orden social. De esta manera, no resulta extraño que el gobierno fijase su atención en el ramo de la instrucción pública, sobre todo teniendo en cuenta que era necesario contar con un Estado sólido y así lograr que México estuviera a la altura de otros países.

La preocupación fundamental de aquellos gobiernos radicó en lograr el reconocimiento de los derechos y obligaciones por parte de la población, de manera que uno de los obstáculos fue el alto índice de analfabetismo, pues el grueso de los habitantes no sabía leer ni escribir, por tal motivo la obligatoriedad de concurrir a los establecimientos de primeras letras jugará un punto a considerar en la conformación de leyes y reglamentos locales, y como se puede observar con el caso de Aguascalientes, surte efecto o modifica de manera esencial la práctica de los preceptores.

El presente tema aporta información valiosa al realizar un seguimiento puntual al precepto de la obligatoriedad, mismo, que debe ser entendido como parte de un proceso en construcción de larga duración. Resulta válido preguntarnos cómo fue que en la ardua tarea de formar ciudadanos se incluyeron mecanismos para adquirir o reforzar tanto herramientas pedagógicas como los conocimientos en las materias que se debían impartir de acuerdo a los planes de estudio. La pregunta cobra mayor sentido al momento en que se establece otro elemento, la uniformidad de la enseñanza, dado que en todos los establecimientos de primeras letras se debían ofrecer los mismos contenidos y unificar estrategias.

Referentes historiográficos

La historiografía local cuenta con trabajos que ofrecen información importante para acercarnos al tema educativo puesto que al día de hoy se han abordado diversos aspectos de la instrucción de primeras letras en el siglo XIX. Sin embargo, la historia local adolece de una problematización planteada desde el plano educativo, cuestión que desde

hace tiempo ha sido criticada por varios especialistas, pues, se comenta, es necesario profundizar en conceptos y procesos netamente educativos, es decir, el abordaje de la temática basado desde su dimensión histórica, identificar los cambios y permanencias, solamente así puede ser posible la comprensión del contexto e insertarlo dentro de una explicación más amplia.

Entre los trabajos que ofrecen información valiosa para nuestro objetivo podemos señalar el de Jesús Gómez Serrano (1988). Su texto nos lleva por un amplio recorrido que va desde la Colonia hasta la época porfiriana, ofreciendo así una clara explicación sobre el contexto que se vivió en dicho arco temporal. El autor identifica los diversos problemas que enfrentó la educación elemental durante el siglo XIX, expone cifras sobre la matrícula y algunos detalles referentes a la reglamentación, principalmente todo aquello relacionado con la vida cotidiana dentro de la escuela. No obstante, podemos considerar que una de las principales aportaciones en su trabajo fue esclarecer que una de las dificultades pendientes a resolver por parte del gobierno fue la falta de una ley para los presupuestos de ingresos y egresos, la cual al ser implementada desde 1869 generó cambios importantes traducidos en mejoras materiales.

Por su parte, también podemos mencionar un texto de Vicente Rives Iborra (2000), del que es posible rescatar la caracterización que presenta en torno a la educación hidro-cálida, la cual se enmarca en la temporalidad que va de 1844 a 1870; el autor propone que algunos preceptores vieron en su actividad una especie de plataforma para alcanzar un cargo público, sin embargo, hace falta ofrecer información sobre la trayectoria de los mismos, dado que es necesario identificar tanto las relaciones que establecieron como también su desempeño, y no únicamente determinar tal hipótesis por la simple incursión dentro de la enseñanza.

Un texto que invita a revisar el tema de los preceptores durante el decimonónico es el trabajo de Bonifacio Barba (2012), un artículo que incorpora un análisis de largo aliento; aquí el autor revisa las constituciones que rigieron la vida de Aguascalientes entre 1821 y 1910, como resultado de esta exploración se concluye que todas las constituciones han dedicado atención a la educación como una necesidad social, pero sin especificar elementos propios del profesorado, aunque sí se prefiguran los rasgos deseables implícitos en las prescripciones sobre el tipo de sociedad y educación que planeaban.

La figura del preceptor frente a la obligatoriedad educativa

Se ha señalado que en la vida constitucional mexicana existe ausencia de elementos propios del profesorado (Barba, 2012, p. 50), tal idea conduce a indagar si esto sucedió desde el ámbito local al incluirse el precepto de obligatoriedad. La finalidad es ofrecer información para determinar si en realidad no existieron implicaciones conducentes a moldear la figura del preceptor. En el presente artículo se propone a manera de hipótesis

que al implementarse dicho precepto fue posible el incremento gradual en la matrícula y como consecuencia el número de escuelas, por lo tanto existió la necesidad de un mayor número de personas con un perfil acorde para llevar a la práctica la enseñanza.

Dicho lo anterior, cabe señalar que después de revisar las constituciones generales de México durante el siglo XIX se puede observar la ausencia de la obligatoriedad educativa, esto se puede explicar de la siguiente manera: por principio de cuentas la Constitución federal de 1824 garantizaba la libertad a los Congresos locales en cuanto a su ejercicio, siempre y cuando se respetase la jerarquía del Congreso general y la facultad de promover la Ilustración, en diversas ramas del saber aparece como un atributo de los Congresos locales de manera explícita, espacio en el cual debemos fijar la atención.

Para ejemplificar esa libertad señalada en la Constitución general es posible mencionar un caso en el que se implementó el precepto de obligatoriedad para la instrucción de primeras letras desde el Congreso local, nos referimos al caso de Chihuahua (Arredondo, 1998, p. 195); la autora nos cuenta que la Constitución de aquel estado planteó en 1825 una educación sistematizada por el gobierno, pública, gratuita y obligatoria.

El objetivo era lograr la alfabetización de los habitantes, por tal motivo, quien no demostrara saber leer y escribir podía perder sus derechos ciudadanos, medida que se aplicaría a partir de 1840 suponiendo que al transcurrir quince años reduciría la brecha que representaba el analfabetismo. No obstante, a pesar de ser un proyecto innovador y ambicioso, los escasos medios dificultaron lograr la meta que se había planteado de manera constitucional en aquella entidad.

El esfuerzo en el ámbito educativo se replicó en varias entidades; para acercarnos al área geográfica del presente trabajo debemos remitirnos a la Constitución Política del Estado Libre de Zacatecas, expedida en 1825. Aquí encontramos que el capítulo VII dedicado a la instrucción pública aún no menciona la obligatoriedad como tal, únicamente señala que el Congreso del Estado formaría un Plan General de Enseñanza e Instrucción Pública para todo su territorio. Recordemos que para entonces Aguascalientes se encontraba adscrito como partido al estado de Zacatecas y creemos que Aguascalientes recibió una fuerte influencia en materia legislativa.

Para 1831 Zacatecas presencié dos hechos importantes: el establecimiento en febrero de la Escuela Normal Lancasteriana, conocida como “La Constitución”, y el Plan General de Enseñanza e Instrucción Pública el 9 de junio. Dicho documento ya contempla el precepto de obligatoriedad:

Para que todos los niños del Estado adquieran los principios que se han de enseñar en las primeras secciones, los presidentes de los ayuntamientos mandaré formar cada dos años un padrón exacto de los hijos de familia que haya de seis a catorce años de edad en su demarcación respectiva, y obligarán a los padres que voluntariamente no lo hubieren hecho (lo que no es de esperar) a que los pongan en la escuela dentro del término de quince días después que se haya establecido. [Biblioteca Digital de la Universidad de Nuevo León, s.f.].

Para el debido cumplimiento por lo establecido en el plan se implementaron multas de seis pesos o seis días de cárcel para los padres y al reincidir se duplicaría la pena, si esto sucedía por tercera vez, el presidente de la municipalidad podría lanzarlo de la comprensión de ella. Visto de esta manera podemos decir que fue necesario implementar un sistema de penas para asegurar la concurrencia a los establecimientos.

Respecto a la práctica del sistema lancasteriano, debemos comentar que no todo fue tal y como se esperaba, ante esta situación se ha señalado que, con todo, el entusiasmo por el método lancasteriano tuvo limitantes impuestos por la realidad. De allí que la nueva Escuela Normal de Enseñanza Mutua de Zacatecas, instalada en febrero de 1831, pero formalizada desde 1826, “no lograba convocar a sujetos aptos para capacitarlos como preceptores: a esto se debe que solo siete personas hayan recibido el primer curso” (Peñaflores, 2017, p. 81).

En las constituciones de Zacatecas de 1832 y 1852 continua presente la facultad del Congreso local por fomentar la instrucción, pero no se manifiesta la obligatoriedad, lo cual nos remite a explorar la Ley de Instrucción y los reglamentos, documentos en los cuales encontramos dicho precepto y los mecanismos para llevarlo a la práctica.

La Constitución federal de 1857 marca el momento en que Aguascalientes se erige como entidad de la República y como consecuencia en el mismo año fue elaborada la primera Constitución local. En dicho documento se puede ver una redacción muy similar a la presentada en las constituciones anteriores de Zacatecas, motivo que nos llevó a fijar la atención hacia las leyes secundarias y su reglamentación para identificar las diferencias y coincidencias.

Un primer intento por formar preceptores en Aguascalientes

Para 1860 los liberales de Aguascalientes comenzaron la tarea de fomentar el establecimiento de escuelas oficiales para la instrucción de primeras letras. Debido a la necesidad por atender adecuadamente los establecimientos existentes, se instauró en la sala de la casa que habitaba el profesor de la Escuela Principal, conocida como “de Cristo”,¹ una Normal para varones en la cual se introdujera de manera adecuada al quehacer educativo, aunque no se sabe qué materias se impartían (ACA-FDAC, 1860).

Lo curioso para el caso hidrocálido es que la instrucción pública fue reglamentada hasta 1861 sin precederle alguna ley, pues la lógica indica que la ley se observa como algo general y la reglamentación profundiza en la instrumentalización de medios para ser aplicada. Independientemente de lo expuesto, este reglamento contempla como obligatoria la concurrencia a los establecimientos de instrucción primaria (AHEA, 1861).

Para 1862 se publicó una Ley de Instrucción Pública de Aguascalientes (AHEA, 1862). Cabe resaltar que esta no incluye el precepto de obligatoriedad. En ese mismo año, por falta de recursos, la Escuela Normal tuvo que desaparecer (ACA-FDAC, 1862);

¹ Esta escuela se ubicaba en la calle que va de la plaza principal al templo de San Diego, al día de hoy conocida como Andador Juárez. Dicho espacio continúa siendo reconocido con el mismo nombre y funciona como sala de exposiciones temporales y para eventos relacionados con la cultura a cargo del Ayuntamiento de la ciudad.

en las actas de cabildo se hace constar que el gobierno liberal se dio cuenta de la dificultad económica que representaba la labor educativa y era necesario echar mano de otros actores, por lo tanto se propuso solicitar el apoyo de particulares y de la Iglesia católica.

La Escuela Normal regresa

Con el Reglamento de Instrucción Primaria en el Estado de 1863 se estableció nuevamente como forzosa la asistencia de los niños a la escuela, además se enfatizó la uniformidad y que el sistema de enseñanza adoptado para cumplir con el propósito sería el lancasteriano. Para ese año se oficializó nuevamente el establecimiento de una Escuela Normal en la capital, la idea era que para entonces pudieran acudir tanto hombres como mujeres para capacitarlos en el sistema lancasteriano (AHEA, 1863). Una peculiaridad a resaltar dentro de la normatividad es la libertad que se manifestó respecto a la aplicación del método, en este sentido es posible mencionar que el objetivo de lograr la uniformidad se vio limitado únicamente a las materias a enseñar y no estrictamente al método, así mismo la duración de los estudios que se debían realizar era de dos años y los contenidos a cursar eran los que se presentan en la tabla I.

Entre los mecanismos para ingresar a la Escuela Normal de Aguascalientes encontramos que el aspirante debía presentar el título de preceptor de segunda clase, mismo que expedía la Junta de Instrucción, la cual para entonces contaba con la facultad de habilitar a los candidatos que fueran necesarios para el servicio de las escuelas municipales, sin embargo, el problema que observamos es que no se menciona claramente el proceso para obtener dicha habilitación (AHEA, 1863).

Para ahondar sobre la habilitación mencionada podemos especular en cuanto a cómo se podría obtener tal reconocimiento por parte de la junta, de manera que cabe la posibilidad de exponer algunas ideas. Un caso sería contar con algún testimonio respecto a su experiencia o reconocimiento laboral de alguna escuela antes de implementarse el

Tabla 1. Materias a cursar en 1863 dentro de la Escuela Normal.

<i>Primer curso</i>	<i>Segundo curso</i>
Aritmética-práctico razonada	Geometría aplicada a las artes y oficios
Sistema métrico decimal	Cosmografía
Álgebra (hasta ecuaciones de segundo grado)	Geografía general
Gramática castellana	Geografía especial de la República mexicana
Historia sagrada	Historia de México
Cartilla política	Urbanidad

Fuente: AHEA, Fondo Hemeroteca, La Revista, julio 16 y 19 de 1863.

requisito mencionado. Otra posibilidad sería comprobar que el postulante dominaba los conocimientos adquiridos en su niñez o juventud mediante la aplicación de un examen, o contar con alguna profesión reconocida. También se puede considerar la opción de haber tomado algún curso en una escuela Normal cercana al estado, probablemente la de Zacatecas, y validar esto por parte del gobierno de Aguascalientes, en este caso la junta, o finalmente que hubieran asistido a la efímera Normal de 1860.

Aunado a lo anterior resulta pertinente aclarar que tanto para años anteriores como para esta fecha resulta hasta cierto punto riesgoso hablar únicamente de maestros o preceptores titulados, en este sentido es necesario considerar a quienes podemos ubicar en la categoría de preceptores “habilitados”, tal como lo ha propuesto Ángel Mato Díaz, quien para el caso de España menciona que para obtener el cargo de preceptor en un establecimiento de enseñanza los aspirantes debían superar un examen ante la Junta Provincial nombrada por el Jefe Político y así poder habilitarlos para desempeñar sus funciones (Mato, 2010, p. 27), idea que probablemente pudo influir y ser replicada en México, lo cual hasta cierto punto resuelve lo que hemos cuestionado; siendo así, se puede resumir que la habilitación se generaba a partir de una examinación en la cual se demostraran los conocimientos necesarios.

Los preceptores del siglo XIX se pueden identificar por la actividad que realizaban dentro del plano educativo, por su parte debemos mencionar que existen categorías construidas a partir de las características que ofrece cada contexto, como lo es el caso de los preceptores empíricos (Bazant, 2006, p. 129), no obstante, una aportación de este trabajo es resaltar las diferencias que se pueden presentar entre un espacio y otro, por lo que se busca incluir la posibilidad de considerar la categoría de preceptores habilitados para futuros trabajos.

Respecto a la permanencia en la Escuela Normal, el alumno estaba obligado a conducirse con la urbanidad y moralidad suficientes, cualidades que más tarde le hicieran digno de presidir la educación de la juventud. Así mismo se requería total obediencia y desempeñar las tareas que el director le señalara, como asistir a la cátedra con la más estricta puntualidad y aseo personal. El alumno solo podría faltar a la asistencia con anuencia del director, pero la licencia que este concedía nunca podía exceder de ocho días; la que pasara de este término solo podría ser concedida por la junta inspectora. Solo eran motivos para faltar: enfermedad, ocupación imprescindible o salida imprevista del lugar. En cualquiera otra circunstancia, el director o la junta, cada uno en su caso, harían un extrañamiento al alumno. (AHEA, 1863).

La función de la escuela Normal estaba ligada con los objetivos del gobierno, el reconocimiento del Estado, los derechos y obligaciones del individuo; en ese sentido a los alumnos se les inculcaba el sentido de responsabilidad por encima de todo para que dicha cualidad se reprodujera en el niño, de ahí que el preceptor se configuraba como una figura idealizada, un digno ejemplo a seguir para las futuras generaciones.

Como consecuencia de la ocupación a lo largo y ancho del territorio mexicano por el ejército francés, poco se sabe del funcionamiento de la Escuela Normal establecida en 1863; para el caso de Aguascalientes el gobierno imperial duró de 1864 hasta diciembre de 1866, año en que regresaran los liberales al poder (Bernal Sánchez, 2005, p. 136). En enero de 1867 se promulgó en Aguascalientes una Ley de Instrucción, al parecer para entonces la Escuela Normal seguía funcionando a pesar de los embates que se presentaron en los años anteriores; curiosamente de esta ley se tiene conocimiento mediante una circular emitida por el presidente de la Junta de Instrucción Pública y no por el Periódico Oficial, sin embargo de su aplicación no queda duda ya que existe evidencia a partir de su mención en diversos oficios.

Sobre la Ley de Instrucción Pública de 1867 es preciso decir que Ignacio T. Chávez en calidad de presidente de la Junta promovió su aplicación, incluso, en varias ocasiones incitaba a que los preceptores de los establecimientos de primeras letras contaran de manera obligatoria con título, lo cual a nuestro juicio corresponde con el objetivo de lograr la uniformidad de la enseñanza, puesto que promueve la asistencia de los preceptores a la Escuela Normal:

Teniendo presente la junta que presido el contenido del artículo 6º de la ley del II de enero de este año, se recuerda a los preceptores y preceptoras de las escuelas públicas y privadas de esta ciudad, que van anotados al margen, que los que no tienen título están obligados a concurrir a la escuela normal que está establecida en la de agricultura, bajo el concepto que los que tengan, deberán exhibirlo al que suscribe, dentro del término de tres días y obrando de aquella manera den cumplimiento a lo que prescribe dicho artículo cuyo tenor es el siguiente:

Art. 6º. Los preceptores o preceptoras de primeras letras que actualmente existen al frente de los establecimientos, o sean colocados en el curso del presente año y que no tengan título, están obligados a concurrir a la Escuela Normal y a presentar examen al fin del mismo año presente. [AHEA, 1867].

Para 1867 aparecería un nuevo Reglamento de Instrucción Primaria, en el cual continuó vigente el precepto de obligatoriedad tanto para la formación de preceptores como de los alumnos mediante el método lancasteriano (AHEA, 1867) Para ese mismo año, el 2 de diciembre se emitiría la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal, también conocida como “ley Barreda”, misma que contemplaba entre sus objetivos hacer obligatoria la instrucción de primeras letras (Vázquez, 1967, p. 202).

Conclusión

Con relación al Reglamento de Instrucción de Primeras Letras para Aguascalientes de 1867 recientemente se ha comentado lo siguiente: “Resulta sorprendente ver que, en materia de legislación educativa en Aguascalientes se fuese trabajando a la par, si no es

que más aprisa respecto a la capital del país...” (Ramírez Hurtado, 2017, p. 186), lo cual puede generar todo un debate.

Creemos que efectivamente es oportuno reflexionar sobre los esfuerzos educativos en cada ámbito. Si bien la ley Barreda de 1867 fue meses después a los trabajos realizados en Aguascalientes, esta tiene su antecedente el 14 de abril de 1861, poco después de concluir la Guerra de Reforma, cuando al ministro de Justicia Ignacio Ramírez se le encargan los asuntos de la instrucción pública. Para el caso de Aguascalientes existe evidencia de un reglamento mencionado en el Periódico Oficial el 3 de abril del mismo año, no obstante, creemos que este ejercicio nos llevaría cada vez más atrás y llegaríamos al punto de partida: los esfuerzos educativos del siglo XIX en México responden en gran parte a la formación de ciudadanos como individuos industriosos y leales a la patria.

Lo que proponemos aquí es que la aplicación de la obligatoriedad de alguna manera va de la mano con la formación de preceptores, pues no es posible eliminar el analfabetismo si no existe de por medio la capacitación de los preceptores con base en un método, lo que llevará a proponer e incluir el concepto de uniformidad en la normatividad. Dicho proceso tiene sus raíces en la conformación de la república federal, como ejemplo de ello tomamos el caso Chihuahua trabajado por Adelina Arredondo. La autora nos menciona que en la Constitución de aquel estado ya se contemplaba una educación sistemática, pública, gratuita y obligatoria. Por otra parte, hemos observado lo previsto respecto a la obligatoriedad en diversos documentos, por ejemplo, el Plan General de Enseñanza e Instrucción Pública del Estado de Zacatecas de 1831 nos lleva a señalar que en materia legislativa Aguascalientes se vio influenciado en la elaboración de su normatividad educativa, de ahí que la obligatoriedad se ejerza con mecanismos similares como lo fue el sistema de penas.

La formación de preceptores en Aguascalientes tiene su antecedente con la Escuela Normal de 1860, la cual fue exclusivamente para hombres. La capacitación se formalizó a partir de 1863 con la nueva Escuela Normal, para entonces ya existe evidencia de un plan de estudios y el perfil del estudiante visto como modelo a reproducirse en los niños. Así mismo se incluye la habilitación como mecanismo para introducirse en la práctica de la instrucción y como requisito para ingresar a la Normal. Al llegar al año de 1867 la obligación de asistir a la escuela no solo es para que los padres manden a sus hijos, tal hecho también generó que los preceptores contaran con un título, de manera que tuvieron que asistir de manera obligatoria a recibir capacitación.

Finalmente podemos decir que, después de revisar las constituciones generales del siglo XIX, la obligatoriedad es un precepto que se constituye desde los documentos normativos de las entidades, leyes secundarias y reglamentaciones, por tal motivo podemos proponer que fue un elemento en constante construcción e impulsado de acuerdo a las necesidades de cada estado.

Referencias

- ACA-FDAC (1862). *Actas de Cabildo*, actas 4-17. Aguascalientes.
- AHEA [Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes] (1861, 3 de marzo). *El Porvenir*, “Reglamento de Instrucción Pública para Aguascalientes de 1861” [Fondo Hemeroteca].
- AHEA (1862, 22 de mayo). *El Republicano*, “Ley de Instrucción Pública del Estado de Aguascalientes” [Fondo Hemeroteca].
- AHEA (1863, julio 16 y 19). *La Revista*, t. I, (52), 214-216 [Fondo Hemeroteca].
- AHEA (1867, 30 de mayo y 6 de junio). *El Republicano*, [Fondo Hemeroteca].
- AHEA (1867). *Circular a los preceptores de primeras letras* [Fondo Educación, caja 44, exp. 2/I, f. 16, f.]. Aguascalientes.
- Arredondo, A. (1998). El financiamiento de la instrucción pública durante las primeras décadas de la Independencia en Chihuahua. *Relaciones*, 19(76), 195-218.
- Barba Casillas, B. (2012). Rasgos del docente en las normas jurídicas de Aguascalientes 1821-1910. *Revista Investigación y Ciencia*, 20(55), 48-55.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Bernal, J. (2005). *Apuntes históricos, geográficos y estadísticos del estado de Aguascalientes*. México: Signo Imagen.
- Biblioteca Digital de la Universidad de Nuevo León (s.f.). *Plan General de Enseñanza e Instrucción Pública del Estado de Zacatecas de 1831*. Recuperado de: <https://www.dgb.uanl.mx/?mod=bdigital>.
- Mato Díaz, Á. (2010). Las escuelas y los maestros de primeras letras (siglo XIX). *Magister: Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, (23), 19-34.
- Gómez Serrano, J. (1988). Instrucción pública. En *Aguascalientes en la historia: 1786-1920. Sociedad y cultura* (t. III, vol. I). México: Gobierno del Estado de Aguascalientes/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Peñaflores, R. (2017). *La educación popular en Zacatecas. De las primeras letras a las escuelas de artes y oficios: trabajadores, pobreza y laicización*. México: UAZ-SPAUAZ.
- Rives Iborra, V. (2000). La educación aguascalentense en el Porfiriato. En A. Topete del Valle, *Páginas sueltas*. México: UAA-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Vázquez, J. (1967). La república restaurada y la educación: un intento de victoria definitiva. *Historia Mexicana*, 17(2[66]), 200-211.

Cómo citar este artículo:

Ruiz Trejo, O. (2019). Enseñanza de primeras letras en Aguascalientes (1824-1867): formación de preceptores como agentes de cambio frente a la obligatoriedad de la educación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 229-238. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.230>.



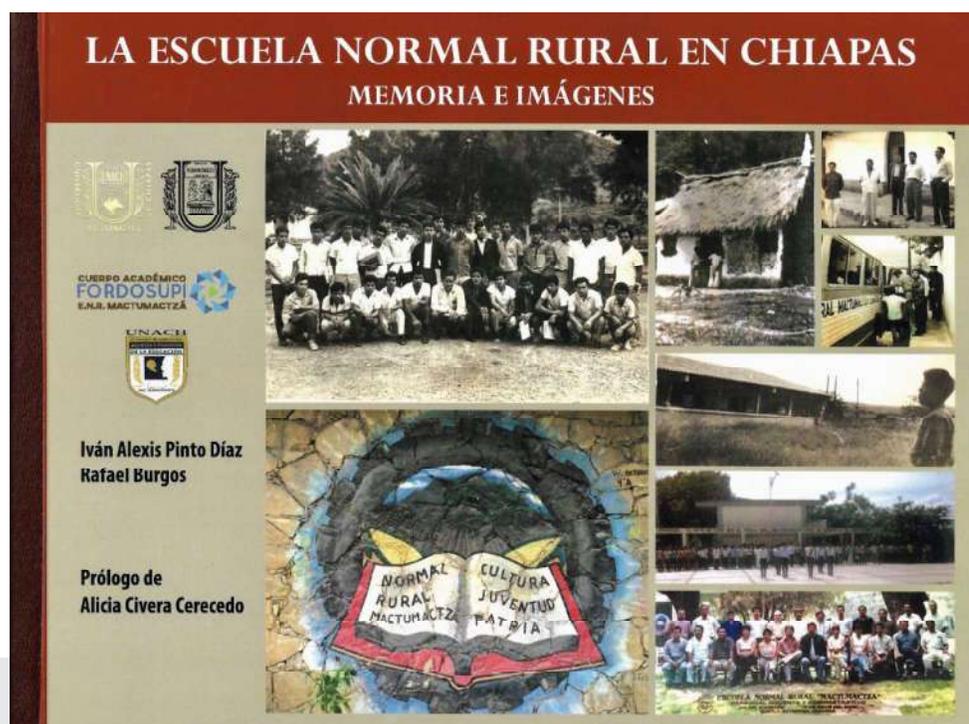
Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

[R E S E Ñ A]

La Escuela Normal Rural en Chiapas. Memoria e imágenes

The Normal Rural School in Chiapas. Memory and images

Iván Alexis Pinto Díaz • Rafael Burgos



Obra reseñada:

Pinto Díaz, I. A., y Burgos, R. (2019). *La Escuela Normal Rural en Chiapas. Memoria e imágenes*. Chiapas, México: Historia Herencia Mexicana Editorial-UNACH. ISBN: 978-607-8459-40-7.

Iván Alexis Pinto Díaz. Universidad Autónoma de Chiapas, México. Profesor investigador de la Facultad de Humanidades. Es doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de investigación son: historia de la educación Normal Rural en Chiapas, formación docente y profesores principiantes. Ha escrito libros y artículos sobre las temáticas referidas, además de participar como ponente en congresos nacionales e internacionales. Es miembro del COMIE y de la SOMEHIDE. Correo electrónico: iapidiaz70@icloud.com. ID: <https://orcid.org/000-0003-1359-5819>.

Rafael Burgos. Universidad Autónoma de Chiapas, México. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Humanidades. Candidato a doctor en Docencia por el Instituto de Estudios de Posgrado del Gobierno del Estado de Chiapas. Maestro en Ciencia de la Educación por el IEU, licenciado en Pedagogía por la UNACH y profesor de educación primaria. Coautor de tres textos sobre el normalismo rural en Chiapas y autor de uno sobre los orígenes de la educación privada en Chiapas. Ha publicado diversos artículos en revistas y capítulos de libros sobre políticas educativas y profesores principiantes. Correo electrónico: rburgos_I2@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7201-1874>.

La historia de las escuelas Normales rurales en México no puede ni debe ser abordada como objeto de estudio únicamente a través del análisis de las disposiciones oficiales, las políticas educativas y los programas de estudio. Para su mejor comprensión es necesario considerar a los sujetos (profesores, alumnos y directivos) y sus relaciones, el momento histórico y las características particulares de cada institución. Las escuelas, no se puede obviar, son instituciones constituidas de, para y con sujetos cuyas acciones las configuran históricamente y dan sentido a su pasado, presente y futuro.

La mirada hacia los sujetos (profesores, alumnos, administrativos, autoridades educativas, padres de familia) conlleva la posibilidad de observar o desentrañar los hilos más intrincados de las relaciones y procesos que se viven en una institución escolar; esta mirada da pautas para mostrar, desde dentro, el trabajo diario que se desarrolla en la escuela, el que la define y caracteriza, el que en ocasiones se deja de lado como lo menos importante de observar.

Se parte de reconocer que los sujetos educativos no asumen las disposiciones oficiales mecánicamente, las cuestionan y les dan un sentido personal; que del conocimiento y la lectura de sus interpretaciones, sus miradas, sus intereses individuales, grupales y gremiales, se abre la posibilidad de desmitificar a la institución escolar, conocerla e intentar captar cómo se desarrolla el día a día en su interior.

Esta es la lógica que marca nuestro trabajo en la recuperación y análisis de la historia de la escuela Normal rural en Chiapas (Pinto y Burgos, 2015, 2019). Buscar desde los sujetos el sentido de la institución escolar, recuperar las relaciones, acciones, intereses y vivencias, todo lo que parece no relevante pero que da sentido a los sujetos y su presencia en la escuela. En los estudios y literatura que abordan la historia de las escuelas y los maestros (Rockwell, 2007; Galván, 2016, entre muchos otros) y particularmente sobre la Normal rural (Civera 1997, 2006, 2008), encontramos categorías, conceptos e ideas importantes para fundamentar la mirada y centrarla en la perspectiva etnográfica e histórica.

Con esta orientación teórica y metodológica iniciamos el trabajo en relación a la Normal rural en Chiapas y ubicamos la razón que nos llevó a considerarla como objeto de investigación en dos sentidos: por su importante contribución en el desarrollo educativo de México y particularmente de Chiapas, pero también para dar cuenta del trabajo y los rostros de maestros, alumnos, directivos, empleados que con su labor fueron escribiendo la historia y construyendo el acontecer cotidiano de las escuela Normales rurales en Chiapas.

El libro que ahora reseñamos aborda una pequeña parte de la historia de la Normal rural en Chiapas, pero con seguridad hay en él elementos que expresan el acontecer histórico de otras escuelas Normales que han existido y aún existen en nuestro país.

En la historia de la Normal rural en Chiapas (estado del sureste mexicano) destacan dos etapas; la primera, corta en su temporalidad, está representada por la Escuela Nor-

mal Rural de Cerro Hueco que funcionó entre los años de 1931 y 1935, y la segunda, caracterizada por la Escuela Normal Rural Mactumactzá, que va desde el año de su apertura oficial en 1956 hasta nuestros días. Aunque estas dos instituciones corresponden a periodos históricos diferentes y sus condiciones de funcionamiento difieren entre sí, el análisis histórico permite establecer que en ambas la formación de los futuros profesores de educación primaria rural siempre ha ido más allá de las actividades en el aula y de la enseñanza-aprendizaje de contenidos disciplinares. Tanto en la Normal Rural Cerro Hueco como en la de Mactumactzá se propició en sus estudiantes una formación que incluía actividades culturales, deportivas y agropecuarias, complementadas con prácticas profesionales y actividades de extensionismo en comunidades y, algo distintivo en este tipo de Normales, la participación de sus integrantes en la lucha y la acción política e ideológica ligadas a la defensa de la institución y a la articulación de la organización estudiantil a movimientos campesinos y obreros.

Más que un texto teórico y conceptual, el libro “La Escuela Normal Rural en Chiapas. Memoria e imágenes” recoge momentos de la historia de esta institución a través de documentos, fotografías y las voces de algunos de sus actores —docentes, alumnos, administrativos— que se presentan como vehículos para una atenta observación e interpretación de los lectores. El contenido del texto es el resultado de un arduo trabajo de búsqueda en archivos históricos, oficiales y particulares, entrevistas con algunos actores de la historia de la Normal rural en Chiapas y, sobre todo, del deseo y la motivación de dar a conocer, a través de fotografías y documentos, una parte poco conocida de la historia de la educación Normal rural en Chiapas.

El texto se divide en dos partes, la primera está dedicada a la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, desde su fundación en 1931, sus etapas de Escuela Regional Campesina y de Escuela Práctica de Agricultura, hasta su clausura definitiva en 1946. La segunda parte se dedica a la Escuela Normal Rural Mactumactzá, resaltando algunos de los acontecimientos más importantes que han marcado su historia de más de sesenta años.

En la primera parte se destaca la fundación de Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, el 24 de febrero de 1931. La escuela fue ubicada en un terreno donado por el gobierno del Estado, pero sin la infraestructura y las condiciones para albergar a una institución con la características de Normal rural. Se carecía de todo, excepto del entusiasmo de su comunidad escolar. Las condiciones en que funcionaba la escuela eran precarias, los salones y dormitorios eran de adobe y palma, solo había sanitarios para las mujeres y el equipamiento escolar era en extremo precario.

En la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco la formación de los maestros rurales se caracterizó por contener una fuerte carga ideológica revolucionaria. Los informes, las fotografías y narraciones de estudiantes, profesores y funcionarios de esa época, encontrados en archivos, dan muestra de las campañas de trabajo social y de excursión que realizaban los estudiantes en compañía de sus respectivos guías (los formadores).

En 1936, por disposición oficial, la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco se cerró y cambió de ubicación y de denominación, se convirtió en Escuela Regional Campesina. Cinco años después, en 1941, esta institución pasó a denominarse Escuela Práctica de Agricultura, misma que, en 1946, agobiada por conflictos internos y por una política oficial opuesta al compromiso social que mostraban los alumnos y profesores, se cerró definitivamente.

Diez años después del cierre de la Escuela Práctica de Agricultura, ante las carencias y necesidades sociales y educativas de la entidad, en abril de 1956, el gobierno del Estado, con el apoyo del gobierno federal, gestionó la apertura de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Al igual que su antecesora en Cerro Hueco, esta escuela Normal inició su funcionamiento en medio de grandes carencias y dificultades; lo que sobraba era la voluntad del reducido número de formadores que la fundaron y el deseo de sus 90 estudiantes por tener un techo donde vivir, tres comidas más o menos garantizadas y, sobre todo, la posibilidad de formarse profesionalmente.

De los primeros años de la Escuela Normal Rural Mactumactzá, los documentos encontrados en archivos y los testimonios de algunos exalumnos y exprofesores dan cuenta de las exigencias y compromisos de los profesores con la formación profesional y personal de los jóvenes que ahí se formaban; se registran también las glorias alcanzadas por los equipos deportivos, mismos que llegaron a ser referentes durante las llamadas Jornadas Deportivas y Culturales que cada año se celebraban en alguna Normal rural del país. Así también se refiere que la banda de guerra fue un icono representativo de Mactumactzá.

La característica de internado de esta institución favorecía la formación integral de los estudiantes. No solo se impartían clases de diversas asignaturas relacionadas con la formación docente, también se impartían diversos talleres destinados a proveer a los estudiantes de capacidades técnicas para su aplicación en el medio rural a donde irían a trabajar. Además de la formación profesional y técnica, la convivencia entre maestros y alumnos en el internado permitía también una formación política e ideológica centrada en los postulados marxistas-leninistas, muy en boga durante los años sesenta y setenta.

Las imágenes y los textos que se presentan en el libro dejan ver que en Mactumactzá se atendía a jóvenes de condición humilde y provenientes de comunidades alejadas de los centros urbanos de Chiapas. El internado les brindaba un espacio de formación académica e ideológica, pero fundamentalmente les garantizaba hospedaje y alimentación.

En el año 2003, después de una serie de conflictos entre las autoridades educativas y los directivos y estudiantes de la Normal, por disposición del gobierno del Estado se canceló el servicio de internado. A partir de ese año la Escuela Normal Rural Mactumactzá fue perdiendo los signos que la daban identidad: su combatividad en la defensa del derecho a la educación, la formación académica e ideológica que la caracterizaba y las actividades deportivas y culturales que la distinguían.

Las fotografías y documentos que conforman el contenido del libro permiten al lector recorrer en forma visual los momentos, las circunstancias, los actores y los acontecimientos que son parte importante del acontecer histórico de la Normal rural en Chiapas.

Las principales fuentes de donde se obtuvo la mayor parte de las fotografías, testimonios y documentos que se presentan en el libro fueron los archivos históricos de la Secretaría de Educación Pública, de la Universidad Autónoma de Chiapas y de la propia Normal Rural de Mactumactzá. También se contactó a exprofesores y exalumnos que nos proporcionaron valiosos testimonios orales y documentos escritos que fueron de gran utilidad para la elaboración final del texto.

Referencias

- Civera, A. (1997). *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*. México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Civera, A. (2006). El internado como familia. Las escuelas normales rurales en la década de 1920. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(3-4), 53-73. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27036404.pdf>.
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Galván Lafarga, L. E. (2016). Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 45-178. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182007.pdf>.
- Pinto Díaz, I. A., y Burgos, R. (2015). *Los formadores de la escuela normal rural Mactumactzá. La configuración histórica de un modelo de formación*. Chiapas, México: Historia Herencia Mexicana Editorial-UNACH.
- Pinto Díaz, I. A., y Burgos, R. (2019). *La Escuela Normal Rural en Chiapas. Memoria e imágenes*. Chiapas, México: Historia Herencia Mexicana Editorial-UNACH.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán-CIESAS-CINVESTAV.

Cómo citar este artículo:

Pinto Díaz, I. A., y Burgos, R. (2019). Reseña de libro: “La Escuela Normal Rural en Chiapas. Memoria e imágenes”. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 239-243. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.271>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Diseño editorial:



Calle Delicias n. 251, Chihuahua, Chih.

Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, e-mail: villalobos7@gmail.com

