

ANUARIO MEXICANO DE

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Volumen 4
Número 1
2024



SAN LUIS POTOSÍ

Imágenes de portada

Superior: Entrega de Libros de Texto Gratuito, Escuela Heroínas Mexicanas. 1962. Cárdenas, San Luis Potosí. Colección de Martha Ávila Villanueva.

Inferior: Celia Lechón de niña, Escuela Mariano Otero. 1922. San Luis Potosí. Colección de Santiago Juárez.

DOI de este número:

<https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1>

Indizaciones



Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal



Directory of Open Access Journals



Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades



Google Académico



Matriz de Información para el Análisis de Revistas



Dialnet

Anuario Mexicano de Historia de la Educación (volumen 4, número 1, enero-diciembre de 2024) es una publicación electrónica anual editada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación A.C. (Calle Avenida 1, número exterior MZ 13, Lt4, colonia Miguel Hidalgo, Ampliación Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250, 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: 04-2021-112417131200-102; ISSN (electrónico): 2683-295X, 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: noviembre de 2024.

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.

2024. 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 2022-2024

Presidenta

Dra. Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato

Vicepresidente

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua

Secretaría de Organización

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas
*Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua*

Tesorería

Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua

Secretaría Académica

Dra. María Guadalupe Cedeño Peguero
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Vocalías

Dra. Eugenia Roldán Vera
DIE-CINVESTAV

Dra. Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato

Dra. Ana María del Socorro García García
Universidad Veracruzana

Dr. Luis Carlos Quiñones Hernández
Universidad Juárez del Estado de Durango

Dr. Freddy Javier Espadas Sosa
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A, Mérida, Yucatán

Comité Consultivo

Dr. Juan Bernardo Alfonseca Giner de los Ríos
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Dra. Georgina María Esther Aguirre Lora
IISUE-UNAM

Dr. René Amaro Peñaflores
Universidad Autónoma de Zacatecas



Anuario Mexicano de Historia de la Educación

Director editorial

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

Comité Editorial

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

Dra. Denisse de Jesús Cejudo Ramos
IISUE-UNAM
denisse.cejudo@gmail.com

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

Dr. Federico Lazarín Miranda
UAM-Iztapalapa
flazarin@izt.uam.mx

Dr. Pablo Martínez Carmona
CIESAS, Sede Ciudad de México
martinezcarmonapablo@gmail.com

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
stefanyliddiard@gmail.com

Dra. Eugenia Roldán Vera
DIE-CINVESTAV
eroldan@cinvestav.mx

Dra. Ana María del Socorro García García
Facultad de Historia, Universidad Veracruzana
mgarcia@uv.mx

Dra. María Guadalupe Cedeño Peguero
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
mpeguero1@hotmail.com

Traducciones

Lic. José Luis Valdez Chávez
Universidad Autónoma de Chihuahua
jvaldez@uach.mx

Dictaminadores de este número

José Luis Acevedo Hurtado
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas

Georgina María Esther Aguirre Lora
IISUE-UNAM

Juan Bernardo Alfonseca Giner de los Ríos
El Colegio de San Luis

Martina Alvarado Sánchez
Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

María Cristina Amaro Amaro
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

Julieta Arcos Chigo
Universidad Veracruzana

David Baltazar Vargas
Universidad Autónoma de Querétaro

Elizabeth Camacho Macedo
Investigadora Independiente

Salvador Camacho Sandoval
Universidad Autónoma de Aguascalientes

María Guadalupe Cedeño Peguero
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Denisse de Jesús Cejudo Ramos
IISUE-UNAM

Evangelina Cervantes Holguín
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato

Mireya Chapa Chapa
Escuela Normal Pablo Liras

Elvia Lizbeth Cortés López
UAM-Iztapalapa

Laura Irene Dino Morales
Centro Universitario CIFE

Jesús Domínguez Cardiel
Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
Universidad Pedagógica Nacional

Martín Escobedo Delgado
Universidad Autónoma de Zacatecas

Freddy Javier Espadas Sosa
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A

Armando René Espinosa Hernández
Sistema Educativo Estatal Regular, SLP

María del Mar Estrada Rebull
Escuela Normal Superior de Querétaro

Martha Raquel Facio Gutiérrez
Universidad Autónoma de Chihuahua

Gerardo Antonio Galindo Peláez
Universidad Veracruzana

María Guadalupe García Alcaraz
Universidad de Guadalajara

Ana María del Socorro García García
Universidad Veracruzana

Blanca Estela García Gutiérrez
UAM-Iztapalapa

Juan Manuel Guel Rodríguez
Universidad Autónoma de Zacatecas

Norma Gutiérrez Hernández
Universidad Autónoma de Zacatecas

Francisco Hernández Ortiz
*Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de San Luis Potosí*

Marcelo Hernández Santos
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas

José Martín Hurtado Galves
*Centenaria y Benemérita Escuela Normal
del Estado de Querétaro "Andrés Balmuera"*

María Concepción Leal García
Escuela Normal Superior de Querétaro

Cristóbal León Campos
*Secretaría de Educación del
Gobierno del Estado de Yucatán*

Stefany Liddiard Cárdenas
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

María del Refugio Magallanes Delgado
Universidad Autónoma de Zacatecas

Jesús Márquez Carrillo
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato

Pablo Martínez Carmona
*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social*

Eusebio Martínez Hernández
Universidad Michoacana de Nicolás de Hidalgo

Karla Irene Martínez Méndez
Universidad Pedagógica Nacional

Elvia Montes de Oca Navas
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Sergio Ortiz Briano
Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"

Flor Marina Pérez López
FFYL-UNAM

Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua

Iván Alexis Pinto Díaz
Universidad Autónoma de Chiapas

Georgina Indira Quiñones Flores
Universidad Autónoma de Zacatecas

Ana Margarita Ramírez Sánchez
UAM-Iztapalapa

Norma Ramos Escobar
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

Rosalina Ríos Zúñiga
IISUE-UNAM

Diana Cecilia Rodríguez Ugalde
CONAHCYT - ENES Morelia

Cristian Miguel Rosas Iñiguez
*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social*

Salvador Sigüenza Orozco
*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social*

Izabela Tkocz
Universidad Autónoma de Chihuahua

Andrea Torres Alejo
UAM-Iztapalapa

Sergio Josué Torres Zarco
Universidad Hispano Americana del Bajío

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua

Arianna Vega Hernández
Universidad Autónoma de Chihuahua

María de Lourdes Uribe Soto
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Neiffe Valencia Calderón
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Blanca Susana Vega Martínez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

María Isabel Vega Muytoy
*Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México (División Académica Nextlalpan)*

Alma Elizabeth Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional, Hidalgo

Martha Patricia Zamora Patiño
Universidad Iberoamericana

Cynthia Zamora Pedraza
*Escuela Normal de Estudios Superiores
del Magisterio Potosino*

Jenny Zapata de la Cruz
Universidad de Guanajuato

Edgar Zuno Rodiles
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Contenido

Jesús Adolfo Trujillo Holguín Panorama de las revistas académicas especializadas en el área de historia e historiografía de la educación en México	Pág. 9	Gerardo Antonio Galindo Peláez La construcción de una cultura escolar en medio de un desierto: un acercamiento a las escuelas Cantonales de Veracruz. 1885-1910	Pág. 93
Alina Horta Méndez y Yasser Martínez Tapia Lenguaje de estado e historia de la educación: dos ejercicios de desplazamiento en la mirada a los libros de texto gratuitos y la educación fundamental como objetos de estudio	Pág. 19	Jorge Luis Cruz Hernández Discursos hegemónicos de la historia de México y resistencias paralelas. Una autoetnografía en diálogo con un profesor indígena	Pág. 105
Mayela Legaspi-Lozano El enfoque sociocultural de las emociones en la reconstrucción de los acontecimientos históricos	Pág. 29	Dina Beltrán López Los antecedentes de la primera biblioteca pública del estado de Sinaloa, México (1872-1922)	Pág. 123
Margarita Pérez Caballero y Eugenia Roldán Vera CREFAL: cambios y permanencias semánticas en el ámbito de la educación de adultos. Una aproximación conceptual	Pág. 39	Amaya Monserrat Sánchez Sánchez La participación del municipio dentro del desarrollo del presupuesto de instrucción pública primaria en Zacatecas 1890-1911	Pág. 135
Emilia Recéndez Guerrero Resistiendo el control estatal: el Instituto Guadalupe Victoria de Aguascalientes, institución formadora de maestras católicas y urbanas	Pág. 51	Evangelina Cervantes Holguín Caja de herramientas: estrategias didácticas para una experiencia museal en la frontera norte de México	Pág. 145
Julio Alberto Rojas Rodríguez A la sombra de la violencia. Las experiencias de las maestras rurales durante el Movimiento Cristero en Michoacán, 1921-1929	Pág. 63	Daniel Gibran Castillo Molina De trazos, colores y letras sobre el papel. Los cuadernillos de escritura como fuente para hacer historia de la educación de la niñez indígena de México. Un distrito queretano, 1879-1884	Pág. 159
Marilyn Georgia Salcido-Sáenz y Jesús Adolfo Trujillo Holguín Evolución curricular en el Colegio de Bachilleres: cambios y continuidades en los años 70, 80 y 90	Pág. 79	Mireya Martí Reyes y Cirila Cervera Delgado La Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato: caracterización de una década a través de sus tesis, 1980-1990	Pág. 177

<p>Luis Enrique Garcés Aspee Oficio Reservado. La expulsión de un docente en un liceo chileno. Reflexiones sobre la gramática de la escolaridad, las identidades docentes y las fuentes en la historia de la educación Pág. 193</p>	<p>Claudia Altaira Pérez Toledo y Julio Ubiidxa Rios Peña Mujeres directoras de las escuelas Normales en México: un acercamiento desde la historia del tiempo presente Pág. 295</p>
<p>Cristian Rosas Iñiguez Del paternalismo real de lo justo al vacío de la justicia periférica por construirse: becas y movilidad de abogados desde el Colegio de San Ildefonso de México (1808-1848) Pág. 203</p>	<p>Ana María del Socorro García García y Giovanna Sánchez Osorio Las mujeres impresoras de la región centro del estado de Veracruz de finales del siglo XIX y principios del XX Pág. 307</p>
<p>Neiffe Valencia Calderón Primeras alumnas de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Michoacana, 1979-1983 Pág. 215</p>	<p>Yair Gerardo Hernández Vidal La contribución del pensamiento de Catherine Sturges en las iniciativas educativas de los profesores de la Mixteca en 1926 Pág. 319</p>
<p>Gustavo Medellín Luna “Enseñanza del canto” de Pedro Aedo. Un acercamiento a la educación musical durante el porfiriato mediante la revista <i>México intelectual</i> Pág. 225</p>	<p>Roberto Emmanuel Acevedo Amaro Los lenguajes y los conceptos político-educativos: de la modernización nacional a la modernización educativa en México Pág. 337</p>
<p>Abraham Osvaldo Valencia Flores La historiografía de la educación técnica desde el IPN. Avances y desafíos Pág. 239</p>	<p>Pedro Henrique Nascimento de Oliveira Patrimonio marista en Río de Janeiro: la materialización de una educación por medio de la memoria por una congregación religiosa educativa Pág. 355</p>
<p>Raquel de Jesús Vélez Castillo Entre formación y enseñanza. Catedráticas de la Escuela Superior de Niñas y Escuela Normal Veracruzana; del siglo decimonónico a las primeras décadas del siglo XX Pág. 255</p>	<p>María Guadalupe Cedeño Peguero Los nombramientos magisteriales del obispado de Michoacán, 1765-1766 Pág. 365</p>
<p>Alejandro Arturo Jiménez Martínez, Enrique Farfán Mejía y Mayra Elizabeth Moguel Vera Las habilidades en la enseñanza de la historia en primaria en el Plan y programas de estudio de 1993 en México Pág. 269</p>	<p>Rocío Ramírez González Historia escolar cotidiana: una categoría analítica intermedia para comprender las prácticas de enseñar historia en primaria Pág. 377</p>
<p>María Fernanda Mora Reyes Un olvido historiográfico: el maestro de novicios entre los dominicos novohispanos, siglos XVI y XVII Pág. 281</p>	<p>María del Refugio Magallanes Delgado Enseñanza de la moral práctica en el modelo de educación integral: la construcción de la conciencia social de los niños en el Porfiriato Pág. 387</p>
	<p>Héctor Saldaña Aldana La computación en la educación mexicana: un testimonio de medio siglo de evolución Pág. 405</p>

[E D I T O R I A L]

Panorama de las revistas académicas especializadas en el área de historia e historiografía de la educación en México

*Overview of academic journals specialized in
the area of history and historiography of education in México*

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Director editorial

Introducción

Las revistas académicas especializadas son el canal de comunicación más importante para las y los integrantes de la comunidad científica a nivel nacional e internacional. Aunque el predominio de la revista impresa en papel se mantuvo durante varios siglos (Leyva y Gaitán, 2019; Reyna y Alonso, 2015), durante las últimas dos décadas se posicionó el formato electrónico como la opción predominante en los procesos de edición y publicación, gracias a la irrupción de recursos informáticos como el *software* libre Open Journal Systems –OJS–, que representa una de las iniciativas más importantes en el impulso a las políticas mundiales de acceso abierto al conocimiento (*Open Access*) y uno de los recursos más eficientes para apoyar los procesos de gestión editorial.

La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación –SOMEHIDE– se insertó en estas tendencias modernas de edición de revistas electrónicas desde el año 2013, cuando se editó el primer número de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, y se fortaleció años más tarde con el lanzamiento del primer volumen del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*. Esta última revista incluyó un número retroactivo al año 2018 y el correspondiente al 2019, dado que su lógica era nutrirlo con los trabajos presentados en las emisiones bianuales del Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Trujillo, 2020). Ambos proyectos han representado un importante espacio para la difusión de resultados de las actividades investigativas entre las y los

integrantes de la comunidad de historiadores educativos a nivel nacional e internacional, por más de una década.

La importancia de las revistas especializadas en el área de historia e historiografía de la educación se evidencia en el debate y proyectos académicos a escala regional y global que se ocupan del tema. El Connecting History of Education Working Group realiza –desde el año 2015– un conjunto de iniciativas de colaboración y cooperación internacional en historia de la educación, que han dado pie a proyectos para analizar el impacto de la internacionalización en los modelos de gestión de las revistas de historia de la educación, su evolución a lo largo del tiempo, el efecto que tienen estos medios de comunicación científica, el comportamiento de las comunidades científicas y los ciclos de congresos auspiciados por las sociedades científicas (Hernández et al., 2022, Hernández et al., 2019).

A nivel nacional no se registra la presencia de grupos que se dediquen de manera sistemática y permanente a estudiar las dinámicas en el área de historia e historiografía de la educación ni de sus revistas especializadas, pero sí existen proyectos como el de *Estados de conocimiento de la investigación educativa*, elaborados decenalmente por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa –COMIE–, que se ocupan de sistematizar la producción académica generada por periodos y a partir de ello se analizan las dinámicas y condiciones en cada área temática. En el último reporte del área de historia e historiografía de la educación se incluyó el capítulo titulado “Historia e historiografía de la educación: avances de una década desde las revistas especializadas (2012-2021)” (Vega et al., 2024), donde se analizan las tres revistas especializadas del área en las que fueron publicados la mayor cantidad de artículos analizados en el reporte: *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* y *Debates por la Historia*.

La discusión sobre revistas también se refleja en los espacios de diálogo académico como el Encuentro Internacional de Historia de la Educación que, en su decimotava edición, celebrada del 13 al 15 de noviembre del 2024 en las instalaciones de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, incluyó el panel titulado “Publicaciones electrónicas en historia de la educación”, que se constituyó en un espacio para la discusión de los retos que enfrentan la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, el *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* y *Debates por la Historia*. Como panelistas participaron los directores editoriales de cada una de estas publicaciones,¹ lo que permitió la interacción directa de los participantes con quienes enfrentan en el día a día los retos de sacar adelante estos proyectos en un entorno de constantes dificultades y cambios en las formas de comunicación de la ciencia.

Para reflexionar de manera puntual en la importancia que tienen las revistas especializadas del área de historia e historiografía de la educación en México, se presentan en esta nota editorial los siguientes apartados que intentan dibujar un panorama sucinto del impacto que han tenido estas publicaciones, de acuerdo con lo

¹ En la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* funge como directora editorial la doctora Stefany Liddiard Cárdenas, en el *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* el doctor Jesús Adolfo Trujillo Holguín, y en la revista *Debates por la Historia* el doctor Francisco Alberto Pérez Piñón.

abordado en el reporte de *Estados de conocimiento* de la década 2012-2021 del COMIE, complementado con los datos de autoría que se registran en las dos publicaciones electrónicas de la SOMEHIDE, desde la fecha en que lanzaron su primer número hasta los años 2023 y 2024.

Las revistas especializadas en el reporte de *Estados de conocimiento* 2012-2021

El predominio del artículo de revista como principal producto académico generado por la comunidad de especialistas en el área de historia e historiografía de la educación se evidenció en el reporte de *Estados de conocimiento* de la década 2012-2021, donde el 33.8% del total de registros correspondió a este tipo de productos, mientras que en la década previa (2002-2011) había alcanzado tan solo el 13.3% de la producción total. Así mismo, durante la década reciente emergieron en el espacio mediático nacional cuatro nuevas revistas electrónicas especializadas en el área (Trujillo, 2024).

Del análisis a las condiciones de operación de las revistas académicas especializadas en temas del área se desprenden algunas reflexiones que debieran ser consideradas por los tomadores de decisiones en organismos como el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías –CONAHCYT–, pues a pesar de que el artículo 3º constitucional se reformó recientemente para establecer el derecho que toda persona tiene a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, así como la obligación expresa del Estado para “apoyar la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella” (Presidencia de la República, 2019, fracción V, párr. 1), lo cierto es que las políticas públicas para la asignación de recursos económicos son escasas e insuficientes para hacer realidad dicho propósito. Los programas de apoyo enfocados a promover la visibilidad y el desarrollo de las revistas científicas prácticamente han desaparecido y el acceso abierto cada vez está más amenazado ante los altos costos que implica el mantenimiento tecnológico de una revista y los procesos de edición y gestión editorial.

Vega et al. (2024) se abocan a analizar las tres revistas que declaran en el enfoque temático, disponible en su sitio web, que se ocupan de temas relacionados con la historia e historiografía de la educación y que tuvieron la característica de haber concentrado la mayor cantidad de productos correspondientes al área, durante la década de análisis: *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* y *Debates por la Historia*. El panorama general que se describe es de publicaciones que han tenido un avance desigual en cuanto a la captación de artículos provenientes de otros países y escasa indización en bases de datos a nivel internacional, sin que ninguna de ellas se encuentre incluida en Scopus o Web of Science. Igualmente se identificaron algunas revistas que, no siendo del área, concentraron una cantidad importante de productos, pero no fueron analizadas detalladamente

en el reporte: *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales y Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa* (ver Tabla 1).

Derivado del mismo proyecto de *Estados de conocimiento* del COMIE, Trujillo et al. (2023) realizan un análisis más detallado sobre el tema de las revistas especializadas, el cual se presentó como ponencia en el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en el mes de diciembre del 2023, en Villahermosa, Tabasco. Entre los hallazgos más significativos se encuentra que la tendencia histórica había sido la publicación de artículos en revistas correspondientes al área general de la investigación educativa y las ciencias sociales, entre las que se cuenta a *Historia Mexicana*, *Perfiles Educativos* y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sin embargo, para la década 2012-2021 la publicación de los 337 artículos capturados en la base de datos del proyecto se distribuyó en 118 revistas nacionales e internacionales en las que se incluyeron de 1 a 69 trabajos a lo largo de la década de estudio (ver Tabla 1).

Tabla 1
Revistas que publicaron trabajos del área de historia e historiografía de la educación durante el periodo 2012-2021

Nombre de la revista	Cantidad de trabajos publicados
<i>Revista Mexicana de Historia de la Educación</i>	69
<i>RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa</i>	21
<i>Debates por la Historia</i>	19
<i>Anuario Mexicano de Historia de la Educación</i>	18
<i>IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH</i>	15
<i>Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales</i>	11
<i>Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa</i>	8
<i>Correo del Maestro</i>	7
<i>Historia Mexicana</i>	7
<i>Historia y Memoria de la Educación</i>	5
<i>Perfiles Educativos</i>	5
<i>Relaciones Estudios de Historia y Sociedad</i>	5
<i>Revista Electrónica de Psicología Iztacala</i>	5
<i>Chihuahua Hoy</i>	4
<i>Historia Caribe</i>	4
<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	4
Otras revistas*	130
Total	337

* En total hubo 85 revistas en las que se localizó solamente un producto correspondiente al área de historia e historiografía de la educación, 6 en las que se localizaron 2 artículos y 11 revistas en las que aparecieron publicados 3 trabajos.

Fuente: Elaboración personal.

Las revistas especializadas de la SOMEHIDE

Las aportaciones de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación en el tema de las revistas electrónicas especializadas son muchas y muy variadas. En el caso de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, como apuntaron en su trabajo Vega et al. (2024), es la que ha logrado mayor grado de internacionalización entre las revistas correspondientes al área, a pesar de no estar indizada en las bases de datos más influyentes. Tomando como referencia el periodo que va desde la publicación de su primer número hasta el que se encontraba publicado al momento de la elaboración de este trabajo (2013-2024), tenemos que se han presentado 219 trabajos entre notas editoriales, presentaciones temáticas, reseñas y artículos de investigación, siendo estos últimos los que abarcan el mayor porcentaje (69.4%) (ver Tabla 2).

Tabla 2
Trabajos publicados en la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* en el periodo 2013-2024

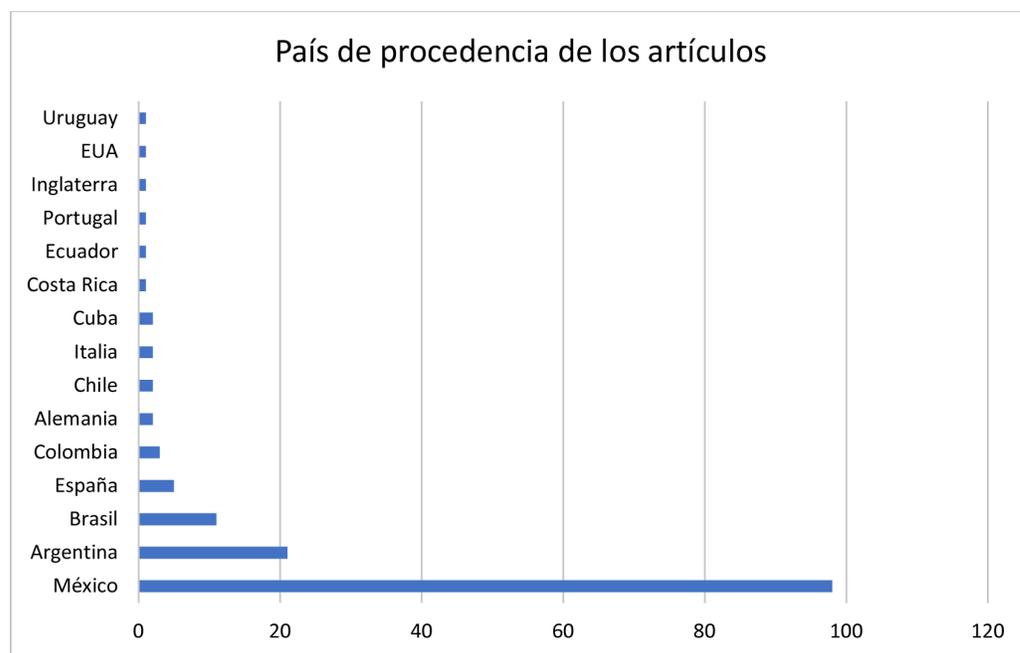
Tipo de producto	Volumen												Total
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	
Editoriales	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
Presentaciones temáticas												1	1
Artículos	14	10	10	10	11	10	10	14	10	16	16	21	152
México	8	3	5	6	9	9	7	9	5	11	11	15	98
Argentina	1	1		1		1	1	3	2	4	4	3	21
Brasil	3	3	3				1	1					11
España	1	1		1				1				1	5
Colombia			1	1	1								3
Alemania				1			1						2
Chile					1				1				2
Italia	1								1				2
Cuba		1										1	2
Costa Rica												1	1
Ecuador											1		1
Portugal		1											1
Inglaterra			1										1
EUA									1				1
Uruguay										1			1
Reseñas	2	6	4	6	5	4	4	3	4	1	3		42
Total	18	18	16	18	18	16	16	19	16	19	21	24	219

Fuente: Elaboración personal con datos de SOMEHIDE (2024a).

Considerando solamente los artículos científicos, el número de trabajos publicados se reduce a 152. De estos, el 64.5% son de autores nacionales y el 35.5% restante provienen de Argentina, Brasil, España, Colombia, Alemania, Chile, Italia, Cuba, Costa Rica, Ecuador, Portugal Inglaterra, Estados Unidos de América y Uruguay.² La proporción de autores internacionales deja entrever que las relaciones de mayor colaboración se establecen con autores de países latinoamericanos, con quienes coinciden las y los autores mexicanos en encuentros internacionales como el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana y la International Standing Conference for the History of Education –ISCHE– (ver Figura 1).

² Para la clasificación de los artículos científicos por país de procedencia, se toma como referencia los datos del autor principal, pues algunos productos fueron elaborados de manera colaborativa por personas de distintas nacionalidades.

Figura 1
Procedencia de los artículos publicados en la Revista Mexicana de Historia de la Educación en el periodo 2013-2024



Fuente: Elaboración personal con datos de SOMEHIDE (2024a).

Es de llamar la atención que la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* publique trabajos de autores ubicados en países más allá de la región iberoamericana (Alemania, EUA, Italia, Inglaterra), pues el idioma predominante de publicación es de trabajos escritos en español y –en contados casos– en portugués; aunque esto se explica también por las dinámicas de colaboración que establecen las y los historiadores pertenecientes a la SOMEHIDE con académicos de dichos países.

En lo correspondiente al *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* tenemos que es la revista electrónica especializada más joven de la SOMEHIDE y sin embargo ha tenido mayores avances en las indizaciones a nivel internacional, pues al cierre del año 2023 ya había sido aceptada en el portal de Dialnet/Universidad de la Rioja, España.

Considerando solamente los números disponibles hasta el momento de elaboración de este trabajo, la cantidad de artículos publicados fue de 119, distribuidos en seis números anuales durante el periodo 2018-2023 (ver Tabla 3).

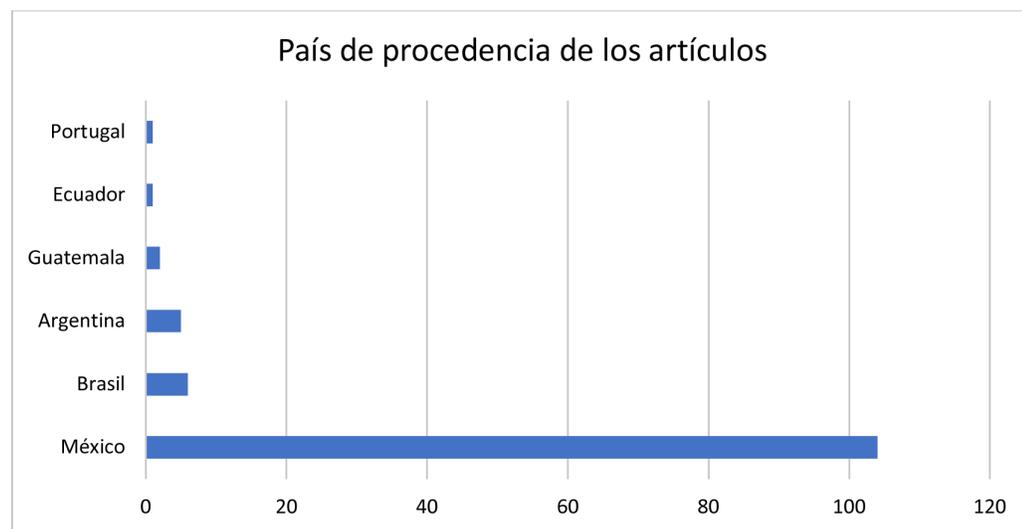
Tabla 3
Trabajos publicados en el Anuario Mexicano de Historia de la Educación en el periodo 2018-2023

Tipo de producto	Volumen						Total
	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Editoriales	1		1	1	1	1	5
Artículos	21	21	20	20	19	18	119
México	16	18	20	18	16	16	104
Brasil	4	1		1			6
Argentina		1			3	1	5
Guatemala	1			1			2
Ecuador		1					1
Portugal						1	1
Reseñas		1					1
Total	22	22	21	21	20	19	125

Fuente: Elaboración personal con datos de SOMEHIDE (2024b).

Aunque no es la intención establecer comparativos entre las dos revistas de la SOMEHIDE, pues poseen características y propósitos distintos, sí podemos decir que guardan cierta relación en la procedencia de los autores internacionales, pues

Figura 2
Procedencia de los artículos publicados en el Anuario Mexicano de Historia de la Educación en el periodo 2018-2023



Fuente: Elaboración personal con datos de SOMEHIDE (2024b).

Brasil y Argentina son los países con que se mantienen mayores vínculos de colaboración, gracias a la existencia de sociedades paralelas especializadas en historia de la educación, cuyos integrantes frecuentemente participan en eventos académicos que organizan cada una de ellas (ver Figura 2).

El *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se ha convertido en un canal importante de comunicación de resultados de los procesos investigativos, principalmente nacionales, pues en tan solo seis números anuales logró concentrar más de 100 artículos provenientes de la mayor parte de las entidades de la República mexicana. A diferencia de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, el *Anuario* es un medio accesible para estudiantes e investigadores que incursionan por primera vez como autores de artículos académicos, por lo que podemos decir que cumple adicionalmente un propósito formativo.

Consideraciones finales

En este breve panorama sobre las revistas académicas especializadas en temas de historia e historiografía de la educación podemos advertir que aún persisten grandes retos para la consolidación de proyectos editoriales que sirvan como canales de comunicación confiables para la comunidad académica aglutinada alrededor de estos temas. Sin embargo, estamos convencidos de que las asociaciones académicas como la SOMEHIDE están haciendo esfuerzos dignos de resaltarse, pues no cualquier grupo de afiliación voluntaria y honoraria logra sostener dos proyectos editoriales simultáneos, con logros como los que se han venido señalando.

En el tema de las revistas especializadas del área, la tendencia generalizada para las siguientes décadas seguramente será de una notable expansión y predominio de aquellas con políticas de acceso abierto al conocimiento, motivo por el cual las agrupaciones de carácter académico, las instituciones de educación superior (IES) y los centros de investigación tendrán que velar no solo por la conservación de estos espacios, sino por la apertura de nuevas publicaciones que se coloquen en bases de datos regionales que brinden mayor visibilidad de sus contenidos.

Los equipos editoriales deberán seguir esforzándose por mantener el cuidado de la calidad de sus procesos editoriales (revisión por pares académicos, calidad de los metadatos, cumplimiento de la periodicidad), de manera que logren atraer a un mayor número de autoras y autores de otros países. Desde el *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* estamos haciendo lo propio y consideramos que vamos por buen camino.

Referencias

- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., y Payà Rico, A. (2022). *Connecting history of education*. Ideas y hechos. En J. L. Hernández Huerta, A. Cagnolati y A. Payà Rico (coords.), *Connecting history of education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas* (pp. 13-19). Tirant Humanidades.
- Hernández Huerta, J. L., Payà Rico A., y Sanchidrián Blanco, C. (2019). El mapa internacional de las revistas de historia de la educación (1990-2016). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(4), 45-64. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2019.69624>
- Leyva Huerta, E. R., y Gaitán Cepeda, L. A. (2019). La importancia de las revistas científicas. Una nueva era para la Revista Odontológica Mexicana. *Revista Odontológica Mexicana*, 23(1), 6-8. <https://www.medigraphic.com/pdfs/odon/uo-2019/uo191a.pdf>
- Presidencia de la República (2019, may. 15). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Reyna Espinosa, F. R., y Alonso Gamboa, J. O. (2015). Revistas académicas mexicanas: panorama y prospectiva. *Ciencia Ergo-Sum: Revista Científica Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 22(3), 181-191. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-458342>
- SOMEHIDE [Sociedad Mexicana de Historia de la Educación] (2024a). *Revista Mexicana de Historia de la Educación. Archivos*. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/issue/archive>
- SOMEHIDE (2024b). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación. Archivos*. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/issue/archive>
- Trujillo Holguín, J. A. (2020). La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y los desafíos en la formación de nuevas generaciones de investigadores. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 9-12. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.342>
- Trujillo Holguín, J. A. (2024). Historia e historiografía de la educación, consideraciones para el balance de la década 2012-2021. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 22-49). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Trujillo Holguín, J. A., Pérez Piñón, F. A., y Tkocz, I. (2023). *La producción académica en el área de historia e historiografía de la educación 2012-2021: análisis desde las revistas especializadas* [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Villa Hermosa, Tabasco. México.
- Vega Hernández, A., Bernal Valdés, L., y Facio Gutiérrez, M. (2024). Historia e historiografía de la educación: avances de una década desde las revistas especializadas (2012-2021). En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México* (pp. 178-200). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Cómo citar este artículo:

Trujillo Holguín, J. A. (2024). Panorama de las revistas académicas especializadas en el área de historia e historiografía de la educación en México. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 9-17, <https://doi.org/10.29351/ahme.v4i1.655>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Lenguaje de estado e historia de la educación: dos ejercicios de desplazamiento en la mirada a los libros de texto gratuitos y la educación fundamental como objetos de estudio

*Language of the state and the history of education: Two deflections in
devising free textbooks and fundamental education as objects of study*

Alina Horta Méndez • Yasser Martínez Tapia

RESUMEN

Este artículo explora las consecuencias de asumir la crítica a la noción convencional de estado en la historia de la educación a nivel metodológico, específicamente en la construcción del objeto de estudio. Dicha crítica ha desarticulado al estado como una entidad unitaria y coherente, haciendo patente que esta imagen es, en parte, resultado de un lenguaje que lo constituye como tal. Es así que se propone un ejercicio de contraste en las maneras de concebir un objeto de estudio según si la investigación está permeada o no por tal lenguaje de estado. El contrapunto se apoya en dos investigaciones de maestría presentadas a través de dos viñetas: una primera que aborda el caso de los libros de texto gratuitos de la primera generación como dispositivos de formación ciudadana y una segunda que trata sobre la formulación de la educación fundamental bajo el auspicio de una organización internacional durante la posguerra. El ejercicio permite apreciar alternativas en la concepción tanto del tipo de procesos relatados como de la multiplicidad de sus protagonistas, diversificando con ello la cualidad de preguntas que orientan la investigación. Por lo anterior, se apela a considerar los efectos metodológicos que puede tener el lenguaje de estado en la historización de la educación.

Palabras clave: Educación fundamental, lenguaje de estado, libros de texto gratuitos, metodología, objeto de estudio.

ABSTRACT

This paper explores the consequences of critically examining the conventional notion of state in the history of education, specifically at the methodological level when defining our object of study. This critique destabilizes the state as a coherent and unified entity, evidencing that said image is partially a result of a language that constitutes it as such. This work proposes a contrasting exercise in conceiving an object of study depending on whether the research is influenced by such language of state. The counterpoint is illustrated through vignettes from two Master degree's theses: one addressing the case of free textbooks from the first generation as citizenship formation devices, and the other dealing with the formulation of fundamental education under the auspices of an international organization during the postwar years. Through this examination, we assess some alternatives in the conception of both the processes conveyed and the multiplicity of their protagonists, thus diversifying the quality of the questions that could guide the research. Therefore, a point is made to consider the methodological effects that the language of the state can have on the historicization of education.

Keywords: Fundamental education, language of the state, free textbooks, methodology, object of study.

Alina Horta Méndez. Universidad Autónoma de Yucatán, México. Es Antropóloga Social por la Universidad Autónoma de Yucatán y Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Sus temas de investigación han abordado el desarrollismo desde una perspectiva histórica, antropológica y transnacional, enfatizando el rol desempeñado por organizaciones internacionales en proyectos implementados en América Latina. Correo electrónico: alinahortamendez@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9958-8294>.

Yasser Martínez Tapia. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México. Es Licenciado en Filosofía y Maestro en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas. Actualmente desarrolla una investigación doctoral en relación con la educación higiénica en México en las primeras décadas del siglo xx. Correo electrónico: yasser.tapia@cinvestav.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0008-4757-5238>

La crítica al lenguaje de estado

A partir de la segunda mitad del siglo xx proliferaron en diversas disciplinas planteamientos que empezaron a observar la noción de *estado* con cierta suspicacia, distanciándose de posturas más clásicas provenientes de la ciencia política, el derecho y la sociología en las que este era concebido como una entidad, en sí misma homogénea y unitaria, que respondía a una forma racional de administrar la organización política y que, por lo tanto, era susceptible de ser observada y estudiada como tal.

Uno de estos planteamientos fue elaborado por el sociólogo Philip Abrams (2015, pp. 55-63), quien argumentó en favor de tomar al estado como una construcción histórica vinculada al ejercicio de legitimación del poder político y no como un objeto material que solo está esperando a ser aprehendido. Abrams propuso estudiar tanto las prácticas y estructuras institucionales orientadas al gobierno (sistema-estado) como la estrategia de legitimación concretada en la idea de que tales prácticas y estructuras forman una entidad homogénea (idea-estado), pero criticó la persecución en vano de un supuesto agente oculto detrás del sistema-estado y de la idea-estado. Sin embargo, a pesar de carecer de una correspondencia material exacta, la idea-estado no deja de tener efectos y de producir prácticas, entre ellas la de naturalizar la forma estatal como modelo de organización política. Si se toma en cuenta el funcionamiento del orden del discurso (Foucault, 1992), lo anterior tiene como consecuencia la restricción de las formas en que se pueden pensar las relaciones políticas mismas.

La historia de la educación ha pretendido alejarse de dicha noción clásica de estado para reconocerlo en sus contingencias y márgenes. Marcando también esa distancia, en este texto se propone problematizar la manera en la que la subdisciplina se relaciona con lo que las antropólogas Veena Das y Deborah Poole (2008, p. 4) denominaron “lenguaje de estado”. Este lenguaje, que podría ser considerado un efecto de la idea-estado en términos de Abrams, ha tenido como consecuencia la constitución de tropos de racionalidad, orden social y autoridad que permean en la definición de los sujetos en función del modelo estatal, así como en la percepción misma que tiene quien investiga sobre determinado fenómeno. El lenguaje estatal conforma una grilla tan fuerte que incluso se puede hallar en la noción misma de margen del estado: aunque la crítica de Das y Poole apunta a diluir ese efecto tanto espacial como conceptualmente, la insistencia en incluir márgenes en su terminología mantiene abierta la posibilidad de seguir contemplando un centro donde podría sobrevivir el modelo.

Si bien las autoras elaboran esta crítica para el caso específico de la antropología, algo similar puede decirse sobre la historia de la educación. Extrapolar dicha reflexión a este campo permite la pregunta por las posibilidades que se inauguran y las que se obturan cuando el lenguaje de estado se hace presente en la manera de concebir

y construir los objetos de estudio y, por lo tanto, en los relatos historiográficos elaborados sobre ellos. Para ilustrar este desplazamiento se presenta un par de breves viñetas que hacen referencia a dos tesis de maestría, distintas en tema y enfoque, pero que comparten en mayor o menor medida ese distanciamiento crítico del lenguaje de estado en la construcción de su objeto.

Los libros de texto gratuitos, del instrumento al dispositivo

La primera investigación se centró en cine de campañas sanitarias y libros de texto gratuitos –LTG– producidos en la década del sesenta, a los que se enfoca como elementos de formación ciudadana. En ambos casos existe cierta historiografía que los representa como productos del estado y a este como una estructura armónica y con unidad de objetivos que actúa a partir de pautas precisas; empero, por razones de espacio, se presentará solamente el caso de los LTG.

El estudio pionero de Josefina Zoraida Vázquez (1970) concibió a estos materiales como el recurso con el cual el régimen priísta logró conciliar los nacionalismos hispanista e indigenista que estaban enfrentados en la enseñanza de la historia desde el siglo diecinueve. Podría estimarse que en esa investigación hay huellas del lenguaje de estado en los términos que plantean Das y Poole, ya que presenta a los nacionalismos como representaciones ideológicas de facciones estables a lo largo del tiempo, lo que hace de los materiales escolares una vía para su introyección.

Asimismo, este efecto se pudo haber reforzado con las pesquisas sobre el origen de los LTG de Soledad Loaeza (1988), Lorenza Villa Lever (1988) y subsecuentes mediante dos operaciones: por un lado, ampliaron el escenario del enfrentamiento entre Iglesia y estado de la asignatura de Historia a todo el espectro educativo y, por otro, su narrativa hizo de un evento coyuntural el episodio de una historia más larga, pues aunque sus investigaciones ofrecen la evidencia suficiente para distribuir en bandos –a favor y en contra de la iniciativa de los LTG– las acciones y expresiones de todos los actores involucrados en la polémica, su narrativa proyecta hacia el pasado la morfología faccional que captan en la coyuntura, y con ello los bandos se perfilan como entidades autónomas, homogéneas e inmutables.

La consecuencia de seguir esta línea argumentativa para este primer objeto de estudio es concebir a los LTG como un instrumento de difusión de la ideología del estado, lo que se puede ilustrar con el esquema comunicacional de emisor (estado), mensaje (modelo de ciudadanía) y receptor (población), en el cual los libros y cuadernos de estudio funcionan como conducto por donde se transmite el mensaje. Para fines de exposición, se detallará el intento de eludir el efecto del lenguaje de estado, y a partir de ello se contrastará el enfoque y el tipo de preguntas que se podrían derivar de una y otra caracterización de los LTG.

En la tesis respectiva se recurrió a la categoría de dispositivo según la desarrolló Anne-Marie Chartier (2002), ya que permite considerar el papel que los LTG cumplen en la reproducción de la dominación sin enlazar esta función a la cuestión de la autoría. Esto último es importante porque, según el esquema emisor-receptor, resulta intuitivo reconocer como agente de la dominación al estado y como objeto de la dominación a la población, pero ello requiere que el estado sea artífice de los LTG, dado que son el vehículo por el cual intenta implantar su ideología. Sin embargo, una mirada a estos materiales como política pública (Ixba, 2014) muestra la amplia diversidad de actores involucrados en su edición, lo que imposibilita adjudicar su autoría a sujetos específicos. Entonces, para que los LTG sean efectivamente el vehículo de la dominación del estado habría que considerar que hay una uniformidad en la ideología de las y los implicados en su elaboración, o bien que aquellos que representan la ideología del estado lograron imponerse en el proceso sobre quienes no la representan.

Desde luego, lo anterior tendría que demostrarse antes que servir de suposición. Pero, si se renuncia a la pregunta por la autoría de la ideología contenida en los LTG, aparentemente se pierde la perspectiva de la dominación. En este punto la propuesta de Chartier (2002) es crucial, pues recupera el giro que Foucault dio a la noción de poder al dejar de concebirlo como una posesión para entenderlo como un ejercicio. Este procedimiento posibilita virar la indagación de quién se beneficia del objeto hacia la manera en que funciona el mismo. De este modo, la pregunta de investigación por la dominación transitó de identificar a quien hizo los LTG y se beneficia de ellos para centrarse en el análisis de la distribución de relaciones de poder que cada libro y cada lección realiza.

Surgen así dos caminos: representar a los LTG como instrumentos de la dominación del estado implicaría, por ejemplo, identificar la coherencia o contradicciones en sus enunciados para caracterizar la noción de ciudadanía que el estado busca asentar entre la población; en cambio, concebirlos como dispositivo condujo a indagar la noción de ciudadanía que emerge de los libros en diversos momentos, lo que derivó en identificar la distribución de relaciones de poder que realiza cada caracterización, relaciones en las que están comprometidos tanto los sujetos como las disciplinas que dan forma a las asignaturas. Así, por ejemplo, se pudieron observar lecciones en que la caracterización de ciudadanía requería no solo de la afirmación de superioridad de hombres sobre mujeres, sino también de la jerarquización de la historia sobre la geografía o la matemática sobre la historia.

Evitar el lenguaje de estado modificó, además de las preguntas al objeto de investigación, el enfoque, al menos en relación con la dominación, ya que se tuvo que pensar en un tipo de dominación más flexible que la manipulación ideológica. Por ello se recurrió a la categoría de *hegemonía*, lo que permitió mostrar la manera en que los LTG participan de la dominación produciendo una legitimación de cierto orden social, pero al mismo tiempo le dan sentido al mundo e incitan ideas de comunidad

que pueden vulnerar a la propia dominación. Sin embargo, para observar esto fue necesaria una perspectiva panorámica de los LTG, y para lograrla se amplió el análisis de la ciudadanía en los libros relacionados con las ciencias sociales a los de todas las asignaturas. En suma, el ejercicio de distanciamiento del lenguaje de estado en la conceptualización del objeto de estudio desencadenó una serie de desplazamientos teóricos, metodológicos y de corpus que ampliaron las posibilidades de análisis a senderos imprevistos que la tesis estuvo lejos de agotar.

La educación fundamental, del origen a los sentidos del concepto

La segunda investigación que se presenta aquí trató sobre la formulación y circulación del concepto de *educación fundamental* empleado por la UNESCO para abanderar su primer gran proyecto educativo en la posguerra. Diseñado a partir de las propuestas de funcionarios y expertos en educación convocados por el organismo, el programa se basó en diversas experiencias de educación rural y de masas: desde las políticas educativas coloniales de los imperios británico y francés hasta las de los gobiernos de México y China, ya hilvanadas en complejos sistemas educativos nacionales. Esta fue la primera gran propuesta de carácter pretendidamente global que vinculó educación y desarrollo, pues dentro del esquema se consideraron actividades de alfabetización, campañas de higiene y la promoción de técnicas de producción y de organización económica, así como el uso de medios de comunicación masiva como radio, cine y carteles para conducir la transmisión de aquello que para la organización eran las herramientas mínimas que permitirían que poblaciones rurales y empobrecidas de distintas latitudes participaran en su propia modernización, empleando elementos del propio entorno y considerando las especificidades culturales y los problemas concretos del mismo.

La educación fundamental se ha analizado desde diferentes perspectivas historiográficas. Una parte importante de estos estudios, quizá la más visible, ha intentado reconstruir la influencia que determinadas políticas educativas nacionales tuvieron sobre la propuesta de la educación fundamental misma, enfocándose en ciertos actores que movilizaron discursos e iniciativas desde su rol de delegados, diplomáticos y funcionarios educativos frente a la UNESCO (Boel, 2016; Chambers, 2016; Civera, 2015; Lazarín, 2014; Matasci, 2020; Verna, 2016). Si bien estas investigaciones han construido sus objetos con distintas fuentes y enfoques, se puede considerar que comparten la elaboración de un relato en el que el lenguaje de estado se hace patente al menos en dos sentidos: por un lado, dan por hecho que existe un origen que yace en alguna de las distintas políticas educativas nacionales que convergieron en dicho momento y que, por lo tanto, es susceptible de ser rastreado; por el otro, tienen el efecto de producir una historia de los éxitos de estas políticas al mostrarlas como el

esfuerzo continuo, estable y persistente de aquellos estados miembros que en última instancia “lograron” extender su influencia a una esfera supranacional.

Para ilustrar lo anterior se retoma el caso concreto de cómo aparece en dicha historiografía la relación entre México y la UNESCO. En ella hay dos puntos de inflexión: la puesta en marcha de un proyecto piloto en Santiago Ixcuintla, Nayarit, y el establecimiento de un centro de formación de promotores de educación fundamental en Pátzcuaro, Michoacán. El relato más visible sobre estos dos “hitos” los toma como evidencia de la participación activa del país en la formulación de las políticas educativas de la UNESCO durante sus primeros años, en gran parte gracias al impulso y a la eficiencia de las delegaciones mexicanas. Esta participación sería coronada por la designación de Jaime Torres Bodet como director general de la organización en 1948, cargo que ocupó hasta su renuncia en 1952. Aquí aparece un “México” que propuso y argumentó a favor de sus experiencias previas en educación rural (como las misiones culturales) con el propósito de servir de modelo para todo el mundo (Civera, 2015, p. 171), mostrándose así como poseedor de una gran capacidad para gestionar los recursos financieros y diplomáticos necesarios para llevar tales iniciativas a buen puerto. Al legitimar las políticas educativas desplegadas en el territorio durante la primera mitad del siglo xx, este relato produce la idea de continuidad de un sistema-estado posrevolucionario ya consolidado, maduro y con la capacidad necesaria para participar de manera protagónica en una organización como la UNESCO.

Así, la educación fundamental, en tanto objeto de estudio configurado por el lenguaje de estado, se observa como una política educativa internacional sobre la cual se pueden hacer preguntas que lleven a identificar las instituciones, programas y políticas educativas posrevolucionarias –así como sus actores particulares– que condujeron a fortalecer el proyecto educativo mexicano frente a este organismo internacional, la capacidad de negociación de la delegación mexicana en dicha coyuntura y la influencia que tuvo en la política global educativa de la posguerra. En ese sentido, se pueden trazar biografías, trayectorias y derroteros que den cuenta de esos supuestos éxitos y que terminan proyectando una imagen unificada de la política educativa en el país.

Cabe considerar, sin embargo, que la configuración de la educación fundamental como objeto de estudio en los términos de lenguaje de estado produce el riesgo de ocultar la diversidad de actores, experiencias e incluso la relación entre disciplinas presentes en esta coyuntura. Para intentar dar cuenta de esta compleja trama en el contexto de una investigación de maestría y evitar el relato del origen –que tiene como efecto la reproducción de la idea-estado criticada por Abrams, según se ha planteado–, la estrategia fue desplazar la mirada hacia los sentidos que estaba adquiriendo el concepto mismo de *educación fundamental*. Tomando la historia conceptual y la perspectiva transnacional en la historia de la educación como hojas de ruta, las preguntas viraron hacia quiénes discutieron el concepto, en qué contextos apareció, qué sentidos era posible discernir, qué experiencias fueron rescatadas por los propios

actores como antecedentes y las expresiones que tuvo en algunos proyectos implementados en México y Haití. Las principales fuentes para ello fueron las minutas, reportes y materiales de prensa y audiovisuales producidos por la propia UNESCO. De ese modo, se pudo dilucidar que en las reuniones de planeación sobre la educación fundamental las experiencias rescatadas por las y los expertos eran diversas e incluso aparentemente incompatibles, pues a la par de las propuestas que buscaban tomar como modelo a la educación diferenciada para poblaciones rurales e indígenas en América Latina, se consideraron con igual fuerza aquellas ideadas para sujetos colonizados por los imperios británico y francés en África. Asimismo, al tiempo que se discutió la posibilidad de establecer proyectos piloto y centros de formación en educación fundamental en México, se sopesó la factibilidad de hacerlo en otros territorios, y de hecho así se hizo, pues se implementaron proyectos piloto en Haití, Nyasalandia, Tanganica, Senegal, Somalia, India, Tailandia, entre otros países, así como centros en India, Tailandia y Egipto.

Con esto se ha querido evidenciar que la educación fundamental se nutrió paralelamente de todas estas experiencias y no es posible hablar de un origen único, atribuido de algún modo a los esfuerzos de un supuesto estado estable y homogéneo. Al dialogar con la historiografía de las organizaciones internacionales, del desarrollismo y de la educación colonial, fue posible situar la participación de múltiples actores, con sus respectivas experiencias, en un mismo nivel de interlocución en el que se estaban disputando los sentidos de la educación fundamental. En síntesis, tal desplazamiento permitió evitar las preguntas por el origen de la educación fundamental y formular otras que no estuvieran necesariamente enmarcadas por la historiografía de las políticas educativas nacionales, además de hacer posible la mirada sobre fuentes diversas que no se limitaran a, por ejemplo, las publicaciones en prensa nacional o los reportes de las delegaciones mexicanas. Esto no dejó de representar un desafío, pues la investigación perdió en profundidad lo que pudo haber ganado en amplitud al esbozar una perspectiva transnacional del fenómeno.

Gestionar la fragmentación, afrontar la incertidumbre

La intención de este documento ha sido comparar el resultado de concebir al objeto de estudio acorde con el lenguaje de estado o no. A continuación se puntualizarán algunas observaciones derivadas de esta comparación. En primer lugar, se ha advertido que el lenguaje de estado posibilita los relatos teleológicos y de búsqueda de origen en virtud de construir entidades metahistóricas: para que el estado sea un agente que persiste en su intento de imponer su proyecto educativo a otros agentes, ya sea dentro de un país, como en su enfrentamiento con la Iglesia, o en el plano internacional, como en su competencia con otros estados, es necesario pensar que ese agente y ese proyecto han sido uno y el mismo a lo largo de, al menos, varias décadas.

En segundo lugar, resulta notorio que el análisis puede deslizarse hacia la dicotomía

con mayor facilidad si se mantiene el lenguaje de estado en la medida en que puede abstraer a un conjunto de actores diversos: las relaciones de poder pueden encuadrarse en términos meramente duales y oscurecer otras relaciones en juego, por ejemplo, en el caso en que la participación de un experto en una instancia internacional también puede estar poniendo en juego el posicionamiento de su disciplina en el campo académico de su país, o el caso en que el sustento de la dominación gubernamental en un libro escolar puede suponer la jerarquización de una disciplina sobre otra.

En tercer lugar, el tipo de preguntas cambia sensiblemente si se caracteriza al objeto de estudio bajo la grilla del lenguaje de estado o no. Así, un ejemplo de este tránsito puede ser el desplazamiento de preguntarse “cómo logra el estado implantar su dominación a una población mediante los LTG o cómo logra implantar su interés en un programa internacional” a preguntarse “cómo y entre quiénes sucede la dominación en los LTG o qué intereses y de quiénes se ponen en juego en un programa internacional”.

Resta enfatizar que no se sostiene aquí que tal desplazamiento necesariamente conduzca a una investigación más fácil o difícil, superior o inferior. Si bien se ha mostrado cierta preferencia por tomar distancia del lenguaje de estado, es cierto que una investigación permeada por este también podría dar cuenta de la multiplicidad de sujetos y procesos implicados en determinado fenómeno. Por ejemplo, en el caso de los LTG cabe preguntarse por la complejidad de un análisis que incluya como destinatarios a estudiantes, docentes o ambos grupos, o, en el caso de la educación fundamental, hacia qué senderos se podría dirigir si se contemplaran más intereses nacionales que el mexicano (y cuáles, pues no sería lo mismo enmarcarlos en la Guerra Fría que en las luchas por la descolonización). No es cuestión, pues, de apelar a una estigmatización del lenguaje de estado, pues resulta clara su utilidad, y todavía más en función de las escalas desde las cuales se conciba. Al respecto, considérese una mirada que abstraiga los procesos de edición de libros escolares o de discusión y elaboración de programas educativos de agencias internacionales para prestarle atención a otras dimensiones del fenómeno: de ser así, ¿podrían analizarse los LTG en función de la Guerra Fría o –por qué no– la participación de los funcionarios mexicanos en la UNESCO a la luz del enfrentamiento del gobierno de López Mateos con el sindicato magisterial?

No obstante lo anterior, y a reserva de lo que posteriores discusiones pudieran evidenciar, en el ejercicio reseñado resalta un elemento que marca una diferencia entre utilizar o no el lenguaje de estado en las tesis de historia de la educación. Tanto en la investigación sobre los LTG como en aquella acerca de la educación fundamental, el intento de desmarque de este lenguaje condujo a confrontar la fragmentación del fenómeno. Abandonar la búsqueda del origen nacional de las políticas educativas internacionales o la caracterización del dominio del estado sobre la población llevó a la incertidumbre sobre el objeto de estudio, a una suerte de ininteligibilidad originaria del fenómeno. Empero, quizá ello fue lo que motivó la diversificación de acervos y

bases teóricas y categoriales, lo que hizo posible un ejercicio de creatividad teórica e historiográfica que resultó alentador y estimuló este diálogo propiciado por el desafío de la historia de la educación.

Referencias

- Abrams, P. (2015). Notas sobre la dificultad de estudiar el estado. En P. Abrams, A. Gupta y T. Mitchell (eds.) *Antropología del estado* (pp. 17-70). Fondo de Cultura Económica.
- Boel, J. (2016). UNESCO's Fundamental Education Program, 1946-1958: Vision, actions and impact. En P. Duedahl (ed.) *A history of UNESCO: Global actions and impacts* (pp. 153-167). Palgrave Macmillan.
- Chambers, M. (2016). Fundamental Education: UNESCO and American post-war Modernism. *Transatlantica. Revue d'études Américaines. American Studies Journal*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.4000/transatlantica.8055>
- Chartier, A. M. (2002). Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primaria. *Revista Brasileira De História da Educação*, 2(1[3]), 9-26. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38731>
- Civera, A. (2015). Entre lo local y lo global. La Unesco y el proyecto educativo piloto de México 1947-1951. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 22, 165-179. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4923927>
- Das, V., y Poole, D. (2008). "El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas" en *Anthropology in the Margins of the State*, School of American Research Press, Santa Fe (NM), 2004. *Relaciones Internacionales*, (8), 1-39. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2008.8.008>
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Ixba, E. (2014). El estado mexicano: ¿artífice del libro de texto gratuito? Origen y hechura de la primera generación de los LTG (1959-1964) [Tesis doctoral, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional].
- Lazarín Miranda, F. (2014). México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951. *Signos Históricos*, 16(31), 89-115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202014000100003&lng=es&tlng=es
- Loeza, S. (1988). *Clases medias y política en México: la querrela escolar, 1959- 1963*. El Colegio de México.
- Matasci, D. (2020). Réformer l'Empire: Éducation de base et développement en Afrique coloniale française (1945-1956). *Paedagogica Historica*, 57(3), 228-245. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1793209>
- Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. El Colegio de México.
- Verna, C. F. (2016). Haiti, the Rockefeller Foundation, and UNESCO's Pilot Project in Fundamental Education, 1948-1953. *Diplomatic History*, 40(2), 269-295. <https://doi.org/10.1093/dh/dhu075>
- Villa, L. (1988). *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*. Universidad de Guadalajara.

Cómo citar este artículo:

Horta Méndez, A., y Martínez Tapia, Y. (2024). Lenguaje de estado e historia de la educación: dos ejercicios de desplazamiento en la mirada a los libros de texto gratuitos y la educación fundamental como objetos de estudio (2024). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 19-27, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.616>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 enfoque sociocultural de las emociones en la reconstrucción de los acontecimientos históricos

The sociocultural approach to emotions in the reconstruction of historical events

Mayela Legaspi-Lozano

RESUMEN

Este artículo propone la reconstrucción de los acontecimientos históricos desde el enfoque sociocultural de las emociones, para ello se plantea abrevar de dos propuestas, la tipología de las emociones y la historia oral para la reconstrucción de los sucesos históricos y la identificación de las emociones más relevantes que condujeron los acontecimientos. En este cometido se sugiere preparar a los participantes con un repertorio emocional para que durante las entrevistas puedan expresar las emociones que vivieron, en qué momento las sintieron, hacia quién y qué las generaba. En el análisis de la información convergerán paralelamente la reconstrucción de los acontecimientos y las emociones que intervinieron, tomando como guía la tipología de las emociones para situar de qué tipo de emociones se trata y cómo fueron interactuando para que los sucesos se desarrollaran con el cauce que tuvieron. Esta perspectiva representa un nuevo giro para comprender el pasado.

Palabras clave: Emociones, historia oral, perspectiva sociocultural, metodología de la investigación.

ABSTRACT

This article proposes the reconstruction of historical events from the sociocultural approach of emotions, to this end, it is proposed to draw from two proposals, the typology of emotions and oral history for the reconstruction of historical events and the identification of the most relevant emotions that led to the events. In this task, it is suggested to prepare participants with an emotional repertoire so that during the interviews they can express the emotions they experienced, when they felt them, towards whom and what generated them. In the analysis of the information, the reconstruction of the events and the emotions that intervened will converge in parallel, taking the typology of the emotions as a guide to locate what type of emotions it is and how they interacted so that the events developed with the cause that occurred. This perspective represents a new turn for understanding the past.

Keywords: Emotions, oral history, sociocultural perspective, research methodology.

Mayela Legaspi Lozano. Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez/Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y ha sido docente en educación básica y en diversas instituciones de educación superior, en particular en escuelas Normales. Actualmente es estudiante en el programa de Doctorado en Estudios Socioculturales en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Entre sus más recientes publicaciones se encuentran “Escuelas formadores de docentes en México: trayectorias divergentes hacia la educación superior” y “Debates por la educación sexual y la formación de docentes normalistas, hoy”. Correo electrónico: legaspimayela@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7601-4247>.

Introducción

El objeto de estudio de la investigación histórica son los acontecimientos que ocurrieron en el pasado, para ello el historiador se plantea una serie de preguntas que lo llevan a determinar cuándo, cómo, dónde y por qué ocurrieron los hechos, con la intención de describir, clasificar y explicar los fenómenos históricos (Fusco, 2009). En los últimos tiempos, los marcos de referencia teóricos para su indagatoria se han centrado en la historia económica y social, de las mentalidades, de género, intelectual, etc. (Betancourt, 2010), sin embargo, estas perspectivas han considerado al ser humano como racional e instrumental y en todo caso a sus acciones como racionales o irracionales, mas no emocionales, un rasgo que se ha tendido a excluir en la academia (Goodwin et al., 2001) y que, de incorporarse, podría enriquecer su comprensión ya que influyen en las acciones que llevan a cabo los individuos.

Este artículo tiene como objetivo plantear el estudio de los acontecimientos históricos a partir de la emocionalidad. Para ello, primero presentaré el enfoque sociocultural de las emociones, luego retomaré la tipología de las emociones y la historia oral para efectuar una propuesta metodológica para su estudio.

Enfoque sociocultural de las emociones

David Le Breton (1999, 2012) plantea que las emociones son emanaciones sociales que se relacionan con la moralidad y la sensibilidad de un individuo, no son espontáneas, sino que están ritualizadas y tienen un significado para los demás, esto lleva a que se movilicen discursos, gestos, expresiones faciales, entre otros; su materia prima es la base biológica desde donde se gestan los estados afectivos, por lo que no existe un proceso cognitivo sin un juego emocional y viceversa. Esta postura coincide con diversos autores (Ariza, 2020; Delumeau, 2021; Lara y Enciso, 2013; Peluffo, 2016; Wetherell, 2012), aunque la enriquece cuando menciona que cada individuo añade su “historia personal, psicología, estatus social, sexo, edad, etc.” (Le Breton, 2012, p. 68) a esta interpretación que se inserta en un contexto. Para Leavitt (1996) y Ahmed (2015), las emociones involucran tanto la cultura como el sentimiento que denominan “corporal”, porque son los cuerpos pensantes los que las experimentan y expresan al efectuar interacciones sociales en ciertos contextos específicos. Así se podría plantear que las emociones se sienten en diversas vías que conducen al cerebro (flujos sanguíneos, contracciones de los músculos, frecuencia cardiaca, niveles de glucosa, etc.) y que después aparecen en expresiones faciales, posturas corporales, vocalizaciones, entre otros (Jasper, 2018); luego, cuando forman parte de la consciencia del individuo, empezamos a buscar en nuestra memoria patrones similares para nombrarlas –si es que la persona logra distinguir lo que experimenta en el cuerpo y puede nombrar la combinación de emociones–, enseguida pasarán por un filtro imbricado por su

biografía, lo que sentará las bases para su interpretación, pero solo será posible su expresión final una vez que sean experimentadas en el contexto social y cultural en el que se habita.

De esta forma, la emoción no tiene un equivalente fuera de su propio contexto, por tanto, tiene un significado sociocultural que toma como base las trayectorias personales y sociales del individuo, en el que se entrecruzan procesos cognitivos y juegos emocionales de forma simultánea. Así, una persona al interpretar una situación despliega un resultado emocional, que solo es posible de sentirse, percibirse y expresarse por y en el grupo al que pertenece. Las emociones son modos de afiliación a una comunidad y dentro de este espacio hay grupos con repertorios de sentimientos y comportamientos que corresponden a su estatus social, edad o sexo (Hochschild, 1979).

Para Le Breton (2012), las emociones no son transparentes porque las personas tienen la capacidad de controlar sus sentimientos o disfrazarlos, de ahí que no sabremos lo que los individuos realmente sienten a menos que no logren mantener el control de su cuerpo y sus manifestaciones físicas los delaten.

Debido a que existen diversas culturas emocionales, una emoción específica no siempre significará lo mismo en otro contexto. Entonces la función de la cultura emocional es proporcionar líneas de actuación para responder a ciertas situaciones, en donde el individuo es capaz de adecuar sus estados emocionales a lo que socialmente se espera de él o ella, lo que implica ser capaz de desprenderse de sus propios sentimientos y cambiarlos para que sean adecuados al contexto (González, 2012; Le Breton, 2012). Cada cultura emocional está compuesta por un conjunto de rituales, creencias sobre las emociones y las reglas que gobiernan esos sentimientos que inciden en los vínculos sociales que privilegian los individuos (Hochschild, 1975, 1979).

Para Hochschild (2012), las emociones representan el más importante de los sentidos del cuerpo, luego le siguen el olfato, la vista, el tacto, el oído y el gusto. Las emociones se caracterizan porque orientan a la acción y al mismo tiempo se relacionan con la cognición, surgen de manera fisiológica y por tanto implican procesos biológicos en los que se prepara el cuerpo para un acto consciente o inconsciente. En este proceso, la cognición participa enviando un mensaje al individuo en el que compara lo que “ve” con lo que “espera ver”, en esta expectativa es que se nombra a la emoción y se transforma en lo que se ve y se siente. Esto no significa que las emociones se mantengan dentro de los individuos, sino que se gestionan a partir de un patrón social, que está conformado por un “sistema emocional privado” integrado por las reglas del sentir, el manejo emocional y el intercambio interpersonal. Así “el sentir” es un acto privado y público porque se configura en el intercambio bajo reglas del sentir. Estas reglas del sentir son estándares que nos permiten determinar qué es correcto en cada situación, relación o rol. Por tanto, la emoción es permeable a la influencia sociocultural (Harris, 2024).

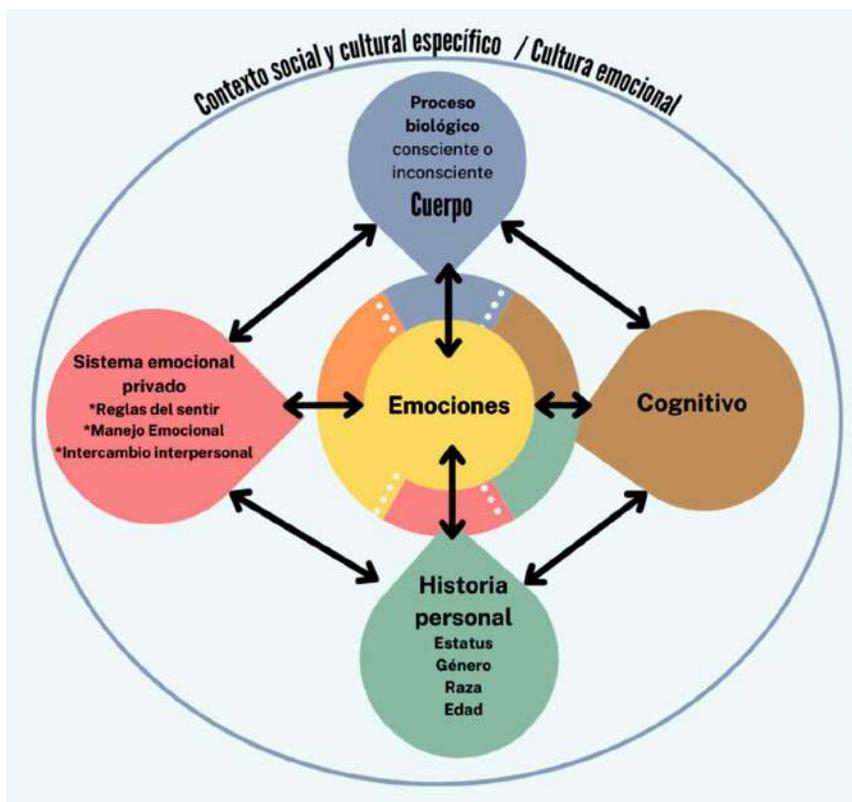
Las reglas del sentir guían el intercambio emocional y operan a partir de: 1) la evaluación que hacemos de nuestras emociones, 2) cómo otras personas evalúan nuestras expresiones emocionales, 3) las sanciones que hace el individuo sobre sí mismo y 4) las que efectúa en los demás. Así un individuo compara y mide la experiencia con una expectativa, haciendo que la motivación sobre “lo que quiere sentir” se medie entre los patrones socialmente aceptados, “lo que debería sentir”, y el manejo emocional que realiza para “lo que trata de sentir”.

En lo que refiere al manejo emocional de forma cotidiana se actúa de dos maneras, una es cambiando la apariencia exterior (superficial) y la otra es actuando de manera profunda exhortando un sentimiento o evocando recuerdos emocionales mediante la memoria emocional que permite ya sea reexperimentar una o varias emociones de forma emotiva o suprimir un sentimiento no deseado. El manejo emocional refiere a cómo las personas intentan cambiar en intensidad o calidad una emoción, en esencia al esfuerzo que esto conlleva, más que su resultado. Este trabajo emocional lo puede realizar un individuo sobre sí mismo, en los demás, o los demás sobre el individuo, a partir de diversas técnicas: 1) cognitivas, que es cuando se cambian imágenes, ideas o pensamientos para modificar los pensamientos asociados a ellos; 2) corporal, al transformar síntomas somáticos o físicos de la emoción, y 3) alterar los gestos expresivos para modificar los sentimientos internos (Hochschild, 1979, 2012).

En el intercambio interpersonal se presentan dos tipos, el directo y el improvisado; en el primero se usan las reglas del sentir como marco contextual para hacer una reverencia al otro y en el improvisado presuponemos las reglas y hacemos uso de ellas, por ejemplo, para ser irónicos o graciosos. En ambos tipos se “ajustan cuentas”, es decir, se pagan y se reciben intercambios emocionales a partir de expresiones faciales, elección de palabras y el tono de voz, en las que, de equivocarnos con la expresión de una emoción inapropiada, puede interpretarse como un pago emocional incorrecto.

En resumen, se podría decir que las emociones tienen su origen en procesos biológicos conscientes o inconscientes que se experimentan en el cuerpo y están relacionados con lo cognitivo, pues no puede haber emociones sin cognición y viceversa. Las emociones se interpretarán –si son conscientes– en un primer momento a partir de la historia personal del individuo (estatus, género, edad, raza, etc.), para después imbricarse en su sistema emocional privado compuesto por las reglas del sentir, el manejo emocional y el intercambio interpersonal, que lo llevará a sentir y expresar sus emociones conforme al contexto social y cultural específico de la cultura emocional del grupo al que pertenece. Este proceso es dinámico, es decir, se puede producir de manera simultánea conforme se experimentan diversas situaciones contextuales (ver Figura 1).

Figura 1
Interrelación de las emociones



Fuente: Elaboración propia.

La reconstrucción emocional de los acontecimientos históricos

Ahora bien, bajo este marco, ¿cómo se podrían conocer las emociones que experimentan las personas de forma individual o colectiva?, ¿y cómo esto influye en el devenir de los acontecimientos históricos? Para ello sugiero abreviar de dos propuestas: una, la de James Jasper (2018), un investigador que ha desarrollado una tipología de las emociones para analizar la dimensión en la protesta, que bien puede trasladarse a otros ámbitos en el estudio del pasado; y la segunda es la tradicional historia oral, que ha fungido como un elemento que permite preservar el conocimiento de los eventos históricos a partir de cómo fueron percibidos o cómo fueron afectados los participantes (Collado, 1994), es decir, desde la subjetividad de su testimonio. Así se puede efectuar de manera simultánea la reconstrucción de los acontecimientos, utilizando como categorías de análisis la tipología de las emociones para recuperar las principales emociones que intervinieron para que los sucesos ocurrieran de esa forma y no de otra.

Jasper (2018) clasifica las emociones en urgentes, reflejas, estados de ánimo, compromisos afectivos y emociones morales, las cuales pueden tener una duración de corto, mediano y largo plazo e interactuar entre sí; están estrechamente ligadas a lo que creemos, con excepción de los estados de ánimo, por tanto, son nuestra construcción del mundo. Afirmo que regularmente no se presentan de manera aislada, sino que son una combinación.

Las emociones urgentes son corporales y difíciles de ignorar, terminan tan pronto como se satisfacen; aunque su desarrollo puede ser rápido o lento, refieren al estado de nuestro cuerpo, se presentan en distintas intensidades y tienen como característica que desplazan todo tipo de objetivos preestablecidos, haciendo que las personas se centren en atender exclusivamente la urgencia. Entre estas emociones se encuentran el hambre, la sed, el deseo sexual, ganas de orinar, defecar, dormir, así como alteraciones orgánicas como dolor, fatiga, vértigo y náuseas, cuyos desencadenantes son en su mayoría internos, aunque pueden ser inhibidos por emociones como la tristeza y el asco. Se trata de procesos en los que interactúan emociones y pensamiento para informarnos sobre el estado actual de nuestro cuerpo.

Las emociones reflejas son reacciones a nuestro entorno físico y social inmediato, en general aparecen y desaparecen rápidamente y van acompañadas de expresiones faciales y cambios corporales que representan formas de comunicarnos con los demás porque se comprende el vocabulario somático, aunque no se sea consciente de ello, es decir, son fácilmente interpretadas por otros. Así como pueden desaparecer, también pueden transformarse en emociones morales. La ira, el miedo, la alegría, la tristeza, el disgusto y la sorpresa pueden ser reacciones a acontecimientos externos y ayudan a procesar información sobre lo que está ocurriendo.

Los estados de ánimo duran más, afectan el ritmo en que se mueven las demás emociones, ya sea que den más energía (felicidad, entusiasmo y confianza) o la debiliten (depresión, resignación y tristeza) para hacer las tareas, afectando nuestra capacidad de continuar con la vida diaria. Se caracterizan de otras emociones porque carecen de objeto directo, solo son sentimientos de excitación alta (euforia versus angustia) o baja (serenidad versus depresión). Algunos de estos estados de ánimo son extremadamente intensos, como la depresión, mientras que otros son leves, pero ambos tipos afectan la posibilidad de acción. Los estados de ánimo están influenciados por nuestras emociones reflejas, los acontecimientos y las situaciones, pero también por la variación química cerebral de cada individuo, de ahí que algunas personas tiendan a ser más felices y otras más depresivas, aunque nada influye de manera más predecible en los estados de ánimo que la interacción con otras personas. Este tipo de emociones tienen mayor duración que las emociones reflejas, pero menos que los compromisos afectivos y morales.

Los compromisos afectivos son apegos o aversiones a objetos, ideas, lugares, personas, etc., como el amor, el respeto, la confianza, la admiración y sus contrapartes. Están menos ligados a evaluaciones de corto plazo sobre cómo nos ve el mundo y más hacia evaluaciones cognitivas sobre los demás. Estos compromisos son orientaciones relativamente duraderas hacia el mundo social y físico, es algo cercano a los valores y objetivos básicos.

Las emociones morales son nuestros sentimientos de aprobación o desaprobación de nosotros mismos, de nuestras acciones y las de los demás, que se basan en principios morales; incluyen la satisfacción por hacer y sentir lo correcto, como la compasión por los desamparados o la indignación por la injusticia. Estas emociones influyen en la moralidad y así tienen impacto en la vida social. Las emociones morales incluyen la vergüenza, el orgullo, la compasión, la indignación, el desprecio y formas más complejas de ascos, miedo e ira procesadas cognitivamente; por ejemplo, la ira puede comenzar como una emoción refleja, pero para sostenerla se requiere de la emoción de odio o la indignación social. Las emociones morales dan forma a lo que nos enoja y así influyen en las interacciones futuras.

Por su parte, en la historia oral se trata de recuperar el testimonio de los participantes mediante una entrevista o entrevistas en las que intervienen dos elementos que le dan validez: la memoria y la comunicación (Altamirano, 1994). En la primera, su construcción depende de la percepción del entrevistado y de que el entrevistador le apoye en su proceso de recordar. De ahí que, para el estudio de las emociones y su intervención en los sucesos históricos, sugiera que durante la entrevista se solicite a los informantes que relaten las emociones que fueron experimentando, lo que coadyuvará a construir su memoria. En esta idea me apoyo en Altamirano (1994), que expresa que las experiencias que se viven con mayor emotividad permanecen de manera más clara en el recuerdo. Esto nos conduce simultáneamente al segundo elemento de validez, pues conlleva el reto de lograr que los participantes hagan patentes las emociones que vivieron, lo que implica “romper con el discurso oficial de los mismos actores, incapaces de creer que lo que interesa explorar es lo que sienten o sintieron” (Poma y Gravante, 2016, p. 132), para ello previamente se les debe explicar que se realizarán preguntas sobre sus emociones y que se les proporcionará un esquema emocional para que reflexionen sobre ellas; este es un recurso metodológico que ha utilizado Alice Poma en el activismo climático (2023, pp. 49-40). En la Figura 2 propongo un híbrido entre la propuesta de Poma, quien sugiere que durante la entrevista se pregunte “¿cuándo sentiste esas emociones?”, “¿hacia quién?” y “¿qué las generó?” para conocer de qué forma intervienen en el devenir de los hechos históricos; así como el modelo analógico de Plutchik (2001) que consiste en emociones básicas o primarias, sus derivados o mezclas, y se organizan con base en su grado de similitud y oposición; en el caso de México este modelo ha sido adaptado para identificar emociones, diferenciarlas y nombrarlas (IPN, s.f.).

las emociones que intervinieron, en este último elemento se toma como guía la tipología de las emociones para situar de qué tipo de emociones se trata y cómo fueron interactuando para que los sucesos tomaran ciertas direcciones.

Un nuevo giro para reconstruir el pasado

Finalmente, quisiera expresar que el estudio de las emociones para la reconstrucción de los acontecimientos históricos representa un nuevo giro para comprender el pasado. En esta propuesta planteo reconstruir históricamente los sucesos que vivieron los participantes reconociendo las principales emociones que estuvieron involucradas para que los acontecimientos tuvieran ciertos cauces. Las emociones, al ser interpretadas dentro de una cultura emocional específica en conjunto con la cognición, llevan a los individuos a la acción o inacción; algunas emociones tendrán menor proceso cognitivo, como las urgentes y reflejas, mientras que los compromisos afectivos y morales tenderán a un mayor procesamiento. En este tipo de indagatoria la labor del investigador es vital, pues además de tener la pericia para recabar información sobre los sucesos históricos tendrá que recuperar las principales emociones que interactuaron en ellos, esto no será posible sin una comprensión profunda sobre cómo se construyen, deconstruyen y reconstruyen las emociones socioculturalmente.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion14/Ahmed2015_LaPoliticaCulturalDeLasEmociones.pdf
- Altamirano, G. (1994). Metodología y práctica de la entrevista. En G. de Garay (coord.), *La historia con micrófono*, I.I. Dr. José María Luis Mora. <https://historiaoralfuac.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/altamirano-la-entrevista.pdf>
- Ariza, M. (2020). Introducción. La apuesta por la inclusión de la dimensión emocional en la investigación social. En M. Ariza (coord.), *Las emociones en la vida social: miradas sociológicas* (pp. 7-34). UNAM. <https://flad-la.org/biblioteca/sSoXijbcxfWZIVtX796l76Ml4dGWmoIY1pNOK7P.pdf>
- Betancourt Martínez, F. (2010). La fundamentación del saber histórico en el siglo xx: investigación social, metodología y racionalidad operativa. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (40), 91-120. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ehmcm/n40/n40a4.pdf>
- Collado Herrera, M. C. (1994). ¿Qué es la historia oral? En G. de Garay (coord.), *La historia con micrófono*, I. José Ma. Luis Mora. <https://www.scribd.com/doc/207502027/Collado-Herrera-Ma-del-Carmen-1999-Que-es-la-historia-oral>
- Delumeau, J. (2021). Introducción. El historiador a la búsqueda del miedo. En *El miedo en Occidente (siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada* (pp. 5-40). Taurus.
- Fusco, G. (2009). La investigación histórica, evolución y metodología. *Revista Mañongo*, 32(17), 229-245.
- González, A. M. (2012). Emotional culture and the role of emotions in cultural analysis. En A. M. González (ed.), *The emotions and cultural analysis* (pp. 1-18). Routledge.

- Goodwin, J., Jasper, J. M., y Polletta, F. (2001). *Passionate politics. Emotions and social movements*. The University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/P/bo3640435.html>
- Harris, S. (2024). *An invitation to the sociology of emotions* (2a. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/b23334>
- Hochschild, A. R. (1975). The sociology of feeling and emotion: selected possibilities. En M. Millman y K. Moss (eds.), *Another voice* (pp. 280-307). Anchor.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. <http://dx.doi.org/10.1086/227049>
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. University of California Press. <https://www.ucpress.edu/books/the-managed-heart/paper>
- IPN [Instituto Politécnico Nacional] (s.f.). Caja de herramientas para el bienestar “Identifica tus emociones”. *IPN Conexión saludable*. <https://www.ipn.mx/assets/files/dch/docs/Conocenos/ConSalud/2022/Enero/Brujula.pdf>
- Jasper, J. M. (2018). *The emotions of protest*. The University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/E/bo28301570.html>
- Lara, A., y Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athena Digital*, 13(3), 101-119.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 67-77.
- Leavitt, J. (1996). Meaning and feeling in the anthropology of emotions. *American Ethnologist*, 23(3), 514-539.
- Peluffo, A. (2016). Introducción. Emociones que importan. En *En clave emocional. Cultura y afecto en América Latina* (pp. 13-32). Prometeo Libros.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350. <http://www.jstor.org/stable/27857503>
- Poma, A. (2023). Emociones y activismo climático. En T. Gravante y A. Poma (coords.), *Emociones y activismos de base* (pp. 25-44). CEIICH, UNAM. <https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/4106>
- Poma, A., y Gravante, T. (2016). Emociones y protesta. Por qué y cómo analizarlas. En O. López y R. Enríquez (coords.), *Cartografías emocionales: las tramas de la teoría y la praxis* (pp. 129-152). UNAM/ITESO. https://www.academia.edu/26194009/Emociones_y_protesta_por_qu%C3%A9_y_c%C3%B3mo_analizarlas
- Wetherell, M. (2012). Introducing affect: Lines of argument. En *Affect and Emotion. A new social science understanding* (pp. 1-26). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446250945>

Cómo citar este artículo:

Legaspi-Lozano, M. (2024). El enfoque sociocultural de las emociones en la reconstrucción de los acontecimientos históricos. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 29-38, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.618>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

CREFAL: cambios y permanencias semánticas en el ámbito de la educación de adultos. Una aproximación conceptual

*CREFAL: Semantic changes and permanences in the field of adult education.
A conceptual approach*

Margarita Pérez Caballero • Eugenia Roldán Vera

RESUMEN

El Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina fue uno de los establecimientos de educación transnacional impulsados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura a principios de la década de los cincuenta. En sus primeros treinta años de funcionamiento el Centro cambió de denominación en cinco ocasiones según las necesidades educativas para el desarrollo detectadas por organismos internacionales. Estos cambios también significaron cinco cambios de operatividad, los cuales hemos considerado como ejes de este trabajo. Desde una perspectiva de historia conceptual, y con base en la revisión de archivos históricos de ambas instituciones, así como en literatura secundaria sobre el tema, estudiamos el sentido de los términos “educación fundamental”, “desarrollo comunitario”, “alfabetización funcional” y “educación permanente”, contenidos en las denominaciones del Centro y la manera como el lenguaje movilizó acciones específicas en el campo de la educación de adultos.

Palabras clave: Historia conceptual, educación transnacional, educación de adultos.

ABSTRACT

The Regional Centre for Fundamental Education in Latin America was one of the transnational educational institutions promoted by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization in the early 1950s. In its first thirty years of operation, the Centre changed its name on five occasions, depending on the educational needs for development identified by international organizations. These changes also meant five changes in its operation, which we have considered as the axes of this work. From a conceptual historical perspective, and on the basis of the review of historical archives of both institutions, as well as secondary literature on the subject, we studied the meaning of the terms “fundamental education”, “community development”, “functional literacy” and “lifelong education” contained in the names of the Centre and the way how language mobilized specific actions in the field of adult education.

Keywords: Conceptual history, transnational education, adult education.

Margarita Pérez Caballero. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Es Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas y actualmente realiza una estancia posdoctoral en el DIE-CINVESTAV. Premio a la mejor tesis doctoral 2020, por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el capítulo de libro “Equipos docentes de México: desafíos de un movimiento seglar en favor de la laicidad educativa” (2024). Líneas de investigación: historia de la educación, historia del pasado reciente, memoria y desarrollo del pensamiento histórico. Correo electrónico: margaritaperc@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0001-4778-8750>.

Eugenia Roldán Vera. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Es Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; Maestra en Discurso y Métodos Históricos por la Universidad de Warwick (RU), y Doctora por el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Cambridge (RU). Posdoctorado y estancia de investigación en el Departamento de Educación Comparada de la Universidad Humboldt de Berlín. Directora de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (2016-2019). Miembro del SNII, nivel 2. Correo electrónico: eroldan@cinvestav.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2049-6464>.

Introducción

Desde su fundación en 1945, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, principal promotora de la estandarización de proyectos educativos transnacionales, realizó sendos estudios que la llevaron a la conclusión de que más de la mitad de la población vivía en la pobreza, la ignorancia y la insalubridad (Civera, 2015), lo cual motivaba las conflagraciones mundiales. Para abatir estos males, los Estados miembros impulsaron una educación cuyos conocimientos básicos debían acompañarse de instrucción en salud, hogar, economía y recreación para dar a las comunidades más atrasadas la posibilidad de desarrollo. A ese conjunto de saberes se le llamó *fundamental education* (“educación fundamental”). El término englobó experiencias en educación de adultos, popular y de masas, pero la UNESCO eligió este concepto al intentar pasar de los términos locales a uno susceptible de universalización (Horta, 2023).

Entre otras acciones, la UNESCO estableció centros educativos regionales, iniciando con proyectos piloto en China, África Oriental Británica, Haití y México (Aguilera y Castillo, 1992; Civera, 2015; Horta, 2023). Al concluir los proyectos piloto, el Consejo Ejecutivo aprobó la creación de una red mundial de centros regionales de educación fundamental en África, América Latina, Oriente Medio, India y Extremo Oriente. Uno de ellos fue el CREFAL, Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, fundado en Pátzcuaro, Michoacán, en 1951. El CREFAL aún existe, sin embargo, cambió de nombre cinco veces durante sus primeros 30 años de trayectoria, aunque conservando el mismo acrónimo. Hoy se llama Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe.

El propósito de este trabajo es incursionar en la forma como el CREFAL articuló el concepto *educación fundamental* contenido en su nombre y cómo sus cambios de denominación a “desarrollo comunitario” y “alfabetización funcional” movilizaron acciones diferenciadas, hasta llegar al de “educación de adultos”. Nuestra finalidad es mirar, desde la perspectiva de la historia conceptual, de qué manera los conceptos contenidos en los nombres del Centro realizaron el “trabajo de reinscribir y reinscribirse en una realidad efectiva cambiante” (Gómez, 2009, p. 196).

Las fuentes utilizadas para dar seguimiento a los cambios de denominación del CREFAL son, principalmente, comunicados disponibles en los archivos electrónicos de la UNESCO, archivos históricos del CREFAL, revistas *El Correo de la UNESCO* y *Decisio*, así como libros y otras publicaciones del Centro. En cuanto a las fuentes secundarias, consultamos trabajos sobre el proyecto piloto de Santiago Ixcuintla en Nayarit, la UNESCO y la educación fundamental, historia del CREFAL, la alfabetización funcional y la educación de adultos, entre otros (Aguilera y Castillo, 1992; Civera, 2015; De Jesús, 2019; Horta, 2023; Medina, 1986; Mendieta 2023; Soria, 1968).

En términos de la perspectiva teórico-metodológica, siguiendo a Reinhart Koselleck (2012), sostenemos que hay una relación histórica, cambiante y compleja entre la realidad y el lenguaje, toda vez que el lenguaje busca hacer la realidad inteligible para los sujetos y al mismo tiempo construye realidades que provocan cambios sociales. Buscamos dilucidar de qué manera los sucesivos cambios de nombre del CREFAL reflejaron y motivaron diferentes comprensiones sobre la educación en aquellas personas que participaron en sus programas, así como las acciones particulares que provocaron los conceptos al hacerse operativos. Partiendo de la noción koselleckiana de que los conceptos son términos que acumulan una gran densidad de significaciones, argumentamos que los cinco nombres del Centro giraron en torno a conceptos educativos que contenían distintos niveles de experiencia al mismo tiempo que movilizaban expectativas innovadoras en el campo de la educación transnacional de adultos. Ello lo hacemos a partir de identificar los sentidos relacionados con las cambiantes denominaciones del CREFAL y sus implicaciones, considerando tanto materiales prescriptivos de la UNESCO como documentación interna del CREFAL.

El artículo está estructurado siguiendo los cambios de nombre del CREFAL, mismos que el propio CREFAL ha caracterizado como etapas de su historia que pueden distinguirse claramente (Medina, 1986). Las dos primeras se caracterizan por los conceptos de *educación fundamental* y *desarrollo comunitario*; la tercera y cuarta, por los de *alfabetización funcional* y *educación de adultos*, y la quinta etapa por el concepto *educación permanente*. Argumentamos que los cambios de denominación reflejaron políticas de orden transnacional articuladas por la UNESCO y otras agencias internacionales, pero a su vez movilizaron cambios locales en relación con los sujetos a educar y el tipo de educación que se les proveyó. Mostramos, en ese sentido, “cómo las acciones políticas [a nivel internacional] se relacionan con los contextos y no están determinadas por aspectos ideológicos fijos” (Roldán, 2014, p. 13). Concluimos con algunas consideraciones sobre lo que indica el conjunto de cambios conceptuales vistos en la larga duración.

Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, 1951-1961

El concepto *educación fundamental* alcanzó su auge en la década de 1950, cuando la UNESCO impulsó una campaña educativa transnacional con miras a impedir una tercera guerra mundial, principal campo de atención de la UNESCO (Aguilera y Castillo, 1992; De Jesús, 2019; Horta, 2023). Sin embargo, había poca precisión sobre qué se entendía por “educación fundamental”, incluso para la sección de educación de la UNESCO (Civera, 2015). El principal referente para este modelo educativo fueron las “misiones culturales” mexicanas implementadas en 1923, por lo que, durante la

Segunda Conferencia General –1947–, México organizó una exposición para difundir entre los Estados miembros la propuesta educativa (UNESCO, 1948). Vale recordar que las misiones culturales estaban integradas por “un profesor de educación rural y maestros de jabonería, curtiduría, agricultura, música y educación física” (Loyo Bravo, 1999, p. 190). Sus actividades incluían “la vacunación de niños, la atención de enfermos, la apertura de oficinas de correo, la alfabetización de adultos, el levantamiento de censos o la organización de fiestas o encuentros deportivos” (Civera, 2011, p. 307).

El referente sirvió a la UNESCO para gestar un vínculo entre educación y desarrollo, perfilando la educación fundamental como “un conjunto de habilidades mínimas necesarias para obtener un estándar de vida digno” (Horta, 2023, p. 53). Por consiguiente, consideró usarla en la atención de adultos en comunidades sin oportunidades educativas escolarizadas (Castillo, 2013). Fundó así el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina –1951– en Pátzcuaro, Michoacán, designando especialistas en salud, hogar, economía y recreación para la consolidación transnacional de la educación fundamental (UNESCO, 1950).

El modelo consistía en transmitir a niños y adultos conocimientos básicos para comprender las problemáticas de su medio y participar en el progreso de su comunidad. Era “fundamental” porque proporcionaba habilidades esenciales para obtener un estándar de vida adecuado a través de métodos activos concentrados en problemas prácticos (AHDCREFAL, 1951, expediente enero). Los especialistas capacitarían a becarios, provenientes principalmente de países latinoamericanos, para diseñar métodos y materiales prototipos para la educación fundamental, ponerlos en práctica en la zona lacustre de Pátzcuaro y, después, implementarlos en sus respectivos países. Los becarios postulados debían contar con nivel académico mínimo de licenciatura y ser funcionarios de programas de desarrollo.

No obstante, la alfabetización no era el foco de esta educación. Según Lucas Ortiz, primer director del CREFAL, “es inútil enseñar a un hombre a leer y a escribir si no se le puede convencer de que resolverá con más facilidad sus problemas cotidianos” (UNESCO, 1951, p. 9), procurando la emancipación y desarrollo de su comunidad (CREFAL, 2004). En congruencia con esto, Ortiz gestionó la reparación de edificios escolares; entrega de bancas, uniformes, útiles y otros materiales, así como mejoras municipales en la zona de influencia del CREFAL (AHDCREFAL, 1951, expedientes marzo y abril). También Jaime Torres Bodet, director general de la UNESCO –1948–1952–, señaló que la alfabetización era secundaria a la educación fundamental, la cual tradujo como educación de base: “La educación de base [...] pretende proporcionar a las comunidades rurales, no solo un recurso práctico de comunicación [...] sino un mínimo de elementos primordiales imprescindibles para una mejor adaptación de la vida de esas comunidades” (Medina, 1986, p. 8).

En el fondo, la UNESCO temía que la alfabetización se usara con fines políticos, por lo que estableció la salud, hogar, economía, recreación y conocimientos básicos como ejes rectores de la “doctrina de la educación fundamental”. La formación de los becarios consistió en preparación teórica dentro del CREFAL y actividades prácticas en las comunidades aledañas, transmitiendo los contenidos a los pobladores mediante el mejoramiento de “técnicas agropecuarias, campañas de salud [...] y promoción de valores ligados a la democracia y a la solidaridad internacional” (Horta, 2023, p. 84), a través de diavistas,¹ cine, teatro, dibujo, grabado e imprenta (Medina, 1986). Los becarios implementaron proyectos comunitarios para el trazo de caminos vecinales, construcción de viviendas, canchas deportivas, centros sociales y de salud; además de organizar grupos para atención educativa, deportiva, recreación, artesanías y avicultura (Medina, 1986). Al finalizar el curso procuraron impulsar la educación fundamental en sus regiones de origen.

Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo Comunitario en la América Latina, 1961-1968

La expresión “educación fundamental” había generado muchos debates en los distintos contextos de su aplicación. Por ejemplo, Mario Aguilera, director del proyecto piloto de Santiago Ixcuintla, en Nayarit, prefería el término “educación básica” (Aguilera y Castillo, 1992); Torres Bodet en sus discursos “ponía énfasis en la necesidad de promover la educación para la paz y la democracia, sin utilizar el calificativo de fundamental” (Civera, 2015, p. 173), incluso lo relativizó como “lo que en nuestro vocabulario unesquiano –porque también hemos debido crear un vocabulario– llamamos educación fundamental” (UNESCO, 1950, p. 3).

La ausencia de consenso propició que la educación fundamental se asociara con conceptos locales como educación de adultos, rural, de base o básica (AHDCREFAL, 1951, expedientes febrero y marzo). Ante tal pluralidad, durante la Conferencia General de la UNESCO de 1958, Luke Evans, entonces director general, recomendó su cambio por un término que pudiera utilizarse mundialmente para referirse a la educación de adultos impartida fuera de los sistemas educativos formales (Horta, 2023). Entre tanto, el concepto *desarrollo comunitario* era impulsado por la ONU, en especial en un contexto en que los Estados Unidos ofrecían colaboración y apoyo financiero para la educación técnica en Latinoamérica –Punto IV del Plan Truman traducido en la Alianza para el Progreso (Pérez, 2020)–.

Los años 60 fueron proclamados por la ONU como la Primera Década del Desarrollo, entendiendo este como “un proceso destinado a crear condiciones de progreso económico y social para toda la comunidad, con la participación activa de esta” (Medina, 1986, p. 22). El desarrollo de la comunidad se volvió el centro de interés de la acción educativa y la educación fundamental pasó a ser uno de sus componentes.

¹ Secuencias de imágenes copiadas en positivo en un rollo fotográfico de acetato (Mendieta 2023).

Con esta postura, los diferentes programas establecidos por los organismos internacionales fueron reorientados en esa dirección. En el caso del CREFAL, en esas fechas había concluido su primera fase, por lo que se organizó un grupo especial de trabajo integrado por representantes de la UNESCO, la Organización para la Alimentación y la Agricultura –FAO–, la Organización Mundial de la Salud –OMS– y la Organización Internacional del Trabajo –OIT– para reorientar su acción, ya que, de acuerdo con las Naciones Unidas, “la educación fundamental debería actuar en un contexto más amplio de desarrollo, frente a la necesidad de organizar cooperativas, estimular el crédito y otras actividades sociales y económicas” (Medina 1986, 21). Como resultado de las deliberaciones, a partir de 1961 se agregó el término “desarrollo de la comunidad” al nombre del CREFAL, por lo que se denominó Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad en la América Latina. Sin embargo, conservó las siglas de su primer nombre, con el cual ya había forjado una identidad en la región latinoamericana.

Para esta segunda etapa –1961-1969–, la labor del CREFAL se extendió a diversas regiones del país en coordinación con instancias gubernamentales, centrándose en la implementación de proyectos comunitarios avícolas, apícolas, agrícolas y artesanales. El CREFAL acortó su programa educativo, dando prioridad a la difusión de información general sobre el propio CREFAL, la ONU y las condiciones de desarrollo en Latinoamérica. El perfil de los becarios cambió a profesores de nivel universitario titulados, con experiencia en desarrollo de las comunidades. La finalidad era preparar cuadros técnicos que contribuyeran al diseño, coordinación y supervisión de acciones para el desarrollo. Cabe hacer notar que los egresados obtuvieron su certificación ya no como especialistas en educación fundamental, sino como especialistas en desarrollo de la comunidad (Medina, 1986).

Centro Regional de Alfabetización Funcional para las Zonas Rurales de América Latina, 1969-1974

Desde la década de 1960, el Consejo Directivo de la UNESCO venía realizando estudios sobre el analfabetismo, identificándolo como un factor que frenaba el desarrollo. En 1965 la UNESCO convocó al primer Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo –Teherán, Irán–. Ahí se estableció el término “alfabetización funcional” para la nueva orientación de la educación promovida transnacionalmente, conceptualizándola como “cualquier operación de alfabetización concebida como un componente de los proyectos de desarrollo económico y social” (UNESCO, 1970, p. 9). Este cambio en la educación transnacional apuntaba al aumento de la productividad, la participación en la vida cívica y la comprensión del mundo. Así, la alfabetización funcional haría de la lectura, escritura

y aritmética recursos para que el alfabetizado reflexionara sobre los problemas de la vida diaria, satisfaciendo sus necesidades y las de su comunidad, con lo cual esta propuesta educativa contribuiría a despertar la conciencia social de los adultos para la construcción de una mejor sociedad (Valdivielso, 2002).

Por otra parte, la unión de esfuerzos de las comunidades con los gobiernos nacionales para lograr su mejoramiento social, cultural y económico estaba abriendo paso al término “desarrollo comunitario”, donde los integrantes de la comunidad participan activa y conscientemente de los cambios favorables a su progreso (Soria, 1968, p. 53). Debido a ello, los centros regionales de educación fundamental cambiaron su perspectiva hacia centros regionales para el desarrollo rural y comunitario, y en 1969 se llevó a cabo el giro de la terminología empleada en los Estados miembros de la UNESCO y demás instituciones internacionales. El nombre del CREFAL también se modificaría, cambiando el concepto *educación fundamental* por el de *alfabetización funcional*, en el entendido de que el desarrollo comunitario se procuraría específicamente en las zonas rurales, por lo que en esta tercera etapa su nombre sería Centro Regional de Alfabetización Funcional para las Zonas Rurales de América Latina.

El objetivo general del CREFAL se tradujo en “desarrollar, promover y difundir la doctrina y práctica de la alfabetización funcional de adultos, considerada como un proceso de formación que, a partir de motivaciones reales, integrara los aspectos culturales, científicos y técnicos” (Medina, 1986, p. 30). Para alcanzar su objetivo, el CREFAL impartió seminarios operacionales en situaciones específicas de las comunidades, formando cerca de 1,000 especialistas en alfabetización funcional. Los seminarios estaban dirigidos a funcionarios administrativos de nivel medio vinculados a la alfabetización y educación de adultos en comunidades rurales e indígenas.

Los objetivos específicos de los seminarios no diferían sustancialmente de las etapas anteriores, pero se cambió en todos ellos el concepto de *educación fundamental* por el de *alfabetización funcional* y se incrementó sustantivamente el enfoque hacia el desarrollo comunitario y el progreso. Entre las actividades de los becarios figuraban: analizar las causas del subdesarrollo, proponer estrategias para abatirlo y evaluar los cambios tecnológicos en la agricultura y en la educación para la salud (Medina, 1986). Los seminarios operacionales tuvieron lugar en 14 países latinoamericanos, impartiendo contenidos sobre “cooperativas agrícolas [...] reforma agraria, colonización rural, desarrollo de las comunidades indígenas, desarrollo rural, población, industria urbana y programas de educación de adultos” (Medina, 1986, p. 32).

En esta tercera etapa los programas ya no serían dictados desde la UNESCO sino diseñados en las comunidades, tomando en cuenta su situación concreta para dar solución a sus problemáticas e impulsar con ello su desarrollo. Sin embargo, nuevos cambios vendrían con la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos.

Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, 1974-1979

La educación de adultos se había insertado en el campo de la educación permanente y “constituyó un componente importante del Programa de la Alianza para el Progreso y los proyectos de la Primera Década del Desarrollo” (Medina 1986, p. 36), por lo que, durante la Tercera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos –celebrada en Tokio, Japón, 1972– se analizaron las tendencias de la educación de adultos en el contexto de la educación permanente y el interés que representaba como componente del desarrollo económico y social. Asimismo se señaló como prioritaria la formación de especialistas en educación de adultos. En atención a ello, la UNESCO respaldó al CREFAL “para continuar su labor, con énfasis en la educación de adultos en el marco de la educación permanente” (Medina, 1986, p. 37), aludiendo con educación permanente al “proceso que no termina con la niñez o la adolescencia, sino que [...] continúa durante toda la vida”, lo cual implicaba una mayor “comprensión del proceso de formación, capacitación y mejoramiento constante del hombre” (Soria, 1968, p. 53). Cabe mencionar que además del apoyo de la Conferencia de Tokio, el CREFAL contó con el auspicio del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA y del Fondo de Población de las Naciones Unidas.

En ese marco, en octubre de 1974 se suscribió un acuerdo entre la UNESCO y el gobierno mexicano para iniciar lo que sería la cuarta etapa del CREFAL –1974-1979–, en la cual el Centro adquiriría autonomía² y capacidad jurídica institucional. Con ello, el CREFAL estableció convenios de cooperación con gobiernos e instituciones de América Latina para dar asesoría y cursos en torno a la educación de adultos, con cierta independencia de la UNESCO. En su denominación se agregó el concepto *educación de adultos*, antecediéndolo al de *alfabetización funcional* para darle mayor relevancia. Surgió así el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.

Sus funciones seguirían siendo formar personal, realizar actividades de investigación, elaborar y experimentar con materiales prototipo y mantener estrecha colaboración con la UNESCO, ahora con enfoque en la educación de adultos y la alfabetización funcional. La duración de los cursos no sería mayor a tres meses y podrían participar profesionales y técnicos de todos los países de la región. El propósito era formar cuadros para actividades específicas en el campo de la educación de adultos, logrando capacitar cerca de 2,000 especialistas en educación de adultos en el corto periodo de la cuarta etapa (Medina, 1986).

Como mencionamos con anterioridad, una de las características más sobresalientes de esta etapa es que el CREFAL adquiriría independencia, autonomía y capacidad jurídica institucional para el ejercicio de sus funciones (Medina 1986), firmando convenios de cooperación para dar asesoría y cursos de organización, desarrollo,

² UNESCO. CRE-FAL/151. Catálogo 0000022551.

administración y evaluación de programas en torno a la educación de adultos. Uno de estos convenios fue el firmado con la UNAM para realizar el curso de posgrado Maestría en Educación de Adultos, el cual tendría una duración de 16 meses.

Este puede considerarse como el periodo de transición del Centro, ya que al concluir el acuerdo el Centro pasó a la administración exclusiva del gobierno de México a través de la Secretaría de Educación Pública.

Centro Regional para la Educación de Adultos y Alfabetización Funcional en el Marco de la Educación Permanente y el Desarrollo Rural Integrado, 1979-1983

El acuerdo de 1974 estipulaba que a su vencimiento el gobierno mexicano consultaría con los Estados miembros las disposiciones necesarias para la continuidad de las actividades del CREFAL, ya sin la intervención de la UNESCO, por lo que en 1979 inició sus operaciones como “institución educativa internacional del gobierno de México al servicio de los países de América Latina y el Caribe” (Medina, 1986, p. 48). A partir de ese momento su denominación cambió a Centro Regional para la Educación de Adultos y Alfabetización Funcional en el Marco de la Educación Permanente y el Desarrollo Rural Integrado, y ligó estrechamente sus actividades con los programas nacionales de educación de adultos.

El objetivo del CREFAL en su quinta etapa sería “realizar un conjunto de actividades académicas y de promoción tendientes a incrementar las acciones de alfabetización, educación de adultos y desarrollo rural integrado en los países de la región” (Medina 1986, p. 48). De ahí que el CREFAL intensificó las asesorías, publicaciones, materiales audiovisuales, programas radiofónicos y proyectos de investigación, buscando mayor proyección latinoamericana, nacional y local. Se volvieron actividades prioritarias las producciones editoriales de circulación interna y los materiales de difusión regional como *Cuadernos del CREFAL* y la serie *Retablo de Papel*; continuó con las actividades recreativas, culturales y deportivas e implementó en su biblioteca la Unidad Documental de Desarrollo Rural Integrado para acopio de material especializado. La formación de especialistas se dirigió a funcionarios de nivel directivo y técnico vinculados con actividades de alfabetización, educación de adultos y desarrollo rural integrado.

En 1981, una reunión regional intergubernamental definiría las estrategias y modalidades de acción del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe de la UNESCO, a fin de “eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos” (Medina, 1986, p. 61). A raíz de esta reunión, las acciones del Centro fueron reorientadas para contribuir a la solución de la baja escolaridad, la excesiva deserción en los primeros años del ciclo primario y el analfabetismo. Los esfuerzos operativos del CREFAL se concen-

traron en acciones de colaboración con el Programa Nacional de Alfabetización y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Su contribución al desarrollo educativo se enfocó en formar personal especializado a través de misiones de cooperación técnica. Esta fue la primera vez que el perfil de los becarios abarcó niveles intermedios y de base.

Teniendo como marco el Proyecto Principal de Educación y el Proyecto Regional de Alfabetización y Educación de Adultos de la OEA, en 1983 el Consejo de Administración del CREFAL reconsideró sus funciones para contribuir al diseño e implementación de programas educativos, formación de recursos humanos especializados en educación de adultos, investigación e innovación para la alfabetización y educación de adultos, así como intercambio permanente de información, documentación y cooperación técnica con América Latina.

El otro concepto que se agregó al nombre del CREFAL fue el de *educación permanente*, el cual venía ganando fuerza desde la década anterior. Este término, según se argumentó en la época, permitiría una “mejor comprensión del proceso de formación, capacitación y mejoramiento constante del hombre” (Soria 1968, p. 53), pues al admitir que el hombre puede estudiar y aprender toda la vida, la organización tradicional de la escuela podría variar y beneficiar a la alfabetización y educación de adultos. Se le consideró, entonces, como un sistema que iría más allá de lo escolarizado, el cual contaría con la participación de los propios alfabetizados al responder a demandas sociales reales (Valdivielso, 2002).

Consideraciones finales

En este artículo hemos mostrado cómo los cambios de denominación del CREFAL reflejaron transformaciones transnacionales en un ámbito dominado por la Guerra Fría y el ascenso de los Estados Unidos como potencia que marcaba un tipo de relación de dominio con países “atrasados o desfavorecidos”. Dichos cambios, que a menudo provocaban resistencias, movilizaron formas de acción específicas de acuerdo con comprensiones locales de lo que significaba la educación fundamental, el desarrollo comunitario, la alfabetización funcional, la educación de adultos y la educación permanente. A lo largo de dichas transformaciones fue cambiando el enfoque sobre los problemas de los que el CREFAL debía ocuparse y la forma de hacerlo, hasta que en 1979 pasó a ser una institución educativa internacional del gobierno mexicano bajo el auspicio de la Secretaría de Educación Pública.

Prestando atención al lenguaje, en este trabajo hemos mostrado cómo la formulación de un tipo de educación que atendía a quienes habían quedado fuera de la escuela no estaba en un inicio centrada en la alfabetización, sino en la transmisión de conocimientos generales y, en segunda instancia, en aquellos saberes que ayudarían al desarrollo comunitario. No estaba concebida tampoco como algo exclusivo para

la población adulta. Gradualmente, la alfabetización de los adultos, primero como “alfabetización funcional” y luego como “educación permanente”, fue ganando el lugar central en ese proyecto de educación para los que no habían pasado por la escuela primaria o no la habían podido terminar.

Semejante tránsito nos invita a pensar acerca de las transformaciones del propio concepto de educación y sus alcances en el siglo xx. ¿Por qué la educación para quienes no habían pasado por la escuela, o que no la habían terminado, recibió el nombre de “alfabetización”? Esto nos invita a revisar la historia del concepto *alfabetización* como un concepto complementario al de educación, destinado a llenar los vacíos donde la educación no llegaba (aunque esto sería objeto de otro trabajo). En todo caso, desde la perspectiva de la historia conceptual, la progresiva adjetivación del término “alfabetización” en la segunda mitad del siglo xx –“alfabetización funcional”, “alfabetización para la educación permanente”, “alfabetización científica”, “alfabetización tecnológica”, “alfabetización emocional”, entre otras– y su eventual coexistencia con el anglicismo “literacidad” es reveladora no solo de transformaciones sociales constantes en un panorama internacional, sino también de la insuficiencia del lenguaje para abarcar un problema de desigualdad social en el acceso a la educación que continúa vigente. Este tipo de trabajos nos invitan a reflexionar sobre el desencanto del horizonte de expectativas del propio concepto de *educación* que nos ha acompañado desde por lo menos el siglo xix.

Agradecimientos

Esta investigación contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) para la realización de estudios de posdoctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN).

Referencias

- Aguilera, M., y Castillo, I. (1992). *Santiago Ixcuintla. Un ensayo de educación básica*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- AHDCREFAL [Archivo Histórico Documental del CREFAL] (1951). Serie Dirección General, Subserie 1951.
- Castillo, I. (2013). Principios de la educación fundamental. En *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, (36), 7-9. https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=143
- Civera, A. (2011). La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945. En A. Civera, J. Alfonseca y C. Escalante, (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX* (pp. 303-348). El Colegio Mexiquense, A.C.
- Civera, A. (2015). Entre lo local y lo global. La Unesco y el proyecto educativo piloto de México 1947-1951. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 22, 166-179. <http://digital.casalini.it/4923927>
- CREFAL [Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe] (2004). *Exhortos y rememoraciones. Lucas Ortiz Benítez*. CREFAL.

- De Jesús, J. (2019). El CREFAL y la psicología de la paz: procesos de formación ideológica entre los indios purépechas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(1), 561-588. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi191zc.pdf>
- Gómez, A. (2009). El trabajo público de los conceptos. En F. Oncina (ed.), *Teorías y prácticas de la historia conceptual* (pp. 185-201). Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Plaza y Valdés.
- Horta, A. (2023). La educación fundamental y la UNESCO: dinámicas transnacionales, experiencias educativas y sentidos en torno a un concepto (1956-1961) [Tesis de maestría, Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas].
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta.
- Loyo Bravo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. El Colegio de México.
- Medina, G. (1986). CREFAL: presencia y acción en América Latina y el Caribe. CREFAL.
- Mendieta, M. (2023). Las diavistas, materiales audiovisuales para la educación fundamental. *Revista Decisio*, (58), 34-40. https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_58/decisio_58_art05.pdf
- Pérez, M. (2020). Entre el magisterio y la fe: historia y memoria del movimiento seglar Equipos Docentes de México (1965-1990) [Tesis doctoral, Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas].
- Roldán, E. (2014). La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación. *Ariadna Histórica. Lenguajes, Conceptos, Metáforas*, 3, 7-14. <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Ariadna/index>
- Soria, L. (1968). *Alfabetización funcional de adultos*. Centro de Educación para el Desarrollo de la Comunidad en América Latina.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (1948). Se aprobó el programa de 1948. *El Correo de la UNESCO*, 1(1), 1-7. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073649_spa
- UNESCO (1950). Una red mundial de centros de educación fundamental. *El Correo de la UNESCO*, 3(11), 3. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000081617_spa?posInSet=28&queryId=a33e2bd5-0623-4423-ab64-5b8794ce998b
- UNESCO (1951). Pátzcuaro. Primer C. G. de la lucha contra la ignorancia. *El Correo de la UNESCO*, 4(6), 7-11, 2154. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073557_spa?posInSet=12&queryId=35445990-49fd-492f-9246-fed71bbd3681
- UNESCO (1970). *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132679>
- Valdivielso, S. (2002). *Alforjas para un viaje: desde la alfabetización funcional hacia la alfabetización integral* [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].

Cómo citar este artículo:

Pérez Caballero, M., y Roldán Vera, E. (2024). CREFAL: cambios y permanencias semánticas en el ámbito de la educación de adultos. Una aproximación conceptual. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 39-50, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.619>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Resistiendo el control estatal: el Instituto Guadalupe Victoria de Aguascalientes, institución formadora de maestras católicas y urbanas

*Resisting State control: The Guadalupe Victoria Institute of Aguascalientes,
training institution for Catholic and urban teachers*

Emilia Recéndez Guerrero

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es visibilizar y analizar las estrategias implementadas por algunas escuelas particulares contra las medidas efectuadas por el Estado mexicano en su afán por obtener la hegemonía educativa. Se eligió como objeto de estudio o ejemplo de esa resistencia al Instituto Guadalupe Victoria de Aguascalientes, considerando su larga trayectoria educativa en la defensa de un proyecto encaminado a modelar mujeres que conservaran los principios e ideales católicos, mediante el ejercicio de la práctica docente. El arco temporal es amplio y a la vez concreto, va desde su fundación (1807) hasta que cerró la Normal (2020), a fin de mostrar las tácticas y formas que se implementaron en la institución para subsistir en tiempos de crisis y prosperar en tiempos de paz. Se recurrió a una metodología mixta utilizando alguna bibliografía temática entrelazada con las remembranzas de dos exalumnas. Se analizan categorías como disciplina, orden, reconocimiento, competitividad, memorización, como parte de su modelo educativo, que si bien pareciera anclado a la tradición, la conciliación con las reformas educativas, la actualización de los planes y programas de estudio favoreció la renovación continua y permitió la permanencia.

Palabras clave: Maestras católicas, Instituto Guadalupe Victoria, Aguascalientes, a contracorriente.

ABSTRACT

The objective of this work is to make visible and analyze the strategies implemented by some private schools against the measures carried out by the Mexican State in its desire to obtain educational hegemony. The Guadalupe Victoria Institute of Aguascalientes was chosen as an object of study or example of this resistance, considering its long educational career in the defense of a project aimed at modeling women who would preserve Catholic principles and ideals, through teaching practice. The time arc is both broad and concrete, going from its founding in 1807 to 2020, when the Normal closed, to show the tactics and forms that were implemented in the institution to survive in times of crisis and prosper in times of peace. A mixed methodology was used using some thematic bibliography interwoven with the remembrances of two former students. Categories such as discipline, order, recognition, competitiveness and memorization are analyzed as part of its educational model, which, although it seems anchored to tradition, the conciliation with the educational reforms, the updating of study plans and programs favored continuous renewal and allowed permanence.

Keywords: Catholic teachers, Guadalupe Victoria Institute, Aguascalientes, against the current.

Emilia Recéndez Guerrero. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es Doctora en Historia, integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I, y cuenta con perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado Imágenes y discursos de la modernidad. Conferencista y ponente en congresos locales, nacionales e internacionales. Ha publicado 80 ponencias y artículos en revistas y memorias nacionales e internacionales. En el año 2010 recibió el reconocimiento “Mujeres que abrieron camino” por INMUZA. Galardonada en el 2017 por gobierno del Estado de Zacatecas con la Medalla al Mérito en Investigación Histórica. Correo electrónico: rgemilia77@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/70000-0002-9266-62858>.

Las investigaciones sobre el tema

Del Instituto Guadalupe Victoria de Aguascalientes se han escrito diversas historias, una de las más destacadas es la de Pilar Foz y Foz (1981), *Revolución pedagógica de la Nueva España (1754-1820)*, inicia con la fundación de la Compañía de María por Juana de Lestonnac,¹ su expansión a España, luego el traslado de ese modelo educativo a Nueva España por Josefa de Arloz; posteriormente la llegada de las religiosas de la Enseñanza o de la Compañía de María² a Aguascalientes en 1807, para atender a niñas pobres; más tarde su labor educativa se extendió a otros sectores sociales. Foz narra las vicisitudes que atravesó la institución para consolidarse como una de las principales opciones educativas femeninas. La obra abarca todos los colegios que había en México, hasta el momento de su publicación. Otra investigación que aborda al colegio Guadalupe Victoria es la de Salvador Camacho y Yolanda Padilla (2004), *Vañenes de utopía. Historia de la educación en Aguascalientes en el siglo xx*, trabajo amplio y profundo sobre la historiografía de la educación en Aguascalientes; en diversos apartados hacen referencia al colegio objeto del presente estudio, contextualizando a nivel estatal y nacional, enlazando con el desarrollo y consolidación del magisterio aguascalentense, así como otras escuelas Normales, y los avatares que vivieron las religiosas de la Enseñanza para sobrevivir en los tiempos del anticlericalismo, sobre todo en el gobierno de Plutarco Elías Calles. Otros trabajos relacionados con el colegio Guadalupe Victoria son el realizado por Yolanda Padilla (1993) de forma individual, así como el de Norma Patricia Padilla (1996).

Aquí no se pretende superar las historias narradas, se trata de visibilizar la importancia que tuvieron las Normales privadas católicas, durante varias décadas del siglo xx, en la formación de un modelo de mujeres madres-esposas, virtuosas, abnegadas, que preservaran la religión católica y además se incorporarán a la vida laboral mediante la profesión más apta para ellas: maestras de niñas y niños –educación básica–, coadyuvando a la preservación de principios, valores y tradiciones católicas. El propósito de resguardar un modelo educativo basado en principios y prácticas católicas ha pasado por vicisitudes y embestidas del Estado en su deseo de obtener la hegemonía educativa y de la sociedad, además de mantener por mucho tiempo “la vieja tradición posrevolucionaria de privilegiar la educación pública y hostilizar la educación privada” (Camacho y Padilla, 2004).

Notas sobre el Instituto Guadalupe Victoria

Al inicio del siglo xix las religiosas de la Compañía de María ganaron prestigio como educadoras del género femenino en diversos lugares de Nueva España: Ciudad de México, Puebla, Toluca, Celaya y otros lugares del Bajío. A Aguascalientes –como se mencionó– vinieron en 1807, fundaron un colegio, atendieron a niñas pobres y

¹ Juana de Lestonnac (1556-1640) fundó la Compañía de María Nuestra Señora, con la asesoría de algunos integrantes de la Compañía de Jesús y gestiones ante la diócesis de Burdeos y el Papa, el 7 de abril de 1607 le autorizaron; esta era una propuesta nueva y original, proponía fusionar la vida activa y la contemplativa sin que las religiosas dejaran la clausura; se adaptaba el modelo de educación Jesuita, aplicado ahora a las mujeres.

² En este trabajo se referirá a las religiosas de la Compañía de María así o como religiosas de la Enseñanza; desde 1650 en Barcelona, el colegio convento de las religiosas de la Compañía de María fue llamado *de la Enseñanza*, desde entonces todas las nuevas fundaciones fueron conocidas con ese nombre, incluso en Nueva España.

más tarde a otros sectores sociales, gracias a las características de la educación que las religiosas de la Enseñanza impartían: no se concretaron a la instrucción religiosa y de tareas femeniles, incluyeron enseñanza de la lectura, la escritura y los números. Tanto Foz (1981) como Gonzalbo (1999) señalan que la educación impartida por las religiosas se basaba en las *Constituciones* jesuitas, en la *Ratio Studiorum* y bajo la concepción de una escuela en la que se impartiera educación integral a las mujeres; se trataba de “unir la virtud y la ciencia, la piedad y las letras”. Desde el principio se consideró tener alumnas internas y externas, el pensionado era para quienes vivían lejos de los centros escolares, igualmente aceptaron niñas huérfanas o de escasos recursos económicos. A diferencia de otros conventos donde había niñas y jóvenes que no serían religiosas en el mismo espacio, las de la Compañía de María desde el principio dividieron los espacios físicos: las religiosas tenían su propia casa, su capilla, adjunto estaba el internado y en otro sitio el colegio dedicado a las clases; esto significó cambios importantes en la distribución del espacio y del tiempo. Otras características de los colegios de la Enseñanza fueron que las educandas se dividían en grupos según sus edades o conocimientos. En la medida que la población aumentó dejaron la gratuidad y los padres de familia debieron cooperar para el sostenimiento, principalmente de las niñas internas; así, para mediados del siglo XIX, ya era la institución más prestigiada en educación femenina.³

Embestidas del Estado contra las escuelas privadas

Pronto vinieron años aciagos. En 1859 con el decreto y posterior aplicación de las Leyes de Reforma muchos colegios fueron cerrados, entre ellos el de Aguascalientes, las religiosas fueron expulsadas, se les confiscaron sus bienes, no obstante, su legado no se perdió, ya que habían formado varias generaciones de mujeres preparadas –algunas habían ingresado en la orden y eran religiosas–, ellas continuaron impartiendo clases en la clandestinidad hasta que vinieron tiempos mejores en la etapa porfirista. Foz (1981) señala que “en 1902 vinieron de Barcelona 10 religiosas, restauraron los conventos, promovieron las vocaciones incorporando jóvenes como novicias, luego religiosas a las que prepararon prontamente para la enseñanza y así se renovaron los colegios, entre ellos el de Aguascalientes”. Posteriormente, en el gobierno de Rafael Arellano Valle –1920-1924– se favoreció la educación privada, fue una etapa positiva para las escuelas privadas católicas, se establecieron varias escuelas parroquiales y “se fundó la Liga de Maestros, de filiación católica que defendió en todo momento a las escuelas católicas de las políticas anticlericales” (Camacho y Padilla, 2004). El colegio de las religiosas de la Enseñanza prosperó nuevamente.

Sin embargo, durante la presidencia de Plutarco Elías Calles –1924-1928– se ordenó aplicar con rigor los artículos constitucionales 3º, 27 y 130, generando conflictos entre el Estado y la Iglesia; esta respondió a los embates a través de las diversas

³ Algunas partes de este trabajo han sido referenciadas por la autora del presente en otra publicación (Recéndez, 2021).

⁴ No se abundará en el tema, no es lo central.

organizaciones católicas que se habían fundado, llegando al conflicto conocido como Guerra Cristera.⁴ Para 1925 se estableció la Nueva Escuela o Escuela de Acción, con el objetivos de instaurar la secularización atendiendo al mayor número de niñas y niños. No obstante, había insuficiencia de escuelas oficiales y el Estado permitió el funcionamiento de escuelas privadas católicas, que volvieron a multiplicarse atendiendo a la mitad de la población infantil. Se les permitió continuar su trabajo bajo estrictas medidas de vigilancia implementadas en 1926 por la Dirección General de Instrucción Pública, entre las más destacadas están:

Se les prohibía tener en los salones imágenes de santos o vírgenes y todo tipo de objetos religiosos, el director o directora no debía ser ministro de ningún culto, no se realizarían ningún tipo de actividades religiosas, además los nombres de las escuelas y colegios debían ser de algún héroe o educador local o nacional, y otras medidas más [Torres, 2004].

Se amenazó a las instituciones con multas o cierres definitivos si incumplían. Eso sucedió con el colegio Guadalupe Victoria, “en una visita realizada improvisadamente por un inspector de educación, se dio cuenta de la asistencia a misa de maestras y alumnas, además, encontró el libro *La educación católica de las niñas*, e indicios de una capilla con su respectivo altar” (Camacho y Padilla, 2004). Hubo cierre, expulsiones de religiosas, se les confiscó el edificio. Las que se quedaron en Aguascalientes, con ayuda de exalumnas y padres de familia, continuaron las clases clandestinamente y se continuó impartiendo educación religiosa.

El gobierno de Calles terminó en 1929, mas no el conflicto entre el Estado, la Iglesia y los grupos católicos de Aguascalientes –por supuesto, también en otras partes del país–. Estos conflictos continuaron en la década de 1930 a 1940, debido a la reforma educativa que pretendía la implementación de la educación socialista.⁵ La politización entre los maestros fue excesiva “los maestros entraron en una guerra sin cuartel contra la religión, trasformaron iglesias en escuelas, centros culturales o salones de baile, quemaron imágenes, persiguieron sacerdotes y religiosas y no siempre ganaron la simpatía de la sociedad” (Loyo, 2010, p. 184).

La agitación que se vivía en la sociedad y en el gremio magisterial brindó a la Iglesia la oportunidad de ganar terreno. En 1929 el obispo López González fundó en Aguascalientes, la Congregación de las maestras católicas del Sagrado Corazón de Jesús, que fue reafirmada en 1932 y se dedicaron a la fundación de escuelas católicas. En ese contexto las religiosas de la Compañía de María continuaban también con su labor (A. Alba Román, comunicación personal, 31 de julio, 2024).

Al iniciar el gobierno de Manuel Ávila Camacho –1940-1946– se produjeron grandes cambios en México, inició la etapa conocida como “Milagro Mexicano” de estabilidad y crecimiento económico, urbano, de movilidad en la clase media. El objetivo era favorecer el nacionalismo, la democracia, el desarrollo personal y la reconstrucción, considerando la educación como elemento primordial, así se reformuló

⁵ Tema polémico y que dividió a la misma clase magisterial y a la sociedad en general.

el artículo 3º constitucional y se nombró a Jaime Torres Bodet como secretario de Educación, quien se preocupó por mejorar la preparación de los maestros creando el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio –IFCM–, a fin de nivelar a toda/os las/los profesoras/es que no tenían un título. Además se inició una política de conciliación y respeto a las escuelas privadas y particulares católicas, así, nuevamente se fortalecieron.

Renace una institución educativa femenina

En 1942 las religiosas de la Enseñanza reabrieron las puertas de su colegio gracias al apoyo de los padres de familia quienes les donaron una casa en la calle Allende No. 90, en el centro de la ciudad, que se fue adaptando y expandiendo; para 1948 contaban con 90 colegialas que estudiaban educación básica. La institución llevaba el nombre de “Colegio Hidalgo”, posteriormente se le cambió a “Instituto Guadalupe Victoria”, en consonancia con la reglamentación de antaño –que toda institución educativa llevara el nombre el algún héroe mexicano o personaje destacado– y a fin de no tener problema con la nominación.⁶ El crecimiento de la población estudiantil en el colegio continuó; así, para 1950 se contaba con primaria y secundaria, posteriormente preescolar y comercio, una academia que llevó en principio el nombre de Greeg; luego todo se fusionó con el nombre de Instituto Guadalupe Victoria (folleto de publicación del propio Instituto).

Siguiendo la pauta de Torres Bodet, quien fundó el IFCM para profesionalizar a las/los maestras/os, se propuso que en el Guadalupe Victoria se estableciera una secundaria nocturna para profesionalizar a las maestras católicas que ejercían en las escuelas parroquiales. En 1954 el obispo Salvador Quezada Limón apoyó a las religiosas para que establecieran su escuela Normal, donde no solamente se prepararían las religiosas y maestras seglares que ejercían la profesión sin título, también se daría oportunidad a jóvenes egresadas de secundaria que desearan formarse como maestras católicas y que trabajarían en los múltiples colegios y escuelitas parroquiales existentes en Aguascalientes y lugares aledaños (A. Alba Román, comunicación personal, 31 de julio 2024).

Ahora bien, durante mucho tiempo la docencia en los colegios de las religiosas de la Compañía de María fue atendida casi exclusivamente por ellas, en la medida que estos crecieron y se multiplicaron se vieron en la necesidad de agregar seglares como apoyo en la docencia; en el caso de la primaria –hoy educación básica– por lo regular eran señoritas que habían estudiado en el propio colegio. Cuando se implementó la secundaria, y sobre todo la Normal, las religiosas se apoyaron en algunos sacerdotes, quienes impartían las clases de filosofía, lógica, ética, sociología, materias a través de las cuales se reforzaban los principios católicos y la ideología; en algunos casos también apoyaban como profesores padres de familia que eran contadores o profesionistas (A.

⁶ Yolanda Padilla señala que en realidad el nombre de Guadalupe fue elegido en honor a la Virgen de Guadalupe.

Alba Román, comunicación personal, 31 de julio 2024). Otra medida para allegarse docentes preparadas y con perfil católico fue motivar a las alumnas que egresaban de la Normal a que continuaran preparándose, realizando una especialidad en la Normal Superior Nueva Galicia,⁷ ubicada en la ciudad de Guadalajara, con la cual se crearon vínculos, se establecieron redes académicas y de fortalecimiento entre las escuelas particulares. Así, las jóvenes que estudiaban una especialidad en literatura, historia, matemáticas, psicología u otra materia, regresaban a impartir clases en la Normal del colegio Guadalupe Victoria.

⁷ La Normal Superior Nueva Galicia se fundó en 1940 por la orden de los hermanos Maristas juntamente con las hermanas del Verbo Encarnado con el objetivo de preparar maestros/as con especialidad en cada una de las materias: matemáticas, español, inglés, etc., que impartieran dichas materias en sus colegios en secundaria, luego en Normal y más tarde en bachillerato, (notas desde la memoria de quien ahora escribe y que estudió la especialidad en Historia en dicha Normal superior).

Algunas características de la educación particular y católica

Desde la década de los cuarenta el Estado mexicano se mostró respetuoso con las escuelas católicas, había quedado claro quién fijaba las directrices de la educación; ante las experiencias vividas por las escuelas católicas de cierres y aperturas, evitaron la confrontación, dialogaron y, de ser necesario, utilizaron la simulación, esa estrategia les dio mejores resultados. Así, ajustaron sus planes y programas de estudio a las pautas fijadas por la Secretaría de Educación Pública –SEP–. Empero, las escuelas católicas nunca perdieron de vista que su objetivo principal era “reproducir valores y tradiciones católicas” (Torres 2004), de tal manera que, a más de cumplir con las materias fijadas oficialmente, los colegios privados católicos ofertaban materias optativas o complementarias: canto, dibujo, danza, alguna lengua extranjera –inglés o francés–, y no faltaban las clases de moral y religión, además de ponderar el orden y la disciplina. Para cubrir el amplio currículo, siempre han trabajado media hora o una hora más que las escuelas públicas, esto les permite ser una oferta más atractiva y selecta para aquellos padres de familia que cuentan con recursos económicos (Torres, 2004). Así se organizaba el Instituto Guadalupe Victoria de Aguascalientes, además, las religiosas supieron tejer redes y relaciones con los poderosos de la ciudad, quienes se convirtieron en protectores y benefactores de la institución.

⁸ Algunas específicamente para mujeres como la de Cañada Honda, entre Zacatecas y Aguascalientes, o la de varones en San Marcos, Zacatecas.

Por esa época se favoreció también la fundación de escuelas Normales, tanto urbanas, estatales, como rurales, en diversas partes del país,⁸ y en el segundo periodo de Jaime Torres Bodet como secretario de Educación se impulsó y apoyó a dichas Normales. En esa tesitura crecieron también las escuelas Normales privadas, apoyadas por la iniciativa privada y la misma Iglesia católica; de acuerdo con Torres (2004),

...llegaron a ser más numerosas que las Normales rurales o estatales, en 1950 eran solamente 16 en todo el territorio nacional, para 1952 aumentaron a 30 y en 1956 rebasaron a las oficiales que eran 33 mientras que las privadas llegaron a 35.

Las causas de tal crecimiento obedecieron a diversos factores: la preocupación de la iniciativa privada ante la difusión de las ideas “comunistas-socialistas” propagadas

desde las Normales rurales, y el crecimiento de las escuelas privadas a nivel primaria y secundaria que venían en aumento y demandaban maestras católicas seculares que coadyuvaran con las/os religiosos en la impartición de la educación básica (Torres, 2004). Indudablemente, el número de profesoras que se formaban en las Normales privadas era reducido en comparación con las que se formaban en las Normales públicas; en las primeras los grupos eran reducidos, 20 o 30 alumnas y un solo grupo por grado, en cambio en las públicas los grupos eran más numerosos y dos o tres por grado. En el Guadalupe Victoria nunca hubo más de un grupo por grado y no más de 30 alumnas en cada grupo. Cabe destacar que era la única escuela particular en el estado de Aguascalientes donde se formaban maestras católicas y urbanas, quienes al egresar encontraban trabajo en las propias escuelas privadas de la ciudad o en algunos de los municipios más importantes; Torres (2004) señala que “en 1968 las órdenes femeninas sostenían 22 escuelas en Aguascalientes, era uno de los lugares donde había más escuelas particulares –aparte del Distrito Federal”. Para entonces también la Escuela Normal del Estado, ubicada en la misma ciudad de Aguascalientes, había ganado prestigio en la formación de maestras urbanas, con una orientación totalmente secular.

Prácticas, currículo y vida cotidiana en el Guadalupe Victoria

Las escuelas particulares, como se dijo, a fin de ser una opción, con orientación distinta a las escuelas públicas, han incorporado innovaciones en sus prácticas educativas, sin embargo, en el afán de mantener el orden, la disciplina y los buenos hábitos han permanecido un poco ancladas a la tradición, favoreciendo la memorización o la competitividad. En el Guadalupe Victoria esta se fomentaba a través de premios o reconocimientos, considerando las mejores calificaciones tanto curriculares como conductuales, en ese sentido se puede aplicar la máxima de Foucault sobre la domesticación de los cuerpos y la mente. Había un boletín, especie de cuadernito *de a cuarto*, para todos los niveles: primaria, secundaria, comercio y Normal, ahí, semana a semana se calificaba: respeto a superiores y compañeras, cumplimiento en el trabajo, aseo y uniforme, orden, cooperación social, puntualidad y clases no sabidas; esto implicaba mucho trabajo para las profesoras encargadas de grupo, quienes hacían el registro de calificaciones, las cuales era un instrumento de control, de inculcación de la disciplina y de obtención de buenos resultados –no siempre–; era un sistema de vigilancia y supervisión tanto para alumnas como para profesoras.

Además, mensualmente se realizaban exámenes de las materias curriculares, las calificaciones se anotaban en la parte central del boletín donde iba la tira de materias, al final de cada mes se sumaban todos los puntos y quienes obtuvieran más podían estar en el “Cuadro de honor” de cada sección, ubicado en un gran tablero. Había otros

premios o reconocimientos para los segundos y terceros lugares: las “excelencias”, tarjetitas doradas con el sello del colegio; su valor radicaba en recibir las delante del grupo en los primeros días del mes. Al finalizar los cursos escolares en la fiesta de clausura se entregaba la “Cruz de honor” a quien obtuviera el mayor puntaje de todo el grupo; la banderola del colegio a quienes egresaban de un ciclo escolar y hubiesen sido alumnas destacadas; un premio especial de perseverancia si habían cursado todos los ciclos en la institución.⁹ Ningún premio tenía remuneración económica, sin embargo el reconocimiento de las “otras” compañeras motivaba para esforzarse y tratar de ser mejores. Desde la óptica de Foucault, se estarían ejerciendo “dos tipos de tecnologías del poder: las disciplinarias y las reguladoras de la vida. Ambas articulándose y optimizando la vida individual y social y por lógica la institucional” (Perrupato, 2017, p. 780). Enseguida se presenta la sábana curricular que llevaban las alumnas formadas en la década 1960-1970.

⁹ Reseña aportada desde la memoria de quien escribe.

Tabla 1
Tira de materias curriculares

Primer año de Normal	Segundo año de Normal	Tercer año de Normal
Problemas económicos de México	Didáctica	Pedagogía
Lógica	Psicología educativa	Psicología infantil
Español	Matemáticas	Historia de la educación
Antropología	Ciencias de la educación	Historia universal
Psicología general	Educación de la salud	Técnicas y métodos de enseñanza
Ética	Sociología	Prácticas escolares
Observación escolar	Técnicas de la enseñanza	Métodos de investigación
Economía doméstica	Prácticas escolares	Ciencias naturales
Educación musical	Educación musical	Educación musical
Dibujo	Dibujo	Dibujo
Baile	Baile	Baile
Educación física	Educación física	Educación física

Fuente: Elaborado por la autora con datos de sus boletines de calificaciones, 1968-1970.

Los planes y programas de estudio estaban en concordancia con lo que fijaba la SEP, las religiosas fueron cuidadosas en cumplir lo establecido a fin de evitar problemas o suspensiones, aun así, en las escuelas privadas católicas nunca se omitieron las clases de moral y religión, además de prácticas devocionales: al iniciar la jornada se reunía a las alumnas en el patio de la entrada, brevemente se realizaba un rezo dedicando el trabajo; en los pizarrones siempre estaba escrito el lema de la Compañía de Jesús que las religiosas habían adoptado: *Ad maiorem dei gloriam*. También se realizaban misas colectivas en festividades importantes como el 15 de mayo, destinado a la Niña María, o las de fin de cursos, entre otras.

El horario de clases era de cinco horas diarias, de lunes a viernes, con turno vespertino, las sesiones iniciaban a las 4:00 de la tarde y terminaban a las 9:00 de la noche, con duración de 50 minutos; había un descanso de media hora, de 6:30 a 7:00 de la noche. Las materias no se llevaban a diario, eran alternadas, y las cuatro últimas (ver Tabla 1) solo una vez a la semana. La materia más importante desde el primer año era Observación escolar, que en segundo y tercero se convertía en Prácticas escolares, se realizaban en los propios colegios de las religiosas, o en otros privados con orientación católica. Las alumnas debían asistir dos veces por semana al grupo que se les asignara a partir de las 9:00 de la mañana, ya que la primera hora estaba destinada a que la religiosa o maestra del grupo diera orientaciones generales y la clase de religión. Las “practicantes”, como se les llamaba a las alumnas, asumían el rol de maestras, la titular del grupo fijaba los temas, los horarios de cada materia; las practicantes debían presentar semana a semana su plan de trabajo, tanto a su maestra encargada del curso como a la titular del grupo, y esta a su vez debía llenar unos formatos haciendo observaciones positivas o negativas, y otorgar una calificación al final del curso que era promediada con otras actividades.¹⁰

Así, aunque la Normal era vespertina, las alumnas ocupaban dos mañanas en sus prácticas escolares, más el estudio de las clases y preparación del material didáctico para dichas prácticas; todo ello les ocupaba la semana completa. También había la opción de realizar las prácticas escolares trabajando todos los días en las escuelas católicas de las colonias periféricas de Aguascalientes, que las religiosas de otras congregaciones fundaron para niñas/os de escasos recursos. En esos casos había que ir de lunes a viernes de las 8:00 de la mañana a las 2:00 de la tarde y cumplir con todas las obligaciones de una profesora titular; el pago era poco, la mitad de lo que se ganaba en el colegio Guadalupe Victoria.

Superar nuevos retos para permanecer

En 1970, siendo presidente Luis Echeverría Álvarez se emprendió una nueva reforma educativa, encabezada por el secretario de Educación Víctor Bravo Ahuja, cuyos principios fundamentales eran

La formación de una conciencia crítica, la popularización del conocimiento y la igualdad de oportunidades; se ratificaba la educación gratuita y el principio de libertad en educación; así mismo, se concebía que la educación era un servicio público y un proceso permanente de desarrollo del individuo y de transformación de la sociedad [Camacho y Padilla, 2004].

En ese contexto se expidieron varias leyes, entre ellas la Ley Federal de Educación (1973), a través de la cual se realizaron diversas acciones como la modificación a los programas de primaria y al contenido de los libros de texto gratuitos, e igualmente

¹⁰ Narración desde la memoria de Emilia Recéndez Guerrero.

se reformó el plan de estudios de las escuelas Normales, agregando un año más de estudios, para cursar cuatro en lugar de tres posteriores a la secundaria; entonces se aplicó un plan de estudios para que las estudiantes egresaran con bachillerato que les permitiera ingresar a la universidad o bien ejercer como profesoras de nivel básico. Para entonces también se volvió a establecer un férreo control sobre las escuelas privadas católicas, e incluso algunas fueron cerradas temporalmente, fue el caso de la Normal Superior Nueva Galicia que por un ciclo escolar no abrió el ingreso (A. Alba Román, comunicación personal, 31 de julio 2024). Siguiendo las nuevas medidas y para evitar problemas, en el Guadalupe Victoria se estableció el plan de cuatro años en 1971, cumpliendo con todos los requerimientos que desde la SEP se les solicitaban. Dicho plan fue sustituido en 1984 cuando se realizó una nueva reforma educativa en la que se estableció la educación Normal como licenciatura y, por supuesto, como requisito haber cursado el bachillerato. Como se observa, por más que el Estado se empeñó en desaparecer las escuelas católicas y exterminar sus prácticas; quienes las dirigían supieron siempre qué y cómo hacer para sobrevivir en tiempos difíciles y prosperar en tiempos favorables.

Consideraciones finales

La historia de los conflictos entre el Estado mexicano y la Iglesia católica por obtener el control del conocimiento y la educación atraviesa buena parte del siglo XIX y llega hasta el XX, con momentos muy álgidos y mediadas extremas como el cierre de colegios y templos, persecuciones, enfrentamientos armados, en los que por algún tiempo el Estado ha logrado su objetivo de someter a la Iglesia católica y sus grupos de seguidores, sin embargo, ante la falta de recursos para brindar educación de calidad a toda la población mexicana, el Estado, una y otra vez, cede espacio, relaja las normas y permite el crecimiento de las escuelas privadas, sean católicas o no.

En ese contexto, observamos cómo las religiosas de la Compañía de María lograron subsistir con su propuesta de colegio, hoy Instituto Guadalupe Victoria en la ciudad de Aguascalientes, estableciendo una escuela Normal para quienes quisieran dedicarse a la enseñanza dentro de un modelo de educación católico, conservador.

Por más de siete décadas, en el Colegio Guadalupe Victoria se formaron decenas de maestras católicas que ejercieron la docencia en las escuelas parroquiales de la ciudad y de los municipios cercanos o en otros colegios católicos cuyo objetivo es preservar los principios de la religión. A contracorriente y superando retos, adecuándose a las reformas educativas y actualizando continuamente sus planes y programas de estudio, la Normal del Guadalupe se mantuvo hasta el año 2020. Su auge y decadencia están en sintonía con lo que ha sucedido a otras escuelas Normales tanto federales como urbanas o rurales.

Referencias

Apuntes sobre la historia del Instituto Guadalupe Victoria, mecanografiado, s.f.

Camacho Sandoval, S., y Padilla Rangel, Y. (2004). *Vaivenes de utopía. Historia de la educación en Aguascalientes en el siglo xx*. IEA/SEP/UAA.

Foz, P. (1981). *Revolución pedagógica de la Nueva España (1754- 1820)*. Publicaciones del Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo.

Gonzalbo, P. (1999). *Historia de la educación en la época Colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. El Colegio de México, p. 331.

Gonzalbo, P. (2003). Religiosidad femenina y vida familiar. En A. Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. UPN/Porrúa.

Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En *Historia mínima de la educación en México* (p. 184). El Colegio de México.

Padilla, Y. (1993). *El carisma institucionalizado: los institutos religiosos femeninos en Aguascalientes*. El Colegio de Michoacán.

Padilla, N. P. (1996). *Creación de escuelas particulares en Aguascalientes* [Tesis de licenciatura]. Aguascalientes.

Perrupato, S. (2017). Pensar la historia de las instituciones educativas en la Argentina: aportes para el debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), pp. 797-806. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520102082016>

Recéndez, E. (2021). Trayectos de vida de una maestra ciudadana. En J. L. Acevedo, *Breves historias de maestras zacatecanas*. UPN/Taberna Librería.

Torres, V. (2004). *La educación privada en México 1903-1976*. El Colegio de México/ Universidad Iberoamericana.

Cómo citar este artículo:

Recéndez Guerrero, E. (2024). Resistiendo el control estatal: el Instituto Guadalupe Victoria de Aguascalientes, institución formadora de maestras católicas y urbanas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 51-61, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.625>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

A la sombra de la violencia. Las experiencias de las maestras rurales durante el Movimiento Cristero en Michoacán, 1921-1929

*In the shadow of violence: The experiences of rural teachers
during the Cristero Movement in Michoacán, 1921-1929*

Julio Alberto Rojas Rodríguez

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las experiencias de las maestras rurales en Michoacán durante el Movimiento Cristero (1926-1929), con el fin de comprender el contexto de violencia que prevaleció en torno a su labor educativa. Con ello se busca contribuir a la historiografía de la educación, al visibilizar el papel de las mujeres en la construcción del sistema educativo nacional, ya que frecuentemente han sido excluidas o minimizadas en los estudios de corte histórico. En esta investigación se busca demostrar que, como resultado de la federalización de la educación en la entidad, impulsada por el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el sistema educativo popular enfrentó múltiples adversidades que afectaron de manera significativa el desarrollo de las actividades escolares realizadas por las maestras rurales. Entre estas dificultades sobresalieron las acciones de resistencia de buena parte de la población, así como la intensa campaña de descrédito promovida por la jerarquía eclesiástica. Posteriormente, en medio del fuego cruzado entre cristeros y federales, las profesoras se vieron envueltas en un ambiente turbulento y hostil, toda vez que fueron consideradas como agentes oficiales de gobierno, lo cual las situaba entre los principales blancos de ataque. Sin embargo, algunas profesoras desafiaron la normativa oficial al incorporar contenidos religiosos en las escuelas oficiales, aspecto que no ha sido suficientemente abordado. El presente trabajo constituye un primer acercamiento al estudio de las maestras rurales michoacanas, dado que las investigaciones al respecto son limitadas. El texto se fundamenta en fuentes primarias novedosas, tales como el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública –actualmente bajo custodia del Archivo General de la Nación–, el Archivo Histórico Municipal de Morelia y el Archivo Histórico de la Casa de la Cultura Jurídica del Estado de Michoacán, así como en diversos estudios especializados.

Palabras clave: Historia de la educación, maestras, movimientos sociales, mujeres, política educativa.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the experiences of rural teachers in Michoacán during the Cristero Movement (1926-1929), in order to understand the context of violence that prevailed around their educational work. In doing so, we seek to contribute to the historiography of education by making visible the role of women in the construction of the national educational system, since they have frequently been excluded or minimized in historical studies. This research seeks to demonstrate that, as a result of the federalization of education in the State, promoted by the federal government through the Secretariat of Public Education (SEP), the popular educational system faced multiple adversities that significantly affected the development of school activities carried out by rural teachers. Among these difficulties, the actions of resistance by a large part of the population stood out, as well as the intense campaign of discredit promoted by the ecclesiastical hierarchy. Later, in the crossfire between Cristeros and Federalists, the teachers found themselves amidst a turbulent and hostile environment, since they were considered official government agents, which placed them among the main targets of attack. However, some teachers challenged official regulations by incorporating religious content in official schools, an aspect that has not been sufficiently addressed. This work constitutes a first approach to the study of rural Michoacan teachers, given that research on the subject is limited. The text is based on novel primary sources, such as the Historical Archive of the Secretariat of Public Education –currently under the custody of the General Archive of the Nation–, the Historical Municipal Archive of Morelia and the Historical Archive of the House of Legal Culture of the State of Michoacán, as well as on various specialized studies.

Keywords: History of education, teachers, social movements, women, educational policy.

Julio Alberto Rojas Rodríguez. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México. Es Doctor en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Actualmente realiza una estancia de investigación académica en el Doctorado en Estudios Feministas de la UAM-Xochimilco en el marco del programa de Estancias Posdoctorales por México (2023-1) de CONAHCYT. Ha participado en congresos nacionales e internacionales con investigaciones centradas en las líneas de investigación de historia de la educación e historia de género. Entre sus publicaciones recientes destaca el trabajo “La cristiada, un obstáculo para el desarrollo de la educación rural mexicana, el caso de Michoacán, 1921-1929”. Correo electrónico: rojasalberto442@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0009-1389-828X>.

Introducción

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública –SEP– en 1921 el presidente Álvaro Obregón –1920-1924– se propuso diseñar y aplicar una estrategia educativa que, además de ocasionar gran controversia, enfrentó a dos instituciones vitales para la vida pública del país: el gobierno federal y la Iglesia católica mexicana, lo que detonó un ambiente tenso y convulso en algunas entidades del país.¹ En efecto, la aplicación del laicismo dentro del rubro de la educación básica causó conmoción y generó un ambiente de descontento que derivó en la oposición radical de diversos grupos. En particular, la jerarquía eclesiástica expresó su rechazo, argumentando que la verdadera intención de dicha reforma era privar a los padres de familia de su libertad para elegir el tipo de educación que consideraban más adecuada para sus hijos.

Con la llegada al poder de Plutarco Elías Calles –1924-1928– se implementaron diversas medidas que restringieron la participación del clero en asuntos políticos y sociales, lo cual derivó en un conflicto armado conocido como Movimiento Cristero o Guerra Cristera, desarrollado entre 1926 y 1929.² Este desencuentro institucional situó en un entorno adverso y violento a las maestras y maestros rurales, quienes, en medio del fuego cruzado, fueron objeto de ataques y persecuciones por parte de los cristeros, así como de diferentes organizaciones religiosas vinculadas a ellos.³ En la siguientes líneas se argumenta que si bien la violencia generada por el Movimiento Cristero impactó tanto a hombres como a mujeres, las agresiones en contra de las maestras resultaron particularmente complejas debido a su condición de mujeres en una sociedad patriarcal y profundamente religiosa, lo que las convirtió en víctimas tanto por su incursión en el ámbito laboral como por su desafío a las normas sociales establecidas.

A partir del análisis de diversas fuentes documentales, el presente estudio recupera las voces de las mujeres que integraron el magisterio en Michoacán durante el periodo comprendido entre 1921 y 1929. El análisis de informes escolares, junto con los testimonios enviados por las maestras a la SEP, permite reconstruir sus experiencias en el contexto de la Guerra Cristera, a fin de comprender el grado de violencia al que estuvieron expuestas en la realización de sus funciones educativas. Este enfoque ofrece nuevas perspectivas de análisis sobre la visibilización de las profesoras en la entidad, dado que la historiografía en este ámbito es limitada.

Es importante destacar que en los años recientes el estudio de la participación femenina en el magisterio durante las primeras décadas del siglo xx ha experimentado un notable avance. Diferentes autores, desde diversos enfoques teórico-metodológicos, han contribuido a visibilizar el papel de las mujeres en la construcción del sistema educativo de nuestro país. Sin embargo, las investigaciones que se han centrado en resaltar la implementación de las políticas educativas por parte de las maestras rurales en el contexto del Movimiento Cristero siguen siendo escasas.

¹ Cabe señalar que las medidas encaminadas a restringir la participación del clero en la educación no fueron iguales ni constantes en la República mexicana. Ni la respuesta de la jerarquía, de los fieles o de los mismos gobernantes en su trato con la Iglesia católica fue la misma en todo el territorio nacional. Desde los primeros años de la lucha revolucionaria hasta finales del cardenismo, en algunos estados del país, entre ellos, y en diversos grados, Tabasco, Tamaulipas, Yucatán, Veracruz, Campeche y Sonora, las autoridades civiles destacaron por su intolerancia frente a las prácticas religiosas de sus gobernados, por su celo en combatir al clero y por sus feroces campañas antifanáticas y antirreligiosas. Para más datos véase Méndez (2016).

² La promulgación de la Constitución Política Mexicana de 1917 tuvo como consecuencia que la relación Estado-Iglesia se deteriorara significativamente. Lo anterior no es fortuito si se tienen en conside-

Por situar algunos casos, destaca el artículo de Marcela L. Arellano “Voces escritas. Experiencias de profesores y profesoras durante la Cristiada en Aguascalientes, 1927-1928”. Mediante el análisis de la correspondencia oficial de un profesor y dos profesoras, se exponen algunas de las repercusiones del Movimiento Cristero en el ámbito educativo de Aguascalientes. Su análisis parte de las tensiones generadas entre la Iglesia católica y el Estado mexicano tras la promulgación del artículo 3° constitucional (Arellano, 2019). En la misma línea, sobresale el trabajo académico de Oresta López titulado “Las maestras rurales mexicanas en el contexto del México violento de la posrevolución”, en el que se analizan diversos casos de violencia hacia las mujeres a partir del estudio de fuentes documentales y diversas entrevistas. En dicho trabajo la autora se centra en el análisis de la violencia con perspectiva de género hacia las profesoras, aunque los casos examinados corresponden en su mayoría a la década de 1930 (López, 2017).

Por su parte, en su investigación “Voces ocultas de maestras rurales en Querétaro: 1920-1940” Luz Elena Galván examina la situación de las profesoras del estado de Querétaro, resaltando diversos aspectos relacionados con su ámbito laboral. Si bien en dicho trabajo la investigadora contextualiza el ambiente de tensión generado por el Movimiento Cristero como la región en la que las profesoras se desarrollaron profesionalmente, no se exponen casos particulares de violencia en contra de maestras a causa de la Guerra Cristera (Galván, 2006). Por otro lado, Agustín Vaca, en su artículo “Educativas, política y religión en Jalisco, siglo XX”, mediante el análisis de dos profesoras destacadas, María Antonia Castillo de la Cueva y María Hildelisa Anguiano Rodríguez, ofrece una perspectiva del entorno convulso en el que las maestras rurales de Jalisco actuaron como agentes del proyecto educativo del Estado posrevolucionario, enfrentándose a resistencias culturales y religiosas significativas (Vaca, 2006).

Sobre esta base, más allá de la recuperación de los diversos episodios de violencia a la que fueron sujetas las maestras en Michoacán, en este trabajo nos proponemos evidenciar que, tras la federalización de la educación, la estrategia educativa impulsada por la SEP enfrentó una serie de obstáculos que afectaron de manera significativa el desarrollo de las actividades escolares de las profesoras. Entre estos desafíos destacaron, por un lado, las acciones de resistencia de una parte considerable de la población y, por otro, la campaña de desprestigio promovida por la Iglesia católica, subrayando el papel estratégico desempeñado por el obispo de la diócesis de Tacámbaro Leopoldo Lara y Torres.⁴ Adicionalmente se intentará demostrar que algunas profesoras del estado, influenciadas por el arraigado catolicismo, desafiaron las leyes en materia educativa al incorporar contenidos religiosos en el ámbito escolar, aspecto que ha sido escasamente abordado, lo cual permite abrir nuevas líneas de investigación.

Metodológicamente, la presente investigación se estructura en dos secciones. En primer lugar, se realizará una revisión general del proceso de federalización de

ración los contenidos de algunos preceptos de la Carta Magna, en particular el artículo 3°, que normaba y establecían la educación laica en México; el artículo 5°, que suprimió los votos monásticos y las órdenes religiosas; el 27, que prohibía a la Iglesia poseer o administrar propiedades, y el 130, que otorgó al gobierno el derecho de intervenir en materia de cultos y de disciplina externa, limitando de forma considerable la participación política de los ministros del clero. Los artículos mencionados fueron considerados por la clerecía como opresivos y, en gran medida, se convirtieron en la fuente de este conflicto religioso. Para mayores datos véanse Guerra (2001, 2008), Larín (1968) y Meyer (1989).

³ Los cristeros fueron aquellos hombres y mujeres quienes al grito de “¡Viva Cristo Rey!” tomaron las armas en contra del gobierno federal a fin de lograr la derogación de las leyes anticlericales de Plutarco Elías Calles, mismas que detonaron el Movimiento Cristero.

⁴ Leopoldo Lara y Torres nació el 15 de noviembre de 1874 en el estado de Michoacán. Ingresó al Seminario de Morelia. Durante muchos años

fue vicario en la importante parroquia de Celaya. En 1920 Benedicto XV lo promovió primer obispo de Tacámbaro. Murió el 30 de noviembre de 1939 (Mutolo 2005).

la educación en el estado de Michoacán, impulsado por el gobierno federal en colaboración con el gobernador Francisco J. Múgica, lo cual favoreció un mayor ingreso de mujeres al ámbito magisterial; asimismo se analizarán los principales obstáculos que enfrentaron las profesoras en la entidad durante el desempeño de sus funciones educativas. En segundo lugar, se explorarán las experiencias de las profesoras en el contexto del Movimiento Cristero. Para sustentar el estudio se recurrió al análisis de diversas fuentes documentales, entre las que sobresale el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública; adicionalmente se consultaron diversos fondos documentales tanto del Archivo Histórico Municipal de Morelia como del Archivo Histórico de la Casa de la Cultura Jurídica del Estado de Michoacán, además de la consulta bibliográfica especializada.

La Secretaría de Educación Pública y la construcción de un nuevo sistema educativo en Michoacán

En 1921, durante el gobierno del general Álvaro Obregón, se fundó la SEP, con José Vasconcelos Calderón como su primer dirigente. En consecuencia, se llevó a cabo un proyecto ambicioso que, entre otras acciones, planteaba la incorporación de la población rural e indígena al proyecto de reconstrucción nacional, abatir los elevados niveles de analfabetismo y relegar la injerencia del clero en el ámbito educativo.⁵ El programa mencionado fue conocido como la *Escuela Rural Mexicana*, del cual emergieron las Misiones Culturales, las Casas del Estudiante Indígena, las Casas del Pueblo, las Escuelas Normales Rurales, así como la instalación de múltiples escuelas rurales en diferentes regiones de la geografía nacional.⁶

Como refiere Oresta López, en su interés por erradicar el analfabetismo Vasconcelos alentó la participación amplia de alfabetizadores voluntarios, destacando la presencia de mujeres e incluso niños quienes colaboraron con esa tarea. Lo nuevo fue que, en su ejército de maestros, se había menguado la presencia masculina por los efectos de la guerra revolucionaria, por ello convocó a las mujeres a buscar alumnos y, ante la carencia de locales escolares, a enseñar en diversos espacios públicos (López, 1997). A fin de lograr los objetivos establecidos, la SEP extendió su influencia hacia las entidades federativas a través de contratos o convenios con los que la federación pretendió tomar bajo su control la educación popular del país.

En Michoacán, durante la gubernatura de Francisco J. Múgica se firmó un convenio en el que se estableció la federalización de la educación, en 1922.⁷ En el acuerdo se estableció que “para administrar los intereses de las escuelas federales, así como para imprimirles la orientación técnica conveniente, el estado sería dividido cuatro zonas escolares: Morelia, Uruapan, Tacámbaro y Coalcomán”.⁸ Cada una de estas áreas fue supervisada por un maestro educador en calidad de inspector. La SEP asignó la responsabilidad de la labor educativa en el estado a los siguientes profesores: Mariano

⁵ El gobierno emprendió una extensa campaña para combatir el analfabetismo que continuaba siendo un problema nacional y que a principios de la década de los treinta afectaba a 66% de la población mayor de diez años en el país, y a 32.9% de la del Distrito Federal. Para mayores datos véase Loyo (1998).

⁶ La escuela rural mexicana se estableció como el medio para hacer avanzar al país en medio de la heterogeneidad étnica que caracterizaba a México. Para más datos véase Pacheco (2013).

⁷ Para más datos véanse Arnaut (1998) y Reyes (1993).

⁸ Archivo General de la Nación [AGN], Fondo, SEP, Departamento Escolar, Caja 50, Expediente 4, “Delegación Michoacán”, 28 de junio de 1923.

Pérez Andrade, comisionado al territorio de Coalcomán; por su parte, Mariano Gil atendió la región de Morelia y, finalmente, Jesús Delgado y Pedro Rosales León se ocuparon de las demarcaciones de Uruapan y Tacámbaro respectivamente.

Es relevante destacar que hasta ese momento en Michoacán no se había considerado a ninguna mujer para ocupar el cargo de inspectora. Fue hasta el año de 1923 cuando María del Refugio García fue designada como inspectora escolar de la zona oriental del estado. Más tarde, en el año 1925, Evangelina Rodríguez Carbajal asumió la función de inspectora en la misma región, en sustitución de la profesora García (Raby, 1973; Oikión, 2018) (ver Figura 1).

La SEP consideró que la escuela rural constituía el medio más adecuado para asegurar la inclusión de la población rural e indígena en el proyecto de nación, así como para fortalecer la identidad nacional. En este contexto, el papel de las mujeres como parte del magisterio fue de suma importancia. Por lo tanto, es fundamental examinar cuáles fueron las principales dificultades que enfrentaron las maestras en el desempeño de sus funciones. Entre los principales obstáculos que tuvieron que sortear destacaron el aislamiento geográfico, la carencia de recursos económicos, las precarias condiciones de vida de la población, los bajos salarios, la falta de capacitación y la resistencia de la población hacia las políticas educativas.

Cabe resaltar que, a causa de la federalización de la educación estatal, algunas comunidades manifestaron su oposición hacia las nuevas escuelas oficiales. Los comunicados emitidos por los inspectores escolares a la SEP revelan la disconformidad de buena parte de población respecto a la orientación pedagógica de los centros educativos, así como la escasa asistencia a los mismos, como se describe a continuación:

En Huajumbo, La Palma, Queretanillo, Copándaro y Paso Real, San Miguel del Monte, Colonia Vasco de Quiroga, Jamaica, Zirahuén, nada han querido hacer las autoridades y dicen que ellos solo respetan órdenes del Gobierno del Estado y no de la Inspección o de la Dirección Federal del

Figura 1
Inspectora de la segunda zona escolar del estado Evangelina Rodríguez y los miembros de la mesa cooperativa de una escuela rural



Fuente: AGN, AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Informes, Caja 35, Expediente 18, 1928-1929, Morelia Michoacán, Foja 10.

Ramo. Entre las autoridades que siempre han hecho labor de distanciamiento, poniendo dificultades y engaños hasta el mismo Gobierno del Estado, son el Presidente Municipal de Acuitzio, manejado por su secretario, el señor Páramo, diciendo que tratándose del Estado, sí, pero de la Federación no.⁹

A pesar de la constante intervención de diversos actores políticos locales en los asuntos educativos, es importante señalar que esta problemática no se presentó de manera generalizada. No obstante, las actividades educativas promovidas por las maestras rurales se desarrollaron en un contexto de resistencia hacia la escuela pública. Un ejemplo de ello lo constituyen Huiramangaro y Pátzcuaro, “localidades en las que las actividades cívico-culturales no solo eran percibidas como prácticas de brujería, sino que, para la mayoría de los habitantes, la escuela oficial constituía un motivo de molestia y un gasto inútil de dinero”.¹⁰

Por su parte, en la localidad de Tingambato, cuando se celebraron las fiestas patrias, el señor Augusto Vallejo se refirió de manera despectiva hacia las canciones cívicas que se entonaban. Al emplear la voz, hizo hincapié en que las melodías que se habían escuchado eran “propias de taberna, es decir, canciones profanas”.¹¹ Después de lanzar la afirmación, el acto continuó y poco después lo interrumpió de nuevo con el objetivo de aclarar que “no tenía conocimiento de ninguna circular en la que se ordenara cantar canciones tabernarias para honrar a nuestros héroes, y que, en caso de que hubiese, sería necesario presentarla, lo cual incidió en la cancelación del evento”.¹²

Los casos mencionados evidencian la persistente desconfianza hacia la escuela pública. En este contexto, las maestras rurales tuvieron que explicar de manera adecuada los beneficios de los nuevos centros escolares, con el objeto de mitigar el escepticismo y el recelo con que fueron percibidos. Tal fue el caso de la profesora Vicenta Villegas, asignada a la escuela rural de Curinhuato. En dicho poblado, que había pasado un largo periodo sin contar con una institución educativa, los habitantes, en su mayoría indígenas con tradiciones profundamente arraigadas, expresaron su descontento hacia la maestra y a la nueva escuela. No obstante, tras un arduo esfuerzo por parte de la profesora Villegas, en el informe del inspector de la zona se reconoció lo siguiente:

La Sra. Vicenta Villegas, entusiasta, amable y competente, pudo atraerse la simpatía de todos al grado que su palabra entre ellos, es autoridad, no había asunto que no se le consultara, así que la escuela se convirtió, en centro de reunión para los campesinos. Enseñó a leer a más de 40 alumnos, y entre los adultos pudo verse con agrado a un grupo de 20 mujeres que gustosas acudían a la escuela en demanda de instrucción. Los anexos de la escuela son un gallinero, conejera y apiario, asimismo un campo de agricultura. Todo se hizo con grande sacrificio ya que este es un lugar en donde se carece hasta del elemento más indispensable de la vida, el agua.

⁹ AGN, Fondo, SEP, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, Caja 35, Expediente 18, “Comités de Educación”, Foja 3, 1928.

¹⁰ AGN, Fondo, SEP, Departamento de Educación y Cultura Indígena, Caja 43, Expediente 4, “Nombramientos”, Foja 96, Michoacán, a 3 de marzo de 1924.

¹¹ AGN, Fondo, SEP, Departamento de Educación y Cultura Indígena, Caja 43, Expediente 4, “Nombramientos”, Foja 96, Michoacán, a 3 de marzo de 1924.

¹² AGN, Fondo, SEP, Departamento de Educación y Cultura Indígena, Caja 43, Expediente 4, “Nombramientos”, Foja 96, Michoacán, a 3 de marzo de 1924.

Por otro lado, tal como señala Lourdes Pacheco, “si bien la formación de los maestros varones en el magisterio fue complicada, para las mujeres resultó aún más difícil debido a que los estereotipos sociales de la época relegaban el hogar como su único espacio” (Pacheco, 2013). Las normas tradicionales sostenían que la educación no era necesaria ni adecuada para ellas, mucho menos su incursión en el magisterio. En su lugar, se esperaba que se dedicaran exclusivamente a sus roles domésticos y al cuidado de la familia. Es relevante destacar que una proporción considerable de la población michoacana aún se regía por valores patriarcales, lo que generó diversas formas de resistencia hacia las maestras en función de su género. Como resultado, las mujeres que consiguieron acceder al magisterio se vieron confrontadas con la desaprobación de ciertos inspectores. En este tenor, de acuerdo con el informe que el profesor Sotero Pacheco envió a la SEP respecto a la escuela rural de Huetamo, se evidenció lo siguiente:

Me es triste participarle que el C. Inspector de la Zona en una conferencia que tuvo con mi hermana, le dijo que voy a ser sustituida del empleo por una queja que han presentado los señores de Curimbindio porque no quieren que sea profesora y esto de no quererme, desde un principio me lo han demostrado al grado de no darme casa y haber tenido que pasar todo el periodo escolar debajo de los árboles y ya se ha de imaginar de lo fuerte que son los rayos solares por estos rumbos, en algunas ocasiones teníamos que refugiarnos mientras pasaba la lluvia en una pequeña choza de una familia humilde con las cuales estamos muy agradecidos.¹³

Siguiendo esta misma línea, los habitantes de la comunidad rural de El Ejido del Aguacate, del municipio de Zitácuaro, mediante un comunicado se dirigieron a las autoridades educativas con el propósito de solicitar un maestro para su escuela. De acuerdo con el expediente, la institución había sido clausurada debido a una notable disminución en la asistencia, argumentando que dicha causa obedeció a “la desconfianza que teníamos en la antigua maestra”.¹⁴ Además añadieron lo siguiente:

Hoy sentimos que se nos haya clausurado la escuela en el presente año, con grave perjuicio [de] la instrucción que nuestros hijos estaban recibiendo y deseosos que este plantel no se clausure, máxime cuando ya tenemos lo más imprescindible como es el local, el pizarrón, bancas, tierras para el huerto escolar, banderas propias de la Casa del Pueblo debidamente rotuladas, y contando con el mayor número de alumnos y alumnas para ello, así como la buena voluntad de nosotros mismos en asistir a las clases nocturnas, suplicamos se nos envíe un profesor para que nos imparta la enseñanza.¹⁵

Ahora bien, el proyecto educativo impulsado por la SEP, junto con las diversas reacciones sociales aquí planteadas, tuvo como principal obstáculo la actitud retadora de la Iglesia católica. En el estado de Michoacán esta institución gozaba de una notable

¹³ AGN, Fondo, SEP, Departamento de Escuelas Rurales, Escuelas Rurales Federales, Caja 17, Expediente 15, “Curimbindio”, Foja 1, Huetámo, 9 de abril de 1927.

¹⁴ AGN, Fondo, SEP, Departamento de Escuelas Rurales, Escuela Rural Federal, “Escuela 20 de Noviembre”, Caja 5, Expediente 18, Foja 3, 18 de marzo de 1926.

¹⁵ AGN, Fondo, SEP, Departamento de Escuelas Rurales, Escuela Rural Federal, “Escuela 20 de Noviembre”, Caja 5, Expediente 18, Foja 1, 1926.

¹⁶ La población mexicana por tradición era mayoritariamente católica, según informes del INEGI, la serie de datos censales muestra un evidente predominio del catolicismo en el ámbito nacional: en la primera década del siglo anterior llegó a representar 99.5%. Hacia el año de 1921 se reportaban 13.9 millones de habitantes que profesaban el catolicismo. No obstante, debido al crecimiento de la población, se tienen datos de que para el año de 1940 la cifra de católicos se elevó a 19 millones, lo cual indica que durante nuestro periodo de estudio la religión católica siguió en constante aumento. Para el caso del estado de Michoacán, hacia el año de 1895 se contaban 894,625 católicos y para 1940 la cifra aumentó a 1,131,700 de católicos. Para mayores datos consúltese INEGI (2005).

¹⁷ Archivo Histórico de la Casa de la Cultura Jurídica del Estado de Michoacán [AHCCJEM], Legajo 2, Expediente 10, “Juan Buitrón”, Michoacán, 1927.

¹⁸ Archivo Histórico Municipal de Morelia [AHMM], Caja 71, Legajo 1, Expediente 30, Foja 2, Año de 1922.

presencia, por lo que los principios morales y religiosos permanecían arraigados en la población.¹⁶ Esto generó que la nueva estrategia educativa se enfrentara a una serie de obstáculos desde sus inicios. Como resultado, las iniciativas educativas impulsadas por la federación e implementadas por las maestras rurales surgieron a la par de la campaña de descrédito protagonizada por diversos líderes de la clerecía mexicana. En este contexto destacó la función estratégica desempeñada por el obispo Leopoldo Lara y Torres, quien, ante el incremento de las escuelas rurales, se pronunció con firmeza contra ellas. En una ceremonia religiosa celebrada en Tacámbaro emitió el siguiente pronunciamiento:

Odio la escuela atea con más derecho al que pudieran alegar nuestros enemigos para odiar nuestra santa religión. En este odio, siento que arde todo el amor a mi Dios y todo el amor a mi patria; ni puedo ni debo dejar de odiarla, porque sería faltar a mis deberes. La odio con el odio que debe odiarse lo malo, lo injusto, lo abominable, que es causa de nuestra perdición y nuestra ruina.¹⁷

Con relación a esta situación, Francisco J. Múgica emitió un comunicado al presidente Obregón. En él evidenció la labor de descrédito que la jerarquía eclesiástica llevó a cabo contra los centros de enseñanza oficiales. Asimismo señaló “que el clero mantenía a la mayoría de la población michoacana sumergida en el más profundo fanatismo, por lo que consideraba necesario contrarrestar sus acciones a través de la apertura de numerosas escuelas” (Rodríguez, 1984, p. 110). Desde el púlpito se condenó, bajo pena de excomunión, a aquellos padres de familia que se involucraran con este proyecto educativo. Tomemos por caso al cura del rancho de Surumbeneo, de la tenencia de Charo, quien prohibió de manera contundente que los padres de familia enviaran a sus hijos a la escuela, ya que, en caso de hacerlo, eran propensos a ser excomulgados.¹⁸ El boicot cometido por el clero se centró, en un primer momento, en una campaña ideológica consistente en propagar el temor, la duda y el rechazo a la escuela rural federal.

Por consiguiente, las maestras rurales se vieron en la necesidad de enfrentar comunidades en las cuales la religión católica ejercía una notable influencia. En este contexto, debieron llevar a cabo diversas acciones tanto para establecer las escuelas como para garantizar la asistencia de niños y adultos a las mismas. Sin embargo, como lo refiere Enrique Canudas, la clerecía consideraba que la estrategia educativa de la SEP era antirreligiosa, materialista, irrealizable y atea, por consiguiente, atentaba en contra de las creencias y tradiciones de los católicos al pretender descristianizar México (Canudas, 2012). En consecuencia, a través de diversos comunicados, la clerecía informó a la población que estos espacios educativos presentaban un grave peligro y los tildó de herejes, satánicos y, por ende, castigó con la excomunión a aquellos que los aprobasen, aspecto que revisaremos en el siguiente apartado.

Las experiencias de las maestras rurales durante el Movimiento Cristero en Michoacán

El 2 de julio de 1926 el Diario Oficial de la Federación emitió la *Ley Calles*, la cual reformó el Código Penal e incluyó delitos relacionados con la enseñanza confesional y los cultos. El artículo 19, el más delicado, volvía obligatoria la inscripción oficial de los sacerdotes para ejercer sus ministerios. En consecuencia, la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa –LNDLR– organizó un boicot económico en contra del gobierno y anunció la suspensión del culto a manera de protesta.¹⁹ El enfrentamiento institucional se recrudeció cuando en agosto de ese mismo año los cristeros se levantaron en armas.

En Michoacán las principales sublevaciones tuvieron lugar en 1926 en Sahuayo y posteriormente se propagaron a otras regiones como La Piedad, Ciudad Hidalgo, Zamora, Cotija, Yurécuaro y Pátzcuaro entre otras, hasta extenderse por la mayor parte del territorio michoacano. Tras la detonación del conflicto, maestras y escuelas oficiales soportaron difíciles situaciones de resistencia e intolerancia de grupos motivados, en su mayoría, por la jerarquía eclesiástica.²⁰ Para los cristeros, la escuela oficial fue concebida como una amenaza a su fe y a sus tradiciones, así como una imposición que socavaba sus principios y valores religiosos. En tal sentido, los informes emitidos por los inspectores escolares constituyen una fuente documental que posibilita la reconstrucción del entorno hostil para las maestras, tal como se expone a continuación:

Hoy como entonces la escuela federal constituyó su blanco de ataque intensificando su labor de zapa y sus actividades de obstruccionismo. Empleando sus elementos armados nos lanzó de San José de los Laureles, de La Soledad y del Ojo de Agua, en el Municipio de Tacámbaro; de las Parotas y del Platanal, en el municipio de Nocupétaro, nos lanzó también del Coyol, y Caprire Bravo en el municipio de Carácuaro, y del Naranja y posteriormente de Tiquicheo, cuyos habitantes aún están concentrados en la población de Huetámó, por estar ocupada totalmente su región por los cristeros.²¹

El caso anterior permite señalar que se había iniciado una movilización religiosa en contra de los miembros del magisterio michoacano, quienes fueron percibidos como los agentes visibles del gobierno y, por ende, sus principales blancos de ataque. En consecuencia, la revisión documental devela una creciente hostilidad e incluso actos de violencia dirigidos contra las maestras, no solo en las regiones con una fuerte influencia de la Iglesia católica sino también en áreas más alejadas del estado, como lo demuestra el siguiente caso:

En Tacámbaro, Zamora y Coalcomán, se ha hecho más marcada la “resistencia pasiva” tan pregonada por los Caballeros de Colón y sus aliados. Amenazas, raptos de maestras

¹⁹ La LNDLR fue fundada por fieles católicos el 9 de marzo de 1925 en la Ciudad de México, justo cuando arreció la persecución religiosa al aplicarse la llamada Ley Calles. Para mayores datos véase Mendoza (2006, 2010).

²⁰ Las agresiones tenían origen fundamentalmente en la aprobación del artículo 3º constitucional y la aplicación del laicismo, este último condenado por la clerecía so pena de excomunión a quienes fuesen enviados a las escuelas oficiales. Después, en pleno movimiento y bajo el discurso de defensa de la religión, los cristeros merodearon las escuelas, acosaron y agredieron a estudiantes y maestros. Para ahondar más sobre este tema véase Bautista (1981), Bautista (2005) y Raby (1968).

²¹ AGN, Fondo, SEP, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, “Informes de labores”, Expediente 34, Año de 1928.

²² AGN, Fondo, SEP, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, Caja 32, “Visitas de Inspección”, Foja 41, Morelia, a 3 de noviembre de 1927.

²³ AGN, Fondo, SEP, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, Caja 35, Expediente 18, “Comités de Educación”, Foja 1, Morelia, Michoacán, a 21 de octubre de 1928.

²⁴ AHCCJEM, Serie Penal, Año de 1926.

y un asesinato en personas de indefensos maestros rurales, han sido las funestas consecuencias de la vedada propaganda de los fanáticos en contra de las escuelas federales.²²

Durante los años posteriores, los miembros de las tropas cristeras delinearón la persecución en contra de aquellas maestras que se oponían a la enseñanza religiosa dentro de los planes y programas de estudio. Es importante recalcar que las profesoras no solo fueron percibidas como agentes visibles de la política educativa implementada por el gobierno, sino también como transgresoras de estereotipos tradicionales, al contravenir las expectativas sociales que dictaban que las mujeres debían enfocarse exclusivamente en el hogar y en el cuidado de la familia, con base en los ideales de la Iglesia católica. Así lo refirió la profesora Eulalia Rivera, de la Escuela Rural de San Diego, ubicada en el municipio de Indaparapeo, quien “fue amagada de muerte por los facciosos, así como los alumnos de las escuelas nocturnas, llamándola gobernista y bolchevique por no enseñar el catecismo”.²³

En consecuencia, entre los múltiples ataques a las disposiciones oficiales en materia educativa se deben considerar las actividades de propaganda católica. Además se incitó a los padres de familia a oponerse de forma abierta, impidiendo que los infantes asistieran a los nuevos centros escolares, fomentando en su lugar la apertura de escuelas católicas clandestinas dirigidas por integrantes de las agrupaciones religiosas afines a la LNDLR, entre las cuales se destaca la Unión de Damas Católicas –UDCM–²⁴ (véase Figura 2). Aquí valdría recalcar que la Ley sobre delitos y faltas en materia de culto religioso y disciplina externa, en su artículo 4º, establecía que “ninguna

corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria” Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Primaria, en su capítulo IV, disponía que “todas las escuelas tendrían que ser laicas, es decir, fuera de toda creencia religiosa”, sin embargo, las disposiciones legales no siempre se cumplieron.

En 1926, el Ayuntamiento de Morelia y las autoridades educativas se percataron de que en la comunidad de Santa María de Guido, perteneciente a la tenencia de Santa María de los Altos, existía una escuela oficial de

Figura 2

Mujeres integrantes de la Unión Católica Femenina Mexicana



Fuente: Archivo Histórico de la Universidad Iberoamericana. México, 1927.

gobierno que impartía los principios de la religión católica. La escuela fue impulsada por el señor Felipe de la Piedra, habitante del lugar. El centro escolar fue delatado por el jefe de tenencia, en virtud de que se violaba de manera contundente toda la normativa federal y estatal.²⁵ El mandatario municipal de Morelia, José Chávez, recibió información acerca del funcionamiento de dicha institución educativa, a cargo de la maestra Virginia Acosta, y procedió a su clausura inmediata el 28 de mayo de 1926.²⁶ Al entrar en el inmueble, las autoridades observaron que, a pesar de ser una escuela oficial, contaba con los siguientes elementos:

- Había un altar en la parte central de la escuela, dedicado a María Inmaculada.
- El salón estaba decorado con varios cuadros con alusiones referentes a la religión católica.
- Se localizaron varios textos religiosos los cuales eran usados por los niños que asistían.
- En el escritorio había una Biblia y un *Catecismo* del padre Ripalda.²⁷

Ahora bien, en el interrogatorio practicado a la maestra Acosta, manifestó que ella era católica y que la escuela estuvo operando de forma clandestina, toda vez que los padres de familia no estaban de acuerdo con las leyes oficiales vigentes.²⁸ No obstante, a pesar de la clausura, la escuela siguió funcionando, debido a que se brindó respaldo por algunas mujeres, destacando María García y Guadalupe Venegas, por lo que las autoridades competentes insistieron en que se procediera de acuerdo con la ley.

Por su parte, la profesora María Teresa Nuño inició el funcionamiento de una escuela en febrero de 1927, a través de la colaboración de algunos padres de familia que lo solicitaron, sin notificar a las autoridades educativas. Después de que el ayuntamiento se percató, se decidió su clausura por no contar con los permisos necesarios.²⁹ Con relación a estos casos, el especialista Marco Palacios señala que esta problemática se presentó en diversas regiones del país “debido a que la educación religiosa fue un fenómeno difícil de controlar, ya que los padres de familia consideraban que, con esa instrucción, se inmunizaba a sus hijos de ideologías ateas” (Palacios, 1999).

Por otro lado, en los primeros días del año de 1927, después de algunos brotes espontáneos de rebelión, de arengas de algunos curas en su lucha por lo que llamaban “la libertad de educación” y “la libertad religiosa”, diversos pueblos en Michoacán se siguieron sublevando al grito de “¡Viva Cristo Rey!”. La expansión de las tropas cristeras se extendió con rapidez hacia diversas áreas de la geografía Michoacana. En Tacámbaro, área controlada por el obispo Lara y Torres, los cristeros emplearon la violencia como un medio para intimidar y amedrentar a la población. El violento asesinato del maestro rural Moisés Zamora, ocurrido en Yoricostio en 1927, fue una muestra de ello (véase Figura 3). Debido a este crimen, los cristeros emitieron un mensaje claro de desafío y resistencia al gobierno, que se aferraba a obtener el control total de la educación, lo cual incidió en las actividades escolares de las maestras rurales al no haber garantías para su quehacer educativo.

²⁵ AHMM, Caja 318, Expediente 15, Foja 1, Año de 1926.

²⁶ AHMM, Caja 318, Expediente 15, Foja 2, Año de 1926.

²⁷ AHMM, Caja 318, Expediente 15, Foja 2, Año de 1926.

²⁸ AHMM, Caja 318, Expediente 15, Foja 2, Año de 1926.

²⁹ AHMM, Caja 330, Expediente 5, Foja 10, Año de 1927.

Figura 3
Alumnos haciendo guardia al cadáver del maestro rural Moisés Zamora



Fuente: *Historia de las Misiones Culturales*, SEP, 1927.

El maestro Moisés Zamora fue asesinado de manera brutal por los cristeros Elizondo y Trinidad Rodríguez, quienes eran considerados como los “brazos armados” del obispo Leopoldo Lara y Torres. El profesor Zamora había ingresado a la Escuela Normal Rural de Tacámbaro con escasos 14 años de edad y egresado a los 16. De acuerdo con los testimonios, el maestro se hallaba en un pajar donde fue descubierto al amanecer y trasladado a la cúspide de un cerro conocido como “Cerro del

³⁰ AGN, Fondo, SEP, Expediente 23, Escuela Normal Rural de Tacámbaro, Foja 29-32, Tacámbaro, Michoacán, 4 de noviembre de 1927.

³¹ AGN, Fondo, SEP, Expediente 23, Escuela Normal Rural de Tacámbaro, Foja 29-32, Tacámbaro, Michoacán, 4 de noviembre de 1927.

Águila”, donde se verificó el crimen.³⁰ Cuando fue localizado su cuerpo, se constató que tenía una ancha herida de arma blanca en la región pectoral izquierda, un balazo que le destrozó el omóplato y otro disparo que le despedazó el cráneo, además de un tercer impacto de bala que le hizo pedazos la mano derecha. Asimismo se localizó una herida de arma blanca en su costado derecho y, por si fuera poco, tenía dos señales de un lazo en el cuello.³¹ Posteriormente sus compañeros trasladaron su cuerpo a las instalaciones de la escuela, donde fue velado.

Aunque en los repositorios documentales revisados correspondientes a los años 1926 a 1929 no se ha identificado ningún registro de asesinatos de maestras rurales en Michoacán, se puede señalar la existencia de numerosos casos que evidencian el ambiente de temor y hostilidad en el que las profesoras desempeñaron su labor. Este contexto adverso generó un impacto negativo en las actividades académicas impulsadas por la SEP, como se detalla a continuación:

Las reuniones sociales en las noches no han podido verificarse en virtud de que los rebeldes tenían en jaque la población de Tacámbaro. Las alarmas aquí menudean y, como sabemos la crueldad que estos hombres derrochan con los maestros, tenemos necesidad de dormir, cuando dormimos, lo hacemos con el rifle junto a la cama, pues aquí se carece de fuerza federal.³²

³² AGN, Fondo, SEP, Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, Cursos de Perfeccionamiento, Caja 16, Expediente 15, Tacámbaro, Michoacán, 1927.

Como resultado, las maestras se encontraban en una situación vulnerable frente a grupos radicales que luchaban de manera enérgica en pro de la libertad religiosa de los católicos. Retomando el planteamiento de Oresta López, “los intereses de terratenientes y clero, instigaron para echar abajo a la nueva educación y eso significó quemar escuelas y agredir a los representantes inmediatos, a los maestros y las

maestras” (López, 2017), situación que se presentó en el contexto michoacano, tal como lo hizo saber el profesor J. Alcázar R., de la región de Uruapan, al denunciar lo siguiente:

Aquí la situación es alarmante. Los cristeros están[,] a decir de muchas personas con quien[es] he tratado de orientarme, muy orgullosos y se han dado a cometer tropelías terribles [...] el inspector de esta zona ha aceptado el cierre de una escuela, atendida por una señorita, pues a esta infeliz mujer, un cura que capitaneaba una chusma de bandidos, trataban de colgarla, porque no enseñaba el catecismo [...] todas las personas con quien[es] he consultado mi partida, me han dicho una sola expresión, ¡que no llego a cinco kilómetros de este lugar, cuando ya me colgaron los cristeros!”.³³

Aquí valdría la pena recalcar que la participación de las mujeres dentro del proyecto educativo de la SEP fue, sin duda, sumamente significativa, a pesar de los desafíos de género que enfrentaron. Sin embargo, continuaron con su labor en la búsqueda de la transformación de la educación popular mexicana, incluso en los momentos más álgidos del Movimiento Cristero. A pesar de ello, se encontraban atrapadas en una guerra que se enfocaba en la salvaguarda de la religión y en un proyecto educativo que buscaba transformaciones sociales radicales (López, 2017). Los testimonios de las mujeres que participaron en el ámbito magisterial nos presentan un entorno de tensión que formó parte de su vida cotidiana. Tal es el caso de la maestra Arnulfa Ruiz, quien, mediante una carta enviada a la SEP, anunciaba lo siguiente:

Favor de dispensarnos que nos dilatemos con las noticias estadísticas, por consecuencia a San Felipe no hay correspondencia, en primer lugar, en segundo, que nadie puede ni quiere traer papeles de Gobierno de ninguna clase, pues ni para la familia de uno, dicen que los esculcan y que si les hallan un papel de las escuelas los fusilan y en realidad para yo venir a Uruapan, necesito venirme a las siete de la noche y traer los papeles en las medias, de modo que no se note, y regresarme otro día sin que nadie se dé cuenta que salí de San Felipe, y sufriendo sustos a tardes y mañanas. Imagínese aquí es la cuna del fanatismo si se le puede decir así, porque aquí en San Felipe y San Lorenzo no se retiran para nada los cristeros. A mí me dicen “váyase muy derecho señora, porque si no se va derecho, quién sabe que [sic] le pase.”³⁴

Las maestras que sobrevivieron a este conflicto —a decir de Oresta López— pocas veces hablaron de sus experiencias, pues constantemente eran cambiadas de escuelas, y muchas de ellas mantuvieron en silencio su identidad de víctimas de violencia. Para los cristeros, la agresión hacia las maestras rurales constituía un ataque al Estado laico, ya que lo consideraban como una forma de defensa de la fe y, por tanto, rechazaban la imposición de un sistema educativo que consideraban como un atentado contra sus creencias religiosas. En esta perspectiva, el testimonio de la maestra María de la Luz Juárez, comisionada en la escuela rural de San Miguel del Monte, nos permite ampliar la problemática aquí planteada, al referir lo siguiente:

³³ AGN, Fondo, SEP, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección Federal de Educación, Caja, 40, “Informes”, Foja 11, Uruapan, Michoacán, a 7 de marzo de 1927.

³⁴ AGN, Fondo, SEP, Departamento de Escuelas Rurales, Escuelas Rurales Federales, Caja 16, Expediente 11, “Esc. Pablo Sidar”, Foja 10, Morelia, a 8 de marzo de 1928.

Que el viernes 23 de los corrientes, llegó a San Miguel del Monte, lugar en donde esta Dirección me ha tenido como maestra de la escuela rural federal, una partida de rebeldes cristeros que tuvieron un encuentro con las fuerzas del Gobierno que allí se encontraban, las cuales, después de haber triunfado, se dedicaron a incendiar todo el rancho, inclusive el local, muebles y útiles de la escuela que era a mi cargo, desapareciendo por completo la vecindad.³⁵

³⁵ AGN, Fondo, SEP, Departamento de Escuelas Rurales, Escuelas Rurales Federales, “Emiliano Zapata, San Miguel del Monte, Michoacán”, Expediente 5, Foja 5, a 29 de marzo de 1928.

³⁶ AGN, Fondo, SEP, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección Federal de Educación, Caja, 40, “Informes”, Foja 23, Pátzcuaro, Michoacán, a 2 de diciembre de 1927.

³⁷ Durante este lapso el desarrollo educativo se vio interrumpido de forma considerable. Las labores de los centros de estudio no solamente se paralizaron sino sufrieron un atraso notable, ya que la mayor parte de los edificios que ocupaban las escuelas fueron quemados y destruidos. La construcción de escuelas, aún después de apaciguada la revuelta, no pudo desarrollarse como se tenía planeado, debido a que en algunas partes del estado siguió predominando un clima hostil. Para mayores datos véase Rodríguez (1984), Hernández (1994).

En consecuencia, el magisterio se volvió el foco de ataque principal, de manera que las profesoras tuvieron que buscar diferentes estrategias para establecer las condiciones para seguir impulsando la escolaridad en los niños sin que la autoridad de la Iglesia católica significara un enfrentamiento fatídico (Pacheco, 2013, p. 100). Por su parte, Eusebia Nieto detalla cómo en Santiago Undameo, lugar donde fue comisionada como maestra rural, “laboró en un principio con éxito, no obstante que el bandidaje y la fuerza de los cristeros asolaba los lugares vecinos a este pueblo, quienes hicieron huir varias veces a los pobladores y a la propia maestra”.³⁶

El año de 1929 determinó el cese de la rebelión armada, pues varios cabecillas cristeros se rindieron y otros más peligrosos habían fallecido durante el enfrentamiento. Pero ello no implicó que desaparecieran las actividades de algunos grupos que seguían hostilizando a las maestras rurales e intentando sabotear las iniciativas de las autoridades educativas.³⁷ Los acuerdos entre la Iglesia católica y el Estado mexicano efectuados en el año de 1929 no pusieron fin a las agresiones y actos de violencia hacia el magisterio, pero sí constituyeron un intento de ambas instancias de recuperar el control sobre los grupos que participaron en este enfrentamiento.

Conclusión

A través del presente texto hemos examinado cómo el proceso de federalización de la educación en Michoacán generó la desconfianza de diversos actores sociales, entre los cuales la Iglesia católica ocupaba un puesto relevante. Con base en el análisis realizado, se identificó el ejemplo del papel estratégico desempeñado por el obispo de Tacámbaro, Leopoldo Lara y Torres, quien se pronunció de manera enérgica contra el artículo 3° constitucional y, posteriormente, contra la implementación del laicismo en las escuelas oficiales establecidas en la entidad, en colaboración con la SEP. Asimismo se constató cómo la clerecía incitó a los católicos a oponerse y atacar a las nuevas instituciones, así como a las labores del magisterio, del cual las maestras rurales formaron parte.

Asimismo observamos que el Movimiento Cristero situó a las maestras rurales en un entorno tenso, convulso y hostil, donde las diversas agresiones de las que fueron víctimas formaron parte de su vida cotidiana. Es decir, sus actividades educativas se vieron afectadas tras la confrontación institucional aquí tratada. De este modo, en medio del fuego cruzado entre federales y cristeros, la labor de las maestras rurales

se vio constantemente agraviada por ser consideradas agentes oficiales del gobierno federal. Además se pudo constatar que las profesoras enfrentaron una violencia más compleja por su condición de mujeres al desafiar los roles que tradicionalmente se les habían sido asignado, así como el orden social y religioso de la época. Adicionalmente, con base en la revisión documental, se corroboró que algunas maestras rurales transgredieron la normativa oficial al incorporar contenidos relacionados con la religión católica en las escuelas oficiales, lo cual abre la posibilidad de nuevas líneas de investigación.

Por otro lado, las acciones de la Iglesia católica encaminadas en la defensa de la educación fueron distintas y desde diversas trincheras. Uno de los principales medios fue la persuasión, pues a través de una amplia campaña impresa en la que se emplearon folletos, comunicados, discursos, sermones y cartas pastorales dirigidos a la sociedad en general, se conminaba a los católicos para seguir todas aquellas acciones enfocadas en defender los valores cristianos, los cuales –a nuestro juicio– se convirtieron en el fundamento principal de la clerecía mexicana para lograr que los católicos contribuyesen a la defensa de la religión.

En 1929, a pesar de los “arreglos” entre la Iglesia católica y el gobierno federal, así como la notable disminución de ataques por parte de los cristeros, persistieron lugares que aún representaban cierto grado de peligro para las maestras, quienes fueron perjudicadas seriamente. En esta coyuntura, la rebelión armada sembró la miseria en muchos hogares, interrumpiendo de manera significativa la labor educativa de la SEP. En resumen, durante el Movimiento Cristero de 1926 a 1929 el clero se opuso de manera radical al laicismo, lo que tuvo como consecuencia el saqueo de escuelas, amenazas y raptos de maestras por parte de los cristeros, quienes en la década siguiente renovaron sus ataques, llegando a cometer crímenes terribles en contra de ellas.

Referencias

- AGN [Archivo General de la Nación]. Fondo Secretaría de Educación Pública (SEP).
- AHCCJEM [Archivo Histórico de la Casa de la Cultura Jurídica del Estado de Michoacán].
- AAHMM [Archivo Histórico Municipal de Morelia]
- Arellano, M. L. (2019). Voces escritas. Experiencias de profesores y profesoras durante la Cristiada en Aguascalientes, 1927-1928. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, (40), 145-172.
- Arnaut, A. (1998), *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. El Colegio de México.
- Bautista García, A. (2005). Maestros y masones: la contienda por la reforma educativa en México, 1930-1940. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 26(104), 220-276.
- Bautista Rodríguez, A. (1981). *Maestros rurales e intermediarios políticos en la batalla por las almas y las clientelas. Ensayos de la educación en México*. El Colegio de México.
- Canudas Sandoval, E. (2012). El conflicto Iglesia-Estado durante la Revolución mexicana. En M. Moreno-Bonett y R. M. Álvarez (coords.), *El Estado laico y los derechos humanos en México: 1810-2010. Tomo II* (pp. 141-174). Biblioteca Jurídica Virtual, Universidad Nacional Autónoma de México, México. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/32561>
- Galván, L. E. (2006). Voces ocultas de maestras rurales en Querétaro: 1920-1940. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (28), 28-40.
- González Ruiz, E. (2004). *Los otros cristeros y su presencia en Puebla*. Gobierno del Estado de Puebla/Universidad Autónoma de Puebla.

- Guerra Manzo, E. (2001). Guerra cristera y orden público en Coalcomán, Michoacán, 1927-1932. *Historia Mexicana*, 51(2), 325-362. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1319>
- Guerra Manzo, E. (2008). La salvación de las almas: Estado e Iglesia en la pugna por las masas, 1920-1940. *Argumentos Estudios Críticos de la Sociedad*, (55), 121-153. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/447>
- Hernández Madrid, M. (1994). Después de los arreglos. ¿Complicidad o secularización de las conciencias? La pastoral cívica del obispo Manuel Fulcheri y Pietra Santa en Zamora, Michoacán, después de 1929. En *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, (60), 141-166. <https://colmich.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1016/285/1/HernandezMadridMiguelJ1994Art%0c3%0adculo.pdf>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2005). *La diversidad religiosa en México. Censo General de Población y Vivienda 2000*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825460723>
- Larín, N. (1968). *La rebelión de los cristeros (1926-1929)*. Era.
- López, O. (1997). Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27(3).
- López, O. (2017). *Las maestras rurales mexicanas en el contexto del México violento de la posrevolución* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- Loyo, E. (1998). Lectura para el pueblo, 1921-1940. *Historia Mexicana*, 33(3), 298-347.
- Méndez M., C. D. (2016). *El anticlericalismo en Tabasco: entre prácticas, símbolos y representaciones* (pp. 978-607). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Mendoza Delgado, E. (2006). *Del catolicismo social a la guerra*. Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana.
- Mendoza Ruíz, E. (2010). *La guerra de los cristeros*. Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana.
- Meyer, J. (1989). *La Cristiada. El conflicto entre la Iglesia y el Estado* (t. 2). Siglo XXI.
- Mutolo, A. (2005). El episcopado mexicano durante el conflicto religioso en México de 1926 a 1929. *Cuicuilco*, 12(35), 117-136.
- Oikión Solano V. (2018). *Cuca García (1889-1973), por las causas de las mujeres y la revolución*. El Colegio de Michoacán/ El Colegio de San Luis.
- Pacheco, L. C. (2013). Fuimos a sembrar cultura: los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana. *Investigación y Postgrado*, 28(1), 87-118.
- Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*. El Colegio de México.
- Raby, D. L. (1968). Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940). *Historia Mexicana*, 18(2), 190-226.
- Raby, D. L. (1973). Los principios de la educación rural en México: el caso de Michoacán, 1915-1929. *Historia Mexicana*, 22(4), 553-581.
- Reyes García, C. (1993). *Política educativa y realidad escolar en Michoacán*. El Colegio de Michoacán.
- Rodríguez Díaz, M. R. (1984). *El Suroeste de Michoacán y el problema educativo, 1917-1940*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Vaca, A. (2006). Educadoras, política y religión en Jalisco, siglo xx. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (28), 64-74.

Cómo citar este artículo:

Rojas Rodríguez, J. A. (2024). A la sombra de la violencia. Las experiencias de las maestras rurales durante el Movimiento Cristero en Michoacán, 1921-1929. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 63-78, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.626>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Evolución curricular en el Colegio de Bachilleres: cambios y continuidades en los años 70, 80 y 90

*Curricular evolution in the Colegio de Bachilleres:
Changes and continuities in the 70s, 80s and 90s*

Marilyn Georgia Salcido-Sáenz • Jesús Adolfo Trujillo Holguín

RESUMEN

Este trabajo analiza la evolución del currículo en el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (COBACH) en el periodo de 1973-2000, se destacan las transformaciones educativas en respuesta a los cambios sociales, económicos y culturales en México. A través de una revisión exhaustiva de los planes de estudio, se examina cómo el COBACH adaptó su estructura curricular para alinearse con las reformas educativas nacionales promovidas por la ANUIES en las décadas de 1970 y 1980. Estas reformas establecieron un tronco común en el bachillerato e integraron la formación académica con capacitación laboral. Asimismo, las transformaciones consolidaron al COBACH como una institución líder en educación media superior.

Palabras clave: Currículo, desarrollo curricular, educación media superior, planes de estudio, reformas educativas.

ABSTRACT

This paper analyzes the evolution of the curriculum at the Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (COBACH) during the period 1973-2000, highlighting the educational transformations in response to social, economic, and cultural changes in Mexico. Through an exhaustive review of the study plans, the paper examines how COBACH adapted its curricular structure to align with national educational reforms promoted by ANUIES in the 1970s and 1980s. These reforms established a common core in the *bachillerato* and integrated academic education with vocational training. Additionally, these transformations consolidated COBACH as a leading institution in upper secondary education.

Keywords: Curriculum, curriculum development, upper secondary education, study plans, educational reforms.

Marilyn Georgia Salcido Sáenz. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Cuenta con la distinción de Candidata a Investigadora Nacional por el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Sus líneas de investigación versan sobre matemática educativa, estudios sociales y culturales en educación e historia de la educación. Cuenta con estudios de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades por la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Actualmente cursa el Doctorado en Matemática Educativa en el Instituto Politécnico Nacional. Correo electrónico: mgsalcido@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1091-989X>.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Profesor-Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Doctor en Educación, Maestro en Educación y Licenciado en Educación Primaria. Entre sus publicaciones recientes se encuentran la coordinación de los libros *Historia e historiografía de la educación* (2024). Cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Es miembro activo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>.

Introducción

La evolución del currículo en el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua –COBACH– durante las décadas de 1980 y 1990 refleja una serie de transformaciones significativas en respuesta a los cambios sociales, económicos y educativos de México. Este periodo de adaptación y reforma curricular se inscribe en un contexto más amplio de la historia educativa de Chihuahua, en la que el establecimiento del COBACH representa un momento crucial. A medio siglo de su fundación, esta institución se ha consolidado como la principal opción de educación media superior en el estado, en términos de matrícula. Este hecho se enmarca dentro de un legado histórico que se remonta al Instituto Científico y Literario, fundado en 1827, y que posteriormente evolucionó hasta convertirse en la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Chihuahua –UACH– en 1973 (Salcido et al., 2018).

Durante la operación del Instituto Científico y Literario, que funcionó hasta 1954, la Escuela Preparatoria fue una parte integral y desempeñó un papel central en su estructura. Sin embargo, la creación de la Universidad Autónoma de Chihuahua en 1954, bajo la administración del gobernador Óscar Soto Máynez, marcó un nuevo capítulo en la educación superior del estado. Esta universidad comenzó con una gama diversa de escuelas: Preparatoria, Ingeniería, Medicina y Leyes, entre otras (Hernández et al., 2010; Salcido et al., 2018).

El COBACH se creó en un momento de tensiones y conflictos derivados del movimiento estudiantil de 1968, que generaron inestabilidad en la Universidad. Originalmente se planificó que los Colegios de Bachilleres comenzaran en la Ciudad de México en 1974, pero debido a la situación particular en Chihuahua, se decidió iniciar el proyecto en la capital del estado en 1973. Esto se formalizó mediante un decreto presidencial emitido el 19 de septiembre de 1973, bajo la administración de Luis Echeverría Álvarez (Salcido y Trujillo, 2020).

El establecimiento del COBACH tuvo un impacto significativo en las prácticas educativas de la región y el país, al ser uno de los primeros en adoptar el modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades –CCH– creado en 1971 en la Ciudad de México (ver Figura 1). Este modelo se basaba en principios pedagógicos innovadores que agrupaban los saberes en áreas de conocimiento específicas, al integrar la educación básica, propedéutica y la formación para el trabajo, lo que marcó una redefinición en la identidad juvenil y en la estructura de la educación media superior en México (Villa, 2010; D. López, entrevista personal, 14 de noviembre, 2018).

El análisis realizado para este trabajo se sustentó en la revisión exhaustiva de los planes de estudio del COBACH, se abarcó el periodo de los años 1973 al 2000. Este proceso incluyó un riguroso análisis documental y de archivo, complementado por la comparación de las distintas versiones de los planes, con el objetivo de rastrear los

Figura 1
Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, 1971

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO
PLAN DE ESTUDIOS ACADÉMICO Y REGLAS DE APLICACIÓN

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
1. OPCIÓN A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA					
MATEMÁTICAS I	MATEMÁTICAS II	MATEMÁTICAS III	MATEMÁTICAS IV	MATEMÁTICAS V LÓGICA I ESTADÍSTICA I	MATEMÁTICAS VI LÓGICA II ESTADÍSTICA II
2. OPCIÓN B ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA					
FÍSICA I	QUÍMICA I	BIOLOGÍA I	MÉTODOS EXPERIMENTAL, FÍSICA, QUÍMICA Y BIOLOGÍA	FÍSICA II QUÍMICA II BIOLOGÍA II	FÍSICA III QUÍMICA III BIOLOGÍA III
3. OPCIÓN C ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA					
HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA	HISTORIA DE MÉXICO I	HISTORIA DE MÉXICO II	TEORÍA DE LA HISTORIA	ESTÉTICA I ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE FILOSOFÍA I	ESTÉTICA II ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE FILOSOFÍA II
4. OPCIÓN D ESCOGER DOS SERIES EN FORMA OBLIGATORIA					
TALLER DE REDACCIÓN I	TALLER DE REDACCIÓN II	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	ECONOMÍA I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I PSICOLOGÍA I DIRECCIÓN I ADMINISTRACIÓN I GEOGRAFÍA I GRUPO I LATÍN I	ECONOMÍA II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II PSICOLOGÍA II DIRECCIÓN II ADMINISTRACIÓN II GEOGRAFÍA II GRUPO II LATÍN II
5. OPCIÓN E ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA					
TALLER DE LECTURA DE CLASICOS UNIVERSALES	TALLER DE LECTURA DE CLASICOS ESPAÑOLES E HISPANOFONÉTICOS	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MEXICANOS UNIVERSALES	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MEXICANOS ESPAÑOLES E HISPANOFONÉTICOS	CIENCIAS DE LA SALUD I CIENCIAS DE LA SALUD Y COMPORTAMIENTO I CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN I CIENCIA AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	CIENCIAS DE LA SALUD II CIENCIAS DE LA SALUD Y COMPORTAMIENTO II CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN II CIENCIA AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II
IDIOMA EXTRANJERO	IDIOMA EXTRANJERO	IDIOMA EXTRANJERO	IDIOMA EXTRANJERO		
SUMA TOTAL DE HORAS	60	60	60	60	60
OPCIONAL: ADIESTRAMIENTO PRÁCTICO PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA DE TÉCNICO, NIVEL BACHILLERATO					

Se establece sistema de bachiller a los alumnos que hayan cursado todos los créditos.

Fuente: Gaceta UNAM.

cambios educativos y contextuales que han influido en la evolución del currículo de la institución. De esta manera, se buscó comprender las transformaciones y continuidades en la estructura educativa de este periodo clave.

Contexto histórico y educativo

El surgimiento del COBACH se enmarca en un contexto de transformaciones educativas en México, motivadas por la necesidad de reformar un sistema que enfrentaba dificultades para satisfacer la demanda de educación media superior. En los años setenta México atravesaba una crisis educativa que requería una reforma integral. En este contexto, las asambleas de Villahermosa y Tepic, organizadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior –ANUIES– en 1971 y 1972, fueron cruciales al establecer las bases para una nueva estructura educativa que buscara ampliar la cobertura y elevar el nivel cultural, científico y tecnológico del país (Salcido, 2023).

La Declaración de Villahermosa, emitida en 1971, subrayó la necesidad de una reforma integral que contemplara cambios en las estructuras académicas, administrativas, económicas y sociales del sistema educativo. Esta reforma, según se planteaba, debía ofrecer oportunidades equitativas para todos los estudiantes, basándose

únicamente en la capacidad intelectual de los mismos para adquirir y aplicar conocimientos. Además se destacó la importancia de un diálogo continuo y racional dentro de la comunidad universitaria como base para la elaboración de sistemas educativos más eficientes (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 1971). Esta visión de una reforma educativa integral reflejaba el consenso entre los actores educativos sobre la urgencia de reestructurar el sistema para atender la creciente demanda y mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles.

Posteriormente, en la reunión celebrada en Tepic en 1972 se detallaron las características específicas que debería tener la nueva estructura educativa, se incluyó la organización de los cursos en semestres y la división de las actividades de aprendizaje en tres áreas: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares. Las actividades escolares se dividieron en dos grupos principales: el núcleo básico, destinado a que los estudiantes adquirieran fundamentos metodológicos y conocimientos esenciales en áreas como el lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias histórico-sociales y las humanidades, y el núcleo propedéutico, diseñado para permitir a los estudiantes especializarse en contenidos específicos según sus intereses y objetivos individuales. Además, la capacitación para el trabajo fue diseñada bajo las condiciones económicas y laborales de cada región, mientras que las actividades paraescolares buscaron satisfacer los intereses no-académicos de los estudiantes en áreas como la participación cívica, el arte y el deporte (ANUIES, 1972).

En este contexto de reformas y nuevas directrices, el proyecto educativo del Colegio de Bachilleres surgió como una respuesta a la creciente demanda de educación media superior en México. Este proyecto se basó en un estudio presentado por la ANUIES al presidente Luis Echeverría Álvarez, que destacó la escasez de plazas en el nivel medio superior y la necesidad de crear una nueva institución que pudiera satisfacer esta demanda. En 1973 se calculaba un déficit de 56,000 plazas de primer ingreso en todo el país, cifra que se proyectaba que aumentaría a 105,000 en 1980. Ante esta situación se recomendó la creación de un organismo descentralizado, el Colegio de Bachilleres, que operaría independientemente de las instituciones existentes y que tendría la capacidad de establecer planteles en colaboración con los gobiernos estatales, además de incorporar instituciones privadas (ANUIES, 1973, 1975a).

El Colegio de Bachilleres comenzó a operar en septiembre de 1973 con tres planteles en la ciudad de Chihuahua y cinco más en la zona metropolitana de la Ciudad de México en febrero de 1974 (Colegio de Bachilleres, 1992). Desde sus inicios la estructura académica del COBACH se alineó con el modelo del CCH, creado en 1971, que promovía una educación que combinaba un núcleo básico de asignaturas obligatorias con un núcleo complementario de asignaturas optativas y un núcleo de

formación para el trabajo. Las áreas de conocimiento incluidas en el núcleo básico fueron: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Lengua y Literatura, y Lengua Extranjera. Este enfoque buscaba desarrollar en los estudiantes habilidades y actitudes que reflejaran un pensamiento racional, en la búsqueda de cultivar la objetividad, el rigor analítico, la capacidad crítica y la claridad expresiva. Además, el modelo educativo del COBACH enfatizó la importancia de preparar a los estudiantes para el trabajo mediante una formación técnica y práctica relevante para las condiciones económicas y productivas de cada región (Colegio de Bachilleres, 1992).

El proyecto educativo del Colegio de Bachilleres, por tanto, no solo respondió a la necesidad de expandir la cobertura educativa en el nivel medio superior, sino que también introdujo un enfoque pedagógico innovador, alineado con las reformas propuestas por la ANUIES. Este modelo contribuyó a redefinir la identidad educativa de los jóvenes en México, con la intención de proporcionar una formación integral que combinaba la educación académica con la capacitación técnica, en un esfuerzo por preparar a los estudiantes tanto para la educación superior como para su eventual inserción en el mercado laboral.

Transformaciones en el plan de estudios

Las décadas de 1970 y 1980 fueron testigos de importantes transformaciones en el plan de estudios del COBACH, al reflejar tanto los cambios sociales y educativos en México como la necesidad de establecer una estructura curricular más coherente y uniforme en todo el país. El proyecto educativo del Colegio, que comenzó en 1973, fue parte de una respuesta nacional para enfrentar el déficit de plazas en la educación media superior, y rápidamente se convirtió en un referente dentro del sistema educativo mexicano.

Dos años después de su creación, en 1975, se inició un debate nacional sobre la necesidad de establecer un tronco común para el currículo de la educación media superior. Este debate fue impulsado por las reuniones de directores de instituciones de educación media superior organizadas por la ANUIES. En la II Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior, celebrada en Querétaro en mayo de 1975, se ratificó la vigencia de la Declaración de Villahermosa, al subrayar la importancia de mantener la función formativa del bachillerato, tanto en su aspecto propedéutico como en su capacidad de terminalidad. Se destacó la necesidad de un enfoque educativo unificado que integrara aspectos humanísticos y científicos, y se propuso la creación de un tronco básico común a nivel nacional, que incluiría áreas fundamentales como Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Histórico-sociales, Disciplinas Filosóficas y Lengua Extranjera (ANUIES, 1975b; Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2013).

Este impulso hacia la unificación curricular continuó con la III Reunión de Directores de Enseñanza Media Superior en 1976, en la ciudad de Guanajuato, donde se discutió y aprobó un modelo de estructura del tronco básico común. Este modelo pretendía garantizar que todos los estudiantes de bachillerato en el país recibieran una formación sólida y coherente en las áreas clave del conocimiento, independientemente de la institución en la que estudiaran.

La necesidad de unificar y regular los planes de estudio en la educación media superior se hizo aún más evidente en el Congreso Nacional de Bachillerato de 1982, celebrado en Cocoyoc, Morelos. En dicho congreso se destacó que el bachillerato había sido el nivel educativo con mayor crecimiento durante la década de los setenta, y se esperaba que esta tendencia continuara en los años siguientes. Sin embargo, también se identificaron desafíos significativos, como la diversidad de planes de estudio en las diferentes instituciones que ofrecían educación media superior. Para abordar estos desafíos, se reiteró la importancia de establecer un tronco común dentro de la estructura académica del bachillerato, similar a lo propuesto en la Declaración de Villahermosa (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1982a).

Las recomendaciones del congreso se formalizaron en el Acuerdo Secretarial No. 71 de la Secretaría de Educación Pública –SEP–, que estableció los objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato, así como la organización de la estructura curricular del tronco común. Este acuerdo determinó que las asignaturas del tronco común estarían distribuidas a lo largo de los primeros cuatro semestres del plan de estudios, aunque permitía cierta flexibilidad en cuanto a su posición en el cronograma y el número de horas dedicadas a cada materia, para ajustarse a las diferentes modalidades del bachillerato (DOF, 1982a).

En ese mismo año, el Acuerdo Secretarial No. 77 complementó al No. 71 al especificar que la SEP sería responsable de emitir los programas maestros para cada materia, así como de establecer los procedimientos de evaluación. Además, este acuerdo estableció que cada institución educativa tendría la responsabilidad de estructurar los contenidos y determinar los métodos de enseñanza-aprendizaje en consonancia con los programas maestros aprobados, para asegurar así una mayor coherencia y calidad en la educación media superior en todo el país (DOF, 1982b).

Estas transformaciones en el plan de estudios del COBACH y de la educación media superior en general reflejan un esfuerzo por responder a las demandas educativas de la época, así como por establecer una estructura curricular que preparara de manera efectiva a los estudiantes para la educación superior y el mercado laboral.

Continuidades en el modelo educativo

Desde su creación en 1973, el COBACH ha mantenido una estructura educativa que se ha caracterizado por su continuidad, reflejada en la persistencia de ciertos elementos fundamentales a lo largo de las décadas. A pesar de las reformas y actualizaciones implementadas, la esencia del modelo educativo se ha mantenido, centrada en la combinación de un núcleo básico y un componente propedéutico y de formación para el trabajo.

La revisión de los planes de estudio desde 1983 hasta el año 2000 revela la permanencia de áreas clave como Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales y Lenguaje y Comunicación en el tronco común (ver figuras 2, 3, 4 y 5). Estas áreas han constituido el eje central de la formación básica de los estudiantes, para asegurar una preparación sólida en los fundamentos del conocimiento general. Además, el enfoque en la formación científica y técnica, reflejado en la alta carga horaria dedicada a las Ciencias Naturales y las Matemáticas, ha sido una constante, en línea con las necesidades de una sociedad en proceso de industrialización, como lo era México en los años ochenta y noventa (DOF, 1982a).

Figura 2
Plan de estudios 1983-B COBACH

PLAN DE ESTUDIOS 1983-B

QUINTO SEMESTRE:

GRUPO	Asignatura	H
501	233 Sem. de Filosofía I	3
	142 Biología II	4
	223 Estructura Social y Económica de México I	3
	115 Probabilidad y Estadística I	3
	117 Cálculo Numérico I	4
	227 Economía I	3
502	233 Sem. de Filosofía I	3
	142 Biología II	4
	223 Estructura Social y Económica de México I	3
	117 Cálculo Numérico I	4
	Botánica	3
	Química IV	3
503	233 Sem. de Filosofía I	3
	142 Biología II	4
	223 Estructura Social y Económica de México I	3
	225 Sociología I	3
	144 Ciencias de la Salud I	4
	Química IV	3
504	233 Sem. de Filosofía I	3
	142 Biología II	4
	223 ESEM I	3
	115 Probabilidad y Est. I	3
	117 Cálculo Numérico I	5
	124 Física Moderna I	3
505	233 Sem. de Filosofía I	3
	142 Biología II	4
	223 ESEM I	3
	225 Sociología I	3
	227 Economía I	3
	Principios Generales del Derecho I	3

PRIMER SEMESTRE:

Asignatura	H
Matemáticas I	4
Física I	4
Química I	4
Introducción a las Ciencias Sociales I	3
Métodos de Investigación I	3
Taller de Lectura y Redacción I	4
Orientación Escolar	2
Educación Física I	2
Actividades Paraescolares: Música - Danza	2

TERCER SEMESTRE:

Asignatura	H
113 Matemáticas III	4
123 Física III	4
133 Química III	4
313 Literatura I	3
211 Historia Universal Moderna y Contemporánea	3
Lengua Adicional al Español I (Inglés)	4
107 Relaciones Humanas y Ética Laboral	3
Educación Física III	2
Actividades Paraescolares: Música - Danza	2

CAPACITACION ESPECIFICA TERCER SEMESTRE:

Asignatura	H
03 ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS: Principios de Administración	3
06 EMPRESAS TURISTICAS: Teoría General del Turismo	3
07 LABORATORISTA QUIMICO: Técnicas de Análisis Químico I	3
11 CONTABILIDAD FISCAL: Prácticas Comerciales y Archivo	3
120 DIBUJO ARQUITECTONICO Y DE CONSTRUCCION: Dibujo Técnico y Taller	3

QUINTO SEMESTRE (CAPACITACION ESPECIFICA):

Asignatura	H
03 Higiene y Seguridad	3
05 Capacitación y Desarrollo de Recursos Humanos	4
06 Organización de Oficinas	3
06 Patrimonio Turístico	4
06 Inglés Turístico II	3
07 Hotelería I	3
07 Técnica de Análisis Químico II	3
07 Pruebas Físicas II	3
07 Tecnología de Laboratorio I	3
11 Estudio Contable de los Impuestos	4
11 Contabilidad II	5
13 Dibujo Arquitectónico y de Construcción I	5
13 Elementos de Geografía	3

Fuente: Archivo del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua Plantel 1.

Figura 3
Plan de estudios 1988 COBACH

PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES

AREA PROPEDEUTICA

NUCLEO BASICO U OBLIGATORIO

AREA DE CONOCIMIENTO	PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
	CL	ASIGNATURAS	CL	ASIGNATURAS	CL	ASIGNATURAS	CL	ASIGNATURAS	CL	ASIGNATURAS	CL	ASIGNATURAS
CIENCIAS NATURALES	111	MATHEMATICA I	112	MATHEMATICA II	113	MATHEMATICA III	114	MATHEMATICA IV	115	BIOLOGIA I	116	BIOLOGIA II
CIENCIAS SOCIALES	121	FISICA I	122	FISICA II	123	QUIMICA I	124	QUIMICA II	125	CIENCIAS DE LA TIERRA	126	CIENCIAS DE LA TIERRA
CIENCIAS HUMANAS	131	QUIMICA I	132	QUIMICA II	133	QUIMICA III	134	QUIMICA IV	135	PSICOLOGIA I	136	PSICOLOGIA II
CIENCIAS DE LA SALUD	141	CIENCIAS DE LA SALUD I	142	CIENCIAS DE LA SALUD II	143	CIENCIAS DE LA SALUD III	144	CIENCIAS DE LA SALUD IV	145	CIENCIAS DE LA SALUD V	146	CIENCIAS DE LA SALUD VI
CIENCIAS DE LA COMUNICACION	151	CIENCIAS DE LA COMUNICACION I	152	CIENCIAS DE LA COMUNICACION II	153	CIENCIAS DE LA COMUNICACION III	154	CIENCIAS DE LA COMUNICACION IV	155	CIENCIAS DE LA COMUNICACION V	156	CIENCIAS DE LA COMUNICACION VI
CIENCIAS DE LA ECONOMIA	161	ECONOMIA I	162	ECONOMIA II	163	ECONOMIA III	164	ECONOMIA IV	165	ECONOMIA V	166	ECONOMIA VI
CIENCIAS DE LA INGENIERIA	171	INGENIERIA I	172	INGENIERIA II	173	INGENIERIA III	174	INGENIERIA IV	175	INGENIERIA V	176	INGENIERIA VI
CIENCIAS DE LA EDUCACION	181	CIENCIAS DE LA EDUCACION I	182	CIENCIAS DE LA EDUCACION II	183	CIENCIAS DE LA EDUCACION III	184	CIENCIAS DE LA EDUCACION IV	185	CIENCIAS DE LA EDUCACION V	186	CIENCIAS DE LA EDUCACION VI
CIENCIAS DE LA LINGUAJE	191	LINGUAJE I	192	LINGUAJE II	193	LINGUAJE III	194	LINGUAJE IV	195	LINGUAJE V	196	LINGUAJE VI

NUCLEO COMPLEMENTARIO U OPTATIVO

EL ALUMNO ELIGE UNA CAPACITACION Misma que cursara obligatoriamente del TERCERO AL SEXTO SEMESTRE.

PAQUETE	QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
	CL	ASIGNATURAS	CL	ASIGNATURAS
PAQUETE 1	111	ESTADISTICA DESCRIPTIVA I	112	ESTADISTICA DESCRIPTIVA II
PAQUETE 2	121	QUIMICA I	122	QUIMICA II
PAQUETE 3	131	QUIMICA I	132	QUIMICA II
PAQUETE 4	141	CIENCIAS DE LA SALUD I	142	CIENCIAS DE LA SALUD II
PAQUETE 5	151	CIENCIAS DE LA COMUNICACION I	152	CIENCIAS DE LA COMUNICACION II
PAQUETE 6	161	ECONOMIA I	162	ECONOMIA II
PAQUETE 7	171	INGENIERIA I	172	INGENIERIA II
PAQUETE 8	181	CIENCIAS DE LA EDUCACION I	182	CIENCIAS DE LA EDUCACION II
PAQUETE 9	191	LINGUAJE I	192	LINGUAJE II
PAQUETE 10	201	ECONOMIA I	202	ECONOMIA II
PAQUETE 11	211	CIENCIAS DE LA COMUNICACION I	212	CIENCIAS DE LA COMUNICACION II

AREA DE CAPACITACION (TERMINAL)

EL ALUMNO ELIGE UNA CAPACITACION Misma que cursara obligatoriamente del TERCERO AL SEXTO SEMESTRE.

CL	CAPACITACION	TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
		CL	ASIGNATURAS	CL	ASIGNATURAS	CL	ASIGNATURAS	CL	ASIGNATURAS
01	ADMINISTRACION DE RECURSOS HUMANOS	101	INTRODUCCION AL TRABAJO	102	INTRODUCCION AL TRABAJO	103	INTRODUCCION AL TRABAJO	104	INTRODUCCION AL TRABAJO
02	EMPRESAS TURISTICAS	101	INTRODUCCION AL TRABAJO	102	INTRODUCCION AL TRABAJO	103	INTRODUCCION AL TRABAJO	104	INTRODUCCION AL TRABAJO
03	LABORATORISTA QUIMICO	101	INTRODUCCION AL TRABAJO	102	INTRODUCCION AL TRABAJO	103	INTRODUCCION AL TRABAJO	104	INTRODUCCION AL TRABAJO
04	AUXILIAR DE ENFERMERIA	101	INTRODUCCION AL TRABAJO	102	INTRODUCCION AL TRABAJO	103	INTRODUCCION AL TRABAJO	104	INTRODUCCION AL TRABAJO
05	CONTABILIDAD	101	INTRODUCCION AL TRABAJO	102	INTRODUCCION AL TRABAJO	103	INTRODUCCION AL TRABAJO	104	INTRODUCCION AL TRABAJO
06	DIBUJO ARQUITECTONICO Y DE CONSTRUCCION	101	INTRODUCCION AL TRABAJO	102	INTRODUCCION AL TRABAJO	103	INTRODUCCION AL TRABAJO	104	INTRODUCCION AL TRABAJO
07	AUXILIAR ADMINISTRATIVO	101	INTRODUCCION AL TRABAJO	102	INTRODUCCION AL TRABAJO	103	INTRODUCCION AL TRABAJO	104	INTRODUCCION AL TRABAJO
08	DIBUJO INDUSTRIAL	101	INTRODUCCION AL TRABAJO	102	INTRODUCCION AL TRABAJO	103	INTRODUCCION AL TRABAJO	104	INTRODUCCION AL TRABAJO
09	INGLES	101	INGLES I	102	INGLES II	103	INGLES III	104	INGLES IV
10	INFORMATICA	101	INFORMATICA I	102	INFORMATICA II	103	INFORMATICA III	104	INFORMATICA IV

Agosto 14, 1988
INICIO

Fuente: Archivo del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua Plantel 1.

Figura 4
Plan de estudios 1993 COBACH

NÚCLEO DE FORMACIÓN BÁSICA																					
C.V.E.	PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE					
	CVE	DESCRIPCIÓN	H C	CVE	DESCRIPCIÓN	H C	CVE	DESCRIPCIÓN	H C	CVE	DESCRIPCIÓN	H C	CVE	DESCRIPCIÓN	H C	CVE	DESCRIPCIÓN	H C			
01	MATEMÁTICAS	101	MATEMÁTICA I	3	3	102	MATEMÁTICA II	3	3	103	MATEMÁTICA III	3	3	104	MATEMÁTICA IV	3	3	105	MATEMÁTICA V	3	3
02	Ciencias Naturales	201	FÍSICA I	3	3	202	FÍSICA II	3	3	203	CHEMIA I	3	3	204	CHEMIA II	3	3	205	BIOLOGÍA I	3	3
03	HISTÓRICO SOCIALES	301	HISTORIA DE MÉJICO	3	3	302	HISTORIA DE MÉJICO	3	3	303	EDUCACIÓN EN MÉJICO	3	3	304	EDUCACIÓN EN MÉJICO	3	3	305	EDUCACIÓN EN MÉJICO	3	3
04	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	401	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN I	3	3	402	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN II	3	3	403	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN III	3	3	404	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN IV	3	3	405	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN V	3	3

NÚCLEO DE FORMACIÓN PROFESIONAL												
SERIE	QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE								
	CVE	DESCRIPCIÓN	H C	CVE	DESCRIPCIÓN	H C						
I	101	TEMA SELECTIVO DE QUÍMICA	3 3	102	TEMA SELECTIVO DE QUÍMICA	3 3						
	201	TEMA SELECTIVO DE FÍSICA	3 3	202	TEMA SELECTIVO DE FÍSICA	3 3						
II	301	TEMA SELECTIVO DE HISTORIA	3 3	302	TEMA SELECTIVO DE HISTORIA	3 3						
	401	TEMA SELECTIVO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	3 3	402	TEMA SELECTIVO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	3 3						
III	501	TEMA SELECTIVO DE MATEMÁTICA	3 3	502	TEMA SELECTIVO DE MATEMÁTICA	3 3						
	601	TEMA SELECTIVO DE EDUCACIÓN	3 3	602	TEMA SELECTIVO DE EDUCACIÓN	3 3						
IV	701	TEMA SELECTIVO DE INGENIERÍA	3 3	702	TEMA SELECTIVO DE INGENIERÍA	3 3						
	801	TEMA SELECTIVO DE ADMINISTRACIÓN	3 3	802	TEMA SELECTIVO DE ADMINISTRACIÓN	3 3						

Inicia 93B-97A Inicio - con unos cambios de materias.

CARGA HORARIA TOTAL = 474
CRÉDITOS = 348

NOTA: EL ALUMNO SELECCIONARÁ EN 5o. SEMESTRE JASIGNATURAS DE POR LO MENOS DOS SERIES, DE LAS CUATRO PRESENTADAS PARA ESTE NÚCLEO, MISMAS ASIGNATURAS QUE CUBRAN LOS SIGUIENTES:

NÚCLEO DE FORTALECIMIENTO PROPEDÉUTICO												
SERIE	QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE								
	CVE	DESCRIPCIÓN	H C	CVE	DESCRIPCIÓN	H C						
I	101	TEMA SELECTIVO DE QUÍMICA	3 3	102	TEMA SELECTIVO DE QUÍMICA	3 3						
	201	TEMA SELECTIVO DE FÍSICA	3 3	202	TEMA SELECTIVO DE FÍSICA	3 3						
II	301	TEMA SELECTIVO DE HISTORIA	3 3	302	TEMA SELECTIVO DE HISTORIA	3 3						
	401	TEMA SELECTIVO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	3 3	402	TEMA SELECTIVO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	3 3						
III	501	TEMA SELECTIVO DE MATEMÁTICA	3 3	502	TEMA SELECTIVO DE MATEMÁTICA	3 3						
	601	TEMA SELECTIVO DE EDUCACIÓN	3 3	602	TEMA SELECTIVO DE EDUCACIÓN	3 3						
IV	701	TEMA SELECTIVO DE INGENIERÍA	3 3	702	TEMA SELECTIVO DE INGENIERÍA	3 3						
	801	TEMA SELECTIVO DE ADMINISTRACIÓN	3 3	802	TEMA SELECTIVO DE ADMINISTRACIÓN	3 3						

NOTA: EL ALUMNO PODRÁ OPTAR, EN 5o. SEMESTRE, POR CUATRO ASIGNATURAS DE POR LO MENOS DOS SERIES QUE TOTALIZARÁN 14 HORAS, CURSANDO LAS CONSECUTIVAS CORRESPONDIENTES EN EL 6o. SEMESTRE.

NÚCLEO DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO												
C.V.E.	CAPACITACIÓN	QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE							
		CVE	DESCRIPCIÓN	H C	CVE	DESCRIPCIÓN	H C					
I	DIBUJO	101	TEMA SELECTIVO DE DIBUJO	3 3	102	TEMA SELECTIVO DE DIBUJO	3 3					
		201	TEMA SELECTIVO DE DIBUJO	3 3	202	TEMA SELECTIVO DE DIBUJO	3 3					
II	INFORMÁTICA	301	TEMA SELECTIVO DE INFORMÁTICA	3 3	302	TEMA SELECTIVO DE INFORMÁTICA	3 3					
		401	TEMA SELECTIVO DE INFORMÁTICA	3 3	402	TEMA SELECTIVO DE INFORMÁTICA	3 3					
III	RECURSOS DE MANOS Y EXTENSIVAS	501	TEMA SELECTIVO DE RECURSOS DE MANOS Y EXTENSIVAS	3 3	502	TEMA SELECTIVO DE RECURSOS DE MANOS Y EXTENSIVAS	3 3					
		601	TEMA SELECTIVO DE RECURSOS DE MANOS Y EXTENSIVAS	3 3	602	TEMA SELECTIVO DE RECURSOS DE MANOS Y EXTENSIVAS	3 3					
IV	INGLÉS	701	TEMA SELECTIVO DE INGLÉS	3 3	702	TEMA SELECTIVO DE INGLÉS	3 3					
		801	TEMA SELECTIVO DE INGLÉS	3 3	802	TEMA SELECTIVO DE INGLÉS	3 3					
V	LABORATORISTA QUÍMICO	901	TEMA SELECTIVO DE LABORATORISTA QUÍMICO	3 3	902	TEMA SELECTIVO DE LABORATORISTA QUÍMICO	3 3					
		1001	TEMA SELECTIVO DE LABORATORISTA QUÍMICO	3 3	1002	TEMA SELECTIVO DE LABORATORISTA QUÍMICO	3 3					

* ASIGNATURAS DE SUSTENTO GENERAL

Fuente: Archivo del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua Plantel 1.

Figura 5
Plan de estudios 2000 COBACH

COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIHUAHUA
CURRÍCULO DEL BACHILLERATO GENERAL
(PLAN DE ESTUDIOS)

CARGA HORARIA TOTAL = 174 CREDITOS = 348

CICLO DE CAMPO DE CONOCIMIENTO	PRIMER SEMESTRE				SEGUNDO SEMESTRE				TERCER SEMESTRE				CUARTO SEMESTRE				QUINTO SEMESTRE				SEXTO SEMESTRE							
	CLAVE	DESCRIPCIÓN	H	C	CLAVE	DESCRIPCIÓN	H	C	CLAVE	DESCRIPCIÓN	H	C	CLAVE	DESCRIPCIÓN	H	C	CLAVE	DESCRIPCIÓN	H	C	CLAVE	DESCRIPCIÓN	H	C				
20 MATEMÁTICAS	1101	MATEMÁTICAS I	5	10	1102	MATEMÁTICAS II	5	10	1103	MATEMÁTICAS III	4	8	1104	MATEMÁTICAS IV	4	8												
21 CIENCIAS NATURALES	1201	FÍSICA I	5	10	1202	FÍSICA II	5	10	1203	BIOLOGÍA I	4	8	1204	BIOLOGÍA II	4	8	1205	BIOLOGÍA III	4	8	1206	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	4	8				
22 CIENCIAS HISTÓRICAS Y SOCIALES	1301	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	4	8	1302	HISTORIA DE MÉXICO	4	8	1303	HISTORIA DE MÉXICO II	4	8	1304	ESTRUCTURA SOCIO-ECONÓMICA DE MÉXICO	4	8	1305	HISTORIA DE NUESTRO TIEMPO	4	8	1306	INDIVIDUO Y SOCIEDAD	4	8	1307	SEMINARIO DE CULTURA REGIONAL	4	8
23 LENGUA Y COMUNICACIÓN	1401	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	4	8	1402	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	4	8	1403	LOGICA	4	8	1404	LITERATURA I	3	6	1405	LITERATURA II	3	6								
	1406	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I (INGLÉS)	4	8	1407	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II (INGLÉS)	4	8	1408	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III (INGLÉS)	4	8	1409	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV (INGLÉS)	4	8	1410	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL V (INGLÉS)	4	8	1411	INFORMÁTICA I	3	6	1412	INFORMÁTICA II	3	6

CICLO DE CAMPO DE CONOCIMIENTO	QUINTO SEMESTRE				SEXTO SEMESTRE			
	CLAVE	DESCRIPCIÓN	H	C	CLAVE	DESCRIPCIÓN	H	C
24	1501	PRÁCTICA REGULATORIA APLICADA AL TRABAJO I	4	8	1502	PRÁCTICA REGULATORIA APLICADA AL TRABAJO II	4	8
25	1601	DIBUJO I	3	6	1602	DIBUJO II	3	6
	1603	DIBUJO TÉCNICO I	3	6	1604	DIBUJO TÉCNICO II	3	6
	1605	GEOMETRÍA I	4	8	1606	GEOMETRÍA II	4	8
31	1701	INFORMÁTICA APLICADA I	4	8	1702	INFORMÁTICA APLICADA II	4	8
	1703	COMPUTACIÓN I	4	8	1704	COMPUTACIÓN II	4	8
	1705	HERRAMIENTAS DE PRODUCTIVIDAD I	3	6	1706	HERRAMIENTAS DE PRODUCTIVIDAD II	3	6
	1707	TEMAS SELECTOS DE INFORMÁTICA I	3	6	1708	TEMAS SELECTOS DE INFORMÁTICA II	3	6
37	1801	INDICACIÓN AL DERECHO LABORAL	4	8	1802	PROGRAMAS MOTIVACIONALES	4	8
	1803	CONTABILIDAD I	3	6	1804	CONTABILIDAD II	3	6
	1805	PRÁCTICAS CONTABLES I	3	6	1806	PRÁCTICAS CONTABLES II	3	6
	1807	ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS I	4	8	1808	PLANEACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	4	8
38	1901	TALLER DE INGLÉS I	4	8	1902	TALLER DE INGLÉS II	4	8
	1903	INGLÉS INTERMEDIO I	3	6	1904	INGLÉS AVANZADO I	3	6
	1905	TALLER DE COMPOSICIÓN I	3	6	1906	TALLER DE COMPOSICIÓN II	3	6
	1907	INGLÉS TÉCNICO I	4	8	1908	INGLÉS TÉCNICO II	4	8
39	2001	ADMINISTRACIÓN DE LABORATORIO I	4	8	2002	ADMINISTRACIÓN DE LABORATORIO II	4	8
	2003	TÉCNICAS DE ANÁLISIS QUÍMICO I	4	8	2004	TÉCNICAS DE ANÁLISIS QUÍMICO II	4	8
	2005	PRUEBAS FÍSICAS I	3	6	2006	ANÁLISIS CLÍNICOS Y MICROBIOLÓGICOS	3	6
	2007	TECNOLOGÍA DE LABORATORIO I	3	6	2008	TECNOLOGÍA DE LABORATORIO II	3	6
	2009	INDICACIÓN AL DERECHO LABORAL	4	8	2010	ÉTICA DEL TRABAJO	4	8
	2011	NUTRICIÓN BÁSICA I	3	6	2012	NUTRICIÓN LÍQUIDA	4	8
40	2101	ANATOMÍA Y FISIOLÓGIA I	3	6	2102	ANATOMÍA Y FISIOLÓGIA II	3	6
	2103	HIGIENE MENTAL	3	6	2104	SALUD PÚBLICA	3	6
	2105	PLANEACIÓN Y METODOS	4	8	2106	ADMINISTRACIÓN DE VENTAS	4	8
41	2201	FUNDAMENTOS DE MERCADOTECNIA	4	8	2202	DESARROLLO DE PRODUCTOS	4	8
	2203	ASPECTOS LEGALES Y FISCAL DE LA PEQUEÑA EMPRESA	3	6	2204	ASPECTOS FINANCIEROS DE LA PEQUEÑA EMPRESA	3	6
	2205	RECURSOS HUMANOS I	3	6	2206	RECURSOS HUMANOS II	3	6
42	2301	PRINCIPIOS DEL DERECHO	4	8	2302	DERECHO APLICADO I	4	8
	2303	MICROECONOMÍA	4	8	2304	MACROECONOMÍA	4	8
	2305	INGLÉS APLICADO I	3	6	2306	INGLÉS APLICADO II	3	6
	2307	TRAMITACIÓN ADUANAL I	3	6	2308	TRAMITACIÓN ADUANAL II	3	6

SERIE	QUINTO SEMESTRE				SEXTO SEMESTRE			
	CLAVE	DESCRIPCIÓN	H	C	CLAVE	DESCRIPCIÓN	H	C
I	2401	TEMAS SELECTOS DE QUÍMICA I	3	6	2402	TEMAS SELECTOS DE QUÍMICA II	3	6
	2403	TEMAS SELECTOS DE BIOLOGÍA I	3	6	2404	TEMAS SELECTOS DE BIOLOGÍA II	3	6
	2405	TEMAS SELECTOS DE CIENCIAS DE LA SALUD I	3	6	2406	TEMAS SELECTOS DE CIENCIAS DE LA SALUD II	3	6
	2407	TEMAS SELECTOS DE FÍSICA I	3	6	2408	TEMAS SELECTOS DE FÍSICA II	3	6
	2409	CÁLCULO DIFERENCIAL I	3	6	2410	CÁLCULO INTEGRAL I	3	6
	2411	TEMAS SELECTOS DE MATEMÁTICAS I	3	6	2412	TEMAS SELECTOS DE MATEMÁTICAS II	3	6
II	2501	ADMINISTRACIÓN I	3	6	2502	ADMINISTRACIÓN II	3	6
	2503	INTRODUCCIÓN A LA CONTABILIDAD I	3	6	2504	INTRODUCCIÓN A LA CONTABILIDAD II	3	6
	2505	ECONOMÍA I	3	6	2506	ECONOMÍA II	3	6
III	2601	SOCIOLOGÍA I	3	6	2602	SOCIOLOGÍA II	3	6
	2603	TEMAS SELECTOS DE DERECHO I	3	6	2604	TEMAS SELECTOS DE DERECHO II	3	6
	2605	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA I	3	6	2606	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA II	3	6
IV	2701	CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN I	3	6	2702	CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN II	3	6

NOTA: EL ALUMNO SELECCIONARÁ EN 6º SEMESTRE 3 ASIGNATURAS DE POR LO MENOS DOS SERIES DE LAS CUATRO PRESENTADAS PARA ESTE NÚCLEO, MISMAS ASIGNATURAS QUE CURSARÁ CON SU CONSECUENTE EN EL 6º SEMESTRE.

CLAVE = CLAVE
 H = HORAS DE CLASE POR SEMANA
 C = CREDITOS
 * = ASIGNATURAS DE SEMESTRE GENERAL

Fuente: Archivo del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua Plantel 1.

El componente propedéutico también ha mostrado una continuidad significativa, aunque con adaptaciones a lo largo del tiempo. Durante los ochenta se observó una inclinación hacia las ciencias duras y las áreas de salud, en respuesta a la demanda del mercado laboral y la expansión industrial en Chihuahua. Esta tendencia se mantuvo, aunque con una diversificación creciente en la oferta de paquetes propedéuticos y especialidades de formación para el trabajo, lo cual refleja una adaptación a las cambiantes necesidades económicas y sociales (SEMS, 2013).

En la década de los noventa, aunque hubo una reducción en la oferta de paquetes propedéuticos, se mantuvo la estructura básica de iniciación de la formación para el trabajo desde el tercer semestre, lo cual se consolidó en los planes de estudios de 1992 y 1993. Esta continuidad en la estructura educativa del COBACH ha permitido a la institución adaptarse a los cambios sin perder de vista su misión original de proporcionar una formación integral a los estudiantes, preparándolos tanto para la educación superior como para la inserción en el mercado laboral (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], s.f.).

Desafíos y adaptaciones

A pesar de la continuidad en su modelo educativo, el COBACH ha enfrentado diversos desafíos a lo largo de las décadas, que han requerido adaptaciones significativas en su plan de estudios. Uno de los principales desafíos ha sido la necesidad de integrar nuevas áreas de conocimiento y habilidades para preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio, especialmente con la llegada de la era digital y la globalización en los años noventa y dos mil.

La revisión de los planes de estudio muestra que a finales de los ochenta y principios de los noventa hubo una notable ampliación de los paquetes propedéuticos, lo cual refleja una diversificación de las opciones para el ingreso a la educación superior. La incorporación de la capacitación en Informática a finales de los ochenta es un claro ejemplo de cómo el COBACH comenzó a adaptarse a las demandas de la nueva economía del conocimiento, para preparar a los estudiantes para un entorno cada vez más digitalizado (INEE, s.f.).

Otro desafío significativo fue la necesidad de equilibrar la formación científica y técnica con una educación más humanista, en respuesta a las directrices del Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994 (DOF, 1990). A partir de los años noventa se observa un cambio en la composición del núcleo de formación básica, con una reducción en las asignaturas de Ciencias Naturales y un aumento en las de Lenguaje y Comunicación, lo que refleja una mayor atención a la formación en competencias lingüísticas y culturales.

Este cambio también se vio reflejado en la compactación del plan de estudios a partir de 1993, donde la formación para el trabajo se retrasó al quinto semestre. Esta

modificación responde a la necesidad de dar mayor espacio a la formación básica en los primeros semestres, lo que permitía a los estudiantes adquirir una base más sólida antes de especializarse en un área específica. Además, la introducción de asignaturas como Informática y el aumento en la enseñanza de lenguas extranjeras indican un esfuerzo por preparar a los estudiantes para un mundo globalizado y tecnológicamente avanzado (Márquez, 2017).

Conclusiones

El análisis comparado de los planes de estudio del COBACH desde 1973 hasta el año 2000 revela una clara continuidad en su modelo educativo, con un enfoque constante en la formación científica y técnica, al complementarse por un componente propedéutico y de formación para el trabajo. Esta continuidad ha permitido al COBACH mantener su misión educativa a lo largo del tiempo, adaptándose a las necesidades cambiantes de la sociedad y del mercado laboral.

Sin embargo, este análisis también muestra cómo el COBACH ha sabido enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio, al implementar adaptaciones significativas en su plan de estudios. La incorporación de la informática, la diversificación de los paquetes propedéuticos y el cambio de enfoque hacia una educación más humanista en los años noventa son ejemplos de cómo la institución ha respondido a las demandas de un entorno globalizado y digitalizado.

A pesar de estos cambios, el COBACH ha mantenido su compromiso con una educación integral, al equilibrar la formación en ciencias exactas con el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales. La evolución del plan de estudios a lo largo de estas dos décadas refleja un esfuerzo por preparar a los estudiantes no solo para el éxito académico sino también para su participación plena en una sociedad en transformación.

Con la llegada del nuevo milenio, el COBACH se enfrentó a la necesidad de seguir adaptándose a un entorno cada vez más complejo y exigente. La transición política en México y la introducción de nuevas tecnologías en el proceso educativo marcaron el inicio de una nueva era, en la que el COBACH debía continuar evolucionando para mantenerse relevante y ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes. Este proceso de adaptación y cambio, sin perder de vista su misión original, ha sido clave para el éxito y la longevidad del COBACH como una institución educativa de referencia en el estado de Chihuahua.

Referencias

ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior] (1971). Declaración de Villahermosa. *Acuerdos y declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res077/txt10.htm#contenido>

- ANUIES (1972). Acuerdos de Tepic. *Acuerdos y declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. <http://publicaciones.anuiem.mx/acervo/revsup/res077/txt10.htm#contenido>
- ANUIES (1973, may. 28). Estudio sobre la demanda de la educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución. *Documentos*. <http://publicaciones.anuiem.mx/acervo/revsup/res006/art5.htm>
- ANUIES (1975a). *II Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior*. Noticias Nacionales. <http://publicaciones.anuiem.mx/acervo/revsup/res014/art7.htm>
- ANUIES (1975b). *Primer año de actividades del Colegio de Bachilleres*. <http://publicaciones.anuiem.mx/acervo/revsup/res013/art11.htm>
- Colegio de Bachilleres (1992). *Modelo educativo*. https://sea.cbachilleres.edu.mx/doc/MOD_EDUCA_1992.pdf
- DOF [Diario Oficial de la Federación de México] (1982a, may. 28). *Acuerdo No. 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4736774&fecha=28/05/1982#gsc.tab=0
- DOF (1982b, sep. 2). *Acuerdo por el que se adiciona el diverso No. 71 que determina objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato*. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a77.pdf>
- DOF (1990, ene. 29). *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990#gsc.tab=0
- Hernández, G., Pérez, F., y Evangelista, J. (2010). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1934-1954*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (s.f.). *PISA en México*. https://mexicox.gob.mx/assets/courseware/v1/9a15256e6b7905faf8b8d39e1f504b64/asset-v1:INEE+PAPC18023X+2018_02+type@asset+block/pisa_en_mexico.pdf
- Márquez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles Educativos*, 39(156), 3-15. https://perfilese-educativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58280/51301
- Salcido, M. (2023). *Historicidad y sentido del Colegio de Bachilleres en Chihuahua*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Salcido, M., Trujillo, J., y Hernández, G. (2018). La educación media superior en Chihuahua 1827-1973. Una aproximación a los antecedentes para la fundación de sistema COBACH. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 35-46. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/292/370>
- Salcido, M., y Trujillo, J. (2020). El devenir de las instituciones educativas en el proceso de transformación social: el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, México (1973-1985). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 181-200. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/10899/9587
- SEMS [Subsecretaría de Educación Media Superior] (2013, oct. 14). *Antecedentes*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb
- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (pp. 271-311). El Colegio de México. <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>

Cómo citar este artículo:

Salcido-Sáenz, M. G., y Trujillo Holguín, J. A. (2024). Evolución curricular en el Colegio de Bachilleres: cambios y continuidades en los años 70, 80 y 90. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 79-91, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.627>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 una cultura escolar en medio de un desierto: un acercamiento a las escuelas Cantonales de Veracruz. 1885-1910

*The construction of a school culture in the middle of a desert:
An approach to the Cantonal Schools of Veracruz. 1885-1910*

Gerardo Antonio Galindo Peláez

RESUMEN

En esta investigación se analizará el proyecto educativo de las escuelas Cantonales del estado de Veracruz, planteles de educación primaria promovidos por el gobernador Juan de la Luz Enríquez de la mano de Enrique C. Rébsamen, como parte de la transformación de la educación pública de esa entidad. Erigidas en las cabeceras de los 18 cantones o distritos en que se dividía políticamente el territorio estatal, su propósito fue el de convertirse en modelos a imitar por las escuelas y ser los ejes de toda la actividad educativa de sus contornos. Con esa finalidad, la cultura escolar que se construyó alrededor de las mismas marcó una diferencia notable e innovadora con respecto a la mayoría de los centros educativos existentes, los cuales eran sostenidos por los ayuntamientos que cubrían la demanda de este servicio en las distintas regiones veracruzanas y que se caracterizaban por sus condiciones de precariedad. Aunque su puesta en marcha constituyó un avance notable, no siempre pudieron cumplir con el objetivo esperado de ser el motor de transformación de la educación estatal.

Palabras clave: Cultura escolar, reforma educativa, escuelas cantonales, Veracruz, porfiriato.

ABSTRACT

This research analyzes the educational project of the Cantonal schools of the state of Veracruz, primary education schools promoted by Governor Juan de la Luz Enríquez with the help of Enrique C. Rébsamen, as part of the transformation of public education in that federal entity. Erected in the capitals of the 18 cantons or districts into which the State territory was politically divided, their purpose was to become models for schools to imitate and to become axes of all school activity in their surroundings. To this end, the school culture that was built around them marked a notable and innovative difference with respect to most educational centers supported by the municipalities that covered the demand in the different regions of Veracruz and that were characterized by their conditions of precariousness. Although its implementation constituted a notable advance, they were not always able to meet the expected objective of being the engine of transformation of State education.

Keywords: School culture, educational reform, cantonal schools, Veracruz, porfiriato.

Gerardo Antonio Galindo Peláez. Universidad Veracruzana, Xalapa, México. Es Doctor en Historia por la Universidad Iberoamericana y Licenciado en Historia por la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana. Es autor de libros, capítulos y artículos relacionados con temas de historia de la educación regional de Veracruz, historia urbana e historia eclesiástica. Pertenece a diversas asociaciones de carácter científico y académico y es miembro del Cuerpo Académico consolidado de Estadios históricos de la región golfo, siglos XIX y XX. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: ggalindo@uv.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4886-3556>.

Los primeros pasos

Para llevar a cabo este análisis es necesario abordar el concepto de *cultura escolar*, una perspectiva que nos permite adentrarnos por la trama de los procesos educativos a los que nos aproximamos en el espacio temporal propuesto, ya que su metodología permite observar los siguientes elementos: un espacio físico separado con instalaciones propias que posibilitan la trasmisión de los saberes; cursos graduados o divididos en niveles con el ingreso y egreso determinados por la edad de los alumnos; un cuerpo profesional, formado por maestros y directores encargados de encabezar las prácticas y normas. Sin embargo, se debe considerar que el plantel no solo se referirá a un espacio de aprendizaje, “sino que es, al mismo tiempo, un lugar donde se manejan los comportamientos y costumbres exigidos” (Juliá, 1995). Como señala Agustín Escolano, a estas definiciones han de incorporarse las “teorías-discursos que explícita o implícitamente acompañan a las normas y prácticas culturales, y a sus representaciones, así como las interacciones y convergencias que pueden darse en la dinámica histórica entre los diferentes planos en que se manifiesta la cultura escolar” (Escolano, 2008).

La fundación, su puesta en marcha y los elementos característicos de las escuelas Cantonales constituyen las partes de una construcción sociohistórica y responden a pautas culturales que se originan “en la intraescuela y son condicionadas por los contextos en los que las instituciones se desarrollan” (Escolano, 2008). Por lo anterior, situamos nuestro estudio en el marco de los esfuerzos del Estado mexicano de esa época para hacer efectivo el ideal de ampliar la cobertura educativa a toda la población a través de la implementación de un “espacio escolar autónomo” (Juliá, 1995), dotado de los elementos necesarios para que ese objetivo se concretara y de la configuración de una “cultura científica de la educación” cuyos inicios se sitúan a mediados del siglo XIX y que se consolidó como “conocimiento experto” (Escolano, 2008).

Ello tenía como sustento la idea del progreso que había sido asumida por el mundo occidental, y que en México era promovida por la élite intelectual y política. Esta auspiciaba nuevas concepciones del mundo, de las relaciones entre el Estado y los ciudadanos, y valores congruentes con esas proyecciones, a través de una educación “moderna” capaz de instaurar un nuevo orden social que, de acuerdo con esos grupos, el país requería (Ducoing, 2012).

La historia de las escuelas Cantonales es hoy una asignatura pendiente en el conjunto de la historiografía de la educación de Veracruz. Generalmente han sido mencionadas como parte de las reformas y acciones educativas emprendidas por los gobiernos de Juan de la Luz Enríquez y Teodoro A. Dehesa, pero no como un objeto de estudio particular que destaque la importancia de su funcionamiento y si cumplieron, en los aproximadamente treinta años de existencia, con las expectativas para las cuales fueron creadas.¹ Se debe señalar que este trabajo solo aborda algunos aspectos generales de su puesta en marcha y funcionamiento. Un estudio posterior

¹ Entre las historias de la educación en Veracruz consideradas como “clásicas”, la de Juan Zilli Bernardi, *Reseña histórica de la educación en el estado de Veracruz*, publicada en 1966, es la más detallada en cuanto a una alusión descriptiva abundante sobre estos planteles. Diversas tesis de licenciatura o de maestría se han referido recientemente a algunos en particular.

permitiría profundizar sobre estos y otros elementos presentes en estos centros escolares y su interacción en contextos geográficos, sociales y culturales distintos.

Podríamos situar los antecedentes de los mismos hacia 1867, cuando tras seis años de lucha contra el grupo conservador, la intervención francesa y el II Imperio, la facción liberal se hizo del poder nacional, con lo que finalizó una larga etapa de inestabilidad social y política e inició una nueva era en la que la educación tuvo prioridad en los gobiernos federal y los estatales, pues importaba sobremanera, a raíz de la separación entre la Iglesia y el Estado, hacerse del control de la educación de los futuros ciudadanos y convertirla en “una pieza de ajedrez al servicio del poder” (Staples, 2011).

En Veracruz, un paso en este sentido lo constituyó la Ley 123, decretada por el gobernador Francisco Landero y Cos en 1873. Fue el producto de un inédito Congreso Pedagógico de carácter estatal que el mismo ejecutivo estatal convocó en el año anterior (Zilli, 1966). La nueva legislación estableció el principio de laicidad y gratuidad para el caso de la educación pública, obligó a las autoridades municipales a establecer escuelas en todas las poblaciones, no solo para la infancia masculina sino también para niñas y adultos, y en el caso de los trabajadores del campo y la ciudad, exigió a los propietarios rurales y urbanos establecer planteles en sus propiedades agrícolas, entre otras medidas que, para esa época, fueron avanzadas.

Otro cambio más en ese sentido es la división que le dio a la enseñanza, estableciendo los diferentes niveles y graduaciones: incompletas, primaria elemental y secundaria, y estableció cuáles serían los contenidos que se estudiarían en cada uno de ellos (Zilli, 1966). Otras innovaciones fueron la adopción de principios pedagógicos y métodos de enseñanza que debía observar el profesorado, tales como el método “explicativo”, fundamentado en que la enseñanza fuera “de lo conocido a lo desconocido” y de que se otorgara preferencia “al espíritu, más que a la letra” (Zilli, 1966).

Esta legislación constituyó la base jurídica de la educación pública de Veracruz, desde esa fecha y hasta 1915. En los 42 años que estuvo vigente se sucedieron, como veremos, diversos acontecimientos que transformaron la marcha de la educación estatal y nacional, lo que obligó a las autoridades a la realización de cambios y adecuaciones menores.

Un antecedente fundacional. La apuesta por la reforma educativa

Tras la llegada de Porfirio Díaz al poder, mediante la revolución de Tuxtepec en 1876, las políticas liberales continuaron siendo el común denominador, tanto en el gobierno federal que él encabezó como en los gobiernos estatales. En estos fueron designados miembros destacados de la revolución tuxtepecana y/o adictos a ella, como fue el caso de Veracruz. Así, los gobiernos de Luis Mier y Terán –1877-1880–,

Apolinar Castillo –1881-1884–, Juan de la Luz Enríquez –1885-1892– y Teodoro A. Dehesa –1892-1911– (Blázquez, 2000) fueron los articuladores del poder porfirista hacia la entidad y siguieron, por ende, las líneas de continuidad con las políticas de modernización, orden y progreso impulsados desde la presidencia de la república y contaron también con el apoyo de las élites locales y regionales en una etapa de reconfiguración de su hegemonía, en un contexto de expansión del capitalismo que transformó la realidad económica y social del estado (Sánchez, 2023).

En lo que concierne al gobierno de Castillo, se distinguió por las iniciativas para expandir y reformar la educación y ponerla en función de las nuevas realidades. Varias fueron las acciones que llevó a cabo, pero la que más trascendió fue la creación de la Escuela Modelo de Orizaba, en la que contó con el apoyo del pedagogo alemán Enrique Laubscher, discípulo de su homólogo Federico Froebel, quien en esa época se había avecindado en el estado de Veracruz, donde llevó a cabo trabajos de reorganización escolar, introdujo el fonetismo, la simultaneidad de la enseñanza de la lectoescritura, abolió el aprendizaje memorístico, introdujo reformas en la enseñanza de materias como la aritmética e impulsó la “enseñanza objetiva”, consistente en dar a conocer al niño las cosas y acciones del ambiente más próximo que le rodeaba, como medio para la enseñanza específica de cada materia de estudio. Ello fue lo más observable por todos los que se acercaron a conocer las innovaciones que este personaje implementaba (Galindo, 1994).

Teniendo en cuenta estos logros, el gobernador Castillo le encomendó la fundación de una escuela de educación primaria que sirviera de ejemplo para reformar la educación estatal, introduciendo los cambios curriculares que ya había llevado a cabo con éxito en las ciudades de Veracruz y Alvarado. Residiendo los poderes estatales en la ciudad de Orizaba, se inauguró el nuevo plantel con el nombre de “Escuela Modelo” el 5 de febrero de 1883. El programa de estudios comprendió las materias de aritmética, español, dibujo, geografía, historia, moral, ciencias naturales, física, música, gimnasia, francés e inglés, y la enseñanza simultánea de la lectura y escritura del español, en la que Laubscher utilizó los ejercicios propios del método objetivo.

En 1884, tras una maniobra política, Juan de la Luz Enríquez, un general oriundo de Tlacotalpan y compañero de armas de Porfirio Díaz, se hizo del poder estatal –con el beneplácito de este–, desplazando a Castillo y cambiando, tan luego que ocupó el poder, la capital del estado a la ciudad de Xalapa.

El proyecto de las cantonales

Otra acción emprendida fueron los cursos de la Academia Normal, impartidos en la misma sede que la Escuela Modelo, y que perseguían la formación de profesores en los nuevos métodos llevados a cabo en ese plantel. Se inauguraron el 15 de agosto de 1885 y concluyeron en febrero de 1886, estando a cargo de Laubscher, quien para

ello contó con el apoyo del pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen, recién llegado a México (Loyo y Staples, 2011). Las materias de estudio fueron: labores manuales y gimnasia, ciencias físicas y naturales, francés, inglés, pedagogía, enseñanza del método objetivo y el método simultáneo de la lectoescritura, psicología y lógica, didáctica y teoría de la disciplina.

Laubscher y Rébsamen continuaban así con el proyecto de modernización intelectual y educativa que iba a la par de otros procesos de cambios políticos, económicos y sociales emprendidos por el gobierno de Díaz. Su concepto de *educación* pretendía que esta fuera racional, científica, objetiva y laica, y que los ambientes educativos fueran “modernizados en sus espacios, mobiliario, contenidos curriculares, libros de texto y maestros” (Menéndez, 2016).

Con estos antecedentes, el 25 de diciembre de 1885 el gobernador Enríquez firmó el decreto número 82 por el cual se creaba, en la cabecera de cada cantón, “una escuela para varones en la que se seguirá el sistema de la «enseñanza objetiva»” (Zilli, 1966). Para ello se ordenó refundir las escuelas de varones existentes en las mismas cabeceras y que eran dependientes de los ayuntamientos. A las nuevas escuelas se les dotaría de un presupuesto especial suministrado por el erario municipal y serían, además, auxiliadas económicamente por el gobierno del Estado.

La geografía política y administrativa de Veracruz estaba dividida, de norte a sur de la entidad, en 18 cantones o distritos: en la zona norte estaban el de Ozuluama, Tantoyuca, Chicontepec, Tuxpan, Papantla, Jalcingo y Misantla; en la zona central Xalapa, Coatepec, Huatusco, Córdoba, Orizaba, Zongolica y Veracruz; en el sur Cosamaloapan, Los Tuxtlas, Acayucan y Minatitlán; esta división territorial provenía desde principios del siglo XIX y prevaleció hasta 1915 (García, 1990).

Cada uno de ellos contaba con una cabecera en donde residía el jefe político, máxima autoridad cantonal y a quien la legislación vigente en esa época le otorgaba numerosas atribuciones, entre las cuales se encontraba la de promover el ramo educativo de la región en todos sus niveles.

Un año después de esta medida se expedieron las “Bases generales para la organización de las Escuelas Cantonales”, las disposiciones más importantes se referían a la edad requerida para ingresar, que se fijó en los siete años cumplidos; se ordenó que la Escuela Normal fijaría anualmente los programas de estudio y ese mismo organismo resolvería todas las problemáticas de metodología o didáctica que se presentaran. Los directores designados elaborarían “los cuadros de distribución de tiempo”, previa autorización del gobierno estatal, y se determinó que los grupos estarían conformados por cincuenta alumnos de “asistencia media” quienes estarían a cargo de un profesor. El documento también estableció las atribuciones del director, quien tendría, a pesar del cargo, la obligación de impartir clases, y en el caso de que se contara con recursos suficientes se crearía el cargo de subdirector. Otra obligación del directivo fue convocar, “cuando menos” una vez al mes, a los profesores de las escuelas cer-

canas a conferencias pedagógicas, esta invitación se podría hacer extensiva a todos los profesores del Cantón y a “otras personas que, aunque ajenas al magisterio, sean amantes de la instrucción pública” (Zilli, 1966).

El cambio organizacional en algunas escuelas del estado, a pesar de los avances en materia legislativa, constituía un esfuerzo considerable, pues tenía que pasar de la “escuela antigua”, en la que en muchas ocasiones no existían grados ni espacios diferenciados por niveles de aprendizaje, a la “aula-escuela”, que implicaba formar grupos y grados académicos de manera progresiva; se trataba, además de las anteriores disposiciones, de adecuar los espacios de acuerdo a cada grado, seleccionar a los niños conforme a su edad y el avance en sus conocimientos, entre otras acciones (Moreno, 2016).

El análisis de esta propuesta permite observar cómo la nueva cultura escolar se empezó a construir sobre las políticas educativas nacionales y estatales. De esta manera, por ejemplo, los cursos graduados de estos nuevos planteles abarcarían seis años, divididos entre instrucción elemental y superior. Las materias por impartir serían: Lengua Materna, Moral, Enseñanza Objetiva Práctica, Nociones de Historia, Instrucción Cívica, Caligrafía, Aritmética, Geografía, Nociones de Geografía, Nociones de Ciencias Naturales, francés, inglés, Dibujo, Canto y Gimnasia que incluiría algunos ejercicios militares. Se estipuló también que la impartición de las materias tendría una frecuencia de: diarias, y una, dos y tres por semana respectivamente (Zilli, 1966).

Los comportamientos, valores y costumbres se fomentaron a través de disposiciones generales como la que señalaba la importancia de que los profesores omitieran dedicarse a “estudios vanos y de poco provecho” y enseñaran conocimientos “útiles al ciudadano y al padre de familia, por medio de las percepciones del niño, ejercitando sus facultades naturales” y evitando el “peligro de que se atrofie su inteligencia con la aglomeración de materias inútiles”; en ese sentido era “enseñar no para la escuela sino para la vida” (Enríquez, 1986).

Uno de los objetivos de esta serie de disposiciones estribaba, como varias de las propuestas de organización pedagógica y educativa de Rébsamen, en la pretensión de que las Cantonales se convirtieran en el eje de la reforma educativa, en torno de las cuales giraran los demás planteles educativos de la localidad, es decir que por medio de un sistema de irradiación todas las escuelas y el sistema educativo existente en la demarcación recibieran y reprodujeran la nueva cultura escolar que se estaba introyectando.

Siguiendo estas pautas, los programas de estudios fueron formulados por Rébsamen, quien los elaboró con un equipo de profesores de la recién fundada Escuela Normal de Xalapa. Un concepto subyacente en este y otros proyectos rebsamianos era el de *educación*, que implicaba el desarrollo “armónico e integral” de los infantes y que sustituiría, a partir de entonces, al de *instrucción* (Loyo y Staples, 2011).

La junta académica normalista sería la encargada de expedir instrucciones sobre la enseñanza en los diferentes ramos, métodos y todo lo relativo a la organización de estos centros educativos que, además, propondrían al Ejecutivo estatal el examen y aprobación de los libros de texto, en tanto la mencionada junta determinara los que tendrían el carácter de definitivos. La relación entre ambas se proyectó en función de que sirvieran para que los egresados del plantel normalista tuvieran un campo de trabajo que les permitiera emprender la “regeneración de la educación pública” y para que los alumnos encontraran los tres requisitos esenciales de una educación “espontánea y metódica: la intelectual, la moral y la física” (Enríquez, 1986).

En lo que respecta a los libros de texto o manuales escolares, estos se convirtieron en los transmisores del nuevo sistema de valores que se pretendía extender, apoyados en una “uniformidad del discurso que transmiten” (Choppin, 2001). Lo anterior determinó que su adquisición se convirtiera en una prioridad para directivos y autoridades políticas que autorizaban su adquisición y distribución. Así, por ejemplo, el gobierno de Veracruz erogó diversos recursos económicos para la obtención de estos materiales, una vez otorgada la aprobación por la junta académica normalista. Diversos autores y casas editoriales nacionales e incluso de Europa y Estados Unidos promocionaron ante el gobierno estatal la compra de sus ejemplares, como el de *Nociones de geografía universal*, escrito por John Monteith; *Resúmenes de instrucción cívica*, de José Sabás de la Mora; *Geografía elemental de la República mexicana*, de Daniel Delgadillo, y *Robinson mexicano*, de Carlos Díaz Dufoo, entre muchos otros que, una vez aprobados y adquiridos, se destinaron para uso de los alumnos (Archivo General del Estado de Veracruz [AGEV], Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección de Justicia e Instrucción Pública, 1906, “Obras de Texto”, N. s.n., fojas s.n.).

Todo lo anterior contiene el pensamiento pedagógico de Rébsamen y su proyecto educativo que pretendía transformar las condiciones de la instrucción pública, primero en la entidad veracruzana y después en el país. Así, la visión holística de la educación y de la formación profesional y científica de los profesores permeó toda su obra educativa (Moreno, 2016).

Los aspectos materiales de la nueva cultura escolar fueron una pieza fundamental, por lo que para las escuelas Cantonales no se escatimaron esfuerzos a fin de dotarlas de un mobiliario adecuado, útiles y los edificios más a propósito para su funcionamiento. No todos los planteles fueron construcciones de nueva factura, en algunos casos las aulas escolares ya existentes de escuelas municipales fueron adaptadas a las nuevas disposiciones. Los edificios erigidos exprofeso, cuya edificación no fue simultánea en todos los cantones, se convirtieron en una “construcción cultural” que llevaba implícitas las intencionalidades de la nueva escuela y un “sistema discursivo de valores y símbolos de la nueva cultura educativa” (Escolano, 2008). Se trataba de crear espacios acordes con las ideas pedagógicas en boga, por lo que diversos útiles

escolares y mobiliario se importaron de Europa y Estados Unidos y el gobernador Enríquez se involucró en su adquisición (Enríquez, 1986).

Previamente se envió un cuestionario a las autoridades cantonales y municipales para recabar informes que servirían para su instalación, inquirendo sobre las condiciones materiales existentes para su funcionamiento, con los requisitos que exigían las nuevas ideas pedagógicas, así como los recursos para su sostenimiento, la elección de un personaje histórico cuyo nombre llevaría y la recomendación de que en la planta docente figurara un profesor egresado de la Academia Normal (Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Veracruz-Llave, 1885, p. 575). Ejemplos paradigmáticos de estas construcciones fueron los de la Escuela Cantonal “Benito Juárez” de Coatepec y “Ciriaco Vázquez” del puerto de Veracruz, entre otras, cuyos edificios representan la materialización de los diseños pedagógicos de la época y se convirtieron en un referente de las aspiraciones de la dirigencia política y pedagógica de ese entonces.

Otro aspecto a considerar fue el papel difusor de la nueva cultura escolar que las Cantonales representaron para sus entornos próximos. Como lo mencionamos líneas atrás, las bases de funcionamiento de las Cantonales expresaban la obligación de que los directivos de estos planteles convocaran a conferencias pedagógicas, por lo menos una vez al mes. No contamos con parámetros para medir las características de esta influencia, ni si todos los planteles cumplieron con ese cometido, pero existen algunos testimonios del cumplimiento, aunque tardío, de esa función, que paulatinamente introyectó los métodos, las ideas pedagógicas y el espíritu de las reformas que se llevaban a cabo. Así, por ejemplo, Leonardo Chagoza, jefe político del Cantón de Chicontepec, en un informe al gobernador del Estado en agosto de 1898, señalaba una reunión de todos los profesores de esa demarcación convocados por las autoridades de la Escuela Cantonal “Porfirio Díaz”. En cuatro días que duró la reunión se “desahogaron los trabajos que se propusieron” que “tanto por la novedad de los actos aludidos, pues fue la primera vez que se verificaron estas conferencias en esta cabecera, como por la simpatía que inspiraron todos los temas en ellas tratados, el repetido concurso se hizo notoriamente significativo” (García y Velasco, 1997).

Ideales frente a la realidad

Con el transcurrir del tiempo el proyecto de las escuelas Cantonales fue concretándose. Los informes de Enríquez dan cuenta de los preparativos para erigir las instalaciones y promover el mobiliario escolar, entre otros aspectos, en las diversas regiones. En uno de ellos, correspondiente al periodo de gobierno entre julio de 1886 y junio de 1888, el gobernador reseñaba la lista de las escuelas Cantonales que estaban en funcionamiento y que habían recibido el nombre de un prócer local o nacional; así, por ejemplo, la situada en el Cantón de Acayucan adoptó el de “Guadalupe Victoria”, la de Chicontepec el de “Porfirio Díaz”, la de Misantla, “Manuel Gutiérrez Zamora”,

la de Zongolica, “Ignacio Zaragoza”, y la de Xalapa, por iniciativa de sus autoridades municipales, recibió el de “Juan de la Luz Enríquez”, lo que constituyó para el gobernador “una honra tan alta como inmerecida” (Enríquez, 1986).

En ese mismo documento el gobernador Enríquez detalló los “progresos” que iban alcanzando los dieciocho planteles con una gran cantidad de información, mencionaba las sumas erogadas por el gobierno del estado y por los ayuntamientos de las poblaciones, listas interminables de útiles escolares, libros de texto y material de laboratorio que en su mayoría era adquirido fuera del país. A decir del mismo personaje, el funcionamiento y marcha de estas escuelas se había “sujetado a las bases de su organización y plan de estudios”, pero señaló las dificultades que desde el inicio enfrentaron las nuevas escuelas (Enríquez, 1986, pp. 3018-3039).

En abril de 1891 Efrén M. Reyna, jefe político del Cantón de Tantoyuca, un territorio situado al norte de la entidad en la región de la Huasteca y que se encontraba con escasas comunicaciones, señalaba en su *Memoria* que la Escuela Cantonal “Bernardo Couto” de su demarcación, no se había podido concluir, a seis años de publicarse el decreto de creación, debido a que su construcción había sufrido varios retrasos entre los que se encontraba el hecho de que dos de sus paredes se habían desplomado, lo que hizo necesario volverlas a construir, y una nueva dificultad se había presentado por la demora de materiales de construcción, ya que “habiéndose directamente encargada a Inglaterra la lámina de fierro para techarlo, desde mediados del año pasado, no llegó hasta villa sino hasta principios de marzo del año pasado” (García y Velasco, 1997).

Una de las primeras dificultades estribaba en que, con todo y que se trataba de planteles que recibían subvenciones del gobierno estatal, eran los ayuntamientos de las cabeceras cantonales, y aún algunas municipalidades de cada demarcación, las que contribuían a su sostenimiento, lo que no siempre sucedía, por varias razones, entre las que sobresalía la escasez de recursos en los ingresos de los ayuntamientos. Otros obstáculos los constituían, a juicio del gobernador, la disminución de la matrícula que observaba la Cantonal de Xalapa a dos años de inaugurada, quizás por “la indiferencia de los padres de familia”, la falta del “interés que merecen” por parte de los ayuntamientos y las dificultades de todo tipo que enfrentaban las innovaciones. Un caso notable lo constituyó la Escuela Cantonal de Zongolica, en la cual las autoridades cantonales, municipales y el gobierno estatal contribuyeron a la construcción de un local. La ubicación de estas nuevas instalaciones, en la zona montañosa central y de población mayoritariamente indígena, con graves problemas de pobreza, marginación y aislamiento, hacían más loables los esfuerzos, que, sin embargo, no se detuvieron en esos logros, sino que, por iniciativa propia, crearon un internado para los alumnos, los cuales fueron pensionados por todos los municipios de la región, a fin de que pudieran matricularse y recibir la educación. Un logro más fue la creación de una

banda de música formada por los mismos internos que recibían instrucción musical (Enríquez, 1986).

Enríquez murió repentinamente en marzo de 1892 y lo sucedió en la gubernatura Teodoro A. Dehesa, quien ejercería el cargo hasta junio de 1911. En su periodo se terminaron de construir la mayoría de los edificios que albergaron definitivamente las escuelas Cantonales. En algunos casos, como las erigidas en Xalapa, Veracruz y Naolinco, fueron obras materiales de gran envergadura y poseyeron todos los adelantos materiales que requerían las necesidades pedagógicas, la matrícula en general fue en aumento y las generaciones de egresados de la Escuela Normal, como era la proyección original, se incorporaron paulatinamente a ellas.

Una problemática subyacente que enfrentaron estas y otras iniciativas tuvo que ver con las consecuencias de dirigir los esfuerzos prioritariamente hacia las zonas urbanas en detrimento de las rurales, que también se impulsaron en este periodo, pero de manera menor, siendo que de la población existente en el estado en esa época, calculada hacia 1900 en 981,030 habitantes, el 68%, mayor de once años, era analfabeta, y un porcentaje similar, que constituía también la mayoría de la población veracruzana, habitaba en el campo (Méndez, 2023).

Una más la constituía el hecho de que la Ley de Instrucción Pública de 1873 otorgó un exceso de autonomía a los ayuntamientos para la administración y mantenimiento de las escuelas, lo que provocó un desarrollo errático e inestable de ese ramo, pues si esas autoridades tenían mediana instrucción y les interesaba su fomento, le dispensaban atención y apoyo, lo que en muchas ocasiones, dadas las características de estas, sobre todo las de zonas marginadas, no acontecía. Así, la falta de maestros, la deserción escolar y la precariedad de las condiciones de enseñanza fueron una constante en una gran cantidad de las escuelas de Veracruz.

La diferencia de sueldos que recibían los profesores de las Cantonales con respecto a las municipales o las localizadas en el medio rural era amplia. Por ejemplo, el director de la establecida en Coatepec, un municipio muy cercano a la capital del estado, ganaba 100 pesos mensuales, mientras que en la zona serrana de Jalacingo, situada al norte de la entidad, el mismo puesto tenía una remuneración de solo 45 pesos, misma cantidad que ganaba un profesor de una escuela municipal en el Cantón de Zongolica. Con el tiempo estas diferencias continuaron, así, en la ciudad de Veracruz el salario mejor pagado era el del director de la Cantonal “Francisco Javier Clavijero”, quien hacia 1907 ganaba 150 pesos mensuales; un profesor del mismo plantel recibía de salario \$100 mensuales, lo que contrastaba con los 60 pesos que ganaba la directora de una de los planteles municipales de niñas y los 30 pesos que recibía un maestro rural en la población de Puente Nacional, situado en el mismo Cantón de Veracruz, inferior incluso al salario oficial de un jornalero agrícola en el estado, que era de \$43.39. Ello provocaba falta de incentivos para la labor docente,

deserción del magisterio y escaso interés por una capacitación adecuada (AGEV, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección de Justicia e Instrucción Pública, 1906, Escuelas Cantonales, Presupuestos, N. s.n., fojas s.n.).

Consideraciones finales

Este acercamiento a las escuelas Cantonales desde la óptica de la cultura escolar nos permite entenderla, de acuerdo con Escolano (2008), como una institución que reproduce el esquema social en el que se origina y se desarrolla, pero también “crea e inventa” una cultura.

Así, el análisis del impulso otorgado a la educación pública por parte del grupo liberal y proseguido en el porfiriato nos permite vislumbrar las políticas y las acciones que en el caso nacional y veracruzano se tradujeron en un andamiaje jurídico-pedagógico que pretendió transformar de raíz y organizar el sistema educativo bajo pautas tendientes a la formación de individuos adheridos al Estado y coadyuvantes en la consecución de sus ideales de orden y progreso.

La conceptualización de la *cultura escolar* hecha por Domninique Juliá (1995) permite observar cómo la creación de las escuelas Cantonales obedeció a un proyecto integral de transformación educativa y la puesta en marcha de una cultura escolar impulsada por el gobierno del Estado que otorgó a estas instancias un papel preponderante en el cambio de la instrucción pública estatal. Los esfuerzos por consolidar estas directrices en la geografía de la entidad se concretaron en la construcción, equipamiento y apoyo económico de esos planteles con la finalidad de que sirvieran de centros de irradiación en sus contornos. Disposiciones normativas, construcción de edificios, mobiliario, útiles, material didáctico, docentes y alumnos, entre otros aspectos, fueron los ejes de una “nueva escuela” que se proyectó para cambiar los destinos de la educación pública estatal en el periodo estudiado.

La situación de estos planteles en función de las realidades sociales y económicas, así como la contradicciones y asimetrías que presentaba la organización del sistema educativo estatal, provocaron que las escuelas Cantonales se convirtieran, en muchas ocasiones, en instituciones aisladas de su contexto social, convirtiéndose en planteles de élite, con fuertes diferencias en su cultura escolar con el resto de las municipales de su entorno, lo que impidió, en muchas ocasiones, la consecución de sus objetivos iniciales.

Un estudio posterior al aquí presentado tendrá que profundizar en todos y cada uno de los aspectos sociohistoricos de la cultura escolar de estos planteles, sus alcances reales y su trascendencia como impulsores de las reformas educativas que sus creadores les confirieron.

Referencias

- AGEV [Archivo General del Estado de Veracruz].
- Blázquez, C. (2000). *Breve historia de Veracruz*. Fondo de Cultura Económica-COLMEX.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 209-229.
- Ducoin, P. (2012). *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato*. IISUE-UNAM.
- Enríquez, J. (1986). Memoria presentada ante la H. Legislatura del Estado de Veracruz-Llave. En C. Blázquez, *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores 1826-1986* (tt. III, V y IX).
- Escolano, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 18, 131-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800006>
- Galindo, G. (1994). *Educación y sociedad en Veracruz (1892-1911)* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana].
- García, S. (1990). Sistema político y control de cantones en Veracruz, 1877-1911. *La Palabra y el Hombre*, (75), 55-67.
- García, S., y J. Velasco (coords.) (1997). *Memorias e informes de jefes políticos y autoridades del régimen porfirista 1883-1911. Estado de Veracruz* (t. I). Universidad Veracruzana.
- Juliá, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En E. González y M. Menegus (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*. UNAM.
- Loyo, E., y Staples, A. (2011). Fin del siglo y de un régimen. En D. Tanck (coord.), *Historia mínima ilustrada. La educación en México*. El Colegio de México.
- Méndez, S. (2023). La población en el siglo XIX. En M. Aguilar y J. Ortiz (coords.), *Historia general de Veracruz* (vol. I). Universidad Veracruzana.
- Menéndez, R. (2016). Élités educativas del Porfiriato: Celso Pineda, manuales escolares y formación ciudadana. En L. Galván, L. Martínez y O. López (coords.), *Más allá del texto, autores, redes del saber y formación de lectores*. CIESAS/COLSON/UAEM.
- Moreno, I. L. (2016). De Kreuzlingen a Jalapa: Enrique Conrado Rébsamen Egloff (1857-1904). En L. Galván, L. Martínez y O. López (coords.), *Más allá del texto, autores, redes del saber y formación de lectores*. CIESAS/COLSON/UAEM.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Veracruz-Llave (1885, ene. 15).
- Sánchez, D. (2023). Del Porfiriato a la Revolución mexicana: una sociedad en movimiento. En M. Aguilar y J. Ortiz (coords.), *Historia general de Veracruz* (vol. II). Universidad Veracruzana.
- Staples, A. (2011). El entusiasmo por la independencia. En D. Tanck (coord.), *Historia mínima ilustrada La educación en México*. El Colegio de México.
- Vega, M. (2014). Una cultura escolar a través de la Cartilla Lancasteriana: una aproximación a las escuelas de primeras letras de Veracruz, 1824-1845. En L. Galván. y G. Galindo (coords.), *Historia de la educación en Veracruz*. Secretaría de Educación del Estado de Veracruz/Universidad Veracruzana.
- Zilli, J. (1966). *Reseña histórica de la educación en el estado de Veracruz*. Gobierno del Estado de Veracruz.

Cómo citar este artículo:

Galindo Peláez, G. A. (2024). La construcción de una cultura escolar en medio de un desierto: un acercamiento a las escuelas Cantonales de Veracruz. 1885-1910. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 93-104, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.629>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Discursos hegemónicos de la historia de México y resistencias paralelas. Una autoetnografía en diálogo con un profesor indígena

*Hegemonic discourses of the History of Mexico and parallel resistances.
An autoethnography in dialogue with an indigenous teacher*

Jorge Luis Cruz Hernández

RESUMEN

La autoetnografía es un texto evocativo que permite situar la experiencia de quien investiga en un contexto social, cultural y político más amplio. Una de sus finalidades es comprender la realidad situada de la y el investigador entre su pasado y su presente para transformarlo a múltiples escenarios de posibilidad. En este sentido, escribir la experiencia permite activar recovecos de la historia personal, aparentemente desarticulados, que dan lugar a una nueva lectura de la realidad. Esto es lo que Norman Denzin denomina “investigar con el corazón”. El presente trabajo emana de una investigación más amplia con fines de obtención del grado de Doctor en Pedagogía Crítica. Es una narrativa de mi historia personal en el intento de comprender los vínculos de la *historia* como disciplina y la dominación epistemológica de las comunidades indígenas. Para lograr el cometido recurro a la autoetnografía para revelar las formas en que la dominación epistemológica del pasado atraviesa el cuerpo y la subjetividad de las y los sujetos en su realidad concreta. En este caso, el conflicto generado por el discurso del pasado oficial de México y el imaginario construido sobre lo indígena me llevó a dialogar con mi padre, una persona perteneciente a una comunidad nahua de la Huasteca veracruzana y profesor jubilado del sistema indígena. Una de las reflexiones a las que llego es comprender que el proceso de dominación epistemológica no es ajeno a la formación del profesorado con raíces indígenas, ya que el discurso mesiánico del pasado oficial interpela su presente. Sin embargo, también pude visualizar que la resistencia al discurso oficial se lleva a cabo en prácticas extraescolares, cuya concepción indígena es revelada para la solución de conflictos y toma de acuerdos.

Palabras clave: Discursos, hegemonía, historia de México, profesor indígena.

ABSTRACT

Autoethnography is an evocative text that allows the researcher's experience to be placed in a broader social, cultural and political context. One of its purposes is to understand the situated reality of the researcher between his past and his present to transform it into multiple scenarios of possibility. In this sense, writing the experience allows us to activate seemingly disjointed recesses of personal history that give rise to a new reading of reality. This is what Norman Denzin calls “investigating with the heart.” The present work emanates from a broader investigation with the purpose of obtaining the degree of Doctor in Critical Pedagogy. It is a narrative of my personal history in the attempt to understand the links of History as a discipline and the epistemological domination of indigenous communities. To achieve the goal, I resort to autoethnography to reveal the ways in which the epistemological domination of the past passes through the body and subjectivity of the subjects in their concrete reality. In this case, the conflict generated by the discourse of Mexico's official past and the imaginary constructed about the indigenous led me to dialogue with my father, a person belonging to a Nahua community from the Huasteca of Veracruz and a retired professor of the indigenous system. One of the reflections I come to is understanding that the process of epistemological domination is not alien to the training of teachers with indigenous roots, since the messianic discourse of the official past challenges their present. However, I was also able to visualize that resistance to the official discourse is carried out in extracurricular practices, whose indigenous conception is revealed for the resolution of conflicts and making agreements.

Keywords: Discourse, hegemony, history of Mexico, indigenous teacher.

Jorge Luis Cruz Hernández. Universidad Pedagógica Nacional, 151, Toluca, México. Es Doctor en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica. Integrante del Cuerpo Académico CA-133, “Pedagogías alternativas y formación docente”. Forma parte de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y publicado artículos y capítulos de libros. Entre sus líneas de investigación están la investigación narrativa, género/nuevas masculinidades y formación docente. Correo electrónico: jorge.cruz@seiem.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9126-6928>.

Introducción

El presente trabajo es el resultado de un proyecto de investigación más amplio con fines de obtención del grado de Doctor en Pedagogía Crítica en el Instituto de Pedagogía Crítica. Este retrata los vínculos entre la epistemología moderna en el conocimiento del pasado y la dominación de otras formas de conocer, propias de las comunidades indígenas. De esta manera, el trabajo se construye a partir de un método de investigación que permitió visibilizar la realidad concreta del investigador y también de las y los sujetos implicados en el proceso de enseñanza de la historia de México.

Fueron dos experiencias personales las que ayudaron a delimitar el objeto de estudio. En primer lugar, la experiencia de conocer sobre la autoetnografía en un curso de investigación cualitativa dirigido por la doctora Silvia Bénard Calva, profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Durante dichas sesiones y la lectura de sus trabajos, sobre todo de su libro *Atrapada en provincia. Un estudio autoetnográfico de imaginación sociológica* (2016), pude conocer una forma de investigación diferente, pero con un potencial pedagógico y epistemológico para la transformación social y para la comprensión personal de la realidad.

La segunda experiencia emerge de una epifanía que conflictuó mi propia realidad indígena. Antes de esta, el tema de la historia y el pasado de las comunidades indígenas no había sido objeto de mi interés; yo daba por hecho que la historia de México era un conocimiento que todos y todas debíamos aprender, incluso si formábamos parte de un pueblo originario. A continuación expongo parte del relato:

Un buen día, dediqué mi tiempo a leer el libro de Luis Villoro *La significación del silencio y otros ensayos* (2016). No recuerdo cómo llegué al cuarto de mis padres. Estaba acostado en su cama, me sentía cómodo, como si fuera un regreso a mi infancia, protegido. El autor versaba sobre la identidad de los pueblos indígenas y sobre sus derechos a la autonomía. Llegué a una página que motivó mi interés hacia el estudio del pasado indígena. Me identifiqué directamente con sus palabras, incluso plasmaba argumentos que jamás me hubiera hecho sin su ayuda. Me sentí pleno y comprometido a la vez con la situación de las comunidades indígenas, con mi situación en el presente como sujeto excluido.

De lo anterior, sabía que había llegado al punto central que unía tanto a mi experiencia personal con la investigación doctoral y a mi posicionamiento político ante el pasado indígena. Me paré de un salto de la cama para releer lo que me había impactado. Durante el acto, miré de reojo al comedor de la casa; ahí estaba mi padre sentado como esperando el diálogo en torno a esta epifanía. Era como una señal, una combinación perfecta que motivó mi lectura y mi decisión de resignificar mi pasado. Tomé el lápiz que había resguardado sobre mi oreja izquierda y subrayé lo siguiente:

Desde el siglo XVI, los pueblos indios de América han sido para criollos y mestizos, lo otro, lo otro juzgado y manipulado para su explotación o, por lo contrario, para su redención.

Somos nosotros, los no indios, los que decidimos por ellos. Somos nosotros quienes los utilizamos, pero también quienes pretendemos salvarlos. La opresión de los pueblos indígenas es obra de los no indios, pero también lo es el indigenismo, que pretende ayudar a su liberación. Mientras seamos nosotros los que decidamos por ellos, seguirán siendo objeto de la historia que otros hacen [Villoro, 2016, p. 210].

Terminé de leer este párrafo repitiendo la última frase: “seguirán siendo objeto de la historia que otros hacen”. De momento hice una retrospectiva de mi práctica profesional en Educación Básica, y me di cuenta de que pocas veces había hablado del pasado indígena en la escuela. La pedagogía crítica me ayudaba a reflexionar sobre la dinámica escolar que se desarrolla en el aula sobre temas de Historia. “Quizá haya una relación de poder en el discurso y en el conocimiento histórico del pasado de México”, me dije, mirando de lejos la espalda de mi padre. Necesitaba descubrir esta interrogante para comprender la ocultación de nuestro pasado indígena. Así, las primeras impresiones de esta experiencia motivaron el reencuentro conmigo mismo y con las experiencias de infancia indígena bañadas de acciones emotivas, pero también configuradas con múltiples contradicciones.

Así, tomé la decisión de profundizar en aquello que Luis Villoro me había dicho, ¿qué ha pasado con las comunidades indígenas?, ¿qué ha pasado conmigo y con mi familia ancestral? Cobijé el libro sobre mi pecho y me dirigí al comedor. Suspendí el tiempo para obligar a mi padre a centrar su atención en mi cuerpo indignado, sin saber que más allá de esto se escondía un pasado personal que estaba próximo a potencializarse. Recorrí el contorno voluminoso de mi padre, crucé las manos que transpiraban impaciencia y direccioné la fuerza de mi voz a sus ojos rasgados.

–¿En la escuela del sistema indígena también enseñabas Historia de México?

Miré irritado al periódico que sostenía. Subió la mirada y la encajó en mis ojos.

–Sí, hijo –musitó delicadamente.

Desde el eco de su voz, una serie de recuerdos se amontonó en mi mente: danzas, cuentos, música, lengua, ¿en dónde estaban? Su respuesta fue suficiente para detenerme a estudiar los mecanismos de dominación que ejecutamos en las escuelas del contexto indígena, reparando en que se trataba también de estudiar mi propio pasado.

Con base en estos dos momentos (el descubrimiento de la autoetnografía y la lectura de Luis Villoro), comencé a tejer mi experiencia personal como profesor y como persona teñida de experiencias indígenas. El eje vertebrador de mi trabajo consistió en comprender la relación de poder que había en la *historia* como disciplina científica y sus implicaciones en la educación indígena. Así, pude reconocer que, de las diversas corrientes historiográficas, el historicismo alemán se había encargado de otorgar el estatus de ciencia a la historia a costa de la neutralidad y objetividad del pasado (Zermeño, 2004), así como referirse al tiempo como una realidad de cambio y evolución que avanza en línea recta. Lo anterior ocasionó la marginación de otros

pasados que estaban alejados de la temporalidad moderna y de las formas de registrar los acontecimientos.

A partir del historicismo alemán se comienza a estudiar el pasado en territorios latinoamericanos desde la concepción positivista de la ciencia. Es así que se da mayor validez a las fuentes escritas y a la postura objetiva del investigador para la reconstrucción del pasado. Asimismo, el interés del pasado nacional se asume como el metarrelato del progreso y la civilización, utilizado para comprender “nuestra historia”; sobre todo la historia de los pueblos indígenas. En esta ocasión presento una narrativa específica que relata la experiencia de mi padre, profesor jubilado del sistema indígena, sobre sus prácticas de enseñanza de la historia y sus vínculos con el poder y la resistencia. Reflexiono que, aun teniendo conocimientos ancestrales sobre el mundo indígena, mi padre también estaba convencido de que la historia de México ofrecía oportunidades para comprender el pasado de las personas indígenas y, con ello, para la construcción de un mejor presente para estas.

La historiografía alemana y su influencia en México

Es el siglo XIX considerado como el *siglo de la historia*, puesto que en ese periodo se le consideró como una actividad científica (Aróstegui, 1995). En este caso, la crónica, la novela histórica y las biografías quedaron excluidas como parte de la ciencia histórica. Todas aquellas obras que permitían grados de subjetividad se desechaban por no cumplir con los cánones establecidos. Hice una pausa a este escrito y me pregunté sobre el significado de *ciencia*. En este caso, Mardones y Ursúa (2010) me dieron argumentos para comprender que, por mucho tiempo, el positivismo fue la bandera que todo investigador social debía de tomar en cuenta en sus investigaciones; de ahí que las matemáticas y la cuantificación influyeran también en el modo de hacer historia.

Así, la *historia* quería entrar a categoría de *ciencia*, y para lograrlo se posicionó desde el lugar neutro, objetivo y universal del conocimiento que producía. No contaminar los hechos del pasado con creencias y supuestos para explicar claramente cómo habían ocurrido los acontecimientos. Así, se permitía elaborar conocimiento a través del estudio riguroso de las fuentes y documentos oficiales. Específicamente, el historicismo alemán llevó hasta las últimas consecuencias el ideal positivo en la investigación; este se caracteriza por objetividad, método y profesionalismo. Con esto último se afianzaba la relación estrecha entre positivismo e historia; ciencia y neutralidad; historia y modernidad; conocimiento y pedagogía crítica.

Lo anterior me hizo cuestionar acerca del conocimiento que se construye en la historia. “Conocimiento”, dije mientras me concentraba en esta palabra. Me paré en automático para ir por un libro que no imaginé haber incluido en este texto por la densidad de su contenido, *Historia y verdad*. Lo abrí para explorarlo. Me sorprendió ver mis subrayados en este libro, y de pronto me sentí como un viajero del tiempo que

regresa para comprenderse a sí mismo. Abrí mis ojos ante una pregunta que el autor se hacía: “La historia, ¿no debería situarse en las artes y dejar de aplicarle criterios científicos? [...] ¿es ésta capaz de formular y transmitir la verdad objetiva sobre el objeto estudiado?” (Schaff, 1982, p. 75). Leer esta frase me atrapó completamente.

Continué rastreando mis subrayados con mi dedo índice hasta topar con otro fragmento que me dejó boquiabierto: “El ejemplo más clásico es el problema de la objetividad del conocimiento y de la verdad en la ciencia de la historia, problema filosófico por excelencia que la teoría del conocimiento tradicional ha contribuido a oscurecer” (Schaff, 1982, p. 80). “¿En qué momento subrayé esta joya?”. Sentía ganas de salir corriendo cuando me hice esta pregunta. Según el autor, los historiadores positivistas ignoran deliberadamente el problema de la objetividad precisamente porque le dan mayor importancia a la técnica metodológica y suponen la concepción clásica del alejamiento del objeto de estudio como criterio científico naturalizado.

Lo que el autor citado en el párrafo anterior debatía en su libro era que el concepto de conocimiento científico se producía a partir de las concepciones sobre la objetividad, muy pocas veces cuestionada en el quehacer del historiador, y que implicaba importantes consecuencias para la concepción de la verdad. Para Schaff (1982), existen tres modelos del proceso de conocimiento: la concepción mecanicista en la que el sujeto es un agente pasivo, contemplativo y receptivo cuyo conocimiento producido es una copia de la realidad. En la concepción idealista “la atención se concentra en el sujeto al que se atribuye incluso el papel de creador de la realidad” (p. 85). En la tercera concepción, denominada *interacción*, “el sujeto siempre es activo, y que introduce, y necesariamente debe introducir, algo de sí mismo en el conocimiento, un proceso subjetivo-objetivo” (p. 93).

La tercera concepción es, para el autor, la que más se acerca al proceso de construcción de conocimiento. El investigador es un sujeto histórico, social e individual y no un aparato que registra pasivamente la realidad, “por el contrario, es precisamente el agente que dirige este aparato, que lo orienta y regula, y transforma después los datos que éste le proporciona” (Schaff, 1982, p. 94). “El sujeto es un constructor, un compositor de la realidad objeto de estudio”, pensé para mis adentros. “Quiere decir que la idea de la Historia como poesía no es tan descabellada como la había pensado”, me dije mientras recorría mi memoria para ubicar el paradero de ese libro que había abandonado. Regresé de mis pensamientos con una idea más clara acerca del historicismo alemán y de su relación con la concepción mecanicista de objetividad.

De acuerdo con Zermeño (2004), fue la Escuela Alemana, representada por Leopold Von Ranke, la que influyó de manera directa en la forma de hacer historia en México. Aun reconociendo la existencia de otras corrientes historiográficas occidentales, el historicismo fue extrapolado a las instituciones de investigaciones históricas de México después de la época posrevolucionaria, pues la supuesta neutralidad

permitía mostrarse imparciales ante el escenario de la Revolución. El historiador se alejaba del hecho histórico para explicar cómo sucedieron los acontecimientos, y, en consecuencia, formular leyes que predijeran el futuro de la nación. El positivismo estuvo muy presente en los científicos sociales de las épocas de Benito Juárez y Porfirio Díaz que trazaron el rumbo de sus gobiernos hacia la idea de orden y progreso.

El Colegio de México fue una de las instituciones que afianzó esta teoría de la historia en la formación de sus estudiantes. Con lo anterior, advertí que la objetividad, en el estudio del pasado, fue el estandarte que utilizaron los historiadores y sus instituciones. Con la simulación de la neutralidad del investigador se legitimaba la identidad del criollo burgués como héroe nacional, al que todos debían rendir tributo a través de las fiestas patrias con el fin de consolidar el Estado nacional. La ciencia histórica, por tanto, dictaba que los pueblos indígenas debían ubicarse como el pasado lejano de la nación mexicana, y justificaba a su vez su desaparición en el discurso oficial; no había indígenas en el presente, sino ciudadanos de una sola nación. Lo decía la *historia*; lo decía la *ciencia*.

La oposición al positivismo también estuvo fuertemente presente entre pensadores mexicanos que intentaron quitarle el trono científico al estudio del pasado. De ahí que Villoro (1960) por ejemplo, publicara lo siguiente: “El historiador positivo dotó al pasado de invariabilidad a costa de olvidar su más esencial característica: que los hechos históricos solo son el sustrato de sentidos humanos, los cuales no son hechos sino intenciones que vinculan entre sí los hechos” (p. 7). Una invitación a complejizar el estudio del pasado desde la actividad misma del sujeto, aspecto que ya Marx había planteado en el siglo XIX y la Escuela de Annales francesa dejaba entrever a través de generaciones de intelectuales que abogaban por el estudio relacional del pasado y la recuperación de las subjetividades locales.

Dejé lo que estaba escribiendo para buscar un libro que también fue pieza clave para comprender que las concepciones del tiempo tenían su propio recorrido histórico. *En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria*. Lo había encargado por paquetería y desde que llegó comencé a leer un capítulo elaborado por Hartog (2013) que llamó mucho mi atención. Me ubiqué en un párrafo que había subrayado con intensidad y leí nuevamente un concepto que traspasó los límites de la epistemología hasta llegar al terreno de la filosofía de la historia. De hecho, el título de su capítulo, “El régimen moderno de historicidad”, daba cuenta de ello:

¿Qué es lo que caracteriza al régimen moderno de historicidad? El predominio de la categoría de futuro. El futuro es el *telos*. De él proviene la luz que ilumina el pasado. El tiempo ya no es un simple principio de clasificación, sino un actor, un operador de una historia proceso que es el segundo nombre o el verdadero nombre del progreso [p. 53].

Me sorprendió reconocer que más allá de la construcción del conocimiento histórico existían concepciones filosóficas acerca del tiempo. La modernidad, en este

sentido, había legitimado que el futuro era lo más valioso que debía alcanzarse para lograr la evolución. “El pasado, presente y futuro, cuyos contenidos, así como las maneras de articularlos –es decir, sus fronteras– han variado, según las épocas y los lugares” (Hartog, 2013, p. 51). Lo que hizo el historicismo alemán fue afianzar la idea de progreso a través de una concepción moderna del tiempo en la cual lo indígena quedaba desdibujado del presente. No podía creer que detrás de la historia existían mecanismos ocultos que hacían casi imposible generar una historia contrahegemónica. Entendí que no se trataba solo de hablar de los oprimidos, sino de romper con la lógica del tiempo moderno en la producción de conocimiento de la historia. Y para romperlo era necesario recuperar las microhistorias, aquellas que dan cuenta de realidades específicas, asumidas desde las impresiones de sus actores.

Historia, hegemonía y pedagogía crítica

Recurrí de nuevo a Villoro (2018), *El sentido de la historia*, para esclarecer el concepto de *historia*; sabía que él podía ayudarme, después de aquella vez que permitió la emergencia de mi epifanía. En primer lugar, este autor menciona que el mito en las comunidades primitivas surgió como una interpretación que sirviera para explicar su situación en el mundo; ahora esa función la cumplía la historia en las sociedades desarrolladas. Los sujetos modernos necesitaban comprender su pasado, y para ello tuvieron que deshacerse del mito, por representar el atraso, y recurrir a la ciencia, que se vinculaba con la objetividad y la universalidad de la verdad.

La historia o historiografía permitía que toda una población reconstruyera su pasado a través de pruebas o reliquias del pasado (Moradiellos, 1998) que validaran eso que los historiadores explicaban en sus escritos. Con esta nueva lectura comprobaba la relación entre objetividad, neutralidad y pasado. Ninguna muestra de creencia, de supuestos y de subjetividad en la obra histórica significaba que la historia era una disciplina capaz de llenar las expectativas de la ciencia (Carr, 1997). Tomé un sorbo de café caliente que mi esposa había preparado y pensé para mis adentros: “desde que se inventó la escritura la humanidad pudo hacer historia, lo interesante ha sido cómo esta ha evolucionado con las concepciones mismas de la actividad científica. Así, no todos los registros historiográficos son considerados historia y ciencia a la vez”, me interpelé a mí mismo.

Continué leyendo el libro de Villoro (2018), mi dedo índice me ayudaba a no perder de vista las palabras claves. Luego reparé en una frase que había subrayado intensamente algunos meses atrás: “La historia de México nace a partir de la conquista. Los primeros escritos responden a un hecho contemporáneo: el encuentro de dos civilizaciones” (p. 40). Mis manos apretaron con fuerza el libro que estaba sosteniendo. Otra vez estaba en conflicto. “¿Por qué?, ¿acaso no había pasado histórico de México antes de la conquista?”, me pregunté cansado de ir y venir por conceptos y

explicaciones que me confundían cada vez más. Hice una pausa y me dirigí a la cocina con la intención de despejar mis ideas e incertidumbres. Con las luces apagadas, me serví agua en un vaso que no supe identificar. El foco amarillo del patio trasero creaba luces y sombras que me trasladaban a mi infancia. Este escenario me relajó un poco. “México”, pensé para mis adentros.

La palabra *México* era una construcción política que permitía justificar la creación del Estado-nación tal y como lo conocemos ahora. Antes de México solo existían comunidades diversas con pasados propios, con culturas y lenguajes particulares. Así el sentido de “comunidades imaginadas” se anclaba más en los significados que le había signado a la dominación. Hablar de historia de México por sí misma era ya una forma de seleccionar el pasado. Para hablar de México se necesitaba ubicar a los pueblos indígenas como los antecedentes que vieron nacer a este gran país. “Quiere decir que la dominación epistémica da inicio con un adjetivo excluyente por antonomasia: *historia de México*”, repetía con admiración; desde este lugar, se sometía a las comunidades indígenas en el aprendizaje de un solo pasado. Historia y poder eran dos caras de la misma moneda.

De acuerdo con Martínez (2007), “el poder es una relación social; es la actuación política de los sujetos sobre el mundo, enmarcados por la configuración de las clases sociales, luchando para llevar a la práctica sus intereses” (p. 23). En este caso es importante reflexionar cómo se ejerce el poder a nivel epistemológico, cómo hemos interpretado la historia oficial. De ahí que la categoría de *hegemonía* fue necesaria para comprender la dominación desde la asignatura de Historia. De un salto tomé uno de los libros que había comprado para estos fines y leí lo que ya estaba subrayado meses atrás: “La hegemonía es el proceso de sostener la dominación por medio de prácticas de consenso, que tienen lugar en espacios tales como iglesias y escuelas o los medios de comunicación masiva, el sistema político y la familia” (Huerta, 2007, p. 31).

Si la hegemonía representa al poder como instrumento de dominación, suponía que necesitaba acercarme a los implicados de mi investigación para conocer sus discursos y prácticas pedagógicas. Continué leyendo el libro que tenía en mis manos: “Los grupos dominantes imponen su concepción del mundo por medio de determinados símbolos, un cuerpo estructurado de conocimiento, lenguajes y prácticas sociales específicos, donde las relaciones de poder y privilegios desiguales permanecen ocultas” (Huerta, 2007, p. 31). De esta manera los grupos en el poder consiguen el consentimiento de los oprimidos a través de conocimientos científicos (disfrazados de neutralidad y objetividad). “¡Por ello la historiografía positiva ha sido tan relevante para el caso latinoamericano!”, me dije al tiempo en que alzaba mis brazos hacia el cielo.

De lo anterior comprendí las palabras de McLaren (1998) sobre la relación entre *hegemonía* e *ideología*. Esta última palabra es entendida como “una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos, pero esta concepción del mundo es una construcción sociohistórica y por consiguiente relativa”

(Torres, 2005, p. 18). Las últimas palabras de este autor me parecieron muy significativas porque daban pauta para reflexionar que el discurso del pasado contribuye a la dominación en tanto imposición, visión del mundo caracterizada por la relación entre el atraso y civilización. Por lo tanto, la siguiente cita me dio los elementos argumentativos para entender con mayor claridad la profunda relación que existe entre *hegemonía, ideología y ciencia histórica*.

Las clases sociales dominadas o subordinadas participan de una concepción del mundo que les es impuesta por las clases dominantes. Y la ideología de las clases dominantes corresponde a su función histórica y no a los intereses y a la función histórica, todavía inconsciente, de las clases dominadas [Gruppi, 1978, p. 92].

De esta manera comprendí que las relaciones de poder también se pueden ejercer desde la hegemonía ideológica (McLaren, 1998; Torres, 2005). Por ello, me parece importante relacionar esta parte con la siguiente cita, que desde que la leí me ha dado alegría, pero también coraje al reconocer cómo opera el proceso de dominación en la realidad social y educativa sin que los profesores nos demos cuenta de que nuestra práctica pedagógica obedece a la cadena de la dominación.

La hegemonía es la capacidad de unificar a través de la ideología y de mantener unido un bloque social que, sin embargo, no es homogéneo, sino marcado por profundas contradicciones de clase. Una clase es hegemónica, dirigente y dominante, mientras con su acción política, ideológica, cultural, logra mantener junto a sí un grupo de fuerzas heterogéneas e impide que la contradicción existente entre estas fuerzas estalle, produciendo una crisis en la ideología dominante y conduciendo a su rechazo, el que coincide con la crisis política de la fuerza que está en el poder [Gruppi, 1978].

Esto explica por qué desde las prácticas pedagógicas de profesores del contexto indígena no han podido movilizarse. La asignatura de Historia oficial trae consigo elementos de la hegemonía ideológica, pues así como construye una determinada concepción del pasado también promueve que los profesores indígenas sean actores protagónicos del mantenimiento del poder. Con esto mis ansias de conversar con los participantes de la investigación se acrecentaron más, la curiosidad de saber cómo hemos contribuido a la dominación del pasado se hizo más fuerte con la profundización del poder y los mecanismos ideológicos instalados en cada uno de nosotros.

Metodología

El presente documento se encuentra ubicado dentro del campo de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012), y específicamente situado en las investigaciones narrativas de corte posmoderno (Chase, 2005). Así, el texto es una autoetnografía que relata la experiencia del autor y sus vínculos con la formación docente, la *historia* como disciplina y la enseñanza de la historia nacional en el contexto escolar indígena.

La autoetnografía se caracteriza por situar la experiencia personal de quien escribe en un escenario más amplio de la realidad, con el fin de comprender su historia y a su vez intentar modificarla (Bénard, 2016; Denzin, 2015). Además de ello, se caracteriza por su naturaleza narrativa en primera persona y por la recuperación de aportes literarios en el momento de producir conocimiento.

El texto que aquí se presenta se realizó en el periodo 2020-2021, durante la pandemia. Se muestra el resultado del diálogo que tuve con mi padre, profesor jubilado, indígena nahua del estado de Veracruz y con experiencia docente en escuelas primarias del estado de Hidalgo. A través de una entrevista a profundidad entablamos un diálogo sobre sus experiencias indígenas y sobre las formas de encarar la asignatura de Historia de México. En este sentido, la escritura de este texto es una muestra de lo sucedido en mi intento de comprender las relaciones de poder entre la historia y la hegemonía.

Resultados

Un diálogo con mi padre, profesor jubilado del sistema indígena

El día de nuestro encuentro, la noche caía en el comedor. Prendí la luz para alumbrar el espacio de la mesa circular y poder organizar la charla con mi padre. Hacía mucho tiempo que no observaba tan de cerca los detalles de esa mesa. La madera de cedro y el color oscuro brillante me transportaron de inmediato a mi infancia. Después de veinticinco años el comedor parecía intacto. Mi padre se acercó y se sentó con actitud muy diferente a los encuentros fortuitos que habíamos tenido desde siempre. La mirada baja, el cuerpo tenso y sus manos entrelazadas.

Todo comenzó con una pregunta que detonó el rumbo de la conversación.

—¿Alguna experiencia indígena que recuerdas muy a menudo?

Reconocí al instante que fue una pregunta por demás helada. Mi padre se quedó un instante callado, como intentando seleccionar el mejor recuerdo que tenía.

—Una vez fuimos a dejarle comida a mi papá a la milpa, yo era un niño y acompañé a mi mamá bajo sus faldas largas. Cuando él nos vio, pidió que nos sentáramos a la sombra de un árbol, cortó alguno de sus frutos y lo repartió entre nosotros —dijo clavando su mirada en el cristal que cubría la mesa—. Antes él se vestía con calzón de manta, pero con el tiempo cambió a pantalón y camisa formal —terminó de decir estas palabras sin levantar la mirada.

Luego pensé que la pregunta en sí era demasiada obvia. Hubo muchos momentos que le permitieron vivir experiencias importantes dentro de su comunidad. Así que preguntar excesivamente sobre esto era como si le obligara a describir toda su infancia. Mi padre siguió hablando hasta que tocó el punto de la historia. Él sabía de antemano que mi investigación tenía como objetivo principal saber sobre la enseñanza de la historia. Sospeché que intentaba orientar su conversación hacia este punto y lo dejé

hablar, sintiendo que la conversación tomaba nuevos caminos. Todavía sentía tenso el ambiente, nuestras miradas así lo reflejaban. Llegado a este punto yo bajé la mirada hacia el cristal, pues quería que mi padre se sintiera cómodo para narrar sus anécdotas. Lo podía ver a través de su propio reflejo. Su camiseta blanca y los diversos tonos de luz lo convirtieron en aquel señor jovial que yo tenía guardado en mis recuerdos.

—¿Entonces crees que la historia es aburrida porque los profesores la hacen aburrida? —le hice esta pregunta mirando todavía su reflejo a través del cristal del comedor. Me llamó la atención el énfasis que hacía cuando mencionó las estrategias de enseñanza que amenizaban los contenidos escolares.

—Sí, yo siempre intenté utilizar estrategias que permitían a los alumnos entender la historia, entre éstas, la representación y las líneas del tiempo.

Cuando mencionó la línea del tiempo recordé que esta estrategia era una de las más utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje de la historia: una línea recta que hacía posible visualizar el futuro y el progreso de las civilizaciones (Hartog, 2013). Una estrategia que yo había utilizado para la intervención “innovadora” de la enseñanza y que permitió confirmar la ubicación de las comunidades indígenas como el pasado perdido.

Miré detenidamente el rostro moreno de mi padre.

—Me llama la atención por qué, en comparación con tus compañeros indígenas, tuviste un gusto especial por la Historia —le dije con aquella sensación de haber encontrado las palabras que me hacían falta. También me daba curiosidad saber si ese disgusto por la historia nacional de sus compañeros tenía que ver con un tipo de resistencia, pero esta inquietud nunca se la dije. El tiempo de espera me obligó a intervenir de nuevo. Esta vez clavé mi mirada en un morral tradicional que estaba colgado arriba de la alacena.

—Recuerdo que cuando yo era un niño, tú me platicabas sobre los acontecimientos históricos de México. Por ejemplo, la lucha de independencia la tengo muy presente.

Mi padre bajó la mirada sin decir palabras. “¿Se acordará?”, me dije decepcionado. Me acomodé en la silla para volver a intervenir.

—¿De dónde nació tu gusto por la historia y cómo la aprendiste?

No puede más que dibujar una sonrisa frívola. Suspiró profundo.

—Fue un libro de Historia —dijo mientras tomaba unas llaves que estaban sobre la mesa—. Incluía la biografía de los héroes nacionales. Perteneció a un maestro que me dio clases en mi comunidad.

Noté su brillo en los ojos, eso me dio un poco de seguridad.

—Es decir, ¿tu gusto por la historia se lo debes a ese libro? —le dije con genuina curiosidad. Su respuesta fue contundente.

—Sí, de hecho, cuando iba a casa de tu abuelito lo buscaba para leerlo de nuevo —dijo—. Yo lo guardaba en el tapanco.

Con lo anterior me di cuenta de que el discurso de la historia de México tenía efectos importantes para sus lectores. Yo también había experimentado la alegría de saber que todos éramos libres. El lenguaje, la forma de contarlo, el sentido mesiánico y el propósito de salvación apuntaron a que la historiografía mexicana se inclinara hacia un discurso esperanzador y liberador de todos los habitantes, incluyendo a los indígenas (González, 2018). Los actos de los héroes nacionales se habían impregnado en la subjetividad de mi padre. Se me hizo increíble cómo el discurso oficial de la historia causaba eco en muchos profesores indígenas que iban a la escuela. En este caso, mi padre fue atraído por un lenguaje que exponía las bondades de un pasado que permitía el progreso, la civilización y la liberación (Bonfil, 1990). “Algún día la discriminación racial va a terminar”. Recordé estas palabras que yo mismo me decía cuando enseñaba historia a mis alumnos. “Algún día la pobreza y marginación van a terminar”. Seguramente esto pensaba mi padre.

Esta vez me atreví a mirarlo. Los años se habían llevado su juventud, pero la expresión de sus ojos era la misma.

—¿En los cursos de actualización hubo algún docente que te ayudó a comprender más la historia? —pregunté sin reparos.

—Sí, tuvimos un profesor que nos contó cómo fue el viaje de los aztecas hacia la creación de Tenochtitlán. Esa clase me gustó mucho porque nos compartió imágenes, videos y otros materiales —dijo emitiendo un suspiro que se prolongó por unos segundos. Luego volvió a hablar—. Pero siempre había profesores que estaban en contra de todo eso —dijo con fastidio.

—¿A qué te refieres? —cruce mis brazos con fuerza mientras sentí que mis ojos se iluminaban.

—Sí, cuando trataban de hacer quedar mal al profesor o al mismo conocimiento de la historia —dijo con esa humildad que lo caracteriza. Las últimas palabras de mi padre trastocaban los recuerdos que yo tenía de él.

—O sea, ¿a ti te molestaba cuando un maestro hablaba mal de la historia nacional? —comencé a sudar.

—Sí, por ejemplo, cuando decían que Miguel Hidalgo tuvo hijos con varias mujeres o que Benito Juárez hizo un mal a las comunidades indígenas. Eso para mí no importaba, lo relevante fue lo que hicieron por México —dejó las llaves sobre la mesa cuando terminó de hablar. En mi interior un cúmulo de sentimientos se conectaba con mis recuerdos.

Otros ejemplos más sobre la difamación de la historia de México salieron a relucir en la conversación de mi padre. Ya movía sus brazos de un lugar a otro. Eso era una buena señal. Mientras tanto, yo seguía pensando. Su respuesta me congeló por tiempo indefinido. “Mi padre asegura que los contenidos históricos son incuestionables porque hablan del pasado de *nuestro país*”, mi voz interior se apoderaba de este encuentro. A lo lejos podía escuchar sus otras experiencias que yo dejaba escapar

inevitablemente. También la figura de mi padre se hizo borrosa; se difuminaba en el tiempo y en el espacio. Sentí ganas de alejarme, de pensarme, de estar solo. Una tristeza embargó todo mi ser. “¿Cuántos profesores indígenas han trabajado los contenidos de Historia con la esperanza de un futuro mejor?”, me pregunté mientras veía sus labios moverse. Me recordé a mí mismo en aquella zona indígena con la misma actitud mesiánica. “¡Ya era suficiente!”. Intenté cerrar los ojos para reiniciarme. Lo miré con la intención de buscar una salida ante tal acorralamiento.

“La resistencia debe estar en algún lugar de su experiencia”, me dije esperanzado. Pero para él la resistencia tenía un significado diferente. Mi padre resistía ante aquellos que odiaban la Historia de México. El lenguaje de la escuela parecía desbordarse de la postura crítica que siempre había mostrado respecto a su cultura. Lancé un par de sonidos que se convirtieron luego en una pregunta:

—¿Siempre creíste en los libros de texto? —el tono de mi voz pareció incomodarle. Noté el cambio de brillo en sus ojos rasgados.

—Sí, hijo —suspiró de nuevo—. Los libros ayudan mucho a explicar el pasado de México; no había más, dependía solo del profesor la manera de cómo tratar los contenidos, y yo siempre quise que fuese diferente a la memorización —mencionó volviendo al cristal.

Con esto último recordé mis días de infancia en los que mi padre se sentaba todas las noches en ese mismo comedor para planear sus clases. Sacaba los libros de texto y otros recursos didácticos para enlazar los contenidos escolares. Mientras él iniciaba su jornada yo me iba a la cama a descansar. “¿Cómo no defender lo que para él significaba pasión y progreso?”, me dije a mí mismo con un tono de reclamo. Quizá yo no quería aceptar del todo los argumentos de mi padre.

Mi padre permaneció callado. Luego me ofreció ese discurso histórico que yo había escuchado cuando era niño. Su semblante cambiaba con cada palabra. Me gustó mirarlo otra vez. Quise mostrarme sereno, y mientras él seguía hablando recordé lo siguiente: “La relación entre escuela e historia constituyó entonces una de las articulaciones centrales entre el Estado y la nación, al servicio del progreso y de la emancipación” (Carretero y Kriger, 2004, p. 85). Justo esto era lo que me ofrecía el conocimiento histórico, un discurso esperanzador de un futuro mejor para todos, que se colaba en mis estrategias de enseñanza y en mis actitudes con mis alumnos. Al no hallar otro camino, defendí el pasado nacional a capa y espada como lo estaba haciendo mi padre en ese momento. En aquellos años nunca sospeché esa relación que había entre el poder y el conocimiento, entre el gobierno y la ideología. Mi padre era mi reflejo. Lo miré tantas veces que ya no pude encubrir mi actitud. Sentado en este comedor como hacía veinticinco años, yo volvía para cuestionarlo.

Después de este hecho, quise aprovechar la situación para orientar la conversación hacia el tema de la dominación. Quizá encontraría experiencias cercanas a esta categoría fundamental de la pedagogía crítica. Por tanto, recuperé el recuerdo de

mi padre sobre aquellos profesores que hablaban mal de la historia oficial. Respiré profundo y dije:

–Recuerdo que una vez mi hermano llevó a la casa un libro que explicaba otras versiones de la historia de México. Por ejemplo, la vida de Francisco I. Madero y la dizque Revolución mexicana –dije, intentando evaluar su expresión. Mi padre movió la cabeza y transformó su mirada. Algo andaba mal, pero seguí hablando–. El problema, para mí, no es que se cuenten otras versiones, sino que no se cuentan otros pasados, en este caso el indígena [Florescano, 2014] –dije sin medir mis palabras–. Los contenidos de Historia solo ofrecen narrativas de la construcción de México, pero, ¿qué hay del pasado de los pueblos indígenas? –pregunté sin poder disimular mi apasionamiento por este tema. Sin embargo, el ambiente de la conversación se oscureció, perdió su luz. Pensé que este dato asombraría a mi padre, pero no fue así. Se quedó callado por mucho tiempo.

Era un golpe el que le había dado; de aquellos que rompen con la seguridad y la creencia de haber hecho bien las cosas por algo o por alguien. Un signo de derrota es como puedo describir su mirada. Yo no quería eso. Yo solo quería demostrarle que su legado había trascendido las fronteras del conocimiento. Yo era su legado y regresaba a él para rendirle cuentas de mis frutos y de mis hazañas. Pero esa mirada me indicaba que no había hallado las palabras correctas para hacerle saber que el problema no tenía que ver con él, ni conmigo, ni con los profesores *rebeldes*, sino que se encontraba en un punto que ni él ni yo pudimos entender desde nuestra formación profesional. La poca reflexión epistemológica nos impidió ver los contenidos de Historia desde la relación entretejida entre el poder y conocimiento (Giroux, 2012). Comentarle de una vez por todas lo que pensaba de los contenidos de Historia me hizo ver arrogante hacia él. Así me sentí en ese instante, y no supe remediarlo.

Tomé mi celular que estaba en el centro de la mesa. Intenté cancelar la grabación con disimulo.

–Esto es lo que pienso de la Historia –musité al tiempo en que presionaba el botón rojo de mi celular. No podía verle a los ojos. El silencio era escandaloso e insoportable. Me di cuenta de que él movía sus pies mientras observaba un punto en el comedor. Por más que pensé cómo decirle que yo también estuve en su misma situación, no supe enfrentarlo.

–Es interesante lo que planteas –dijo después de mucho tiempo–. Me gusta cómo te expresas. Te has superado –dijo mirando con detalle la libreta que estaba a mi costado. Tomé mis cosas y me paré.

–Gracias –fue lo único que pude decirle.

Me dirigí a la cocina por un vaso de agua y apagué la luz. Desde ahí pude ver sus espaldas. Luego unos mensajes dirigidos a la doctora Silvia Bénard Calva, mi asesora de tesis, me ayudaron a comprender lo acontecido.

Al día siguiente continúe escribiendo todo el día. Después de mucho tiempo me di cuenta de que la noche caía en Huejutla y poco a poco el trasluz de los árboles de mango cubría el escenario a mi alrededor. La lámpara de la calle iniciaba su turno y su iluminación me permitió ver que mi padre se había sentado en otro de los balancines.

—¿Qué estás haciendo, hijo? —dijo encariñando sus palabras. De este modo se abrió nuevamente el diálogo sobre la Historia.

Volteé la pantalla de mi computadora en dirección suya.

—Estoy escribiendo sobre la conversación que tuvimos el día de ayer, ¿quieres que te la lea? —respondí del mismo modo. Esta pregunta encariñada permitió que la confianza entre nosotros se abriera de nuevo.

—Sí, ayer me quedé pensando en la plática que tuvimos y creo que hay muchas cosas que hemos hecho sin darnos cuenta —dijo, descansando sus brazos sobre el balancín.

Cerré mi computadora para mirarlo de frente.

—Es que yo tampoco era consciente de que la Historia de México excluía los pasados indígenas. Tampoco tuve la formación adecuada para cuestionar los contenidos escolares —le dije, con la intención de justificar mi arrogancia.

—Ayer me di cuenta de algo que tú me confirmaste —volví a intervenir. La figura de mi padre se agrandaba más por los efectos de su sombra—. Las comunidades indígenas tienen modos específicos de luchar contra la dominación —dije, forzándome a ubicar su mirada. Noté que el balancín detuvo su ritmo, mi padre había pausado todos sus movimientos. Seguí hablando—. Por ejemplo, aquí en las comunidades indígenas de Huejutla existe despectivamente la frase “la ley del machete” cuando la gente se moviliza; cierra la carretera México-Pachuca para exigir que sus derechos sean respetados. Este acto es lo que la pedagogía crítica llama *resistencia al poder hegemónico* —dije. Noté que mi padre acercó más su balancín y desde esa posición la luz de la lámpara de la calle iluminó sus cabellos canos.

—Sí, las comunidades indígenas de esta zona llevan actos en colectivo, por ejemplo, en el lugar donde yo trabajé la gente del pueblo era de armas tomar. Con algo que no estaban de acuerdo llamaban a la población —dijo llenando su mirada de paz.

—Las comunidades indígenas tienen sus formas específicas de organización —dije—. Recuerdo que tú me comentaste que en Tepoxteco la gente tomaba sus decisiones de otra manera, un tipo de diálogo diferente a la democracia occidental —mencioné al tiempo en que guardaba unos libros en la mochila que estaba junto a mis pies.

—Sí, hijo, yo presencié en varias ocasiones el concejo de ancianos, ellos tomaban las decisiones —guardó sus manos en las bolsas de su pantalón—. Antes, en donde yo trabajaba, la gente hacía sus reuniones en la cancha de la escuela, ese era el punto de reunión. Lo hacían en la noche —dijo arqueando ligeramente sus cejas. Nuevamente estábamos cara a cara, yo no había reparado en el momento en que se había plantado frente a mí.

Dejé de tomar notas para poner más atención a esto último que había mencionado.
–¿Por qué hacían sus reuniones en la noche? –pregunté con genuina curiosidad.
–Esa era la costumbre de la gente. A mí me invitaban a sus reuniones, también estuve presente –entonó sus palabras enorgullecido de esta experiencia.

–¿O sea que viajabas de Huejutla a Zihuatla, y en la noche? –pregunté con asombro.

–Sí, hijo, ellos tomaban en cuenta mi opinión –dijo mirando con dirección a la luna.

–Debió ser una experiencia muy bonita –le dije.

–Así es, hijo, muy bonita –musitó sin voltear a verme—. Las reuniones en comunidad suelen ser tardadas, pero finalmente se toman acuerdos que después se informan a toda la población –vociferó mientras su mirada se prolongaba más de lo acostumbrado.

En ese momento recibió una llamada que le ocupó unos minutos, el tiempo para pensar en mis experiencias.

“Las escuelas, en las comunidades indígenas, son espacios contrahegemónicos”, pensé en voz alta.

–Recuerdo que, cuando trabajé en Ocotempa, para muchos actos festivos, como la inauguración del aula, solicité a mis alumnos que se vistieran con sus trajes tradicionales. Los padres llevaron copal y flores para adornar a los visitantes –le dije. Todavía con el celular en la mano, mi padre me miró por unos segundos.

–Fuera de los salones también organizaba a la comunidad para comer *chileatole*, un plato típico –volví a intervenir. Cuando mencioné eso supe que tanto mi padre como yo, y muchos profesores indígenas y no indígenas, hacíamos posible un tipo de currículo oculto que promovía valores contrahegemónicos con relación a la dinámica social occidentalizada. Pero todo esto ocurría fuera de los salones de clase, lejos de los contenidos oficiales. Un acto subversivo que no se cuenta, pero que se vive en muchas partes de México.

Conclusiones

Desde el plano profesional llego a la conclusión de que, más allá de los contenidos oficiales, el conocimiento práctico, modelado por el discurso del poder dentro de las instituciones educativas, nos ha obligado a instrumentalizar el conocimiento histórico. Existen muchas concepciones acerca de la historia y su enseñanza, que básicamente se limitan al trabajo técnico del aprendizaje sin haber realizado una reflexión profunda. No obstante, la culpa no se relaciona directamente con nosotros, sino con el lenguaje de la dominación difícilmente percibido desde nuestra débil formación como docentes (Giroux, 2012). Me siento bien al saber que las contradicciones que viví en el contexto indígena no se debían a mi incapacidad de adaptación o a la falta

de responsabilidad para con la comunidad y para con mi historia personal indígena, sino a la falta de criterios epistémico-metodológicos para el autoanálisis pedagógico.

De ahí que nuestra labor docente, lejos de tener una orientación crítica de la práctica pedagógica, esté limitada a buscar estrategias dinámicas, y a reproducir, desde el pasado práctico, las mismas actividades de siempre: líneas del tiempo, memorización, representaciones e historietas. Lo digo porque también estuve acorralado desde esta posición reproductora. A falta de reflexiones filosóficas y epistemológicas, y a falta de un conocimiento del pasado histórico de opresión, buscamos, ciegamente, materiales alejados de la realidad inmediata. En este sentido, me fue muy difícil concatenar la historia con el presente de explotación y marginación de mis alumnos y también con los saberes producidos local e históricamente por la comunidad.

Por ello, pienso que es necesario profundizar, desde la formación docente, en el desarrollo de un pensamiento articulador de pasados locales que se vincule con las preocupaciones cotidianas del presente de una comunidad. Dentro de este recorrido logré identificar que varios autores coinciden en que nuestro país ha sido, hasta nuestros días, territorio de muchos, menos de su pueblo ni de su pasado (Gilly, 2016). Desde este punto, enlazar cuestiones sociales, económicas, culturales, educativas e históricas es parte de una pedagogía sociocultural que posibilita la concatenación de conocimientos locales y regionales con la historia. Lo anterior permitirá el desarrollo de una consciencia histórica situada y la generación de propuestas de rutas de futuros posibles para las comunidades indígenas. En este caso la pedagogía crítica puede ser mucho más potente si se enlaza con el desarrollo de la consciencia histórica de los sujetos subjetivados por la realidad social, económica y cultural, pero lo puede aún más si la lectura del mundo permite que los sujetos oprimidos resignifiquen sus propios valores sociales y culturales.

Referencias

- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.
- Bénard, S. (2016). *Atrapada en provincia. Un ejercicio autoetnográfico de imaginación sociológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://editorial.uaa.mx/docs/ve_atrapada_provincia.pdf
- Bonfil, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo.
- Carr, E. (1997). *¿Qué es la historia?* Planeta.
- Carretero, M., y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu.
- Denzin, N. (2015). Haciendo autoetnografía políticamente. *Astrolabio*, 4(41), 224-248.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. 1* (pp. 43-101). Gedisa.
- Florescano, E. (2018). De la memoria del poder a la historia como explicación. En A. Moreno Toscano (ed.), *Historia, ¿para qué? Siglo XXI*.

- González, L. (2018). De la múltiple utilización de la historia. En A. Moreno Toscano (ed.), *Historia, ¿para qué?* Siglo XXI.
- Gilly, A. (2016). *Historia a contrapelo. Una constelación*. Era.
- Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Gruppi, L. (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. Ediciones de Cultura Popular.
- Hartog, F. (2013). El régimen moderno de historicidad puesto a prueba con las dos guerras mundiales. En M. Mudrovic y N. Rabotnikof (coords.), *En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria*. Siglo XXI.
- Huerta, C. (2007). Aprendiendo la pedagogía de la revolución de McLaren. En C. Huerta y M. Pruyun (coords.), *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. Siglo XXI.
- Mancera, F. (2016). *Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural* [Tesis de doctorado, Instituto de Pedagogía Crítica].
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Martínez, R. (2007). *Educación, poder y resistencia. Una vida crítica a la vida escolar*. Doble Hélice/Universidad Pedagógica Nacional.
- Mardones, J., y Ursúa, N. (2010). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara.
- Schaff, A. (1982). *Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*. Grijalbo.
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Morata.
- Villoro, L. (1960). La tarea del historiador desde la perspectiva mexicana. *Historia Mexicana*, 35, pp. 329-339.
- Villoro, L. (2016). *La significación del silencio y otros ensayos*. Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (2018). El sentido de la Historia. En A. Moreno Toscano (ed.), *Historia, ¿para qué?* Siglo XXI.
- Zermeño, G. (2004). *La cultura moderna de la historia, una aproximación teórica e historiográfica*. El Colegio de México.

Cómo citar este artículo:

Cruz Hernández, J. L. (2024). Discursos hegemónicos de la historia de México y resistencias paralelas. Una autoetnografía en diálogo con un profesor indígena. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 105-122, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.630>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 antecedentes de la primera biblioteca pública del estado de Sinaloa, México (1872-1922)

The background of the first public library of the State of Sinaloa, Mexico (1872-1922)

Dina Beltrán López

RESUMEN

En este artículo se abordan los antecedentes históricos de la primera biblioteca pública del estado de Sinaloa que corresponde a la actual Biblioteca Central “Lic. Eustaquio Buelna Pérez” de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), la cual tiene su sede en Culiacán, Sinaloa, México, en el corazón de Ciudad Universitaria de la capital de la *tierra de los once ríos*. Aunque desde sus inicios la albergó el Colegio Rosales, los servicios de consulta de sus repositorios biblio-hemerográficos se extendieron más allá de la comunidad rosalina, situación que se mantiene hasta la actualidad. A través de la aplicación del método hermenéutico y de las técnicas de análisis de contenido y análisis documental, en el desarrollo del texto se expone el devenir de esta primera biblioteca pública sinaloense como parte de la estructura de la institución rosalina en sus primeras etapas (Liceo Rosales, 1872-1874; Colegio Rosales, 1874-1918, y Universidad de Occidente, 1918-1922), mostrando el recorrido zigzagueante que la caracterizó en sus primeros 50 años de vida. En todo momento se hace hincapié en que en el centro biblio-hemerográfico se expresaron los procesos, apremios y satisfacciones que vivió y enfrentó la institución educativa.

Palabras clave: Bibliotecas, historia de la educación, historia de la universidad, México.

ABSTRACT

This paper addresses the historical background of the first public library in the State of Sinaloa, which corresponds to the current Central Library “Lic. Eustaquio Buelna Pérez” of the Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), located in Culiacán, Sinaloa, Mexico, in the heart of the University City in the capital of the *Land of eleven rivers*. Although initially housed by the Colegio Rosales, the services for consulting its bibliographic and periodical repositories extended beyond the Rosalian community, a situation that persists to this day. By applying the hermeneutic method and techniques of content analysis and document analysis, the text outlines the development of this first public library in Sinaloa as part of the Rosalian institution’s structure in its early stages (Liceo Rosales, 1872-1874; Colegio Rosales, 1874-1918; and Universidad de Occidente, 1918-1922), illustrating the zigzagging path it followed during its first 50 years. At all times it is emphasized that the bibliographic and periodical center reflected the processes, pressures, and satisfactions experienced and faced by the educational institution.

Key words: Libraries, history of education, history of the university, Mexico.

Dina Beltrán López. Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Es Profesora-Investigadora de la UAS y desde el año 2018 profesora e investigadora de apoyo en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Es integrante de la Junta Directiva de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa como académica distinguida. Correo electrónico: dinabelt@uas.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4988-4041>.

Antecedentes en el Liceo y Colegio Rosales

Los primeros antecedentes de la Biblioteca Central “Lic. Eustaquio Buelna Pérez” se remontan a los tiempos del Liceo Rosales, institución de educación secundaria fundada por el gobernador licenciado Eustaquio Buelna Pérez en 1873 en Mazatlán, que constituye el primer antecedente de la actual UAS. La creación se hizo en el puerto mazatleco porque en él estaban asentados los poderes estatales debido a que, por problemas que el gobierno enfrentaba con los comerciantes de Culiacán, este se había erigido en capital de la entidad (Berrelleza, 1998).

El decreto de creación de la naciente institución educativa contemplaba en su artículo 8 el establecimiento de una biblioteca a la que se destinarían mil pesos anuales con cargo al fondo de Instrucción Pública del presupuesto de egresos (*Boletín Oficial del Estado de Sinaloa*, 22 de febrero de 1873).¹ Corrían entonces los años de la Reforma en que el licenciado Benito Juárez conducía los destinos del país, y Eustaquio Buelna los del estado de Sinaloa.

Amparados en el mandato del decreto, pero también conscientes de la importancia de que el Liceo Rosales contara con este soporte indispensable para su quehacer académico, el 27 de marzo de 1873 la Legislatura del Estado, presidida por Luis Castro Negrete, aprobó la compra de 500 ejemplares del *Curso elemental de geografía universal* de Antonio García Cubas, el cual fue el primer libro de la futura biblioteca (Berrelleza, 1998), mismo que sirvió de apoyo en la materia de Historia y Geografía incluida en el plan de estudios secundarios.

Resuelto el problema del gobierno de Buelna con los comerciantes de Culiacán, en septiembre de 1873 los poderes del Estado se trasladaron de Mazatlán a Culiacán. Meses más tarde, el gobernador de la entidad tomó las medidas necesarias para que el Liceo también cambiara su sede. Inaugurado en Culiacán el 1 de marzo, cinco días después la Junta Directiva de Estudios aprobó el Plan de Estudios para el Estado de Sinaloa, con el que el Liceo se transformó en Colegio Rosales, en el cual se impartirían, además de educación secundaria o preparatoria, algunas carreras técnicas y profesionales, y la de profesor de primeras letras (*Boletín Oficial del Estado de Sinaloa*, 25 de marzo de 1874). El cambio cualitativo que significó dejar de ser una escuela secundaria para dar paso a la primera institución de educación superior pública de carácter laico en el noroeste mexicano trajo aparejadas muchas cosas, entre ellas la necesidad de crear la Biblioteca de la institución.

Sensible a esta necesidad, la Junta Directiva de Estudios tomó cartas en el asunto. Una de las medidas iniciales tuvo lugar en noviembre de 1877 al acordar la apertura de una biblioteca a partir de enero de 1878 con los libros personales de los catedráticos del Colegio. Asimismo publicó una convocatoria en la que solicitaba la colaboración de las sociedades científicas, escritores y personas amantes del progreso de la educación para que donaran publicaciones con este propósito. El gobierno

¹ El decreto número 32 se aprobó el 27 de diciembre de 1872, casi dos meses antes de su publicación.

había participado inicialmente obsequiando algunos folletos e impresos que existían en el archivo de la Secretaría Particular y, posteriormente, en noviembre de 1878, entregó al Colegio Rosales una dotación de más de 70 libros de matemáticas, lógica, contabilidad e historia general (Berrelleza, 1998).

El primero de enero de 1882, en el gobierno del ingeniero Mariano Martínez de Castro, entró en vigor la *Ley que organiza y reglamenta la instrucción pública (El Estado de Sinaloa [EES], 31 de diciembre de 1881 y 9 de enero de 1882)* y un mes después se aprobó el Reglamento Interior del Colegio Nacional Rosales (EES, 10 de febrero de 1882), instrumento normativo complementario de la primera. En este último se hacen varias referencias a la Biblioteca del Colegio, con motivo de la aplicación de diversas multas cuyo destino sería el fondo de Biblioteca, hecho que confirma que el funcionamiento de la biblioteca era una realidad en la vida interna de la institución rosalina.²

Una evidencia más de que la Biblioteca del Colegio Rosales ya estaba funcionando es que el periódico oficial *El Estado de Sinaloa*, en su edición del 12 de septiembre de 1880, publicó el primer inventario de dicho repositorio bibliográfico. En él se reportó la existencia de 96 títulos con 797 volúmenes que estaban disponibles para ser consultados por estudiantes, docentes y público interesado, además de 130 volúmenes que los profesores del Colegio habían prestado para el servicio bibliotecario (Rodríguez, 2024, p. 19).

Creación oficial y primer reglamento

La creación oficial de la Biblioteca se realizó durante el gobierno del general Francisco Cañedo, al aprobar la legislatura presidida por el señor Maclovio Castellanos el decreto 44, el 13 de mayo de 1885. En sus dos artículos, este decreto establece tres cosas: que la biblioteca sería pública, que la Junta Directiva de Estudios debía elaborar la reglamentación respectiva, y la creación de una plaza de bibliotecario con un sueldo anual de 240 pesos (EES, 22 de mayo de 1885). Especialmente relevante es lo primero, pues significa el nacimiento legal de la primera biblioteca pública del estado de Sinaloa, carácter que conserva hasta nuestros días.

Dos meses y medio más tarde (el 18 de julio), el médico Ramón Ponce de León, en su carácter de secretario de la Junta Directiva de Estudios, expidió el Reglamento de la Biblioteca Pública del Colegio del estado, el cual contiene en 17 artículos todas las disposiciones a que estarían sujetos el personal del establecimiento (inspector, bibliotecario y mozo de aseo) y los usuarios del mismo (EES, 28 de julio de 1885).

Según este reglamento, la inspección de la Biblioteca la haría el director del Colegio Rosales, la cual incluía: cumplir y hacer cumplir el reglamento, visitar la Biblioteca cuando se requiriera, informar sobre las faltas en la marcha y servicio para imponer las penas correspondientes, indicar a la Junta las mejoras requeridas y rendir ante esta

² Nombre con el que nos referimos a la actual UAS y a sus antecedentes (Liceo Rosales, 1873-1874; Colegio Rosales, 1874-1918; Universidad de Occidente, 1918-1922; Colegio Civil Rosales, 1922-1937; Universidad Socialista del Noroeste, 1937-1941, y Universidad de Sinaloa, 1941-1965). El adjetivo “rosalina” es en reconocimiento al general Antonio Rosales.

un informe anual sobre el estado de la misma (EES, 28 de julio de 1885, artículo 11). Al bibliotecario lo nombraría el gobierno del Estado de una terna que le propondría la Junta y el reglamento señalaba que estaba obligado a “tratar a los concurrentes con comedimiento, cuidando de que todos disfruten de las comodidades que presta el establecimiento” (EES, 28 de julio de 1885, artículos 12 y 14). Eran obligaciones de este empleado:

- 1a. Abrir y cerrar la Biblioteca en los días y horas que indica este Reglamento.
- 2a. Marcar los libros de la Biblioteca en su 8va. página, con el sello del Colegio Rosales.
- 3a. Llevar el [orden] y colocación de las obras, según el método adoptado en la Biblioteca de Hamburgo.
- 4a. Formar el catálogo de las obras conforme al expresado método, remitiendo una copia cada año al Gobierno y otra a la Junta [Directiva] de Estudios, adicionándolas con las obras recientemente adquiridas.
- 5a. Formar las colecciones de periódicos, con sus índices respectivos.
- 6a. Formar departamentos separados de las obras que se designen para texto en el Colegio, previo informe detallado y por escrito que recibirá de la Dirección.
- 7a. Recoger los mencionados textos, al finalizar el año escolar, confrontando el número de volúmenes y asignaturas, con el pedido que haya hecho la Dirección.
- 8a. Ordenar el archivo particular de la Biblioteca.
- 9a. Recoger de la Junta, las suscripciones dedicadas al establecimiento, estendiendo [sic] el correspondiente recibo, visado por el Inspector.
- 10a. Formar nota de los números de las publicaciones que faltan, que remitir a la Junta, para que ésta los recabe.
- 11a. Cuidar escrupulosamente la conservación de las obras y el aseo del establecimiento.
- 12a. Guardar en su poder las llaves de la Biblioteca.
- 13a. Remitir mensualmente a la Junta, un informe del número de personas que hayan concurrido al establecimiento y abrir el correspondiente registro.
- 14a. Cumplir exactamente con los acuerdos que dicte la Junta.
- 15a. Llevar un libro en que se consignen los hechos que sean objeto de efemérides [EES, 28 de julio de 1885, artículo 13].

Para los usuarios de la Biblioteca se establecía que debían: a) inscribir su nombre en una pizarra y el título de la obra que desearan consultar; b) recibir esta de manos del bibliotecario y devolverla a él mismo; c) tratar la obra con cuidado y limpieza, sin hacer en ella anotaciones; d) dejar por señal una tarjeta con el nombre escrito de la persona que leyese una obra, cuando desee continuar su lectura; e) reponer la obra que se desencuaderne o ensucie durante su uso; f) pagar su importe a juicio de la Junta y una multa equivalente al precio de ello, si es difícil reponerse; g) revisar la obra en presencia del bibliotecario, para devolverla en las mismas condiciones en que la recibió; h) usar de manera adecuada el resto de los muebles de la Biblioteca, e i)

utilizar lápiz para tomar las notas (EES, 28 de julio de 1885, artículo 2). La finalidad de estas disposiciones era garantizar la seguridad y el cuidado del acervo.

Un papel relevante jugó en esos años Ramón Ponce de León en esta y otras iniciativas en el ámbito educativo de la entidad, pues además de ser una persona culta, tenía amplia autoridad y poder de decisión al interior de la Junta Directiva de Estudios, máximo órgano de gobierno de la entidad en el ámbito educativo. Otro aspecto que destaca del galeno sinaloense es que, por haber formado parte de la primera planta docente de la institución, tenía idea clara de lo que significaba consolidar el proyecto educativo que representaba el Colegio Rosales.

La Biblioteca pública en el resto del Colegio Rosales

En sesión del 6 marzo de 1885 la Junta Directiva dio cuenta del nombramiento como bibliotecario del Colegio Rosales a favor del alumno supernumerario Celso Gaxiola Rojo, quien posiblemente fue la primera persona en asumir este cargo de manera oficial, aunque seguramente alguien desempeñó antes las funciones propias de la plaza (Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Sinaloa [AHUAS], 1885-1888, f. 3) Desde el principio, Gaxiola trabajó con ahínco en la elaboración del catálogo siguiendo el método alfabético de los títulos de las obras. El instrumento –concluido el 15 de septiembre de ese mismo año– reporta un total de 491 títulos y 1,801 volúmenes (Gobierno del Estado de Sinaloa, 1886), cifra que arroja una proporción de 128 libros por alumno si se toma en cuenta que la matrícula del Colegio en el año escolar 1885-1886 fue de 14 alumnos (Sánchez, 2000). En este catálogo aparece el *Compendio general del estado de Sinaloa*, del licenciado Eustaquio Buelna, obra impresa por orden del gobernador Francisco Cañedo en 1877 en el taller que don Irineo Paz tenía en la Ciudad de México.

En 1887, el Ejecutivo estatal ordenó que la Biblioteca abriera diariamente al público, como lo establecía el reglamento de la misma en su artículo 1º: de lunes a sábado tres horas por la mañana y dos por la tarde, y los domingos y días de festividad nacional dos horas. Para finales de ese año el director del Colegio Rosales, ingeniero Francisco Sosa y Ávila, informó sobre las actividades del Colegio y reportó que el acervo bibliográfico de la Biblioteca ascendía a 1,774 volúmenes cuyo contenido versaba sobre ciencias, artes, idiomas y literatura, sin contar las memorias y folletos de las oficinas públicas. Fungía entonces como bibliotecario Antonio Zevada (Berrelleza, 1998).

El 15 de marzo de 1888, en ocasión de la apertura del cuarto y último periodo de sesiones de la XIII Legislatura, el gobernador del estado informó que la Biblioteca del Colegio Rosales contaba ya con más de 4,000 volúmenes y que pronto estaría a disposición del público, para lo que el gobierno había dispuesto que se imprimiera el catálogo de las obras existentes. Llama la atención el notable incremento que tuvo

el acervo en tan poco tiempo (más del 100 por ciento en menos de tres meses), pero también la presencia del tema de la biblioteca pública en el discurso de las autoridades gubernamentales, porque pone de manifiesto el interés por atender este rubro fundamental. Sin embargo, el dato numérico enunciado por el gobernador Cañedo parece poco probable en virtud de que la cifra que reporta el catálogo del 16 de marzo de 1895 es de 2,665 (Gobierno del Estado de Sinaloa, 1895).

Otros dos informes sobre el acervo de la Biblioteca los tenemos a principios del siglo xx. En agosto de 1901, en su informe como director de la casa rosalina, el médico Ruperto L. Paliza comentó que el inventario realizado a principios de ese año arrojó un total de 2,461 volúmenes (1,833 empastados y 628 a la rústica) y que de esa fecha a la del informe habían ingresado 61 volúmenes (21 empastados y 40 a la rústica), sumando 2,522 volúmenes, 143 menos de los que había seis años antes (EES, 30 de agosto de 1901). Para el año siguiente, en la *Memoria general de la Administración Pública del Estado* del general Francisco Cañedo, se reportaron 3,016 volúmenes (Gobierno del Estado de Sinaloa, 1905).

Nótense los altibajos que se registran en las estadísticas disponibles. Pese a esta y otras problemáticas, el director del Colegio rosalino expresa su satisfacción con la marcha del plantel, sobre todo al considerar “la confianza que comienza a dispensarle el público de todo el estado, así como el prestigio de que goza en algunas de las vecinas entidades federativas” (EES, 30 de agosto de 1901). La oferta de enseñanza preparatoria y de carreras técnicas y profesionales en la región noroeste del país era aún muy limitada, por lo que, aun con sus deficiencias, los estudios que ofrecía el Colegio Rosales eran demandados por quienes carecían de los medios para migrar a instituciones más consolidadas y de mayor prestigio.

Llegó la Revolución mexicana y en el Colegio rosalino, con la Biblioteca en su seno, se expresó la rebeldía estudiantil encabezada por Rafael Buelna Tenorio, cuando se dio la contienda por la gubernatura entre el candidato oficialista Diego Redo y el periodista José Ferrel, luego de acaecida la muerte del gobernador Francisco Cañedo (Beltrán y Berrelleza, 1997). Mucho se ha dicho que tal proceso afectó poco o nada la marcha de la institución, pero, en lo particular, consideramos que es un tema que merece estudiarse más.

Durante el desarrollo del proceso revolucionario hubo un clima de inestabilidad política que se expresó, entre otras cosas, en la breve duración en el cargo de los gobernadores.³ En noviembre de 1915 la legislatura local nombró como gobernador provisional del Estado de Sinaloa al ingeniero Manuel Rodríguez Gutiérrez, quien enfocó su atención en la educación primaria y la enseñanza impartida en el Colegio Rosales. Para impulsar esta última nombró como director del Colegio al doctor Bernardo José Gastélum Izábal, quien desde su llegada puso en marcha un plan de reforma que plasmó en un nuevo reglamento interior (EES, 16, 18, 21, 23, 25 y 28

³ Para dar idea de la inestabilidad reinante en los gobiernos de esos años, basta decir que desde la muerte del gobernador Cañedo en 1909 y hasta antes del mandato de Iturbe, Sinaloa había tenido 28 gobernadores: 8 constitucionales, 13 interinos, 5 provisionales, un sustituto, y un gobernador y comandante militar (Berrelleza, 1998, pp. 264-265).

de diciembre de 1915, y 4 de enero de 1916). Para entender el nombramiento de Bernardo Gastélum al frente de la institución colegial es fundamental tener presente el antecedente de su cercanía con Manuel Rodríguez cuando coincidieron como docentes en las aulas rosalinas (AHUAS, 1907-1918).

Antes del reglamento interior mencionado, el funcionamiento del Colegio y del conjunto de las instituciones educativas de Sinaloa era regulado por la Ley de Instrucción Pública de 1895, que establecía una Junta Directiva de Estudios en la que el gobernador del Estado era la figura principal en la toma de decisiones. Con el nuevo instrumento se reconfiguraron las relaciones de poder al restar facultades al gobernador del Estado y a la Junta y transferirlas al director del Colegio y a los profesores del mismo (Beltrán, 2007).

Se trataba, sin duda, del influjo de los aires de cambio aparejados al movimiento revolucionario iniciado en noviembre de 1910. En el reglamento interior aprobado en diciembre de 1915 las disposiciones sobre las obligaciones del bibliotecario son menos (se reducen de 15 a ocho) y más generales con respecto al reglamento de 1885 señalado antes, aunque se mantiene la esencia en cuanto a su función como guardián y administrador del centro biblio-hemerográfico. De acuerdo al artículo 52, las obligaciones del bibliotecario lo dibujan como un celoso guardián o cuidador de los libros, como puede verse a continuación:

- I. Recibir por minucioso inventario, la Biblioteca y entregarla del mismo modo cuando cese en el empleo.
- II. Tener abierta la Biblioteca en las horas que designe el Director.
- III. Observar y hacer cumplir el reglamento particular de la misma.
- IV. Formar los índices y catálogos necesarios para el buen servicio.
- V. Cuidar del aseo del local en que se halle la Biblioteca y con minucioso esmero de la conservación de los libros y útiles que existan a su cargo.
- VI. Llevar un libro en que se anoten las entradas de nuevos libros, con la fecha de su ingreso y con expresión de su procedencia.
- VII. No permitir que persona alguna extraiga algún libro, grabado, etc.; sin previa orden escrita del Director y recibo que firmará el interesado. La falta de cumplimiento de esta obligación, aunque sea por una vez, es motivo para que se le destituya del empleo.
- VIII. Imprimir en la primera página de los libros de la Biblioteca, en el medio y en la última página, el sello de la misma [EES, 25 de diciembre de 1915].

La Biblioteca en la Universidad de Occidente (1918-1922)

En mayo de 1918 ocurrió un punto de inflexión en la historia de la institución rosalina: la legislatura local, bajo el gobierno del general Ramón F. Iturbe, aprobó la *Ley que organiza la Universidad de Occidente y le concede su autonomía* (EES, 30 de mayo de

1918). Este decreto originó cambios sustanciales en la estructura y funcionamiento del Colegio, pues además de que contemplaba dejar atrás una estructura colegial que estaba en decadencia en el país, otorgaba autonomía a la institución, con lo que tomó delantera a la Universidad Nacional que logró su régimen autónomo hasta julio de 1929.

El autor y promotor de la anterior iniciativa fue el médico Bernardo J. Gastélum, quien supo llegar a las instancias de decisión para que el proyecto fuese apoyado. Desde que Iturbe ganó la gubernatura contempló como parte del equipo a Bernardo Gastélum y por eso en octubre de 1917 lo nombró director del Colegio Rosales (AHUAS, 1900-1918, f. 50). Con ello se generaron las condiciones para continuar la reforma que había quedado en suspenso a mediados de 1916 al renunciar Gastélum a la dirección del Colegio, como producto de la inestabilidad política imperante.

El 31 de julio de 1918 la Junta de Profesores tomó una serie de acuerdos encaminados a preparar el inicio de las clases en la Universidad de Occidente en el ciclo escolar 1918-1919, lo que incluyó nombrar rector y vicerrector, cargos que recayeron en Bernardo J. Gastélum y en el ingeniero Enrique Peña, respectivamente (AHUAS, 1918-1919, f. 6). También se aprobó el reglamento interior de la institución, el cual se ratificó el 4 de septiembre por el Consejo Universitario; en él se mantuvieron prácticamente las mismas disposiciones respecto al funcionamiento de la biblioteca y obligaciones del bibliotecario. En relación con las obligaciones del responsable de la biblioteca, solo se eliminó la de no permitir que persona alguna extrajera algún libro o grabado sin previa orden escrita y recibo firmado por el interesado, pues de ahora en adelante esta sería obligación del rector (Universidad de Occidente, 1920).

Sobre las condiciones de la Biblioteca pública en el momento en que se aprobó el tránsito de Colegio a Universidad, en su último informe como director del Colegio Rosalino rendido el 31 de julio de 1918 Gastélum dijo que había sido mejorada en su mobiliario y acervo. Sobre este último apuntó que las suscripciones a periódicos nacionales y extranjeros se recibían con abundancia y puntualidad, y que el número de volúmenes había aumentado, y que tenía el firme propósito de continuar con dicho crecimiento. Para Gastélum la justificación para apoyar en forma decidida a la Biblioteca era una: su importancia como centro para auxiliar las actividades académicas de alumnos y maestros de la institución, y contribuir a la ilustración de los habitantes de la ciudad (EES, 29 de agosto de 1918).

Tiempos difíciles en los aspectos político y económico vivió la institución en este primer intento por erigirse como universidad autónoma, en lo cual los contextos estatal y nacional tuvieron un peso decisivo. Ramón F. Iturbe había ganado con amplio margen en las primeras elecciones constitucionales del Estado, dejando en el camino las aspiraciones de su principal oponente, el general Ángel Flores. Este hecho marcó su gobierno y los proyectos que impulsó, ya que Flores y su grupo, al no aceptar la

derrota sufrida en las urnas, emprendieron una feroz campaña para obstaculizar su plan de gobierno (Beltrán, 2015).

Lo que ocurrió en Sinaloa en el periodo de 1918 a 1922 solo se entiende en el marco de la disputa por el poder entre los caudillos y grupos revolucionarios que fue protagonizada a nivel nacional por el presidente Venustiano Carranza y el grupo de los sonorenses; mientras Iturbe se alineó a Carranza, Flores lo hizo con el grupo de Sonora. Al triunfar los sonorenses con el asesinato de Carranza el 21 de mayo de 1920, el poder de Flores se impuso sobre Iturbe, primero ganando en septiembre siguiente la gubernatura de la entidad y doce días después con su nombramiento como jefe de la Primera División del Noroeste por Álvaro Obregón (Beltrán, 2015). Este hecho repercutió en la marcha de la Universidad de Occidente y, desde luego, también en la de la Biblioteca. Veamos algunos hechos que ilustran esto.

En la sesión del Consejo Universitario en la que se discutió el presupuesto del año escolar 1919-1920, la comisión encargada de su estudio sugirió que la plaza de bibliotecario fuese ocupada por alumnos, de manera que, a la vez que estos tuvieran una fuente de ingresos económicos, a la institución le representaría un ahorro al pagar un menor sueldo. Aceptada la propuesta, el bibliotecario José S. Traslaviña, quien estudiaba cuarto año de la carrera de Derecho, recibió un sueldo anual de 549 pesos (AHUAS, 1918-1919, f. 49).

En la práctica la atención de la biblioteca por parte de estudiantes no funcionó. Por ello, al presentar Gastélum el presupuesto del año escolar 1920-1921, con el argumento de que los estudiantes carecían de posibilidades de prestarle el debido cuidado al establecimiento, propuso que lo atendiera una persona dedicada exclusivamente a él, lo que significó pagar completo el salario que correspondía a esa plaza. Así, en los años escolares de 1920-1921 y 1921-1922 se presupuestó la cantidad de \$821.25, es decir, desaparecería el ahorro de \$272.25 que se hizo en el año escolar 1919-1920 (AHUAS, 1919-1925, fs. 22 y 56).

Las pretensiones del rector Gastélum y su equipo para la Biblioteca y para la Universidad en realidad eran producto de su anhelo de que el noroeste mexicano contara con un centro superior de estudios similar a la Universidad Nacional. En los hechos, la Universidad de Occidente nunca recibió el subsidio que se le había programado, por lo que cualquier idea de ofrecer sueldos decorosos al personal de la Biblioteca y de la institución en general no era posible, mucho menos pensar en nuevas adquisiciones de acervo bibliográfico y hemerográfico, en la renovación del mobiliario o en mejoras a la infraestructura. Tan crítica se tornó la situación económica que en abril de 1920 se suspendieron los sueldos del rector, bibliotecario, profesores, preparadores y el del escribiente. La supresión de la plaza de bibliotecario en enero de 1922 fue un golpe más para la Biblioteca, hecho que demeritó todavía más la ya de por sí menguada calidad educativa del plantel (AHUAS, 1919-1925, fs. 13 y 70).

El personal de la Universidad de Occidente, incluido el de la Biblioteca, deja sobradas pruebas de su entrega a la institución que nos legó el actual lema *Sursum Versus*. Fue un altruismo el suyo que defendió el proyecto hasta donde sus posibilidades lo permitieron.

Finalmente, el 28 de julio de 1922 el Consejo Universitario acordó entregar la Universidad de Occidente al gobierno del Estado. Todavía de septiembre a noviembre de 1922 hubo un intento de reapertura de la universidad que no fructificó: como se habían renovado el Congreso local y las dos cámaras federales (la de diputados y la de senadores), la totalidad de los legisladores sinaloenses electos (federales y locales), apoyados por homónimos de otras entidades, pensaban que la Universidad de Occidente debía mantenerse en pie y, por ello, gestionaron ante el gobierno del general Obregón una partida mensual de \$5,000 que permitiera su reapertura. Si bien los legisladores lograron que el presidente Obregón apoyara la petición (autorizó una ayuda mensual de \$3,500), el poder local encabezado por Flores se impuso y la institución regresó, aunque con algunas diferencias, a la anterior estructura, con el nombre de Colegio Civil Rosales (Beltrán, 2015).

Referencias

- AHUAS [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Sinaloa] (1900-1918). *Libro de nombramiento de catedráticos* (fondo Colegio Rosales), Culiacán, Sinaloa.
- AHUAS (1885-1888). *Libro de actas de sesiones de la Junta Directiva de Estudios* (fondo Colegio Rosales), Culiacán, Sinaloa.
- AHUAS (1907-1918). *Libro de actas de sesiones de la Junta Directiva de Estudios* [fondo Colegio Rosales], Culiacán, Sinaloa.
- AHUAS (1918-1919). *Libro de actas de sesiones del Consejo Universitario* [fondo Universidad de Occidente], Culiacán, Sinaloa.
- AHUAS (1919-1925). *Libro de actas de sesiones del Consejo Universitario* [fondo Universidad de Occidente], Culiacán, Sinaloa.
- Beltrán, D. (2007). *La autonomía universitaria en la institución rosalina: 1872-2006* [Tesis de Licenciatura]. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UAS, Culiacán, Sinaloa, México.
- Beltrán, D. (2015). *Currículum y educación media superior en la institución rosalina. Un estudio desde la historia cultural* [Tesis de doctorado]. Centro Escolar del Mar de Cortés, Culiacán, Sinaloa, México.
- Beltrán, D., y Berrelleza, M. A. (1997). *A las puertas de la gloria. Las elecciones de 1909 en Sinaloa*. Universidad Autónoma de Sinaloa/Dirección de Investigación y Fomento de la Cultura Regional.
- Berrelleza, M. A. (1998). *De liceo a universidad. La institución rosalina: 1872-1922*. UAS.
- Boletín Oficial del Estado de Sinaloa* (1873, 1874).
- EES [*El Estado de Sinaloa*] (1881, 1882, 1885, 1901, 1915, 1916, 1918).
- Gobierno del Estado de Sinaloa (1886). *Memoria general de la Administración Pública del Estado, presentada a la H. Legislatura por el Gobernador Constitucional General Francisco Cañedo*. Imp. de Tomás Ramírez.
- Gobierno del Estado de Sinaloa (1896). *Memoria general de la Administración Pública del Estado, presentada a la H. Legislatura por el Gobernador Constitucional General Francisco Cañedo el 16 de marzo de 1895*. Imp. de Retes y Díaz.

Gobierno del Estado de Sinaloa (1905). *Memoria general de la Administración Pública del Estado, presentada a la H. Legislatura por el Gobernador Constitucional General Francisco Cañedo (1896-1902)*. Imp. de Retes y Díaz.

Rodríguez, L. (2024). 150 años de historia: el legado bibliográfico del Colegio Rosales, 1872-1880. *SIBIUAS, Revista de la Dirección General de Bibliotecas de la UAS*, (3), 10-22. <https://revistas.uas.edu.mx/index.php/SIBIUAS/issue/view/7>

Sánchez, J. L. (2000). *Sociedad y educación en Sinaloa. 1874-1918: El Colegio Rosales*. Universidad Autónoma de Aguascalientes/Universidad Autónoma de Sinaloa.

Universidad de Occidente (1920). *Reglamento interior de la Universidad de Occidente*. Helios.

Cómo citar este artículo:

Beltrán López, D. (2024). Los antecedentes de la primera biblioteca pública del estado de Sinaloa, México (1872-1922). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 123-133, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.632>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 participación del municipio dentro del desarrollo del presupuesto de instrucción pública primaria en Zacatecas 1890-1911

*The participation of the municipality in the development
of the budget for Primary Public Instruction in Zacatecas 1890-1911*

Amaya Monserrat Sánchez Sánchez

RESUMEN

La instrucción pública en Zacatecas en el periodo 1890-1911 se desarrolló en un contexto económico particular donde surgieron momentos clave que sentaron las bases de una construcción de presupuesto dentro de la misma instrucción, en el cual el papel e intervención del municipio fue crucial. El presente trabajo aborda, a través de una revisión profunda y detallada, esa importancia que tuvo el municipio dentro del desarrollo y ejecución de presupuestos públicos para la instrucción primaria en Zacatecas y su contribución a la administración pública, de la mano con entidades internas pertenecientes a la instrucción pública como lo fue la Dirección General de Instrucción Pública.

Palabras clave: Instrucción pública, municipio, presupuesto, Zacatecas.

ABSTRACT

Public instruction in Zacatecas in the period 1890-1911 developed in a particular economic context where key moments arose that laid the foundations for a budget construction within the same instruction, in which the role and intervention of the municipality was crucial. The present work addresses, through a deep and detailed review, the importance that the municipality had within the development and execution of public budgets for primary education in Zacatecas and its contribution to public administration, hand in hand with internal entities belonging to public instruction such as the General Directorate of Public Instruction.

Keywords: Public instruction, municipality, budget, Zacatecas.

Amaya Monserrat Sánchez Sánchez. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es Licenciada en Economía con especialidad en Políticas Públicas, Maestra en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios de Población y Desarrollo, y Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente realiza una estancia posdoctoral CONAHCYT en Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Sus líneas de investigación son historia de la educación, economía y estadística. Correo electrónico: am_sanchez@uap.uaz.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-9059>.

Introducción

El papel que desempeñó el Estado en la educación pública de México constituyó una fuerte base dentro de la historia de México, y entrelazado con la administración pública, se ha convertido en una gran responsabilidad gubernamental. En el siglo XIX se comprendió el ramo de instrucción pública de diversas instituciones centralizadas. Una de ellas es la Dirección General de Instrucción Pública —establecida el 13 de octubre de 1833 por Valentín Gómez Farías—, que se encargaba de la administración de los establecimientos de instrucción pública y manejaba los fondos destinados a la educación. En este contexto, se estableció un fondo formado de los bienes que el clero dedicaba a la enseñanza. Además, la Dirección General estaba encargada de la parte directiva, económica y facultativa de la educación y la enseñanza pública, pero sus facultades eran en lo general lo que debían ser. Así, se constituyó en el primer esfuerzo institucional del Estado por asumir la conducción efectiva de la educación (Guerrero, 1989). La mención de esta Dirección obedece a que dentro de la estructura del presupuesto de instrucción pública para el caso de la entidad zacatecana están contempladas sus asignaciones de recursos económicos, mismas que se detallarán más adelante.

Por medio del *Decreto para el arreglo de la instrucción pública* del 15 de abril de 1861 se creó la Dirección General de los Fondos de Instrucción Pública, enmarcada en el ámbito de acción de la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, que estaba a cargo de Ignacio Ramírez. Sin embargo, en contraste a la Dirección General de Instrucción Pública, la Dirección General de Fondos de Instrucción Pública no cubría todo el ramo educativo, sino solamente el financiamiento de la enseñanza pública. Las funciones asignadas a esta dirección eran las de administrar los fondos de la instrucción pública, promover su mejora y aumento, así como proponer al gobierno las medidas para poder incrementarlas. La estructura de esta institución estaba encabezada por un director general, un contador/interventor, un tesorero, un oficial, cuatro escribientes, un portero y un recaudador general. Los fondos de instrucción se constituyeron de la siguiente manera:

- El producto del 10% sobre herencias y legados.
- Las herencias vacantes en el Distrito y territorios federales.
- Los fondos que se adquirieran o asignen.

Se puede apreciar que esta dirección era una institución administrativa autónoma de apoyo a la secretaría del ramo, no se metía en aspectos de cómo educar sino de administrar los bienes mediante los cuales se impartía la instrucción pública en el periodo de Juárez. La Dirección General de Instrucción Pública fue una institución administrativa importante para expropiar los poderes que el clero había acumulado sobre la educación, principalmente los recursos financieros que hicieron realidad la enseñanza laica y moderna (Guerrero, 1989).

La Junta Directiva de la Instrucción Pública, creada en 1869, tuvo como función auxiliar al ministerio correspondiente en la dirección de todos los ramos de la enseñanza pública. Su estructura estaba formada por todos los directores de escuelas especiales, de preparatoria, y de un profesor por cada escuela, nombrado por las juntas respectivas; también estaba conformada por dos profesores de instrucción primaria. Estos establecimientos eran sostenidos con fondos públicos (Guerrero, 1989). El desarrollo y desempeño de la Dirección General de Instrucción Pública se ve reflejado en la forma de organizar sus funciones a través de la obtención de recursos económicos. Con la creación de la Dirección General de Fondos de la Instrucción Pública se pudo garantizar la continuidad del laicismo en la educación y se fueron generando las condiciones para que se diseñara un mecanismo de asignación de presupuesto, esto es, determinar qué elementos o necesidades se debían atender dentro de las instituciones educativas y en las formas de enseñanza para establecer sub-rubros dentro del ramo de Instrucción Pública, para de esta manera ir consolidando la estructura presupuestal.

Dentro de las discusiones que se tuvieron en los Congresos de Instrucción Pública, el elemento que más llama la atención por su relación con los presupuestos para este ramo es el de la supresión de la Compañía Lancasteriana en el Distrito Federal y territorios en marzo de 1890. Las escuelas que tenía a su cargo se convirtieron en nacionales y pasaron a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el cual debía ejecutar los métodos modernos de enseñanza, igual que en el caso de las escuelas municipales del Distrito Federal y territorios. De esto se desglosa el siguiente ejemplo: en la ciudad de México el gobierno federal, que solamente contaba con 39 escuelas, decretó en 1896 la nacionalización —o federalización— de las 417 municipales. Esto se traduce en que los ayuntamientos, que fueron debilitados económicamente por haberse abolido el impuesto de las alcabalas, no pudieron oponerse, y esta acción tenía precedentes: durante el periodo de Díaz los gobiernos estatales desplazaron en muchos casos a los gobiernos municipales en su tarea de administrar la educación. A principios del régimen el 10% de las escuelas oficiales dependían del Ejecutivo federal y de los gobiernos estatales, y para 1900 los ayuntamientos tenían el control del 20% de ellas (Loyo y Staples, 2010).

Enlazando el contexto de la alfabetización de la población a finales del porfiriato, con respecto al desarrollo del país, tiene un hilo conductor con la asignación presupuestal en la educación. El desarrollo económico que vivía el país no era uniforme, y esto se reflejaba en los gastos públicos; por ejemplo, para los casos del Estado de México, Querétaro y Chihuahua se llegó a destinar el 40% del presupuesto a la instrucción pública, sobre todo en la instrucción primaria, por lo que los alcances educativos en las cabeceras municipales fueron considerables, comparando este porcentaje con lo que destinaba la federación, que era el 7%. Durante ese periodo tanto la federación como los gobiernos estatales fueron ganando terreno en el campo

educativo, ya que las escuelas gubernamentales fueron más numerosas que las particulares. El Estado asumió el papel del educador teniendo presencia en las entidades federativas. Sus contradicciones fueron palpables en el campo educativo enfocado a las ideas de libertad, justicia y democracia difundidas por maestros formados en las nuevas escuelas Normales. A pesar de algunos escenarios desequilibrados, el mandato de Díaz dejó entre sus legados la búsqueda de métodos libertadores, una educación laica, gratuita y obligatoria que sentó la base para que los gobiernos revolucionarios pudieran llevar a cabo un programa educativo universal y unificador (Loyo y Staples, 2010).

Es importante precisar, sobre todo para el escenario zacatecano, que en el año de 1896 se presentó un fenómeno que cambiaría las facultades de los ayuntamientos del estado, sobre todo en materia administrativa, política y financiera, ya que se presentaron tres modificaciones en la autonomía municipal. Un ejemplo de ello es que en febrero de 1896 se aplicó la modificación al artículo 47 de la Constitución local, que anteriormente señalaba que el nombramiento de los jefes políticos se llevaría a cabo por medio de una elección popular, ahora se establecía que estos nombramientos fueran realizados de manera directa por parte del Ejecutivo del Estado. Otro de los cambios que repercutió considerablemente se presentó en mayo del mismo año, cuando el gobierno federal decretó la reforma a los artículos 111 y 124 de la Constitución para eliminar las trabas que impedían la formación de un mercado nacional, esto quiere decir la abolición de las alcabalas. Esta situación conllevó la construcción de una nueva ley hacendaria en el estado que llegó a afectar a las finanzas municipales, sobre todo porque algunos arbitrios que pertenecían a los ayuntamientos pasaron a manos del gobierno estatal (Moreno, 2015).

Por consiguiente, en diciembre de 1896 se decretó la Ley de Instrucción Primaria en la que se suprimieron el Consejo de Instrucción Primaria y las Juntas Locales, que tenían sus funciones en todos los municipios y que eran dirigidos por los ayuntamientos, y su control pasó a cargo del gobierno del Estado. El propósito de esta reforma era la centralización de la educación pública y, derivado de esta centralización, minimizar a los ayuntamientos sus facultades o competencias, tanto administrativas como financieras, que habían tenido a lo largo del siglo XIX. Así pues, en 1901 se modificaron estas capacidades dentro de la economía municipal y se decretó la ley que refundió las tesorerías municipales en las recaudaciones y sub-recaudaciones de rentas, con lo que se limitaron por completo estas capacidades de la asamblea municipal en el manejo e inversión de los fondos (Moreno, 2015).

Retomando la reforma que se implementó a los artículos 111 y 124 de la Constitución, efectuada en mayo de 1896, se tenía el propósito de que esta reforma pudiera obligar a los estados a sustituir sus ingresos con otras fuentes y poder consolidar la esfera hacendaria de la federación, por lo que los estados tendrían el derecho de

imponer contribuciones, mientras que la administración central seguiría asegurando la relación armónica entre las entidades federativas. De esta manera, el Congreso estatal ya había decretado la autorización al Ejecutivo para realizar las modificaciones de las leyes de instrucción pública y de hacienda con el fin de organizar las oficinas recaudadoras de los fondos de instrucción, de los municipios y del estado. El 10 de junio de 1889 el gobernador Aréchiga expidió la nueva ley hacendaria que tuvo su implementación el 1 de julio del mismo año, en ella se establecieron los impuestos que sustituirían el sistema alcabalaro abolido. Esta reforma presentó una afectación en las finanzas municipales, en la que algunos arbitrios que antes pertenecían al ayuntamiento pasaron al gobierno estatal, y para subsanar las consecuencias que se habían producido al tesoro municipal se llegaron a aumentar y crear otros impuestos. En el caso de la instrucción primaria, se determinó que los gastos serán cubiertos por las oficinas de Hacienda del estado, por lo que se redujeron los egresos del municipio que resultaban ser una carga importante. En 1906, después de aplicada esta nueva ley se desapareció el rubro de Instrucción dentro de los gastos municipales que correspondían en el año de 1895; esto significó una gran disminución de gastos, partiendo de que en 1895 el total fue de \$154,505, de los cuales \$44,700 pertenecían a pagos de instrucción, o sea el 32% del egreso total (Moreno, 2015).

Los problemas financieros y la referida unidad de los gobiernos estatal y municipal llevarían a la asamblea a considerar prudente la expedición de la Ley de Instrucción Pública, que fue promulgada el 31 de diciembre de 1896, originada en el gobierno federal. Este estatuto suprimió el Consejo Superior de Instrucción Primaria y las Juntas Locales que estaban presentes en todos los municipios. La administración de instrucción llegó a depender exclusivamente del Ejecutivo del Estado, surgiendo la Dirección General de Instrucción Primaria bajo la dirección de Tomás Lorck. Fue necesario que el gobierno estatal se hiciera cargo de la instrucción pública porque la situación económica de los ayuntamientos era insostenible, lo que originaba retrasos en las percepciones salariales de los maestros o la privación total de estas, por lo que motivaba poco interés por estar frente a un grupo y se manifestaba un desarrollo muy limitado e inconsistente de la educación. La federalización de la enseñanza en Zacatecas en 1896 se vinculó con los intereses del gobierno estatal para implementar un proyecto educativo de regeneración social, la cual se buscaba con la educación: sacar a la sociedad del atraso mediante la fundación de escuelas para niños y niñas, atender la instrucción para adultos, establecer un plantel educativo en la cárcel para varones, fomentar la alfabetización de los soldados, la creación de dos escuelas Normales, la formación de profesionistas, entre otras acciones (Gutiérrez, 2013).

Por otro lado, los ayuntamientos quedaron como inspectores y vigilantes de los establecimientos de instrucción, pero bajo la inmediata dependencia de la Dirección General. Entonces, el decreto desvaneció la posibilidad de que los ayuntamientos

podieran tener el control de los espacios educativos pertenecientes a sus municipios y comunidades adjuntas, y así minimizó las capacidades de esta organización en su nivel administrativo. En tal escenario se manifestó la limitación de un derecho y obligación de las organizaciones por controlar estos espacios educativos y la descarga económica que se produjo en los ayuntamientos (Moreno, 2015).

Las mermadas facultades económicas del ayuntamiento no permitieron un escenario favorable en la administración del ramo de instrucción pública: el pago deficiente al personal educativo, las inadecuadas condiciones de las escuelas, además de la baja asistencia de los alumnos, no ayudaron a alcanzar los objetivos para la instrucción en general. Como ejemplo y en contexto de la situación que se presentaba en la capital zacatecana, tenemos que el funcionario municipal Benito Garza manifestaba, a principios de 1889, la situación que se presentaba en diferentes escuelas. Por ejemplo, en todas las escuelas se presentaba la queja, por parte de los directores, de la constante inasistencia a dichos establecimientos, además de que en algunas escuelas faltaban materiales, el mobiliario se encontraba en pésimas condiciones y las instalaciones escolares no eran adecuadas para los alumnos inscritos en ellas (Moreno, 2015). Este tipo de informes exponían las carencias del erario municipal.

En la historia de México, el municipio ha tomado el papel de la institución básica de la administración y del gobierno de las comunidades locales. Por consiguiente, el municipio se ha convertido en el nivel de gobierno más próximo a la población, además tiene una participación crucial en la historia de la formación del Estado nación mexicano y de los procesos de centralización política que se dieron en el porfiriato (Acevedo, 2012). Para el caso de la instrucción pública encaja perfectamente el contexto del municipio y sus facultades para administrar las escuelas primarias; a su vez, se pueden conjugar los elementos de carácter social y político que participaron en el sostenimiento de estas escuelas, sobre todo en la ciudad de Zacatecas.

Balances presupuestales de instrucción pública primaria en México y Zacatecas

El significado político del presupuesto es susceptible de ser comprendido desde el dictado constitucional según el cual el presupuesto se forma a partir de las necesidades financieras de la federación, así como también lo puede ser desde lo estatal o municipal. Estas necesidades reflejan sus fines y objetivos: necesidades surgidas de la dirección establecida por la Constitución y más específicamente del funcionamiento de los poderes constitucionales; necesidades asociadas a los objetivos de derecho y de potencia, y, finalmente, las necesidades de promover la cultura y la prosperidad del país, es decir, administrar el territorio, tutelar los intereses sociales, desarrollar la educación y administrar el gasto y los ingresos federales (Carmagnani, 1994).

Tabla 1
Egresos totales y egresos para el ramo de educación en México (1890-1911)

Periodo	Presupuesto total	Presupuesto Instrucción pública	%
1890-1891	37,712,140	1,387,070	3.68
1893-1894	44,634,793	1,006,600	2.26
1894-1895	45,610,279	919,186	2.02
1895-1896	46,069,413	959,651	2.08
1897-1898	50,581,983	1,660,984	3.28
1898-1899	52,672,478	1,708,624	3.24
1905-1906	85,987,130	4,744,730	5.52
1906-1907	89,897,397	5,737,410	6.38
1907-1908	96,611,549	6,462,321	6.69
1909-1910	97,871,750	6,600,165	6.74
1910-1911	102,294,030	6,970,057	6.81

Fuente: Estadísticas sociales del Porfiriato 1890-1911, INEGI, construidas a partir de memorias de Hacienda y memorias de Gobernación. El cálculo del porcentaje equivalente del presupuesto de educación con respecto al presupuesto total es un ejercicio propio.

En la Tabla 1 se observa en el balance una tendencia de incremento en la proporción del gasto en instrucción pública con el gasto total, pero hubo fluctuaciones considerables en el caso del presupuesto de instrucción. De forma absoluta, se aprecia una caída entre los años 1894 a 1896, esto en función de que se entró en coyuntura con la situación de la federalización de la instrucción, los ajustes que se fueron manejando en la Secretaría de Hacienda, y se le puede atribuir a las circunstancias de desequilibrio económico que presentó el país, etc. Finalmente, entre 1905 a 1911 se refleja un superávit en el presupuesto aprobado, pero no logra ser suficiente en ninguno de esos años fiscales.

A raíz de las modificaciones que se fueron presentando tanto en la asignación y construcción de presupuestos como en las facultades financieras estatales y municipales, resulta interesante conocer la manera que se fue manejando la Dirección General de Instrucción Pública en Zacatecas. En la Tabla 2 se parte de 1900 porque a finales de ese año el gobernador Genaro G. García decretó una serie de reformas dentro de la Ley de Instrucción Primaria de 1897, y para el caso de los presupuestos se señaló en el artículo 68 que todas las escuelas primarias sostenidas por fondos públicos dependerían inmediatamente y de forma directa de la Dirección General de Instrucción Primaria, que tendría la facultad de revisar los reglamentos económicos para su aprobación, así como de proveer de todos los libros y útiles que estas llegaran a necesitar. También tenía esta Dirección la responsabilidad de presentar, cada

Tabla 2
Presupuesto asignado para la Dirección General de Instrucción Pública en Zacatecas 1900-1911

Año	Gasto de Dirección General	Gastos generales
1900	6,500	N/R
1901	13,900	23,067
1902	11,140	22,000
1903	11,140	22,000
1904	11,140	22,000
1905	5,213	15,000
1906	5,339	12,895
1907	5,339	12,895
1908	5,339	12,293
1909	5,397	16,490
1910	5,838	13,518
1911	5,930	9,639

Fuente: Construcción propia con información del Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, consultado para los años 1900-1910 en el mes de diciembre de cada año correspondiente, principalmente en los presupuestos aprobados por los gobernadores en turno. N/R se denomina como dato no registrado, debido a que no se encontró la cantidad asignada en gastos generales del año 1900.

año en la primera quincena de noviembre, un proyecto de presupuesto general de la instrucción primaria en el estado en el que indicara las modificaciones que debieran introducirse para el siguiente año fiscal (POGEZ, 1900).

La estructura de esta parte del presupuesto se conformaba, principalmente, por un director, un secretario, un almacenista, escribientes, conserje y rentas del local, en lo que se consideran en la tabla como gastos de la Dirección General, y por otra parte se desglosan los gastos generales, que se refieren al dinero destinado a la creación de escuelas y gastos extraordinarios (que fueron considerados como gastos extras para cuestiones de útiles escolares o reparaciones); estas cantidades variaban según las necesidades que se manifestaran cada año, y también variaban según la cantidad del personal que se fuera a requerir; así, en los años de 1902 a 1904 sus presupuestos se mantuvieron constantes, al igual que en los años de 1906 a 1908, sin embargo, la diferencia proporcional entre estos dos periodos es del 47.93%, por lo que aquí se comprueba el peso importante que llegó a tener esta Dirección en Zacatecas.

En la Tabla 3 se expone el balance entre el presupuesto estatal, el de instrucción y el que correspondió para las escuelas de la ciudad de Zacatecas. Para la construcción de esta tabla solamente se consideró a las escuelas que estaban ubicadas dentro de la capital zacatecana y se tipificaron como escuelas de 1a. clase. A pesar de ver

Tabla 3
Comparación de presupuestos estatal y municipal asignados para las escuelas primarias en la Ciudad de Zacatecas, 1900-1911

Año	Presupuesto estatal total	Presupuesto Instrucción total	Presupuesto escuelas de la ciudad de Zacatecas	% PET/PIT	% PCZ/PIT
1900	911,878	378,897	28,860	41.55	7.62
1901	800,000	274,708	26,468	34.34	9.63
1902	842,527	272,374	26,468	32.33	9.72
1903	831,651	272,869	26,468	32.81	9.70
1904	801,320	273,109	26,468	34.08	9.69
1905	814,191	275,544	9,028	33.84	3.28
1906	841,236	287,345	9,028	34.16	3.14
1907	858,336	293,006	11,060	34.14	3.77
1908	962,281	309,178	8,997	32.13	2.91
1909	1,015,824	218,578	8,997	21.52	4.12
1910	960,513	312,128	8,997	32.50	2.88
1911	972,782	312,498	7,997	32.12	2.56

Fuente: Elaboración propia con información del Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, consultado para los años 1900-1910 en el mes de enero y diciembre de cada año correspondiente, principalmente en los presupuestos aprobados por los gobernadores en turno.

diferencias entre estos tres tipos de presupuestos —y con diferencias nos referimos a que no se presenta un aumento gradual entre ellos—, es notorio que las escuelas de la capital zacatecana son las que se llevaban el mayor ingreso. Relativamente, la proporción entre el presupuesto de instrucción y el estatal ronda entre el 21.52% al 41.55% aproximadamente, esto es, el impacto que tiene la educación en los presupuestos estatales. Por otra parte, la proporción entre los presupuestos de las escuelas de la capital con respecto al de instrucción para todo el estado van entre el 2.56% al 9.72%.

Conclusiones

El presupuesto en la instrucción pública tuvo modificaciones ante las situaciones presentadas en el estado de Zacatecas. En el ámbito de la administración municipal se vivió un escenario complicado en lo económico. Se comprueba que sí hubo incrementos en los movimientos presupuestales dentro del ámbito educativo con el paso de los años, sin embargo, no se lograron alcanzar los resultados esperados ante la idea de que una mayor inversión se traduciría en una cobertura total de escuelas, una instrucción que cumpliera con las expectativas para erradicar la analfabetización de la población, condiciones adecuadas dentro de las instituciones educativas y un mejor

escenario laboral para los profesores. El cambio más interesante en los presupuestos se dio tras el decreto de la Ley de Instrucción Primaria en 1896, con la cual se minimizaron las facultades de los municipios, tanto administrativas como financieras, por lo que se limitó el poder de asignación de maestros, la sugerencia de libros de textos y la distribución de los presupuestos. Otro suceso fue que la Dirección de Instrucción Pública contrajo facultades importantes dentro del control de los presupuestos, sub-rubro cuya composición se observó en el presente trabajo. Analizar este tipo de estructura permite conocer a detalle los elementos que el Estado destinó en recursos económicos a la instrucción pública.

Referencias

- Acevedo Rodrigo, A. (2012). Un espacio de autonomía local en el Porfiriato. Las escuelas sostenidas por los municipios y pueblos de la sierra norte de Puebla. En S. Miranda Pacheco (coord.), *Nación y municipio en México, siglos XIX y XX* (pp. 125-148). Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.
- Archivo General de la Nación-Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Estadística (1956). Estadísticas sociales del Porfiriato, 1877-1910, INEGI.
- Carmagnani, M. (1994). *Estado y mercado. La economía pública del liberalismo mexicano 1850-1911* (pp. 56-57). Fondo de Cultura Económica.
- Guerrero, O. (1989). *El Estado y la administración pública en México. Una investigación sobre la actividad del Estado mexicano en retrospectiva y prospectiva*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Gutiérrez Hernández, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la Ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Loyo, E., y Staples, A. (2010). Fin del siglo y de un régimen. En P. Escalante y D. Tanck (coord.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 127-152). El Colegio de México.
- Moreno Chávez, M. (2015). *Autonomía, alianza y dependencia. El ayuntamiento de la capital de Zacatecas frente al gobierno estatal, 1877-1904* [Tesis de maestría]. Colegio de San Luis.
- POGEZ [Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas] (1900-1910).
- POGEZ [Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas] (1900, dic. 26), t. XXV, núm. 51.

Cómo citar este artículo:

Sánchez Sánchez, A. M. (2024). La participación del municipio dentro del desarrollo del presupuesto de instrucción pública primaria en Zacatecas 1890-1911. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 135-144, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.635>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Caja de herramientas: estrategias didácticas para una experiencia museal en la frontera norte de México

Toolkit: Teaching strategies for a museum experience on the Northern border of Mexico

Evangelina Cervantes Holguín

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo analizar las acciones educativas implementadas en el Museo de la Revolución en la Frontera para fomentar la identidad local y el patrimonio histórico entre el estudiantado de educación básica. Desde las nuevas tendencias de la educación museal se exploran las prácticas del museo dirigidas a la formación de la conciencia histórica y cultural en la comunidad. El museo, ubicado en el antiguo edificio de la Aduana Fronteriza de Ciudad Juárez, utiliza su patrimonio para conectar a los estudiantes con la historia local a través de estrategias pedagógicas innovadoras. Entre estas destacan los programas “Domingueando”, “Títeres en el MUREF”, recorridos teatralizados y el “Reto MUREF”, que combinan elementos lúdicos con el aprendizaje histórico. Además, la “Maleta viajera” y el cómic *La Toma de Juárez* llegan a las escuelas, permitiendo la interacción con el contenido histórico. La investigación concluye que el museo desempeña un papel crucial en la educación histórica de la región, adaptándose a las necesidades contemporáneas mediante enfoques inclusivos y participativos. Al integrar narrativas múltiples y enfoques críticos, el museo no solo preserva la memoria de la Revolución mexicana sino que también se establece como un espacio vital para la creación de nuevas identidades y memorias colectivas en Ciudad Juárez, Chihuahua. Además se destaca el esfuerzo del museo para mantenerse relevante en un contexto urbano complejo. A través de su trabajo, el museo no solo inmortaliza la historia local en el contexto de la Revolución mexicana sino que también invita a reflexionar sobre nuevas narrativas y actores en la historia, transformando el museo en un lugar de experiencias históricas vivas. Finalmente se reconoce la contribución de diversas organizaciones para convertir este museo en un espacio cultural significativo por su historia y su papel en la promoción de la cultura.

Palabras clave: Historia, museos, patrimonio cultural, revolución.

ABSTRACT

This article aims to analyze the educational actions implemented at the Museo de la Revolución en la Frontera (Museum of the Revolution on the Border) to promote local identity and historical heritage among elementary school students. From the perspective of new trends in museum education, the museum's practices aimed at forming historical and cultural awareness in the community are explored. The museum, located in the former Border Customs building in Ciudad Juárez, uses its heritage to connect students with local history through innovative pedagogical strategies. These include the programs “Domingueando”, “Títeres en el MUREF”, dramatized tours, and the “Reto MUREF”, which combine playful elements with historical learning. In addition, the “Maleta viajera” and the comic *La Toma de Juárez* reach schools, allowing interaction with historical content. The research concludes that the museum plays a crucial role in historical education in the region, adapting to contemporary needs through inclusive and participatory approaches. By integrating multiple narratives and critical approaches, the museum not only preserves the memory of the Mexican Revolution, but also establishes itself as a vital space for the creation of new identities and collective memories in Ciudad Juarez, Chihuahua. In addition, the museum's effort to remain relevant in a complex urban context is highlighted. Through its work, the museum not only immortalizes local history in the context of the Mexican Revolution, but also invites reflection on new narratives and actors in history, transforming the museum into a place of living historical experiences. Finally, the contribution of various organizations to turn this museum into a significant cultural space for its history and its role in promoting culture is recognized.

Keywords: History, museums, cultural heritage, revolution.

Evangelina Cervantes Holguín. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es Profesora-Investigadora del Departamento de Humanidades en la UACJ y Coordinadora de la Unidad Juárez del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, institución estatal dedicada a la formación del profesorado en la región. Doctora en Educación, Maestra en Desarrollo Educativo, Licenciada en Derecho y Licenciada en Educación Preescolar. Miembro del SNII-I con las líneas de investigación política educativa, formación docente y pedagogías emergentes. Correo electrónico: evangelina.cervantes@uacj.mx. ID: <http://orcid.org/0000-0001-6980-2210>.

Introducción

Según la investigación educativa actual, los museos constituyen una herramienta clave en la enseñanza de la historia (Camargo et al., 2024; López y Guerrero, 2021), especialmente ante el desafío de modernizarla (Sacal, 2021). Este dispositivo pedagógico, en tanto instrumento mediador de procesos de reflexión y aprendizaje, posibilita abordar los contenidos escolares de manera no-convencional e interactiva, en particular de la historia local, nacional y universal (Ochoa et al., 2021).

En específico, los museos de historia son tanto *lugares de memoria* como *espacios de disputa y diálogo*, es decir, espacios privilegiados para incentivar la identidad, construir una nueva memoria colectiva y elaborar múltiples lecturas (Pantoja, 2016; Possamai, 2023). Estos museos permiten al estudiantado “la concreción en la práctica de la teoría aprendida en los libros al entrar en contacto directo con documentos originales, objetos y lugares relativos a los acontecimientos históricos acaecidos en otros tiempos” (Ochoa et al., 2021, p. 443).

Hoy los museos de historia, desde los enfoques de la narrativa diversa, centrada en la posibilidad de ofrecer historias desde diferentes ángulos y perspectivas, y la reflexión crítica, orientada a incentivar el cuestionamiento entre sus audiencias, completan la labor escolar entre el estudiantado de educación básica (Pantoja, 2016). No obstante, en el país, según la Encuesta Nacional de Hábitos y Prácticas de Consumo Cultural, solo el 57% de los encuestados habían visitado algún museo (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta], 2010); mientras, en Ciudad Juárez, Chihuahua, únicamente el 10.4% de la población mayor de 18 años ha acudido a un museo, galería o casa de cultura (Plan Estratégico de Juárez, 2022a). Entre las razones se destacan la crisis sanitaria por la COVID-19, las limitaciones en la oferta cultural y la insuficiente infraestructura para el desarrollo de actividades culturales en ciertos sectores del municipio (Plan Estratégico de Juárez, 2022b).

De acuerdo con la Red de Museos y Centros Culturales de Ciudad Juárez, *La Rodadora. Espacio Interactivo* ocupa la primera posición en la lista de los museos con mayor cantidad de visitantes (25,384 personas), seguido del Museo de Arqueología e Historia de El Chamizal (17,386 personas) y del Museo de la Revolución en la Frontera –MUREF– (11,798 personas) (Gallegos, 2023b). Entre el profesorado de la ciudad, las visitas escolares se concentran en dos museos: La Rodadora –que cuenta con diversos apoyos en forma de descuentos, patrocinio y proyectos de vinculación con autoridades locales– y el MUREF (Cervantes y Ronquillo, 2024).

Al respecto, la investigación actual coincide en el valor de las visitas al museo como práctica social, estrategia de enseñanza, potenciador del aprendizaje y medio de comunicación para fomentar el interés hacia la historia (Alderoqui, 1996; Anderson et al., 2006; Camargo et al., 2024; Ochoa et al., 2021; Perrière, 2023). Sin embargo, el éxito de estos recorridos depende de la relevancia de las experiencias que los museos ofrecen.

Hoy, el museo se define, en apego a los estatutos del Consejo Internacional de Museos –ICOM– adoptados en la Asamblea General Extraordinaria del ICOM celebrada en Praga el 24 de agosto del 2022, como

Una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos [párr. 1].

Esta noción pone acento en la finalidad educativa de los museos: “Nos conectan con personas y lugares de otras épocas, que posibilitan un diálogo intercultural, de conocimientos, de identidad y apertura a nuevos mundos” (Melgar et al., 2018, p. 241). En el contexto internacional, las primeras iniciativas para unir los museos con la enseñanza se ubican en la segunda parte del siglo XIX en EE. UU; mientras, las visitas escolares se identifican al inicio del siglo XX en Canadá con el propósito de complementar el trabajo en el aula. Al tiempo, en Europa algunos museos integraban actividades pedagógicas en sus planes de trabajo. Luego de la Segunda Guerra Mundial diferentes museos impulsaron la creación de programas y recursos educativos como guías didácticas, materiales audiovisuales y estrategias divulgativas (Izquierdo y Gutiérrez-Colomer, 2018).

En el México posrevolucionario, las actividades educativas vinculadas al museo encuentran antecedente en las visitas escolares al Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía –hoy Museo Nacional de Antropología [MNA]– documentadas por la Secretaría de Educación Pública –SEP– en 1928, así como en los museos ambulantes que formaban parte de las Misiones Culturales, creadas en 1923 por iniciativa del licenciado José Vasconcelos con el objetivo de acercar la cultura a las comunidades rurales, en especial a la población indígena (SEP, 1933). En el país, el origen de los servicios educativos, denominados también gabinetes o departamentos didácticos, pedagógicos o de comunicación educativa, se remonta a 1952 cuando el MNA estableció el Departamento de Acción Educativa (Martín, 2012). Desde entonces, estas instancias buscan “a través de la crítica y [el] diálogo con la comunidad, los medios de apropiación para fomentar [...] una experiencia disfrutable, perdurable y enriquecedora para el individuo en su vida cotidiana” (p. 5).

No obstante, satisfacer la mirada curiosa de los visitantes constituye un desafío, en especial entre aquellos a quienes, como afirmaba Valéry en 1923, no les gustan demasiado los museos. Ante ello, en el mundo contemporáneo, diversos museos como el Museo Británico (The British Museum, 2024) en Reino Unido, el Museo del Louvre (2024) en Francia, el Museo Nacional del Prado (2024) en España, el Metropolitan Museum of Art (The Met, 2024) en EE. UU., y el Museo del Oro

(2024) en Colombia han implementado una gama de mediaciones para conectar sus colecciones con el aprendizaje de públicos diversos –infancias, juventudes, personas mayores, migrantes o con discapacidades–, con la finalidad de promover el acceso a la cultura, el pensamiento crítico y el conocimiento.

Así, este artículo tiene como objetivo analizar las acciones educativas implementadas en un museo de historia para fomentar la identidad local y el patrimonio histórico de la ciudad entre los estudiantes de educación básica. El análisis se enmarca en las nuevas tendencias de la educación museal, explorando cómo estas prácticas contribuyen a la formación de una conciencia histórica y cultural en las personas, y cómo el museo se posiciona como un agente clave en la construcción de la identidad local a través de estrategias pedagógicas innovadoras y participativas.

El Museo de la Revolución en la Frontera: laboratorio de historias

El MUREF se localiza desde el año 2009 en el antiguo edificio de la Aduana Fronteriza, diseñado por el arquitecto George E. King en 1887 e inaugurado en 1889. Su ubicación responde a la tendencia del siglo xx desde la cual los museos de historia se instalaron en edificios históricos con la idea de animar el carácter histórico del museo (Pantoja, 2016), tal como sucede con el Museo Casa de Carranza (2011), mansión construida en la Ciudad de México en 1908 por el ingeniero Manuel Stampa y habitada por el presidente Venustiano Carranza en 1919, o el Museo Regional de la Revolución Mexicana, Casa de los Hermanos Serdán (SIC México, 2024), localizado en Puebla.

El inmueble del MUREF se reconoce “por su belleza e historia, ícono y orgullo de Ciudad Juárez [...] que] cuenta mediante los artificios de la representación la importancia que tuvo Ciudad Juárez en la Revolución Mexicana” (Instituto Nacional de Antropología e Historia [INAH], 2017, p. 1). Hoy por hoy, constituye un elemento simbólico que conforma la noción histórica de los juarenses (Holguín y Molotla, 2023).

Las actividades del MUREF tienen como propósito promover entre la población el patrimonio histórico y la identidad regional, así como fortalecer el conocimiento histórico de la ciudad, a través de una amplia oferta cultural (Fundación del Empresariado Chihuahuense [FECHAC], 2022). Entre ellas destacan las visitas escolares, que constituyen la principal acción realizada en el MUREF dirigida a las infancias. Estas pueden contribuir a “la visualización, interpretación y explicación de los contenidos históricos [para] que los alumnos aprendan sobre historia desde una perspectiva diferente donde se valora este espacio de saberes históricos” (Ochoa et al., 2021, p. 443). La apuesta museográfica del MUREF ofrece al visitante la oportunidad de construir sus propias historias o, como señala, Perrière (2023) “a leer la «producción histórica» [...] donde los] objetos representan una Historia en construcción, que es elaborada socialmente y que, por lo tanto, hay diversas maneras de narrarlas” (p. 62).

En la realización del trabajo descriptivo-interpretativo se recurrió al análisis documental, entendido como un conjunto de operaciones de indexación y clasificación del material primario (Bardin, 1991). Para ello se revisaron documentos oficiales, notas periodísticas y publicaciones en redes sociales, que se analizaron de frente a artículos de investigación sobre el tema. El análisis cualitativo de contenido, en tanto proceso cíclico y circular, se realizó en tres pasos: 1. Elección de la estrategia, que implicó la lectura inicial del material; 2. Construcción del texto de campo, consistente en la selección de datos o unidades de registro en forma de palabras, temas, conceptos, símbolos semánticos, entre otros, y 3. Construcción del texto de investigación, que permitió sistematizar y caracterizar los elementos acordes con los objetivos del estudio (Ruiz, 2012).

Asimismo, el ejercicio analítico se realizó acorde a las propuestas de Melgar et al. (2018) y Zavala (2006) frente a los propósitos de las experiencias educativas museales.

- a. *Habitar*: dado que la experiencia de la visita es múltiple y distinta para cada persona, es necesario visitar el museo, recorrerlo, detenerse, explorarlo, en concreto, vivirlo a fin de generar las condiciones para el diálogo entre el museo y el visitante.
- b. *Agasajar*: considerando que la experiencia museal no solo se realiza en el museo sino en cualquier espacio, los museos agasajan a los públicos cuando deciden salir a su encuentro.
- c. *Crear*: dado que la experiencia museal involucra aspectos emocionales y creativos, los visitantes pueden formar nuevos productos desde sus espacios cotidianos.

Sobre la idea de los museos *con* y *en* las escuelas, en tanto laboratorios donde memorias diversas son conocidas, analizadas, construidas y deconstruidas a través de repertorios materiales, visuales, textuales e imaginarios a disposición de docentes y estudiantes (Possamai, 2023), a continuación se muestran las acciones educativas que ofrece el museo.

Museo con las escuelas

Las visitas al museo constituyen la acción inicial para explorar las diversas opciones de aprendizaje y de encuentro con la historia. En ellas “se producen, transforman y negocian conocimientos [... dado su] sentido activo, transformador, múltiple y relacional” (Perrière, 2023, p. 63). En palabras de Gadamer (1998), visitar un museo es una actividad que transforma la experiencia humana, pues “no se sale de él con el mismo sentimiento vital con el que se entró: si se ha tenido realmente la experiencia del arte, el mundo se habrá vuelto más leve y luminoso” (p. 26).

Según la periodización de la educación patrimonial en México, propuesta por Cantón (2013), las visitas a los museos –junto a las excursiones a zonas arqueológicas,

la declamación de poesía patriótica y la participación en ceremonias cívicas— aparecen como estrategia pedagógica desde el periodo protohistórico –1830-1945–, caracterizado por un interés nacionalista, conservador y monumental del patrimonio, hasta formar parte del periodo de emergencia y desarrollo de la pedagogía patrimonial de inicios del siglo XXI.

Frecuentemente, los museos se han percibido como instituciones elitistas o inaccesibles para ciertos grupos demográficos debido a barreras como el costo de la entrada, la ubicación geográfica o la falta de recursos para el transporte (Cervantes y Ronquillo, 2024). Frente a ello, desde la educación patrimonial crítica se apela a la construcción de una experiencia museal comprometida con la diversidad, la participación y la democracia, en apego al respeto de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad y el rechazo a cualquier forma de discriminación, a través de proyectos colaborativos (Cantón, 2013; González-Monfort, 2019).

En el caso del MUREF, los visitantes pueden encontrar una serie de actividades que se describen a continuación.

Domingueando

Este programa de animación cultural ocurre en sesiones dominicales mediante la realización de dinámicas, juegos, manualidades, presentaciones de teatro y títeres, dirigidos a promover el patrimonio histórico y a rescatar elementos de la identidad local, propiciando un intercambio de conocimientos entre las y los niños asistentes (Patronato Amigos del Museo Hacia una Nueva Imagen [PAMUREF], 2023).

Títeres en el MUREF

Durante el mes de noviembre del 2022, con motivo de la conmemoración de los 112 años del inicio de la Revolución mexicana, el MUREF organizó con la colaboración de la Compañía de Teatro La Charca la función de títeres *La silla embrujada*, a fin de narrar la historia de la silla presidencial, utilizada por el presidente Porfirio Díaz –1877-1880 y 1884-1911– (Ahumada, 2022). En esta actividad participaron aproximadamente 250 niñas y niños de entre 6 y 11 años, generalmente alumnado de escuelas de educación primaria en la región (FECHAC, 2022).

Los títeres representan “un instrumento valiosísimo para la educación en todos sus niveles” (Oltra, 2014, p. 1), al ofrecer a las infancias la posibilidad de desarrollar capacidades, adquirir conocimientos, promover valores, fortalecer procedimientos y gestionar emociones. La función de títeres se realiza a partir de un guion previamente diseñado para narrar un evento de la historia local desde un hecho u objeto concreto. La función concluye con alguna actividad lúdica que posibilite la interacción de la audiencia.

Recorridos teatralizados

En la fusión de teatro y museo surgen los *tours* y visitas teatralizadas como formas alternativas de animación sociocultural consistentes en “visitas realizadas por guías oficiales. Durante la ruta aparecen actores caracterizados de personajes históricos para interpretar una historia o explicar alguna anécdota sobre la ciudad” (Icono Barcelona, 2018, párr. 2).

Esta actividad, dirigida a 660 personas, se realiza con la intención de difundir historias y relatos orales enfocados a explorar el contenido histórico del museo (FE-CHAC, 2022). Mediante estas rutas, las niñas y sus familias disfrutaron de un viaje en el tiempo a través del teatro para escuchar a la cocinera *Socorrito* y al camarero *Don Gastón*, interpretados por Guadalupe Fileto y Hugo Alejandro Dávila, hablar sobre “El gran banquete” que configuró la reunión binacional entre Porfirio Díaz y William H. Taft (presidente de los EE. UU. entre 1909-1913), o para escuchar a Leonor Siqueiros y George E. King acerca de la construcción de la Aduana Fronteriza, los materiales empleados, los personajes que albergó, entre otros datos clave.

En apego al enfoque inclusivo de la acción museística, esta actividad se adapta a las necesidades de las audiencias con discapacidad visual y migrante (Gallegos, 2023a), situación que contribuye a la eliminación de las barreras lingüísticas y culturales, particularmente porque es común que en los museos escaseen las condiciones de infraestructura física, técnica y digital para atender a visitantes que hablan diferentes idiomas o tienen antecedentes culturales diversos, lo que puede dificultar la comprensión y su participación en una experiencia museal integral.

En estos recorridos “a través de la representación teatral, se transmite el mensaje, la información [...] de la historia de la Revolución Mexicana a personas que no tienen acceso a los medios tradicionales educativos y a quienes no saben leer” (PAMUREF, 2023, p. 4). En la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana –NEM–, las experiencias estéticas ofrecen al estudiantado la posibilidad de tener “una mejor relación con la comunidad desde lo sensible, lo plural y el ejercicio del pensamiento crítico” (SEP, 2024, p. 133).

Reto MUREF

En los años recientes se interpela una experiencia museal viva, atractiva y lúdica, a fin de transformar la mera visita contemplativa en un encuentro consigo mismo, su historia y su contexto (Cervantes y Ronquillo, 2024). Al respecto, diversos museos han encontrado en el *rally* –entendido como un juego en el que los participantes requieren encontrar pistas, resolver acertijos y vencer desafíos para obtener un premio mientras en el proceso desarrollan aprendizajes diversos (Morera y Serrano, 2007)– una estrategia que promueve un encuentro diferente con las infancias.

En el caso del MUREF, se trata de recorridos didácticos a través del juego donde niñas y niños conocen personajes y acontecimientos sobre la Revolución mexicana, con el propósito de difundir el patrimonio histórico de la región, “fortaleciendo el reconocimiento de los elementos históricos y generando sentido de identidad” (FECHAC, 2022, p. 45).

Museo en las escuelas

Museo y escuela son socios de la actividad educativa (Alderoqui, 1996). Hoy, desde la propuesta educativa oficial se reconoce el papel fundamental que desempeñan los museos como *centros de aprendizaje* al coadyuvar con las escuelas en la concreción de múltiples saberes (SEP, 2024). En este plano de la dinámica museal se describen las acciones educativas brindadas por el MUREF a las escuelas de la ciudad que, en principio, se vinculan con los contenidos y el enfoque de la historia en el currículo oficial:

Es necesario diferenciar “lo histórico”, que alude a un contenido específico, de “estar en la historia”, entendida esta perspectiva como el encuentro de realidades sociales, culturales, económicas, antropológicas o escolares, que hacen posible que [...] las y los estudiantes le den sentido a las acciones que realizan en su vida cotidiana [SEP, 2024, p. 86].

Además, considerando el lugar clave que tiene la Revolución mexicana, en tanto contenido curricular para la educación básica en el país, las colecciones o exposiciones del MUREF ofrecen un abanico de posibilidades de vinculación con la escuela.

Maleta viajera

En México, los museos itinerantes aparecieron en el marco de las Misiones Culturales, denominadas ambulantes o viajeras, comúnmente bajo la responsabilidad del profesor de artes plásticas y la colaboración de estudiantes, docentes y comunidad (SEP, 1933). Desde las corrientes de democratización del museo generadas en América Latina, en apego al pensamiento decolonial y a los estudios culturales que apuestan por una acción museística *con y desde* otros (Panozzo, 2022), se incentiva la idea del museo *fuera* del museo a través de acciones como el museo itinerante/portátil.

Las *maletas viajeras*, conocidas además como *maletas didácticas*, *cajas* o *mochilas viajeras*, son una alternativa “que funciona como una extensión del Museo [...] su metodología plantea alternativas temáticas paralelas, transversales o cruzadas [...] usando herramientas pedagógicas que apuntan a diversas formas de aprendizaje” (Museo de la Independencia Casa del Florero, 2019, párr. 1). Dada su flexibilidad, puede utilizarse antes, durante y después de la visita al museo (Hernández, 2012).

La Maleta viajera del MUREF es “un programa de animación cultural itinerante que promueve el análisis de los hechos más relevantes de la Revolución Mexicana [...] que] consiste en la entrega de un maletín que contiene diversos materiales didácticos infantiles” (Denisse, 2015, párr. 1).

Tan solo durante el año 2015, esta actividad benefició a más de 7,000 estudiantes de educación primaria (Denisse, 2015). Además, la realización de actividades didácticas “permitieron a niños y maestros relacionar el contenido escolar de planes y programas [...] con aprendizajes de la historia regional, permitiendo consolidar la vinculación del museo y la escuela como espacios educativos complementarios en el desarrollo de la infancia” (PAMUREF, 2023, p. 3).

Cómic

En la búsqueda de nuevas maneras de aprendizaje de la historia, la narrativa histórica infantil representa “una alternativa para abrir un gran abanico de posibilidades y fomentar un espacio de reflexión, comprensión e identificación con el pasado” (Sacal, 2021, p. 55).

El cómic *La Toma de Juárez* es un recurso didáctico, escrito por Carlos Quevedo, ilustrado por Ricardo Carmona y editado por el MUREF, en el cual se narra el “enfrentamiento armado que tuvo lugar en Ciudad Juárez del 8 al 10 de mayo de 1911” (Frías, 2021, párr. 8). Este material se encuentra disponible en formato digital y video en el que participa Jesús García y *Siete Leguas*, un títere en forma de caballo que aparece en el cómic como narrador (MUREF, 2021).

Este cómic se suma a los materiales didácticos a disposición del profesorado de la región que puede emplearse al abordar contenidos relacionados con la historia nacional y local, que “al mostrar diferentes enfoques de la realidad, da cabida al cuestionamiento y a una propia interpretación y reconstrucción” (Sacal, 2021, p. 68).

Conclusiones

Hoy los museos enfrentan múltiples desafíos en torno a la accesibilidad, la articulación curricular y la falta de recursos. En este sentido, con esta aportación se busca contribuir al campo de la educación museal al analizar las acciones educativas de un museo histórico para fomentar la identidad local y el patrimonio histórico de la ciudad entre los estudiantes de educación básica.

Acorde a la museología crítica, el MUREF ha iniciado un camino para promover formas alternativas de diálogo y acción en clave comunitarias con las que intenta responder al carácter inclusivo, participativo, crítico, interdisciplinario, multimodal y decolonial del museo, a efecto de convocar “una relación nueva, creativa y participativa con el pasado, el presente y el futuro desde y con los otros” (Panozzo, 2022, p. 2). Este repertorio de herramientas puede animar al profesorado a diseñar materiales didácticos regionales en apego a la noción de *codiseño* impulsada por la NEM, definida como el proceso de contextualización de los contenidos nacionales donde el colectivo docente de cada escuela incorpora “problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales como contenidos necesarios para enriquecer la propuesta curricular” (SEP, 2024, p. 155).

Las estrategias pedagógicas implementadas por el MUREF dan cuenta de su importancia en la inmortalización de Ciudad Juárez en la trama revolucionaria y, de esta, como hecho clave en la conformación de la historia nacional a través de narrativas múltiples de carácter material y visual. Así, este museo, “testigo vivo de los hechos [...] nos muestra por qué los juarenses son herederos y representantes legítimos de un pasado con prestigio” (INAH, 2017, p. 1).

Del análisis se concluye que el MUREF ofrece oportunidades para habitar (Domingueando, Títeres en el MUREF, recorridos teatralizados y Reto MUREF), agasajar (Maleta viajera) y crear el museo (cómic en versión impresa, digital y teatralizada) que, en conjunto, se acercan al paradigma emergente y crítico de la educación patrimonial/museográfica (Cantón, 2013; González-Monfort, 2019; Izquierdo y Gutiérrez-Colomer, 2018; Zavala, 2006). Sin embargo, a los propósitos de habitar, agasajar y crear el museo, propongo un cuarto elemento para fortalecer su función educativa: *cuestionar* el museo. Este cuestionamiento se basa en la necesidad de deconstruir las narrativas, las representaciones y los silencios presentes en los museos. Con base en los postulados de la pedagogía crítica, la educación inclusiva, la interculturalidad crítica y el pensamiento decolonial, la intención es transitar de una visión hegemónica, patriarcal, homogénea y exotizante del museo a fin de reconocerlo como un espacio para el diálogo y la reflexión crítica de la historia que celebra la diversidad y lucha contra las narrativas coloniales que perpetúan la desigualdad. En este sentido, se plantean las siguientes preguntas: ¿Quién cuenta la historia? ¿Qué voces son invisibilizadas? ¿Quiénes pueden participar de esta experiencia? ¿Quiénes quedan excluidos? ¿Cómo puede convertirse en un lugar para contar las historias de resistencia y decolonización?

El trabajo permitió además reflexionar sobre el inmueble que alberga al MUREF. Por un lado, su ubicación en el centro histórico de la ciudad, vinculado frecuentemente a la violencia, el narcotráfico y la desaparición de mujeres en la zona (Holguín y Molotla, 2023), constituye un desafío que interpela del personal del museo creatividad y perseverancia (Anderson et al., 2006; Cervantes y Ronquillo, 2024); por otro, “no ceder ante el furor abrumador del recuerdo y la consagración de memorias ya consolidadas en el presente [...] por el contrario] proponer otras narrativas contemplando otros actores y otros acontecimientos” (Possamai, 2023, p. 128), que permitan transformar su valor como *lugar de memoria* en un *lugar de experiencias históricas* (Pantoja, 2016).

Con frecuencia, los museos carecen de personal con formación pedagógica y de financiamiento para desarrollar recursos educativos, lo que limita su capacidad para colaborar con escuelas y docentes; ante ello, destaca la oferta del MUREF, resultado del apoyo de diversas asociaciones como la FECHAC, la Fundación Rosario Campos de Fernández y el PAMUREF. Como resultado, hoy el MUREF es reconocido como “un espacio que promueve la cultura y el arte [...] Esta función cultural le da al edificio una nueva dimensión simbólica, ya que no solo es valorado por su historia, sino también por su función actual” (Holguín y Molotla, 2023, p. 51).

Con todo, se requiere de iniciativas de investigación básica y aplicada para ampliar el conocimiento sobre la vinculación entre museos y escuelas, así como de nuevas miradas que permitan incorporar los avances de la tecnología para extender la experiencia museal a través de aplicaciones móviles interactivas o estaciones de aprendizaje digital, así como fortalecer la formación docente para aprovechar los recursos e iniciativas de los museos en el aula.

Referencias

- Ahumada, D. (2022, nov. 18). Con titeres y concierto contarán la Revolución en el Muref. *NetNoticias*. <https://netnoticias.mx/juarez/con-titeres-y-concierto-contaran-la-revolucion-en-el-muref>
- Alderoqui, S. S. (1996). Museo y escuela. Una sociedad posible (entre prólogo y artículo). En S. S. Alderoqui, *Museos y escuelas. Socios para educar* (pp. 29-43). Paidós.
- Anderson, D., Kisiel, J., y Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips. Discovering common ground in three countries. *Curator*, 49(3), 365-386. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00229.x>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Akal.
- Camargo, S. A., Latapí, P., Estrada, M. d., Alvarado, M., Domínguez, J., y Cantú, M. (2024). Una década de investigación sobre la enseñanza de la historia y la educación histórica en México (2012-2021). La consolidación de un campo de conocimiento. En J. A. Trujillo, *Historia e historiografía de la educación en México. Estados del conocimiento 2012-2021* (pp. 308-332). COMIE.
- Cantón, V. (2013). Desarrollo de la educación patrimonial en México. Una propuesta de periodización. *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, (209), 1-17. <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-209?fr=sNGM3MDM0NDk3NTM>
- Cervantes, E., y Ronquillo, C. C. (2024). Educación museal en contexto. Perspectivas docentes en Ciudad Juárez. *Chihuahua Hoy*, 22(22), 1-26. <https://doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2024.22.6>
- Conaculta [Consejo Nacional para la Cultura y las Artes] (2010). Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales. https://www.cultura.gob.mx/encuesta_nacional/#.YrXk7OzMJD8
- Denisse (2015, mar. 27). Implementa el museo de la Revolución el programa Maleta viajera. *La Opción de Chihuahua*. <https://laopcion.com.mx/espectaculos/implementa-el-museo-de-la-revolucion-el-programa-maleta-viajera-20150327-87141.html>
- FECHAC [Fundación del Empresariado Chihuahuense] (2022). *Proyectos en educación integral de calidad*. https://fechac.org.mx/web2/app_fechac/_repo/1150_fechac_proy_202210.pdf
- Frías, B. (2021, may. 6). Presenta Muref cómic que narra La Toma de Ciudad Juárez. *El Diario*. <https://diario.mx/cultura/2021/may/06/presenta-muref-comic-que-narra-la-toma-de-ciudad-juarez-821808.html>
- Gadamer, H.-G. (1998). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós Ibérica.
- Gallegos, S. (2023a, may. 18). Día Mundial de los Museos. Entre la cultura y la diversión. *El Diario*. <https://diario.mx/juarez/entre-la-cultura-y-la-diversion-20230517-2056669.html>
- Gallegos, S. (2023b, mar. 11). Ven la historia con los ojos del alma. *El Diario*. <https://diario.mx/juarez/ven-la-historia-con-los-ojos-del-alma-20230311-2033626.html>
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>

- Hernández, C. (2012). Una forma diferente de visita: maletas didácticas, una opción de visita en los museos. *La Voz INAH*, (17), 14-16. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/lavozinah/article/view/18043>
- Holgún, R., y Molotla, P. T. (2023). Los imaginarios urbanos en el Centro Histórico de Ciudad Juárez. Entre los límites difusos y la construcción social del espacio. *Gremium*, 10(21), 37-56. <https://doi.org/10.56039/rgn21a05>
- ICOM [Consejo Internacional de Museos] (2022). *Definición de museo*. <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>
- Icono Barcelona (2018). *Tours y visitas teatralizadas*. <https://www.iconoserveis.com/portfolio-item/tours-y-visitas-teatralizadas/>
- INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia] (2017). *Museo de la Revolución en la Frontera*. Ciudad Juárez, Secretaría de Cultura/INAH.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática] (2023). *Comunicado de prensa Núm. 268/23. Estadística de Museos (EM) 2022*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/EstMuseos/EstMuseos2022.pdf>
- Izquierdo, V., y Gutiérrez-Colomer, N. (2018). Museos y educación superior. Caso práctico en arte y comunicación. En D. Navas, M. B. Medina y M. Fernández (coords.), *El reto del EEES y su actualidad* (pp. 211-222). Gedisa.
- López, M. J., y Guerrero, R. (2021). La didáctica de la historia local de Córdoba a través del museo arqueológico como praxis educativa en el grado de educación primaria. *Praxis Educativa*, 25(2), 1-20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250212>
- Martín, D. (2012). Porque el disfrute es de quien lo trabaja. *Gaceta de Museos*, (51), 2-9. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/gacetamuseos/article/view/1105>
- Melgar, M. F., Donolo, D. S., y Elisondo, R. C. (2018). Experiencias en museos. Zonas educativas posibles. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas* (53), 241-256. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/333>
- Morera, M., y Serrano, A. (2007). Rally... naturaleza, recreación y salud. *MHSalud. Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/mhs.4-1.5>
- Museo Casa de Carranza (2011). <http://museocasadecarranza.gob.mx/index.php>
- Museo de la Independencia Casa del Florero (2019). *Maleta viajera de pensamientos libres e independientes*. <http://www.museoindependencia.gov.co/que-hacemos/Paginas/museo-itinerante.aspx>
- MUREF [Museo de la Revolución en la Frontera] (2021, may. 11). Presentación del comic "La Toma de Ciudad Juárez" [Archivo de video]. *Facebook*. <https://www.facebook.com/Museodelarevolucionenlafrontera/videos/presentacion-del-comic-la-toma-de-ciudad-ju%C3%A1rez/4112225362149164/>
- Museo del Louvre (2024). *Louvre*. <https://www.louvre.fr/es>
- Museo del Oro (2024). *Bienvenidos al Museo del Oro del Banco de la República*. <https://www.banrepcultural.org/bogota/museo-del-oro>
- Museo Nacional del Prado (2024). *Museo del Prado*. <https://www.museodelprado.es/>
- Ochoa, M. E., Erráz, J. L., Ordoñez, B. P., y Espinoza, E. E. (2021). Los museos en la enseñanza de historia. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 439-444. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2183/2163>
- Oltra, M. A. (2014). El títere como objeto educativo: propuestas de definición y tipologías. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (24), 35-58. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806004.pdf>
- Panozzo, A. (2022). Democratizar el museo en Latinoamérica. ¿Qué ha sucedido en los museos latinoamericanos en las primeras dos décadas del siglo XXI? *Apuntes: Revista de Estudios sobre Patrimonio Cultural*, 35, 20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.apu35.dmls>

- Pantoja, J. (2016). Campos de memoria y museos de historia. *Gaceta de Museos*, (64), 52-61. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/gacetamuseos/article/view/10749>
- PAMUREF [Patronato Amigos del Museo Hacia una Nueva Imagen] (2023). *Reporte de transparencia y buenas prácticas. Renovación IV*. <http://intranet.confio.org.mx/oscreports/73.pdf>
- Perrière, H. (2023). Producción de conocimientos sobre pueblos indígenas y apropiaciones educativas en un museo histórico municipal (Bahía Blanca, Argentina). *Cuadernos de Antropología Social*, (57), 57-74. <https://doi.org/10.34096/cas.i57.11455>
- Plan Estratégico de Juárez (2022a). *19.1 Garantizar el acceso a los eventos culturales*. Juárez 2030. <https://juarez2030.mx/ods/19-estimular-las-manifestaciones-artisticas/19-1-garantizar-el-acceso-a-los-eventos-culturales/>
- Plan Estratégico de Juárez (2022b). *Informe de avances de Juárez 2030 Plan para una Ciudad Sostenible*.
- Possamai, Z. R. (2023). Museus, patrimônio e educação: reflexões sobre memórias, esquecimentos e resistências no contexto brasileiro. En M. L. Rico, A. I. Ponce y Y. Gómez, *Educación, historia y memoria. Espacios y agentes educativos (siglos XX-XXI)* (pp. 85-102). Octaedro.
- Queipo, P. (2023, sep. 29). “Maleta Viajera”, un proyecto que permite recorrer el pasado de manera divertida. *Norte Digital*. <https://nortedigital.mx/maleta-viajera-un-proyecto-que-permite-recorrer-el-pasado-de-manera-divertida/>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sacal, L. (2021). La necesidad de actualizar y modernizar la enseñanza de la historia. Hacia un sentido de vida y pertenencia en los niños. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (124), 55-72. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4417>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1928, ago.). Informe de las labores llevadas a cabo en el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, en el mes de julio próximo pasado. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, 7(8), pp. 35-38.
- SEP (1933). *Las Misiones Culturales 1932-1933*. SEP.
- SEP (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- SIC México (2024). *Museo Regional de la Revolución Mexicana, Casa de los Hermanos Serdán*. http://sic.gob.mx/ficha.php?table=museo&table_id=283
- The British Museum (2024). *Welcome to the British Museum*. <https://www.britishmuseum.org/>
- The Met [The Metropolitan Museum of Art] (2024). *Welcome to the Met*. <https://www.metmuseum.org/>
- Valéry, P. (1923, abr. 4). El problema de los museos. *Le Gaulois*. <https://cuatrocuadernos.files.wordpress.com/2016/11/ii-28-el-problema-de-los-museos.pdf>
- Zavala, L. (2006). El paradigma emergente en educación y museos. *Opción*, (50), 128-141. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/6381/6369>

Cómo citar este artículo:

Cervantes Holguín, E. (2024). Caja de herramientas: estrategias didácticas para una experiencia museal en la frontera norte de México. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 145-157, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.636>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

De trazos, colores y letras sobre el papel. Los cuadernillos de escritura como fuente para hacer historia de la educación de la niñez indígena de México. Un distrito queretano, 1879-1884

*Of strokes, colors and letters on paper.
The writing booklets as a source for making history of the education
of Indigenous children in Mexico. A Querétaro district, 1879-1884*

Daniel Gibran Castillo Molina

RESUMEN

Este trabajo estudia la petición escrita de útiles y pensamientos femeninos en dos años diferentes (1879 y 1884) realizada por niños y niñas en un distrito indígena. Se muestra cómo esos breves escritos, más que mecanismos evaluadores y de reconocimiento personal, constituyeron trasfondos temáticos que eran poco visualizados en la época. Por ello, más allá de las manifestaciones educativas y valorativas, se intenta reflexionar sobre la participación infantil dentro del escrito; la inculcación escrita del español y la internalización del pensamiento de sus preceptores. Por tanto, los cuadernos escolares encontrados ofrecen una gama de aristas que pueden ser analizadas en futuros trabajos.

Palabras clave: Cuadernillos de escritura; educación rural; niñez indígena; Querétaro.

ABSTRACT

This work studies the written request for supplies and feminine thoughts in two different years (1879 and 1884) made by boys and girls in an indigenous district. It shows how these brief writings, more than evaluative and personal recognition mechanisms, constituted thematic backgrounds that were little visualized at the time. Therefore, beyond the educational and evaluative manifestations, an attempt is made to reflect on children's participation within the paper; the written inculcation of Spanish and the internalization of their teachers' thoughts.

Thus, the school notebooks found offer a range of edges that can be analyzed in future projects.

Keywords: Writing booklets, rural education, indigenous children, Querétaro.

Daniel Gibran Castillo Molina. El Colegio de Michoacán, México. Es Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Tlaxcala; Maestro en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el CINVESTAV, Ciudad de México; estudiante del programa doctoral en Ciencias Humanas, con especialidad en Estudios de las Tradiciones en el Colegio de Michoacán. Ha trabajado en docencia y como asesor pedagógico en una maestría profesionalizante en el área de ciencias biológicas en el CINVESTAV, Unidad Monterrey (2017-2019). Correo electrónico: daniel.castimol@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0004-4309-6361>.

Introducción

¹ Periodo de gobierno de Porfirio Díaz –1876-1910–.

Durante la etapa denominada *porfiriato* (1876-1910)¹ la escuela fue el medio idóneo para educar en valores morales y desarrollar patrones de comportamiento en la niñez. En ese espacio delimitado, normativo y disciplinario, se pensó en modelar las capacidades formativas físicas, morales e intelectuales para un futuro buen ciudadano; no obstante, detrás de esas oficialidades yace una compleja historia de las prácticas llevadas a cabo en los espacios formativos. El tema principal de este trabajo es mostrar parte del contenido de unos cuadernillos de escritura elaborados en las escuelas municipales del distrito de Tolimán, Querétaro, a inicios de ese periodo histórico. Específicamente abordaré las peticiones de dos niños y los pensamientos en torno a la mujer de dos niñas, escritos en sus cuadernillos.

Mi punto de partida fue que, al encontrarme con este material elaborado por la niñez, intenté imaginar la vida cotidiana escolar de sus escuelas, situadas en un área rural donde la mayoría de los habitantes pertenecían a la nación otomí. Con ello pretendo mirarlos a través de la historia de la educación. Encontrar fuentes primarias dejadas por niños en los archivos es un reto para el historiador, más aún de niños en áreas rurales e indígenas. Estos cuadernillos de escritura fueron elaborados en una zona geográfica donde coexistió el español con el hñöhñö, variante lingüística del otomí en Tolimán.² En mi análisis me interesa, además, dar a conocer estas fuentes escritas de gran valor, con el objetivo de que sean consultadas por investigadores versados en la cultura material y escrita, para conocer mayores pormenores de las mismas.

² En Querétaro existen diversas variantes dialectales del otomí. El municipio de Amealco tiene dos: Santiago Mexquititlán (nsantiyago) y San Ildefonso (nt'okwa), de acuerdo con la propuesta tipológica de Ewald Hekking. La primera variante está relacionada con la que se habla en el norte del Estado de México y la segunda con el Valle del Mezquital en Hidalgo. En Amealco se concentra la mayoría de población otomí del estado. La población se designa así mismo *ar ñäñbo*, en singular *ya ñäñbo*, que también hace referencia a una persona que habla su lengua o “los que hablan”. Regu-

Considero que para encontrar a la niñez en la historia podemos valernos de las memorias de los adultos; las diversas fuentes escritas por la niñez en una época determinada, como son diarios, cartas, cuadernillos de escritura y dibujos –teniendo en consideración que muchos no fueron ágrafos–; documentos en archivos judiciales y de beneficencia, y escritos de la vida cotidiana realizados por las mujeres. Cometemos un error si asociamos al niño como un actor solitario y silencioso; por ello, estos cuadernillos de escritura no solo permiten explorar temáticas referentes a las prácticas de lectura y escritura en una escuela municipal, la importancia de la caligrafía, la práctica del dibujo, el currículo educativo, el contenido de las asignaturas y la vida cotidiana de la niñez en un espacio circunscrito, sino también conocer esos ecos de la niñez en la historia del adulto.

Concibo a los cuadernillos de escritura como documentos pretéritos. Concretamente, Anne-Marie Chartier menciona que los cuadernos escolares pueden ayudarnos a entender los procesos de escolarización de una manera distinta de como lo hacen los textos impresos oficiales (Chartier, 2009, p. 163). Con el fin de intentar explorar esos aspectos, a continuación describiré parte de su contenido. El primero perteneció a Jesús Briseño, el segundo a Florentino Aguilar. En particular, me interesaron las peticiones de útiles al gobernador en turno, ambos casos de 1879; luego expongo los

pensamientos hacia la mujer de Justina Flores y Cleofás Guerrero, escritos en 1884. Sus cuadernillos fueron enviados al gobierno del estado para conocer los “adelantos” de las escuelas de la cabecera distrital de Tolimán. Si bien estas fuentes contienen otro tipo de información importante, como la escritura, las asignaturas, la cultura material y las prácticas de lectura, el énfasis está puesto en conocer la “voz” de esa niñez a través de sus peticiones y pensamientos escritos. En todo caso, el presente trabajo representa apenas un somero acercamiento al estudio de los cuadernillos de las escuelas queretanas decimonónicas, tópicos que invitan a ser completados en futuras investigaciones.

El contexto en el que se desarrollaron esos cuadernillos se ubicó en el distrito de Tolimán, en el semidesierto queretano, donde la niñez laboraba junto con sus padres en las labores agrícolas; en el caso de las niñas, en labores domésticas y en los telares; por tanto, sus expresiones escritas están envueltas en su cotidianidad y nos dan indicios de cómo esa niñez se expresó en su época. Considero que esa niñez fue mediadora de los desasosiegos de sus preceptores, quienes dirigieron sus escritos de forma articulada y sin errores ortográficos, lo que sugiere que existió su “mano invisible adulta”.

El principal objetivo es mirar a la niñez como sujetos activos dentro del espacio escolar. Los cuadernillos presentados fueron elaborados por niños y niñas de un pueblo cabecera indígena; los niños eran de tercer año y las niñas de segundo año, con edades que oscilaban entre los nueve y los doce años. Luz Amelia Armas (2003, 2020) dio a conocer la existencia de estos cuadernillos y un primer acercamiento a los mismos. Con relación a ello, fue de utilidad la revisión de Carlos Escalante (2015), quien trató la prensa y la niñez en la segunda mitad del siglo XIX; luego consulté el artículo de Óscar Reyes (2008), publicado en una coordinación de Antonio Padilla; asimismo recurrí a Norma Ramos Escobar (2012), que analizó tres periódicos escolares elaborados por niños en dos escuelas rurales posrevolucionarias de Nuevo León.

Por su parte, Elena Jackson Albarrán (2012) estudió las producciones infantiles: escritos, dibujos y cartas, para demostrar la voz infantil en tópicos de adultos. En particular, expuso cartas provenientes de niños de pueblos de la República mexicana dirigidas a las autoridades educativas entre 1920 y 1940. En torno a la historia de la niñez indígena retomé el artículo de Alcira Soler (2008), publicado en la misma coordinación de Padilla, la cual estudió el trabajo infantil en la zona del Valle Nacional en Oaxaca durante el porfiriato, y consulté a Martín Ramos (2001), que analizó el proceso de castellanización en las escuelas de niños mayas; finalmente, Elsie Rockwell (2018) analizó las prácticas de lectura en las escuelas situadas en las faldas de La Malintzi, Tlaxcala, destacando la participación docente y de la niñez de esa zona indígena a principios del siglo XX.

Metodológicamente, la descripción retoma los recursos técnicos que presentan los cuadernillos, por ejemplo: tipo de imágenes, contenido general, forma física y texturas.

larmente se les conoce como población de lengua *bñäñho* o pertenecientes al pueblo *ñäñho*. En Tolimán se habla la variante dialectal *bñöbñö* (ndenthi) y también en Cadereyta (nthuni), zona con menor cantidad de hablantes. Los de Tolimán se dicen hablantes y se autodefinen como *ñböñbös*. En Cadereyta, se autodefinen como *ñäñba*. Proviene culturalmente de dos ramas llamadas “mecos”: pames *xi úi* y el extinto pueblo *ežar* o jonaces y no solo de otomíes (Prieto y Utrilla, 2006, p. 268; Hekking y Andrés, 1984).

³ En 1836 el estado se dividió en distritos: Central, San Juan del Río, Amealco, Cadereyta, Tolimán y Jalpan.

⁴ Archivo Histórico del Estado de Querétaro (en adelante AHQ), Fondo: Poder Ejecutivo (en adelante PE), Sección Gobernación, Año 1881, Caja 1, Expediente (en adelante Exp.) 34, Informe del prefecto político Antonio María de la Llata.

⁵ La estructura administrativa de los gobiernos locales en el estado de Querétaro se componía de una cabecera municipal, donde existía un ayuntamiento compuesto por regidores, mismos que representaban a cada 2 mil habitantes. Cada ayuntamiento era presidido por el prefecto y subprefectos, quienes recibían nombramiento del gobernador. Para ser prefecto se requería ser “ciudadano mayor de 25 años y no ser ministro de culto”; en el caso de los subprefectos los requisitos eran contar con 21 años, ser vecino de la municipalidad y saber leer y escribir (Gutiérrez, 2004, 165).

⁶ AHQ, Fondo PE, Sección Gobernación, Año 1881, Caja 1, Exp. 34, Foja 24, Informe del prefecto político de la Llata. En la elaboración de mi tesis doctoral, sobre la escuela rural en Querétaro, problematizo inicialmente las formas de concebir al otomí por parte de la clase política de ese estado, desde el porfiriato hasta la posrevolución.

⁷ AHQ, Fondo: PE, Sección: 1a. Gobernación, Serie: Registro civil, Años 1877-1885, Cajas 1, 2, 5, 6, Exp. varios.

⁸ La información estadística de 1879 señala una población aproximada para Tolimán de 23, 914 habitantes, la mayoría catalogada como de “raza indígena otomí” (*Memoria estadística y administrativa...*, 1879).

⁹ Según el informe del prefecto, había “una multitud de mujeres indígenas

En suma, es útil exponer los códigos icónicos (imágenes y márgenes); la diversidad de señalizaciones (subrayados y tipo de letra) y los resultados del aprendizaje final (Sanchidrián y Arias, 2013b, p. 134). Los cuadernillos muestran las asignaturas a las cuales les dieron mayor énfasis los preceptores; los valores como el esfuerzo, orden, limpieza y estética; por último, forma parte metodológica hablar sobre el tipo de cosido, hoja, portada, materiales de cubierta, márgenes, colores y adornos. Finalmente, es necesario describir someramente el contorno social y el panorama educativo.

Paisaje y demografía en Tolimán

El estado de Querétaro a inicios del porfiriato estaba dividido en seis distritos, uno de ellos era Tolimán.³ Según el informe del prefecto político Antonio María de la Llata, la mayoría de los habitantes de Tolimán pertenecían a la raza indígena otomí, aunque había blancos y mestizos.⁴ Por su ubicación geográfica, la cabecera era lugar de paso de arrieros, comerciantes y viajeros que iban de la ciudad de Querétaro a la Sierra Gorda. En ese distrito había pueblos, ranchos, rancherías y haciendas. Los habitantes indígenas se empleaban como mano de obra para las haciendas o el comercio.

La cabecera distrital eran San Pedro Tolimán.⁵ El prefecto señaló que los habitantes no “eran de razón” porque pertenecían a la “raza indígena otomí”, dedicados a la agricultura y el comercio de tejidos.⁶ En Querétaro, la gente de “razón” era aquella que tenía como primera lengua el español. Los datos de la sección del registro civil⁷ manifiestan que la población de la misma cabecera era otomí, catalogados como jornaleros y artesanos.⁸ Una población vecina a la cabecera era San Pablo. Sus habitantes elaboraban piezas de ixtle para su venta. El prefecto de la Llata señaló que eran indígenas otomíes, los cuales vivían en casas situadas a lo largo del camino que iba a la capital. Para los pueblos de San Miguel y San Antonio Bernal, consideró que eran “indígenas más atrasados”, debido a los pocos medios de comunicación y su poco contacto con el español.⁹

El panorama educativo

El estado de Querétaro no fue ajeno a las leyes educativas emanadas del liberalismo decimonónico. El primer gobernador porfirista fue Antonio Gayón—1876-1880—,¹⁰ quien decretó la obligatoriedad, laicidad y gratuidad en el estado y creó fondos públicos municipales para favorecer la educación en los distintos distritos.¹¹ El 27 de julio de 1870 se creó la Junta de Instrucción Pública, Beneficencia y Artes y Oficios para el distrito

Central, donde se ubicaba la capital; meses después fueron nombradas las juntas auxiliares para los distritos foráneos. En ese mismo año se señaló la importancia de la instrucción pública, por lo que se incentivó la entrega de premios y distinciones a los alumnos más sobresalientes; además, los prefectos y subprefectos políticos vigilarían las escuelas en sus demarcaciones. Blanca Gutiérrez señaló, para el caso queretano, que los prefectos fueron la intermediación entre el poder Ejecutivo y los ayuntamientos. Una de sus obligaciones era dar a conocer periódicamente estadísticas de sus distritos, como las relativas a la educación, salud, registro civil, económico y seguridad pública (Gutiérrez, 2004, p. 159).

En 1872 quedó depositada en los ayuntamientos la dirección y vigilancia del ramo educativo. Se estableció que cuando menos en las cabeceras distritales debía haber una escuela para ambos sexos (Gutiérrez, 2002, p. 41). En la capital del estado la educación era vigilada por la Junta, mientras que en los otros distritos los ayuntamientos se encargarían de ella. Fue por ello, que, desde el inicio del porfiriato, fue palpable una desigualdad, no solo por la cuestión administrativa y económica sino porque se favoreció a la ciudad capital. Fue así que los distritos mantenían sus escuelas con contribuciones personales de diez a ocho centavos, aunque no siempre se pagaba (Gutiérrez, 2002, p. 41).

Por otro lado, la Ley de Instrucción Pública de 1877 ratificó las categorías escolares: las de primer orden, ubicadas en la capital y San Juan del Río, mismas que llevaban asignaturas como caligrafía, aritmética, nociones de moral, urbanidad, gramática castellana, escritura y lectura, además de que se exigió que los preceptores fueran titulados; las de segundo orden, localizadas en pueblos cabecera, se limitaron a la enseñanza de lectura, escritura, aritmética, nociones de moral y gramática castellana, para el caso de las escuelas de niñas era obligatoria la enseñanza de costura; finalmente, las de tercer orden, ubicadas en pueblos de menor categoría, haciendas, ranchos, rancherías, se limitaron a las nociones de lectura, escritura y aritmética. Según Gutiérrez, había dos exámenes cada cuatro meses (Gutiérrez, 2002, p. 61).

La niñez estudiaba varias horas al día y los sábados por la mañana, aunque en las escuelas de tercer orden se reducían los horarios. Los libros de texto empleados eran el *Silabario de San Vicente*, *Amigo de los niños* de Murguía, *Historia sagrada* de Freury, *Gramática castellana* de Araujo y otros catecismos morales; no obstante, las escuelas de segundo y tercer orden carecían de libros, muebles y útiles.

En el estado fue común que las autoridades incentivaran la creación de cuadernillos de escritura para mostrar los adelantos de la niñez. Juan

que se ocupaban de hilar lanas, vendiendo parte de su trabajo a los obreros”. Ellas mismas tejían sus vestimentas que se componían de quexquemeles y ceñidores. También sabían trabajar la seda. Las mujeres otomíes tejían frazadas, jergas, sabanillas y rebozos. Se vestían con enaguas de sabanilla negra, con adornos guarecidos de listones y saya; los rebozos eran negros con pequeñas listitas azules o blancas, su vestimenta para las fiestas se componía de rebozos con adornos de bolas de hilos de colores. Este tipo de ropa la usaban tanto en verano como en invierno. Usaban enaguas blancas de manta gruesa; “las enaguas negras son más cortas, para lucir el bordado que les ponen en la orilla”. Los hombres vestían con manta corriente, un algodón de jerga, y los más “posibilitados” usaban calzoneta de gamuza, pantalonera del mismo material con botonadura de plata o pantalón de casimir, así como chaqueta y sombrero de palma corriente o con toquilla y adornados de colores.

¹⁰ Nació en Celaya, Guanajuato en 1832. Fue un militar que participó durante la intervención francesa. Fue seguidor de Díaz, quien lo proclamó comandante militar y gobernador del estado de Querétaro en 1876. Promovió las Leyes de Reforma y la Constitución de 1857, intentó sanear el erario público, arreglar conflictos agrarios e impulsar la educación. Falleció el 20 de mayo de 1903.

¹¹ En 1879 había 10 escuelas en el distrito de Amealco, con 349 niños y 174 niñas inscritas, un total de 523; en el distrito de Cadereyta 18 escuelas, con 680 niños y 292 niñas inscritas, un total de 973; en el distrito de Jalpan 22 escuelas, con 934 niños y 466 niñas inscritas, con un total de 1,400; en el distrito de San Juan del Río 9 escuelas, 1 dibujo, con 524 niños y 223 niñas inscritas, un total de 747; en el distrito

de Tolimán 13 escuelas, con 690 niños y 260 niñas, un total de 950; en el distrito Central (capital) 21 escuelas, 3 adultos, 1 dibujo y 14 particulares con 1,822 niños y 1,073 niñas, un total de 2,895. En el estado había 93 escuelas primarias, 3 adultos, 2 academias de dibujo y 14 particulares, con un total de 1,822 niños y 1,073 niñas, totales de 2,895 y un presupuesto educativo de \$2,000 (Gutiérrez 2002, 44). Ubicación de las escuelas de Tolimán: una de niños y una de niñas en la cabecera; una de niños y una de niñas en Tolimanejo; 1 en los pueblos de San Miguel, San Pablo, San Antonio, Peñamiller, Las Palmas, Río Blanco, Misión de Soriano y dos en las haciendas de Ajuchitlán y rancho del Poleo.

¹² AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: Instrucción y Justicia (en adelante IJ), Año: 1884, Caja 1, Exp: 8, Fs: varias. Creación del inspector general de educación. Los siguientes fueron José María Arteaga, Manuel Muñoz, Andrés Balvanera y Luis M. Vega.

¹³ AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ, Año: 1884, Caja 3, Exp: 146, Fs: 2. Ley Educativa de 1884; AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ, Año: 1884, Caja: 2, Exp: 92, Fs: 1. Separación de la Junta de Caridad de Instrucción; AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ, Año: 1884, Caja: 2, Exp: 100, Fs: 1. Juntas auxiliares de distrito: José María de Echavarrri San Juan del Río; Felipe Hernández Centro; Z. Pedraza Jalpan; Antonio Sánchez Tolimán; Juan Yáñez Amealco. En la opinión de Gutiérrez, la obligatoriedad de la educación en Querétaro ya había sido ratificada en la Ley del 13 de diciembre de 1870 como en la Ley de Instrucción Primaria de 1877 y en las reformas de la Constitución local de 1879 (Gutiérrez, 2002, 30).

¹⁴ Durante el segundo mandato de Francisco González de Cosío –1887-

Ricardo Jiménez y Ricardo Ugalde mencionan que desde las escuelas de primeras letras se estimuló la presentación de cuadernillos como resultado del adelanto y el otorgamiento de premios (Jiménez y Ugalde, 2019, pp. 139-140). Por su parte, Gutiérrez planteó que, debido a la pobreza de la niñez, los premios consistían en la entrega de ropa (Gutiérrez, 2002, p. 92).

Durante el primer mandato de Francisco González de Cosío –1881-1883– siguió vigente la legislación educativa de Gayón; posteriormente ocupó la gubernatura Rafael Olvera –1883-1887–, quien comenzó a concentrar información administrativa de las escuelas del estado; dispuso que parte del presupuesto de guerra fuera destinado a las escuelas de los distritos foráneos y fortaleció la presencia del Ejecutivo en el rubro educativo. En mayo de 1844 decretó una nueva ley educativa, según la cual él mismo vigilaría el rubro, y creó el puesto de inspector general de instrucción pública, nombrando a Ángel Domínguez, mismo que comenzó a reportar pormenores de las escuelas rurales en la entidad.¹²

A pesar de ello, el gobierno estatal solo invirtió el 18% de su presupuesto a la educación, del cual más del 50% era para la capital del estado. La Ley de Educación de 1880 fortaleció las juntas auxiliares distritales.¹³ Pero eso no fue suficiente. Armas señala que hubo una escuela pública primaria por cada 1,334 habitantes en el estado (Armas, 2003, p. 42). Luego de varios interinatos, llegó nuevamente a gobernar Cosío –1887-1910–. Primeramente aumentó el presupuesto educativo, luego creó la Dirección de Educación, misma que arrebató las escuelas a los ayuntamientos y comenzó a concentrar información relativa al rubro.¹⁴

En Tolimán, la escuela de niños estaba en un local anexo a la parroquia de San Pedro. Según el prefecto de la Lata, tenía útiles y mobiliario; no obstante, al final del informe el regidor Trinidad Rodríguez manifestó que las escuelas tolimenses carecían de lo básico. En ellas concurrían aproximadamente cien niños. El director era Juan Méndez Elizondo, no titulado. Con respecto a la escuela de niñas, se localizó en un pequeño local en la misma presidencia municipal, bajo la dirección de Gregoria Rodríguez, no titulada, con cincuenta y siete niñas.

Exposición de los trazos, letras y líneas de colores: los cuadernillos de Tolimán

Considero que los cuadernillos están impregnados del mundo institucional que les rodeó. Sin embargo, como señaló Antonio Viñao, son documentos que, pese a su carácter disciplinado y regulado, permiten entrever, en ocasiones, las personalidades de los alumnos, además de incluir referencias

a su mundo familiar y entorno social (Viñao, 2007, p. 95). El preceptor Méndez y la preceptora Rodríguez eligieron a sus mejores alumnos y alumnas para realizar esos cuadernillos de escritura, mismos que serían entregados al gobernador en turno. En particular, la intención no era únicamente mostrar los avances ante un jurado, sino también estaban implícitos los sentires de esos educadores y de la propia niñez, mediante unas peticiones colocadas en el mismo cuadernillo.

El niño de esa época era formado para ser un buen ciudadano, es decir, se esperaba un buen comportamiento en mejoras de un progreso social. Siendo así, Jackson sugirió que todas las evidencias dejadas por la niñez están internalizadas por manos adultas, debido, en parte, al vocabulario usado; no obstante, indicó que todos los documentos sufren de mediaciones antes de llegar a nuestras manos (Jackson, 2012, p. 24). Por tanto, esas peticiones de Tolimán también tienen una internalización adulta, pero existe la propia participación infantil.

La cotidianidad de los niños Briseño y Aguilar se trazó en un pueblo cabecera donde se describió que los habitantes eran otomíes. Sus escuelas eran de piedra y contaban con pocos útiles, debido al carente presupuesto de su ayuntamiento; por consiguiente, esas demandas internalizan sus necesidades y representaciones de sus compañeros. Precisamente, sus peticiones se encuentran en un cuadernillo anexo grupal, donde otros niños escribieron el alfabeto, los números, ejercicios de palabras y lo que es una conjunción o participio.¹⁵

El expediente revisado también contiene sus trabajos individuales. El de Briseño tiene una lámina de papel color dorado, mientras que la de Aguilar es verde, con hojas blancas cosidas con hilos de estambre de colores; en la portada anuncian sus nombres con lo que parece ser tinta china de color negro; cada una de las hojas de contenido está adornada con un marco de colores: verde, azul, amarillo, rojo y morado; en algunas hojas existen líneas guías para colocar las letras o tienen cuadros dibujados con antelación para guiar al alumno. Inicialmente, los cuadernillos presentan las letras del abecedario, ejercicios para mejorar la caligrafía y los números; después colocan enunciados donde exponen el significado de algunas palabras, como la esperanza, la caridad, la importancia de Dios o la religión. Cabe destacar que los cuadernillos de esos niños están mejor elaborados, con mejores portadas y mayor uso de tintas, en detrimento de otros; sugiero como hipótesis, que, a falta de útiles, hojas y colores, el preceptor Méndez concentró el poco material que tenía para que Briseño y Aguilar elaboraran sus cuadernillos.¹⁶

1910— se creó la Dirección General de Educación. Fue un elemento importante porque los prefectos políticos, subprefectos de villas y pueblos y los comisarios de localidades rurales levantaban en su nombre información. Durante su segunda etapa controló la administración educativa tanto pública como particular, lo que provocó una ruptura con la política educativa precedente. Por una parte, mandó a ordenar la educación pública, arrebatándoles a los ayuntamientos ese rubro y colocándola bajo el erario estatal. Todos los asuntos escolares pasaban por el edificio del gobierno del estado. En suma, la administración de Cosío sostuvo todo el rubro educativo bajo múltiples reformas, normas y procesos legales que dieron sustento a la educación pública queretana durante el porfiriato.

¹⁵ AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: Instrucción (en adelante I), Serie cuadernillos, Año: 1879, Caja 1, Exp: 1-38. Cuadernillo grupal de la escuela varonil de Tolimán. “Lista de letras” de Guadalupe Olvera y Florentino Aguilar; “El corazón del hombre generoso” por Jesús Briseño; “Ejercicios de países” por Fausto González; “Todas las personas que han nacido en México y habla nuestro mismo idioma, forman la nación mexicana” de Celso Carbajal; “Abraham y su obediencia” por José Aguilar; “El participio” por Romualdo de Santiago; “La conjunción” por Florentino Aguilar; “Dedicación al gobernador” de Florentino Aguilar.

¹⁶ El mismo expediente contiene unas papeletas que presentan ejercicios de niños de otras escuelas: Melquiades Ríos, Maximiano Pérez, Tomás Nieves, Román Merino, Juan Gómez, Serapio Sánchez, Antonio Guerrero, Jesús Olvera, Magdaleno Gómez (Ajuchitlán); Felipe Gutiérrez, Petro-

nilo Mora, Federico Ugalde, Emiliano Olvera, Germán Ugalde e Isidro Hurtado, escuela del distrito de Tolimán.

¹⁷ AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ, Año: 1884, Caja 4, Exp: 205. Por ejemplo, el prefecto de Cadereyta denunció públicamente al preceptor Vidal Martínez de los Ríos, porque los niños no demostraron adelantos durante los exámenes.

¹⁸ Hubo cuadernillos enviados al secretario de Gobierno en 1877, véase: serie de cuadernillos de la escuela de Palmillas, niño Brígido Cortés AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ, Año: 1877, Caja 1, Exp: 7, Fs: 24; escuela de Santiago de Querétaro, niño Domingo Olivares AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ, Año: 1877, Caja 1, Exp: 6, Fs: 17; escuela de Tequisquiapan, niña Felipa Ángeles AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ, Año: 1877, Caja 1, Exp: 5, Fs 16; escuela de Tequisquiapan, niña Inés Camacho AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ, Año: 1877, Caja 1, Exp: 3, Fs 24; escuela de Palmillas, niña Regina Romero AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ, Año: 1877, Caja 1, Exp: 1; Fs 25. Contienen portada, trazos caligráficos, ejercicios del alfabeto, números, poemas, pensamientos, sílabas, verbos, proverbios, contenido religiosos y carátulas acartonadas de colores. Hay otros cuadernillos de Peñamiller y sin procedencia.

Con ello, los cuadernillos no solo eran un acto de reconocimiento infantil sino también del preceptor en turno frente a su gremio y al gobierno.¹⁷ Regularmente este tipo de material escrito era presentado en los certámenes públicos. Eugenia Roldán señaló que esos eventos fueron introducidos en las escuelas de primeras letras novohispanas hacia finales del siglo XVIII, como una forma de demostrar el aprovechamiento de los alumnos (Roldán, 2010, p. 68). En Querétaro, los exámenes servían para evaluar los adelantos de la niñez ante los miembros de las juntas educativas. Fue así que Méndez consideró que sus alumnos más adelantados eran Briseño y Aguilar, pero también entregó un cuadernillo grupal donde conjuntó la serie de papeletas de otros niños, como los de la hacienda de Ajuchitlán. En el archivo estatal no están los cuadernillos, si los hubo, de poblaciones otomíes como San Miguel o San Antonio; además, actualmente únicamente se encuentran algunos cuadernillos de todo el estado.¹⁸

Los cuadernillos contienen líneas de colores bien delineadas y con formas estilizadas. El preceptor Méndez y la preceptora Rodríguez daban clases de dibujo a sus alumnos más avanzados. El dibujo fue una herramienta considerada como de virtud artística y buena presentación. En los cuadernillos sobresalen las líneas verticales y horizontales. En México, durante la época, el dibujo tuvo la finalidad de preparar a la niñez en el trabajo técnico.

Inicialmente, la petición de útiles de Briseño contiene palabras poéticas, donde habló sobre el cielo, las flores y la aurora como símbolos de todo aquello que es motivo de gratitud; luego, le agradece al gobernador Gayón su presencia en la escuela de Tolimán, comparándolo con un ángel. Es muy posible que ese tipo de palabras escritas salieran de la copia de otro trabajo previo o por la indicación de Méndez. La escritura de Briseño no tiene líneas guías, lo que nos habla del adelanto caligráfico de ese niño. Después de sus palabras introductorias, Briseño le escribió la petición de útiles al mismo Gayón, hablando a “nombre de todos sus compañeros”:

Ciudadano Gobernador a nombre de mis compañeros os suplico tendais vuestra mano compasiva, vuestra mano benefica en favor de la juventud tolimense, largo seria referirse a una a una todas vuestras necesidades y solo os dire que las mas veces la suma escases de útiles priva al encargado de nuestra educación llevar a cabo el fin que se propone. Hay en la receptoria de este lugar una cantidad destinada a socorrer las necesidades de los establecimientos de Ynstruccion primaria, con lo cual podrá rendirse el mal que lamentamos si vuestra generosidad se digna ordenar de su ministro dicho, puedo aunque sea en pequeñas cantidades, no dudando que por tan noble

acción los genios tutelares guiaran vuestros pasos por una senda sembrada de azucenas para perfeccionar el amor, y las generaciones presentes lo mismo que las futuras, a vuestro nombre inmortalizado le entonarían un cantico de gracias, y un imno de eterno reconocimiento.¹⁹

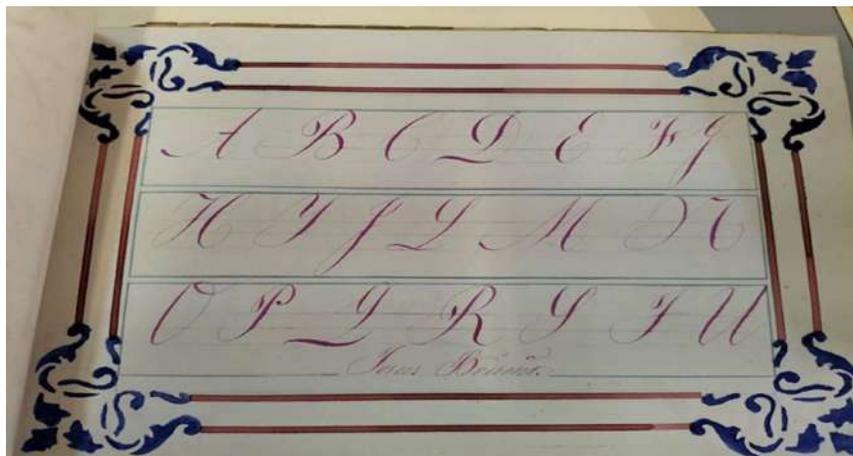
Esa petición fue escrita el día 23 de octubre de 1879; unos días después, en la escuela del pueblo de Tolimanejo –hoy Colón–, el niño Higinio Hernández escribió otra petición parecida.²⁰ En esa

petición se reflejó una necesidad sentida por el preceptor y la niñez: la falta de útiles. Sostengo que existió una intención previamente elaborada, a sabiendas de que Gayón recibiría los mismos cuadernillos; sin embargo, en esa petición se observa que el adulto le dio poder directo al niño para señalar las carencias que afectaban a toda una colectividad. “En este sentido, el cuaderno escolar es un instrumento fundamental para acercarnos a los tiempos reales de la actividad escolar” (Viñao, 2007, p. 107), por tanto, muestran realidades sobre las condiciones pedagógicas, materiales y curriculares en una época determinada. Considero que la habilidad de escritura de Briseño fue utilizada por un adulto para ejemplificar las carencias de la escuela varonil de Tolimán.

El cuadernillo de Aguilar es parecido. Comenzó por describir a los pájaros, la vida de los labradores en el campo; después mencionó que es grata la visita de Gayón, porque se preocupó por la instrucción de la niñez. Sus palabras fusionan agradecimientos con dedicatorias al “templo de la minerva y el laurel del saber”; por ello, sugiero que los niños copiaban libros de texto de su propio preceptor o él mismo les dictó. Es así que demuestran que Méndez leía a los clásicos latinos y griegos, como parte de su práctica de lectura. Finalmente, su petición de útiles es parecida a la de Briseño, dirigiéndose con mucho respeto y solicitando los mismos al gobernador, debido a que alude la carencia de los mismos en su escuela.

Pero más allá de la previa copia o dictado del preceptor, cabe preguntarse, ¿cómo escribían en español los niños de Tolimán, si posiblemente eran otomíes? En Querétaro la mayoría de las tierras de los pueblos indígenas habían sido puestas como tierras baldías, esto quiere decir que fueron invadidas por los hacendados blancos y mestizos. La Ley de Desamortización de 1856 y el Reglamento del 20 de

Figura 1
Jesús Briseño, escuela de niños de Tolimán, 1879



Fuente: AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: intrucción (en adelante I), Serie: cuadernillos, Año: 1879, Caja 1, Exp. 1-38.

¹⁹ AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ cuadernillos, Año: 1879, Caja 1, Exp: 1. Cuadernillos de Tolimán 1879. Respeté la escritura original.

²⁰ AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ cuadernillos, Año: 1879, Caja 1, Exp: 38. Escuela varonil de Tolimanejo. Contiene dedicatorias de poemas, ejercicios caligráficos de niños como Francisco Gutiérrez, Felipe Ugalde, Lidio Martínez, Aniceto Uribe, Atanasio Martínez y Heriquio Gutiérrez.

²¹ Los rancheros queretanos nacieron como fortalecimiento para favorecer la propiedad individual de la tierra, sobre todo la indígena (García 1992, p. 148).

²² Por ejemplo, existen algunos indicios de que las autoridades indígenas escribían en español sin comprender el contenido. Como fue el caso de un pueblo otomí donde el fiscal levantó un acta de un delito contra un imputado inocente, sin que supiera las acusaciones, bajo la influencia del prefecto político Antonio Lozada. En *Juan Lanas*, mayo 4 de 1884, no. 17, tomo II, pp. 2-3, comisarios otomíes analfabetos.

²³ Los informes estadísticos del estado señalan que en el distrito de Tolimán era común el uso del español como segunda lengua, debido al comercio de sus habitantes. Consúltese, por ejemplo, *Memoria estadística y administrativa...* (1879).

²⁴ El Colegio Civil fue inaugurado en 1867, ahí se formó parte del magisterio de la época. En Querétaro hubo una Normal hasta 1886. Ni Méndez ni Rodríguez fueron titulados.

abril de 1878 favorecieron a los sectores sociales dominantes en la acumulación de poder y territorio (García, 1992, p. 148),²¹ por tanto, los otomíes eran arrendadores de tierras y peones en las haciendas, así pues, hubo una tendencia de relacionarse con mestizos y blancos en la entidad durante la época. De hecho, la hacienda fue la base socioeconómica del estado durante ese siglo y la canalizadora de trabajadores otomíes, específicamente de Tolimán.

Respecto a la parte educativa, Ariadna Acevedo planteó, para la Sierra Norte de Puebla, que la niñez aprendió memorizando las lecciones en español bajo la recitación, sin que necesariamente comprendieran el contenido (Acevedo, 2008, pp. 50-52).²² En Querétaro no existió ningún material didáctico o pedagógico diseñado para la niñez indígena en la entidad ni una ley educativa que hablara sobre la lengua indígena durante el porfiriato.

Por otro lado, a diferencia de otras naciones indígenas, los otomíes alfabetizados de Querétaro no sabían escribir en su propia lengua materna, por lo que la práctica del español escrito favoreció ese aprendizaje sin que necesariamente hubiera una total comprensión del mismo idioma. Los pocos niños otomíes que acudían a las escuelas y presentaban adelantos, como estos casos, generalmente escribían cartas o pequeños discursos en español, que era previamente revisado por el preceptor. De este modo, podemos encontrar cuadernillos escritos en español o cartas de petición o denuncia de escribanos otomíes en los pueblos y barrios indígenas del estado. En relación con este tema, en Tolimán eran tejedores y comerciantes viajeros, lo que favoreció el bilingüismo en la cabecera municipal, de donde provenían estos cuadernillos.²³ Sugiero a manera de hipótesis que estos niños eran bilingües, además de que sus cuadernillos fueron revisados previamente por el preceptor.

Por tanto, esos cuadernillos demuestran que algunos alumnos adquirieron la habilidad de escribir en español, independientemente de si eran indígenas; más aún, la falta de útiles ocasionó que se prestara mayor atención justamente a la caligrafía. Trazar las letras sobre una línea, como se muestra en las figuras que ilustran este artículo, obedece a una práctica con los recursos que tenían, como el papel y algunas tintas de colores. Rockwell sostuvo, para el caso de la zona nahua de Tlaxcala, que aprender a leer requería de una mayor comprensión del español (Rockwell, 2018, p. 612). En concreto, en la escuela varonil de Tolimán se favoreció el español escrito. Puedo sostener lo anterior porque el mismo prefecto de la Llata mencionó que la escritura era la base necesaria para la instrucción de la niñez de Tolimán; por otro lado, en las escuelas de localidades como San Antonio o San Miguel, donde se tenía menos contacto con el español, de la Llata señaló que la niñez presentó “menos adelantos”.

Según el Informe Estadístico del Estado en 1878, la escritura era la principal asignatura en las escuelas queretanas de primero y segundo orden. Por tanto, la posible previa revisión de las peticiones elaboradas por esos niños, por parte de Méndez,²⁴ nos indica que no necesariamente esos niños comprendían del todo lo que habían

escrito. Desde otra perspectiva, Armas menciona que “los ejercicios caligráficos sirvieron no únicamente para que los niños lograran trazar una bella letra, sino para que aprendieran cuestiones relacionadas con otras disciplinas” (Armas, 2020, p. 101). En esa época se estudiaba primero la escritura, pocos lograban leer. Generalmente, los alumnos copiaban o imitaban los trazos de otros escritos. Fue el caso de esos niños de Tolimán, porque sus cuadernillos contienen una letra cursiva bien delineada, pero con frases o palabras muy bien elaboradas que hablan de temáticas ajenas a su entorno, como cuestiones de clásicos griegos o latinos.

¿Cómo practicaron la escritura? Ese mismo expediente contiene un instructivo para practicar la escritura inglesa en la niñez, la cual no se “lograba con una simple soltura de mano”. Se detalla que para facilitar la práctica de la escritura el niño “debe correr el brazo o por lo menos, es indispensable que los dos dedos pequeños sigan continuamente el movimiento de los tres que sujetan la pluma. Doblarán el pulgar sin apretarlo”. Esa frase era copiada por los alumnos en forma de plana para memorizarlo. Encontré planas de esa frase en otros cuadernillos de niños de Peñamiller y Tolimán. También se señaló que “no basta la práctica ni la continua aplicación para adquirir una escritura cursiva y elegante”, sino que era preciso que se acompañara de principios sistemáticos; se insiste en que “cuantos hay, que después de muchos años de constante ejercicio, en vez de adelantar han ido empeorando su letra”. Por tal motivo, se debían hacer planas con esas frases antes dichas, porque con su aplicación “la más imperfecta escritura se transformará en muy poco tiempo en buenos resultados”.

El modelo de escritura utilizado fue el inglés llamado *Carstairs*, que se aprendió con disciplina y entrenamiento diario en la mano para poder dominarlo. Por eso los cuadernillos muestran que la escritura era una asignatura importante en el currículo, pero también que para aprender otras materias se debía dominarlo. No fue raro, entonces, que esos cuadernillos mostraran planas de letras, números, definiciones de lago, laguna, río o nombres de países o ciudades, siempre mostrando una buena caligrafía; entonces, era importante para saber historia, geografía o lengua nacional. En Querétaro circuló *El arte de escribir* de Torcuato Torio de la Riva. Guillermo Jiménez indicó que, para México, el modelo inglés procedió de las lancasterianas y que hubo tratados de técnica caligráfica y métodos para la postura de la mano (Jiménez, 2019, p. 5).

Estos cuadernillos fueron elaborados antes de que se introdujera la enseñanza simultánea. Viñao sugirió que se aprendía a leer memorizando obras en voz baja, aunque no necesariamente se supiera el significado (Viñao, 2002, p. 351). Por tal motivo sugiero que, a falta de materiales escolares, es muy posible que en estas escuelas el preceptor leyera en voz alta y pusiera a copiar a sus alumnos, aunque los mismos tuvieran una lengua materna indígena, puesto que no era necesaria para la comprensión de su escritura. Una vez más, de la Llata indicó que en las escuelas de Tolimán se valían de la instrucción verbal a falta de útiles. Viñao sostuvo que, para

este momento, los textos eran releídos, memorizados y repetidos, por lo que pasaban a formar parte del mundo intelectual y emocional de los oyentes (Viñao, 2002, p. 352).

Dentro de su contenido los cuadernillos contienen las definiciones del participio, la conjunción, los verbos, la religión, la moral, frases sobre los valores humanos, y el significado de un río, lago o laguna; nombres de países y ciudades mexicanas; así mismo, trazaron ejercicios donde se representan las letras mayúsculas, minúsculas, números, separación silábica y frases religiosas o enseñanzas morales. Una vez dominado ello, hacían secuencias intercaladas con números, alfabeto y palabras que ejemplificaban los sustantivos, pronombres personales y verbos; por ende, la escritura era el eje que facilitó el aprendizaje de otras asignaturas y sirvió como parámetro para el aprendizaje.

Desde otra perspectiva, aunque se promoviera la laicidad en la ley, la religión en esos años seguía estando en el currículo educativo; en Querétaro, la religión en esos años formó parte de la enseñanza porque se consideró que se inculcaban las virtudes morales que debían seguir los niños. En particular, los cuadernillos muestran el vínculo del preceptor con la sociedad queretana de la época, ya que también cumplió con un objetivo valorativo en el plano social.

Las niñas de Tolimán, 1884

En 1884 la escuela varonil de Tolimán tuvo 110 asistentes, pero 35 de ellos faltaban asiduamente. En la escuela femenil había 85 asistentes, de las cuales 19 no asistían con regularidad.²⁵ Las asignaturas del currículo escolar en las escuelas de niñas eran lectura, escritura, aritmética y costura. El prefecto de Tolimán, Antonio O. Sánchez, remitió al gobierno del estado dos colecciones de escritura: de niños y de niñas. La preceptora Rodríguez consideró que las niñas Justina Flores y Cleofás Guerrero eran las más adelantadas de su clase; además, el preceptor Méndez mandó el cuadernillo de Gonzalo Vargas, “para que se formen los juicios de sus adelantos”.²⁶

Los cuadernillos de esas niñas fueron presentados en un examen previo donde se relató que la niña Flores fue la más sobresaliente en todas las asignaturas y Guerrero en aritmética y costura.²⁷ Las carátulas de sus cuadernillos están compuestas de papel delgado color plata, adornadas con flores y cosidas con hilos de colores. El cuadernillo de Flores contiene dibujos bien elaborados; con un marco delineado adornado con cuatro flores en las esquinas; la tinta morada remarcó las letras del alfabeto; hay una serie de palabras para la práctica de escritura en cada renglón. El cuadernillo de Flores contiene frases religiosas; no obstante, dentro de los ejercicios de escritura que aluden a nombres de países, ríos y ciudades del mundo podemos encontrar copias de mensajes femeninos, posiblemente provenientes de un texto de su preceptora. En la novena hoja, Flores escribió que

²⁵ AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ, Año: 1884, Caja 3, Exp: 138. Informe del prefecto político Antonio O. Sánchez. En la escuela de San Miguel asistían con regularidad 50 niños; en San Pablo, asistían 100; en Higuera 50; en San Antonio 30. En Tolimán asistían a la escuela 425 niños y niñas, de los cuales 141 no iban con regularidad a la escuela. Gutiérrez señala que ese prefecto tenía mala fama en el estado, pues obligó a los otomíes a hacer faenas agrícolas y era muy autoritario (Gutiérrez, 2004, pp. 179-180). Sánchez arrestó al mismo preceptor Méndez por “faltarle al respeto”, Caja 4, Exp: 232.

²⁶ AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ cuadernillos, Año: 1884, Caja 4, Exp: 225. Serie de cuadernillos de Tolimán 1884. Justina Flores, Cleofás Guerrero y Gonzalo Vargas.

²⁷ AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ cuadernillos, Año: 1884, Caja 4, Exp: 242. Actas de examen de Tolimán 1884.

La mujer no es, como algunos han supuesto, un ser degradado, un espíritu tentador para el hombre y la causa continua, viva, latente de todas sus caídas; pero tampoco es el ángel impecable que otros han creído ver en ella, ni siquiera la flor fragante y bella que ha de perfumar su peregrinación. Nosotros vemos en la mujer respecto al hombre su compañera de destierro, porque verdadero destierro es nuestra existencia.

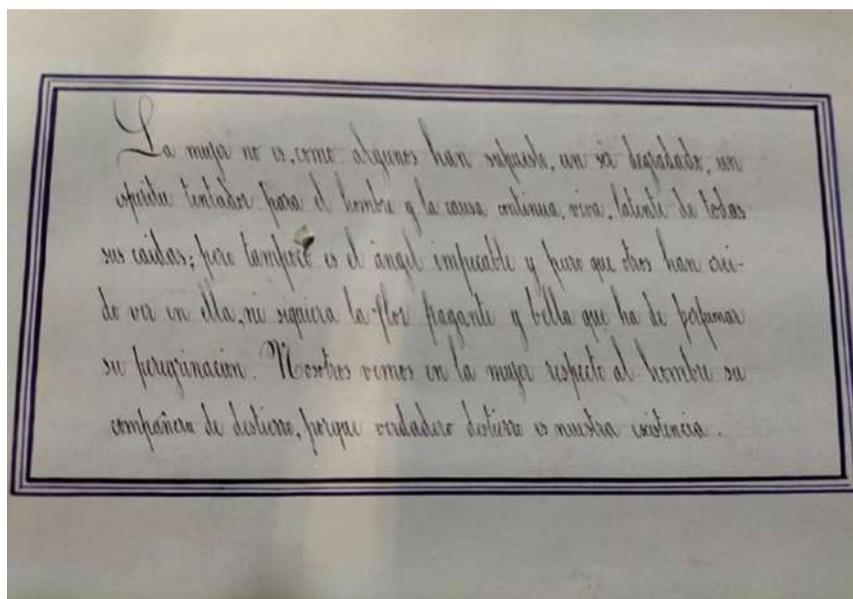
Sanchidrián y Arias sostienen que los cuadernillos eran utilizados por el magisterio con la intención de transmitir conceptos o valores que ellos consideraban factibles para sus alumnos (Sanchidrián y Arias, 2013b, p. 135). Con ello, el ejercicio para mejorar la escritura está envuelto en la cultura escrita que tenía la preceptora Rodríguez, misma que compartió con sus alumnas. En esta temporalidad, muchas mujeres comenzaron a hacer publicaciones y opiniones sobre su condición social y femenina.

El cuaderno de escritura de Flores contiene otros ejercicios que aluden a las cualidades femeninas. Concretamente, escribió que “la mujer tiene cualidades especiales que la distinguen del hombre, sin hacerla por eso superior ni inferior a él”; ello nos habla de que, más allá del currículo escolar, la preceptora Rodríguez intentó transmitirles pensamientos propios femeninos de esa época y, sobre todo, que la mujer podía aspirar socialmente en un mundo dominado por los hombres.

Cabe destacar que Flores se convirtió en maestra rural del barrio indígena otomí de Granjeno, ubicado en Tolimán en 1900. Por tanto, las habilidades de aprendizaje de esa alumna, posiblemente otomí, le dieron la oportunidad de acceder a un puesto laboral temporal, siendo ya adulta; incluso fue colega de su propia preceptora Rodríguez, quien, según los propios habitantes de Tolimán, era reconocida por su amplia experiencia de enseñanza.²⁸ En unos informes se detalló que Flores no era titulada, pero sus “conocimientos son suficientes para estar frente al grupo”; por otro lado, su preceptora tampoco fue titulada, pero sí contó con muchos años frente a la escuela. En 1902 los padres de familia de San Miguel, pueblo otomí,

²⁸ AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: I, Año: 1901, Caja 2, Exp: 318; año: 1902, Caja 1, Exp: 561; Año: 1903, Caja 2, Exp: 832. Flores fue sustituida por Maximiana Trejo, luego ya no la encontré.

Figura 2
Justina Flores, escuela de niñas, 1884



Fuente: AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ cuadernillos, Año: 1884, Caja 4, Exp: 225.

²⁹ AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: I, Año: 1902, Caja 1, Exp: 527. Petición de padres de familia hacia Rodríguez. Esa maestra dio clases en diversas poblaciones del distrito de Toluimán: San Pablo, San Miguel, Carrizalillo, Higuera, San Antonio.

solicitaron ante el gobernador Cosío a la señorita Rodríguez porque cuando estuvo en su escuela las niñas tuvieron adelantos.²⁹

En la época no fue común que se informara sobre el conocimiento de la lengua indígena del magisterio, sino que sobresalen las valoraciones de los pobladores y de las autoridades locales sobre el comportamiento del maestro o maestra local; temática que hace poco nítida la cuestión lingüística indígena dentro de las escuelas. Por ello sugiero hipotéticamente que Rodríguez fue hablante del otomí, puesto que era solicitada en poblaciones otomías como San Miguel, donde adquirió fama por sus adelantos, tópico mayormente valorado por los propios padres de familia.

Es así que las líneas delgadas producidas por el lápiz de las niñas de Toluimán se encuentran inmersas en discursos sobre la situación de la mujer, que, en el fondo, representó la lectura propia de su formadora. Las frases propuestas por Flores y Guerrero insisten en reconocer que la mujer puede sobresalir del mundo dominado por el hombre; especialmente se recaló la frase “no existen diferencias humanas, sino de capacidades”. Es muy difícil saber cuánto de esas frases comprendían las niñas tolimenses, pero ese sentir del adulto fue canalizado por las niñas en forma escrita. Esas frases serían leídas por el gobernador Olvera.

³⁰ AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ cuadernillos, Año: 1884, Caja 4, Exp: 225. Serie de cuadernillos de Toluimán 1884.

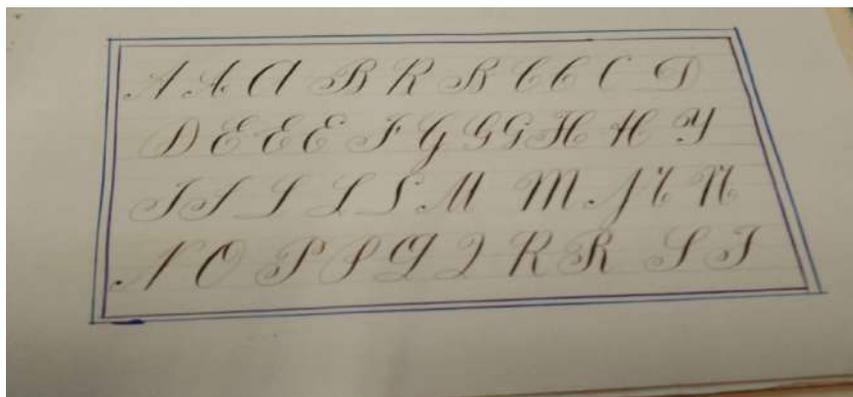
El cuadernillo de Guerrero contiene algunas diferencias respecto al contenido.³⁰ En la portada colocó el águila del escudo nacional mexicano, dibujado con un lápiz, en lugar de flores. Presentó ejercicios caligráficos para mejorar la letra, alfabeto y números, con tintas azul y morada. Una diferencia con los cuadernillos varoniles es que estos presentan menos colores, adornos y hojas, lo que sugiere que la escuela de niñas tuvo menos útiles que la de niños. Guerrero dedicó parte de su escritura a describir brevemente la felicidad, mencionando que el sentir humano es vacío, debido a que es algo superficial, como “un fantasma con diferentes formas”, por lo que insistió en que debería ser una palabra borrada de los diccionarios. Esa valoración necesariamente tuvo que provenir de un adulto, ya sea de la misma preceptora o de alguna frase copiada de un libro o periódico. Por tanto, los cuadernillos reflejan los sentires, necesidades y formas de pensar de algunas mujeres de la época.

Ambos cuadernillos insistieron en mandar mensajes sobre la situación de la mujer. Guerrero escribió que la “mujer necesita ser económica y previsora, nunca le son tan necesarias estas cualidades como cuando está revestida con el sagrado carácter de madre”. La frase anterior describe que una cualidad femenina es ser madre, con ello la hace un ser especial que debería ser valorado socialmente, porque también es previsora en su vida.

Los cuadernillos de escritura de Toluimán, de ambos sexos, nos demuestran que las prácticas de lectura y los pensamientos de las personas, en estos espacios circunscritos, donde la mayoría de la población fue indígena, practicaron el español escrito sin necesariamente olvidar su lengua materna. Refuerzo ese argumento, aunque es de años posteriores, con la mención del intérprete del barrio otomí de La Magdalena,

Tequisquiapan, Jesús Trejo, que solicitó de manera escrita en español unas lámparas para dar clases a los adultos otomíes del barrio. En su carta Trejo indicó explícitamente que por “razones del uso de la lengua hablada otomí, únicamente la utilizo para entenderme perfectamente con los adultos del barrio”; luego expuso que él sabe escribir en español y “enseña esa virtud” a los indígenas. En la contestación del entonces director de Educación, Luis Vega, señaló que Trejo era un indio otomí, pero que sabe escribir “con su puño y letra en español”, que da clases utilizando la lengua otomí en forma hablada, pero escribe siempre en español.³¹ Por tanto, los otomíes que tenían la fortuna de ir a la escuela siempre practicaron la escritura en español, a pesar de que utilizaran verbalmente su lengua materna.

Figura 3
Cleofás Guerrero, escuela de niñas 1884



Fuente: AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: IJ cuadernillos, Año: 1884, Caja 4, Exp: 225.

Reflexiones finales

La investigación educativa mexicana todavía se limita a retomar los cuadernillos escolares producidos por la niñez en etapas pretéritas, debido, en parte, a la poca frecuencia de encontrarse con los mismos en los archivos públicos o privados. No obstante, las investigaciones sobre la cultura material y escrita demuestran cómo se puede analizar este tipo de fuentes. Sin embargo, este trabajo no intentó reflexionar desde ese sendero, sino que se enfocó en dar a conocer las sucintas peticiones de útiles y los someros pensamientos sobre la mujer de esa niñez indígena. Los cuadernillos forman parte –independientemente de si fueron fruto de una copia textual o verbal previa– de una forma de sentir humana que no precisamente se encontraba en el currículo escolar. Podemos considerar que los cuadernos de escritura ofrecen diversas aristas para ser exploradas y son transmisores de saberes para futuras reflexiones desde la historia de la educación y de la niñez.

En el caso de los trabajos expuestos aquí, se puede decir que tales, antes de que fueran objetos de evaluación y reconocimiento, exponen las carencias materiales de las escuelas rurales queretanas, los valores humanos y la importancia de la escritura; al mismo tiempo, muestran que muchos niños indígenas de la época aprendían a escribir sin que necesariamente comprendieran lo que escribían; en todo caso, los cuadernillos muestran que la información escrita era predeterminada por un adulto

³¹ AHQ, Fondo: Ejecutivo, Sección: I; Año: 1911, Caja: 3, Exp:40, fs: 19. Era común que los intérpretes otomíes en La Magdalena tradujeran de forma hablada al español el discurso de las autoridades utilizando la lengua otomí.

con un fin específico. Estos cuadernillos eran, en suma, parte de una concepción idealizada de la escuela y de lo que debía ser un ciudadano en esa época.

La función educativa de los cuadernos radica en mostrar la importancia de aquellas asignaturas a las cuales les daban mayor énfasis los preceptores; la movilidad emocional de los partícipes dentro del espacio escolar, tales como la situación de la mujer, la generosidad y el progreso social; las demostraciones de lealtad hacia sus superiores, y la participación del niño cuando se le da el poder de hacerlo. Finalmente, estos cuadernillos fueron elaborados en un espacio rural con habitantes otomíes, donde se puede ubicar la cultura escrita y material en esas escuelas, lo que nos invita reflexionar sobre las concepciones y vidas educativas en esas áreas del multicolor mexicano; por tanto, este apenas fue un primer acercamiento a esos silencios con ecos de colores.

Referencias

- AHQ [Archivo Histórico del Estado de Querétaro], Secciones Instrucción y Justicia, Instrucción, Cuadernillos, Registro Civil y Hemeroteca, Querétaro, México.
- AHFT [Archivo Histórico del Fondo del Tesoro], Facultad de Filosofía y Letras, Querétaro, México.
- Acevedo, A. (2008). Ritual literacy: the simulation of reading in rural Indian Mexico, 1870-1930. *Paedagogica Historica*, 44(1-2), 49-65. <https://doi.org/10.1080/00309230701865405>
- Armas, L. A. (2003). *Niñas y señoritas en las aulas del Querétaro porfiriano*. Gobierno del Estado de Querétaro.
- Armas, L. A. (2020). Las colecciones de escritura como fuentes para la historia de la educación. *Entre Maestros*, 20(66), 100-113.
- Chartier, A. M. (2009). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. *Cultura Escrita y Sociedad*, 8, 163-182.
- Escalante, C. (2015). *Niñez, familia y prensa en la segunda mitad del siglo XIX en México*. Cuartas Jornadas de Estudios sobre la Infancia.
- García, M. (1992). *Hacendados y rancheros queretanos (1780-1920)*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gutiérrez, B. (2002). *Educación en tiempos de Don Porfirio. Querétaro, 1876-1911*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Gutiérrez, B. (2004). *Vida política en Querétaro durante el porfiriato*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hekking, E., y Andrés, S. (1984). *Gramática otomí*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Jackson, E. (2012). En busca de la voz de los herederos de la Revolución. Un análisis de los documentos producidos por los niños, 1921-1940. *Relaciones*, 33(132), 17-52. <https://doi.org/10.24901/rehs.v33i132>
- Jiménez, G. (2019). La enseñanza de la escritura caligráfica en México durante el siglo XIX. *Lindes*, 18, 1-12.
- Jiménez, R., y Ugalde, R. (2019). *La escuela de primeras letras en Querétaro en el siglo XIX*. Universidad Autónoma de Querétaro/Gedisa.
- Memoria estadística y administrativa al H. Congreso del Estado de Querétaro por el secretario del despacho de gobierno el 17 de septiembre de 1879* (1879). Imprenta de Luciano Frías y Soto.
- Prieto, D., y Utrilla, B. (2006). *Ya hnini ya ja itbo Maxei. Los pueblos indios de Querétaro*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Ramos, N. (2012). Niños redactores e ilustradores de periódicos. Un acercamiento a las producciones escolares en la escuela nuevoleonense posrevolucionaria. *Relaciones*, 33(132), 53-93. <https://doi.org/10.24901/rehs.v33i132>

- Ramos Díaz, M. (2001). *Niños mayas, maestros criollos. Rebeldía indígena y educación en los confines del trópico*. Fundación Oasis/Universidad de Quintana Roo.
- Reyes Ruvalcaba, O. (2008). Escuela y vida infantil en México entre los siglos XIX y XX. En A. Padilla, A. Soler, M. L. Arredondo y L. M. Moctezuma (coords.), *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas* (pp. 72-90). Casa Juan Pablos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Rockwell, E. (2018). Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX. En N. Arata, C. Escalante y A. Padawer (eds.), *Vivir entre las escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 601-629). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Roldán, E. (2010). Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la Ciudad de México, en el primer tercio del siglo XIX. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(2), 67-79.
- Sanchidrián, C., y Arias, B. (2013a). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 257-274. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.148661>
- Sanchidrián, C., y Arias, B. (2013b). La labor del maestro en los cuadernos escolares: un estudio de casos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(3), 131-147.
- Soler Durán, A. (2008). Infancia y exclusión en el México porfirista en los estados de Chiapas y Oaxaca. En A. Padilla, A. Soler, M. L. Arredondo y L. M. Moctezuma (coords.), *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas* (pp. 111-133). Casa Juan Pablos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales de Documentación*, 5, 345-359.
- Viñao, A. (2007). Los cuadernos escolares como fuente histórica. Aspectos metodológicos e historiográficos. *Memoria, Conocimiento y Utopía*, 3, 93-120.

Cómo citar este artículo:

Castillo Molina, D. G. (2024). De trazos, colores y letras sobre el papel. Los cuadernillos de escritura como fuente para hacer historia de la educación de la niñez indígena de México. Un distrito queretano, 1879-1884. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 159-175, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.637>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato: caracterización de una década a través de sus tesis, 1980-1990

*The Master's Degree in Educational Research at the University of Guanajuato:
Characterization of a decade through its theses, 1980-1990*

Mireya Martí Reyes • Cirila Cervera Delgado

RESUMEN

La investigación que da origen a este artículo es un proyecto de mayor envergadura, orientado al análisis del programa de Maestría en Investigación Educativa que se oferta en la Universidad de Guanajuato, a fin de comprender las principales temáticas que se abordaron en los primeros años del desarrollo de este posgrado (1980-1990), y su vinculación con el contexto político, social, cultural y, sobre todo, del campo de la educación en la entidad. El tema, de cierta manera, podría considerarse como novedoso, porque no se trata de historias sobre actores, instituciones educativas o conceptos vinculados con el ámbito de la educación (como cultura escolar, violencia de género, exclusión/inclusión educativa, grupos marginados o vulnerables, formación docente, entre muchas otras) sino, más bien, aborda el análisis de los objetos de estudio que plantean las tesis, en relación no solo con el entorno sino también con los temas de interés, estrechamente vinculados con la formación previa y la actividad que estaban desarrollando en esos momentos quienes las elaboraron y sustentaron como trabajos para obtener el grado. Esta investigación se ha construido con base en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, y la primera fase (de la que se dará cuenta en esta colaboración) se ha realizado a través de un estudio descriptivo, documental, fundamentado en la historia social y cultural, que sirve como sustento teórico y orientación metodológica. Los hallazgos preliminares apuntan a que los temas desarrollados en estas tesis no siempre están directamente vinculados con las problemáticas educativas más urgentes en Guanajuato y a nivel nacional en aquella década (excepto la deserción), sino que se le dio la oportunidad a las y los maestrantes de seleccionar las temáticas de interés, independientemente de la tendencia a relacionarse con las áreas disciplinares de procedencia, con el contexto de las políticas educativas vigentes, y con las fortalezas teóricas o metodológicas particulares.

Palabras clave: Educación superior, investigación educativa, maestría, política educativa, problemas educativos.

ABSTRACT

The research that gives rise to this article is a larger project, oriented to the analysis of the Master's Degree in Educational Research program offered at the University of Guanajuato, in order to understand the main topics that were addressed in the first years of the development of this postgraduate program (1980-1990), and their link with the political, social and cultural context, and, above all, the field of education in the state. The topic, in a way, could be considered novel, because these are not stories about actors, educational institutions or concepts linked to the field of education (such as school culture, gender violence, educational exclusion/inclusion, marginalized or

Mireya Martí Reyes. Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato (DEUG), México. Es Doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba (ISA). Actualmente es directora del DEUG y funge como presidenta del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIIEEG). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, a la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Cuenta con Perfil PRODEP y es Líder del Cuerpo Académico Consolidado "Educación en la cultura, la historia y el arte". Correo electrónico: mireya@ugto.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>.

Cirila Cervera Delgado. Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México (DEUG). Es Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato y Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Oficial de León. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y cuenta con el Perfil Deseable PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado "Educación en la cultura, la historia y el arte". Sus líneas de investigación son historia de la educación, educación y género y formación y currículo. Correo electrónico: cirycervera@ugto.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8036-838X>.

vulnerable groups, teacher training, among many others) but, rather, it addresses the analysis of the objects of study that the theses propose, in relation not only to the environment but also to the topics of interest, closely linked to their previous training and the activity that was being developed at that time by those who elaborated and supported them as works to obtain the degree. The research has been built based on an interpretative paradigm with a qualitative approach, and the first phase (which will be reported in this collaboration) has been carried out through a descriptive, documentary study, grounded on social and cultural history, which serves as both theoretical support and methodological orientation. The preliminary findings point out that the topics developed in such theses are not always directly linked to the most urgent educational problems in Guanajuato and at the national level in that decade (except for dropouts), but that the Master's students were given the opportunity to select the topics of interest, regardless of the tendency to relate to the disciplinary areas of origin, with the context of current educational policies, and with particular theoretical or methodological strengths.

Keywords: Higher education, educational research, Master's degree, educational policy, educational problems.

Introducción

El año 1978 representa un hito histórico en la Universidad de Guanajuato, debido a que se creó el primer programa de posgrado vinculado a la educación, no solo a nivel institucional sino en todo el estado: la Maestría en Investigación Educativa. Comenzó en el entonces Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía, y heredó la tradición investigadora del personal académico de aquellos momentos.

A más del cuadragésimo quinto aniversario del posgrado, y como parte de esta conmemoración, es necesario echar la vista a atrás, con el objetivo de comprender, desde una visión histórica, cuál ha sido el comportamiento del programa, a partir del análisis de las temáticas de las tesis, en relación con las políticas educativas del momento, el contexto socio-cultural y las problemáticas educativas específicas que era necesario resolver.

Partimos de la descripción de los orígenes del programa, que se remontan a la sesión ordinaria del Consejo Universitario de la Universidad de Guanajuato, celebrada el 20 de octubre de 1978 (UG, 1978), presidida por el licenciado Néstor Raúl Luna Hernández, rector en aquel entonces de la institución, y bajo la Secretaría General del contador público Marco Antonio Vergara Laríos. El “CUARTO PUNTO DE LA ORDEN DEL DÍA [de esta sesión, estuvo dedicado al] Proyecto para la Creación de la Maestría en Investigación Educativa”, que fue presentado por el Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía, antecedente del Instituto de Investigaciones en Educación –IIEDUG– y actual Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato –DEUG–.

Según el acta en cuestión, hubo “algunas intervenciones por parte de varios consejeros” y se propuso que se formara una comisión de trabajo para que estudiara los aspectos discutidos y, en su caso, que pudiera enriquecer el proyecto. Sin embargo, oficialmente se consideró esta acta como el documento en “que se corrobora la aprobación para impartir la Maestría en Investigación Educativa. (Tomo III foja 106)”, como consta en el oficio 11-00023 de la Dirección General de Profesiones, Secretaría de Educación Pública, de fecha 22 de junio de 1987, en cuyas resoluciones se estableció:

“TERCERA.- Que se registre a nivel superior el grado de MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, cuyo antecedente académico de ingreso consiste en haber obtenido como preparación básica Licenciatura, Normal Superior o estudios equivalentes”.

Durante mucho tiempo este programa constituyó la única opción para cursar un posgrado en el ámbito educativo en el estado de Guanajuato y, por ello, contó con una amplia matrícula y llegó a tener sedes hasta en once de los 46 municipios que conforman el estado, convirtiéndose así en un medio para ampliar la cobertura de educación superior y, en particular, de posgrados, en la entidad federativa.

El estudio de las tesis generadas por las egresadas y egresados de este programa de Maestría en Investigación Educativa durante la primera década (1980-1990) constituye una temática trascendente para la historia de la educación, aunque no sea muy frecuente, pues, como expresó Heinz-Elmar Tenorth,

La historia de la investigación educativa ha experimentado en todo el mundo un tormentoso proceso de desarrollo [...] El nivel internacional actual de la historia de la investigación educativa, a mucha distancia de lo que era hace apenas veinte años, no sólo aborda como temas de investigación las escuelas y universidades, la política educativa y los planes de reforma educativa, las filosofías de la educación y las ideas de los grandes pensadores, sino también toda una amplia serie de temas muy variados [2003, p. 85].

Entre estos temas diversos es relevante el abordaje de la investigación que se realiza al interior de un programa de investigación educativa, lo que actualmente constituye una de las áreas temáticas que desarrolla el Consejo Mexicano de Investigación Educativa –COMIE–. Al vincularla con la historia, se deriva un enfoque diferente, y hasta cierto punto novedoso, en la historiografía de la educación. De ahí la importancia de este estudio, que tiene como propósito analizar los temas generales abordados en las tesis de egresadas y egresados de la Maestría en Investigación Educativa durante el periodo 1980-1990, a fin de identificar su relación con las problemáticas educativas más urgentes a nivel nacional y local en aquellos tiempos, considerando los contextos, las políticas y las exigencias del programa de posgrado.

Entre la historia cultural y las políticas educativas

En el ámbito de la historia de la educación y, en especial, desde el sustento conceptual fincado en la historia social y cultural, destacan planteamientos como el de António Nóvoa:

La transición desde la «Historia» a las «historias» implica una reconfiguración del campo, al menos por lo que se refiere al *habitus* de sus ocupantes. Los historiadores de la educación se encuentran frente a un cambio paradigmático. Sienten la urgencia de reconceptualizar su trabajo y de adoptar un enfoque más integrado que ayude a permitir un cambio desde una historia social de la cultura a una historia cultural de la sociedad [2003, p. 64].

En esta búsqueda de re-conceptualización, se considera un referente obligado la obra *¿Qué es la historia cultural?* de Peter Burke (2006), en la cual nos presenta un panorama sobre los estudios vinculados a temas culturales, desde el siglo XVIII hasta lo que denomina *Nueva Historia Cultural*, a partir de la década de los ochenta del siglo pasado y su proyección al siglo XXI. Burke señala la preocupación por lo simbólico y su interpretación, como el denominador común, y el término *representación*, como núcleo central de la historia cultural.

Autores como Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra definen que “una historia cultural no versa sobre «cultura», sino la disolución de la divisoria existente entre lo «social» y lo «cultural» en las teorías modernas” (2003, p. 10). “Lo que distingue la historia cultural de la historia intelectual es, pues, una preocupación por el conocimiento como un campo de prácticas culturales y de reproducción cultural” (p. 9). Y agregan que: “el estudio del conocimiento no solo versa sobre el pasado, sino también sobre el presente”; poner el centro de atención en las normas y estándares de razonamiento proporciona una forma de comprender el presente, o la manera en que la actual política social y las políticas educativas se relacionan con pasadas configuraciones.

Considerando estas menciones a la “política” y “las políticas”, cabe enfatizar lo relacionado con las políticas públicas y, en particular, las políticas educativas, tomando en cuenta su complejidad y trascendencia, y que constituyen el sustento normativo para cualquier proyecto en este ámbito. Se trata de un tema polémico, porque el término en sí mismo es polisémico y controversial, y, de igual manera, debido a que suele establecerse la distinción entre la Política (en singular y con mayúscula, equiparada a *politics*) y las políticas educativas (en plural y en correspondencia con las *policies*) (Bardach, 2000), aunque tales concepciones no serán objeto central de este artículo.

Otra aproximación al significado de *política* es la planteada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación –Mejoredu– en el documento *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional* (Mejoredu, 2021), en que “asume una perspectiva de política pública integral que subraya, por una parte, la necesidad de promover estrategias para prevenir y afrontar situaciones de emergencia, a efecto de incrementar la capacidad de respuesta del sistema educativo” (p. 3). Asimismo, en el marco de estas políticas, se concibe el diseño e implementación de “diversas estrategias y acciones para apoyar la continuidad de la educación” (pp. 3-4).

Una definición más concreta es la que ofrece el “Glosario de términos” de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (2024):

La política educativa es un conjunto de ideas o valores sobre cómo debe ser la educación como institución social y conjunto de prácticas. Esto incluye a quién se enseña qué, cómo se enseña y cómo deben regirse estas prácticas. La política educativa se refiere a la

sustancia de la política: los objetivos declarados y las medidas adoptadas para alcanzarlos. También se refiere al proceso de formulación de la política y a quién participa, lo que influye en el proceso de aplicación de la política [párr. 1].

Paulo Freire establece una relación estrecha entre política y educación cuando expresa: “No hay educación neutra ni calidad por las que luchar –en el sentido de reorientar la educación– que no implique también una opción política, y no exija una decisión, también política, por materializarla” (2001, pp. 48-49).

Desde la perspectiva de la atención que se presta en los textos analizados a temas de política, a los efectos de este artículo, las tesis constituyen algo similar a lo que se expresa en *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, coordinado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (2009), en torno a los numerosos estudios que se han realizado acerca del libro escolar. Particularmente en México, podría considerarse que “[en] estos trabajos no ha primado un enfoque histórico, sino que han atendido sobre todo a cuestiones metodológicas y didácticas dirigidas a la elaboración y evaluación de [estos textos], así como a cuestiones políticas e ideológicas de impacto inmediato” (pp. 24-25).

Con estas premisas teórico-conceptuales se intenta relacionar las temáticas abordadas en las tesis de Maestría en Investigación Educativa con un análisis preliminar de algunas de las políticas educativas que se desarrollaron en México antes y durante el periodo seleccionado, tomando como punto de referencia las reformas al artículo 3º constitucional, las leyes, acuerdos, decretos y otros documentos a nivel nacional en torno a la educación, y desde la visión de la historia cultural.

Planteamiento metodológico

La investigación de la que se deriva este artículo se está construyendo (dado que seguimos en el proceso) con base en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. Para Thomas S. Kuhn, un paradigma es “un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo” (Kuhn, 1962, p. 82, citado en Miranda y Ortiz, 2020, p. 5). De esta manera, “el paradigma provee al investigador la teoría y los referentes metodológicos para acceder al fenómeno objeto de estudio” (Miranda y Ortiz, 2020, p. 6). En este caso se trata del paradigma interpretativo

Como norte epistemológico, [que] promueve el análisis situacional del fenómeno. Una vez que se entienden sus particularidades, se posibilita el desarrollo de metodologías que procuran entender y significar las relaciones que se establecen en la singularidad de las realidades que confluyen en los distintos escenarios sociales [Miranda y Ortiz, 2020, p. 9].

La primera fase (de la que se da cuenta en esta aportación) se ha realizado a través de un estudio descriptivo, documental, sustentado, en lo general, en la historia social

y cultural (Burke, 2006; Nóvoa, 2003; Popkewitz, 2003). Martínez Rizo considera que en “estos acercamientos [al estudio] se ubican unos muy antiguos y clave para trabajos de tipo histórico, basados en información documental” (2019, p. 167). En estos documentos se consideran las tesis, cuyo análisis –como se verá en el siguiente apartado– se complementa con la revisión de otras fuentes documentales: el Diario Oficial de la Federación, documentos emitidos por organismos internacionales; planes nacionales de desarrollo; acuerdos, alianzas e informes de gobierno; leyes y programas vinculados al tema educativo y, por supuesto, las tesis seleccionadas y otros textos en torno a la historia de la educación en México.

Resultados

De acuerdo con el listado de la biblioteca especializada del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato –DEUG–, seleccionamos un total de 26 tesis que cumplen con el criterio de haberse concluido y defendido en el periodo comprendido entre 1980 (cuando egresó la primera generación de la Maestría) y 1990, que se considera como la época de inicio y desarrollo del programa. Cabe señalar que en ese entonces el Estatuto Académico de la Universidad contemplaba elaborar tesis colectivas, con hasta tres autoras/es, por tanto, fueron 38 personas las que obtuvieron el grado de Maestro en Investigación Educativa (en ese tiempo solo se utilizaba el masculino en los títulos).

Una caracterización de las tesis (1980-1990)

Iniciamos la discusión de los resultados con la sistematización de la información de las tesis que se generaron durante la primera década de egresadas y egresados del programa de Maestría en Investigación Educativa. En la Tabla 1 se presenta la información de las tesis por año, las y los tesistas, una síntesis de la temática general de cada uno de los documentos recepcionales y datos de institución o espacios específicos que fueron la unidad de análisis o escenarios de las investigaciones de las tesis (cuando es el caso).

Un resumen muy general, en cuanto a los años de titulación, permite apreciar que en los primeros cuatro años solo se presentó una tesis en cada uno. Aunque destaca 1988 con seis tesis, seguido de 1985 con cuatro, es evidente que resulta muy bajo el índice de titulación, que constituye uno de los indicadores más exigidos desde la política educativa en el país.

Como ya se había mencionado, fueron un total de 26 tesis las analizadas, elaboradas por 38 egresadas/os, 22 mujeres y 16 hombres. A pesar de que la diferencia no es significativa, sigue notándose una mayor presencia femenina, corroborándose así, en cierta medida, la prevalencia de la educación como una carrera feminizada.

Tabla 1

Concentrado de temáticas y datos generales de las tesis de Maestría en Investigación Educativa (1980-1990)

Año	No. tesis	Cantidad			Objeto de estudio	Lugar/espacios
		M	H	T		
1980	1	3	—	3	Factores de rendimiento y deserción escolar	UG
1981	2	—	3	3	Programa específico	León
1982	3	1	—	1	Evaluación	—
1983	4	1	—	1	Ingreso y egreso/Estudio comparativo	UG
1984	5	2	—	2	Estado nutricional	—
	6	1	—	1	Evaluación/Enfermería	Edo. de Guanajuato
1985	7	2	—	2	Deserción escolar/Enfermería	Irapuato
	8	—	1	1	Deserción escolar [elaboración de instrumento]	—
	9	—	2	2	Educación indígena	Región purhépecha
	10	—	1	1	Ingreso/Estudio comparativo	UG
1986	11	3	1	4	Telesecundaria/Diagnóstico	Edo de Gto
	12	1	—	1	Discapacidad (niño sordo)/Estrategia pedagógica	—
	13	—	1	1	Actitudes, valores, aptitudes y personalidad/Estudio comparativo	UG
1987	14	1	—	1	Modelo curricular/Especialidad en terapia familiar	—
	15	—	1	1	La investigación en la UG	UG
	16	1	—	1	Promoción popular	áreas rurales
	17	1	—	1	Manual operativo/Terapia del lenguaje	—
1988	18	1	—	1	Discapacidad (ciegos y débiles visuales)	—
	19	—	1	1	Rendimiento académico/Estudio comparativo	Escuela federal escuela estatal
	20	1	1	2	Discapacidad (deficiente mental)/Integración	—
	21	1	—	1	Actitud de profesores/Análisis estructural	—
	22	—	1	1	Deserción/Telesecundaria	—
1989	23	—	1	1	Educación tecnológica/Cambio (Innovación)	—
	24	—	1	1	Formación de profesores universitarios	México Universidad
1990	25	2	—	2	Evaluación/Docente normalista	—
	26	—	1	1	Análisis curricular [Escuela de Biología]	UMSNH
Total		22	16	38		

Fuente: Elaboración propia con base en la información de la biblioteca del DEUG.

Análisis de las temáticas abordadas en la Maestría en Investigación Educativa (1980-1990)

Figura 1
Principales categorías de análisis de las temáticas abordadas en las tesis



Fuente: Elaboración propia.

En la primera década de egreso de este programa educativo de posgrado en educación se presenta una gran diversidad de temáticas, que tienen variedad de formas de relacionarse y distintos abordajes metodológicos. Resulta difícil sistematizar una información tan plural y compleja; sin embargo, un primer intento de establecer algunas de las principales categorías de análisis se muestra en la Figura 1.

Antes de iniciar el análisis por categorías es preciso destacar algunos acontecimientos, reformas en la educación y otros cambios, a nivel nacional e internacional, que pudieron haber tenido alguna incidencia en las temáticas abordadas en esos años.

Llama la atención que los dos documentos normativos más relevantes que se generaron en esa década, a nivel nacional, se refieren a la educación superior: el primero, la reforma al artículo 3º constitucional de 1980, en la que se establece la autonomía:

VIII.- Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la Ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y las responsabilidades de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio... [Diario Oficial de la Federación (DOF), 1980, p. 4, primera sección].

El segundo documento es el *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel Inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*, firmado por el presidente Miguel de la Madrid H. (DOF, 1984), en cuyo primer considerando aparece el término de *calidad* en el marco normativo en México al plantear: “Que el presente régimen se encuentra empeñado en una revolución educativa, uno de cuyos fundamentales propósitos lo constituye la elevación de la calidad de la educación nacional”.

En este sentido, es menester comentar que, independientemente de que siete de las tesis se ubican en el nivel superior (cinco en la UG, lo cual es lógico dado que las/los tesis laboraban ahí), ninguna hace referencia a estos cambios, ni a la calidad educativa, ni a los planes y programas, el personal académico u otros indicadores.

Otro tema que comenzó a plantearse desde finales de los años 70 y se retomó en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 fue el de la descentralización de la educación básica y normal, mediante la transferencia de estos servicios a los gobiernos locales (al menos en el discurso oficial). También se descentralizaron los servicios culturales, a fin de propiciar el desarrollo de estas actividades a nivel regional y local. No obstante, al final de este periodo, debido a la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –SNTE–, prácticamente se canceló el proceso y se convirtió en una reconcentración (Meneses, 1997).

En 1988 inició el sexenio como presidente de la República de Carlos Salinas de Gortari, periodo controvertido en el que se ha advertido un marcado enfoque neoliberal a la educación y la aplicación de nuevos mecanismos de regulación y control social que subyacen bajo el objetivo de la calidad educativa, promovida en ese tiempo.

En nombre de la libertad individual, el pensamiento neoliberal descarta cualquier posibilidad de participación del Estado relacionada con los ideales de justicia social, distribución de la riqueza, bien común o bienestar social y, en congruencia con ello, postulan que la educación pertenece al ámbito privado, a la familia [Vázquez, 2015, p. 98].

Asimismo, cabe señalar que la *modernización* se consideró como la base del cambio que necesitaba México, en especial, aplicada a la economía y al ámbito social. Dentro de ello, la modernización tecnológica ocupó un papel primordial, con el respaldo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que había sido creado desde 1970. Sin embargo, con excepción de una tesis sobre educación tecnológica –en 1989–, los temas mencionados no se abordaron en dichos documentos de los tres años finales de la década.

Indicadores académicos

Los indicadores académicos constituyen un aspecto esencial en el campo educativo, vinculados con la calidad de la educación, en su sentido amplio, y que se refleja en la formación integral de los estudiantes, el reconocimiento o acreditación de los programas educativos, la competitividad docente, la tecnología educativa, la infraestructura, el acervo bibliográfico, etc.

Entre los indicadores más abordados en estas tesis se encuentran el rendimiento y la deserción escolar, desde el primer trabajo presentado (única en que los dos factores aparecen juntos; tres sobre deserción, y una sobre rendimiento: cinco en total). Dichos indicadores han aparecido durante todo el periodo, lo cual puede sustentarse en que se trata de una problemática que, desafortunadamente, ha estado presente

en la educación en México por mucho tiempo. Ejemplo de ello son los textos de Gilberto Guevara Niebla *La crisis de la educación superior en México* (1981) y “México, un país de reprobados” (1991). En este último, en un ejercicio sin precedentes a nivel nacional, se aplicaron dos exámenes, cuyos resultados fueron que más del 80% del estudiantado en escuelas primarias y más del 90% en secundarias obtuvieron menos de 6 puntos sobre 10 (Guevara, 1991).

Por otro lado, resulta significativo que se hayan abordado problemáticas relacionadas con la atención a la discapacidad, la diversidad, la interculturalidad y otras afines a la inclusión educativa (y, más allá, a una educación inclusiva), antes de que se estableciera a nivel internacional la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO, 1990), que parte de la educación como un derecho fundamental de todos, y reconoce que “la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional” (p. 2). Pues estas ideas eran ya retomadas por los tesisistas del programa de maestría en estudio.

Evaluación y otros aspectos curriculares

Hablar de evaluación es abordar un tema de gran complejidad, que es considerado tanto como una posibilidad de mejora de lo evaluado; un medio para obtener información que permita apoyar a las/los estudiantes, y que las/los docentes de cualquier programa educativo puedan tomar las decisiones más pertinentes para lograr un mejor desarrollo educativo; como una forma de control, o una manera de aparentar que las cosas están bien, que se está cumpliendo con el objetivo supremo de ofrecer una educación de calidad.

En México, entre las múltiples definiciones, la evaluación ha sido concebida como un proceso multidimensional, complejo y polémico en todas partes del mundo, e igual que un prisma, tiene muchas caras [...] es un campo rico en perspectivas, enfoques y modelos, con distintas opciones metodológicas [...] la *evaluación verdadera* es aquella que se emplea para perfeccionar un programa [...] así como para enjuiciar su valor [Guzmán y Moreno, 2013, pp. 265-266].

En el caso de las tesis revisadas, la evaluación se ha orientado tanto al personal docente como a áreas disciplinares específicas: escuela de comercio y enfermería. En general, constituye un gran desafío, que implicaba que el posgrado se abocara a la innovación, lo cual requería del tránsito a nuevos paradigmas para propiciar la formación de personas altamente preparadas, pero, sobre todo, de mejores personas profesionistas, capaces de atender temas emergentes en torno a la educación, trascender las disciplinas aisladas para favorecer el diálogo entre distintos dominios

y así poder abordar diversos problemas de investigación desde una perspectiva interdisciplinaria, porque

...apostar por la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica. El mundo actual necesita personas con una formación cada vez más polivalente para hacer frente a una sociedad donde la palabra cambio es uno de los vocablos más frecuentes y donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad como nunca en otra época de la historia de la humanidad [Torres, 2012, p. 48].

Otros aspectos que hemos relacionado con esta categoría de análisis tienen que ver con modelos curriculares, el desarrollo de programas específicos, el abordaje de la formación de profesores, que fueron investigados con todo rigor científico, como corresponde a un programa de posgrado.

Sistema Educativo Nacional (SEN)

Este proceso de investigación que se desarrolló en la Maestría en Investigación Educativa ha permeado todos los niveles del Sistema Educativo Nacional –SEN–, cada vez con mayor contundencia, amplitud y complejidad, tal como se describe su integración en la Ley General de Educación (artículo 10):

- I.- Los educandos y educadores;
- II.- Las autoridades educativas;
- III.- Los planes, programas, métodos y materiales educativos;
- IV.- Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados;
- V.- Las instituciones particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y
- VI.- Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía [DOF, 1993].

También se integran diferentes niveles y ciclos, tales como: educación inicial, educación básica –incluyendo la atención de la educación indígena–, especial y de educación física (artículo 20); además de la educación media superior y superior (programas de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado).

Una gran parte de las tesis de la Maestría en Investigación Educativa se desarrollaron en el nivel superior, lo cual se explica, de cierta manera, porque muchas de las egresadas y egresados ya trabajaban en una institución de este rango cuando iniciaron sus estudios de posgrado. De igual manera, uno de los trabajos se ubicó en las Normales que, no debe olvidarse, también son instituciones de educación superior –IES–, desde el *Acuerdo* del 23 de marzo de 1984 que establece en su artículo 1º: “La educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura”.

Y es menester resaltar la modalidad de Telesecundaria, por el impacto y trascendencia que tuvo (y continúa teniendo) en el estado de Guanajuato, al ser “un servicio de educación básica, público y escolarizado, que ha atendido el nivel de secundaria principalmente en las zonas rurales, mediante una metodología propia apoyada con materiales didácticos específicos, por medios tanto impresos como televisivos” (DOF, 2013). Su creación se remonta a 1968, por un acuerdo suscrito por el entonces secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez; en correspondencia con una breve historia elaborada por la Secretaría (2010),

La telesecundaria es una modalidad educativa que [...] establece sus centros escolares en zonas de alta marginación social, con un maestro que atiende todas las asignaturas [...] y que cuenta con recursos audiovisuales, informáticos e impresos, como apoyo para las diferentes asignaturas [Secretaría de Educación Pública (SEP), 2010, p. 6].

En el estado de Guanajuato esta modalidad goza de una gran aceptación y reconocimiento, por lo que no resulta extraño que dos tesis se hayan dedicado a este tema: una con diagnóstico de gran alcance a nivel estatal, y otra vinculada con la deserción escolar. También debe recordarse (como ya se mencionó con anterioridad) que una de las tesis se orientó a la educación tecnológica y, en general, un buen número se ocupó de la educación superior, en especial, en la Universidad de Guanajuato.

Metodología

El planteamiento metodológico emerge como una de las categorías de análisis en este estudio por el evidente énfasis que tienen algunas de las tesis en la *metodología científica*, que “se concibe como un esfuerzo por asegurar la calidad de las observaciones, evitando que sean contaminadas por las ideas que tengan los investigadores” (Martínez, 2019, p. 18). El mismo autor refiere que “el conocimiento no es ni sola percepción, ni sola interpretación, sino una integración de ambos elementos, y el método se entiende como *la sistematicidad de la relación entre percepción e interpretación* o, si se quiere, entre teoría y experiencia” (2019, p. 19).

En particular, algunos de los métodos y técnicas de investigación son el estudio comparativo, que es de los más recurrentes en estas tesis, así como la encuesta y la escala (en los estudios con un paradigma positivista y un enfoque cuantitativo, que son mayoría), y la observación y las entrevistas, utilizados en proyectos de investigación más cualitativos, como los que se desarrollaron en torno a la discapacidad (un niño sordo, y otros ciegos y débiles visuales).

Apuntes para futuras conclusiones

Derivado de este análisis, y entre los resultados obtenidos, arribamos a algunas consideraciones generales, a modo de conclusiones preliminares.

Las tesis generadas en la primera década del programa de Maestría en Investigación Educativa (1980-1990) abordan problemáticas muy diversas, necesarias y de gran valía (como es el caso del rendimiento y la deserción escolar), aunque no todas se vinculan directamente con temas emergentes en el estado de Guanajuato y a nivel nacional en aquellos momentos. Es muy probable que las y los maestrantes tuvieron la oportunidad de seleccionar las temáticas de acuerdo con sus intereses, con sus fortalezas teóricas o metodológicas particulares y con las tendencias en las áreas disciplinares de procedencia, aunque siempre vinculadas con el contexto de las políticas educativas vigentes. Lo anterior es posible por tratarse de un programa reciente, emprendiendo la tarea de consolidar tanto las líneas y ejes de investigación como sus enfoques metodológicos. También se puede corresponder con los perfiles de las y los directores de tesis, que eran parte del cuerpo docente y, muchos de ellos, con un peso específico en el ámbito de la investigación educativa a nivel nacional y latinoamericano.

Desde el año 2014 la Maestría en Investigación Educativa cuenta con reconocimiento de calidad al pertenecer al ahora Sistema Nacional de Posgrados –SNP–; sin embargo, su mayor distinción es la que le otorga la institución y la sociedad por sus logros en la sólida formación de investigadoras e investigadores educativos, cuyos trabajos de investigación concretados en una tesis son una contribución a la solución de problemas específicos o de mayor amplitud que afectan al campo de la educación. De allí la orientación temática de las tesis analizadas.

El devenir histórico ha mostrado que el posgrado se fijó y consolidó el propósito de formar maestros de alto nivel, quienes no solo se dedican a la investigación sino que contribuyen a la generación de conocimientos en torno a las prácticas docentes, a estrategias pedagógicas; maestros que se orientan tanto a la comprensión de fenómenos y a la solución de problemas educativos como a la reflexión y solución de problemáticas en este ámbito; que, más allá de la orientación meramente instrumentalista, coadyuvan a la construcción de una sociedad más justa y libre.

Referencias

- Bardach, E. (2000). *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas. Un manual para la práctica*. Miguel Ángel Porrúa.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Paidós.
- Cámara de Diputados (s.f.) *Reformas constitucionales por artículo*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm
- Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (1987, jun. 22). Oficio número 11-00023, con el asunto: Dictamen de adición al registro de la Universidad de Guanajuato (copia).
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1980, jun. 9). *Decreto por el que se adiciona con una fracción VIII el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y cambia el número de la última fracción del mismo artículo*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_092_09jun80_ima.pdf

- DOF (1983, may. 31). *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1983-1988_31may83.pdf
- DOF (1984, mar. 23). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel Inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0
- DOF (1992, may. 19). *Alianza Nacional por la Modernización de la Educación Básica*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF (1993, jul. 13). *Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio//abro/lge_1993/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- DOF (2013, feb. 27). *Acuerdo número 683 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289154&fecha=27/02/2013#gsc.tab=0
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Guevara Niebla, G. (comp.) (1981). *La crisis de la educación superior en México*. Nueva Imagen.
- Guevara Niebla, G. (1991, jun. 1). México, un país de reprobados. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=6217>
- Guzmán, J. C., y Moreno Olivos, T. (2013). Capítulo 5. Evaluación y currículo. En A. Díaz-Barriga (coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011*. ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Martínez Rizo, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2021). *Construir el futuro de la educación en México. Hacia una agenda de política educativa nacional*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/agenda_politica.pdf
- Meneses Morales, E. (1997). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988* (t. V). Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Miranda Beltrán, S., y Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e113. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. El Correo de la UNESCO.
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 61-84). Pomares.
- Ossenbach Sauter, G., y Somoza Rodríguez, M. (2009). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. UNED.
- Popkewitz, T. S. (2003). La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 146-184). Pomares.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., y Pereyra, M. A. (2003). Prefacio. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 9-13). Pomares.
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (2024). Política educativa. *Glosario de términos*. <https://inee.org/es/glosario-EeE/politica-educativa>

- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*.
- Tenorth, H.-E. (2003). «Nueva historia cultural de la educación». Perspectiva del desarrollo de la historia de la investigación de la educación. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 85-101). Pomares.
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* (6a. ed.). Morata.
- UG [Universidad de Guanajuato] (1978, oct. 20). Acta número 84 de la sesión ordinaria del Consejo Universitario de la Universidad de Guanajuato (copia).
- UG (2008). *Normatividad vigente de la Universidad de Guanajuato*. UG.
- UG (2011). *Modelo educativo de la Universidad de Guanajuato*. UG.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura] (1990, mar.). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia.
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124.

Cómo citar este artículo:

Martí Reyes, M., y Cervera Delgado, C. (2024). La Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato: caracterización de una década a través de sus tesis, 1980-1990. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 177-191, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.638>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Oficio Reservado. La expulsión de un docente en un liceo chileno. Reflexiones sobre la gramática de la escolaridad, las identidades docentes y las fuentes en la historia de la educación

Confidential report: The expulsion of a teacher from a Chilean high school. Reflections on the grammar of schooling, teacher identities, and sources in the history of education

Luis Enrique Garcés Aspee

RESUMEN

El presente artículo examina un expediente reservado enviado al ministro de Educación de Chile a finales de 1980, relacionado con la expulsión de un docente de Física en un liceo público de Santiago. El expediente, remitido por el jefe de la Oficina Relacionadora Central del Ministerio de Educación, recopila diversas declaraciones de la comunidad educativa sobre las conductas del docente que habrían justificado su expulsión. Entre las declaraciones se incluyen las de la directora, docentes, estudiantes y apoderados del liceo. En este contexto, el artículo reflexiona sobre el valor de esta fuente histórica para analizar cómo la gramática de la escolaridad impone modelos específicos sobre la función docente, influyendo en la percepción, interpretación y orientación de las identidades y roles del profesorado. Para ello se explicitan las principales categorías de análisis utilizadas: gramática de la escolaridad, espacio de experiencia y horizonte de expectativas. A continuación se describen las características de la gramática de la escolaridad en el contexto chileno de las décadas de 1970 y 1980. Luego se examina el caso en cuestión y se propone una interpretación de algunas de las declaraciones contenidas en el expediente, a partir de las categorías propuestas para el análisis. Finalmente, el artículo sugiere que el uso de este tipo de fuentes, que se refieren a momentos de crisis en una comunidad educativa, puede enriquecer las investigaciones en historia de la educación al explorar cómo los contextos escolares influyen en la construcción de las identidades docentes.

Palabras clave: Espacio de experiencia y horizonte de expectativas, gramática de la escolaridad, historia de la educación, identidad docente.

ABSTRACT

This paper examines a confidential file sent to the Minister of Education of Chile in late 1980, related to the expulsion of a Physics teacher from a public high school in Santiago. This file, sent by the Head of the Central Relations Office of the Ministry of Education, includes various statements from the educational community about the teacher's conduct that purportedly justified the expulsion. Among these statements are those from the principal, teachers, students, and parents of the school. In this context, this paper reflects on the value of this historical source for analyzing how the grammar of schooling imposes specific models on the teaching role, influencing the perception, interpretation, and orientation of teachers' identities and roles. To this end, the main analytical categories used are clarified: grammar of schooling, space of experience, and horizon of expectations. Subsequently, the characteristics of the grammar of schooling in the Chilean context of the 1970s and 1980s are described. The case in question is then examined, and an interpretation of some of the statements contained in the file is proposed based on the suggested analytical categories. Finally, the paper suggests that using such sources, which refer to moments of crisis in an educational community, can enrich research in the history of education by exploring how school contexts influence the construction of teacher identities.

Keywords: Space of experience and horizon of expectations, grammar of schooling, history of education, teacher identity.

Luis Enrique Garcés Aspee. Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile. Es Profesor Adjunto de la Escuela de Educación de la Universidad de O'Higgins y estudiante de Doctorado en Historia y Arqueología, Universidad Complutense de Madrid. Magister en Historia, Universidad de Santiago. Correo electrónico: luis.garces@uoh.cl. ID: <https://orcid.org/0009-0001-3869-5456>.

Introducción

A fines de 1980, el Gabinete del Ministro de Educación de Chile –Mineduc– recibió un expediente de carácter reservado. Este expediente, enviado por el jefe de la Oficina Relacionadora Central del Mineduc, recopilaba diversas declaraciones de la comunidad educativa de un liceo de Santiago sobre las conductas y actitudes de un docente de Física que justificarían su expulsión. En este contexto, el presente artículo reflexiona sobre el valor de este tipo de fuente histórica para analizar cómo la gramática de la escolaridad impone modelos específicos sobre el ser docente, influyendo en la percepción, interpretación y orientación de las identidades y roles del profesorado. Entre las interrogantes que articulan esta indagatoria están: ¿por qué debe ser marginado el docente del centro educativo?, ¿cómo las razones esgrimidas para su expulsión nos remiten a ciertos marcos referenciales para comprender el ejercicio legítimo del ser docente? y ¿cómo este tipo de documentación plantea valiosas oportunidades para el análisis histórico de la gramática de la escolaridad a nivel local? Para abordar estas preguntas se explicitan las principales categorías de análisis utilizadas, a saber, gramática de la escolaridad, espacio de experiencia y horizonte de expectativas. Luego se describen ciertas características de la gramática de la escolaridad para el caso chileno entre las décadas de 1970 y 1980. Posteriormente se describe el caso en cuestión y se propone la interpretación de algunas de las declaraciones contenidas en el expediente reservado a partir de las categorías propuestas para el análisis. Finalmente se reflexiona sobre el potencial de estas fuentes, relativas a momentos de crisis en una comunidad educativa, para enriquecer las investigaciones en historia de la educación dirigidas a estudiar la influencia de los contextos escolares en la construcción de las identidades docentes.

La gramática de la escolaridad, las identidades docentes y las interpretaciones de los espacios escolares

La cotidianeidad escolar presenta un conjunto de prácticas reiteradas y estables a lo largo del tiempo y el espacio que resultan particularmente resistentes al cambio. Por este motivo, quienes pretenden impulsar procesos de reforma educativa deben afrontar el hecho de que no siempre conseguirán transformar las prácticas escolares en los centros educativos. Por otro lado, quienes buscan transformar dichas prácticas “desde adentro” deben admitir que, en muchos sentidos, estas seguirán siendo similares a las observadas en otras escuelas o liceos. Hace ya varios años, los historiadores David Tyack y Larry Cuban (2001) analizaron el carácter histórico de estos procesos de resistencia de la cotidianeidad escolar frente a ciertos intentos de cambio educativo para el caso norteamericano. A partir de la noción de *gramática de la escolaridad*, Tyack y Cuban (2001) destacan que en los centros educativos se desarrollan formas orga-

nizativas que gobiernan la instrucción en relación con la distribución del tiempo y el espacio escolar, las formas de transmisión de saberes, la división de conocimiento en asignaturas escolares, los modos de examinar y calificar las asignaturas escolares, así como la graduación en cursos del sistema educativo. De esta manera, la gramática de la escolaridad permite al profesorado asumir sus deberes de forma predecible e informa al estudiantado, sus familias y a la sociedad en general de que se está ante un espacio escolarizado.

En las sociedades escolarizadas circulan diversas formas de comprender el ser docente. Estas van más allá de los mandatos legales que organizan las interacciones en los centros educativos o de los enfoques adoptados por la academia para la formación docente. Como señalan Beatrice Ávalos y Carmen Sotomayor (2012), las identidades docentes se construyen y transforman a partir de vertientes personales (relacionadas con las propias definiciones de cada docente) y sociales (vinculadas a los mandatos sociales sobre la docencia). Así, las identidades docentes pueden experimentar cambios relacionados con las creencias, emociones y actitudes involucradas en las formas en que el profesorado interactúa con los diferentes agentes escolares. En este marco, podemos comprender la gramática de la escolaridad como parte de las vertientes sociales, en tanto que inscribe en las comunidades educativas modelos recurrentes y específicos para percibir, interpretar y orientar las identidades y roles del profesorado.

Han pasado varios años desde que Reinhart Koselleck afirmara que “no hay expectativa sin experiencia, [y que] no hay experiencia sin expectativa” (Koselleck, 1993, p. 336). A partir de esta idea, el reconocido historiador alemán conceptualizó el *espacio de experiencia* como “un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados” y el *horizonte de expectativas* como “un futuro hecho presente, que apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que solo se puede descubrir” (Koselleck, 1993, p. 338). Desde esta perspectiva, la gramática de la escolaridad incorpora elementos tanto del espacio de experiencia como del horizonte de expectativas. Las formas organizativas que gobiernan la instrucción permiten a los agentes escolares comprender aquellas circunstancias que responden a las recurrencias del espacio escolarizado (experiencia) y, simultáneamente, proyectar futuros posibles, más o menos inciertos o riesgosos, si son protagonizados por estos mismos agentes en dichos espacios (expectativa).

El expediente examinado permite identificar un conjunto de conductas y actitudes que distintos miembros de una comunidad educativa consideraron merecedoras de rechazo para el ejercicio docente. De este modo, esta fuente histórica ofrece oportunidades invaluable para analizar cómo la gramática de la escolaridad actúa como un marco referencial para comprender el quehacer docente, proporcionando a los agentes escolares una caja de herramientas al momento de adoptar posiciones que buscan excluir o situar en los márgenes del sistema educativo a quienes actúan en contra de dicho marco.

La gramática de la escolaridad y el ser docente en el Chile de las décadas de 1970 y 1980

Durante la dictadura civil-militar chilena (1973-1990), tanto la costumbre como la institucionalidad educativa otorgaron a las y los docentes roles de vigilantes, jueces y transmisores frente a las conductas estudiantiles, además de las funciones tradicionales de instrucción y evaluación del desempeño del estudiantado (Garcés, 2023; Garcés y Morales, 2024). La costumbre, expresada por la gramática de la escolaridad, confería al profesorado el mandato de ser garante y ejemplo de la sana disciplina en el espacio escolarizado; mientras que el proyecto socioeducativo de la dictadura promovió el reconocimiento del profesorado como una figura cargada de una autoridad incuestionable en ese mismo espacio (Garcés, 2023). Estas coincidencias reforzaron la mantención de prácticas pedagógicas tradicionales, basadas en un autoritarismo docente que exigía una obediencia maquinal por parte del estudiantado (Neut y Neut, 2023).

Sin embargo, esto no implica que la dictadura no alterara la gramática de la escolaridad. A través de la depuración del currículo escolar y la intensificación de la ritualidad en las escuelas y liceos, se acentuaron las perspectivas nacionalistas y militaristas. Al mismo tiempo, la persecución, desarticulación y reorientación de las organizaciones estudiantiles y docentes contribuyeron a generar un clima de censura y autocensura que inhibió la expresión pública de opiniones sobre política contingente dentro del espacio escolarizado (Garcés, 2023; Neut et al., 2021). Fue en este marco que se desarrollaron los hechos relatados en el expediente reservado que en esta ocasión revisaremos para destacar cómo fuentes históricas referidas a contextos de crisis en las comunidades escolares habilitan un análisis sobre lo legítimo e ilegítimo en el quehacer docente, asumiendo la gramática de la escolaridad como marco referencial.

Descripción y análisis del caso

En 1974, el Ministerio del Interior de Chile estableció una clasificación para la documentación gubernamental diferenciando entre oficios “Secretos”, “Reservados” y “Ordinarios”. Los oficios clasificados como “Reservados” eran aquellos cuya naturaleza requería que su contenido fuera conocido únicamente dentro del departamento, sección u oficina a la que se enviaban (Ministerio del Interior, 1974). En consecuencia, el remitente de un oficio reservado asumía que la información debía mantenerse confidencial, bajo riesgo de sanciones que podían afectar su carrera funcionaria.

En 1980 estas disposiciones seguían plenamente vigentes. Así lo sabían tanto el Jefe de la Oficina Relacionadora Central del Mineduc, quien en diciembre remitió el expediente al ministro de Educación (documentación que da lugar a la presente indagatoria), como la directora del Liceo B N° 95 de Santiago, quien en noviembre había enviado un oficio reservado al jefe del Área de Personal de la Secretaría Minis-

terial de Educación de la Región Metropolitana. Este último oficio, que forma parte del expediente, contenía 111 fojas con antecedentes sobre el caso de un docente de Física expulsado de su liceo.

La comprensión del caso como un asunto delicado no solo se reflejaba en el uso de oficios reservados, sino también en el tono de las expresiones utilizadas para referirse al docente de Física, de iniciales ADD,¹ expulsado del liceo. Para los funcionarios involucrados en este intercambio de misivas administrativas, el contenido y la forma de estas comunicaciones eran indicativos de la seriedad de la situación. Según el jefe de la Oficina Relacionadora Central del Mineduc, los “antecedentes que motivaron a la autoridad para eliminar al expofesor” estaban “acreditados en una voluminosa documentación” que este burócrata sintetizó del siguiente modo:

1. Trato impropio y hasta vejatorio para con los alumnos motivando numerosos, constantes y graves reclamos de los padres y apoderados, por lo que fue necesario en más de una oportunidad, cambiar de curso a los alumnos afectados.
2. Reiteradas inasistencias y atrasos a sus funciones.
3. Persecución a determinados alumnos a quienes inicialmente los había protegido en forma desusada.
4. Sindicado como individuo inclinado a las prácticas homosexuales.
5. No corresponder a la confianza depositada en él al ser designado para controlar a los alumnos en prueba de control.
6. Permitir la intromisión y filiación de alumnos en pruebas de control.
7. Incumplimiento de promesas en orden a devolver dinero que le fue prestado de los fondos del Centro General de Padres.
8. Rectificar, modificar y variar notas de los alumnos.
9. Incurrir en infidencias con daño para terceros.
10. Acusado de dudoso desempeño en su cargo de Tesorero del Centro General de Padres y Apoderados del Establecimiento.
11. Romper la tranquilidad familiar de determinado alumno.
12. Alterar el quehacer docente y la convivencia de la comunidad educacional y otros cargos largos de enumerar [ARNADME, 1980].

Esta lista coincide con los puntos centrales del informe preparado por la directora del Liceo B N° 95 para presentar los antecedentes de la expulsión del profesor de Física. Esta coincidencia sugiere que el jefe de la Oficina Relacionadora Central del Mineduc, en general, validaba las apreciaciones de la directora sobre lo que constituía un incorrecto ejercicio de la labor docente. Esto es relevante si se considera que algunas de las conductas señaladas no contaban con respaldo legal para justificar el despido del docente. En particular, resalta la insistencia en mencionar la homosexualidad del profesor ADD, a pesar de que ninguno de los documentos del expediente acreditaba que el docente hubiera participado en “prácticas homosexuales” con miembros de la comunidad educativa, limitándose solo a insinuaciones al respecto. En definitiva, todo

¹ Se ha optado por no mencionar el nombre del docente involucrado para proteger su identidad, ya que algunas de las acusaciones contenidas en el expediente implican vulneraciones de derechos humanos a menores de edad en la época en que sucedieron los hechos.

parece indicar que, tanto para el jefe como para la directora, la homosexualidad era un factor relevante para cuestionar la idoneidad de ADD para desempeñarse como docente en contextos escolares.

El informe preparado por la directora ofrece una descripción detallada de los principales conflictos que el profesor de Física habría protagonizado en el Liceo B N° 95 durante sus años en ejercicio como docente (1974-1980). En general, el tratamiento otorgado a estos episodios enfatiza que la conducta del docente ADD habría afectado tanto el prestigio del liceo como la convivencia dentro de la comunidad escolar. Para los propósitos de esta indagatoria, resulta pertinente ahondar en dos pasajes del informe, donde las críticas al docente se organizan desde marcos interpretativos coherentes con la gramática de la escolaridad que aluden al espacio de experiencia y los horizontes de expectativas en los espacios escolarizados.

Como señaláramos, las menciones asociadas a la homosexualidad del docente ADD fueron instaladas persistentemente desde el rumor. La primera referencia a la orientación sexual del profesor de Física surge tras recibir información de una institución externa al liceo, que había marginado al docente de su organización debido a su “calidad homosexual”. Así lo detalló la Directora en su informe:

El 6 de junio [de 1977] la Directora, recibió de la Organización Cultural ‘ANTARES’ un Comunicado en que se le interiorizaba de que el profesor [...] había sido cesado en su función de miembro de la señalada Organización por su ‘calidad homosexual’ [...] Pese al descrédito y menoscabo que sufrió el colegio, [el profesor ADD] (que tantos infundios propaga en la actualidad, por persecución) recibió el apoyo y adhesión de la suscrita y otros estamentos [ARNADME, 1980].

Finalmente, la directora cierra el episodio señalando escuetamente que “sobre la resolución final de este problema solo tuve conocimiento [de] que había derivado en una querrela de índole familiar” (ARNADME, 1980).

En esta descripción, diversos elementos resultan llamativos al considerar cómo la gramática de la escolaridad instala marcos interpretativos que modelan las experiencias y expectativas de los agentes escolares. En primer lugar, el “descrédito y menoscabo” experimentado por el liceo debido a la “calidad homosexual” del profesor puede interpretarse como una ruptura en la estructura predecible y ordenada que se espera del espacio escolarizado, donde el prestigio institucional es prioritario. En efecto, la directora señala que, inicialmente, el profesor ADD recibió “el apoyo y adhesión” de ella misma y otros estamentos. Este segundo elemento apunta a un intento por mantener la estabilidad y la continuidad en el espacio escolarizado, en cumplimiento con los deberes que la gramática de la escolaridad prescribe a directivos y docentes para resguardar la cohesión social. Finalmente, al relatar que el “problema” se trasladó a una “querrela de índole familiar”, la directora sugiere una clara distinción entre lo que pertenece al espacio escolarizado, regulado por la gramática de la escolaridad,

y lo que cae fuera de su alcance, como las disputas familiares. Es particularmente relevante que el “problema” para el espacio escolarizado derive de la “calidad homosexual” del profesor, pues, más allá de los apoyos iniciales mencionados por la directora, esto resalta la presencia de referencias de género desde la heteronorma en la gramática de la escolaridad.

El segundo pasaje del informe que nos parece interesante analizar alude a una de las descripciones realizadas por la directora sobre las formas en que el docente ADD se relacionaba con un estudiante del liceo. En esta descripción encontramos de manera implícita el uso de expresiones que relacionan la “calidad homosexual” del profesor de Física –abordada de manera explícita previamente en el documento– como un atributo que va en desmedro de su idoneidad para desempeñarse como docente:

Alumno [...] del 4º Año A, quien gozó de la total dedicación y preferencia del profesor [...] en el presente año escolar [1980], con aquiescencia del alumno en un comienzo, para terminar en un total rechazo posteriormente. Este joven de excelente comportamiento, tímido y estudioso, fue asediado por el profesor hasta que su madre debió intervenir prohibiendo la entrada del profesor a su hogar [ARNADME, 1980].

Como hemos señalado, la gramática de la escolaridad establece normas y expectativas sobre las relaciones entre docentes y estudiantes, las cuales no habrían sido respetadas por el profesor ADD. La “total dedicación y preferencia” que el profesor de Física mostró hacia el estudiante crea una tensión con las expectativas de que las relaciones entre docente y estudiante se rijan por principios de equidad, que eviten cualquier percepción de favoritismo. El “asedio” mencionado por la directora sugiere que esta transgresión no solo afecta la estructura predecible del espacio escolarizado, sino que también erosiona la confianza que los estudiantes y sus familias depositan en el liceo. De acuerdo con las declaraciones de la directora, esto fue lo que ocurrió con el “joven de excelente comportamiento, tímido y estudioso” y su madre. El estudiante, inicialmente conforme con la atención del profesor, pasó de una experiencia de “aquiescencia” a un “total rechazo” debido al comportamiento inapropiado del docente. Es significativo que la directora destaque en el estudiante atributos como el “excelente comportamiento” y el carácter de “estudioso”, cualidades que la gramática de la escolaridad valora en quienes asumen el rol de adquiriente. A su vez, la actitud de “asedio” por parte del profesor de Física lo sitúa en terrenos de actuación ilegítimos dentro del ejercicio de dicha profesión.

Desde una posición diferente a la de la directora, debemos considerar las quejas planteadas por otros miembros de la comunidad escolar en relación con las actuaciones del profesor ADD entre 1974 y 1980. Ni el profesorado, ni los apoderados, ni los estudiantes tenían la facultad para iniciar el proceso de expulsión del profesor de Física del centro educativo. Dentro de la gramática de la escolaridad, los demás docentes del liceo eran pares del profesor ADD, los apoderados carecían de autoridad

administrativa en la gestión escolar, y los estudiantes ocupaban la posición de adquirentes frente a las lecciones impartidas en el liceo. Por estos motivos, resulta llamativo que estos tres grupos criticaran insistentemente al profesor por el incumplimiento de ciertos mandatos que dicha gramática confería al quehacer docente. Los documentos del expediente indican que varios docentes se quejaron del trato que el profesor ADD tenía tanto con sus colegas como con el estudiantado. Aunque pueda parecer una crítica menor en comparación con otras declaraciones, en 1979 una profesora de Matemáticas reportó que el profesor ADD “sopló”² a tres alumnos durante una prueba, lo cual representa una transgresión inaceptable para las relaciones entre transmisores y adquirentes. Las familias del estudiantado también presentaron quejas referidas a dichas relaciones. En 1977, las madres de dos estudiantes acudieron al liceo para informar que sus hijas habían sido calificadas de “imbéciles” y “cahuíneras”³ por el profesor de Física, solicitando a la dirección que tomara medidas. En 1979, la madre de un estudiante afirmó en una reunión con la directora que la cercanía del docente con su hijo respondía a las “inclinaciones homosexuales” del profesor. El extenso expediente también recoge reclamos de estudiantes sobre malos tratos que habrían recibido por parte del profesor ADD. En 1979, la directiva de curso de un cuarto año medio acusó al docente de llamarlos “estúpidos”, “tarados” y “saboteadores”. Ese mismo año, una estudiante declaró haber sido amenazada por el profesor, quien le habría dicho que “podía ser expulsada en cualquier momento” porque él “le sabía cosas”. Esta misma estudiante atribuyó al profesor de Física afirmaciones en las que la acusaba de “querer echar abajo la Academia de Física” (ARNADME, 1980).

La acumulación de quejas contra el profesor ADD no solo refleja insatisfacción con sus conductas específicas, sino que también evidencia un desajuste entre las expectativas que los diferentes grupos de la comunidad educativa tenían sobre el espacio escolarizado y las experiencias que vivían en él. Desde la perspectiva de los docentes, el incumplimiento de normas de equidad y profesionalismo por parte de ADD no solo generó tensiones interpersonales, sino que también puso en riesgo las relaciones que debían guiar los procesos de instrucción escolar entre docentes y estudiantes. Para las familias, la percepción de que sus hijos e hijas no recibían un trato justo o adecuado socavó su confianza en la capacidad del liceo para proteger a los estudiantes y garantizar un ambiente de aprendizaje seguro. Los estudiantes, por su parte, al experimentar hostigamiento y favoritismo, vieron fracturada su percepción de equidad y seguridad en el espacio escolarizado. En este contexto, las respuestas institucionales o su ausencia no solo afectaban el destino profesional de ADD, sino que también podían poner en entredicho la gestión de la dirección. De hecho, el extenso informe de la directora subraya la necesidad de marginar al profesor de Física de la comunidad educativa para garantizar un espacio escolarizado estable y predecible, en otras palabras, para preservar la gramática de la escolaridad. Esto se refleja claramente en las últimas palabras de la directora sobre el caso del profesor ADD:

² Expresión que alude al acto de informar a un estudiante cómo se responde a una prueba.

³ Expresión utilizada para referirse a personas que difunden rumores o comentarios mal intencionados.

Los grandes perdedores han sido los alumnos, en un momento crucial de su escolaridad, pues han desviado su atención a problemas que les son ajenos.

Es cuanto puedo informar a Ud., formulando una sincera y respetuosa rogativa a la autoridad pertinente: que se nos permita trabajar en paz, como asimismo, ejercer nuestra vocación sin sobresaltos y frustraciones (ARNADME, 1980).

Alcances del caso para el desarrollo de la historia de la educación

Hemos examinado parte de un expediente reservado que nos permite escuchar las voces de diversos agentes escolares que, hace más de cuarenta años, cuestionaron la labor docente de un profesor de Física en un liceo público de Santiago de Chile. Este análisis se ha realizado con la convicción de que este tipo de fuentes históricas, especialmente aquellas relacionadas con momentos de crisis en las comunidades educativas, ofrecen valiosas oportunidades para comprender cómo el proceso de escolarización influyó en las percepciones, interpretaciones y orientaciones de los agentes escolares del pasado respecto a las identidades y roles del profesorado. Además, hemos propuesto un enfoque para estos análisis, utilizando particularmente las categorías de gramática de la escolaridad, espacio de experiencia y horizonte de expectativas. Nuestro objetivo ha sido identificar cómo estas categorías pueden ayudar a analizar históricamente la manera en que las comunidades educativas, en momentos de crisis, han delimitado los márgenes entre lo legítimo y lo ilegítimo en el quehacer docente. Así, la ruta propuesta podría enriquecer las investigaciones en historia de la educación centradas en cómo los contextos escolares influyen en la construcción de identidades docentes.

Referencias

- ARNADME [Archivo Nacional de la Administración Ministerio de Educación] (1980). *Gabinete ministro reservados Dtos. Varios. Jul-Dic 1980* [Fondo Ministerio de Educación, volumen 48293]. Santiago de Chile.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74>
- Garcés, L. (2023). Orden escolar y relaciones sociales entre adultos y jóvenes en tiempos de dictadura. Alcances de la dictadura civil militar en la cotidianeidad escolar de dos liceos femeninos de la comuna de Santiago (1973-1980). En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 8. Los años del neoliberalismo: instalación, auge y crisis? 1973 hasta el presente. Agentes educativos*. UTEM.
- Garcés, L., y Morales, C. (2024). Género y gramática de la escolaridad de la educación media humanístico-científica en tres liceos de niñas de la ciudad de Santiago: de la formación de estudiantes-señoritas a la educación de estudiantes-mujeres íntegras. En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 9. Los años del neoliberalismo: instalación, auge y crisis? 1973 hasta el presente. Pensamiento, demandas y agentes educativos*. UTEM.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.

Ministerio del Interior (1974). Decreto N° 291. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=133276&idVersion=1974-04-26>

Neut, S., y Neut, P. (2023). Las relaciones escolares en la educación chilena (1960-2010). Apuntes sociohistóricos para comprender el presente educativo. En B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 8. Los años del neoliberalismo: instalación, auge ¿y crisis? 1973 hasta el presente. Agentes educativos*. UTEM.

Neut, P., Neut, S., y Neut, M. (2021). “Seguridad para estudiar, libertad para vivir”: una aproximación histórica al movimiento secundario chileno en dictadura a partir de la experiencia del liceo de aplicación. *Izquierdas*, 50(7), 2178-2212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100207>

Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este artículo:

Garcés Aspee, L. E. (2024). Oficio *Reservado*. La expulsión de un docente en un liceo chileno. Reflexiones sobre la gramática de la escolaridad, las identidades docentes y las fuentes en la historia de la educación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 193-202, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.639>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Del paternalismo real de lo justo al vacío de la justicia periférica por construirse: becas y movilidad de abogados desde el Colegio de San Ildefonso de México (1808-1848)

From the real paternalism of justice to the void of peripheral justice to be built: Scholarships and mobility of lawyers from the Colegio de San Ildefonso in Mexico (1808-1848)

Cristian Rosas Iñiguez

RESUMEN

Ante el “ejército de abogados” que ha sido mencionado en artículos acerca de la historia de la educación decimonónica mexicana, se contraponen una serie de evidencias de archivo y trabajos de historia del derecho que no mencionan esa lógica historiográfica materializada en los estados o departamentos que componían el país entre 1824 y 1848. Por el contrario, el país no se definió con base en un modelo de abogacía centralizado y homogéneo en sus orígenes. Por medio de uno de los colegios novohispanos más renombrados, San Ildefonso de México, podemos observar las estrategias familiares de las élites regionales para transmitir sus privilegios a sus descendientes por medio de mecanismos educativos. La transmisión se observa en las becas que transitaron más allá del periodo de independencia y hasta la segunda mitad del siglo XIX. Los privilegios novohispanos, transformados en derechos republicanos, se hacen presentes en la formación de abogados hasta la segunda década del siglo XIX. Los ejemplos a mostrar provienen de otras regiones del país, lo que nos permitirá mostrar la movilidad educativa, luego política que existió en el país para algunos grupos en la primera mitad del siglo XIX. Las fuentes provienen del Colegio de San Ildefonso, a resguardo en el Archivo Histórico del IISUE que se encuentra en la biblioteca nacional de la UNAM.

Palabras clave: Formación de abogados, privilegios educativos, becas, movilidad regional, educación siglo XIX.

ABSTRACT

The “army of lawyers” mentioned in articles on the history of nineteenth-century Mexican education is contrasted by a series of archival evidence and works on the history of law that do not mention this historiographic logic materialized in the states or departments that made up the country between 1824 and 1848. On the contrary, the country was not defined based on a centralized and homogeneous model of legal practice in its origins. Through one of the most renowned New Spanish colleges, San Ildefonso de México, we can observe the family strategies of the regional elites to transmit their privileges to their descendants through educational mechanisms. The transmission is observed in the scholarships that continued beyond the period of independence and into the second half of the nineteenth century. New Spanish privileges, transformed into republican rights, were present in the training of lawyers until the second decade of the nineteenth century. The examples to be shown come from other regions of the country, which will allow us to show the educational and then political mobility that existed in the country for some groups in the first half of the 19th century. The sources come from the Colegio de San Ildefonso, kept in the Historical Archive of the IISUE, which is located in the national library of the UNAM.

Keywords: Training of lawyers, educational privileges, scholarships, regional mobility, 19th century education.

Cristian Rosas Iñiguez. Investigador independiente, Ciudad de México. Es Licenciado en Estudios Latinoamericanos y Maestro en Historia por la UNAM. Doctor en Historia Regional de México por CIESAS/Peninsular. Su línea de investigación gira en torno a la historia de la educación del periodo que va de 1812 a 1848. Sus inquietudes académicas están ligadas a la historia del libro, la historia social y cultural, además de la historia económica de Ciudad de México, Yucatán y Zacatecas, entre el primer federalismo y centralismo mexicano. Correo electrónico: duncan_idaho@me.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2897-2798>.

Introducción

¹ Se puede comprobar la existencia de un gran número de abogados en los lugares con mayor peso urbano, sin embargo, en el orbe no se contaba con un número amplio de letrados a la par de instituciones republicanas que empujaron en la configuración de un término individual como justicia (Staples, 2022, p. 23).

² Si bien existen más de cinco escalas, una de ellas es la mítica nacionalista, que se reduce a una explicación de corte político; esta posee una tendencia a situar un suceso de confrontación en el que solo dos grupos políticos sociales se enfrentan en las dinámicas del Estado. Otra escala es la administrativa, de la cual tenemos diferentes personajes —de quienes contamos con poca información particular— que participaron en el desarrollo del Estado localmente y sumaron su experiencia al Estado nacional. Otra escala es la de corte cultural, relacionada con las continuidades de las tradiciones que en cada región se mantenían por la población y la religión que las ritualizaba en torno a un sentido paternalista. Otra más es la del orden social, que agrupa

Ante el “ejército de abogados” que ha sido mencionado en artículos acerca de la historia de la educación en México,¹ se contraponen una serie de evidencias de archivo y trabajos de historia del derecho que no mencionan esa lógica historiográfica materializada en los estados o departamentos que componían el país entre 1824 y 1848. Por el contrario, cada vez es más notorio que en ese lapso no todo México se definió con base en un modelo de abogacía centralizado y homogéneo. Si bien los letrados hispánicos configuraron una historia muy parecida a la mostrada en el libro *El misterio del ministerio* (Bourdieu, 2005), esto no necesariamente ha sido estudiado en su totalidad en la particularidad mexicana de la primera mitad del siglo XIX (Ríos, 2021), por tanto, no se entienden las diferentes escalas y redes de poder jurídico administrativo que se configuraron de forma desigual en las diversas regiones del país a partir de 1824 (Rosas, 2021).

La respuesta que se ha dado sobre la falta de letrados, hasta cierto punto cómoda y satisfactoria en la escala narrativa mítica del Estado teleológico y liberal, surge de una falta de análisis basado en fuentes de archivo que permita observar otras escalas o perspectivas de tal problemática.² Los abogados pertenecen a una escala administrativa amplia pero no necesariamente los historiadores nos hemos asomado a todas las regiones del país para explicar su lenta configuración y establecimiento.³ De tal manera, me interesa mostrar que la escala de explicación sobre tal temática en la historia de la educación no ha ido a la par de su explicación administrativa desde la historia del derecho o la historia política (Staples, 1994), sino que se ha basado en una serie de anacronismos como explicaciones generales que no necesariamente han permitido explicar del todo cómo se gestó la construcción de un Estado dinámico en su desarrollo histórico democrático. En ese sentido, consideramos necesario no solo reinterpretar, sino colocar en su justa dimensión histórica y desde la historia de la educación, a algunos individuos, sobre todo abogados, que no han sido tomados en cuenta en la historiografía.

Esto se hizo con el memorial explicitado en 1808 (González, 1982, 1984; Arenal, 2006, 1988), que da cuenta del número de letrados en los diversos territorios útiles al rey.⁴ Primero, redimensionar la participación de otros grupos en la historia de la educación: jefes políticos, hacendados, comerciantes, arrieros, maestros o subdelegados, para mostrar la heterogeneidad y la riqueza en la historia social que en el país existe para la época. Realizar esto impulsará un diálogo entre la historia de la educación con otras historiografías regionales.

Segundo, dar cuenta de un mecanismo en la educación de los abogados que contaban con privilegios de carácter novohispano heredados en el periodo republicano. Hacerlo con estudiantes de jurisprudencia del Colegio de San Ildefonso que prove-

nían de otras regiones nos permitirá mostrar la movilidad, primero educativa, luego política, que existió en el país para algunos grupos en la primera mitad del siglo XIX.

Las fuentes provienen del Colegio de San Ildefonso, a resguardo en el Archivo Histórico del IISUE que se encuentra en la biblioteca nacional de la UNAM.

Del paternalismo central de lo justo al vacío letrado en la justicia periférica

La serie de mecanismos que permitían la impartición del modelo y orden de lo justo en una sociedad jerárquica como era la novohispana ha sido explicada en la historia del derecho por varios historiadores.⁵ No solo eso, es a partir de las regiones y jurisdicciones de carácter eclesiástico y civil como han observado la serie de privilegios y ordenamientos que tenían en la cúspide de esa pirámide social al rey. Era a partir de la figura de un *pater* central y su *oeconomia* corporativa como se brindaba un sustento al ejercicio social de lo justo, observado por sus gobernados (Costeloe, 2000).

La sociedad se hallaba diferenciada, así como jerarquizada y reunida en torno a corporaciones con el fin de formar parte del orden imperial. La existencia del individuo no se reducía a una mónada social como hoy en día. Por el contrario, la unión de individuos permitía a una agrupación formar un órgano que se integraba al cuerpo mayor del reino hispánico. A partir de ese orden de gobierno y de la *oeconomia* moral monárquica es que se halla la diferencia social respecto del sistema republicano.

Con su independencia política, México nació, en origen, como una nación católica (Connaughton, 2019). Si consideramos además que en sus inicios la mayoría de estados contaban con escasos abogados (Tormo, 2011) y que los pocos letrados y administradores del periodo novohispano ejercían su jurisdicción a partir de una legitimidad dada por la Iglesia, esto nos permite comprender mejor cómo se impartía la ley bajo un sentido de lo justo.

En los lugares donde no había todavía algún abogado,⁶ la necesidad de la impartición de justicia había orillado a establecer mecanismos bajo los cuales aquellos con cargos como jefes políticos o subdelegados (Brondino, 2019), quienes no siempre sabían leer o escribir, se encargaban de ejecutarla. Su falta de letras no obstaba para tener el cargo, formaba parte de una cultura letrada e iletrada.⁷ Generalmente tales cargos se heredaban, aunque con la independencia política y luego la erección de la primera República Federal se buscó la instalación de escuelas para iniciar una formación que no se tenía. Estos personajes aún conservaban un sentido de lo moralmente “justo”. Esa moral, unificada con la de los miembros del clero, resistentes a la idea de la justicia terrena, se oponía a un utilitarismo material donde las corporaciones veían la pérdida del control social y *oeconomico* que poseían en parte de la población.

Los cambios promovidos por los grupos de poder regional, quizá desde 1808, se sumaron al orden constitucional liberal de 1812. Con tal orden constitucional fue

diversas respuestas a este proceso de forma amplia o enriquecida con los elementos que puede ofrecer la documentación de los archivos.

³ Los trabajos cuantitativos y cualitativos de Alejandro Mayagoitia (2005) en relación con el Colegio de Abogados de la ciudad de México son de los más importantes en tanto que dan cuenta de una de las instituciones que mejor permite articular los privilegios y formación de derechos letrados en el altiplano. Solo cito uno de sus trabajos ya que es a partir de sus listas que uno toma conciencia de lo que hay por hacer en cuanto al tema de formación de abogados en el país.

⁴ Archivo General de la Nación [AGN], Instituciones coloniales, Gobierno Virreinal, Escribanos, vol. 22, exp. 12.

⁵ Los textos y autores son varios, pero algunos que ofrecen interpretaciones esclarecedoras y sugerentes son Arenal y Speckman, 2009.

⁶ El número de abogados ha sido revisado en dos trabajos: Arenal, 1980, y González, 1993.

⁷ Tales dinámicas entre cultura letrada e iletrada pueden verse en Ríos y Leyva, 2015.

que se generaron cambios en la lógica del poder criollo, mas no al interior de las corporaciones. Dos años después, en 1814, se promovería una reforma educativa en el imperio hispánico dirigida por José Manuel Quintana. Esta reforma promovía la apertura de universidades sometidas a un modelo central. Tal propuesta llevaría, a la larga, a un problema de disonancias en la creación de un sistema educativo único. Bajo este modelo no solo se abrirían dos nuevas universidades –en Mérida, Yucatán, y en San Cristóbal de las Casas–, una vez lograda la independencia política, sino daría pie a todo un abanico de posibilidades educativas con institutos literarios y casas de estudio, así como diversas asociaciones literarias.

No solo se rompió así el monopolio educativo detentado en el otorgamiento de grados por las universidades de México y Guadalajara, sino que se sumarían seis años después transformaciones en la lógica de nuevos saberes en derecho,⁸ saberes que intentaron modernizarse en todo el imperio hispánico y a los cuales en pocos lugares se les tomó en consideración por parte de las corporaciones... pero, ¿por qué sucedía eso?

Las dinámicas de poder en el antiguo régimen hispánico se hallaban separadas en dos poderes: el civil, representado por el rey, y el eclesiástico, por el papa. De ambos poderes, en América tenían mayor repercusión los de carácter eclesiástico pese a que el de orden administrativo, el rey, el páter, tenía un nombramiento más bien moral ya que en esencia la distancia reducía por mucho su representación administrativa en América. Por lo tanto, las corporaciones educativas como colegios y universidades dependían de un modelo *oeconomico* en el cual el poder eclesiástico no necesariamente controlaba todo, pero se sometía al modelo jurídico del *páter-rey* para determinar lo mejor para su reino.

En Nueva España, al carecerse de un modelo bancario por el miedo a las ideas utilitaristas de Europa, los peculios, patrimonios, vecindades, haciendas, bienes y caudales (muchas veces reflejados en becas) que las corporaciones tutoraban, le daban sentido a un modelo corporativo en el que piramidalmente se obtenían recursos para las mismas corporaciones. Que se tratara de modificar el modelo corporativo con nuevos saberes como economía política, o las variables del derecho, hacía ver a esos saberes ilustrados como algo que transformaría a la sociedad de la que las corporaciones se beneficiaban. A la par de eso en España, debido a las crisis y deudas económicas, se promovían desamortizaciones. La Iglesia y las corporaciones en América entonces veían la introducción de esos saberes, a la par que esos cambios en la mentalidad, como un peligro al *modus vivendi* de aquellos que se beneficiaban de las corporaciones en la jerarquía social.

La independencia política en 1821 evitó que se llevaran a cabo en lo inmediato transformaciones de corte liberal, al romperse la injerencia de la monarquía en la política de México. Entonces, las subsistentes corporaciones redefinieron no solo el sentido del orden constitucional sino una lógica en la cual sus privilegios se mantuvie-

⁸ La cédula se puede consultar en Simón, 1982, p. 341. Los saberes por enseñar en derecho, propuestos en ese año de 1820, fueron: Fundamentos de filosofía moral, Derecho natural y de gentes, Historia y elementos del Derecho Romano, Instituciones de Derecho Canónico, Historia del Derecho Español, Derecho Político, Práctica Forense, Retórica y Economía Política.

ran equilibrados a la par que hubo continuidad por debajo del sentido constitucional que tendía a transformar de manera gradual pero no tajante.

Por ejemplo, durante el primer imperio la intervención directa del emperador Iturbide en el Colegio de San Ildefonso la realizó después de la segunda expulsión jesuita, al elegir quién estaría en la rectoría del colegio en 1821. Fue así como se mantuvo el orden corporativo en el que José María Torres Torrija Guzmán, nombrado rector del colegio, participó del agrado del emperador vinculando el “apoyo de la corporación al gobierno del nuevo orden”. Claro que esto apela a la idea de la continuidad de un nuevo *páter* que se encargaría no solo del timón político, sino del beneficio económico que implicaba reorientar la *oeconomía* de las corporaciones por medio del manejo del patronato que recaería en esa figura, y después, cuando se creó la república, en el presidente (Ríos, 2024).

Constitucionalmente cada uno de los 19 estados de la confederación poseía una autonomía jurídica, así como la posibilidad de construir un sistema judicial y educativo propio. A partir de la creación de tribunales locales, generados con la independencia política y ya en la lógica de una escala estatal, sería cuando el modelo monárquico se reduciría y el sentido de justicia con su carga republicana se expandiría de forma gradual, a la par que se impulsaría más la segunda y tercera enseñanza; con ello se impulsaría la formación en jurisprudencia.⁹

No obstante, puede decirse que se fomentaron disonancias jurídicas y educativas durante el primer confederalismo y aún en el primer centralismo. Esas formas desiguales en la creación de los estados, y por tanto en la formación de sus abogados, implicó un reordenamiento de las jurisdicciones tanto eclesiásticas como civiles, de las que aún desconocemos lo que ocurrió con ellas, en particular en el plano educativo.

En la tercera década del siglo XIX comenzó un cambio en la lógica educativa que lejos estaba de ser un sistema, sin embargo, se comenzaría a divorciar de un modelo jerárquico de corte novohispano en una escala estatal más allá de la lógica de historiadores contemporáneos de orientación utilitaristas como Lucas Alamán o José María Luis Mora.¹⁰

La variabilidad educativa en la formación de abogados se expandió a partir de la apertura de nuevas corporaciones e instituciones tanto en una escala regional como estatal. Estas fueron financiadas por los estados a la par que fomentaron el desarrollo de los saberes en derecho, su lenta penetración, así como reuniones que permitieran la discusión de leyes locales en beneficio de la creación de un modelo jurídico nacional, como ocurría con las academias de derecho o de artes.¹¹

En el sureste y el suroeste del país –Mérida, Yucatán, y San Cristóbal de las Casas– el desarrollo de la formación en jurisprudencia, así como de los saberes médicos, reflejaba la falta de saberes liberales en la administración estatal. El estudio del derecho, así como de la medicina en ambas zonas de población de mayoría indígena sería una novedad que tardaría más tiempo en consolidarse.

⁹ La falta de abogados en las regiones orilló a que se crearan tribunales y, por tanto, la necesidad de que cada estado formase a sus letrados de manera particular.

¹⁰ Las historias que ambos liberales católicos escribieron reflejaban una interpretación utilitarista en la que se desmarcaban de una sociedad corporativa en la década de los 20. En esa década es cuando se observa la necesidad de ir a la par en los modelos reformistas de ambos. Si bien aceptaban las jerarquías, ambos carecieron de la disposición para conciliar una visión económico-política sobre un mercado abierto, o cerrado, así como el mantenimiento, o no, de un modelo jurisdiccional eclesiástico para algunas regiones de México a partir de la cuarta década del siglo XIX.

¹¹ Las academias de derecho en esas primeras décadas tenían la capacidad de generar un debate público sobre la utilidad de algunas leyes en el perfeccionamiento y mejora jurídica en el país.

La enseñanza del derecho, más allá de las grandes urbes como las ciudades de México o Guadalajara en la época, es un tema de estudio que debe realizarse para comprender la reconfiguración de un modelo de justicia estatal así como para explicar la movilidad de los letrados y cómo auxilia este saber al situar gradualmente la lenta construcción de una justicia civil en el país; un acto de Estado que permita ir ubicando las desigualdades corporativas e institucionales a lo largo de la primera mitad del siglo XIX.

Con el fin de mostrar la movilidad de algunos sujetos daremos unos ejemplos de este proceso con base en casos de estudiantes de jurisprudencia del Colegio de San Ildefonso que transitaron con beneficios del antiguo régimen hacia el nuevo orden republicano, un modelo en el que el páter-rey decretaba lo justo y que comenzó a ser descorporativizado para darle sentido y forma a un sistema en el que se institucionalizaría la justicia letrada.

Estrategias familiares y movilidad de los abogados a partir de las becas del Colegio de San Ildefonso de México

El Colegio de San Ildefonso de México fue una corporación que contó con siete rectores entre 1808 y 1848.¹² Sus diversas actividades dan cuenta de un periodo convulso en la descorporativización de una sociedad que mantuvo un control férreo en la formación de teólogos y médicos por igual, pero también de jóvenes preparados en jurisprudencia civil. Así, en este apartado se ejemplifica el vínculo letrado, que aún después de haber desaparecido del modelo novohispano mantuvo vínculos en la lógica del otorgamiento de becas y formación a parientes que habían generado una herencia y la habían dejado al Colegio toda o en parte, que se otorgaba en forma de beca o de capellanía, al final de cuentas, era un privilegio, que se mantuvo como un derecho educativo en la lógica corporativa de San Ildefonso, como solía hacerse en otros colegios.

Se ha estudiado la lógica de las becas que se tenían en el colegio de San Ildefonso de México. Algunos de esos trabajos nos permiten organizar un listado de becarios, así como de las prerrogativas que tenían para obtener dichas becas. Dentro de la lógica general se dividen y homogenizan hacia la segunda mitad del siglo XIX en becas nacionales aquellas que fueron becas de oposición, así como las de gracia o limosna.

De hecho, al armar el listado de becas del colegio observamos una heterogeneidad en el sentido y práctica del privilegio educativo novohispano. Beca de biblioteca, Beca Llergo, Beca Lardizábal, Beca de la cofradía de Aránzazu, Beca Pedro del Villar, beca de diezmo, beca de oposición, beca de restitución, Beca de la Escalera, becas de limosna, becas ordinarias o becas de sacristía. El listado completo de este tipo de becas nos brinda un arcoíris de posibilidades para identificar a los individuos con

¹² Juan Francisco de Castañiza y González, José Ignacio Amaya (jesuita), José María Bucheli y Velásquez, José María Torres Torija Guzmán, José María Guzmán y Pugalte, Juan José Espinoza de los Monteros Vera. Estos rectores a los que apenas conocemos dan muestra no solo de un periodo de tránsito sino también evidencian la falta de interés en ciertas etapas históricas de las corporaciones educativas y de un saber como el derecho y el tránsito de una cultura de lo justo a la construcción del sentido de la justicia.

privilegios heredados de la etapa novohispana. Nosotros solo revisaremos dos tipos de becas: las de bibliotecario y las ligadas a las del apellido Llergo.

Las becas de biblioteca se hallaban condicionadas a trabajar en el acervo de libros. Esto respondía al pago que por estudiar se realizaba por parte de los estudiantes en el Colegio de San Ildefonso hasta la década de los 50 del siglo XIX. El costo de la pensión era de alrededor de \$200 pesos por alumno, a diferencia de otros colegios como el de San Juan Letrán, en el que se pagaban \$150 pesos.¹³ Esto no solo habla de la continuidad de la jerarquía entre colegios, sino del acceso que a manera de privilegio permitió a algunos colegios mantener su estatus novohispano en la primera mitad del siglo XIX. Más importante, una beca así le permitía a un colegial concluir sus estudios en ese colegio.

Esa serie de privilegios letrados novohispanos no se obtenían de la misma manera o por medio de un solo mecanismo. Por el contrario, una beca como la de biblioteca fue obtenida por José María Luis Mora y estuvo vinculada a una serie de privilegios discretos que se le brindaron a un sujeto con un perfil ligado a la curiosidad intelectual formada en el tiempo del regreso jesuita al Colegio.

El originario de Chamacuero-Guanajuato obtuvo la beca que gente que lo antecedió –como José María López Rayón– o lo precedió –como José María Estrada– obtuvieron a partir de ser de los alumnos más adelantados en la cátedra de Artes o Filosofía en el Colegio. Claro que Mora sería un segundo lugar de su generación, ya que José María Tornel y Mendivil recibiría el primer lugar en esa cátedra. Los estudiantes de los que hemos hecho aquí referencia son conocidos en la historia política del país, pero, ¿qué sucede con otras becas, u otros becarios, o privilegios, que no igualan el caso de los políticos o militares aquí mostrados, sino que, por una parte, eran jóvenes de familias menos conocidas, pero por otra, formaban parte del orden cultural corporativo que le daba coherencia y sentido a mantener una sociedad jerarquizada?

Dentro del orden *oeconomico* corporativo del Colegio se pueden observar las becas de antiguo régimen como parte de ese orden moral que permitía la correspondencia con una *oekonomia* moral del páter-rey (Zamora, 2018, 2019). Estas becas respondían a rentas heredadas o traspasadas al Colegio mediante el cuidado de un capital determinado, así pues, contamos con becas con apellido de un familiar que las generó, entre ellas las becas Llergo, las Lardizábal o la del Pedro del Villar. Estas becas eran parte de *estrategias familiares que buscaban mantener el privilegio* letrado, así como heredar una *oekonomia* que empujara a los familiares, sobrinos, nietos, bisnietos, entre otros, a subir en la escala de jerarquías en el antiguo régimen. Esta particularidad de las becas Llergo o de otras familias ha sido explicada en su sentido educativo por Mónica Hidalgo Pego (2010, pp. 123-126), así como por Georgina Flores Padilla.¹⁴

No obstante, desde una sociología histórica el mantenimiento del privilegio educativo novohispano se transforma en un derecho republicano a partir de una estrategia familiar que no se evanece con la independencia política, ni con el primer

¹³ Agradezco a Rosalina Ríos por los datos obtenidos a partir de su investigación sobre el Colegio de San Juan de Letrán.

¹⁴ Georgina Flores Padilla es quien organizó y colocó una guía del Colegio de San Ildefonso que permite no solo buscar individuos sino organizar en gran parte los datos de esta corporación educativa en relación a algunas regiones y saberes en específico. De no ser por su trabajo, el avance en el reconocimiento de este colegio sería casi nulo y caería en la teleología romántica en estudios que existen sobre él.

imperio, ni con el primer confederalismo, ni mucho menos con el primer centralismo. Los sucesos políticos enmarcan un modelo de ruptura jurídica, mas no la ruptura cultural del privilegio educativo. Este se comienza a romper hacia 1848, año en el que la intervención norteamericana fracturó la lógica *oeconomica* para imponer una lógica económica en la que la educación no se mantenga financiando *un modelo educativo de privilegios, no apto para generar un sistema educativo de derechos*.

Observemos a aquellos que fueron más representativos en la obtención de la Beca Llergo. Esta beca solo se halló permitida para aquellos provenientes de la península o ligados a Michoacán. Destacan estos abogados debido a su movilidad, así como a que no se encuentran incorporados al colegio de abogados de la ciudad de México. La Tabla 1 no pretende mostrar a todos los beneficiarios de esta beca, se incluye solo a aquellos que tuvieron vínculos más visibles y que pidieron la beca para formarse como abogados o concluir sus estudios en derecho.

Conclusión

Pareciera que existe una conformidad que provoca la naturalización en *la historia política de México reducida a sucesos o partidos políticos*. Esta acción, lejos de profundizar en la riqueza histórica de México, cumple una de las funciones sedantes analizadas y citadas por Michel Foucault en el libro *Microfísica del poder*. Sin embargo, las dificultades para construir con evidencias de archivo los procesos, rupturas o continuidades como la del modelo *oeconomico*, aún con la independencia política, les permitió a las corporaciones educativas de tercera enseñanza en la ciudad de México mantener un orden autónomo en relación con el Estado republicano en construcción.

Tomar como evidencia del “privilegio educativo” a dos tipos de becas de una corporación de raigambre novohispana nos pone en un plano de la microfísica del poder letrado en el México decimonónico. El *suceso* político, ya sea de la independencia política o la eliminación de la limpieza de sangre, no modifica en esencia el sentido asociado de esta corporación novohispana y la formación de las élites que participan activamente en las regiones del país. La continuidad del privilegio novohispano criollo se transformó en un derecho republicano, que se hereda y comprueba en sujetos que se presentan bajo una moral católica por medio de letrados que les permitan articular una defensa del privilegio.

La transformación material del Colegio de San Ildefonso de México proviene más de la guerra que del proceso de independencia. La guerra de 1848 con un ejército, de corte y tradición cultural protestante, no solo rompió la dinámica *oeconomica* de la corporación, sino que al pagar los adeudos de la guerra se modificó la visión económica del colegio. Esto comenzaría a menguar los principios *oeconomicos* de antiguo régimen por medio de la venta de propiedades en las que se basaban los peculios de algunas becas. En el caso de las becas Llergo se vendieron algunas propiedades del Colegio

Tabla 1
Listado de beneficiarios de beca

Beca Llergo			
Solicitante	Ejercicio del privilegio	Año y origen	Fuente
Manuel Dondé Preciat Silvestre Antonio Dondé Preciat	Hijos de José Dondé y Joaquina Preciat Estrada José Dondé fue beneficiario de la Beca Llergo, fungió cargos de alguacil mayor del Tribunal de la Inquisición de la ciudad de Campeche Fue catedrático de latinidad del Seminario de Yucatán	1825/ Campeche	Caja 124, exp. 146, doc 1244
José María Regil Estrada	Procedente de Campeche Presenta informes de vida y costumbres ya no de limpieza de sangre Apoyado por Felipe de Jesús Montero, comerciante Apoyado por José Dionisio Iglesias, capellán del batallón de milicias activas Apoyado por José Segundo Carvajal Procedente del Colegio de San José de Campeche	1826/ Campeche	Caja 124, exp. 150, docs 1279-1289
José Gil, Antonio de Jesús, Argüelles González	Ciudad de México, hijo de José Gaspar Argüelles, natural de Asturias, madre María Florencia González, natural de la ciudad de México Apoyado por catedrático José Domingo de la Fuente Marcos Vásquez José Mariano Cien Fuegos	1833/ Ciudad de México	Caja 126, exp 166, docs 1425-1434
Ignacio O' Haran y Escudero Juan Manuel O' Haran y Escudero	El padre Tomás O' Haran, magistrado presidente de los tribunales superiores de justicia de Yucatán y representante ante el Congreso de la Nación, exige Beca Llergo ya que sus hijos son gente de bien y han sido educados como buenos cristianos. Procedente de la Península de Yucatán; Abogado de indios, asesor de alcaldes, promotor fiscal, alcalde primero e incluso oidor de Guatemala Información de moralidad, conducta y buenas cualidades Apoya Porfirio Argüelles Apoya Ysidro Rafael Gondra clérigo subdiácono del arzobispado de México	1835/ Mérida	Caja 127, exp. 170, doc 1491
Pedro Escudero y Echanove	Néstor Escudero, beneficiario de Beca Llergo, representante del Congreso general y tío del solicitante presenta como testigos morales a dos abogados Apoya José Matías Quintana Apoya Rafael Montalvo	1836/ Mérida pero vive en Querétaro	Caja 127, exp. 171, doc 1511
Manuel García Rejón Tovar, su padre era Joaquín García Rejón, vecino de Mérida	José Basilio Guerra Procedente de Campeche Estudiaba derecho en el Colegio de San Gregorio, primer año de jurisprudencia, septiembre 19 de 1838 Presentó licenciado Sebastián López de Querétaro abogado de los tribunales de allá Julio Romero vecino de Alfajayucan Lo apoya en el traspaso Juan Rodríguez Puebla, rector del Colegio de San Gregorio	1838/ Campeche	Caja 127, exp. 174, docs 1543-1553
Tomás Cendejas	El padre fue José María Cendejas comandante graduado y capitán de caballería / natural de México Apoya Jesús Luis de Muñiz Apoya Vicente Soto Durán	1850/ Ciudad de México	Caja 130, exp. 197, docs 1856-1872
Miguel Dondé Cámara Alonso Manuel Peón y Regil	Mérida (1819) Silvestre Antonio Dondé, chantre de la iglesia catedral de Mérida Piden datos a Joaquín García Rejón y a José María Oliver; ambos diputados del Congreso General Los apoya Justo Sierra y Rosso los apoya	1852/ Mérida	Caja 131, exp. 203, doc 1969-1978
Juan José Morales	Procedente de Guanajuato; Diputado al Congreso y Fiscal de la Audiencia	1855/ Guanajuato	Caja 132, exp. 212, docs. 2133-2146

Fuente: Elaboración personal a partir de AHUNAM, Fondo Colegio de San Ildefonso.

para hacer esos pagos, incluso cediendo la beca a personajes que no provenían ya de la península de Yucatán o de Michoacán en la década de los 50.

La formación en jurisprudencia permitía a los becados de biblioteca o a los pertenecientes a las becas Llergo terminar sus estudios en jurisprudencia. Esto para algunas regiones permitía acrecentar el saber letrado y la impartición de justicia de corte republicano en una sociedad presa de un pensamiento ligado a lo justo, pero relacionado no a lo justo en forma horizontal sino vertical, en donde el *páter* determinaba eso que era lo equitativo según su experiencia.

Pese a esa serie de desbalances en la autoridad del estado, el Colegio de San Ildefonso de la ciudad de México trató de mantener una existencia entre la tradición monárquica que conocía un modelo *oeconomico*-corporativo y una modernidad institucional bajo una economía republicana en construcción, la misma que no lograba establecer un modelo de legitimidad política nacional. Esta situación fue diferente a la que prevalecía en otras regiones del país, en donde cada estado poseía un tiempo, una corporación o una institución educativa, distinta en su origen a las de la Ciudad de México.

Referencias

- Arenal Fenchio, J. (1980). Los abogados en México y una polémica centenaria (1784-1847). En *Revista de Investigaciones Jurídicas*, (4), 544-549.
- Arenal Fenchio, J. (1988). Ciencia jurídica española en el México del siglo XIX. En *La supervivencia del derecho español en Hispanoamérica durante la época independiente. Jornadas de Historia del Derecho*, (2), 31-48.
- Arenal Fenchio, J. (2006). La “escuela” mexicana de historiadores del derecho. En *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, (18), 57-76.
- Arenal Fenchio, J., y Speckman, E. (2009). *El mundo del derecho. Aproximaciones a la cultura jurídica novohispana y mexicana (siglos XIX y XX)*. IHH/Porrúa/ELD.
- Bourdieu, P. (2005). De la casa del rey a la razón de Estado. Un modelo de la génesis del campo burocrático. En L. Wacquant (coord.), *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática* (pp. 43-70). Gedisa.
- Brondino, L., (2019). De subdelegado a jefe político: la conformación de la autoridad gubernativa 1812-1841. Planteamiento a partir del caso de Yucatán. *Historia Mexicana*, 68(4), 1463-1538.
- Connaughton, B. (2019). *La mancuerna discordante. La República católica liberal en México hasta la reforma*. Gedisa.
- Costeloe, M. (2000). *La república central en México, 1835-1846. “Hombres de bien” en la época de Santa Anna*. FCE.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI.
- González, M. d. R. (1982). La Academia de Jurisprudencia Teórico-Práctica de México. Notas para el estudio de su labor docente (1811-1835). En *Revista de Investigaciones Jurídicas*, 6(6), 303-317. <https://www.eld.edu.mx/Revista-de-Investigaciones-Juridicas/RIJ-6-2/Capitulos/23-La-Academia-de-Jurisprudencia-Teorica-Practica-de-M%C3%A9xico-Notas-para-el-estudio-de-su-labor-docente-1811-1835-.pdf>
- González, M. d. R. (1984). La práctica forense y la Academia de Jurisprudencia Teórico-Práctica de México (1834-1876). En *Memoria del III Congreso de Historia del Derecho Mexicano*. Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM (pp. 281-308).

- González, M. del R. (1993). El ilustre y Real Colegio de Abogados de México, ¿una corporación política? *Secuencia*, (27), 5-26.
- Hidalgo, M. (2010). *Reformismo borbónico y educación, El colegio de san Ildefonso y sus colegiales (1768-1816)*. UNAM/IISUE.
- Mayagoitia Stone, A. (2005). Los abogados y el Estado mexicano: desde la independencia hasta las grandes codificaciones. En *Historia de la justicia en México, siglos XIX y XX* (t. 1, pp. 263-406). Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Ríos, R., y Leyva, J. (2015). *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes (México, siglo XIX)*. Bonilla Artigas.
- Ríos Zúñiga, R. (2021). *La reconfiguración del orden letrado: el Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México (1790-1867)*. UNAM-IISUE.
- Ríos Zúñiga, R. (2024). Educación. En I. Frasquet y J. Escrig (eds.), *El primer Imperio Mexicano (1821-1823). Interpretaciones, balance, perspectivas* (pp. 503-533). Pressas de la Universidad de Zaragoza.
- Rosas Iñiguez, C. (2021). *La modernidad reflejada en la tradición. La formación de abogados y su inserción en los grupos de poder en dos ciudades: Mérida y Zacatecas 1812-1848* [Tesis doctoral]. CIESAS/Peninsular.
- Simón Palmer, M. del C. (1982). *Cuadernos bibliográficos XLII, Bibliografía de Cataluña, Notas para su realización. Tomo II (1766-1820)*. CSIC.
- Staples, A. (1994). La periodización. En L. E. Galván, M. Lamóneda, M. E. Vargas y B. Calvo (coords.), *Memorias del primer simposio de educación* (pp. 351-354). Casa Chata-CIESAS.
- Staples, A. (2022). De seminario conciliar a preparatoria positivista. ¿Una transición posible? En M. Ramos-Lara, F. León y D. Uresty (coords.), *Perspectivas, desafíos y trascendencia de la Escuela Nacional Preparatoria hasta los albores del siglo XX. Homenaje a 150 años de su fundación* (pp. 23-33). UNAM/CIEEH.
- Tormo Camallonga, C. (2011). La abogacía en transición: continuidad y cambios del Virreinato al México independiente. En *Estudios de Historia Novohispana*, (45), 81-122.
- Zamora, R. (2018). Tradiciones jurídicas y pervivencias *oeconomicas* en la genealogía constitucional. El caso de Tucumán en 1820. En *Derecho PUCP*, (82), 61-91. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201901.003>
- Zamora, R. (2019). El discurso económico en Navarra. Economía doméstica y economía política en dos tratados de finales del siglo XVIII. En Achón Insausti, J. A., Imízcoz Beúnza, *Discursos y contradiscursos de la modernidad, siglos XVI-XIX* (pp. 475-509). Sílex. <http://www.moderna.ih.csic.es/fmi/xsl/fehm/anexos/P3A/Discursos%20y%20contradiscursos.pdf>

Cómo citar este artículo:

Rosas Iñiguez, C. (2024). Del paternalismo real de lo justo al vacío de la justicia periférica por construirse: becas y movilidad de abogados desde el Colegio de San Ildefonso de México (1808-1848). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 203-213. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.645>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Primeras alumnas de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Michoacana, 1979-1983

*First students of the School of Architecture
of the Universidad Michoacana, 1979-1983*

Neiffe Valencia Calderón

RESUMEN

Se presenta una propuesta de investigación en el área de humanidades, cuyo objetivo general es conocer el desarrollo del proceso de formación académica de las primeras mujeres que cursaron la carrera de Arquitectura en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). La metodología utilizada para abordar el tema de manera ordenada fue la siguiente: se revisaron fuentes hemerográficas en la Hemeroteca Pública Universitaria “Mariano de Jesús Torres”; se consultaron algunos fondos resguardados en los Archivos de Concentración (antes Archivo General) e Histórico, de la Universidad Michoacana y bibliografía para sustentar el tema. Posteriormente se estableció contacto con algunas de las arquitectas egresadas, con quienes se realizaron entrevistas para poder explicar el contexto en el que se formaron. La investigación expone el inicio de algunas de las aportaciones de estas mujeres en la enseñanza de la arquitectura en el estado. La mayoría de las mujeres que ingresaron fueron la primera generación que estudiaba una profesión en sus familias, además contaron con el apoyo de estas, a pesar de las condiciones adversas que en ese tiempo tenía la mujer.

Palabras clave: Mujeres, estudiantes, arquitectura, escuela.

ABSTRACT

A research proposal is presented in the area of humanities, whose general objective is to know the development of the academic training process of the first women who studied Architecture at the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). The methodology used to address the topic in an orderly manner is the following: Newspaper sources at the University Public Newspaper Library “Mariano de Jesús Torres”, some funds kept in the Concentration Archives (formerly the General Archive) and Historical Archives of the Universidad Michoacana and bibliography were consulted to support the topic. Subsequently, some of the graduated architects were contacted, with whom interviews were conducted in order to explain the context in which they were trained. The research exposes the beginning of some of the contributions of these women in the teaching of architecture in the State. The majority of the women who got enrolled were the first generation to study a profession in their families, and they also had the family’s support, despite the adverse conditions women had at that time.

Keywords: Women, students, architecture, school.

Neiffe Valencia Calderón. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Es Profesora Investigadora de la UMNSH, Doctora en Estudios Interdisciplinarios de Arquitectura y Medio Ambiente, Maestra en Historia Regional Continental, Arquitecta, coordinadora del Seminario Nacional de Historia de la Universidad y la Educación, catedrática de la Facultad Popular de Bellas Artes, autora de artículos relacionados con la historia de la educación institucional. Correo electrónico: neiffe.valencia@umich.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5019-7815>.

ANTECEDENTES

La primera mujer dedicada a la arquitectura de quien se tiene registro es la inglesa Elizabeth Wilbraham –1632-1705–, quien vivió en una época en la que a la mujer no se le reconocía la capacidad para proyectar y ejecutar una obra arquitectónica. En 1666 Wilbraham destacó por ejecutar proyectos como el Weston Park, en Staffordshire, y el Wotton House, en Buckinghamshire, entre otras obras, las cuales en un principio se le atribuyeron a Christopher Wren, a quien se le habían encomendado dichos proyectos, sin embargo, ahora se sabe que Wren invitó a Wilbraham a colaborar con él (León, 2023).

En Estados Unidos de América, Jennie Louise Blanchard Bethune (1856-1913) ejerció profesionalmente como arquitecta y fue admitida en el Instituto Americano de Arquitectos. En cuanto a proyectos propios, diseñó diversos edificios en Búfalo, Nueva York, siendo los más destacados el 74th Regimental Armory, el Elmwood Music Hall y el Hotel Lafayette (León, 2023).

Fue hasta 1932 cuando la mujer mexicana comenzó a tener presencia como estudiosa de la arquitectura en las aulas, pues en ese año ingresaron por primera vez tres a la entonces Escuela Nacional de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM–, y al año siguiente, en 1933, ingresaron dos más; una de ellas, María Luisa Dehesa Gómez Farías –1912-2005– (ver Figura 1), sería la primera arquitecta mexicana titulada en la historia del país; de las primeras tres que habían ingresado el año anterior no sabemos las razones por las cuales no concluyeron la carrera o no se titularon (Hurtado, 2013).

Figura 1
María Luisa Dehesa Gómez Farías,
primera arquitecta mexicana



Fuente: Sánchez, 2023.

Fundación de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Michoacana

La creación de la carrera de arquitectura en Michoacán fue iniciativa de un grupo de profesores de la Escuela de Ingeniería Civil de la Universidad Michoacana, entre los que destacaban su director, ingeniero José Guzmán Cedeño; el coordinador de Ingenierías, ingeniero José Alfonso Mier Suárez, y el ingeniero Joaquín Mejía A., integrante de la Junta de Gobierno. Estos contaron con el apoyo del Colegio de Arquitectos de Michoacán, órgano de profesionales que se solidarizó para proponer a las autoridades universitarias la necesidad de una carrera dedicada exclusivamente a la arquitectura, argumentando que sería una nueva oportunidad para atraer a jóvenes

estudiantes a esta profesión y, además, coadyuvar a resolver los problemas de infraestructura de la entidad (S. Rodríguez Alvarado, comunicación personal, 2 de mayo, 2014).

El proceso de elaboración y discusión del proyecto de la nueva carrera se llevó a cabo durante ocho meses, tiempo en el que se desarrollaron varias reuniones de trabajo en las cuales participaron profesionales de la arquitectura de varias universidades del país (J. A. Mier Suárez, comunicación personal, 27 de agosto, 2013). Para elaborar dicho plan se tomaron en cuenta los programas con los que se trabajaba en otras instituciones.¹ También se analizó y se consideró la situación demográfica, social y económica del estado de Michoacán y su relación con la demanda de arquitectos. Además se tomó en cuenta que varios alumnos de la Escuela de Ingeniería Civil de la UMSNH elegían dicha carrera debido a su afinidad con la arquitectura. Finalmente, a las razones expuestas se sumó un motivo de gran importancia para el establecimiento de la nueva escuela: el interés por formar profesionistas capacitados para preservar el patrimonio del centro histórico de la ciudad de Morelia (AHUM, 1978). El plan de estudios aprobado quedó de la siguiente manera:

- Primer semestre: Taller de Proyectos I, Taller de Expresión Gráfica I, Materiales y Procedimientos de la Construcción I, Teoría de la Arquitectura I, Topografía y Matemáticas.
- Segundo semestre: Taller de Proyectos II, Taller de Expresión Gráfica II, Materiales y Procedimientos de la Construcción II, Teoría de la Arquitectura II, Metodología y Técnicas de Investigación y Estética.
- Tercer semestre: Taller de Proyectos III, Taller de Expresión Gráfica III, Materiales y Procedimientos de la Construcción III, Resistencia de Materiales I, Análisis de Edificios I.
- Cuarto semestre: Taller de Proyectos IV, Taller de Expresión Gráfica IV, Materiales y Procedimientos de la Construcción IV, Resistencia de Materiales II, Análisis de Edificios II, Instalaciones I, Administración I.
- Quinto semestre: Taller de Proyectos V, Taller de Expresión Gráfica V, Materiales y Procedimientos de la Construcción V, Resistencia de Materiales II, Análisis de Edificios II, Instalaciones II, Administración II. Estructuras I y Urbanismo I.
- Sexto semestre: Taller de Proyectos VI, Taller de Expresión Gráfica VI, Materiales y Procedimientos de la Construcción VI, Instalaciones III, Administración III, Estructuras II y Urbanismo II.
- Séptimo semestre: Taller de Proyectos VII, Taller de Expresión Gráfica VII, Materiales y Procedimientos de la Construcción VII, Instalaciones III, Administración IV, Estructuras III, Economía Urbana y Taller de Diseño Urbano.
- Octavo semestre: Taller de Proyectos VIII, Taller de Expresión Gráfica VIII, Estructuras IV, Seminario de Administración de Obra, Planificación y Teoría Superior de la Arquitectura.
- Noveno semestre: Taller Integral (AGUM, 1978-1983).

¹ La institución educativa que más influyó fue la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del Instituto Politécnico Nacional. Para esas fechas el IPN había formado ya a un buen número de profesionistas, además era una de las instituciones de mayor predominio y tradición del país. También se tomaron en cuenta los planes de estudio de las universidades de Jalapa, Guadalajara, Guanajuato, Yucatán, la Autónoma de San Luis Potosí, la Autónoma Metropolitana, Autogobierno de la UNAM y UNAM-Campus Aragón.

² De acuerdo con el artículo 18 de la Ley Orgánica de 1966, era en los Consejos Técnicos de las facultades o escuelas donde se debían discutir y aprobar en primera instancia los proyectos de los planes de estudio (Gutiérrez, 2001).

Por fin, terminada la propuesta del plan de estudios fue presentada para su discusión y aprobación ante el H. Consejo Técnico de la Escuela de Ingeniería Civil el 11 de julio de 1978,² de tal forma que para el 11 de octubre, en sesión de Consejo Universitario, fue aprobada la apertura de la nueva carrera de Arquitectura, la cual fue ubicada dentro del área de Ciencias Sociales y Humanidades (AHUM, 1978), resultando ser su primer coordinador el arquitecto Salvador Rodríguez Alvarado (*El Universitario*, 1978).

Como se observa líneas atrás, Taller Integral era la única materia que se impartía en el último semestre de la carrera, es decir, en el noveno, y como su nombre lo indica, en él se integraba todo lo visto durante los ocho semestres anteriores.

Entre los textos básicos que se utilizaron en las aulas destacan tres manuales editados por el arquitecto Salvador Rodríguez: *Gráficas solares*, *Dibujo arquitectónico* y *Perspectiva y sombra* (S. Rodríguez, 24 de enero, 2012).

Por otro lado, de la evaluación de ingreso resultaron seleccionados 47 alumnos (S. Rodríguez Alvarado, comunicación personal, 2 de mayo, 2014), de los cuales solo siete eran mujeres. Así se inauguró la nueva escuela el viernes 10 de noviembre de 1978; en el acto inaugural tomó protesta como coordinador el arquitecto Rodríguez (*El Universitario*, 1978).

La Escuela de Arquitectura arrancó sus cursos el día 13 de noviembre en las instalaciones de la Escuela de Ingeniería Civil, donde se asignaron los espacios mínimos requeridos para sus actividades (la dirección y tres aulas). Un mes después de iniciadas las clases, por presión de algunos aspirantes que habían quedado fuera del proceso de selección, fueron aceptados otros 23 estudiantes. De esta forma, el total de alumnos de aquella primera generación fue de 70, de los cuales trece fueron mujeres (Valencia, 2018).

La presencia femenil

El origen de las alumnas se detalla a continuación: Rufina Abarca Arras era originaria de Tecpán de Galeana; por su parte, Laura Vergil Guerrero provenía de Moroleón, Guanajuato, mientras que María Cruz Hernández Hernández y Ana Bertha Olvera Silva de Acámbaro, Guanajuato. Por otro lado, María Cristina Castillejos Pedrízco era de Nueva Italia, Michoacán. Lovinia Magdalena Espinoza Mora, Mary Cruz Orozco Camacho y Dora María López González eran oriundas de Zacapu, Michoacán (AGUM, 1975). María Magdalena Godínez Zapien era de Ario de Rayón, Michoacán, y Rosa María del Carmen Santoyo Bolaños de Zamora (AGUM, 1976).

Finalmente, de Morelia eran Lucía García Vásquez –quien estudió la preparatoria en el Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, cabe mencionar que fue una de las alumnas más destacadas, lo cual se puede comprobar en las boletas de calificaciones–, Azanara Ochoa Franco –su padre, profesor normalista, fue quien la impulsó y animó a que estudiara arquitectura (A. Ochoa Franco, comunicación telefónica, 4 de noviembre, 2023)–, Patricia Refugio Tamayo Pérez –hizo sus estudios

previos en la Preparatoria Pascual Ortiz Rubio de la capital michoacana– y Leticia Marcela Reyes Herrejón –quien también estudió la preparatoria en el Colegio de San Nicolás– (AGUM, 1976).

A un año de haber iniciado la carrera, en tercer semestre, llegó una nueva alumna, Alcira Herrera Calderón, originaria de Morelia, quien de pequeña estudió danza clásica y pintura en la Escuela de Bellas Artes, los estudios de la secundaria los realizó en el Distrito Federal, aunque la preparatoria la hizo en el Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo; posteriormente regresó al Distrito Federal a cursar los primeros tres cursos del sistema modular de la Escuela de Arquitectura en la Universidad Autónoma Metropolitana –UAM–; más tarde regresó a Morelia y en la UMSNH le revalidaron sus estudios, cursando ahí únicamente el tercer y cuarto semestres (AGUM, 1974).

Algunas de las alumnas de la nueva carrera ya habían intentado estudiar otra profesión o la estaban cursando al momento de la apertura de la Escuela de Arquitectura; entre ellas se encontraba Azanara Ochoa, quien entonces estaba cursando el tercer año de Ingeniería Civil y al enterarse de la apertura de la nueva carrera no dudó en cambiarse, recibiendo gran apoyo de su padre para hacerlo. Cabe señalar que desde antes de ingresar a Ingeniería Civil ella tenía la inquietud de estudiar arquitectura, sin embargo, la preocupación de sus padres porque ella saliera del seno familiar la orilló a elegir una carrera lo más similar posible y que sí se ofertaba en la Universidad Michoacana (A. Ochoa Franco, comunicación telefónica, 4 de noviembre, 2023). También Laura Vergil Guerrero, Rosa María del Carmen Santoyo Bolaños y Rufina Abarca Arras, que recién habían ingresado a la carrera de Ingeniería Civil, se enteraron de que se abriría la nueva escuela y no dudaron en presentar los exámenes requeridos, para lo cual se prepararon con un exprofesor de Rosa María, en Zamora, Michoacán (L. Vergil Guerrero, comunicación personal, 26 de enero, 2024). Por su lado, Dora María López González ya había cursado un año de Ingeniería Química en la misma institución (AGUM, 1975).

Las materias que tradicionalmente fueron más complicadas para los estudiantes de Arquitectura resultaban ser precisamente las del campo de las ciencias exactas (AHUM, 1978-1983). Académicamente las alumnas contaban con el apoyo de sus compañeros Ignacio Fernández Magaña –*Nacho*–, quien tenía facilidad para el dibujo, y Armando, quien ya había estudiado un año de la carrera en Celaya, en la Universidad de Guanajuato (A. Ochoa Franco, comunicación telefónica, 4 de noviembre, 2023).

Eventos escolares

El primer evento académico al que asistieron algunos alumnos de la carrera fue una exposición de trabajos y maquetas de los alumnos de Arquitectura de la Universidad de Guanajuato, en donde además hubo venta de material y utensilios exclusivos para la carrera (L. García Vásquez, comunicación telefónica, 29 de mayo, 2024).

Posteriormente, en 1979 se llevó a cabo un evento en las instalaciones del Auditorio del Planetario de la ciudad de Morelia, al cual llamaron la “I Semana de Arquitectura 79 UMSNH” (Figura 2), que se desarrolló del lunes 2 al sábado 7 de julio. El evento consistió en una serie de conferencias, la presentación del documental *Ópera de Sidney* y la intervención musical de piano a cargo del profesor y músico Eduardo Montes (actualmente jubilado de la Facultad Popular de Bellas Artes de la UMSNH). Además hubo una presentación de música folklórica titulada “La voz del viento” y, para finalizar, una comida de clausura en el Hotel de la Soledad (Figura 3). El evento fue considerado relevante, por lo que fue promocionado en la prensa michoacana (*La Voz de Michoacán*, 1979).

Al evento asistió uno de los hijos del pintor Alfredo Zalce, quien estudiaba arquitectura en la ciudad de México, por lo que se sentía afín en el evento mencionado (A. Ochoa Franco, comunicación personal, 1 de abril, 2024).

Por otro lado, la escolta de esta generación quedó integrada por Patricia Tamayo, Rosa María, Lucía, Rufina, Javier López, Rubén Chuela, Ricardo Hernández, Franco Jesús Mora y Gerardo Ojeda (ver Figura 3), y cuando cursaban el tercer semestre llegó a la escuela una invitación para participar en un desfile. Además de participar

Figura 2
Programa de la “I Semana de Arquitectura 79 UMSNH”

"HUACHAEUERI CUATA" (NUESTRAS CASAS)		I SEMANA DE ARQUITECTURA 79 UMSNH	
		2 AL 7 DE JULIO	
		AUDITORIO DEL PLANETARIO	
LUNES 2		JUEVES 5	
9:00 Hrs.	Declaración de Apertura	10:00 Hrs.	Documental: "OPERA DE SIDNEY"
9:30 Hrs.	Conferencia: "SOCIOLOGIA URBANA" Ing. Arq. Rodolfo Santamaria Gonzalez M. Sociología del Arte	11:00 Hrs.	CONCIERTO DE PIANO Eduardo Montes
9:00 Hrs.	Brindo de Bienvenida	12:00 Hrs.	Conferencia: "FEDRIA DE LA ARQUITECTURA" M. Arq. José Manuel Nijares Mijares
MARTES 3		VIERNES 6	
9:00 Hrs.	Conferencia: "ARQUITECTURA COLONIAL DE MEXICO" Arq. José Diego	10:00 Hrs.	Conferencia: "LA VIVIENDA Y LA RESTAURACION" M. Arq. Luis Antonio Ramos Ramos
9:00 Hrs.	"SOUL JAZZ QUARTET" FARID ALGHAZALI - Piano EFREN CAPIZ - Batería CARLOS GUIN H. - C. Bajo ALFREDO BARRERA - Sax-Alto	12:00 Hrs.	MUSICA FOLKLORICA "LA VOZ DEL VIENTO"
9:30 Hrs.	Conferencia: (Pendientes)	12:30 Hrs.	Conferencia: "EVOLUCION DE LAS CIUDADES MEXICANAS" Arq. Luis Ortiz Macedo
MIERCOLES 4		SABADO 7	
9:00 Hrs.	Conferencia: "VIVIENDA RURAL" Arq. Héctor Castellano Quiroga	10:00 Hrs.	Conferencia: "DESARROLLO VISUAL DE LA CIUDAD" Prof. Adrián Brui
9:30 Hrs.	Conferencia: "EL HOMBRE Y SU MEDIO AMBIENTE" Arq. Eduardo Lazo	12:00 Hrs.	Conferencia: "ARQUEOLOGIA APLICADA A LA RESTAURACION" Arq. Arqueólogo Eduardo Panepón Moreno
		15:00 Hrs.	Comida de Clausura. HOTEL DE LA SOLEDAD

Fuente: Hemeroteca de la Universidad Michoacana “Mariano de Jesús Torres”, Libro núm. 324, *La Voz de Michoacán*, 3 de julio de 1979.

Figura 3
Integrantes de la primera escolta de la Escuela de Arquitectura



Fuente: Archivo particular de Azanara Ochoa Franco.

la escolta, Lucía, Patricia y el compañero Rubén Chuela se pusieron de acuerdo para portar en el evento el logotipo impreso de la escuela, que recién había diseñado uno de los compañeros. Por otra parte, el banderín lo llevaba *La Chata* “con alguien más”. Estos alumnos de la primera generación decidieron no hacer extensiva la invitación, porque de haberlo hecho los de la segunda generación querrían participar y no había muchos lugares disponibles, sin embargo, no tardaron en enterarse, lo que ocasionó un reclamo (L. García Vásquez, comunicación telefónica, 29 de mayo, 2024).

Deportes

En segundo año Rufina, Azanara, Laura, *La Chata*, Cristina, Lavinia, Lucía, Marcela y Estela Gayoso (quien cursaba el primer año) conformaron un equipo de basquetbol que participó en un torneo organizado por la universidad. El arquitecto Salvador Rodríguez, quien tenía una tienda de ropa deportiva ubicada enfrente del Mercado Independencia de Morelia, les obsequió los uniformes completos. Además del evento universitario hubo una competencia que, según recuerdan, fue en Paracho, Michoacán, a donde se trasladaron para participar. El responsable de entrenarlas fue su compañero Benjamín Valencia, jugador profesional que conformaba el equipo de basquetbol “Los Tarascos” de la UMSNH (L. Vergil Guerrero, comunicación personal, 8 de agosto, 2024) y que incluso había ido a Venezuela a una Universiada en representación del estado de Michoacán (A. Ochoa Franco, comunicación personal, 1 de abril, 2024).

Experiencias estudiantiles

Las cargas académicas eran pesadas y muchas de ellas consistían en entregas de proyectos, por ejemplo, en la materia de proyectos, impartida por el arquitecto Rolando Cárdenas Castillo, en una ocasión les solicitó, por equipo, el trazo y maqueta de una cúpula. En particular, el equipo conformado por Azanara, Mary Cruz, Marcela y Cristina elaboró su maqueta con madera balsa. Recuerda Azanara: “Nos dormíamos a las cinco a. m. y nos despertábamos a las ocho a. m., y así fue durante una semana, durmiendo tres horas al día” (A. Ochoa Franco, comunicación personal, 1 de abril, 2024).

Por otro lado, desde 1902 en el área de arquitectura de la Academia de San Carlos se llevaban a cabo “repentinas”, actividad que implementó el arquitecto Antonio Rivas Mercado en el momento de su gestión como director de la misma Academia en la Ciudad de México. Dicha actividad consiste en que el profesor convoca a los alumnos muy temprano por la mañana, por lo general duran 12 horas, aunque se pueden extender, dependiendo del profesor, en las que se realiza un proyecto; el tema y carga de trabajo lo impone el profesor correspondiente y el alumno debe cumplir con lo más posible en el horario estipulado. Azanara recuerda:

Lo traumático fue [el profesor] Ruelas y sus famosas repentinas; duraban todo el día; nos citaba de siete am a nueve pm, cada quien en su restirador. Daba instrucciones, el tema, las medidas y la orientación del terreno, y la entrega consistía en el proyecto arquitectónico, fachadas, cortes por fachada y perspectivas. El parámetro de calificación era de menos dos a dos, si sacaban cero ya eran sobresalientes.

Experiencias personales

Azanara recuerda que, entre sexto y séptimo semestre, tenían que entregar como proyecto un edificio de oficinas que incluía un *penthouse* en la parte alta y un banco con su propia bóveda, entre otros espacios, junto con una maqueta; esta última era lo que más le interesaba al profesor. La hora de entrega era a las 7:00 p. m. Para trabajar en ese tipo de entregas, por lo general, algunas de las alumnas se reunían en la casa de alguna de las foráneas, quienes no tenían tantos muebles, así las compañeras se llevaban sus restiradores para trabajar en conjunto.

También recuerda que había compañeros un poco “cargaditos” en el salón; dos de ellos provenían de Paracho, cabecera municipal ubicada a unas dos horas de Morelia, de la que se dice que sus pobladores hacen menos o ven mal a los pueblos de alrededor, de uno de los cuales era originario su padre y que ella visitaba con regularidad: el pueblo de Aranza (su nombre, según cuenta, era una deformación intencional, por parte de su padre, del nombre del pueblo). De acuerdo con Azanara, en Paracho se considera presumidos a los oriundos de Aranza. Dichos compañeros la empezaron a llamar *Uchepita*.³ De momento ella no se lo tomó a mal; sin embargo, como lo hacían constantemente llegó el momento en el que se defendió respondiéndoles: “... sí, ¡cállense, buchones!” (el agua en Paracho provenía de pozo, lo que provocaba la enfermedad del bocio y en Paracho hay algunas personas que la padecen, de ahí que *buchones* sea un término ofensivo). A partir de ese momento, nunca la volvieron a molestar (A. Ochoa Franco, comunicación personal, 1 de abril, 2024).

³ El uchepo es un tamal hecho a base de elote que se cocina con regularidad en la población de Aranza.

Graduación y primera alumna titulada

La entrega de cartas de pasante de estas primeras arquitectas de Michoacán se llevó a cabo el 15 de julio de 1982. El discurso de graduación fue elaborado por el alumno J. Jesús Urtiz Gutiérrez y leído por María Cristina Castillejos Pedrizco (J. Urtiz Gutiérrez, comunicación personal, 25 de marzo, 2013). Posterior a dicho acto se llevó a cabo una recepción a la que asistieron como invitados los arquitectos Rolando Cárdenas (director de la escuela en ese momento) y Salvador Rodríguez, para ser partícipes en la celebración de los nuevos profesionistas (ver Figura 4).

Cabe mencionar que estos primeros arquitectos se encontraron con irregularidades en el área de control escolar al momento de querer hacer el trámite de titulación, ya que los estados de exámenes no estaban realizados, por lo que se vieron en la ne-

Figura 4
Fotografía de graduación de la primera generación de Arquitectura



Fuente: Archivo particular del arquitecto Jesús Urtiz, miembro de la primera generación de alumnos egresados de la Escuela de Arquitectura de la UMSNH

cesidad de manifestar su inconformidad para poder ser atendidos (J. Urtiz Gutiérrez, comunicación personal, 25 de marzo, 2013). El problema llegó a la prensa michoacana y el 2 de noviembre de 1983 se publicó un comunicado exponiendo el problema de la falta de llenado de los cárdex de los alumnos (*La Voz de Michoacán*, 1983).

Para lograr resolver el problema y que los documentos se legalizaran fue necesario que los interesados tomaran por alrededor de una semana las instalaciones del Archivo General de la Universidad Michoacana, que estaba ubicado en la calle de Ventura Puente, esquina con Av. Lázaro Cárdenas. Estos alumnos se vieron forzados a liberar las instalaciones del archivo porque un gran número de estudiantes de medicina necesitaba realizar los trámites para su servicio social (L. García Vásquez, comunicación telefónica, 29 de mayo, 2024).

Finalmente, la primera de las alumnas que se tituló, cuarta en el libro de títulos de la Escuela de Arquitectura de la UMSNH, fue Refugio Patricia Tamayo Pérez (Figura 5). El 16 de mayo de 1985 presentó su examen recepcional con el tema de tesis *Pasador Terrestre Carretera Pátzcuaro-Uruapan*, asesorado por el arquitecto Jesús Palafox García y aprobado por unanimidad por un comité de especialistas (AGUM, 1985).

Para concluir, podemos decir que en el momento en el que se estableció la nueva carrera la mayoría de las mujeres que ingresa-

Figura 5
Fotografía oficial del Libro de Títulos de la Escuela de Arquitectura



Fuente: AGUM, Libros de Títulos, Sección 77, Libros: 1, Cajas: 1.

ron fueron la primera generación que estudiaba una profesión en sus familias y que además contaron con el apoyo de estas, a pesar de las condiciones adversas que en ese tiempo tenía la mujer. Lo anterior indica que eran mujeres decididas, con ganas de salir adelante y, ¿por qué no?, de escalar socialmente. Nos encontramos con que, como la UMSNH no contaba con la opción de la carrera de arquitectura, poco menos de la mitad de estas estudiaba otra carrera, algunas iniciándolas, otras con un año de ventaja y una más a la mitad; sin embargo, al aprobarse su apertura, decidieron iniciar esta nueva opción. De los catorce padres de estas primeras mujeres, solo tres eran profesionistas, lo que demuestra el interés de la familia porque desarrollaran una carrera profesional. Con el pasar de los años, la carrera ha cumplido las expectativas, dado que la matrícula ha crecido proporcionalmente y el porcentaje de la presencia de la mujer en las aulas se ha mantenido entre el 23 y el 33%.

Referencias

- AGUM [Archivo General de la Universidad Michoacana].
- AHUM [Archivo Histórico de la Universidad Michoacana].
- Archivo Particular del Arq. Salvador Rodríguez-Alvarado (1978). *El Universitario*.
- Arauz Mercado, D. (2015). Primeras mujeres profesionales en México. En *Historia de las mujeres en México* (pp. 181-199). SEP/INEHRM.
- Gutiérrez, Á. (2001). *Leyes orgánicas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Archivo Histórico.
- Hemeroteca de la Universidad Michoacana “Mariano de Jesús Torres” (1979). *La Voz de Michoacán*.
- Hemeroteca de la Universidad Michoacana “Mariano de Jesús Torres” (1983). *La Voz de Michoacán*.
- Hurtado Azpeitia, M. E. (2013). La primera arquitecta de México, María Luisa Dehesa Gómez Farías (1912-2005). En C. Ettinger y L. Noelle (coords.), *Los arquitectos mexicanos de la modernidad. Corrigiendo las omisiones y celebrando el compromiso* (pp. 215-220). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Universidad Autónoma de San Luis Potosí/Docomomo-México.
- León, D. (2023, mar. 7). 7 mujeres que revolucionaron la arquitectura e hicieron historia. *AD*. <https://www.admagazine.com/articulos/mujeres-que-revolucionaron-la-arquitectura-e-hicieron-historia>
- Sánchez, M. (2023). Ella fue María Luisa Dehesa, la primera mexicana en titularse como arquitecta. *Espacios*. <https://www.espaciosinformador.mx/personajes/Maria-Luisa-Dehesa-la-primera-mexicana-en-titularse-como-arquitecta-20230314-0005.html>
- Valencia, N. (2018). *La Escuela de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1978-1996*. UMSNH.

Cómo citar este artículo:

Valencia Calderón, N. (2024). Primeras alumnas de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Michoacana, 1979-1983. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 215-224. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.659>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 del canto” de Pedro Aedo. Un acercamiento a la educación musical durante el porfiriato mediante la revista *México intelectual*

“Teaching of singing” by Pedro Aedo. An approach to musical education
during the Porfiriato through *México intelectual* magazine

Gustavo Medellín Luna

RESUMEN

El presente trabajo ofrece una descripción y análisis sobre un artículo publicado en la revista *México Intelectual*, emprendida por el pedagogo Enrique C. Rébsamen, quien fungió como pilar en los métodos y prácticas educativas durante el porfiriato, así como en la fundación de la Escuela Normal Veracruzana en 1886. Entre los tantos artículos sobre la educación que aborda la revista destaca uno en particular, destinado a la música: “Enseñanza del canto”, de Pedro Aedo, dentro del tomo xv correspondiente a 1896. Se construyó el discurso bajo la mirada de la educación musical dialogando con la historia de la educación, y a la revista como un manual escolar destinado a estudiantes normalistas. En sus nueve páginas podemos vislumbrar el papel del canto en las corrientes pedagógicas modernas y su vínculo con las políticas de Porfirio Díaz. La asignatura de canto fue parte del plan de estudios normalistas, por lo que Aedo otorga al lector una serie de sugerencias y recomendaciones para tener una óptima clase. El texto nos indica que la música no fue solo de ornato, pues deja entrever que, vista desde un punto de vista pedagógico y no puramente musical, tiene una función de ser en el desarrollo humano, en particular en la formación del ciudadano; finalmente, la música surge como un elemento de formación estética y de apreciación. El artículo de Aedo permite comprender la función de la música a través del canto y su inclusión en la pedagogía, la elaboración y ejecución de una clase de canto en las aulas mexicanas a finales del porfiriato, atisbar la importancia de la música en el proyecto educativo y otorgar apuntes sobre los primeros pasos de la educación musical como disciplina.

Palabras clave: Canto, música, Escuela Normal, revista, educación musical.

ABSTRACT

This paper offers an analysis and description of an article published in *Mexico Intellectual* magazine, undertaken by the pedagogue Enrique C. Rébsamen, who served as a pillar in the educational methods and practices during the Porfirio Díaz regime, as well as in the foundation of the Veracruz Normal School in 1886. Among the many articles on education in the magazine, one stands out, devoted to music: “Teaching of singing”, by Pedro Aedo, in volume xv corresponding to 1896. The discourse was constructed from the perspective of music education in dialogue with the history of education, and the magazine was framed as a school textbook for teacher training students. In its nine pages we can glimpse the role of singing in modern pedagogical currents and its link with Díaz’s policies. The subject of singing was part of the normalist curriculum; thus, Aedo provides the reader with a series of suggestions and recommendations for an optimal class. The text indicates that music was not only for ornamentation, as it suggests that, seen from a pedagogical and not purely musical point of view, it has a function of being in human development, particularly in the formation of the citizen; finally, music emerges as an element of aesthetic formation and appreciation. Aedo’s article allows us to understand the function of music through singing and its inclusion in pedagogy, the elaboration and execution of a singing class in Mexican classrooms at the end of the *Porfiriato*, to sign the importance of music in the educational project and to provide notes on the first steps of music education as a discipline.

Keywords: Singing, music, teacher training school, journal, musical education.

Gustavo Medellín Luna. Universidad Veracruzana, México. Es Egresado de la Licenciatura en Educación Musical de la UV y guitarrista clásico de formación. Ha incursionado en la investigación musicológica e histórica en diversos coloquios nacionales. En el año 2021 estrenó el documental *Aires de Cuba. El tresillo en la zona sur de Tamaulipas*, que formó parte del PECDA Tamaulipas 2020. En el 2023 publicó un artículo para las *Actas de Jornadas Musicológicas* denominado “Aclarando denominaciones: un vislumbre al uso de *monacillo*, *mozo de coro*, *seise*, *infante* y *colegial* en la Nueva España”. Correo electrónico: gustavoml2202@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0007-6463-436X>.

Introducción

La revista *México Intelectual* estuvo bajo la dirección del pedagogo Enrique C. Rébsamen —quien la fundó en 1889—, convirtiéndose en un órgano difusor de ideas pedagógicas durante el porfiriato y logrando entender el proyecto educativo del Estado. *México Intelectual* destaca debido a que sus líneas editoriales abarcaron diversos tópicos educativos, dirigidos principalmente a los docentes y estudiantes normalistas. En ella destaca un artículo que pertenece a la educación musical mediante el canto como asignatura, escrito por Pedro Aedo.

Los ejes temáticos de la revista buscaban desarrollar y circular las técnicas y métodos para la formación de profesores y profesoras. Tal como argumenta Galindo (2023), no es casualidad que *México Intelectual* haya surgido en el mismo periodo en que se celebraron el Primer y Segundo Congreso de Instrucción —1889 y 1891—, en donde se debatieron el contenido, métodos y reglas educativas del porfiriato.

El presente análisis toma como referencia a la revista como un manual escolar, pues en ella se inserta la cultura profesional de los enseñantes; es un instrumento que instruye, educa y ofrece pautas para llevar a cabo diversas clases (Escolano, 2009). Además, manteniendo la tónica del enfoque, “es un soporte curricular, a través del cual se vehicula [...] el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir” (2009, p. 172).

A pesar del enfoque de la revista como un manual escolar, no deja de ser una revista, por lo tanto es también un documento histórico, ya que tiene la particularidad de ser un vehículo para la conformación de un grupo (Beigel, 2023), en este caso, el de Rébsamen. Asimismo, como publicaciones generales, argumenta Vuelvas Solórzano, “permiten identificar afinidades y diferencias entre grupos, ideas comunes, gustos literarios” (2016, p. 111), o mejor dicho, un aura ideológica acerca de la pedagogía.

En cuanto a los trabajos que han abordado la revista y el eje de canto, son muy pocos. Es importante señalar el trabajo de Gerardo Galindo del 2023 con su artículo “Una pedagogía a través de la imprenta: la revista *México Intelectual* y la difusión del proyecto educativo de Enrique C. Rébsamen. 1889-1895”. En él aborda solo los cinco primeros tomos, sin embargo, su aporte es un prelude a cada sección, su encomiable reflexión acerca de las posibles redes o conexiones que la revista pudo tener con otros países. Debido a que ofrece un panorama muy general, no aborda ningún artículo en específico o comenta al respecto.

El canto, por su parte, sí ha sido comentado en diversos trabajos. Empero, solo uno atisba el contenido del artículo de Pedro Aedo: el texto de García García (2022) titulado “El canto: elemento para el perfeccionamiento físico, intelectual y moral del individuo. Reflexiones de un profesor normalista veracruzano”. Su propósito es acercar al lector con un conciso análisis sobre la disertación¹ de Gonzalo Reyes, alumno de la Escuela Normal de Veracruz, en la que se desarrolla el canto y su papel en el

¹ Las disertaciones en el ámbito normalista son trabajos escritos que forman parte del examen final para obtener el título de profesor en instrucción primaria. Hoy podemos considerar dichos trabajos como las tesis.

aula, además, está constituido en educación integral. Entre otros trabajos, destaca el de Capistrán-López (2023), pues comenta a través de una fuente el interés por la transmisión de conocimientos hacia los niños y niñas de la ciudad de Cuautla, Morelos, durante el porfiriato; entre las diferentes actividades que debieron fomentar se encontraba el canto, el cual abonaba al cultivo del patriotismo y el amor hacia lo “mexicano” (p. 66).

Por otra parte, Mercado Villalobos (2015) ha ahondado en la educación musical moreliana, tanto del punto de vista profesional –formación de músicos– como del pedagógico, del que interesa a Aedo. Para el caso de Morelia, aduce a que la música tiene dos funciones en particular: la cívica y la accesoria. La primera se puede integrar al enfoque de Capistrán-López ya señalado; la segunda tiene que ver con tener “un entretenimiento sano, y promover el autoempleo” (p. 147). Que la música sea accesoria la hace una actividad complementaria y no una asignatura obligada.

Otro texto que es importante señalar es el de Chaoul (2014), en el que indaga sobre la asignatura de canto en las escuelas públicas del centro de México. Concluye, también, que la música estuvo ligada al sentimiento de patria y que se relaciona con la higiene y el desarrollo físico, caso similar al de García García.

Para llevar a cabo la narrativa del presente escrito es menester iniciar con un panorama sobre la revista y, posteriormente, indagar acerca del texto de Aedo, el cual está segmentado en cinco partes: 1. Importancia, 2. Reglas didácticas, 3. La disciplina en clase de canto, 4. Elección de cantos y procedimientos generales y 5. Plan de materias y tratamiento especial: a) en el curso inferior, b) en el medio y c) en el superior. El propósito de Aedo fue brindar al estudiante normalista o profesor una serie de herramientas y sugerencias para llevar a cabo una clase de canto.

Antes de comenzar el desglose, es preciso exponer que la información sobre quién fue Pedro Aedo es prácticamente nula, salvo el dato que proporciona su artículo en el que escribe que se encuentra en Chile, por lo que el texto fue reproducido en México, o dicho de otra manera, no es inédito. Al final del escrito, en la página 49, se logra observar en la parte inferior de la hoja una nota al pie que dice: “no ha sido posible incluir los signos y ejercicios gráficos ilustrativos del original” (1896). Resulta posible que el escrito original –quizá publicado en Chile– contenía notación musical o pequeñas partituras, por cierto, difíciles de imprimir.

Panorama general de la revista

Como ya se comentó, la revista fue fundada en 1889 teniendo como redactores propietarios a Enrique C. Rébsamen,² Hugo Topf³ y Emilio Fuentes y Betancourt,⁴ y surgió durante los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública. Para esas instancias, la difusión de las ideas pedagógicas propició el desarrollo de revistas y

² Enrique C. Rébsamen fue un pedagogo suizo que estudió la carrera de profesor en Zúrich, además dedicó parte de su vida a estudios pedagógicos en Baviera, Inglaterra y Francia. Su ingreso a México, en 1885, se debió a una invitación mediante una carta por Altamirano, quien años después lo recomendaría con el presidente Díaz, que a su vez lo encargó a Castillo, gobernador de Veracruz, que lo envió a Orizaba para organizar un curso de formación de maestros en la Escuela Modelo, a cargo de Laubscher (Meneses, 1998).

³ Hugo Topf nació en Gräfenthal, distrito de Saalfeld-Rudolstadt, en el estado federado de Turingia, Alemania. Al llegar a México se estableció primero en Puebla. En 1888 se trasladó a Xalapa, para colaborar con Rébsamen (Peredo, 2021). Fue parte del cuerpo docente de la Escuela Normal Veracruzana ofreciendo la asignatura de Inglés.

⁴ Emilio Fuentes y Betancourt nació en Cuba en 1845 y falleció en Xalapa en 1909, siendo director de la Escuela Normal Veracruzana. Se comenta que llegó al país en 1877 por motivos políticos, debido a su inclinación al protestantismo. Estuvo en Madrid, en donde se consolidaría con un doctorado sobre la poesía cubana; posteriormente fue exiliado en Lima, Perú. Fue invitado por Rébsamen para formar parte de la Escuela Normal (Protestante digital, 2006).

periódicos destinados a la difusión de ideas pedagógicas con temáticas que buscaban mejorar las condiciones del aula, así fue como surgió el título de *México Intelectual. Revista pedagógica y científico-literaria*, en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

La revista plasma valiosas e interesantes ideas de diversas asignaturas correspondientes a la primaria elemental y superior, así como a la formación de quienes enseñarían los contenidos, es decir, los maestros. Las publicaciones se plasman en 29 tomos⁵ que dan muestra de las innovaciones y propuestas de la comunidad educativa. Debido a que fue quincenal, con un precio de 50 centavos, que posteriormente darían a luz tomos en los que se aglutinaban todas las revistas en un periodo de seis meses, el costo, por ende, subiría a 3 pesos, con opción de pago por adelantado el semestre. El formato de tomo tiene un aspecto similar al libro, es decir, encuadernación de pasta gruesa, permitiendo perdurabilidad, ya que la revista fue diseñada para ser coleccionable y de consulta académica. No solo era para difundir ideas, sino que pudieran permanecer por mucho tiempo (Pita y Grillo, 2015).

Además de los redactores propietarios, quienes eran todos extranjeros, destacan los administradores, Federico Sandrock y Miguel D. Cabañas, profesor de la Normal Veracruzana y bibliotecario y secretario del plantel, respectivamente (Galindo, 2023). Esto demuestra la cohesión por parte de Rébsamen con su equipo entre la edición de la revista y la Normal, indicándonos que son un binomio. La importancia del pedagogo suizo se debe a que vino a modificar los métodos de enseñanza, a establecer políticas educativas estatales y a fundar la primera escuela Normal del país, por poner algunos ejemplos.⁶

México Intelectual está dividida en cuatro secciones: “Variedades”, “Correo de los estados”, “Boletín bibliográfico” y artículos. La primera sección otorga al lector noticias sobre inventos, descubrimientos, eventos nacionales, noticias científicas y culturales. La segunda busca difundir noticias de índole educativa a nivel nacional y se encuentran seccionadas por estados. Ahora bien, la tercera sección son los “boletines bibliográficos”, en los que podemos encontrar las novedades editoriales que tienen que ver con educación y pedagogía.

La cuarta sección son los artículos, que, dicho sea de paso, es una designación que me he permitido otorgarle, pues en la revista no la tiene ya que aparecen los textos en orden alfabético partiendo de los primeros apellidos del autor. El tipo de contenido que brindan va desde las reformas y políticas educativas, traducciones, dictámenes, discursos, hasta textos de índole educativa de acuerdo con ciertas asignaturas de primaria elemental y superior.

Los artículos publicados no eran exclusivamente de normalistas, de veracruzanos ni mucho menos de mexicanos. En la página 6 del primer tomo (*México Intelectual*, 1889a), además de comentar los precios, se dice lo siguiente: “Toda correspondencia escrita en castellano, se dirigirá al Sr. Dr. E. Fuentes y Betancourt. – La redactada en

⁵ Los 20 primeros tomos se encuentran en la Unidad de Servicio Bibliotecarios y de Información (USBI) de la Universidad Veracruzana, mientras que en el Centro de Servicios Bibliotecarios y de Información “José Mancisidor” (CeSBI) de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) están los 29 tomos, excepto el 26.

⁶ La Escuela Normal Veracruzana fue fundada en 1886 bajo la dirección de Enrique C. Rébsamen, concebida con los modelos institucionales de Francia y Alemania. Para conocer más acerca de los motivos de fundación de la escuela y su cultura escolar, ver Zilli, 1961.

alemán ó [sic] francés, al Sr. Enrique C. Rébsamen. – La que venga en inglés ó italiano al Sr. Dr. Hugo Topf”. La administración se encontraba en la Escuela Normal de Veracruz, y los redactores propietarios pedían que los textos fueran enviados a esa dirección. Esto nos indica que la revista tuvo miradas hacia otros países, siempre y cuando estuvieran acordes a las ideas pedagógicas del círculo de Rébsamen. En palabras de Galindo, “los perfiles de los participantes de *México Intelectual* muestran las redes de relaciones entre un grupo magisterial que se fue perfilando como una élite dentro del mismo gremio” (2021, p. 143).

Importancia

“¿Por qué y para qué se enseña canto?” es la interrogante que comenta en primera instancia y que engloba el primer apartado. Ante todo, argumenta que la familia y la sociedad son elementos que construyen una nación y que el Estado procura formar “hombres felices y morales”, pues en estas dos palabras se encuentra la música vocal; apuntando a que la felicidad y moralidad de un ciudadano está comprendida por el canto. A través de Lutero, Aedo sostiene que la música “forma hombres virtuosos y buenos” acostumbándolos a la disciplina y al orden. De igual manera, la música –en términos generales como orquestal, de salón, en fiestas, óperas, zarzuelas, etc.– complementa la educación en un país, dado que cultiva el espíritu humano y entretiene al pueblo.

Lutero, para este punto, es un referente pues tiene la función de legitimar el texto, así como una afinidad intelectual. Para Pita (2021), un personaje de estas características tiene una categoría mayor por el enunciante, por lo que es evidente la influencia puesto que, para el referente, la música no debía ser exclusiva al ámbito de los especialistas –los músicos– y la orilló a que fuera parte de la escuela, afirmando que un maestro que no supiera cantar era una nulidad (Aguirre, 2011).

De igual manera, el primer rubro alude a lo que parece ser la cultura estética, aspecto que se abordó en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889. La asignatura de canto, comentaban los intelectuales pedagógicos, es necesaria para la enseñanza elemental porque puede distraer al niño. No se trata de crear músicos capaces de cantar *arias*, como decía Manterola en el Congreso (*Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1889), sino de desarrollar disciplina, ejercicios físicos que favorezcan al desarrollo de órganos –como los pulmones o la voz– y cultura cívica, aspecto que se retomará más adelante por el mismo Aedo.

La historiadora Mílada Bazant (1993), por su parte, describe y complementa lo glosado en el Primer Congreso, que el artículo cuarto de la ley de 1905 ampliaba el desenvolvimiento del niño en cuatro culturas: moral, intelectual, física y estética. Esta última busca promover el buen gusto y dar al educando nociones de arte, en este caso, la música.

Entre ritmos, armonías y melodías se refleja el modo de obrar del ciudadano. El cultivo de lo bello y sublime de la música desemboca en el desarrollo del “oído, la memoria, el entendimiento y la fantasía”. Para Aedo, la memoria es retener y aprender; el entendimiento es comprender e interpretar los sentimientos, y la fantasía “porque el alma se eleva á [sic] lo ideal, á lo sublime, á la poesía” (1896, p. 41).

Este desarrollo estético corresponde, en particular, a la educación integral, que consiste en el desarrollo del niño al hombre físico, moral e intelectual; como un todo. Además procura el desarrollo de sus facultades, de concebir lo bello y formar el gusto, o sea, el modo estético (Bazant, 1985).

Reglas didácticas

La clase de canto fue meramente intuitiva, claro está. El oído es prácticamente el órgano encargado de laborar en clase. Por ende, Aedo sugiere en este segundo apartado comenzar con algo fácil que permita emitir sonidos. Cuando se enseña un canto a un niño, se descuida el aprendizaje del canto, así que es relevante que el profesor preste aguda atención a ello puesto que el aprendizaje del canto se encuentra en su letra.

Un canto no es bello si el sonido no es limpio. Un “buen maestro de canto” debe considerar la posición del cuerpo para tener una respiración libre, lo que hoy en día se conoce como alineación corporal. Además de estar atento al sonido y la postura –o alineación–, apunta Aedo que el cuidado del niño es importante, por lo que no debe de cantar inmediatamente después de haber comido o de una clase de gimnasia, así como largas duraciones. Una clase muy larga, dice, no produce los efectos necesarios o adecuados, además de que puede cansar al instrumento, en este caso la voz del infante.

La disciplina en la clase de canto

Uno de los aspectos más destacados sobre la clase es la disciplina y su contribución a la armonía y al orden; aspecto fundamental en la política del porfirismo y reflejado, en cierto modo, en el positivismo. Para nuestro escritor, entre los objetivos del canto se suma la limitación de los “arranques, extravíos y las manifestaciones que perturban el orden”, en este caso del aula y la escuela. Otro que expresa Aedo es acerca del goce y alegría que emana de la música, es por lo que el profesor deberá prestar atención a ello y no tener “con cara triste y afligida” al niño, pues esa no es la razón de ser de la música. Se disfruta, se goza, se complace, se deleita; empero, no a niveles elevados, pues también se controla, se ordena y se vigila.

Para poder conservar la disciplina en el aula el profesor deberá observar sus movimientos, palabras, miradas y expresiones. También la buena preparación y presentación del educador ante el grupo es vital para mantener el orden, así como estar colocado estratégicamente para ver y ser observado sin que los niños muevan

bruscamente su tronco. Recuérdese que la postura es menester en la clase de canto. Nombrar a los alumnos por su nombre también es una característica del maestro de música que evita el desorden. Debido a que la clase hace uso de la voz, el profesor debe cuidar la candencia de su instrumento; ergo, no debe gritar, y debe hablar lo menos posible.

Aedo también sugiere aspectos a considerar para conservar el orden cuando se comienza a abordar un canto. Por ejemplo, no iniciar súbitamente sino preparar al niño a través de la tónica, es decir, el sonido predominante de la melodía del canto, y posteriormente el profesor cantará un fragmento de tres compases. Para interrumpir un fragmento se dará una señal, y una vez aprendida la melodía del canto se cantará de memoria para que cada niño pueda observar al profesor y “puedan llevar mejor el compás”, o sea, el tiempo y el pulso. Y si un niño está desatento, el maestro “debe corregir estrictamente”, evitando la repetición del canto.

Para finalizar este tercer apartado y a juicio de Aedo, “si en la clase de canto no reina buena disciplina, el maestro no puede negar que él es la causa de todo” (1896, p. 45). Disciplina y orden son dos factores que podemos encontrar en la corriente filosófica de Comte, el positivismo –predominante por cierto durante el porfiriato y viendo sus primeros albores con Juárez–, aspecto que se comenta en párrafos posteriores y que se abordó durante el Primer Congreso en 1889. Sobre el arquetipo del maestro y su presencia ante el grupo, es señalado por Díaz Covarrubias: “cada una de las cualidades del maestro influye de modo decisivo en el estudiante” (Martínez, 1973). También, Graziano Valenzuela en el tomo 2 de *México Intelectual* dedica unas páginas a explicar lo que es ser un maestro (1889).

Elección de cantos y procedimientos generales

Una vez explicado todo lo anterior, Aedo entra en materia sobre la enseñanza del canto, sugiriendo en un inicio que los niños pueden empezar a cantar a la edad de seis o siete años. Antes de continuar, me permitiré hacer un breve paréntesis y apunte al respecto: la edad no es una mera casualidad, pues desde el siglo XVIII se tienen conciencia de la voz de los infantes. Pablo Nassarre –1650-1730– en su segundo tratado *Escuela según la práctica moderna*, de 1724, publicado en Zaragoza, “explica que la puericia es el tiempo indicado para que un niño pueda cantar voces agudas debido a su razonamiento frente a la enseñanza, pero llegando a la edad de 14 años o poco más, comienza la complejidad de mudarse” (Medellín, 2021, p. 39). La muda de voz obedece al cambio de voz que pasan los hombres durante la pubertad, haciéndolos con un registro sonoro más grave.

Retomando a Aedo, agrega que el maestro debe escoger minuciosamente los cantos tomando en cuenta dos aspectos: que el sonido esté al alcance de todos y que las melodías sean fáciles, no yendo más allá de un intervalo de 5J (quinta justa)

que se encuentra casi en la mitad de una escala con ocho sonidos, siendo esta la más común en la música. Tomando como referencia la nota do y el intervalo de 5J, Aedo refiere que una melodía puede tener cinco notas como máximo, por ejemplo: do-re-mi-fa-sol estarían presentes dentro de un canto. Sin embargo, es posible hacer una melodía que involucre los ocho sonidos de una escala musical siempre y cuando la nota do bajo el pentagrama sea la fundamental o nota más grave.

En este mismo apartado, Pedro Aedo procede a dividir los cantos en tres rubros: 1) Cantos religiosos: aquellos atribuidos al amor al prójimo, a los padres, a Dios y sus santos, esto es, dirigidos a los sentimientos religiosos y morales. 2) Cantos populares: referentes a la naturaleza “o a la mañana y tarde, a la primavera, al sol, a la aurora, etc.”. 3) Cantos patrióticos: los que “envuelven la virtud cívica”. Estos cantos remiten a la enseñanza objetiva adoptada por Rébsamen e influenciada por Pestalozzi, elemento primordial en la educación del país, pues constituye los cimientos del sistema educativo.

¿En qué consiste dicha enseñanza? Su finalidad es enseñar a los niños a través de los objetos, es decir, se les mostraban para que fueran aprendiendo y así pudieran hacer uso de sus facultades intelectuales, física, morales, incentivar el sentido de la razón y, sobre todo, de los sentidos (Meneses, 1998). En el caso de los “cantos populares” de Aedo, observamos que los títulos refieren al entorno del niño, todo aquello que lo rodea y es a través de la música –en este caso el canto– que interactúan los sentidos.

Los cantos del segundo rubro pueden observarse en los libros de tareas de la Escuela Práctica Anexa de la Normal de Xalapa del Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV). “La canción del césped” cantada en 1897, “El canario” en 1900 a 1906, “La montaña” en 1900, “La estrella de la tarde” en 1902 y 1907 y “¡Oh, flor hermosa!” en 1903, correspondientes a las cajas 258 y 259. Como se observa, los cantos aluden específicamente a la naturaleza, buscando conectar al niño con su entorno a través de los sonidos.

En cuanto al tercer rubro, los cantos patrióticos se encuentran en los mismos libros antes comentados bajo las siguientes denominaciones: “Marcha patriótica” en 1896, “Canto a la patria” e “Himno zacatecano” en 1897, “El pabellón nacional” y “La bandera nacional” en 1901, “Himno a Juárez” en 1904 y 1905, “Himno a Hidalgo” en 1907, “Himno patriótico” en 1907, “Coro guerrero” en 1903 y “Canto a la guerra” en 1904 (AHBENV, cajas 258 y 259).

Los cantos patrióticos pertenecen a la música patriótica definida por Vázquez Toledano como “aquellas piezas características que corresponden [a] anhelos y actitudes relacionadas con un sentimiento de pertenencia hacia un territorio, promoviendo una conducta patriótica a partir de los ideales y valores nacionales difundidos durante este periodo” (2016, p. 25). Entonces, la música funge como un vínculo de comunicación entre el amor a la patria y el arte, surgiendo así una educación musical de carácter nacional (Chaoul, 2014). Un ejemplo es el comentado por Capistrán-López (2023), en el que las niñas corearon en Morelia estrofas patrióticas ya que el programa incluía

voz y cantos corales, en el que las maestras utilizaron libros como *Cantos patrióticos*, de Andrés Ortega, publicado en 1907.

El discurso patriótico fue parte de las políticas del general Porfirio Díaz que se manifestaron, además, en la rama educativa bajo tópicos cívicos e históricos. “Los ideales de patriotismo estaban relacionados con un sentimiento de pertenencia, defensa y amor, y se manifestaban a través de diversos medios de expresión como lo fueron las artes” (Vázquez, 2026, p. 17). Sin duda, no es de extrañar que la asignatura de canto y su respectiva metodología tengan presentes los “cantos patrióticos”, como los denomina Aedo.

Posteriormente, en el mismo apartado cuarto aborda la división y planeación de una clase de canto: en los primeros 15 minutos deberán cantar acordes y escalas a modo de calentamiento vocal y auditivo; en otros 15 o 20 minutos se enseñará un canto nuevo por partes, y los últimos minutos se destinarán para repasar un canto anterior o bien explicar teóricamente el canto nuevo, aunque Aedo recomienda que este último aspecto es para grados superiores.

Concluyendo el apartado, nuestro escritor otorga al lector un orden de la clase establecido de la siguiente manera: 1) el maestro tocará o cantará toda la canción para que los infantes escuchen; 2) el maestro tocará o cantará únicamente una sección; 3) el maestro y los niños cantan al mismo tiempo; 4) ahora quienes cantan son los niños mientras el maestro toca; 5) se repetirá el mismo procedimiento atendiendo las fallas técnicas e interpretativas; 6) se harán ejercicios con los intervalos más importantes del canto y se explicará teóricamente.

Plan de materias y tratamiento especial

En el inicio de este apartado Aedo da un atisbo de su lugar de procedencia, Chile. Asimismo, esta enunciación comparte que existen colecciones que abordan el canto bajo las teorías pedagógicas del momento. Debido a esta falta, Aedo expone ejercicios sacados de algunos métodos de canto, quedando dispuestos en tres cursos: inferior, medio y superior.

El curso inferior proporciona ideas sobre lo que es el compás, que debe marcarse golpeando con las manos; sugiere igualmente el uso de la escala de do mayor por grados conjuntos –do, mi, re, fa, mi, sol, etc.– y por terceras –do, mi, re, fa, mi, sol, etc.–, y que dicha escala sustituirá la escritura en pentagrama.

El curso medio expone que ya se hará uso del pentagrama, se tocarán más temas relativos a la teoría musical, aunque no especifica cuáles. También se puede cantar acordes arpegiados que sean específicamente mayores, por ejemplo: do-mi-sol-do, do-fa-la-do. Los acordes, en música, son tres o más sonidos tocados simultáneamente y sirven, mayormente, para acompañar una melodía. El canto es un instrumento melódico incapaz de ejecutar dos o más sonidos simultáneos –o armónicos, como se

dice musicalmente—, en consecuencia, se procede a hacerlo melódicamente, es decir, cantando nota por nota hasta completar las tres de un acorde; técnica que es usada hasta la fecha por los cantantes.

En cuanto al curso superior, el más avanzado para Aedo, se procederá a hacer un coro buscando interpretar dos voces. Para llevar a cabo dicha tarea musical, el coro se dividirá en dos secciones, unos niños cantarán la melodía principal mientras que otros acompañarán con una segunda voz, la cual el maestro deberá conocer. Se abordará igualmente el estudio del *canon*, una melodía de carácter contrapuntístico en la que se repite o imita entrando en un tiempo diferente. Esta forma musical permite tener voces, tal como Aedo lo sugiere para el presente curso. Para finalizar, el uso de la lectura de partituras es menester pues los infantes abordarán los cantos usando una hoja pautada con su respectiva anotación.

Conclusiones

Podemos constatar que los apartados del texto de Aedo están bajo las directrices de la cultura escolar propuestas por Julia (1995). El primero son los intereses por las normas y propósitos que rigen la escuela, que tienen que ver con los apartados dos y tres. El segundo aduce al papel del educador en el aula, que igualmente puede estar integrado en el segundo apartado o rubro de Aedo. Finalmente, el tercero son los contenidos y prácticas escolares, también conocidas como disciplinas escolares; que bien se perfilan con el cuarto y quinto apartados de la publicación de *México Intelectual*.

Pero, ¿qué nos deja, entonces, el artículo acerca de la enseñanza del canto de Pedro Aedo? Primero que nada, el canto estuvo involucrado en las corrientes pedagógicas y formó parte de ellas. Además se observa el esfuerzo del escritor por realizar una metodología orientada a niños que no serán músicos profesionales —como en los conservatorios— sino que se busca fomentar lo bello y sublime o el buen gusto; dicho de otro modo, cultivar una cultura estética. El orden y la disciplina fungen como tónica en la asignatura, aunque también son orientados para la educación cívica, teniendo un papel relevante para la idea de Estado que Díaz implementaba.

El rol del canto en la pedagogía porfirista no solo se limita al orden y al civismo. Desde un punto de vista del profesor normalista, puede ser utilizado como herramienta pedagógica para la transmisión de conocimientos de otras asignaturas. De acuerdo con Aedo, el maestro de música debe ser capaz de adaptar cantos, adornarlos con voces y crear coros. En consecuencia, es viable que se hayan usado cantos para otras asignaturas. Así lo expresó Rébsamen en el Primer Congreso de Instrucción celebrado en 1889, diciendo que incluso en la clase de historia, después de haber tratado temas como la Independencia o la figura de Hidalgo, los niños pueden abordar un canto relacionado al tema (*Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, 1889), como lo es el segmento del canto patriótico de Aedo.

Es notorio el papel del canto en la pedagogía moderna abordado por el chileno, de quien hasta el momento no se sabe más. También cabe rescatar su organización de tiempos para la asignatura, las consideraciones y sugerencias para los maestros, que deben tener nociones musicales precisas para la transmisión del conocimiento musical, así como la división de cantos y niveles acordes a los niños mediante los cursos. Sin embargo, Aedo no especifica la edad necesaria para dichos cursos, a sabiendas de que inician a los seis años.

Otro aspecto para comentar es sobre quién enseñaba la clase de canto en las Normales veracruzanas. Se puede intuir que se trata de músicos, pues sería lo ideal. El profesor de canto para la Normal de Xalapa fue Rafael Montiel, quien tocó el armónium –instrumento de viento que funciona con el mecanismo de un teclado, viene de la familia de los órganos, pero no usa tubos– en la inauguración de la institución el 22 de enero de 1887 (Zilli, 1961). Para 1889, en otra ceremonia destinada a Juárez, también en la Normal, el maestro Montiel dirigió una orquesta tocando música de Schubert y de Chopin (*México Intelectual*, 1889b, p. 58). Esto da a entender que un profesor de canto debió de ser una persona formada específicamente para el arte de los sonidos.

La enseñanza positivista junto con la objetiva moldearon el flujo pedagógico en el final siglo XIX, siendo decisivo para el siglo posterior. La enseñanza de la música a través de las pedagogías de Rébsamen se insertan en la visión del Estado de hacer “buenos” ciudadanos con grandes capacidades y uniformar la educación a niveles nacionales, por lo que el artículo de Pedro Aedo, siendo implementado por medio de la revista *México Intelectual*, permite analizar y reflexionar la enseñanza de Euterpe a niveles locales, estatales y nacionales. El escrito también apuntala a lo que es la enseñanza integral, que involucra el desenvolvimiento físico, intelectual, moral y, sobre todo, estético.

Para finalizar, la idea de Aedo no es enseñar música para hacer músicos, es decir, ejecutantes profesionales de un instrumento, sino que busca enseñar la música como un medio cultural estético, de apreciación y “buen gusto” que permita reconocer el arte de Euterpe, generando así una vertiente entre la profesionalización de la música y la apreciación, o incluso formación musical para el día a día. Por otro lado, Pedro Aedo nos acerca a una metodología del canto desde un punto de vista pedagógico y no puramente musical e interpretativo, como pasa en los conservatorios.

Referencias

- Aguirre Lora, M. E. (2011). Umbral de la modernidad, umbral de la educación artística. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios* (pp. 193-232). Universidad Nacional Autónoma de México-IISUE/Bonilla Artiaga Editores.
- Aedo, P. (1896). Enseñanza del canto. *México Intelectual. Revista Pedagógica y Científico-Literaria*, 15, 40-49.

- AHBENV [Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”] (1890-1893). *Escuela Práctica Anexa. Libros de tareas* [Sección Gobierno, serie Programas, caja 258, libros 1, 3 y 6]. Xalapa, Veracruz.
- Bazant de Saldaña, M. (1985). *Debate pedagógico durante el porfiriato*. Consejo Nacional de Fomento Educativo/Secretaría de Educación Pública/Ediciones El Caballito.
- Bazant de Saldaña, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. Colegio de México/Centro de Estudios Históricos.
- Beigel, F. (2023). Las revistas culturales como documentos de la historia latinoamericana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 8(20), 105-115.
- Capistrán-López, C. (2023). Disciplinando los cuerpos: costura, gimnasia, canto y ejercicios militares desde la mirada de un visitante a las Escuelas Centrales de Cuautla, Morelos, en el Porfiriato. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 61-68. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.453>
- Chaoul, M. E. (2014). ¡Canten niños!, porque es sano: la educación musical en las escuelas públicas de México, 1866-1910. En L. Suárez de la Torre (coord.), *Los papeles para Euterpe. La música de la ciudad de México desde la historia cultural del siglo XIX* (pp. 390-423). Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Escolano Benito, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, (14), 169-180.
- Galindo Peláez, G. A. (2023). Una pedagogía a través de la imprenta: la revista *México Intelectual* y la difusión del proyecto educativo de Enrique C. Rébsamen. 1889-1895. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 131-152. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.400>
- García García, A. M. d. S. (2022). El canto: elemento para el perfeccionamiento físico, intelectual y moral del individuo. Reflexiones de un profesor normalista veracruzano. En A. M. d. S. García García, J. Arcos Chigo y D. Sáenz Díaz (coords.), *Las disertaciones. Certificar y titular al alumnado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, 1890-1911. Una ventana a la cultura escolar* (pp. 17-27). Universidad Veracruzana-Biblioteca Digital de Humanidades. <https://www.uv.mx/bdh/files/2022/04/Libro-Lasdisertaciones.pdf>
- Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública: único periodo de sesiones presentación Joaquín Baranda* (1889). https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id=_suri:DGB:TransObject:5bce59897a8a0222ef15e6ac
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 131-153). Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM/Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Jiménez, A. (1973). La educación elemental en el Porfiriato. *Historia Mexicana*, 22(4), 514-552.
- Mercado Villalobos, A. (2014). La educación musical para la mujer: el caso de la academia de niñas de Morelia, 1885-1911. *Correo del Maestro*, 220, 50-59. https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5092014/capitulo6/la_educacion_musical_para_la_mujer.html
- Mercado Villalobos, A. (2015). *La educación musical en Morelia 1869-1911*. Universidad Michoacana, Centro de Estudios sobre la Cultura Nicolaita.
- Mercado Villalobos, A. (2018). La educación musical en México. Estudio de caso en tres ciudades porfirianas. *El Artista*, (15). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7276868>
- Medellín Luna, G. (2021). *Apuntes sobre la enseñanza de instrumentos musicales en el ámbito catedralicio: el caso del Colegio de Infantes de la catedral de Puebla (1694-1786)* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Veracruzana.

- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. Vol. I* (2a. ed.). Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana. <https://cee.edu.mx/documentos/project/tendencias-educativas-oficiales-de-mexico-tomo-i-1821-1911/>
- Protestante digital (2006, sep. 11). *Emilio Fuentes Betancourt*. <https://protestantedigital.com/orbayu/989/emilio-fuentes-betancourt>
- Peredo, R. (2021, ago. 9). Topf, Hugo. *Diccionario enciclopédico veracruzano*. <https://diccionariover.uv.mx/egvadmin/bin/view/biografia/Topf%2C%20Hugo%20>
- Pita González, A., y Grillo, M. d. C. (2015). Una propuesta de análisis para el estudio de revistas culturales. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(1). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48810>
- Pita, A. (2021). Hacia una categorización de las revistas culturales: los referentes en las citas. *Caderno de Letras*, (39), 31-39. <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i39.20465>
- Rébsamen, E. C., Fuentes y Betancourt, E., y Topf, H. (1889a). *México Intelectual. Revista Pedagógica y Científico-Literaria*, 1, 6.
- Rébsamen, E. C., Fuentes y Betancourt, E., y Topf, H. (1889b). El 18 de julio en la Escuela Normal de Jalapa. *México Intelectual. Revista Pedagógica y Científico-Literaria*, 1, 58.
- Valenzuela, G. (1889). El maestro de escuela. *México Intelectual. Revista Pedagógica y Científico-Literaria*, 2, 33-39.
- Vázquez Toledano, J. (2016). *Aproximaciones a un concepto de identidad y campo social en algunos ejemplos de música patriótica antes y durante el porfiriato (1876-1910)* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vuelvas Solórzano, M. A. (2016). La formación de la red en torno a la revista Ulises 1927. En A. Pita (coord.), *Redes intelectuales transnacionales en América Latina durante entre guerra* (pp. 111-133). Universidad de Colima/Miguel Ángel Porrúa.
- Zilli, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. Citlaltepetl.

Cómo citar este artículo:

Medellín Luna, G. (2024). “Enseñanza del canto” de Pedro Aedo. Un acercamiento a la educación musical durante el porfiriato mediante la revista *México intelectual*. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 225-237. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.660>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 historiografía de la educación técnica desde el IPN. Avances y desafíos

*The historiography of technical education from the IPN.
Progress and challenges*

Abraham O. Valencia Flores

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es mostrar los avances y desafíos de la historiografía de la educación técnica desde el Instituto Politécnico Nacional (IPN). La metodología de análisis es cualitativa, comparativa y crítica, por lo que se presenta al inicio un segmento de la historiografía institucional promotora de identidad realizada desde la Presidencia del Decanato, instancia que por normatividad es la responsable de generarla. Frente a esta historiografía han crecido dentro del IPN otras líneas de investigación y abordajes históricos de gran riqueza elaborados por egresados e historiadores ubicados en diferentes escuelas y/o dependencias politécnicas. Debido a la importancia de estos últimos trabajos, se muestran algunos de ellos cuyas líneas de investigación son, por ejemplo, el desarrollo de la investigación científica y tecnológica institucional, movimientos estudiantiles y la historia de las mujeres, temas que permiten abordar desafíos y dilemas institucionales de manera crítica. La apertura historiográfica a dichos temas y abordajes, fuera de la historia oficial, ha permitido que el conocimiento histórico coadyuve en la evaluación crítica institucional, con miras a mejorar la equidad y la actividad educativa, científica y cultural del IPN.

Palabras clave: Instituto Politécnico Nacional, historia de la educación, identidad, tecnología, comunidad de investigadores.

ABSTRACT

The objective of this article is to show the advances and challenges of the historiography of technical education from the Instituto Politécnico Nacional (IPN, National Polytechnic Institute). The analysis methodology is qualitative, comparative and critical, thus at the beginning a segment of the institutional historiography promoting identity is presented from the Presidency of the Dean's Office, the body that by regulation is responsible for generating it. Alongside this historiography, other lines of research and historical approaches of great richness have grown within the IPN, developed by graduates and historians located in different schools and/or polytechnic departments.

Due to the importance of these latest works, some of them are shown, whose lines of research are, for example, the development of institutional scientific and technological research, student movements and the history of women, topics that allow to address institutional challenges and dilemmas in a critical manner. The historiographical openness to these topics and approaches, outside of official history, has allowed historical knowledge to contribute to the critical institutional evaluation, with a view to improving equity and the educational, scientific and cultural activity of the IPN.

Keywords: Instituto Politécnico Nacional (National Polytechnic Institute), history of education, identity, technology, research community.

Abraham O. Valencia Flores. Instituto Politécnico Nacional, México. Es Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México; Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; Maestro y Doctor en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Tiene estudios de maestría en Historiografía por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Actualmente se encuentra adscrito a la Subdirección de Investigación Histórica de la Presidencia del Decanato del Instituto Politécnico Nacional. Correo electrónico: abraham_ovf@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8644-3280>.

Introducción

En el año 2024 el IPN reportó una matrícula de 216,900 estudiantes de nivel medio, superior y posgrado, de los cuales 127,233 son de licenciatura. Ofrece 299 programas de estudio, que se imparten en 90 unidades académicas de investigación, vinculación y apoyo, situadas en 35 localidades de 24 entidades federativas. Recientemente, en septiembre del 2024, fueron inauguradas las instalaciones de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Palenque –UPIIP–, en el estado de Chiapas, y se prevé un crecimiento de 30 mil estudiantes para el sexenio 2024-2030. El IPN es la principal institución de educación tecnológica nacional y desde él, en el siglo xx, se desplegó gran parte del sistema de enseñanza técnica mexicano, entre ellos el Tecnológico Nacional de México, que cuenta en la actualidad con 602,954 estudiantes a nivel nacional, repartidos en 254 planteles. En vista de lo anterior, habrá que considerar que el IPN es la institución de educación superior más importante creada por el Cardenismo, por lo cual heredó su riqueza discursiva sobre educación, ciencia y tecnología, producto de una gran dosis de ingenio cuya intensidad aún en la actualidad asombra.

Debido a la importancia del IPN dentro del sistema educativo superior mexicano, hay que resaltar que externamente al IPN hay una importante obra histórica generada sobre él; debido a ello es oportuna una breve revisión historiográfica de libros y de artículos publicados en revistas indexadas de gran rigurosidad académica por investigadores educativos adscritos a diversas instituciones de educación superior. Solo por nombrar algunos ejemplos, desde el Departamento de Investigaciones Educativas –DIE– del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional –Cinvestav–, se encuentran los estudios de Susana Quintanilla sobre *La reforma educativa socialista durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas* y *La creación y los primeros años del Cinvestav, 1960-1971*. Junto a ellos están las investigaciones de María De Ibarrola Nicolás sobre las relaciones educación y trabajo, así como de Eduardo Weiss y Enrique Bernal (2012), quienes además de investigar la educación multigrado publicaron un balance historiográfico sobre la educación técnica titulado “Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana” en *Perfiles Educativos* del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación –IISUE– de la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM–, en el cual sostienen que la educación técnica mexicana se orientó principalmente por el modelo politécnico francés (p. 168). Es oportuno señalar que la producción historiográfica del DIE ha sido fundamental para abrir líneas y nuevos estudios sobre la historia del IPN y la educación técnica en México.

También destacan textos históricos sobre el IPN desde el posgrado de Sociología de la Educación Superior de la UAM-Azcapotzalco, el cual ha tenido un crecimiento en su producción historiográfica. De Gerardo G. Sánchez (2014), resalta “La autonomía

de la UNAM y la creación del Instituto Politécnico Nacional, dos expresiones de la lucha ideológica por la educación en México” en *Revista de Historia de las Universidades*. Dicho trabajo brinda reflexiones importantes en torno al ambiente intelectual y social en el que se creó el IPN como institución afín a las aspiraciones del gobierno posrevolucionario. Si bien muestra riqueza en sus planteamientos, es menester resaltar que también pone sobre la mesa asuntos controversiales, entre ellos, que el IPN se fundó en 1932 como Escuela Politécnica Nacional (Sánchez, 2014, p. 196). Dicho esbozo ha sido revisado por autores como Valencia (2021), quien describe que en el IPN, nacido en 1936, confluyeron perspectivas diferentes a la Escuela Politécnica Nacional de 1932, entre ellas: la reforma socialista del artículo tercero, planteamientos pedagógicos y sociales del plan sexenal, el programa educativo de Lázaro Cárdenas de 1934, así como una visión de integración de escuelas técnicas en un único campus, cuestión que no existió en el proyecto de la Escuela Politécnica Nacional (Valencia, 2021, p. 292). Es oportuno referir que la obra historiográfica externa sobre el IPN se ha ampliado con tesis de grado presentadas en universidades e institutos, particularmente, en el Colegio de Pedagogía y de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, pues, tal como asevera García-Alcaraz (2021), “las tesis de grado, han resultado ser una de las más importantes contribuciones a la historiografía de la educación en este nuevo siglo” (p. 114), una de las más importantes sobre la historia reciente institucional es la presentada por Ana Serrano (2021) ante el Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM, *Movimientos estudiantiles: el caso del Instituto Politécnico Nacional en 2014*, asesorada por Hugo González Casanova.

En cuanto a la historiografía institucional sobre el IPN, está compuesta por diversas temáticas, temporalidades y espacios. Entre estos sobresalen abordajes de la creación y desarrollo de sus escuelas, centros y unidades; biografías de fundadores y personajes distinguidos; devenir de sus carreras; construcción de sus instalaciones, y recientemente revisiones históricas sobre la investigación científica-tecnológica; movimientos estudiantiles y estudios de género. En sus diferentes escuelas y centros se han publicado textos de carácter histórico, que en su mayoría fueron iniciativas personales, situación que ha sido la pauta principal de producción historiográfica. Lo anterior debido a que no se identifican en la actualidad en el IPN grupos académicos sólidos, que con cierta autonomía y libertad académica son hacedores de historia de la educación; mismos que son copartícipes de metodologías y técnicas históricas con legitimidad científica y humanística de su disciplina frente a la comunidad politécnica en general.

A pesar de lo anterior, se presentan algunos de los avances historiográficos más importantes desde el IPN. Partiré, como expresé, de la instancia principal de enunciación del discurso histórico oficial Politécnico, espacio desde el cual se respaldan placas, aniversarios, muros de honor, estatuas, documentación jurídica y normativa, así como bibliografía institucional. Es menester referir que el objetivo principal de dicho

discurso histórico es la construcción de identidad, cohesión y estabilidad institucional, pero también, legitimidad de los diferentes grupos que acceden a la dirección general del Instituto. En este sentido, es pertinente referir que

a veces se nos olvida que el uso (percepción, interpretación, y construcción) de los datos, de la experiencia y de la memoria, además de su relación con tipos de explicación, comprensión e interpretación, estructura los discursos en función de las correspondencias con formas de representación en el sentido disciplinario o científico [Pappe y Luna, 2001, p. 18].

Atendiendo a esta última observación, se presenta en el siguiente apartado la historiografía institucional que se ha estructurado principalmente en función de buscar la identidad y cohesión institucional, por lo que haremos una revisión de lo generado desde la instancia oficial politécnica: la Presidencia del Decanato.

El Decanato. La enunciación histórica oficial del IPN

Si bien para la reconstrucción de la historia institucional oficial hubo comisiones con la función de rescate de documentación y elaboración de textos históricos desde el vigesimoquinto aniversario del IPN en 1961, la oficialización de una instancia orgánico-funcional para cumplir con la empresa de rescatar, investigar y difundir la historia del IPN, y formar y conservar el Archivo Histórico, se dio hasta la creación del Decanato en 1980. Desde esa fecha, el Decanato es responsable de generar la historia oficial politécnica como un discurso justificador y único bajo la perspectiva de la función de la historia como creadora de identidad. Lo anterior en el contexto institucional de la falta de carreras en humanidades y una endeble libertad en la investigación, producto de la verticalidad institucional, así como su carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública –SEP–, cuya orientación general corresponde al Estado.

La historia institucional desde el Decanato tiene el objetivo de fomentar y dotar a los politécnicos de sentido colectivo. Como lo expresó para el caso de este empleo de la historia Enrique Florescano (2012): “para sancionar el poder establecido; para respaldar con el prestigio del pasado vindicaciones del presente, para fundamentar en un pasado compartido la aspiración de construir una nación” (p. 21). Si bien el Decanato fue creado el 3 de enero de 1980 como grupo colegiado de maestros decanos de las escuelas, centros y unidades de enseñanza del Instituto –ECU–, sus facultades se normaron hasta la Ley Orgánica del IPN (DOF, 1981) y posteriormente en el Reglamento del Decanato (2006), el cual establece que “el Consejo de Maestros Decanos tiene como responsabilidades la promoción y realización de estudios históricos y la difusión del pensamiento, filosofía y objetivos del IPN, dichas facultades y funciones del Decanato son coordinadas por un presidente” (p. 48). Junto a ello se

estableció que el presidente del Decanato formaría y conservaría el archivo histórico del Instituto. Esta función, establecida desde la Ley Orgánica del IPN de 1981, fue reafirmada en el Reglamento del Decanato y en el Reglamento del Archivo Histórico del IPN, ambos del año 2006.

Con las funciones referidas en la Ley Orgánica de 1981, el primer responsable del Decanato fue Juan Manuel Ortiz de Zárate, que en 1985 integró la primera semblanza general sobre el IPN. La obra en comento, *Semblanza histórica del Instituto Politécnico Nacional, de sus centros y escuelas*, constituyó un primigenio planteamiento histórico de su organización desde 1936, con un esbozo sobre su crecimiento (Ortiz, 1985). De la misma manera, esta publicación recopiló una serie de monografías elaboradas por los primeros decanos de ECU del IPN, las cuales, si bien se fundamentaron en documentación histórica, también tuvieron respaldos en entrevistas. Un año después, Ortiz de Zárate emprendió el rescate de documentos históricos relativos al Politécnico para el quincuagésimo aniversario de su fundación en 1986. Tal como lo establecen Ortiz, Pavón y Castañeda (2023), “el acervo, producto de este rescate documental, se ubicó en un cubículo de la Dirección de Difusión Cultural en Zacatenco y proporcionó las fuentes para la realización de una obra conmemorativa bien fundamentada, hecha por María de los Ángeles Rodríguez Álvarez y Max Krongold Pelzerman” (p. 17). Este libro se intituló *IPN: 50 años en la historia de la educación tecnológica*, mismo que rescató por primera vez en el Archivo Histórico de la SEP documentación histórica sobre la fundación e inicios del Politécnico.

Al fallecimiento de Ortiz de Zárate asumió la Presidencia del Decanato Eusebio Mendoza Ávila, quien había realizado obra histórica de gran importancia. Acorde a su formación médica, publicó en torno a la instauración y defensa de la carrera de Medicina Rural en el IPN títulos como *Fundadores de la Escuela Superior de Medicina* (1971), así como *La educación tecnológica en México* (1980) y *El Politécnico, las leyes y los hombres* (1981), de siete tomos, en la cual recolectó documentos e integró leyes y reglamentos sobre educación técnica y particularmente sobre el devenir jurídico del IPN y sus leyes orgánicas de 1950, 1956, 1974 y 1981. El fundador del IPN, Juan de Dios Bátiz, refirió en el prefacio de esta última:

La inquietud de Eusebio Mendoza [...] por la enseñanza técnica en México a la que ha consagrado mucho de su vida, lo ha llevado a escribir varios tomos que ha titulado: *El Politécnico, las leyes y los hombres*, obra que ya es desde luego un libro de consulta, para todos aquellos amantes de los conocimientos que en materia educativa deseen documentarse, desde la educación en la época prehispánica hasta nuestros días [Mendoza, 1981, p. 8].

Después de la obra anterior continuaron diversos trabajos históricos, tales como *Filosofía de la educación técnica* (1982), *Semblanzas biográficas pro hombres de la educación técnica en México* (1983) y *Centenario del nacimiento del ilustre maestro Juan de Dios Bátiz, fundador de IPN* (1990). Mendoza, que fue Presidente del Decanato egresado de la

carrera de Medicina Rural, también publicó *Adolfo López Mateos, alumno circunstancial de la ESIME y benefactor del Politécnico* (1993), *Dr. Manuel Sandoval Vallarta, semblanza* (1995), *Lázaro Cárdenas y el Instituto Politécnico Nacional, Centenario 1895-1995* (1995), *Semblanza biográfica del ilustre maestro, general e ingeniero Wilfrido Massieu Pérez 1878-1944* (1997), así como *Memoria de la Escuela Superior de Medicina del IPN*. Habrá que añadir que, como presidente del Decanato, Eusebio Mendoza

En septiembre de 1993 conformó el Departamento de Integración y Difusión del Acervo Histórico, el cual respondió a la necesidad de organizar los documentos y describirlos para que pudieran ser utilizados por los estudiosos de la historia institucional, así que se realizó la primera clasificación [Ortiz et al., 2023, p. 17].

Es menester referir que, con Eusebio Mendoza, aprovechando el sexagésimo aniversario del IPN, en 1996 se publicó *El Cronista Politécnico*, revista dedicada a divulgar artículos históricos relacionados con el quehacer educativo-histórico y actual, de investigación y desarrollo tecnológico en el Politécnico; lo anterior para contribuir a la difusión del pensamiento, la filosofía y los objetivos del Instituto. Dicha publicación ha sido continua y recientemente, en el año 2024, llegó a su número 100, por lo que es pertinente referir que *El Cronista Politécnico* es un repositorio institucional de información histórica de gran valor.

A Mendoza Ávila, que impactó de manera importante a la historiografía politécnica oficial, le sucedió en el cargo Jesús Ávila Galinzoga, quien a partir de 1998 le dio al Decanato una estructura más organizada, ya que reunió a los decanos de manera sistemática una vez al mes para abordar los problemas que enfrentaban para organizar sus archivos históricos y realizar investigación histórica. El 17 de octubre del 2000, Ávila Galinzoga inauguró formalmente el Archivo Histórico del IPN, con la asistencia Stella María González Cicero, directora del Archivo General de la Nación –AGN– en ese momento. De la misma manera, los esfuerzos de Ávila para realizar esas tareas confluyeron con la llegada de su alumno Enrique Villa Rivera a la Dirección General del IPN. Hubo, por tanto, apoyo para la contratación de historiadores profesionales de la UNAM y la UAM, Max Calvillo y Lourdes Ramírez (2006), quienes constituyeron la obra *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, misma que aglutinó en cuatro tomos una de las investigaciones más sistemáticas sobre los inicios y devenir del IPN. En ese momento, en apoyo a los autores de dicha obra, se integraron grupos de trabajo para llevar a cabo rescates documentales del Archivo Histórico de la SEP y de documentación desperdigada en diferentes espacios del IPN, entre ellos el Archivo de Trámite y Correspondencia –DAC–, material que cuenta con más de 350 cajas, y que es hasta la actualidad uno de los fondos documentales más importantes con que cuenta el Archivo Histórico del IPN.

Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional, si bien es una publicación descriptiva y monográfica, representa hasta la fecha la mayor obra de historia global

de la institución, y significó un avance importante en la metodología histórica al respaldar la mayor parte de su *corpus* en documentación rescatada. Posterior a *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional* se publicó, en conmemoración al centenario de la Revolución mexicana y al bicentenario de la Independencia, *La educación técnica en México, desde la Independencia, 1810-2010*, en tres tomos, los cuales, bajo una visión teleológica, muestran el proceso histórico-evolutivo de la educación técnica en nuestro país, desde la Independencia hasta la construcción de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial –DGETI– de la SEP. Es menester referir que durante ese periodo hubo contrataciones de historiadores profesionales y se integró un grupo de trabajo en el Departamento de Investigación Histórica de la Presidencia del Decanato, mismo que si bien continuó bajo los lineamientos de la historia oficial y de bronce, abrió el abanico de trabajos y posibilidades de investigación dentro y fuera de la institución a la luz de nuevos hallazgos documentales. Algunos de sus textos se publicaron en *El Cronista Politécnico* y otros en espacios fuera del IPN. Es menester referir que, en la continuidad de su formación de posgrado, los historiadores adscritos al Decanato presentaron tesis de maestría y doctorales en la UNAM y la Escuela Nacional de Antropología e Historia –ENAH– sobre temas históricos de gran importancia, entre ellas, la divulgación histórica en el IPN, la investigación científica y tecnológica institucional y la integración de las mujeres a la educación técnica.

Otra obra importante de este periodo fue de Calvillo y Valencia (2016), *El Cuadrilátero: recinto histórico. La formación de un ícono de identidad del Instituto Politécnico Nacional (1922-2014)*, en donde los autores reconstruyeron mediante fotografías y mapas los antecedentes de la Unidad Profesional Lázaro Cárdenas, específicamente del Centro Histórico Cultural Juan de Dios Bátiz, coloquialmente conocido como “Cuadrilátero”, lugar donde inició labores el IPN en 1936. La zona destinada a la educación desde la mitad del siglo XIX es mejor conocida como Casco de Santo Tomás y fue uno de los primeros campus educativos en la Ciudad de México, ya que reunió en un mismo espacio escuelas de diferentes niveles y áreas, pero articuladas para formar un subsistema educativo, en este caso de educación técnica. Al concluir la administración de Ávila y con la llegada de Modesto Cárdenas a la Presidencia del Decanato en el año 2016 se dio la salida del Decanato de historiadores profesionales, posterior a ello no se presentó la posibilidad de crear un grupo nuevo de investigación. A pesar de lo anterior, ha habido avances significativos en torno al rescate documental sobre los inicios del IPN tras un convenio con el AGN en octubre del 2018. Fue así que, en este marco de cooperación, la Presidencia del Decanato se propuso entonces localizar, rescatar, preservar y difundir los expedientes y documentos que guardan testimonio y evidencia del trabajo de funcionarios, académicos, profesores e ideólogos que formaron parte del Consejo Técnico de la Escuela Politécnica Nacional –CTEPN– que se integró en septiembre de 1935, así como de otros importantes documentos que proporcionan evidencia acerca de los orígenes, fundación y primeros pasos del IPN en el periodo

de 1930 a 1940 (Ortiz et al., 2023, p. 17). Los trabajos de rescate hicieron posible la publicación del libro *50 testimonios del proceso de integración del IPN. Rescate documental en el Archivo General de la Nación*, publicación del año 2023 (Ortiz et al., 2023).

Habría que señalar que, así como la historia oficial del IPN es función de la Presidencia del Decanato, la historia oficial de las escuelas, centros y unidades es responsabilidad de los maestros decanos. De dicho compromiso, sobresalen libros como *Una propuesta educativa y de investigación para el desarrollo marino en México. Treinta años del Centro Interdisciplinario de Ciencias Marinas del IPN, 1976-2006*, de Rosa Isabel Ochoa-Báez y Julián René Torres-Villegas (2015), así como *CECyT 9 “Juan de Dios Bátiz”. Trayectoria, prestigio y calidad educativa*, de María Isabel Álvarez y Duncan (2024), obras históricas con gran respaldo documental cuyo fin principal es fomentar la identidad y el orgullo institucional. Entre las obras históricas escritas por maestro decanos también se encuentra de Jaime Rueda Gaxiola (2014), decano de la ESIA –Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura– Ticoman, el libro *Un homenaje a la Generación del Esfuerzo. La generación 1957-1960 de ingenieros geólogos de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura*, en la cual su autor reconstruyó las aportaciones de la generación 1957-1960 de ingenieros geólogos de la ESIA, que culminó con el descubrimiento de la Sonda de Campeche en 1976.

Iniciativas particulares de reconstrucción histórica del Politécnico

Paralelo a las obras llevadas a cabo desde el Decanato han existido iniciativas personales de reconstrucción histórica de científicos y funcionarios, mismas que resaltan por su sistematicidad, respaldo documental y vivencial. Sobresale sin lugar a duda el libro de Adolfo Pérez Miravete (1984) *Cincuenta años de la investigación científica en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas*, donde se reconstruye el proceso de creación de disciplinas, laboratorios y de otras escuelas vinculadas a las actividades de la ENCB. Esta obra, del exdirector de la ENCB, es uno de los libros históricos más interesantes del IPN, pues gracias a la formación médico-biológica del autor y a su ubicación como funcionario, presentó un gran trabajo histórico sobre el desarrollo internalista de las disciplinas en la ENCB. Además permitió ver la importancia de esta escuela en el IPN como bastión de creación de otras escuelas y centros de investigación, tales como la ENAH en 1942, la Escuela Superior de Medicina Rural –ESMR– en 1944, o bien los Centros Interdisciplinarios de Investigación para el Desarrollo Integral Regional –CIIDIR–, entre otras.¹ Junto a la obra de Pérez, sobresale el trabajo *La Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN. Una visión histórica*, de Armando Lemos Pastrana (2009), quien, también siendo exdirector de la ENCB, reconstruyó la historia de su fundación, infraestructura, dirección, carreras y posgrados, a través de memorias e informes de los directores.

¹ Es menester referir que Adolfo Pérez Miravete accedió a la dirección de la ENCB después de la expulsión como director de la misma del doctor Juan Manuel Gutiérrez Vázquez (1928-2008) por su apoyo al movimiento estudiantil de 1968. A su salida de la ENCB, Gutiérrez, fue fundamental en el devenir de la investigación educativa en México, principalmente por su trabajo en la fundación del DIE Cinvestav.

Similar al caso de Pérez (1984) y Lemos (2009), hay egresados del IPN que han hecho trabajos historiográficos importantes de otras escuelas, centros y unidades del Instituto. Destaca la obra histórica de Enrique G. León López, de la ESIME, quien publicó *La ingeniería en México* (1974) y *El Instituto Politécnico Nacional. Origen y evolución histórica* (1986), esta última una de las primeras obras globales del IPN, escrita durante su quincuagésimo aniversario. Igualmente León publicó *Breve semblanza de la vida de Juan de Dios Bátiz Paredes* en el año 2011, acorde a la historiografía biográfica y conmemorativa institucional, en este caso del considerado por la historiografía oficial uno de los tres fundadores principales de la institución, junto a Lázaro Cárdenas y Gonzalo Vázquez Vela. Si bien las obras de León son monográficas, forman parte de un segmento historiográfico de gran valor institucional escrito por sus egresados, quienes, sin formación histórica, han rescatado documentación y registrado acontecimientos relevantes de la institución y sus escuelas.

De la misma forma, por sus particularidades e investigación documental, es relevante resaltar la bibliografía de Jesús Flores Palafox y Humberto Monteón González (1993) *La ESIME en la historia de la enseñanza técnica*, así como de María de los Ángeles Rodríguez Álvarez (1995) *ESCA: pionera en la enseñanza comercial, contable y administrativa en América*. Dichos libros fueron elaborados por historiadores de profesión, Monteón, doctor por la Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos –URAP– y Rodríguez, doctora en Historia y Civilización por la Escuela de Altos Estudios en París, Francia. Ambas obras marcaron una nueva etapa formal de investigaciones históricas en el IPN, al operar técnicas y métodos de la historia como disciplina científica y humanística que, si bien siguieron teniendo un carácter principalmente descriptivo, hicieron uso de fuentes documentales como elemento principal de sus reconstrucciones e interpretación del pasado politécnico. Además fueron fundamentales al arrojar luz sobre dos escuelas bastiones del IPN, una de la rama ingenieril y otra de la administrativa. Es relevante referir que las creaciones históricas de Rodríguez y Monteón hicieron posible la difusión de nuevos hallazgos de hechos históricos notables, tanto de la ESCA –Escuela Superior de Comercio y Administración– como de la ESIME –Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica–. De la misma manera, sus trabajos vinieron aparejados con la integración del Archivo Histórico Central del IPN y del Archivo Histórico de la ESIME Allende respectivamente. En el caso de María de los Ángeles Rodríguez Álvarez se tenía ya, como se expresó, un gran avance historiográfico con el libro *IPN: 50 años en la historia de la educación tecnológica* (1988) y posteriormente con obras como *Cincuentenario de los Institutos Tecnológicos en México, 1948-1998* (1998) y *Zacatenco* (1999). Es importante referir que *IPN: 50 años en la historia de la educación tecnológica* recopiló documentación sobre los inicios de la institución, tales como la formación del Consejo Técnico de la Escuela Politécnica establecido en septiembre de 1935 para crear el IPN.

En el caso de Monteón, su obra y la integración del archivo de la ESIME, también hizo posible la publicación de *La historia de la ESIME en los informes de sus directores, 1868-1959. Antología documental* (2013), la cual es una selección documental de gran valor histórico que da cuenta de las transformaciones históricas de la ESIME. Su publicación vino aparejada con la formación de cuadros de investigación histórica del posgrado de Metodología de la Ciencia del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales –CIECAS– del IPN, el cual heredó perspectivas historiográficas inauguradas por Eli de Gortari, exrector de la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo –UMSNH– y Jorge Maksabedián, precursores del Proyecto de Estudios Sociales, Tecnológicos y Científicos –PESTyC–, programa que en el año 2002 se integró al CIECAS. Del posgrado de Metodología de la Ciencia se formaron cuadros que realizaron obras históricas importantes. Sobresale de Monteón, Riquelme y Zamora (2009) *El Instituto Politécnico Nacional: proyecto educativo de la administración del presidente Lázaro Cárdenas*, y de Riquelme (2013) *Las escuelas secundarias del Instituto Nacional de Educación Superior para los Trabajadores: una utopía educativa*, en la cual se reconstruyó el periodo formativo –1936-1940– del IPN, sosteniendo como hipótesis que su fundación fue una forma de impulsar el desarrollo industrial del país y reivindicar las profesiones técnicas, las cuales estaban en desventaja en relación con las carreras universitarias, al no tener instituciones sólidas que se dedicaran a su enseñanza. Junto a estos trabajos, desde el CIECAS, hubo investigaciones de Riquelme (2009) como “El Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica: expresión de la política educativa cardenista”, un texto de gran valor histórico publicado en *Perfiles Educativos* del IISUE-UNAM, en el cual reconstruyó por primera vez la creación y funcionamiento del primer organismo de ciencia del Estado mexicano, el cual heredó al IPN gran parte de sus objetivos y orientaciones sobre la investigación científica.

Junto a la historiografía anterior resaltan obras biográficas sobre precursores de la educación técnica y fundadores del IPN. Además del libro *Juan de Dios Bátiz. Breve historia de su vida* de Enrique G. León López (2011), tras nuevos hallazgos documentales en el AGN, recientemente Ortiz Morales (2023) publicó *Participación de Juan de Dios Bátiz en la creación del IPN*, en el cual resaltó los trabajos del fundador politécnico en la dirección del Consejo Técnico de la Escuela Politécnica Nacional –CTEPN–, que fue la instancia gubernamental en la cual trabajaron 17 hombres de ciencia para integrar al IPN, dicha instancia fue de gran importancia en el devenir de la educación cardenista junto al Consejo Técnico de Educación Agrícola –CTEA–, que reorganizó la educación rural del país. Es menester referir que el CTEPN ha despertado recientemente mayor número de investigaciones, pues estuvo conformado por notables científicos, pedagogos y humanistas, entre ellos Manuel Gamio, Enrique Beltrán y Roberto Medellín.

Junto a los trabajos históricos anteriores, en la historiografía institucional sobresalen las biografías elaboradas por Alejandro Coca Santillana *La vida y obra educativa de*

Narciso Bassols (2013) y *Luis Enrique Erro* (2011). Esta última ha sido una de las publicaciones con mayor número de tirajes y ediciones del Fondo Editorial Politécnico, en gran medida por su amenidad e investigación documental y fotográfica. Junto a estas obras también se encuentra, de Jesús Romero Flores (2016), *Lázaro Cárdenas, biografía de un gran mexicano*. Es menester resaltar que la biografía como género histórico ha ampliado el conocimiento histórico sobre el IPN, “y reafirmado el pasado, como un proveedor irreprimible de arquetipos que influyen en la conducta y la imaginación de las generaciones posteriores” (Florescano, 2012, p. 61).

Desafíos de la historiografía crítica sobre el IPN

Frente a la historiografía oficial Politécnica, que resalta logros, evolución y progreso, así como arquetipos, se unen trabajos que han aportado perspectivas críticas sobre el devenir educativo, científico y tecnológico institucional. Debido a ello, en este apartado nos referiremos especialmente a tres líneas de trabajo e investigación relevantes: la ciencia y tecnología institucional, la historia de género y los movimientos estudiantiles. Sobre el devenir de la ciencia y tecnología en el IPN sobresale, de Ortiz (2016), *De la ciencia aplicada a la investigación científico-tecnológica. ESIME (1935-1961)*, en el que su autor aborda problemáticas de la investigación científica del IPN como diáspora de los investigadores, falta de vinculación de la investigación con la industria y otros. En un país con dependencia tecnológica como México, Ortiz mostró gran parte de estos elementos para explicar el estancamiento de la investigación en la ESIME entre 1940 y 1961. Dicho trabajo es de suma importancia por su carácter crítico, visión historiográfica fundada en fuentes, y un enfoque panorámico de la dependencia tecnológica del Estado mexicano y del empresariado que prefería importar tecnología. Cabe señalar la trascendencia de esta obra, que permite comprender problemas de estancamiento científico en diferentes periodos institucionales, cuestión fundamental para proponer políticas institucionales de solución. Dicha vista sobre la investigación científica y tecnológica ha sido analizada y compartida en otros trabajos de tesis, sobresale *Política científica y tecnológica del Instituto Politécnico Nacional en el México del periodo 1936-1964*, de Valencia (2019), para quien, si bien hubo en dicho periodo iniciativas particulares de directivos e investigadores para promover la innovación, adaptación e investigación científica y tecnológica del IPN, en la mayoría de los casos faltó continuidad a las políticas científicas internas, y no se pudo transitar al ámbito privado e industrial correspondiente.

También con planteamientos críticos heredados de la perspectiva de género ha surgido una incipiente historiografía crítica a la historia oficial politécnica —que esboza que, desde sus inicios, el IPN tuvo una total apertura a la participación de las mujeres en todas sus ramas y oferta académica— en oposición a esta idea, que minimiza la lucha de las mujeres politécnicas por abrirse espacios en la administración institucional y

en las ramas físicas matemáticas altamente masculinizadas y con una fuerte tradición militar. Es menester referir que al crearse el Programa Politécnico con Perspectiva de Género –PPPG– en el año 2008 se inició la publicación de trabajos históricos abordados con la visión de género, cuestión que continuó al transformarse esta última en Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género –UPGPG–. Si bien hubo textos oficiales como *No solo ciencia y tecnología. Ahora el IPN a la vanguardia en perspectiva de género*, de Martha Alicia Tronco Rosas (2012), en el cual se presenta la historia de la UPGPG, su alcance e impacto, Tronco Rosas (2018) también compiló *El género sí importa*, el cual contiene artículos con revisiones históricas importantes. Uno de ellos, “Liderazgo en las mujeres directivas, desafiando la estructura normativa en el IPN”, reconstruye la lucha y liderazgo de mujeres politécnicas que han desafiado la estructura normativa institucional para poder ocupar puestos administrativos en el IPN. Este último texto de Yohana Castro Bibiano y Mariana Gómez esboza críticamente al IPN como una institución fuertemente masculinizada, tanto por su herencia militar como por su formación en áreas ingenieriles. Por tanto, el planteamiento y su revisión se aplaude, ya que permite generar políticas internas en pro de la equidad de género.

La historiografía crítica sobre el devenir histórico del IPN tiene en los movimientos estudiantiles una riqueza histórica particular, que en diferentes momentos ha coadyuvado en la defensa y salud institucional, así como a la democratización del país. Sobre el movimiento de defensa del IPN en 1942, ante la pretensión de su desintegración, se encuentra de Ortiz (2017) *El Instituto Politécnico Nacional como educación popular: la fuerza de una idea, 1942*, y de Valverde (2012) *Las voces que no callaron*, en el cual reconstruye parte de la participación de los estudiantes politécnicos en el movimiento estudiantil de 1968. Ambos textos forman parte de la historiografía estudiantil politécnica, que junto con *La patria de la juventud. Los estudiantes del Politécnico en 1968*, de Jesús Vargas Valdés (2018), han mostrado las particularidades históricas de las movilizaciones estudiantiles politécnicas. Al respecto Vargas (2018) refiere:

Los estudiantes del Politécnico tenemos que admitir que casi todo lo que se ha dado a conocer respecto al movimiento estudiantil, ha sido obra de autores egresados de la Universidad; ellos han mantenido viva la memoria del movimiento. Pero lo han hecho desde su perspectiva y aunque puede parecer irrelevante, la realidad es que entre la Universidad y el Politécnico, entre las comunidades de una y otra instituciones, había grandes diferencias de carácter social, económico y cultural, así como también en la formación académica y destino profesional, todo lo cual se expresaba en diferentes formas de pensar y actuar [p. 17].

Es menester resaltar que el aumento de la historiografía sobre movimientos estudiantiles politécnicos brinda nuevas explicaciones al tema estudiantil mexicano y latinoamericano, ya que por sus rasgos particulares son únicos frente a otros tipos de movilizaciones como las autonomistas. En este sentido, Vargas (2018) también

refiere que los politécnicos han tenido su particular “disposición y capacidad de movilización; una particular inteligencia, creatividad, intensidad y entrega; lo que los ha hecho tener un papel transformador del entorno, las instituciones, la sociedad y la cultura” (p. 19). Paralela a estos avances, queda pendiente la reconstrucción histórica crítica del porrismo en el IPN, pues su existencia fue una manifestación particular que corresponde a la naturaleza y esencia del sistema político mexicano. Como lo asevera Ordorika (2005) sobre la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos –FNET–, si bien tuvo un papel fundamental en la defensa institucional en la década de los cuarenta y cincuenta, “con la derrota de los movimientos estudiantiles de finales de los años cincuenta en el Instituto Politécnico Nacional, la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET) pierde su carácter representativo y popular y adquiere los rasgos de corporativismo, violencia y supeditación al partido oficial que habrían de caracterizarla durante el resto de su existencia” (p. 462).

Conclusiones

Grosso modo, se hizo un recorrido de la historiografía de la educación técnica generada desde el IPN. Para tal efecto se explicó, a grandes rasgos, la función de la Presidencia del Decanato como la instancia desde donde se crea y reproduce la historia oficial del IPN afín a los planteamientos de una historia patria de cualquier Estado-nación, y si bien esta perspectiva no es exclusiva al IPN en el abanico de instituciones de educación superior, se mostró la necesidad de apoyar investigaciones críticas que permitan ver los avances, pero también los desafíos institucionales. Después de la presentación de los progresos de la historiografía oficial, se mencionaron líneas de investigación con posturas críticas en temas tales como la investigación científica-tecnológica, la lucha por la equidad de género y los movimientos estudiantiles. Junto a estos contenidos, es menester referir la necesidad de mayor número de reconstrucciones históricas frente a nudos problemáticos de la historia del IPN hasta su devenir inmediato, entre otras cuestiones para producir análisis colectivos útiles.

En el 2023 y 2024 se llevaron a cabo movilizaciones estudiantiles en el IPN con demandas de género, y con peticiones de cara a dilemas institucionales que necesitan diagnósticos históricos y actuales inmediatos. En recientes fechas se han tenido diversas problemáticas como la dificultad de apertura de grupos, docentes interinos por horas, desorganización académica, aglomeración de instalaciones, burocratización y corrupción, entre otras. Junto a ello, habrá que añadir las potencialidades explicativas de balances históricos con diferentes metodologías, por ejemplo: la historia cuantitativa y serial permitiría tener conocimiento del devenir presupuestal de la institución por año, matrícula (por género, carrera, rama), densidad estudiantil, número de alumnos frente a número de docentes, entre otros. Dichos análisis históricos y actuales tienen una pertinencia fundamental en la actualidad, principalmente frente a compromisos

adquiridos por el gobierno de la presidenta Claudia Sheinbaum y la dirección general de Arturo Reyes Sandoval, por crear 30 mil lugares más para ampliar la matrícula a 246,000 alumnos durante el sexenio 2024-2030.

Más allá de la historia oficial, es necesaria para la institución la historia como herramienta explicativa para enfrentar sus desafíos y repensar al IPN frente a los dilemas mundiales de la educación superior pública. La historia y sus reconstrucciones son una herramienta fundamental para proyecciones y programas institucionales. Finalmente, para avanzar en estas temáticas es menester la formación de grupos de estudios históricos que sobrepasen los realizados por instancias como el Decanato, pues se requiere hacer investigaciones científicas de mayor complejidad, reflexión y carácter crítico. Es menester referir que este tipo de investigación se podrá dar solamente con la apertura de espacios y con una mínima libertad de investigación, un componente primordial para los avances historiográficos de esta institución. Junto a ello podrán incorporarse enfoques multidisciplinarios que trasciendan las limitaciones de los discursos históricos institucionales meramente monográficos y descriptivos, los cuales ha tenido como uso exclusivo la generación de historia de bronce y que, en muchas ocasiones, tal como asevera Eric Hobsbawn (2002) en *Sobre la historia*, se ve afectada por anacronismos, omisiones y descontextualizaciones.

Referencias

- Álvarez y Duncan, M. I. (2024). *CECyT 9 "Juan de Dios Bátiz": Trayectoria, prestigio y calidad educativa*. Instituto Politécnico Nacional.
- Calvillo, M., y Ramírez, L. (2006). *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*. Instituto Politécnico Nacional.
- Calvillo, M., y Valencia, A. (2016). *El Cuadrilátero: recinto histórico. La formación de un ícono de identidad del Instituto Politécnico Nacional, 1922-2014*. Instituto Politécnico Nacional.
- Castro Bibiano, Y., y Gómez Tress, M. (2018). Liderazgo en las mujeres directivas, desafiando la estructura normativa en el IPN. En M. Tronco (comp.), *El género sí importa* (pp. 9-25). Instituto Politécnico Nacional.
- Coca Santillana, A. (2011). *Luis Enrique Erro*. Instituto Politécnico Nacional.
- Coca Santillana, A. (2013). *La vida y obra educativa de Narciso Bassols*. Instituto Politécnico Nacional.
- Flores, J., y Monteón, H. (1993). *La ESIME en la historia de la enseñanza técnica. Primer tramo*. Instituto Politécnico Nacional.
- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- García-Alcaraz, M. (2021). Reseña del libro de María Esther Aguirre Lora, Pioneros de las ciencias y las artes. Travesías culturales entre la península itálica y la Nueva España, siglos XVI al XVIII. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 225-229.
- Hobsbawn, E. (2002). *Sobre la historia*. Crítica.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1981, dic. 29). *Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4706370&fecha=29/12/1981#gsc.tab=0
- Lemos Pastrana, A. (2009). *La Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN. Una visión histórica*. Instituto Politécnico Nacional.

- Mendoza, E. (1981). *El Politécnico, las leyes y los hombres*. IPN.
- Monteón, H. (2013). *La historia de la ESIME en los informes de sus directores, 1868-1959. Antología documental*. Instituto Politécnico Nacional.
- Monteón, H., Riquelme, G. y, Zamora, B. (2009). *El Instituto Politécnico Nacional: proyecto educativo de la administración del presidente Lázaro Cárdenas*. Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales-IPN.
- Ochoa-Báez, R. I., y Torres-Villegas, J. (2015). *Una propuesta educativa y de investigación para el desarrollo marino en México. Treinta años del Centro Interdisciplinario de Ciencias Marinas del IPN, 1976-2006*. Instituto Politécnico Nacional.
- Ordorika, I. (2005). Violencia y porrismo en la educación superior en México. En G. Bertussi y G. González (eds.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.
- Ortega, M. (2013). *Octubre dos. Historias del movimiento estudiantil*. Sierpe.
- Ortiz, A. (2016). *De la ciencia aplicada a la investigación científico-tecnológica: ESIME (1935-1961)*. Instituto Politécnico Nacional.
- Ortiz, A. (2017). El Instituto Politécnico Nacional como educación popular: la fuerza de una idea, 1942. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 5(10), 223-244.
- Ortiz, A. (2023). *Participación de Juan de Dios Bátiz en la creación del IPN*. Instituto Politécnico Nacional.
- Ortiz, A., Pavón, E., y Castañeda, A. (2023). *50 testimonios del proceso de integración del IPN. Rescate documental en el Archivo General de la Nación*. Instituto Politécnico Nacional.
- Ortiz de Zárate, J. M. (1985). *Semblanza histórica del Instituto Politécnico Nacional, de sus centros y escuelas*. Instituto Politécnico Nacional.
- Pappe, S., y Luna, M. (2001). *Historiografía crítica. Una reflexión teórica*. Universidad Autónoma de México-Azcapotzalco.
- Pérez Miravete, A. (1984). *50 años de investigación en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas. Una valoración crítica a la luz de su evolución histórica*. Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, Instituto Politécnico Nacional.
- Reglamento del Decanato (2006). *Gaceta Politécnica*, (ext. 622).
- Riquelme, G. (2009). El Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica: expresión de la política educativa cardenista. *Perfiles Educativos*, 31(124).
- Riquelme, G. (2013). *Las escuelas secundarias del Instituto Nacional de Educación Superior para los Trabajadores: una utopía educativa*. Instituto Politécnico Nacional.
- Rodríguez, M. Á. (1988). *50 años en la historia de la educación tecnológica*. Instituto Politécnico Nacional.
- Rodríguez, M. Á. (1995). *ESCA, pionera en la enseñanza comercial, contable y administrativa en América, 150 años de vida, 1845-1995*. ESCA-IPN.
- Romero, J. (2016). *Lázaro Cárdenas, biografía de un gran mexicano*. Instituto Politécnico Nacional.
- Rueda Gaxiona, J. (2014). *Un homenaje a la Generación del Esfuerzo. La generación 1957-1960 de ingenieros geólogos de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura*. Instituto Politécnico Nacional.
- Sánchez, G. (2014). La autonomía de la UNAM y la creación del Instituto Politécnico Nacional, dos expresiones de la lucha ideológica por la educación en México. *Revista de Historia de las Universidades*, 17(2), 195-221.
- Serrano, A. (2021). *Movimientos estudiantiles: el caso del Instituto Politécnico Nacional en 2014* [Tesis de licenciatura]. UNAM.
- Tronco Rosas, M. A. (2012). *No solo ciencia y tecnología. Ahora el IPN a la vanguardia en perspectiva de género*. Instituto Politécnico Nacional.
- Tronco Rosas, M. A. (comp.) (2018). *El género sí importa*. Instituto Politécnico Nacional.
- Valencia, A. (2017). La política científica del cardenismo y su influencia en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). En Z. Pérez, *Pasado, presente y futuro de la ciencia en México* (pp. 134-147). Universidad de Guadalajara.

- Valencia, A. (2019). *Política científica y tecnológica del Instituto Politécnico Nacional en el México del periodo 1936-1964* [Tesis doctoral]. UNAM
- Valencia, A. (2021). En pos de organizar la educación técnica en México: la construcción del Instituto Politécnico Nacional. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (61), 283-315.
- Valverde, J. (2012). *Las voces que no callaron...* Instituto Politécnico Nacional.
- Vargas, J. (2018). *La patria de la juventud. Los estudiantes del Politécnico en 1968*. Nueva Vizcaya.
- Weiss, E., y Bernal, E. (2013). Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana. *Perfiles Educativos*, 35(139).

Cómo citar este artículo:

Valencia Flores, A. O. (2024). La historiografía de la educación técnica desde el IPN. Avances y desafíos. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 239-254. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.665>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Entre formación y enseñanza. Catedráticas de la Escuela Superior de Niñas y Escuela Normal Veracruzana; del siglo decimonónico a las primeras décadas del siglo xx

Between training and teaching. Professors at the Escuela Superior de Niñas and Escuela Normal Veracruzana; from the 19th century to the first decades of the 20th century

Raquel de Jesús Vélez Castillo

RESUMEN

El presente trabajo forma parte del proceso de investigación doctoral que se desarrolla en el área de historia de la educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. El objetivo es mostrar el impacto que generó en la comunidad femenina el surgimiento de la Escuela Superior de Niñas y la Escuela Normal del Estado, ambas instauradas en la ciudad de Xalapa, Veracruz, a finales del siglo decimonónico. En este sentido, se parte de los cambios y transformaciones hacia una educación moderna, la cual incitaría a la participación de las mujeres como pieza clave para la construcción social, es decir, inculcar los valores y respeto del ciudadano modelo, por tanto, entre los oficios considerados aptos “por las cualidades de su sexo” se contempló el de profesora. De tal manera, figura la presencia femenina en las aulas no tan solo como aprendiz sino también como enseñante. Ese fue el caso de siete mujeres que se vincularon con la Escuela Superior de Niñas y la Escuela Normal Veracruzana, logrando distinguirse en el campo laboral como profesoras y catedráticas a finales del siglo xix y las primeras décadas del siglo xx; de igual manera se busca identificar su instrucción escolar y materias impartidas en ambas escuelas.

Palabras clave: Educación y sociedad, educación femenina, papel de la mujer, educación normalista.

ABSTRACT

This work is part of the doctoral research process that is developed in the area of history of education of the Faculty of Philosophy and Letters of the Universidad Nacional Autónoma de México (National Autonomous University of Mexico). The objective is to show the impact generated in the female community by the Escuela Superior de Niñas and the Escuela Normal del Estado, both established in the city of Xalapa, Veracruz, at the end of the nineteenth century. In this sense, we start from the changes and transformations towards a modern education, which would encourage the participation of women as a key piece for social construction, that is, instill the values and respect of the model citizen, therefore, among the jobs considered suitable “due to the qualities of their sex”, teaching was considered. In this way, the female presence appears in the classrooms, not only as a learner but also as a teacher. That was the case of seven women who were linked to the Escuela Superior de Niñas and the Escuela Normal Veracruzana, managing to distinguish themselves in the labor field as teachers and professors at the end of the 19th century and the first decades of the 20th; likewise, we seek to identify their school instruction and subjects taught in both schools.

Keywords: Education and society, women education, role of women, normalist education.

Raquel de Jesús Vélez Castillo. Universidad Nacional Autónoma de México. Es Licenciada en Historia, Maestra en Gestión del Aprendizaje por la Universidad Veracruzana y doctoranda en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Entre sus participaciones académicas ha trabajado en talleres con grupos de profesores de ciencias sociales de nivel medio superior y superior. Colabora en el equipo de investigación de historia de la educación “Biografías intelectuales”, bajo la coordinación de la doctora Belinda Arteaga. Apoya en actividades de educación continua impartidas por la Normal Miguel F. Martínez, Observatorio de Historia y su Enseñanza. Correo electrónico: raquelvelez.c19@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0007-4519-0572>.

Introducción

El presente trabajo esboza la participación femenina en la instrucción escolar de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Se parte de un acercamiento a la historia femenina desde una mirada de emancipación intelectual a partir del acercamiento a la educación superior. Debe exaltarse que diversas discusiones historiográficas han surgido acerca de la historia e instrucción de las mujeres. Entre las aportaciones del siglo XVIII destacan los estudios que ha realizado Andrea Torres (2022) acerca del Colegio de San Ignacio de Loyola (Vizcaínas) como un recinto que albergó a viudas y mujeres de escasos recursos durante la colonia, la instrucción dentro del colegio se centró en la enseñanza de letras, enfatizando la devoción y valores religiosos.

De acuerdo a Gonzalbo (1990), el papel femenino se había concebido para la obediencia y el ámbito familiar, por lo tanto, lo ideal sería que su educación quedara a cargo de los espacios religiosos, recintos que abonarían en ellas acciones propias de su sexo. Fue así como las “escuelas amigas”, que albergaban a niñas pobres, se enfocaron en retomar la enseñanza de la costura y la educación cristiana, y en muy pocos casos en la lectura y la escritura. Sin embargo, para la clase social de mayor recurso era común que contrataran servicios de instrucción privada, misma que usualmente recibían en sus hogares, integrando la enseñanza de idiomas, pintura, música, entre otras habilidades idóneas a su estatus.

Ya para el siglo decimonónico la instrucción hacía la mujer se percibió como una necesidad por parte del Estado, que observaba en el sector femenino la acompañante y transmisora de valores sociales y culturales que demandaba la época. Las aportaciones de Lourdes Alvarado han permitido entender que las publicaciones que comenzaron a circular desde inicios del siglo XIX favorecieron a la formación e información de las mujeres, esto debido a los escasos o nulos espacios educativos para su sexo.

A partir de 1805, fecha en que se inicia el Diario de México, vieron la luz pública una serie de publicaciones, cuyo objetivo primordial fue precisamente la difusión de la cultura y, de manera especial, la promoción y creación de las letras nacionales y extranjeras [...] Si bien las hubo dirigidas a diversos sectores de la población, abundaron las orientadas al público femenino, convertido en destinatario potencial de una serie de mensajes y conocimientos, tarea de la que hasta entonces, al menos parcialmente, se habían encargado otras instancias, como la iglesia, la familia y todo el medio social, incluidas aquellas actividades culturales permitidas a las mujeres [Alvarado, 2004, pp. 27-28].

De esta manera, el abandono cultural que habían sufrido las mujeres parecía resarcirse por medio de revistas o periódicos de la época que, aprovechando el espacio de difusión, incitaban a mayores y diversos saberes que aspiraban a una instrucción escolar equitativa entre hombres y mujeres. Fue así que se dio en 1872 en la ciudad de México la apertura de la Escuela de Artes y Oficios para mujeres. Bazant (2014)

señala que como consecuencia del proceso de industrialización, producto de la modernización que vivía el país durante el porfiriato, fue requerida la colaboración femenina en trabajos especializados.

Así, las escuelas de artes y oficios fueron santuarios de demanda que exigía el país que se modernizaba [...] a través de distintos talleres, se proponía hacer de la mujer un miembro de progreso, enaltecer su función de ser humano que trabajaba y que se mantiene a sí mismo y despertar en ella el sentimiento del amor al estudio y al trabajo [Bazant, 2014, p. 119].

De ahí que las construcciones acerca del “bello sexo” que se habrían creado en siglos pasados y que ataron los ideales de mujeres que buscaron alejarse de una vida de “obediencia, pasividad y sumisión” estarían transformándose para dar pauta a la incursión del sexo femenino en espacios académicos superiores, mismos que las llevarían a tomar cargos de relevancia y autoridad, así como a escribir y ser escuchadas.

El objetivo de este trabajo se centra en mostrar el impacto que generó en la comunidad femenina jalapeña el surgimiento de la Escuela Superior de Niñas y La Escuela Normal del Estado, la primera como una institución pública de educación superior que acreditaba a la comunidad femenina en el oficio de “profesora” y la Escuela Normal como recinto emblemático, de relevancia en la pedagogía moderna¹ del profesorado veracruzano. Dentro del texto se mencionarán las aportaciones que ambas instituciones académicas brindaron a la educación femenina, rescatando el vínculo con ambas escuelas que siete mujeres lograron entablar no tan solo como aprendices sino también como enseñantes.

Recobrar la vida académica de estas mujeres permitirá reconocer los diversos factores que determinaron su hacer y actuar social, considerando, como refiere Chartier (2005), las pertenencias, tradiciones, costumbres y adhesiones que las llevaron a incursionar en lo público. Desde esta mirada sociocultural se sustenta la metodología, aunada al respaldo de fuentes primarias localizadas en el Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana –AHBENV–, el Archivo Histórico de la Dirección General de Educación Primaria Estatal –AHDGEPE–, el Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México –AHUNAM– y el Archivo Histórico Concepción Quirós Pérez –AHCQP–.

La Escuela de Enseñanza Superior para Niñas de Xalapa

Las pugnas ideológicas entre conservadores y liberales mantenían al margen la identidad nacional, sin embargo, a pesar de los desacuerdos y desequilibrios vividos, se apostaba por la modernización de la nación, contemplando para ello la instrucción escolar como vínculo ideológico entre ciudadano y gobierno. Fue así como un grupo de intelectuales interesados en reformar al “México moderno” vieron en la educación

¹ Se sustituyó el sistema mutuo por el simultáneo, se abandonó el sistema de memorización y se empleó el fonetismo en la lectura, así como se accedió al aprendizaje de la aritmética y geometría, considerando los procedimientos modernos empleados en Europa y Estados Unidos. Se estimuló la enseñanza objetiva, teniendo por propósito dar al infante las cosas y acciones del entorno más próximo que le rodeaba; la intensidad era incitar en las niñas y niños ideas, pensamientos y atención de su contexto, lo cual también favorecería a su bagaje lingüístico.

femenina la oportunidad de inculcar “la identidad nacional” esperada por los ideales políticos de la época, representando para las féminas una oportunidad de acceder a espacios de instrucción en los que antes se les había restringido.

Sería con la Ley de Instrucción Pública de 1867 que Joaquín Baranda retomó el tema de la educación femenina, logrando que el 4 de julio de 1869, para la ciudad de México, se creara la Escuela Secundaria para Niñas, iniciando con un plan de estudios amplio a cursar en cinco años que incluía materias como “álgebra, geometría, geografía, cosmografía, higiene, teneduría de libros, dibujo, inglés, francés, labores manuales, artes y oficios –a elección de cada una de las alumnas–” (Alvarado, 2004, pp. 172-173). Esta acción fue emulada por otras entidades federales, en el caso de Veracruz, ciudades clave en la entidad contaron con el apoyo de veracruzanos distinguidos –comerciantes, políticos, empresarios– que, deseosos porque sus hijas recibieran instrucción escolar, realizaron las gestiones pertinentes para la sobrevivencia de los colegios de niñas. Además, los ideales progresistas del entonces gobernador –juarista– Francisco Hernández y Hernández –1867-1871– alentaron la visión del papel de mujer “como educadora”, aspecto que le llevó a impulsar la creación de diversos colegios de niñas en el estado. No obstante, aún era necesario crear un espacio público de educación superior para el sexo femenino, por ello, ya durante el porfiriato, el gobierno de Luis Mier y Terán –1877-1880– dejó en claro las intenciones de impulsar la instrucción pública para dar acceso a la educación de los menos favorecidos, así Xalapa, ya considerada una ciudad cultural, contaba con diversos colegios y escuelas privadas.

Para 1878, de los treinta y nueve planteles de educación privada que tenía la municipalidad, tres eran colegios preparatorios y profesionales para varones, cinco para instrucción primaria y superior para varones, tres de instrucción primaria y superior de niñas [...] Los establecimientos privados de instrucción primaria elemental y superior para niñas eran el colegio y la academia de la Purísima, a cargo de la señorita Juana Molina y Rosario Martínez, respectivamente, con un total de treinta y tres alumnas, y el colegio de niñas con instrucción primaria y superior, del que era directora Concepción Quirós Pérez, con treinta alumnas que recibían enseñanza de lectura, escritura, aritmética, geografía, gramática castellana, idioma francés, historia, música y toda clase de bordado [García, 2014, p. 96].

Finalmente, de acuerdo a García (2014), los esfuerzos de locales, como lo fue la participación de José María Rivadeneyra, personaje influyente en la política y sociedad jalapeña de la época, sumada a la intervención y conocimientos en el ramo educativo por parte de José Díaz Covarrubias y Guillermo Prieto, consolidaron las inquietudes de instrucción femenina en la entidad. Fue así como el 16 de mayo de 1881 se autorizó que iniciara actividades académicas la Escuela de Enseñanza Superior para Niñas, en la ciudad de Xalapa. Una vez consolidada la junta protectora, reglamento, programa de estudios (ver Tabla 1), entre otros detalles requeridos por el Ejecutivo,

inició funciones la escuela con cuatro² profesores y una ayudante, bajo la dirección de Concepción Manuela Quirós Pérez, mujer disciplinada, dedicada y con la experiencia para hacerse cargo de la dirección del plantel.

Tabla 1
Cátedras establecidas para la Escuela de Enseñanza Superior para Niñas, 1881³

Primer año	Segundo año	Tercer año
Aritmética superior	Idioma francés II	Teneduría de libros
Nociones generales de geometría	Geografía Universal II	Higiene y primeros socorros médico
Gramática avanzada Superior	Cosmografía II	Moral
Geografía universal I	Historia y cronología II	Economía doméstica
Cosmografía 1	Bordado	Labores y bordado
Historia universal y cronológica I	Dibujo natural	Flores artificiales
Idioma francés I	Canto y piano	Perfeccionamiento de los estudios anteriores
Labores femeniles		Música vocal e instrumental
Dibujo lineal		Dibujo natural y de paisajes
Solfeo		

Fuente: Elaboración propia con datos del AHCQP, 1881.

Con el objetivo de romper con los esquemas exclusivos del “ángel del hogar”, la Escuela Superior de Niñas impulsó a las mujeres a desempeñarse en oficios y actividades que le permitieran contar con una remuneración económica por sus conocimientos, así como incursionar en la profesión de la enseñanza —profesoras—. Concepción Quirós fue una mujer que siempre mostró interés en la instrucción femenina, y ya como directora de la Escuela Superior, apoyó a las de su sexo, condecorando sus habilidades e inteligencia. Los vínculos familiares, políticos y sociales de Quirós le permitieron consolidar una plantilla de profesoras aptas para formar a las niñas y jóvenes veracruzanas, que la mayoría de las veces se quedarían a brindar sus servicios como enseñantes en la misma institución que las instruyó.

Si bien se había consolidado el tema de la instrucción femenina, las inquietudes por parte del gobierno del estado se enfocaban en contar con un espacio específico para el aprendizaje de profesores —varones—, ya que existían muchos de ellos formados de manera empírica, de esta manera que para el caso de Veracruz se inició un proyecto “modelo” que culminaría con la creación de la Escuela Normal del Estado.

De Academia a Escuela Normal del Estado

Bajo el sustento de aplicar nuevas y modernas prácticas pedagógicas alejadas de los preceptos repetitivos y de memorización, en 1882 el pedagogo alemán Enrique Laubscher,⁴ por comitiva del gobernador Apolinar Castillo, fue delegado a emular

² Estela Gastanaga (miembro de la Junta protectora y profesora del plantel), Ponciano Rivera (profesor de dibujo), Joaquín de Aguilár (profesor de música vocal e instrumental), Vicente M. Camacho (profesor de teneduría de libros), Carmen Quirós Pérez (ayudante del plantel) y Concepción Quirós Pérez (directora).

³ El plan de estudios de 1881 es con el que inició actividades académicas la Escuela Superior de Niñas. En 1884 se amplió el programa de estudios a cuatro años, se argumentó que el número de materias no permitía el óptimo aprovechamiento de las alumnas en tres años, por tal motivo se agregó un año más.

⁴ Laubscher fue discípulo de Fröebel, de él aprendió la nueva pedagogía. Aun cuando Laubscher estudió y trabajó en Alemania, la situación inestable y violenta de aquel país lo llevó a tomar la decisión de emigrar a México, en donde destacó por sus conocimientos en el ramo educativo.

los métodos pedagógicos que se implementaban en la escuela de Alvarado, Veracruz, y replicarlos en Orizaba, entonces capital del estado. Tal fue el éxito del modelo objetivo que se buscó que los profesores de todos los cantones del estado fueran formados bajo estos conocimientos. En la academia de profesores se recibían cursos teóricos y prácticos, estos últimos eran impartidos por el suizo Enrique Rébsamen; tanto Laubscher como Rébsamen ofertaron clases encauzadas en la instrucción de técnicas y didáctica pedagógica objetiva, para lo cual fue necesario integrar la enseñanza elemental de los idiomas inglés y francés, ya que las orientaciones de las obras pedagógicas estaban escritas en dichos idiomas.

A partir de la aceptación y resultados favorables observados en la academia de profesores fue que el gobernador Juan de la Luz Enríquez –1884-1892– comisionó a Enrique Rébsamen para fundar, en 1886, en la ciudad de Xalapa, la Escuela Normal. En su programa de estudios se buscaba brindar las herramientas y técnicas pertinentes a las exigencias educativas de la época, de esta manera, el tiempo de estudio estaba contemplado para realizarse en cinco años; los primeros tres años dedicados a la instrucción de primaria elemental (ver Tabla 2) y dos años más para aquellos profesores que pretendían obtener el grado de Instructor de Primaria Superior (ver Tabla 3).

A pesar de que la Escuela Normal fue creada y pensada para la inserción de varones, en 1889 con el ingreso de Genoveva Cortés la escuela se convirtió en mixta, aspecto que favoreció al incremento de la demanda de este sexo (ver Tabla 4). Genoveva demostró que no tan solo se podían compartir los mismos espacios académicos, sino que las barreras de clase, instrucción y profesionalización ya no tendrían que ser una limitante para las féminas, sin olvidar, claro, que la construcción sociocultural a la que estaban sujetas demandaba de ellas una conducta y moral intachables, aspecto relevante para figurar en el espacio público. De ahí el comentario de Juan Zilli respecto a la estancia de Genoveva en la Normal: “la mujercita veracruzana, aunque de hogar muy humilde, supo comportarse con dignidad y decoro, los jóvenes nunca olvidaron su caballerosidad e hidalguía” (Zilli, 1961, p. 36, citado en Jácome, 2019, p. 57).

De acuerdo con Jácome (2019), el evidente incremento de la matrícula femenina alertó a un ajuste en el programa de estudios, considerando retomar materias aptas a las labores femeninas, aspecto que no se debía dejar de lado por anteponer otras materias. Ante esto, en 1899 Rébsamen realizó una petición ante el gobierno del estado solicitando que

Habiendo aumentado considerablemente en estos últimos años el número de señoritas que hacen sus estudios en esta Escuela Normal con el objeto de ejercerse en el magisterio de enseñanza primaria, el suscrito se tomó la libertad de clamar la atención del Superior Gobierno sobre un vacío que se nota en la organización actual de esta escuela en lo relativo a la preparación profesional de las futuras maestras. Esta razón la constituye la falta de una cátedra de labores manuales para el sexo femenino [AHBENV, 1899, C. 192, L. 6].

Tabla 2
Plan de estudios Escuela Normal (Instrucción Primaria Elemental), 1886

Primer año	
Español (1er año)	
Caligrafía	
Matemáticas (1er año)	* Aritmética * Geometría
Antropología pedagógica, comprendiendo introducción general a las ciencias pedagógicas, nociones de fisiología, de Higiene escolar y doméstica y de Psicología pedagógica	
Francés (1er año)	
Dibujo	
Canto	
Gimnasia	
Segundo año	
Español (2do año)	
Caligrafía	
Pedagogía (primer año) comprendiendo: Didáctica, metodología y disciplina escolar	
Matemáticas (2do año)	* Aritmética y Álgebra * Geometría
Francés (2º año)	
Ciencias naturales (1er año) comprendiendo: Nociones de Química, Geológica y Mineralogía con aplicación a la vida agrícola e industrial, y Botánica	
Geografía (1er año)	
Historia (1er año)	
Teneduría de libros	
Dibujo	
Canto	
Gimnasia	
Tercer año	
Español (3er año)	
Matemáticas (3er año)	* Aritmética y Álgebra * Geometría
Pedagogía (2º año) comprendiendo: Metodología. Legislación escolar y Pedagogía general	
Inglés (1er año)	
Ciencias naturales (2º año) comprendiendo: Física y Zoología	
Geografía (2º año)	
Inglés (1er año)	
Historia (2o año)	
Instrucción cívica comprendiendo: Nociones de Derecho usual y constitucional	
Dibujo	
Canto	
Gimnasia	

Fuente: Hermida, 1986, pp. 231-232.

Tabla 3
Plan de estudios Escuela Normal (Instrucción Primaria Superior), 1886

Cuarto año	
Principios de gramática general, en su aplicación al idioma español, y nociones de Literatura	
Pedagogía (3er año)	
Matemáticas (4o año)	* Álgebra * Geometría * Trigonometría rectilínea
Inglés (2º año)	
Ciencias naturales (3er año) (Química)	
Geografía (3er año)	
Historia (3er año)	
Canto	
Gimnasia	
Quinto año	
Pedagogía e Historia de la misma (4º año)	
Lógica	
Moral	
Nociones de Economía política	
Ciencias naturales (4º año) (Física)	

Fuente: Hermida, 1986, pp. 232-233.

Tabla 4
Alumnas de la Escuela Normal, 1887-1911

Relación de alumnos de la Escuela Normal que ingresaron de 1887 a 1911

Año	Mujeres	Varones	Total anual	Año	Mujeres	Varones	Total anual
1887	0	24	24	1900	6	22	28
1888	0	22	22	1901	8	15	23
1889	1	24	25	1902	18	19	37
1890	1	25	26	1903	16	11	27
1891	3	12	15	1904	7	10	17
1892	1	17	18	1905	14	16	30
1893	5	16	21	1906	17	17	34
1894	7	23	30	1907	15	12	27
1895	9	17	26	1908	26	16	42
1896	15	19	34	1909	14	12	26
1897	16	16	32	1910	20	16	36
1898	19	18	37	1911	28	16	44
1899	6	19	25	Total	272	434	706

Fuente: García, 2003, p. 56.

Este aspecto estimuló la contratación de personal femenino con conocimiento y experiencia para sustentar el puesto de catedrática⁵ de la Escuela Normal. Si bien la señorita Harriet Fay ya laboraba en la institución desempeñando el puesto de prefectura y enseñanza del idioma inglés, aún se ausentaban las clases impartidas por mujeres, por lo menos así para la Escuela Normal. De ahí las hipótesis surgidas acerca de quiénes serían las elegidas para recibir tan prestigioso nombramiento. Por una parte, se sostiene el argumento que las propias egresadas ejecutarían esos cargos, sin embargo, no se debe dejar de lado que su inserción en la Normal fue de manera gradual, y que aún no se consolidaba un programa de estudios en el que se pensara necesaria la colaboración femenina, ya que, para el caso de la Escuela Normal, en su mayoría colaboraban varones, de profesión y desempeño social en el ámbito político de la región.

No obstante, las egresadas de la Escuela Superior de Niñas cumplirían con lo esperado para emplearse como catedráticas, desde la instrucción, valores y moral que se requerían. De tal manera, algunas de esas jóvenes complementaron áreas de trabajo, impartiendo materias en la Escuela Normal. Asimismo existieron damas reconocidas y aptas socialmente para figurar como enseñantes en dichos espacios académicos.

Formación e instrucción: alumnas, profesoras y catedráticas de la Escuela Superior de Niñas y Escuela Normal del Estado

Uno de los requisitos de ingreso, tanto por parte de la Escuela Superior de Niñas como de la Escuela Normal, era contar con una apropiada reputación, certificado que expedía el alcalde municipal, constatando las buenas costumbres y moralidad con que contaba el o la aspirante. Para el caso de las alumnas era de suma importancia conservar esa moralidad y vida recta, pues para el momento de colocarse en un trabajo sería su referencia primordial. Así, por ejemplo, existieron casos específicos de egresadas de la Escuela Superior de Niñas que pudieron incursionar como profesoras en la misma escuela que las formó, además algunas consideraron retomar su preparación profesional en la Escuela Normal, sobre todo después de que el gobernador Teodoro Dehesa exaltó en 1907 que únicamente la Escuela Normal sería la autorizada para emitir los títulos de profesora. Así los casos de Virginia Pastrana, Margarita Olivo Lara y Carmen Gonzáles, quienes también pertenecieron a la plantilla de catedráticos de la Normal.

Virginia Pastrana

Pastrana cursó en 1881 la Escuela Superior de Niñas, fue alumna libre de la Escuela Normal, titulada en 1897 como profesora de instrucción primaria elemental y superior. En 1882 fue directora de la escuela municipal de niñas número 3; nombrada como

⁵ En los nombramientos originales se les menciona como “catedrático de la Escuela Normal del Estado”.

Figura 1
Fotografía de Virginia Pastrana



Fuente: Álbum de fotografías de estudiantes de la Normal Primaria de Xalapa, Centro de Servicios Bibliotecarios y de Información "José Mancisidor", Fondo Reservado.

directora de la escuela primaria elemental Justo Sierra de la ciudad de Xalapa en 1916. Para 1920 desempeñó el cargo de subprefecta de la Escuela Normal con el sueldo mensual de 100 pesos, cargo que abandonó por integrarse como ayudante interina de la Escuela Josefa Ortiz de Domínguez –escuela de niñas– en 1922, con un sueldo mensual de \$125; para 1924 ya era profesora de grupo de la misma escuela. El 26 de julio de 1928 se expidió su jubilación, habiendo recibido en 1918 la medalla "Altamirano" por sus 25 años de servicio en la escuela para niñas Justo Sierra (AHBENV, C. 9, exp. 8).

Margarita Olivo Lara

En 1900 ingresó a la Escuela Superior de Niñas, realizando cuatro años de estudios,⁶ posterior a ello, en 1904 solicitó ingresar a la Escuela Normal, recibiendo 10 pesos de pensión mensual; aprobó el examen de primaria elemental en 1908 y un año después el de primaria superior. En 1920 colaboró en la escuela de práctica de niñas Carlos A. Carrillo, anexa a la Escuela Normal, con un sueldo mensual de \$250; en ese mismo año se hizo directora de la escuela suplementaria de varones

y mujeres anexa a la Normal. En 1917 impartió la clase de economía doméstica, renunciando a dichas clases en 1921 por la reducción de sueldo, le pagaban \$50 al mes por tres grupos. Para 1923 fue asignada a impartir el curso teórico práctico de pedagogía especial anexo a la Normal, con el sueldo de \$40 mensuales. En 1924 fue designada directora de la escuela práctica de niñas anexa. Finalmente, en 1924 impartió las clases de economía doméstica y metodología de las labores manuales en la Escuela Normal (AHBENV, C. 14, exp. 8).

Carmen González

Teniendo como antecedente haber tomado algunas clases en la Escuela Superior de Niñas, en 1900 se inscribió en la Escuela Normal como alumna libre, dándose de baja en ese mismo año para incorporarse de nuevo a la escuela de niñas. En 1903 suplió en la Escuela Superior de Niñas a María Barbadillo, durante su licencia de la clase de labores femeniles; finalmente se hizo cargo de la materia porque Barbadillo no se incorporó de nuevo a sus actividades. En 1918 renunció al empleo como

Figura 2
Fotografía de Margarita Olivo Lara



Fuente: Álbum de fotografías de estudiantes de la Normal Primaria de Xalapa, Centro de Servicios Bibliotecarios y de Información "José Mancisidor", Fondo Reservado.

subprefecta de la Escuela Normal. Para 1925 fue nombrada directora de la escuela rural mixta de Tecamaluca, del municipio de Acultzingo, con el sueldo mensual de 60 pesos, incrementado a \$75 en 1926 (AHBENV, C. 11, exp. 7).

Como se puede observar, los tres casos anteriores tuvieron la posibilidad de estudiar en escuelas distinguidas de la ciudad de Xalapa, y una vez egresadas lograron colocarse como profesoras no tan solo en escuelas primarias sino también impartiendo clases en el nivel superior. De igual manera, existieron casos de mujeres distinguidas por la sociedad jalapeña que, sin haber egresado de la Escuela Superior de Niñas o de la Escuela Normal, lograron desempeñar puestos como enseñantes en ambas instituciones académicas; esos fueron los casos de Carmen Falfán Ramírez, Concepción A. Fernández, María Luisa Markoe y Elena Oronóz.

Elena Oronóz

Cuando Dolores Oronóz se despidió del cargo de profesora de corte y confección de la Escuela Superior de Niñas, Elena –de quien se asume que era hermana– tomó su lugar como profesora de la materia –de 1902 hasta 1910–; asimismo Elena impartió clase de bordado en seda y fue prefecta en la misma institución. A partir de 1913 impartió la materia de corte y confección de trajes en la Escuela Normal con el sueldo mensual de 40 pesos; a la par asumió el cargo de catedrática de gimnasia, recibiendo \$50 al mes. Finalmente renunció a ambos nombramientos en 1918, los motivos de su renuncia se desconocen (AHBENV, C. 237).

Carmen Falfán Ramírez

En su expediente se localiza como adjunta de Elena Oronóz en el periodo de 1905 a 1909 en la Escuela Superior de Niñas en la materia de corte y confección, esa misma materia la impartió en la Escuela Normal por dos años, hasta 1918. En 1913 Falfán fue propuesta como catedrática de la materia costura en blanco, remunerada con 35 pesos mensuales en la Escuela Normal (AHBENV, C. 237, exp. 3).

Concepción A. Fernández

Concepción impartió clases en la Escuela Superior de Niñas hasta 1908, sin embargo, se hizo de una amplia carga de materias en la Escuela Normal; inició en 1926 cubriendo a la profesora Marina Zamudio en la materia de labores de artes manuales IV-V, con un pago mensual de 70 pesos por ambos cursos, poco tiempo después fue asignada como titular de la materia, contemplando pagarle \$50 mensuales por curso. De 1926 a 1928 fue nombrada catedrática de labores domésticas 1° y 2°, recibiendo el pago mensual de \$40 por cada grupo. En 1928 tuvo a su cargo la clase de puericultura⁷ y labores femeniles, con pago de \$40 y \$50 mensuales respectivo a cada materia. Para 1935 fue ayudante de la materia economía doméstica, recibiendo

\$45 al mes. A pesar de su avanzada edad, en 1952 adquirió la plaza que dejó Ramona Ochoa de Montiel —no se especifica de qué materia—; posteriormente fue ayudante de los cursos I y II de enseñanza doméstica. Finalmente, en 1952 fue jubilada como especialista de corte y confección de trajes de la Escuela Normal, con la cantidad de \$260 al mes (AHBENV, C. 244, exp. 8).

María Luisa Markoe

En 1881 formó parte de la junta protectora de la Escuela Superior de Niñas, posteriormente, de 1898 a 1904 se integró a la plantilla de profesoras con la materia de inglés. A partir de 1914 ejerció el puesto de inspectora de los cursos de inglés de la Escuela Normal y de la Escuela Preparatoria del Estado, recibiendo por esta última la cantidad de 45 pesos mensuales. En 1918 la Escuela Normal pensó en el señor Horacio N. Seaver para hacerse cargo de la materia de inglés, pero a la muerte repentina de este, María Luisa fue propuesta para asumir de manera interina la cátedra, desafortunadamente ejerció el puesto por muy corto tiempo antes de su fallecimiento el 6 de agosto de 1918 (AHBENV, C. 238).

Los resultados obtenidos en este primer acercamiento sobre las profesoras y catedráticas de la Escuela Superior de Niñas y Escuela Normal del Estado permiten reconocer la instrucción y hacer profesional de mujeres que vivieron y colaboraron en la emancipación académica del siglo decimonónico; ya sea por una necesidad del Estado o insertas en oficios considerados aptos a su sexo, lograron incursionar en lo público y ser visibilizadas, remuneradas, así como consideradas para participar en la formación de una generación de profesores que bajo nuevas y modernos métodos se harían responsables de la educación formal de la niñez mexicana.

Consideraciones finales

La actual Benemérita Escuela Normal Veracruzana fue un pilar para diversas escuelas Normales que se establecieron a lo largo y ancho de la República mexicana a finales del siglo XIX. En concreto, los esfuerzos pedagógicos de Laubscher y Rébsamen se consolidan en una institución de renombre y prestigio, semillero de profesores y profesoras reconocidos nacional e internacionalmente, que ya sea por sus escritos, técnicas o estrategias, siempre destacaron e incluso desempeñaron cargos de relevancia en el ámbito educativo. Para las alumnas egresadas brindó la oportunidad de emancipación, alentado a las de su género a sumarse a la ardua labor del magisterio.

Acercarse a la instrucción que consolidaba el hacer del profesorado mexicano del decimonónico permite encontrar la participación e instrucción femenina desde una mirada política, social y cultural que refleja el paso del “bello sexo” por las aulas en su rol de estudiante y enseñante, imperando en un primer momento un actuar en

⁷ En el Archivo Histórico de la UNAM se localiza un expediente de Concepción Fernández con fecha de 1885 en el cual se especifican los estudios que realizaba en el área de obstetricia, y como se visibiliza en 1928, Concepción impartió la clase de puericultura en la Escuela Normal de Xalapa.

materias consideradas aptas y capaz de ejercer desde su construcción mujeril, proceso que fue cambiando a partir del incremento en la matrícula y de futuros movimientos femeninos que alentaron a nuevas oportunidades y vocaciones.

Reflexionar acerca de estas construcciones socioculturales alienta el ejercicio de análisis, investigación y campos metodológicos que posibilitan una aproximación al hacer...vida, costumbres, conexiones-vínculos sociales, políticos, económicos e incluso de creencia que tejieron una red que permeó en la participación pública y de instrucción superior. En el caso de las catedráticas que aquí se estudian se pretende aportar a los vacíos educativos de actrices no reconocidas aún por la historia, cuenta de ello es la investigación archivística que destaca grandes expedientes de los catedráticos de la Escuela Normal de Veracruz, y en algunos casos, un escueto hallazgo de los expedientes de las catedráticas.

De manera breve en estas líneas se plasma parte de una investigación más amplia acerca de las catedráticas de la actual Benemérita Escuela Normal Veracruzana; para este trabajo se presentaron los casos de siete mujeres que, interesadas en su instrucción escolar, lograron ser profesoras de dos escuelas superiores de suma importancia para el estado de Veracruz a finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Asimismo se aprecia un entorno sociocultural de impacto en una ciudad, capital, que durante los siglos XVII y XVIII fue la puerta que conectó al país con el mundo; de igual manera las prácticas de la época, alentadas por gobernantes porfiristas, exaltaron el intercambio cultural que ocasionó la emancipación académica de la mujer y su participación, como lo refiere Scott (1993) respecto a los “oficios de cuello blanco”.

Referencias

- AHBENV [Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana] (1899). [Fondo Cursos y correspondencia, caja 192, legajo 6]. Ciudad de Xalapa.
- AHBENV (1897, 1904, 1900). [Sección Gobierno, serie: Alumnos, caja 9, caja 14, caja 11, expediente 8]. Ciudad de Xalapa.
- AHBENV (1913, 1926, 1914, 1912). [Sección Gobierno, serie Maestros, caja 237, caja 244, caja 238, expediente 3, 8]. Ciudad de Xalapa.
- AHCQP [Archivo Histórico Concepción Quirós Pérez] (1881). [Libro 1]. Ciudad de Xalapa.
- Alvarado Sánchez, M., Cantú Valadez, M., y Vélez Castillo, R. J. (2022). Cambios y transformaciones. La educación moderna de la niñez en Zacatecas, Nuevo León y Veracruz. En A. M. García García y J. Arcos Chigo (coords.), *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México* (colec. Historia de la Educación en México, vol. 4, pp. 245-271). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Alvarado, M. (2004). *La educación “superior” femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bazant, M. (2014). *Historia de la educación durante el porfiriato*. El Colegio de México.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación estudios sobre historia cultural*. Gedisa.

- García, A. (2014). Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa. 1881-1910 [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, S. (2003). *Profesoras normalistas del porfiriato en Veracruz (1889-1911)*. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. El Colegio de México.
- Hermida, A. (1986). *Historia de la educación en el estado de Veracruz*. Normal Veracruzana.
- Jácome, M. (2019). La formación de profesoras en la Normal Veracruzana durante la primera parte del siglo XX. [Tesis de maestría]. Universidad Veracruzana.
- Núñez, F. (2006). Mujer y trabajo en el siglo XIX: el ángel del hogar vs. la prostitución. En M. L. Herrera Feria (coord.), *Estudios históricos sobre las mujeres en México* (pp 163-176). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Redondo, M. (2010). *La formación pedagógica de la mujer desde la concepción del estado decimonónico "Escuela Industrial. Concepción Quirós Pérez"*. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Scott, J. W. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Fraisse y M. Perrot (coords.), *Historia de las mujeres en Occidente. Tomo 4. El siglo XIX*. España, Taurus.
- Torres, A. (2022). "Saberes a enseñar": la instrucción femenina en el Colegio de San Ignacio de Loyola, 1767-1861. En M. G. Cedeño Peguero (coord.), *Historia de la educación novohispana y decimonónica* (t. II, colec. Historia de la Educación en México, vol. 1, pp. 77-103). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Vélez, R. J. (2022). Participación educativa femenina en la Universidad Veracruzana. Escuela de Enfermería y Obstetricia (1931-1968). En E. Liddiard Cárdenas, G. Hernández Orozco y C. Cervera Delgado (coords.), *La Educación de México desde sus regiones* (t. I, colec. Historia de la Educación en México, vol. 1, pp. 321-353). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Cómo citar este artículo:

Vélez Castillo, R. d. J. (2024). Entre formación y enseñanza. Catedráticas de la Escuela Superior de Niñas y Escuela Normal Veracruzana; del siglo decimonónico a las primeras décadas del siglo xx. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 255-268. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.669>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 habilidades en la enseñanza de la historia en primaria en el Plan y programas de estudio de 1993 en México

Skills in teaching History in primary school in the 1993 Study plan and programs in Mexico

Alejandro Arturo Jiménez Martínez • Enrique Farfán Mejía • Mayra Elizabeth Moguel Vera

RESUMEN

Para el Plan y programas de estudio de 1993 de educación primaria, los estudiantes debían desarrollar habilidades y nociones que permitieran pasar de la memorización a la resolución de problemas de la vida cotidiana. Este artículo es parte de una investigación más amplia que estudia a las habilidades desde la perspectiva de la historia de conceptos, para identificar los cambios y permanencias que este concepto ha tenido en los planes y programas de estudio de primaria de los años 1993, 2011, 2017 y 2022. La investigación pretende explicar cómo el término “habilidades” es propuesto por la autoridad educativa en los planes de estudio, cómo se aplica en los libros de texto y cómo se lo apropian los profesores de educación primaria en su práctica docente. En este texto nos concentramos en la irrupción del concepto *habilidades* en el Plan y programas de primaria de 1993, en específico analizamos las repercusiones que esto tuvo en la propuesta de la autoridad educativa respecto a la enseñanza de la historia. Primero mostramos en qué aspectos de índole internacional se fundamenta su uso en el mundo; luego se analiza el Plan y programas de estudio de 1993 para mostrar las características de su inclusión; por último, se analiza el caso específico de la aplicación de las habilidades o nociones en la enseñanza de la historia.

Palabras clave: Currículo, constructivismo, enseñanza de la historia, habilidades, historia de conceptos.

ABSTRACT

For the 1993 Study plan and programs for elementary education, students should develop skills and notions that would allow them to move from memorization to the resolution of everyday life problems. This article is part of a broader research that studies skills from the perspective of the history of concepts, in order to identify the changes and permanence that this concept has had in the 1993, 2011, 2017 and 2022 primary education curricula. The research aims to explain how the term “skills” is proposed by the educational authority in the

Alejandro Arturo Jiménez Martínez. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México. Es Licenciado en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestro en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Doctor en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Jefe de Departamento en el área de Historia de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (2000-2002), Profesor de Asignatura y Tiempo Completo en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2003 al presente). Correo electrónico: aajmdie@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0003-1747-9476>.

Enrique Farfán Mejía. Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Doctor en Educación por la UAS, Licenciado, Maestro en Psicología y diplomado en Política y Retórica por la UNAM, especialista en Argumentación Jurídica por la Universidad Complutense de Madrid. Asesor en el Tribunal Superior de Justicia. Miembro de la Red de Educación y Valores, la Red de Educación Infantil, el Sistema Mexicano de Investigación en Psicología y la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: efarmed@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5934-2046>.

Mayra Elizabeth Moguel Vera. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096, Ciudad de México. Es Doctora en Educación por el Centro de Estudios Superiores en Educación, Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México e Ingeniero Arquitecto por el Instituto Politécnico Nacional. Experiencia docente en los niveles educativos de maestría, licenciatura y bachillerato. Dirección de trabajos de titulación de licenciatura, así como tesis para maestría. Participa en el comité de revisión de la revista *Innovación Científica y Tecnológica* en las Ingenierías del Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco. Correo electrónico: mayraelizamoguel@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-1664>.

curricula, how it is applied in textbooks and how it is appropriated by primary education teachers in their teaching practice. In this text we focus on the irruption of the concept of *skills* in the 1993 primary school plan and programs; we specifically analyze the repercussions that this has on the proposal that the educational authority has regarding the teaching of History. First, we show the international aspects on which its use in the world is based; then we analyze the 1993 Study plan and programs to show the characteristics of its inclusion; finally, we analyze the specific case of the application of skills or notions in history teaching.

Keywords: Curriculum, constructivism, History teaching, skills, history of concepts.

Introducción

La expectativa de una “formación integral” ha justificado la incorporación al currículo de contenidos escolares diferentes de los “informativos”, tales como los valores, el carácter, las emociones, entre otros. La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– sobre el analfabetismo en Teherán en el año de 1965 reactivó esa expectativa a partir de la demanda de aprendizajes funcionales, bajo una visión humanista del aprendizaje que contempla “los planos humano, social, económico y moral” (Fernández, 1966, p. 64). En la década de los años noventa del siglo xx el enfoque de “currículo base” defendió la vuelta a los aprendizajes básicos para la formación integral y planteó la elaboración de contenidos escolares en rubros competenciales que incluyeran “habilidades, conocimientos y actitudes” (Kirk, 1989). Este planteamiento se tradujo en el nuevo milenio en las famosas “competencias” que se componen de los tres elementos señalados. Si bien este modelo se puso en marcha en diversos países desde los años noventa, en México no se hizo explícito sino hasta la primera década de este siglo.

Al revisar el Plan y programas de primaria de 1993 es posible ver de manera clara que uno de esos componentes, el concepto de *habilidades*, hizo su aparición y se encuentra a lo largo del documento. Al mismo tiempo, el término “competencias” poco se menciona, pero sus elementos básicos (conocimientos, habilidades y actitudes) se explicitan principalmente en el enfoque para la enseñanza de la asignatura de Español. Quizá esto tenga que ver con uno de los orígenes del uso del término “competencias”, el cual se encuentra en el trabajo de Noam Chomsky, quien define a la competencia como el conocimiento que todo hablante tiene de su lengua en función del uso que se le da en la vida real (Acevedo, 2022, pp. 41-42).

¿Qué ha pasado a la fecha con la habilidad como contenido escolar de 1993 a la actualidad? ¿Qué cambios ha habido? ¿Qué ha permanecido? A pesar de la novedad curricular que representó su inclusión, así como la trascendencia de su atención para la formación de las nuevas generaciones, la literatura que se reporta es reducida (González et al., 2019). Un estudio sistemático de este tema requiere conocer mínimamente acerca de estos cambios y permanencias para adentrarse posteriormente en el impacto de estos contenidos, el tratamiento que se les ha dado y en general las prácticas docentes asociadas con ellos.

Considerando lo anterior, este equipo de investigación realizó un análisis histórico de las habilidades como contenido escolar en los planes de estudio de primaria en México de 1993 al 2022 para comprender el uso que se les da en los libros de texto y la forma como los profesores se han apropiado de este constructo. Partimos de la hipótesis de que su introducción fue novedosa y buscaba complementar el mero aprendizaje de contenidos. Sin embargo, el Plan y programas no explicitaba lo que se entendía por las habilidades que se pretendía desarrollar, lo que ha generado que hoy en día y después de diversas reformas que insisten en su uso, no quede claro entre los docentes sus implicaciones.

En este artículo buscamos comprender cómo se plasmaron las habilidades en el Plan y programas de estudio 1993 en el nivel primaria, en específico en la propuesta de la autoridad educativa respecto a la enseñanza de la historia. En la presentación del documento se indica que esta se debe limitar a profundizar en conocimientos. Sin embargo, en el enfoque del programa respectivo se habla de nociones que permitirán dejar de lado el aprendizaje memorístico, por lo que, como se verá, también se proponen ciertas habilidades relacionadas con la historia que los estudiantes deben desarrollar.

Respecto al papel de las habilidades en la enseñanza de la historia en los planes y programas de primaria de 1993, es valiosa la aportación de Lima y Reynoso (2014), quienes fungieron como funcionarias en la Secretaría de Educación Pública –SEP– en el periodo en que el Plan 93 fue vigente. En dicho documento recorren históricamente las maneras como se ha enseñado la disciplina desde el siglo XIX y hasta el siglo XXI. Si bien presentan algunas características que tuvo la propuesta de la autoridad federal al respecto en la reforma curricular de 1993, poco dicen respecto a la implementación de las habilidades en la enseñanza de la historia (Lima y Reynoso, 2014, p. 48) y enfatizan respecto a su uso cuando se refieren a la reforma de secundaria del 2006, cuando las habilidades quedan supeditadas al concepto de *competencias*. Quizá el trabajo que más atención ha puesto al desarrollo de habilidades en la enseñanza de la historia, aunque se concentra principalmente en el nivel de secundaria, sea la tesis de maestría de Arce (2009), la cual, también enfocada al nivel de secundaria, expone su experiencia en la SEP como parte de diversos equipos de trabajo que empujaron cambios en la manera de enseñar la disciplina. En dicho trabajo discute sobre las habilidades en la enseñanza de la historia principalmente en la reforma de secundaria de la primera década del siglo XXI.

La historia de conceptos se ha utilizado principalmente para indagar en el origen y desarrollo de términos relacionados principalmente con la vida política. Ejemplo de ello es el trabajo que en los últimos años ha realizado la Escuela de Verano Concepta Iberoamérica, que ha formado académicos de diversos países de habla hispana y portuguesa para develar los cambios y permanencias de conceptos como democracia,

estado, revolución, entre otros, a lo largo de la historia moderna de España y las naciones que surgieron después de las guerras de independencia del siglo XIX en América.

Ya desde las propuestas de Koselleck (2012) o el clásico texto que solidifica la propuesta alemana de las ciencias del espíritu, *Verdad y método* de Gadamer (1977), se percibe el interés por desentrañar la trayectoria de un concepto tan importante para la discusión educativa como lo es el de *formación*. En lo que va de la presente década, en los programas de posgrado del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav se cuentan al menos dos tesis que utilizan esta vía: el trabajo realizado por Ramos (2020) sobre el concepto de democracia en los libros y manuales escolares desde el inicio de la escolarización en México y el de Acevedo (2022) sobre el concepto de competencias en la educación básica entre 1992 y el 2018.

En esencia, la historia de conceptos va a contracorriente de una idea de sentido común según la cual los conceptos son inmutables y sus significados unívocos. A través del tiempo y según el contexto, el lenguaje tiene cambios y permanencias, y a ello no son ajenos los conceptos como representaciones lingüísticas de la realidad. Así, esta perspectiva se define

como un método especializado para realizar interpretación de fuentes desde su contenido y estructura epistemológica, en función de un contexto histórico, que no se detiene en los análisis filológicos disponibles. Este análisis se atiene al uso de términos relevantes social y políticamente hablando. Se analizan especialmente las expresiones del contenido social y políticamente relevante, siempre utilizando la historia del lenguaje como guía [Acevedo, 2022, p. 12].

El Plan de estudios de primaria de 1993 y el constructivismo

Como parte de la reforma de educación básica de 1993, el paradigma constructivista se introdujo en los planes de estudio en México. El caso que mayor población abarcó fue el de educación básica, que desde entonces consideró a la educación primaria y secundaria. En 1992, en el nivel bachillerato, el Colegio de Bachilleres del entonces Distrito Federal también realizó una reforma curricular bajo el mismo modelo. Se trae a colación la reforma de bachillerato no solo por la semejanza en los fundamentos, sino también para contrastar. En todo el documento del plan de primaria no se menciona el nombre del paradigma que lo sostiene; además, no hay un aparato crítico con el que se intente fundamentar el porqué de la elección del constructivismo como sostén teórico del documento; menos se incluye algún glosario en el que se definan los términos que se utilizan. En cambio, el Plan de estudios del Colegio de Bachilleres de 1992 de manera explícita anuncia el paradigma que lo sostiene: “En el Plan 92, el estudiante es el responsable de construir su aprendizaje, a partir de la relación entre lo que sabe y aprende, a esto se le conoce como modelo constructivista” (Colegio de Bachilleres, 2016).

Esto es de llamar la atención. Uno de quienes llevamos adelante este proyecto de investigación trabajó como profesor de la mencionada institución de educación media superior entre los años 1997 y 2000, luego en la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP entre el 2000 y el 2002. En el Colegio de Bachilleres había un gran empeño por formar a los nuevos profesores dentro del paradigma constructivista y los documentos que fundamentaban esa formación asumían dicha visión sin cortapisas. En cambio, dentro de la SEP se procuraba evitar el uso del término “constructivismo” en documentos oficiales. Al iniciar la preparación de la Reforma Integral de Educación Secundaria –RIES– se revisaron planes de estudio de otros países; en la gran mayoría de los casos, tal como se acaba de mostrar con el Colegio de Bachilleres, se explicitaba de forma inmediata al constructivismo como respaldo teórico del documento. ¿A qué se debe esta omisión en el caso de la educación básica en México? Por el momento solo es posible plantear algunas hipótesis. Por un lado, se considera que los planteamientos de los organismos internacionales respecto a lo educativo jugaron un papel relevante.

En los años noventa el discurso de la calidad educativa y la difusión del modelo constructivista provocó que en los planes de estudio se impusiera esta misma lógica. Desde una perspectiva política, para los primeros años de la década de los noventa el presidente del país, Carlos Salinas de Gortari, transitaba de los fuertes cuestionamientos sobre su elección hacia una mayor legitimidad fundamentada en la ilusión de crecimiento económico. La necesidad del gobierno de legitimarse ante los organismos internacionales y cierta seguridad ante la opinión pública pudo generar una actitud que llevó a la autoridad educativa a no tener la necesidad de mostrar el fundamento del plan de estudios de primaria. Digamos que se asumió una actitud soberbia en la que ni se explicaba el porqué del constructivismo ni tampoco se discutía la o las perspectivas teóricas desde las cuales se fundamentaba el documento. La implementación de los libros de texto de Historia generó un amplio debate que provocó el cambio de libros de dicha asignatura y críticas a la propuesta educativa. De ahí que en los siguientes años se generara inseguridad, lo que provocaba que la falta de fundamentación del Plan y programas fuera un tema que la autoridad procuraba no tratar.

El constructivismo en el Plan y programas de estudio de 1993

Empecemos por analizar la introducción del Plan y programas de estudio 1993 de primaria. Se sabe que algunos organismos internacionales influyeron en el diseño de los planes de estudio. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Comisión Interinstitucional Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990) es un ejemplo. El primer asunto que dicho documento enfatiza es lo relacionado con la cobertura, por lo que en el Plan de 1993 hay un deslinde de ello para plantear que el país tiene avances

significativos en ese tema y el sistema educativo mexicano debía tener como principal objetivo mejorar la calidad de la educación (SEP, 1993, pp. 9-10), la cual se relacionaba con la aplicación del conocimiento y la creatividad. Por ello, no era suficiente el mero aprendizaje memorístico, sino que era imprescindible desarrollar habilidades que permitieran que el estudiante pudiera enfrentar en el futuro los desafíos de la época.

Estas transformaciones afectarán distintos aspectos de la actividad humana: los procesos de trabajo serán más complejos y cambiarán con celeridad; serán mayores las necesidades de productividad y al mismo tiempo más urgente aplicar criterios racionales en la utilización de los recursos naturales y la protección del ambiente; la vida política será más plural y la participación en organizaciones sociales tendrá mayor significación para el bienestar de las colectividades; la capacidad de seleccionar y evaluar información transmitida por múltiples medios será un requisito indispensable en todos los campos [SEP, 1993, p. 10].

Sebastián Plá, en un texto en el que asume una posición crítica respecto a la idea de calidad educativa, antes de mostrar cómo este constructo ha servido para justificar la implementación de políticas educativas inequitativas en América Latina señala que

La calidad educativa es un concepto poderoso: no acepta contrarios. Cuando a alguien le preguntan si prefiere una educación de buena o mala calidad para sus hijos, sería muy extraño, por no decir patológico, que escogiera la segunda. Este principio elemental ha permitido que tirios y troyanos la usen para esgrimir proyectos políticos educativos muy diversos, por no decir francamente antagónicos [Plá, 2019, p. 15].

En el Plan de estudios, después de mostrar la complejidad que ya entonces los diseñadores curriculares de la SEP pudieron percibir del mundo, se enlistan los retos en cada una de las áreas del conocimiento de las que se encarga la educación primaria. Al hacerlo, plantea una jerarquía entre las diversas disciplinas. Los retos principales deben ser abordados por la enseñanza de la lengua y las matemáticas y el resto de las asignaturas serán un mero complemento informativo. Es decir, el cambio de paradigma debía concentrarse en español y matemáticas, mientras que en el resto de contenidos las cosas podían quedar como hasta el momento o, si acaso, como se verá más adelante, solo se requería ampliar los conocimientos (SEP, 1993, p. 10). Así, se aspiraba a que el estudiante tuviera un “conocimiento elemental de la historia y la geografía de México” (SEP, 1993, p. 10).

Aquí lo que se percibe es una falta de congruencia entre la presentación del plan y los enfoques de los programas de las diversas asignaturas, porque en los segundos sí se puede encontrar el salto cualitativo del que se habla al principio del documento, es decir, se plantean las habilidades, destrezas o nociones relacionadas con la historia que será importante desarrollar en los estudiantes.

Las habilidades en el Plan y programas de estudio de 1993

El uso del término “habilidades” es, consideramos, la principal innovación en el Plan 93. Aparece por primera vez en la página 11 en conjunto con el de “conocimientos” mientras se habla de algunos diagnósticos que dieron por resultado las necesidades que tienen los estudiantes de primaria:

A lo largo de estos procesos de elaboración y discusión [del Plan y programas de estudio], se fueron creando consensos en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacaban claramente las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país [SEP, 1993, pp. 11-12].

Al enunciar los propósitos del Plan y programas 1993 se jerarquizan cuatro: 1. La adquisición y desarrollo de habilidades propias de la lengua y las matemáticas. 2. Adquisición de conocimientos fundamentales relacionados con la preservación de la salud, la protección del medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales y los que proporcionan una visión organizada de la historia y geografía de México. 3. Una formación ética que haga a los niños conscientes de sus derechos y deberes y de la práctica de valores. 4. El desarrollo de la apreciación artística y el deporte (SEP, 1993, p. 13).

La relación conocimientos-habilidades, a las cuales en este caso se les denomina “intelectuales”, se explicita de manera más precisa en el siguiente párrafo:

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales [SEP, 1993, p. 13].

En el documento analizado, la autoridad educativa insiste en el uso de los términos “habilidades”, “capacidades” o “nociones”; los cuales son mencionados como sinónimos y parecen destinados a fundamentar la práctica docente, sin embargo, no los define. Esta es una omisión de gran calado porque, como ya se indicó líneas atrás, la inclusión del desarrollo de las habilidades en el Plan 1993 es la principal innovación. Además, en todo el documento no se encuentran fuentes de información que

fundamenten pedagógica o psicológicamente la inclusión de estos constructos ni la adopción del constructivismo.

La enseñanza de la historia en 1993

En el Plan de estudios de primaria de 1972, la historia no era una asignatura. De entonces a 1993 en la primaria se estudiaba como parte de las ciencias sociales, que incluían geografía, historia y civismo. A partir de 1993 las tres disciplinas aparecen como asignaturas independientes, aunque desde entonces se ha sugerido que se enseñen de forma interdisciplinaria (SEP, 1993). De ahí que se puede decir que el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana del Plan 2022 en el que las asignaturas desaparecen y se procura estudiar los fenómenos sociales en su complejidad, tiene su origen en lo antes mencionado.

Si bien la introducción del Plan y programas de 1993 indicaba que la historia debía profundizar en conocimientos, el enfoque del programa de la asignatura planteaba directrices en otro sentido. Aquí cabe mencionar que en el Plan y programas de estudio de 1993 cada programa de asignatura estaba conformado por dos partes: el enfoque y el temario. El primero daba directrices muy generales acerca de cómo debía enseñarse la disciplina correspondiente y el temario mostraba los contenidos a abordar. En el enfoque para la enseñanza de la historia se indicaba lo siguiente:

Al restablecer la enseñanza específica de la historia, se parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional. El enfoque adoptado para la enseñanza de la historia pretende ser congruente con los propósitos arriba señalados, bajo el supuesto de que sería del todo inconveniente guiarse por una concepción de la enseñanza que privilegia los datos, las fechas y los nombres, como fue usual hace algunas décadas, con lo que se fomenta casi inevitablemente el aprendizaje memorístico [SEP, 1993, p. 91].

De esta manera, quienes diseñaron el enfoque del programa de Historia plantearon la necesidad de que la enseñanza de la historia tuviera un carácter disciplinar y formativo, en detrimento de la tradicional forma de enseñar basada en la memorización de datos. Para ello propusieron estimular el desarrollo de lo que denominaron como “naciones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico”.

Las nociones que el enfoque de la historia del Plan y programas de estudio de primaria de 1993 propone desarrollar con los estudiantes son, por un lado, la curiosidad, por el otro, la capacidad de percepción del cambio para evitar el presentismo (relación pasado-presente); la causalidad; la ubicación espacio-temporal; la influencia recíproca entre culturas civilizaciones y naciones, la difusión de influencias; la diversidad de procesos históricos y formas de civilización e identificarse como sujeto histórico. La

idea principal era que “el ejercicio de la reflexión histórica desarrolla capacidades que pueden transferirse hacia el análisis de la vida social contemporánea”. Cabe mencionar que estas nociones permanecen hasta el día de hoy con la reforma curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Por un lado, a los profesores se les invita a estudiar el pasado a partir del presente generando condiciones en las que la curiosidad sea el vehículo que permita un aprendizaje significativo (SEP, 2024, pp. 23-24), y por el otro, los proyectos que se incluyen en los libros de texto que tienen contenido histórico desarrollan en mayor o menor medida esas capacidades a percibir.

El enfoque para la enseñanza de la historia planteado en 1993 tuvo como uno de los vehículos para ponerse en práctica a los libros de texto gratuito. La publicación de los de historia fue muy accidentada. Primero, en 1992, se publicaron textos de emergencia mientras se terminaba de diseñar el Plan y programas de estudios, los cuales, a partir de la polémica desatada por la ausencia de ciertos personajes históricos y el señalamiento de que estaban atravesados por la ideología dominante entre los grupos gobernantes, fueron destruidos. Luego se convocó a un concurso para su elaboración, del cual resultaron obras ganadoras, sin embargo, los autores no estuvieron de acuerdo con las modificaciones que la autoridad educativa les indicó, por lo que se negaron a la publicación. Por último, un equipo de la propia SEP se encargó de elaborar los libros (Arce, 2009, p. 65). Cuando se publicaron los libros de historia, estos contenían textos y actividades que intentaban equilibrar la cantidad de contenido con el desarrollo de nociones como la ubicación espacio-temporal, la relación pasado-presente, la idea de cambio y el reconocimiento del niño como sujeto histórico, entre otras (CONALITEG, s.f.). En un estudio que da cuenta de las características de los libros señalados se indica que los libros de 1992 tuvieron como principal característica revisar aspectos historiográficos, lo cual provocó la controversia ya mencionada. Los de 1993 tuvieron un contenido pedagógico más claro porque quienes los diseñaron eran historiadores formados en aspectos didácticos. Los libros de 1994 se distinguieron por evitar cualquier controversia de orden historiográfico e implementar estrategias didácticas para el desarrollo de nociones (Mendoza, 2011).

Como puede apreciarse en los libros de 1994, los cuales se pueden consultar en la página de la CONALITEG como parte de los textos de la generación 1993, es posible encontrar que en el diseño de cada libro se pone especial énfasis a la implementación de líneas del tiempo que recorren las páginas en su parte inferior; además se incluyen ejercicios en los que se procura desarrollar las nociones señaladas (CONALITEG, s.f.).

Conclusiones

En resumen, el Plan y programas de estudio de primaria de 1993 presenta como su principal innovación la inclusión del desarrollo de habilidades, capacidades o nociones en los estudiantes. Sin embargo, así como no fundamenta el paradigma o modelo

pedagógico desde el cual está construido (el constructivista), tampoco justifica la introducción del constructo *habilidades* y mucho menos las define.

El uso del término “habilidades” nos da pistas para relacionar al Plan 93 con los modelos educativos basados en competencias que empezaban a generalizarse en el mundo. Ejemplo de ello es la siguiente cita, en la que se indica que “los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella” (SEP, 1993, p. 23).

Cabe mencionar que en el Plan y programas 2011 se presentó una definición del concepto básico que vertebra la propuesta, es decir, se define a la competencia. Al respecto se indica que “es la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2014, p. 29). A ello nos referiremos en otra ocasión, pero se puede adelantar que ya para el Plan 2011 las habilidades aparecen subordinadas a las competencias. En el Plan de estudios del 2022 el concepto de *habilidades* sigue presente, solo que ahora no subordinado al concepto de *competencia*, sino al de *capacidad* (SEP, s.f., p. 11).

Por esa permanencia del concepto de habilidad a lo largo de más de 30 años consideramos necesario su estudio. En este caso nos hemos referido a su aplicación en la historia porque, en buena medida, la práctica docente sigue atada a la enseñanza memorística, mientras que el desarrollo de habilidades relacionadas con la enseñanza de la historia es una tarea pendiente.

Referencias

- Acevedo, R. E. (2022). *El concepto de competencias en la educación básica mexicana de 1992 a 2018* [Tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/5134>
- Arce, M. (2009). *La enseñanza de la historia. Una historia* [Tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2009/marzo/0641182/Index.html>
- Colegio de Bachilleres (2016). *Plan 1992*. https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/index.php/plan_92/
- Comisión Interinstitucional Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990, mar. 5-9). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje* [documento final de conferencia]. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia.
- CONALITEG [Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito] (s.f.). *Catálogo histórico. Generación 1993*. Gobierno de México. <https://historico.conaliteg.gob.mx/?g=1993&a=1>
- Fernández, C. (1966). Congreso Mundial de Ministros de Educación, sobre el analfabetismo (Teherán, 8-19 de septiembre de 1965). *Revista de Educación*, (181), 63-65. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:06338d0a-6391-4300-ac27-b385845de537/1966re181cronica-pdf.pdf>
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Sígueme.

- González, M., Machin, J., y Tarango, J. (2019). Las habilidades de pensamiento e informativas en el libro de texto de español: cronología de los planes de estudio en México. *Debates por la Historia*, 7(2), 19-46. <https://revistas-cientificas.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/134/365>
- Kirk, G. (1989). *El currículum básico*. Paidós.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta.
- Lima, L., y Reynoso, R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. *Clio y Asociados*, (18), 41-62. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clio-n18a03/8078>
- Mendoza, M. G. (2011). Los libros de texto de historia de la modernización educativa: autores, textos y contextos, 1992-1994. En R. Barriga (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. El Colegio de México/SEP.
- Plá, S. (2019). *Calidad educativa historia de una política para la desigualdad*. IISUE Educación. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/calidad-educativa-historia-de-una-politica-para-la-desigualdad>
- Ramos, J. (2020). *El concepto de democracia en los manuales escolares en México (1821-1994): entre el currículum escolar y la vida social* [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio CINVESTAV. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2804>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria*.
- SEP (2014). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (3a. ed.). SEP.
- SEP (2024). La enseñanza de la historia desde el presente. En *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5*. Dirección General de Materiales Educativos. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/P5LPM.htm#page/22>
- SEP (s.f.). *Anexo (Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria)*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Cómo citar este artículo:

Jiménez Martínez, A. A., Farfán Mejía, E., y Moguel Vera, M. E. (2024). Las habilidades en la enseñanza de la historia en primaria en el Plan y programas de estudio de 1993 en México. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 269-279. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.647>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Un olvido historiográfico: el maestro de novicios entre los dominicos novohispanos, siglos XVI y XVII

An historiographical oblivion: The master of novices among the Novo-Hispanic Dominicans, 16th and 17th centuries

María Fernanda Mora Reyes

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo brindar un panorama general sobre un tipo de instructor que, pese a su trascendencia, ha quedado prácticamente olvidado por la historiografía: el maestro de novicios de las órdenes religiosas en Nueva España. El estudio se hará, específicamente, para los dominicos de la provincia religiosa de Santiago de México durante los siglos XVI y XVII. Primero se expondrá cómo era la educación de los frailes dominicos y cuáles fueron los noviciados que fundó la provincia; posteriormente se explicarán los contenidos y métodos de enseñanza utilizados por este instructor; finalmente, se examinarán las implicaciones que tuvo en esta provincia la transformación del maestro de novicios en un oficio que brindaba importantes remuneraciones.

Palabras clave: Historia de la educación, historia de México, investigación histórica, maestro de novicios.

ABSTRACT

The present article aims to provide a general overview of a type of instructor who, despite his transcendence, has almost remained forgotten by historiography: the master of novices of the religious orders in New Spain. The study will be done, specifically, for the Dominicans of the province of Santiago de México during the 16th and 17th centuries. First, it will be described what the education of the Dominican friars was like, and which were the novitiates that the province founded; later, the contents and teaching methods used by this instructor will be explained; finally, the implications in this province of the transformation of the master of novices into an occupation that provided important benefits will be examined.

Keywords: History of education, history of Mexico, historical research, master of novices.

María Fernanda Mora Reyes. Universidad Nacional Autónoma de México. Es Doctora en Historia por la UNAM. Es Profesora de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM y Candidata dentro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Ha sido becaria posdoctoral en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM. En el año 2017 recibió la Medalla “Alfonso Caso” por sus estudios de Maestría en Historia de la UNAM. Coordinadora del libro *Devociones religiosas en México y Perú, siglos XVI al XVIII* (2021). Correo electrónico: mariamora0505@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8285-3060>.

¹ El presente trabajo se ha elaborado durante la estancia de investigación que he realizado dentro del programa de becas posdoctorales de la Coordinación de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, Programa de Becas Posdoctorales Elisa Acuña, como becaria en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, asesorada por la doctora Leticia Pérez Puente.

Introducción¹

Dentro de la historiografía del México virreinal se ha cultivado el estudio de los preceptores y maestros de distintos niveles, instituciones u objetivos de aprendizaje. Uno de los actores analizados es el que se encargó de enseñar los rudimentos de la lectura, la escritura y la aritmética, es decir, las primeras letras. Entre estos trabajos se encuentra el de Dorothy Tanck (1984), en el que, desde la historia de la educación, se ha interesado por los cambios que sufrió su enseñanza, su gremio de maestros y la educación primaria a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, en la ciudad de México. En dicho examen se evidencian los distintos proyectos que las autoridades regias, de la ciudad y, después, del México independiente, tuvieron sobre estas enseñanzas y su impacto en los maestros.

Otros autores han prestado atención a la creación de escuelas de primeras letras y han abordado la formación y designación de sus maestros en alguna región, como lo ha hecho María Helena Vales-Villamarín (2017) para el Nuevo Santander. Por su parte, es menester referir el estudio de María Guadalupe Cedeño (2017) en el que ha analizado a los maestros de primeras letras de los indígenas de Michoacán durante los siglos XVI y XVII, lo que ha permitido conocer sus perfiles dependiendo del espacio y tipo de escuela donde enseñaban. También es importante resaltar a quienes han explorado a las escuelas amigas, en las que las mujeres enseñaban las primeras letras. Estas investigaciones han permitido visibilizar y valorar, como bien lo ha demostrado Pilar Gonzalbo (2016), los oficios y trabajos remunerados que realizaban las mujeres en el periodo virreinal.

Con respecto a los colegios con enseñanza, hay una amplia historiografía que se ha abocado al examen de la fundación y el cambio de estas instituciones, por lo que en esos estudios se ha abordado la situación de sus lecciones y catedráticos.² Solo por mencionar un par de representantes de esta historiografía, Pilar Gonzalbo (2016) ha analizado los modelos de enseñanza de los jesuitas y la situación de sus colegios, y Rosalina Ríos (2021) ha estudiado el colegio de mestizos de San Juan de Letrán en el ocaso del siglo XVIII e inicios del México independiente, periodo en el que dicho instituto cambió y, por ende, las materias que se enseñaban y sus maestros. Aquí también pueden integrarse las investigaciones sobre los seminarios conciliares, en las que se ha incluido la situación de sus catedráticos al examinar los cambios en el gobierno y administración de tales establecimientos (Pérez, 2017). Además se han hecho exámenes particulares sobre los catedráticos de ciertos seminarios, como lo efectuó Motenehuatzin Xochitiotzin (2016) para el de México. Este trabajo ha develado las vicisitudes del seminario y su impacto en los que leyeron los cursos de artes, cuya situación social y carrera eclesiástica se examinan.

Un caso particular son los catedráticos universitarios, pues han sido objeto de un mayor número de estudios. Por un lado, se han integrado dentro de los exámenes sobre

² Remito al nodal balance metodológico e historiográfico que ha preparado Enrique González y González sobre los colegios novohispanos (González, en prensa).

alguna facultad o cátedra, como lo ha realizado Gerardo Martínez-Herández (2016) para la Facultad de Medicina de la Universidad de México. Por otro lado, han sido particular objeto de investigación de autores como Armando Pavón y Clara Ramírez (1993), Leticia Pérez Puente (2001) y Rodolfo Aguirre (1998), quienes han analizado el perfil, la denominación y la carrera de los catedráticos del estudio mexicano durante los siglos XVI, XVII y XVIII. Otros investigadores han examinado las implicaciones del oficio de catedrático (González, 2016), sus trayectorias y sus escritos (Beuchot, 1998), o sus prácticas de escritura dentro y fuera del ámbito universitario (Castañeda, 2016).

Frente a esta diversidad de estudios sobre los catedráticos, la historiografía sobre los lectores en los conventos o colegios de los mendicantes es mucho más exigua. Usualmente, se les ha incorporado en valiosas visiones panorámicas sobre la educación de los religiosos, con lo cual se han percibido los cambios en los cursos en función de la situación de las provincias religiosas.³ Así lo hicieron Daniel Ulloa (1977) para los dominicos, Pilar Gonzalbo (1990) y Antonio Rubial (2014) para todos los mendicantes, así como Ernesto Rangel (2020) para los agustinos. Solo Mauricio Beuchot (1987) ha preparado un recuento detallado de los lectores de teología, filosofía y gramática en los conventos dominicos durante el siglo XVI, además de que en otra obra (1998) ha abundado en la enseñanza de la filosofía por parte de los frailes en sus corporaciones o en la universidad, enfatizando en sus obras escritas.

Dentro de la formación frailuna hay otro actor aún más olvidado por la historiografía: el maestro de novicios. Este se encargaba de la primera instrucción espiritual y moral de las nuevas vocaciones de las órdenes religiosas. Después de esa preparación los novicios profesaban, y entonces podían estudiar filosofía y teología en sus conventos o colegios. En distintos trabajos, varios investigadores han incorporado al maestro de novicios en visiones panorámicas sobre la formación de los religiosos, sin dedicarles algún espacio particular. Así lo han hecho los citados Daniel Ulloa (1977), Pilar Gonzalbo (1990) y Ernesto Rangel (2020). Únicamente Asunción Lavrin (2015) –bajo una perspectiva sociocultural– ha elaborado un examen sobre el noviciado como periodo formativo entre las órdenes mendicantes novohispanas, en el cual ha dedicado un apartado al maestro de novicios. Esta investigadora ha abordado la forma, el contenido y los textos que le servían a este instructor en sus enseñanzas.

El presente trabajo tiene por objetivo brindar un panorama general sobre los maestros de novicios dominicos de la provincia de Santiago de México, durante los siglos XVI y XVII. Primero se expondrá cómo era la educación dominica y cuáles fueron los noviciados erigidos por esta provincia. Posteriormente se abordará la forma en que se elegía al maestro, se explicarán cuáles y cómo eran sus enseñanzas y se examinará de qué modo, en la provincia, se convirtió en un oficio que brindó recompensas al que lo llevó a cabo. Con todo ello se busca aportar a la historiografía interesada en las órdenes mendicantes un estudio sobre un tipo particular de maestro que, como se verá, tuvo un papel de primer orden en la formación de los frailes novohispanos.

³ Una provincia religiosa era una unidad administrativa de un grupo de conventos y frailes de una zona específica (Melvin, 2012, p. 321).

Instituciones para la formación de los dominicos de la provincia de México

Una orden religiosa es una institución y “una forma de vida consagrada, cuyos miembros emiten votos públicos y solemnes y viven una vida de fraternidad de acuerdo con su regla y constituciones” (Martínez, 2004, p. 22). Entre ellas se encuentran las órdenes mendicantes, que surgieron con la finalidad de ejercer la predicación y vivir de la mendicidad. Una de estas corporaciones es la Orden de Predicadores, cuyos miembros, en su rama masculina, podían ser frailes legos o frailes clérigos: los primeros se abocaban al trabajo doméstico de las casas donde vivían, y los segundos al estudio y la prédica (Martínez, 2004, pp. 94, 231-243).

Acorde con las constituciones de la Orden de Predicadores, el aspirante a fraile debía aprobar una serie de exámenes y cumplir con ciertos requisitos, después de lo cual pasaba por un periodo probatorio de un año. En ese lapso el novicio simple recibía su primera formación, centrada en la perfección espiritual y la vida común; debía estar en un espacio físico diferente al de la demás comunidad frailuna (en la casa o cámara de novicios, o noviciado), y su formación estaba bajo el total cuidado del maestro de novicios. Después del año de prueba, el novicio realizaba su profesión y sus votos solemnes (Orden de Predicadores [OP], 1690, pp. 65-114). Si su vocación lo llamaba a seguir el camino de los estudios, comenzaba los cursos de filosofía y teología (Ulloa, 1977, pp. 238-239), se le denominaba *novicio profeso* o *corista* y debía permanecer bajo vigilancia del maestro de novicios hasta su ordenación sacerdotal (OP, 1690, pp. 65-114).

Poco después de que arribó a Nueva España el primer contingente de dominicos en 1526, un fraile debió fungir como maestro de novicios, aunque fuera de forma improvisada, pues en esa primera embarcación había un novicio, fray Vicente de las Casas (Dávila, 1625, pp. 2-4, 579-583). La creación de un noviciado en forma no debió ser cosa sencilla, pues la orden religiosa tuvo que sortear diversos problemas organizativos, desde la falta de personal, las diferentes concepciones sobre la misión y los intentos de obtener su propia provincia religiosa. Esto último lo lograron en 1532 cuando el maestro general les permitió establecer la provincia de Santiago de México (Pita, 1991, pp. 69-83). Además, acorde con las Constituciones dominicas, una casa de novicios solo podía instituirse en las fundaciones con la categoría de convento; este habría de ser grande, donde se viviera una vida de observancia, y debía destinar al noviciado un espacio físico, en el que habrían de residir, como mínimo, cuatro novicios (OP, 1690, pp. 76-78).

Con todas estas dificultades, el primer noviciado de los novohispanos se instauró en el convento de México, donde las nuevas vocaciones se formaron bajo la autoridad del maestro de novicios (Pita, 1991, pp. 139-140). Tal vez en sus inicios no contó con

toda la infraestructura que las Constituciones mandaban. En una situación similar pudieron estar, durante sus primeros años, los noviciados de los conventos de Santo Domingo de Oaxaca y Puebla, que se crearon posteriormente y cuyos maestros de novicios aparecen en las asignaciones de frailes hasta el Capítulo Provincial de 1555 (Vences, 1990, pp. 121-152).⁴ Una vez que realizaban su profesión, los novicios que querían ser sacerdotes estudiaban en los conventos de México, Puebla y Oaxaca, donde se crearon lecciones de gramática, filosofía y teología (Beuchot, 1987, pp. 51-62). A estos se agregó el colegio de San Luis de Puebla, en el que, desde 1585, se comenzaron a impartir cursos de filosofía y teología (Dávila, 1625, pp. 571-575).

Los espacios formativos de la provincia cambiaron cuando a finales del siglo se creó la provincia de San Hipólito de Oaxaca, la cual integró en su jurisdicción el noviciado de Oaxaca (Ojea, 2007, pp. 167-172). En el ocaso de esa centuria, además, hubo una importante disminución en el arribo de frailes ya profesos desde Europa —especialmente de las órdenes franciscana, dominica y agustina—, por lo que desde entonces la mayoría de los religiosos de esas corporaciones se formó en los noviciados novohispanos (Pita, 1991, pp. 35-44; Melvin, 2012, pp. 46-54). Con ello, en la provincia de Santiago, sus casas de novicios de México y Puebla se convirtieron en el principal semillero de sus vocaciones y sus maestros de novicios en los encargados de instruir a casi todos sus integrantes.

Acorde con las Constituciones ya referidas, los noviciados habrían de contar con un dormitorio común, con debida clausura, salas para las lecciones espirituales o instrucciones del maestro de novicios, un oratorio o capilla y un jardín (OP, 1690, pp. 76-96). Gracias al cronista Hernando Ojea (2007) se sabe que a principios del siglo XVII el noviciado de México sí contaba con esas accesorias, pues tenía su propio edificio con un patio, cuatro dormitorios con 44 celdas, un oratorio, una ropería y letrinas (pp. 137-140). En esos años este noviciado dio cabida a entre 20 y 30 novicios simples y 50 profesos, mientras que el de Puebla a entre 9 y 10 novicios simples y 20 profesos (Archivo General de la Orden de Predicadores, Roma [AGOP], 1612-1616).

En 1661 la situación de los noviciados volvió a modificarse, pues se concretó la provincia de los Santos Ángeles de Puebla (Torres, 2007, pp. 315-368). Desde entonces, la de Santiago mantuvo un solo noviciado, el de México, como centro de recepción de las nuevas vocaciones. Un periodo de excepción fue entre 1686 y 1709, cuando funcionó un noviciado en el convento de Nuestra Señora de la Piedad, extramuros de la ciudad de México. Entonces, este establecimiento tuvo su maestro de novicios y un fraile empezó a brindar lecciones de filosofía. El noviciado tuvo una corta existencia, pues solo se proyectó como una respuesta temporal de los dominicos ante las iniciativas de la corona y de su orden para modificar la población de la provincia (Mora, en prensa).

⁴ El Capítulo Provincial era un “organismo colegiado” que congregaba a los representantes de cada convento de una provincia “con el fin de coordinar el mantenimiento de la disciplina” y elegir al provincial y a “los órganos de gobierno de la provincia” (Martínez, 2004, p. 227).

Virtudes y elección del maestro de novicios

Los maestros de novicios dominicos debían tener por lo menos 35 años de edad, 10 años de profesión y el sacerdocio. Habrían de ser ejemplo de vida y doctrina, afables en el trato, pero graves en cuanto a la disciplina; tener gusto por las mortificaciones y la oración, y practicar la prudencia y la caridad (OP, 1690, pp. 78-79). Asimismo debían poseer credenciales académicas, pues los superiores de la orden aconsejaban que ese oficio recayera en religiosos sobresalientes en los cursos de filosofía y teología (Capítulo General, 1902c, p. 219). Si era elegido en las asambleas provinciales, debía contar con la venia del definitorio;⁵ si se hacía en otro momento, era necesario que recibiera el aval de los padres del consejo del convento (OP, 1690, pp. 78-79). Asunción Lavrin (2015) ha demostrado que entre las demás órdenes mendicantes también se enfatizó en la necesidad de que el maestro elegido contara con “las cualidades personales y espirituales que trataba de enseñar” (p. 245).

Las crónicas de la provincia de Santiago de México narran que los maestros de novicios fueron religiosos que cultivaron los estudios. Hernando Ojea (2007) señala que algunos, como fray Antonio de Soria †1598, primero estudiaron en algún convento o colegio dominico, donde impartieron lecciones, y solo después tomaron el oficio en cuestión (p. 174). También refiere que otros, como fray Alonso Pérez †1591, fueron concedores de varias lenguas indígenas, lo que les permitió administrar los sacramentos. Fray Alonso, además, fue el superior de los conventos de Santo Domingo de México y Puebla, y después se desempeñó como maestro de novicios (pp. 152-153). Ello demuestra que los que tomaron este oficio tuvieron experiencia en la administración espiritual y el gobierno de su provincia. Con respecto a sus virtudes morales, el mismo cronista los caracterizó como humildes, observantes de la regla y las constituciones, caritativos y compasivos, templados en la comida y vestido, puntuales en los ayunos, modestos, entregados al silencio, castos, dados a las mortificaciones y constantes en el rezo (pp. 152-175).

Aunque muchos de esos instructores debieron cumplir con los modelos de comportamiento referidos, a través de otros documentos se puede matizar la imagen idealizada que plasmaron los cronistas. Por ejemplo, el Capítulo General de 1686 (1903b)⁶ mandó reiterar una orden de 1647, en la que se subrayaba la importancia de que para el oficio de maestro de novicios fueran elegidos padres “graves, prudentes, celosos de la religión y observantes” (p. 214). En 1694 nuevamente se conminó a los provinciales, superiores conventuales y padres del consejo a mantener cuidado en que ese instructor tuviera los requerimientos ya señalados (Capítulo General, 1903c, p. 267). De ser una situación general la elección de frailes con tales cualidades no habría sido necesario reiterar dichos mandatos.

⁵ El definitorio era un “organismo colegiado” elegido en los capítulos provinciales, cuya función era ayudar al provincial en la toma de distintas decisiones (Martínez, 2004, p. 227).

⁶ El Capítulo General era “la máxima autoridad de la orden” y funcionaba como un “organismo capitular o colegial” (Martínez, 2002, p. 242). Este se conformaba de los representantes de todas las provincias dominicas y se reunía periódicamente “para legislar lo relativo a la buena marcha” de la corporación (Ulloa, 1977, p. 300).

¿Qué y cómo instruían?

Después de su elección, el maestro de novicios debía pedir permiso al superior del convento con noviciado donde iba a desempeñarse para poder comenzar sus labores (Romans, 1690, pp. 88-89). En la provincia de México, específicamente en el convento de Puebla, su labor no solo se constreñía a la formación de los novicios, sino que –a principios del siglo XVII– comenzaba desde la examinación de los aspirantes, lo cual realizaba en conjunción con las autoridades conventuales (Capítulo Provincial, 1604, p. 4).

Debía guiar a las nuevas vocaciones desde que se desprendían de sus vestimentas seculares. Ya como novicios, el maestro estaba encargado de su constante supervisión, por ello, junto con su ayudante, era el único que podía residir en la casa de novicios. Les enseñaba a cantar el rezo del oficio divino; a manejar su cuerpo con prudencia y sin vanidades, y a practicar el silencio, el arreglo y el uso de su vestimenta, el ritual dentro del comedor comunitario, el modo de confesarse, la oración y la meditación. En ese año probatorio, este instructor únicamente debía hacer uso de obras espirituales, como las *Meditaciones* de san Bernardo, san Buenaventura o san Anselmo, las *Confesiones* de san Agustín, las hagiografías y los escritos de fray Luis de Granada. Era preferible que el maestro no diera a los novicios una carga importante de lectura y que lo aprendido fuera de memoria, es decir, él podría leerles o glosarles los contenidos. Así, se debía sobreponer la formación religiosa sobre la académica. El instructor habría de realizar las enseñanzas mediante la corrección, la explicación, los sermones y las pláticas (Romans, 1690, pp. 89-108).

El cronista Agustín Dávila Padilla (1625) biografió a algunos de sus hermanos de hábito; refiere que los maestros de novicios instruyeron a las vocaciones en los preceptos de la vida en comunidad, el oficio divino, las virtudes cristianas y ciertas prácticas muy valoradas por la Orden de Predicadores, como el silencio. También relata que enseñaban con entereza y compromiso, incluso refiere que estos instructores debían tener “caridad de padre y piedad de madre, con la paciencia de quien al fin cría gente nueva”,⁷ y subraya con orgullo que, en su orden, el fraile profeso debía permanecer bajo “cuidado y enseñanza” de este maestro hasta el sacerdocio para que se ejercitara en la “humildad y paciencia”. Con ello se cimentarían las buenas costumbres “y no con solo la sobrehoz de religión, que a los mal enseñados pudiera dejar con solo el barniz superficial en el breve tiempo de un año”. El maestro, además, debía cuidar que el corista se abocara al “estudio y a la religión” (p. 123).

La forma en la que enseñaba, el contenido y las lecturas del maestro de novicios antes referidos no eran propios de los dominicos, por ejemplo, el maestro de novicios de los franciscanos podía auxiliarse de los textos de fray Luis de Granada. Incluso, todas las órdenes equiparaban el noviciado con la crianza (Lavrin, 2015, pp. 241-243, 246). Con respecto a este último punto, Dávila Padilla (1625) señala que los padres

⁷ La comparación de los maestros de novicios con la figura de los padres fue usual en los discursos de las demás órdenes religiosas (Lavrin, 2015, pp. 243-245).

enseñaban al niño a comer, caminar, hablar y vestir; lo reprendían si comía o jugaba con algo que le podría causar algún mal, y si era zurdo, le ataban esa mano para que escribiera con la derecha. De forma análoga, el maestro instruía al novicio en los “principios de urbanidad y crianza”; lo educaba en el vestir, caminar, comer, hablar o callar, y si hacía alguna actividad “izquierda, le atan la mano con la reprehensión y castigo para que use la derecha” (pp. 389-390).

Aunque es innegable la visión idealizada de las crónicas, estas también develan que no todos los maestros procedían con rigor irrestricto. Así, al relatar la vida de fray Cristóbal de Ortega –†1604–, el cronista Alonso Franco (1900) puntualiza que fray Cristóbal era tan perspicaz que notó la poca inclinación que tenía un aspirante que se formaba como lego; si bien mandó al maestro de novicios que le quitara el hábito, los padres “graves” del convento le sugirieron que no lo hiciera. El novicio permaneció en la orden y profesó, pero “salió tan mal inclinado, que no aprovechando con él disciplinas, ni penitencias, ni correcciones, ni avisos [...] al fin le quitaron el hábito y le echaron de ella como a incorregible y perdido” (p. 185).

Se pueden referir dos fuentes más que permiten cuestionar si todos los maestros procedieron con total compromiso en sus obligaciones.⁸ Una es el proceso inquisitorial que surgió a raíz de las prédicas realizadas durante la celebración que la ciudad de México, los plateros y la Real Universidad organizaron a la Inmaculada Concepción. Entonces se encendió una polémica que, acorde con los testigos, fue iniciada por un novicio del convento de Santo Domingo de México, quien elaboró una glosa contra el franciscano que había predicado en la fiesta. Si bien el proceso concluyó con la disposición de requisar todas las creaciones literarias, cabría preguntarse si el maestro de novicios tuvo conocimiento de las actividades de su pupilo y si tomó alguna medida (Archivo General de la Nación, México [AGN], 1618). La otra es una disposición de las “Actas particulares para el gobierno” de la provincia, de 1671, en la que se instó a los maestros a conducirse con rigor y mantener a los novicios “recogidos, para que no pierdan el tiempo de diputado para los estudios [...] distraídos con la ociosidad, desocupándolos para las horas de conferencia y demás lecciones” (Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, México [BNAH], 1671, f. 79).

Más allá de señales de desidia, las fuentes también dan cuenta de los avatares de los maestros de novicios en su oficio. Por ejemplo, Hernando Ojea (2007), al narrar la vida de fray Alonso Pérez, no omitió la complejidad que para él fue “tratar con muchachos y mozos, hijos de diferentes padres, de diferentes costumbres e inclinaciones y de poca experiencia”, ya que su labor implicaba “moderarlos, hacerles olvidar aquellas [costumbres], arrancarlas de todo punto [...] y amoldarlos a las de la religión. Y para haber de enseñar uno a otro virtudes y perfección, reprenderle e irle a la mano en aquello que es de su gusto e inclinación” (p. 154). Ello explica el interés de Dávila Padilla (1625) por señalar que tanto la blandura como el rigor y la disciplina eran fundamentales en esta actividad instructora (p. 123).

⁸ Otro caso es el que relata Asunción Lavrín (2015) que sucedió entre los dominicos de Puebla, en el siglo XVIII, en el que, durante una conflictiva asamblea provincial, los coristas fueron instados a “escaparse del convento y refugiarse en el de San Francisco”. Ello se interpretó como una rebelión de los novicios ante la elección provincial en un fraile que ellos no querían. La investigadora estipula que, entonces, el maestro de novicios fue omiso a las acciones de los pupilos (pp. 259-260).

Lo arduo del oficio explica por qué varios frailes se negaban a desempeñarlo, ante lo cual el Capítulo General de 1611 (1902a) dispuso que aquellos que no lo quisieran realizar tendrían prohibido obtener el cargo de superior de algún convento (p. 145). Tal medida no debió ser del todo efectiva, pues años después Alonso Franco (1900) señalaba que en la provincia de México era usual que varios frailes rechazaran el oficio por todas las exigencias morales y la labor constante que implicaba (p. 491).⁹ Tan solo debemos imaginar que los aspirantes a frailes tenían entre 16 y 21 años y que su formación en el noviciado no se constreñía a una lección de una o dos horas. Esta complejidad de las actividades del maestro y de las enseñanzas no fue una situación única para los dominicos, sino que, entre los demás mendicantes, también tuvo esa consideración (Lavrin, 2015).

Del reconocimiento a la recompensa

El oficio de maestro de novicios era reconocido en la orden dominica, no por nada las acciones de quienes se desempeñaron en él fueron incluidas en las crónicas.¹⁰ No obstante, como se señaló, algunos frailes se negaron a aceptar esa ocupación por el esfuerzo que implicaba. Por ello, el Capítulo General de 1611 ya referido (1902a), además de medidas coercitivas, consideró que “mediante recompensas” se podría “incitar a los hombres adecuados a realizar este deber”. Por tal motivo, mandó que quien tuviera la labor de maestro de novicios estaría exento de los oficios de la hebdomada, se le consideraría miembro de los padres del consejo y ocuparía un lugar después del bachiller o antes del superior en su convento (p. 145). El Capítulo General de 1644 (1902b) reiteró tales beneficios, pero puntualizó que, para disfrutarlos, debía haberse ocupado por ocho años en el oficio (p. 111).

En 1647, el Capítulo General (1902c) realizó un importante ajuste a las recompensas al maestro de novicios, pues ordenó que si contaba con seis años en esa labor y recibía el visto bueno del defensor, tendría voz en las elecciones y los actos de los capítulos provinciales, como lo disfrutaban los predicadores generales o los padres de provincia (pp. 219-220). Esta disposición se repitió y ajustó en los siguientes años, por ejemplo, en 1677 el Capítulo General (1903a) reafirmó que los maestros de los novicios simples, con seis años de labores, se exentarían de los oficios de hebdomada y se considerarían padres del consejo del convento; además, en caso de que cumplieran con doce años en esa labor, tendrían voz en los capítulos provinciales como la tenían los padres de provincia (p. 160). Con ello, este maestro ya no solo tendría incidencia en las vocaciones, sino también en la dirección de las provincias.

A partir de las primeras disposiciones sobre las recompensas a estos maestros, la provincia de México buscó que fueran extensivas para sus miembros (Capítulo Provincial, 1653, pp. 18v-21). No obstante, desde la década de 1660 sus autoridades interpretaron de una forma muy particular las instrucciones ya antes referidas, pues

⁹ Franco (1900) afirma: “Para lectores de estudios y magisterios de letras hay siempre muchos; pero para maestros de novicios no se hallan todas veces, siendo la causa el excusarse los más de este trabajo y no ser todos a propósito para este oficio que tantos requisitos pide; y la verdad es que los ha menester todos el que fuere maestro de novicios: santidad de vida, letras, prudencia, mansedumbre y celo grande de la religión, ceremoniático, vigilante, cuidadoso, de salud y fuerzas” (p. 491).

¹⁰ Lavrin (2015) demuestra que los elogios y el reconocimiento hacia el maestro de novicios fueron usuales también en las crónicas de las otras órdenes mendicantes (pp. 244-246).

en lugar de que el maestro tuviera los mismos derechos de voz que los predicadores generales, solicitaron que aquellos adquirieran el cargo de predicador general por su desempeño en esa instrucción (Capítulos Provinciales de 1663, pp. 11-14v; ca. 1683, p. 6v; ca. 1687, p. 10v). La solicitud era una anomalía, pues el oficio de predicador general se otorgaba a un religioso por convento que hubiera escuchado lecciones de teología, fuera maduro y discreto y se reconociera por haber predicado “gloriosamente” por varias cuaresmas (OP, 1690, pp. 238, 281-283). Al adquirir tal oficio, como ya se señaló, el fraile contaba con voz en los Capítulos Provinciales.

A finales del siglo, las autoridades de la provincia pidieron a sus superiores su venia para que el maestro de novicios de México tuviera el grado de presentado “bajo el título de maestro de novicios”, es decir, su desempeño en esa labor le daría derecho a tal grado (Capítulo Provincial, 1697, s.p.). Ello era una irregularidad en las prácticas para obtener los grados académicos que brindaba la corporación. Uno era el de maestro en teología; para adquirirlo, el religioso debía contar con más de 35 años de edad, haber leído cursos por varios años y ser postulado por su provincia ante las autoridades superiores dominicas. Este grado venía acompañado de recompensas, pues daba al fraile un lugar principal en sus conventos y en el Capítulo Provincial, asamblea en la que podía tener voz (OP, 1690, pp. 252-254, 316-327). Por su parte, el grado de presentado o la presentatura formalmente solo era el reconocimiento de que el fraile había sido postulado para maestro en teología. Sin embargo, con el tiempo comenzó a considerarse análogo a un grado académico. Cada provincia tenía un número fijo de grados de maestro y presentado que brindaba (Ulloa, 1977, pp. 246-247).

Las solicitudes de los dominicos de México para que el oficio de maestro fuera un medio para obtener el cargo de predicador general y los grados académicos pueden tener varias explicaciones. Una es que, a través de ellas, se quisiera aumentar el número de participantes en las asambleas provinciales, lo que había sido una práctica muy común en las órdenes religiosas en Nueva España (Rubial, 2009). Otra explicación es que quisieran brindar mayores reconocimientos a los que se desempeñaban en el oficio formativo de sus vocaciones. Cualquiera que fuera la razón, en 1695 el maestro general de la orden incentivó una serie de mandatos para reformar a la provincia. En esas disposiciones se encontró una tajante prohibición a las peticiones para que hubiera beneficiados al grado de presentado o al oficio de predicador general por su desempeño como maestro de novicios (Capítulo Provincial, 1697, s.p.). Así, en el ocaso del siglo xvii, el general buscó que las recompensas de este instructor se limitaran a lo dispuesto por los Capítulos Generales.

Conclusiones

En el desarrollo de este trabajo se ha explicado, primero, la situación de los noviciados erigidos por la provincia de Santiago de México durante los siglos XVI y XVII; posteriormente se ha estudiado de qué modo las autoridades de los conventos y de la provincia debían elegir al instructor, quien habría de cumplir con ciertos requerimientos en cuanto a su forma de vida y sus conocimientos. También se han revisado sus obligaciones y sus métodos de enseñanza. En estos apartados se ha estipulado cuál era el *deber ser* de los maestros de novicios, con base en las crónicas y la legislación, pero también se han matizado las visiones idealizadas de los cronistas, con auxilio de otras fuentes. Además, gracias a la investigación de Asunción Lavrin (2015), se han señalado algunas similitudes en las obligaciones y las enseñanzas de los maestros de novicios de otras órdenes religiosas en Nueva España.

Por último, se ha abordado un fenómeno muy particular que sucedió en el siglo XVII en la orden dominica que buscó cambiar la concepción hacia este oficio y que, en la práctica, modificó el ámbito de acción del instructor. Los Capítulos Generales habían querido incentivar a sus religiosos a que tomaran esa pesada carga con la promesa de remuneraciones, por lo que, desde entonces, el maestro de novicios no solo tendría incidencia en la formación de las nuevas vocaciones, sino también en el devenir de sus provincias. A partir de tales medidas, la provincia de México buscó extender los beneficios de estos maestros, lo cual fue finalmente prohibido por sus superiores debido a que eran anomalías que impactaban en los mecanismos de obtención de un reconocido oficio relativo a la predicación y de un grado académico conseguido a través de los estudios.

Frente a los preceptores de primeras letras o los catedráticos de los colegios y las universidades, los encargados de la primera formación de los mendicantes han sido prácticamente olvidados por la historiografía, con excepción del trabajo de Asunción Lavrin (2015). Con todo, tomarlos como objeto de estudio es una forma de comprender la actuación de los religiosos en Nueva España, quienes, como ya se dijo, desde finales del siglo XVI generalmente fueron instruidos por estos maestros. También, examinar las enseñanzas que brindaban permite abundar en aprendizajes que los frailes adquirieron, los cuales no formaban parte de los estudios y cursos para la instrucción de letrados. Finalmente, a partir de lo referido en el último apartado, analizar el papel que tuvieron estos instructores en la toma de decisiones de sus provincias es un medio para profundizar en las dinámicas políticas de estas corporaciones, las cuales solían tener motivaciones y consecuencias que rebasaban el ámbito de los claustros (Rubial, 2009).

Referencias

- AGOP [Archivo General de la Orden de Predicadores, Roma] (1612-1616). *Memorial de las respuestas que V. M. P. desea saber del estado y cosas de esta su muy humilde provincia de Santiago de México* [L. XIV, Liber I].
- AGN [Archivo General de la Nación, México] (1618). *Tocan estos papeles a las coplas y sátiras que echaron en la fiesta de la Inmaculada Concepción de Nuestra Señora* [Inquisición 485, exp. 1].
- BNAH [Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, México] (1671). *Actas para el gobierno de esta nuestra provincia de Santiago de Predicadores de Nueva España* [Fondo Conventual OCOG BX3504 A2 A2].
- Aguirre, R. (1998). *Por el camino de las letras. El ascenso profesional de los catedráticos juristas de la Nueva España. Siglo XVIII*. IISUE-UNAM.
- Beuchot, M. (1987). Lectores conventuales en la Provincia de México durante el siglo XVI. *Archivo Dominicano*, 8, 51-62.
- Beuchot, M. (1998). *Historia de la filosofía en el México colonial*. Herder.
- Capítulo General (1902a). Haec sunt Acta Capituli Generalis, 1611. En Benedictus María Reichert (ed.), *Acta Capitulum Generalium Ordinis Praedicatorum* (vol. VI, pp. 130-182). Typographia Polyglotta S. C. Propaganda Fide.
- Capítulo General (1902b). Acta Capituli Generalissime, 1644. En Benedictus María Reichert (ed.), *Acta Capitulum Generalium Ordinis Praedicatorum* (vol. VII, pp. 99-215). Typographia Polyglotta S. C. Propaganda Fide.
- Capítulo General (1902c). Acta Capituli Generalis, 1647. En Benedictus María Reichert (ed.), *Acta Capitulum Generalium Ordinis Praedicatorum* (vol. VII, pp. 215-275). Typographia Polyglotta S. C. Propaganda Fide.
- Capítulo General (1903a). Acta Capituli Generalis, 1677. En Benedictus María Reichert (ed.). *Acta Capitulum Generalium Ordinis Praedicatorum* (vol. VIII, pp. 151-204). Typographia Polyglotta S. C. Propaganda Fide.
- Capítulo General (1903b). Acta Capituli Generalis, 1686. En Benedictus María Reichert (ed.), *Acta Capitulum Generalium Ordinis Praedicatorum* (vol. VIII, pp. 205-255). Typographia Polyglotta S. C. Propaganda Fide.
- Capítulo General (1903c). Acta Capituli Generalis, 1694. En Benedictus María Reichert (ed.), *Acta Capitulum Generalium Ordinis Praedicatorum* (vol. VIII, pp. 256-331). Typographia Polyglotta S. C. Propaganda Fide.
- Capítulo Provincial (1653). *Acta Capituli Provincialis*. Viuda de Bernardo Calderón.
- Capítulo Provincial (1663). *Acta Capituli Provincialis... 1663*. Juan Ruiz.
- Capítulo Provincial (ca. 1683) *Acta Capituli Provincialis... 1683*. Francisco Rodríguez Lupercio.
- Capítulo Provincial (ca. 1687). *Acta Capituli Provincialis... 1687*. Viuda de Francisco Rodríguez Lupercio.
- Capítulo Provincial (1604). *Haec sunt Acta Capituli Provincialis [...] MDCIII*. Enrico Martínez.
- Castañeda, C. (2016). Las prácticas de la escritura de los primeros catedráticos de la Real Universidad de Guadalajara. En L. Alvarado y L. Pérez Puente (coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. I. La educación colonial* (pp. 231-258). IISUE-UNAM.
- Cedeño Peguero, M. G. (2017). Maestros de primeras letras de la Nueva España, siglos XVI y XVII. *Historia de la Educación*, 36, 31-50. <https://doi.org/10.14201/hedu2017363150>
- Dávila Padilla, A. (1625). *Historia de la fundación y discurso de la provincia de Santiago de México de la Orden de Predicadores* (2a. ed.) Juan de Meerbeque.
- Franco, A. (1900). *Segunda parte de la historia de la provincia de Santiago de México*. Imprenta del Museo Nacional.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial: la educación de los criollos y la vida urbana*. El Colegio de México.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2016). *Los muros invisibles: las mujeres novohispanas y la imposible igualdad*. El Colegio de México.

- González González, E. (2016). Ser catedrático en la Real Universidad de México. En L. Alvarado y L. Pérez Puente (coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. I. La educación colonial* (pp. 43-66). IISUE-UNAM.
- González González, E. (en prensa). Colegios novohispanos. Datos y fuentes para su estudio. En L. Pérez Puente y M. F. Mora Reyes (coords.), *Colegios en Nueva España*. IISUE-UNAM.
- Lavrin, A. (2015). El umbral de la vida religiosa: el noviciado de los frailes mendicantes. En M. P. Martínez López-Cano (coord.), *De la historia económica a la historia social y cultural. Homenaje a Gisela von Wobeser* (pp. 235-262). Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.
- Martínez-Hernández, G. (2016). Resonancias políticas en una cátedra extraordinaria en la Real Universidad de México del siglo XVII. La lectura del *Methodo medendi* de Galeno. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 82-96.
- Martínez Ruiz, E. (dir.). (2004). *El peso de la Iglesia. Cuatro siglos de órdenes religiosas en España*. Actas.
- Melvin, K. (2012). *Building colonial cities of God. Mendicant orders and urban culture in New Spain*. Stanford University Press.
- Mora Reyes, M. F. (en prensa). Una estrategia ante las reformas a las órdenes religiosas en Nueva España: el noviciado del convento dominico de Nuestra Señora de la Piedad, 1686-1709. *Revista Complutense de Historia de América*.
- Ojea, H. (2007). *Libro tercero de la historia religiosa de la Provincia de México de la Orden de Santo Domingo*. Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.
- OP [Orden de Predicadores] (1690). *Regula Sancti Augustini et Constitutiones Fratris Ordinis Praedicatorum*. Nicolai Angeli Tinassii.
- Pavón Romero, A., y Ramírez González, C. I. (1993). *El catedrático novohispano. Oficio y burocracia en el siglo XVI*. Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Pérez Puente, L. (2001). Los canónigos catedráticos de la Universidad de México (siglo XVII). En E. González González y L. Pérez Puente (coords.), *Colegios y universidades II. Del antiguo régimen al liberalismo* (pp. 17-36). Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Pérez Puente, L. (2017). *Los cimientos de la iglesia en la América española: los seminarios conciliares, siglo XVI*. IISUE-UNAM.
- Pita Moreda, M. T. (1991). *Los predicadores novohispanos del siglo XVI*. San Esteban.
- Rangel, E. (2020). Los estudios conventuales de los agustinos en Michoacán, 1540-1659 [Tesis de licenciatura]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Ríos Zúñiga, R. (2021). *La reconfiguración del orden letrado: el Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México (1790-1867)*. IISUE-UNAM.
- Romans, H. (1690). *De Instructione Officilium Ordinis Fratrum Praedicatorum*. En *Regula Sancti Augustini et Constitutiones Fratris Ordinis Praedicatorum*. Nicolai Angeli Tinassii.
- Rubial, A. (2009). Votos pactados. Las prácticas políticas entre los mendicantes novohispanos. *Estudios de Historia Novohispana*, (26), 51-83. <https://doi.org/10.22201/iih.24486922e.2002.026.3566>
- Rubial, A. (2014). La labor educativa al interior de las órdenes mendicantes en Nueva España. En J. Santana Vela y P. S. Urquijo Torres (coords.), *Proyectos de educación en México, perspectivas históricas* (pp. 61-94). Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia-UNAM.
- Torres Torres, E. M. (2007). La fundación de la provincia de San Miguel y los Santos Ángeles de Puebla, 1528- 1661. *Anuario Dominicano. Tomo III. Puebla (1531-1774). Vol. 1* (pp. 315- 368). Instituto Dominicano de Investigaciones Históricas.
- Ulloa, D. (1977). *Los predicadores divididos (los dominicos en Nueva España, siglo XVI)*. El Colegio de México.

Vales-Villamarin Navarro, M. H. (2017). Las escuelas de primeras letras en una zona marginal de la frontera norte del virreinato de Nueva España a mediados del siglo XVIII. *Estudios sobre Educación*, 33, 169-188. <https://doi.org/10.15581/004.33.169-188>

Vences Vidal, M. (1990). Fundaciones, aceptaciones y asignaciones en la provincia dominicana de Santiago de México. Siglo XVI (Primera parte). *Archivo Dominicano*, 11, 119-180.

Xochitiotzin Ortega, M. H. (2016). Los catedráticos de artes del Seminario Conciliar de México, 1701-1821. En L. Alvarado y L. Pérez Puente (coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. I. La educación colonial* (pp. 403-444). IISUE-UNAM.

Cómo citar este artículo:

Mora Reyes, M. F. (2024). Un olvido historiográfico: el maestro de novicios entre los dominicos novohispanos, siglos XVI y XVII. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 281-294. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.652>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Mujeres directoras de las escuelas Normales en México: un acercamiento desde la historia del tiempo presente

*Women principals of Normal schools in Mexico:
An approach from the history of the present time*

Claudia Altaira Pérez Toledo • Julio Ubiidxa Rios Peña

RESUMEN

La participación de las mujeres en la educación del país se caracteriza por la progresiva incorporación de maestras en una serie de actividades que dieron forma al sistema educativo nacional (SEN) moderno. En este escenario, destaca el papel desempeñado por las profesoras en puestos directivos escolares. Al respecto, esta investigación aborda específicamente su incorporación a la dirección en las escuelas Normales públicas de México a partir de algunos casos destacados del siglo XIX hasta la actualidad. Teniendo como base analítica una perspectiva de la historia del tiempo presente, este trabajo realiza una aproximación inicial sobre el estado que guarda la presencia de directoras en 214 Normales en el año 2024. De esta forma, se establecen algunas líneas de análisis para la mejor comprensión de dicha temática.

Palabras clave: Historia de la educación, maestras, mujeres, educación normalista.

ABSTRACT

The participation of women in the country's education is characterized by the progressive incorporation of female teachers in a series of activities that shaped the modern national educational system. In this scenario, the role played by female teachers in school management positions stands out. In this regard, this research specifically addresses its incorporation into management in the public Normal schools of Mexico based on some notable cases from the 19th century to the present. Having as an analytical basis a perspective of the history of the present time, this work makes an initial approximation of the state of the presence of female principals in 214 Normal schools in 2024. In this way, some lines of analysis are established for a better understanding of said theme.

Keywords: History of education, female teachers, women, normal education.

Claudia Altaira Pérez Toledo. Universidad Nacional Autónoma de México. Es Profesora de la Maestría en Educación Media Superior en la UNAM y de la carrera de Relaciones Internacionales en la Universidad Rosario Castellanos. Licenciada en Historia y Maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Actualmente es candidata a Doctora en Pedagogía en la misma institución. Sus líneas de investigación son historia de las instituciones de educación superior en el siglo XX e historia de las mujeres. Correo electrónico: altairaclaudia@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4890-1161>.

Julio Ubiidxa Rios Peña. Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, Oaxaca, México. Profesor e Investigador de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo y coordinador del Área de Investigación Primaria; director de la revista de difusión y divulgación *Xquendadiidxa* de la ENUFI. Integrante del Seminario Educación y Usos Públicos de la Historia (IISUE-UNAM) y de la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México (AIEHM). Principales líneas de investigación: escuelas Normales, formación inicial docente y violencia en las escuelas. Correo electrónico: ubiidxa03@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8584-1954>.

Introducción

Estar en la dirección de una institución de educación superior –IES– representa un reto para cualquier profesional en términos de “liderazgo, conducción, visión, y estar abiertos al diálogo y la negociación permanente con los diversos sectores educativos que integran la sociedad” (Vergara, 2012, p. 116). Para las mujeres esto acarrea desafíos arraigados en factores históricos, culturales y sociales, reproductores de un imaginario colectivo anclado en los roles y estereotipos de género que dificultan su gestión.

Las mujeres que han llegado a alcanzar los puestos directivos o rectores han roto con “paradigmas tradicionales al ocupar por primera vez puestos directivos en instituciones de educación superior” (Garza, 2017, p. 1), han navegado por un complejo panorama con múltiples retos propios del puesto y de su género. Sin embargo, este proceso no da lugar a un terreno neutral: las directoras se enfrentan a barreras estructurales persistentes, al techo de cristal, a los sesgos de género y al reto de legitimidad en valores patriarcales dominantes. Igualmente, la conciliación laboral y familiar es un obstáculo recurrente que refleja la inequidad en el reparto de las tareas domésticas y de cuidado.

En el nivel educativo de educación superior, las escuelas Normales son y han sido uno de los pilares para la formación de docentes. En distintos momentos de su historia han contado con mujeres en posiciones directivas, quienes han desempeñado un papel relevante en la educación nacional y la gestión educativa y han fracturado poco a poco la exclusión histórica femenina de la toma de decisiones. Al respecto, debe destacarse que esta participación ha sido progresiva, producto de los esfuerzos realizados de forma individual y colectiva por las mujeres para ocupar, cada vez más, puestos de poder dentro del sistema educativo nacional –SEN–.

La historia de las mujeres directoras de las escuelas Normales en México es un derrotero caracterizado por una constante lucha por el reconocimiento de su derecho a la participación en la vida pública del país (González, 2007); una labor que enriqueció de forma sustancial la conformación del actual SEN, ya que sin su participación y aporte no podría comprenderse el importante desarrollo que este tuvo a lo largo del siglo xx. A su vez, dicha participación ha sido parte del proceso de romper con los prejuicios de género vinculados con las estructuras de poder en el ámbito de la educación.

Nuestro objetivo en este trabajo es conocer el estado de la representación femenina en puestos directivos, mostrando la presencia pasada y actual de las directoras normalistas, abonando así al conocimiento de las escuelas Normales desde un enfoque de historia del tiempo presente, resaltando que el abordaje histórico de la educación es una valiosa herramienta para desentrañar la complejidad de los cambios sociales y educativos. Este acercamiento metodológico nos permite aproximarnos a los cambios experimentados desde la incursión de las mujeres en el siglo xix hasta la actualidad en que se busca equidad e igualdad en las instituciones educativas.

La elección por una perspectiva de estudio de historia del tiempo presente se deriva de las posibilidades que tiene para aproximarse a la comprensión de un fenómeno actual fuertemente entrelazado a una serie de acontecimientos pasados. La pertinencia del uso de la historia del tiempo presente radica en que al trabajar a partir de esta “no se trata de un momento/periodo de la historia, sino de una forma de hacer historia” (Allier et al., 2021, p. 6).

Por eso es que decimos que la historia del tiempo presente tiene márgenes móviles. No es un periodo ni un acontecimiento, es una historia que se liga con la coetaneidad y con las generaciones vivas que experimentan el tiempo histórico. Por eso se va moviendo con los propios límites de lo contemporáneo-coetáneo [Allier, 2018, p. 104].

Específicamente, para la elaboración de este trabajo se recurrió, en un primer momento, a una revisión de la literatura en torno a la participación de las mujeres como directivas normalistas a lo largo de la historia de México (siglos XIX-XXI). Posteriormente se realizó una búsqueda actual de mujeres directivas en 214 instituciones, obtenida en los datos públicos abiertos de las escuelas Normales del país. A partir de esta información se conformó un acercamiento histórico del papel de las mujeres normalistas en puestos directivos, al mismo tiempo que una base de datos en donde se asentó la información, así como las categorías de análisis: institución, entidad federativa, género y grado escolar de los y las directivas. Finalmente se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo e inferencial. Con base en este entretejido de información se obtuvo un panorama inicial sobre el tema de estudio.

Mujeres directoras en las escuelas Normales: siglos XIX-XX

La dirección de mujeres en las escuelas Normales ha sido un tema de estudio que se ha enfocado en la perspectiva biográfica y en la etapa inicial de la fundación estas escuelas a finales del siglo XIX y principios del XX. En este sentido, no se cuenta con un panorama extenso sobre las diferentes profesoras que ocuparon puestos directivos en los siglos pasados. Esta carencia tiene uno de sus orígenes en la dificultad inherente de poder acceder a la diversidad de archivos locales y estatales que dan cuenta de la historia de las distintas escuelas Normales que se fundaron, desaparecieron y permanecieron a lo largo de la historia moderna del SEN.

A pesar de no contar con una caracterización detallada de la historia de las directoras de las escuelas Normales, el estudio que se ha hecho en torno a este tema nos permite dibujar algunas pinceladas de este escenario general que ayuda a comprender, a partir de la trayectoria de determinadas maestras, elementos clave en la participación de las profesoras en puestos directivos. De esta forma, en la historia del sistema educativo mexicano en siglos pasados se puede observar que el proceso de incorpo-

ración de las mujeres en la esfera educativa se dio de la mano de su participación como maestras; a esta inicial encomienda le acompañó su desempeño en puestos directivos en las instituciones de educación elemental o de las primeras letras y, posteriormente, de educación primaria o de jardines de niños (Galeana, 2015).

A partir de mediados del siglo XIX se dio un importante desarrollo de las instituciones de educación elemental, posteriormente, básica, divididas por sexo. Particularmente, el Porfiriato es una época en la que el incipiente sistema educativo mexicano buscó extenderse, de tal forma que, a la par de la incorporación de las mujeres en la enseñanza, no como un hecho aislado, sino como parte de un proyecto nacional, se dio también la creación de instituciones dirigidas específicamente a la preparación de profesoras en función de aquellas actividades de género socialmente aceptadas. Al respecto, como destaca Galeana (2015, p. 14),

...la norma no escrita de la época señalaba un director varón para las primarias de niños, mientras que los ayudantes podían ser hombres o mujeres, y a que, en las primarias de niñas y mixtas, tanto directoras como ayudantes fueran todas mujeres, abrió oportunidades inéditas a su trabajo profesional.

La aparición de las primeras escuelas Normales para señoritas se dio precisamente en un escenario caracterizado por la imperiosa necesidad de extender el acceso a la educación, tarea que por la propia organización de las instituciones educativas requería de la preparación de profesionales especializadas en el tema. Al respecto, Lafarga (2012) destaca, por ejemplo, cómo la primera Normal para Señoritas de Puebla estuvo a cargo de la maestra Paz Montañón, mientras que la primera Normal para Señoritas de Guanajuato tuvo entre sus primeras directoras a la profesora Angelina Castelazo. La importancia de estos establecimientos escolares no solo residió en la formación profesional de las y los docentes sino también en el proceso formativo de las mujeres que estuvieron en las Normales y que desempeñaron un importante papel en el desarrollo educativo del país. Las estudiantes de las Normales

se trasladaban muy jóvenes ya que tenían entre doce y trece años. Al llegar a las ciudades, las escuelas normales las protegían por medio de internados y becas para que pudieran continuar con sus estudios. Al egresar, se les ofrecía un trabajo remunerado, en una época en donde todavía no existía la igualdad entre hombres y mujeres [Lafarga, 2012, p. 59].

Un elemento importante en la ampliación de los derechos de las mujeres en la sociedad mexicana fue el factor económico, ya que este habilitaba una serie de condiciones que les permitían obtener una mayor autonomía de acción. El ingreso recibido por las maestras de la época dotaba a las profesoras de una estabilidad económica para poder desarrollarse profesional y personalmente. El salario recibido se encontraba asociado también a la relevancia e importancia que se le asignaba a la labor realizada. Esta tendencia se mantuvo hacia inicios del siglo XX. Como muestran González y Palencia (2015, p. 163),

Un buen indicador de la jerarquía de un cargo es el honorario. Al revisar los salarios de las y los directores de escuelas superiores, se observa que la directora de la Normal de Profesoras y el director de la Nacional Preparatoria recibían el mismo salario, con mejor salario que los directores de Jurisprudencia, Medicina e Ingeniería, y todos con menor salario que el director general de Normales.

Es precisamente la Normal de Profesoras, del entonces Distrito Federal, una de las instituciones que mayor relevancia tuvo entre los siglos XIX y XX para la formación de docentes. Por ello destaca el lugar que Rafaela Suárez tuvo como una de las primeras directoras de la Normal de Profesoras, posicionando a esta institución como una de las de mayor importancia en el ámbito educativo del país. Gracias a su gestión se construyó un modelo formativo que permitió el desarrollo del sistema educativo del país y dio cabida al ingreso de las mujeres a los espacios de dirección.

Lamentablemente, la historia de las directoras de las Normales, con perspectiva de género, aún requiere un profundo estudio. Afortunadamente se cuenta con trabajos como el de Rosalía Menéndez (2017) en torno a Juvencia Ramírez viuda de Chávez, integrante de la élite porfiriana, descrita como parte de un “selecto grupo de profesoras que logran insertarse en los espacios de poder y autoridad al ocupar un puesto de dirección”.

En 1905 Juvencia fue nombrada directora de la Escuela Normal de Profesoras de la Ciudad de México a unos años de que esta fuera inaugurada, sustituyendo a Rafaela Suárez Solórzano (Menéndez, 2017). Este nombramiento, al igual que el de Rafaela, se pueden explicar en la diferenciación que existía, por género, entre los planes de estudio de las escuelas Normales para Profesores y las escuelas Normales para Profesoras. Una tendencia hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX fue, como se mencionó previamente, que las escuelas para mujeres fueran dirigidas por profesoras.

El cargo ocupado por Rafaela Suárez Solórzano y Juvencia Ramírez de Chávez no fue menor, el puesto de directora de la Normal de Profesoras les permitía participar en la organización de la Normal, pero también tener opinión respecto a las políticas educativas de la época. Con base en esta situación, se puede afirmar que el cargo de directora conllevaba un poder que destacaba por los alcances que podía tener para la participación de las maestras normalistas en la educación del país. Este patrón del siglo XIX y principios del XX se afianza en la configuración entre el género y los roles educativos, y legitima la inserción femenina en los mandos de espacios educativos, exclusivamente, en un ámbito que es considerado parte de su esfera cultural y social.

Otra profesora relevante durante la época fue María Arias Bernal, denominada *María Pistolas* por su papel durante la Revolución mexicana a favor del sector opositor a Porfirio Díaz; fue directora de la Escuela Normal de Profesoras de México (Adame, 2017; Srita. Profr. María Arias Bernal, s.f.). Su participación política y educativa es otro ejemplo de la importancia que tuvo la participación de la mujer en posiciones

de poder en un periodo de grandes cambios nacionales. Sin embargo, es importante precisar que esta tendencia de incorporación de las mujeres en puestos de decisiones comenzó a perder fuerza con la llegada al poder del presidente Álvaro Obregón y de José Vasconcelos como líder de la rama educativa.

Para 1925 se unifican la Normal de Profesores y la Normal de Profesoras en la Escuela Normal Primaria. Se pone como prerrequisito la secundaria, más tres años de estudios normalistas, asumen la dirección el profesor Lauro Aguirre y la subdirección la profesora Ana María Berlanga, anterior directora de la Normal de Profesoras [González y Palencia, 2015, p. 174].

No se cuenta con la suficiente información para conocer el impacto que tuvo, durante el siglo xx, la disminución del impulso que se le había dado a la asignación de directoras de las escuelas Normales en épocas anteriores. A pesar de esto se puede inferir, a partir del desarrollo general que tuvo el SEN durante el siglo pasado, que los antecedentes ya establecidos en torno a la participación de las mujeres en puestos directivos se mantuvieron y dieron lugar a una diversificación de las tareas realizadas por las docentes.

Aunque no se cuenta con la información suficiente, los referentes existentes permiten construir un marco orientativo general para construir una comprensión inicial de los avances obtenidos respecto a la representación femenina directiva en tiempos recientes, así como de los obstáculos y aspectos por superar para contar con un sistema que permita el acceso de las mujeres a puestos de poder y liderazgo. Pensar a las mujeres y los espacios de poder es considerar perfiles profesionales, fenómenos culturales, procesos sociales generales de los que forman parte (Ortega, 2009), y las políticas de un SEN en constante transformación.

Representación femenina en puestos directivos en la actualidad

Como parte de las labores para combatir la desigualdad de género en las instituciones de educación superior –IES– se han realizado numerosas acciones para diagnosticar la problemática en sus múltiples aspectos. En este sentido, uno de los indicadores de la igualdad de género ha sido el acceso a puestos de liderazgo, el cual forma parte de uno de los ejes del Observatorio Nacional para la Igualdad de Género de las IES. Este indicador muestra que, pesar de los avances, aún queda mucho por conocer sobre las diversas instituciones del nivel educativo superior y, más aún sobre las escuelas Normales del país.

A partir de la presente investigación encontramos información que nos permite aproximarnos el estado de las escuelas Normales públicas, específicamente sobre quienes ocupan los puestos directivos en estas instituciones. Los resultados arrojan que, de las 214 instituciones, casi un 35.51% es liderado por una mujer y un 60.75%

por hombres, es decir, existe una diferencia de 25.24%, que en algunos casos se traduce en 54 nombramientos de diferencia entre ambos géneros (ver Tabla 1), cifra que denota la desigualdad estructural de género en cuanto a los puestos de liderazgo, lo que subraya la necesidad de comprender las dinámicas de las instituciones, los procesos en la selección de sus líderes y las culturas organizacionales que llevan a perpetuar las brechas.

Tabla 1
Número de mujeres directoras en las escuelas Normales públicas de México

Direcciones escuelas Normales públicas	Número	Porcentaje
Mujeres	76	35.51%
Hombres	130	60.75%
Datos no encontrados	8	3.74%
Total	214	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en los datos públicos abiertos de las escuelas Normales.

Grados académicos

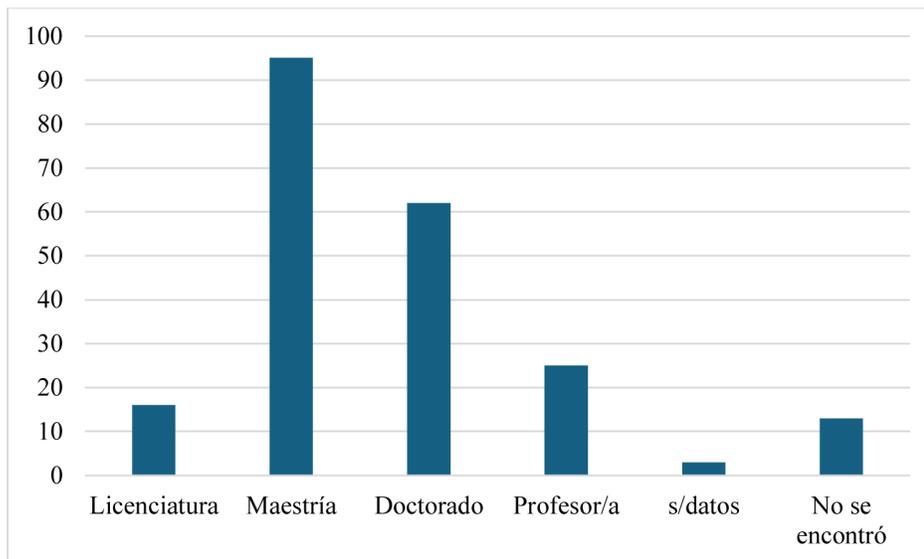
Se observa que 44.4% de quienes estaban en puestos directivos contaban con grados de maestría (95) (ver Tabla 2), lo que puede sugerir que un posgrado es valorado como una ventaja para ocupar estos cargos. Seguido de este grado académico, 62 directivos/as se titularon de un doctorado, un 29% del total. A su vez, la licenciatura y denominación de profesor representó únicamente un 7.5% y 11.7% respectivamente (ver Figura 1). Este panorama es el resultado de un proceso de profesionalización y especialización de las direcciones educativas que busca alinearse con lo que sucede en el mundo en torno a la mejora de la calidad de la educación y del liderazgo institucional. Sin embargo, plantea interrogantes sobre posibles limitaciones de acceso, en particular para docentes con perfiles destacadas que no cuentan con posgrados.

Tabla 2
Grado académico del personal directivo de las escuelas Normales públicas

Grado	Directivos
Licenciatura	16
Maestría	95
Doctorado	62
Profesor/a	25
s/datos	3
No se encontró	13
	214

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en los datos públicos abiertos de las escuelas Normales.

Figura 1
 Porcentaje de personal docente por grado de estudios



Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en los datos públicos abiertos de las escuelas Normales.

Grados académicos y género

La relación entre el grado académico y el género se muestra en la Tabla 3, que evidencia cómo ambos géneros tuvieron un mayor número de directivos y directivas con maestría, seguido del doctorado y de la licenciatura. Esto sugiere que ha existido una constante profesionalización en quienes asumen la dirección de las Normales ya que, de 76 mujeres, 60 de ellas cursaron posgrado, y de 130 hombres, 96 se titularon de uno. Las anteriores cifras denotan que, a pesar de que aún persiste una brecha de género en cuanto a su representación numérica, se advierte que las mujeres que obtuvieron un cargo directivo tuvieron niveles de estudios similares e incluso superiores que los hombres (78.95% de mujeres directivas con posgrado frente al 73.85% de los hombres).

Tabla 3
 Grado académico del personal directivo de las escuelas Normales públicas por género

Grado	Hombres	Mujeres
Licenciatura	12	4
Maestría	56	39
Doctorado	40	21
Profesor	18	7
No se encontró	4	5
Total= 206	130	76

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en los datos públicos abiertos de las escuelas Normales.

Directoras por entidades federativas

De acuerdo con los resultados obtenidos se encontró una gran disparidad en la distribución de directoras en los estados de la República mexicana (ver Figura 2), este fenómeno podía atribuirse a que las instituciones y la trayectoria de acceso femenino a los roles de liderazgo dependen del contexto y de las dinámicas regionales diferenciados que acompañaron el desarrollo de las escuelas Normales a lo largo del país durante el siglo xx:

- El estado con mayor número de directoras fue el Estado de México con un total de 15 directoras identificadas, seguido de Baja California (7 mujeres), Jalisco y Puebla (5 cada uno).
- Las entidades con representación moderada, de entre 3 y 4 directoras, fueron Aguascalientes, CDMX, Durango, Hidalgo, Michoacán, Sonora, Tamaulipas y Yucatán.
- Los estados con representación de 1 a 2 directoras fueron Chihuahua, Colima, Campeche, Guanajuato, Guerrero, Nuevo León, Querétaro, Sinaloa, Veracruz, Tabasco y Quintana Roo.
- Finalmente, la mayoría de los estados no tuvieron ninguna representación, algunos de estos fueron Baja California Sur, Tlaxcala, Zacatecas y Morelos.

Figura 2
Distribución geográfica de directoras normalistas



Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en los datos públicos abiertos de las escuelas Normales.

Conclusiones

La incorporación y participación, pasada y presente, de las profesoras en puestos directivos es una temática que requiere de más investigaciones que permitan obtener un panorama amplio y detallado sobre el proceso que ha acompañado este fenómeno. Si bien la docencia ha sido considerada tradicionalmente, a lo largo de los siglos XIX y XX, como una profesión feminizada, es importante resaltar que esto no necesariamente se ha traducido en que las mujeres ocupen puestos de dirección dentro del sistema educativo nacional.

A lo largo de los siglos pasado y antepasado las mujeres emprendieron una serie de medidas para exigir sus derechos de participación dentro de la vida pública de la sociedad mexicana, enfrentándose a una serie de estereotipos de género sobre sus capacidades. El análisis específico de nuestro estudio es el de las escuelas Normales, cuya historia permite observar ejemplos de las implicaciones que tuvo el nombramiento de las profesoras normalistas como directoras de dichas instituciones.

Como se muestra en esta investigación, acceder a puestos directivos, especialmente en las escuelas Normales, no era una situación de menor relevancia, conllevaba la posibilidad de tener una injerencia en la toma de decisiones sobre la formación docente para la educación básica. Por ello resulta importante poder detallar, temporal y geográficamente, la manera en que se desarrolló el proceso de participación de las docentes en los puestos directivos del país.

A partir de una perspectiva de estudio de historia del tiempo presente es posible comenzar a bosquejar los entrelazamientos y disrupciones que convergen en el panorama actual de las directoras de las escuelas Normales. Hoy día se aprecia un escenario con un sostenido número de mujeres directoras en las instituciones formadoras de docentes. A pesar de ello, lo que no puede identificarse a primera vista son las dinámicas subyacentes que, a nivel local y nacional, han acompañado la notoria presencia de profesoras en puestos de dirección dentro del SEN.

De acuerdo con lo señalado previamente, se puede afirmar que un importante pendiente de la investigación sobre la participación de las mujeres en los puestos directivos de las escuelas Normales mexicanas es el establecimiento de un mapeo extendido que permita ubicar las instituciones en las que fueron tomando posesión de cargos rectores las profesoras normalistas. De igual forma, establecer una ruta histórica sobre cómo se fue desarrollando su incorporación desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad. Se trata de una tarea que implica un esfuerzo colectivo de la comunidad académica interesada en el tema, una actividad a la cual este artículo contribuye un primer acercamiento.

Referencias

- Adame, Á. G. (2017). *De armas tomar: feministas y luchadoras sociales de la Revolución Mexicana*. Aguilar.
- Allier, E. (2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. *Revista de Estudios Sociales*, 1(65), 100-112. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.09>
- Allier, E., Vilchis, C. I., y Ferro, L. A. (2021). La historia del tiempo presente en México: desafíos y construcción de un campo. *Tempo e Argumento*, e0101. <http://dx.doi.org/10.5965/21751803ne2021e0101>
- Galeana, P. (2015). De madres y esposas a profesionistas emancipadas. Las maestras mexicanas. En L. Infante, M. L. Alvarado, M. Bazant, R. M. González y M. M. Palencia, *Colección Las maestras de México: Rita Cetina Gutiérrez, Dolores Correa y Zapata, Laura Méndez de Cuenca, Rosaura Zapata* (pp. 11-20). INEHRM/SEP. https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/1484/1/images/Las_Maestras_de_Mexico_interactivo.pdf
- Garza, B. A. (2017). *Mujeres y liderazgo: desafíos para acceder a puestos directivos en educación superior* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2555.pdf>
- González, R. M. (2007). *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*. Universidad Pedagógica Nacional/Fundación Para la Cultura del Maestro. <https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/91-LAS-MAESTRAS-EN-MEXICO-Rosa-Maria-Gonzalez-Jimenez.pdf>
- González, R. M., y Palencia, M. M. (2015). De madres y esposas a profesionistas emancipadas. Las maestras mexicanas. En L. Infante, M. L. Alvarado, M. Bazant, R. M. González y M. M. Palencia, *Colección Las maestras de México: Rita Cetina Gutiérrez, Dolores Correa y Zapata, Laura Méndez de Cuenca, Rosaura Zapata* (pp. 139-184). INEHRM/SEP. https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/1484/1/images/Las_Maestras_de_Mexico_interactivo.pdf
- Lafarga, L. E. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *Revista História da Educação*, 16(38), 43-62. <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627347003.pdf>
- Menéndez, R. (2017). Juvencia Ramírez viuda de Chávez: una profesora de la élite educativa porfirista (1864-1937). En *Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX* (colec. Las maestras de México, vol. 3, pp. 25-66). INEHRM/SEP. https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Las_maestras_vol_3.pdf
- Ortega Salazar, S. B. (2009). Un aporte a la identidad profesional del magisterio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 849-851.
- Srita. Prof. María Arias Bernal (s.f.). <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/pdf/558a32b07d1ed64f1689323c.pdf?coleccion=&palabras=>
- Vergara, H. (2012). Liderar en escuelas normales que aprenden. Responsabilidad y calidad. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 111-122. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150313009.pdf>

Cómo citar este artículo:

Pérez Toledo, C. A., y Rios Peña, J. U. (2024). Mujeres directoras de las escuelas Normales en México: un acercamiento desde la historia del tiempo presente. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 295-305. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.670>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 mujeres impresoras de la región centro del estado de Veracruz de finales del siglo XIX y principios del XX

Women printers in the Central region of the State of Veracruz at the end of the 19th and beginning of the 20th century

Ana María del Socorro García García • Giovanna Sánchez Osorio

RESUMEN

En este trabajo se realiza un recorrido por dos imprentas pertenecientes a la región central del estado de Veracruz que se encontraron activas a finales del siglo XIX y principios del XX. Asimismo se rescata el papel que desempeñaron las mujeres que se convirtieron en dirigentes de estos centros, también llamadas mujeres impresoras. Al lado de lo expuesto, se hace hincapié en las particularidades que atañen a cada imprenta mencionada, la primera bajo la jefatura de Aurora O. de Hernández, localizada en Alvarado, y la segunda bajo la dirección de Joaquín y Lucila Rodríguez Rivera, ubicada en Xalapa, ambas en el estado de Veracruz.

Palabras clave: Imprenta, mujeres, labores tipográficas, invisibilidad.

ABSTRACT

In this work, a tour is made of two printing presses belonging to the Central region of the State of Veracruz, which were active in the late nineteenth and early twentieth centuries. It also describes the role played by the women who became leaders of these centers, also called women printers. In addition to the above, emphasis is placed on the particularities of each printing house mentioned, the first one under the leadership of Aurora O. de Hernández, located in Alvarado, and the second one under the leadership of Joaquín and Lucila Rodríguez Rivera, located in Xalapa, both in the State of Veracruz.

Keywords: Printing, women, typographical work, invisibility.

Ana María del Socorro García García. Universidad Veracruzana, México. Es Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Historia de la UV. Doctora y Maestra en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Educación por la Universidad Central de Veracruz. Integrante del Cuerpo Académico 78 “Estudios en Educación”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I. Cuenta con Perfil Deseable PRODEP. Pertenece a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y a la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos. Correo electrónico: mgarcia@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5641-1955>.

Giovanna Sánchez Osorio. Universidad Veracruzana, México. Estudiante de la Licenciatura en Historia de la UV. Participante en el Primer Coloquio de Estudiantes de Historia: “Luchas, problemáticas y movimientos en el México contemporáneo” y en la gestión de la exposición museográfica “Yíiwame: danzas de la etnia yaqui”. Temas de interés: historia de las mujeres con énfasis en la educación e historia de las poblaciones afrodescendientes en México. Correo electrónico: giovanasanchez7634@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0000-3892-9083>.

Introducción

El presente escrito tiene como objetivo principal develar el quehacer tipográfico que desempeñaron las mujeres al interior de las imprentas de finales del siglo XIX y principios del XX de la región central del estado de Veracruz. Existe un cúmulo significativo de obras que abordan la historia de la imprenta en México: desde el periodo colonial, con el establecimiento de los primeros centros tipográficos en el virreinato de la Nueva España, hasta la actualidad; los historiadores han concebido la importancia de profundizar en las vidas de las personas que dirigieron estos centros, por lo que las tendencias recientes dentro de la exploración de fuentes documentales se han encaminado hacia las huellas de las mujeres que destacaron por asumir la dirigencia de las imprentas a lo largo de las distintas épocas. En este sentido, dentro del estado de Veracruz se contabiliza un mayor número de obras acerca de las imprentas de las regiones de Orizaba y Coatepec, y en menor medida sobre Alvarado y Xalapa; es de este vacío historiográfico que surge el interés de esta investigación, con la que se pretende aminorar la fisura de información referente a las féminas que laboraron en este tipo de establecimientos.

Se han registrado numerosos casos de mujeres que asumieron la jefatura de una imprenta por muy variadas razones: que el cónyuge falleciera, o padeciera alguna enfermedad que le imposibilitara continuar con la dirección del negocio, causaba que la mujer, y algunas veces las hijas e hijos, asumieran por vía testamentaria el liderazgo del centro tipográfico. En casos singulares, aunque no poco frecuentes, se registra la presencia de mujeres al frente de imprentas y de otros negocios por decisión propia; de esto nos da cuenta Pilar Gonzalbo Aizpuru en *Viudas en la sociedad novohispana del siglo XVIII. Modelos y realidades* (2007).

Para una mujer la dirigencia de un taller representó una serie de retos que impactaron en su acontecer cotidiano, desafíos que permearon en el mantenimiento y prestigio del establecimiento tipográfico, así como en su vida familiar. Las féminas que heredaron imprentas al quedar en estado de viudez contemplaban con incertidumbre su futuro, pues los escenarios que se presentaban en las vidas de las mujeres que carecían del “amparo de una figura masculina” eran poco alentadores. El esfuerzo que conllevó mantener una imprenta, dada la relevancia que este espacio tuvo y la herramienta imprescindible de difusión de información en la que se convirtió, había sido tema de análisis y reflexión desde una óptica que invisibilizaba el papel femenino; como si se tratase de una ocupación exclusivamente varonil.

Por largos años la historiografía nacional hablaba únicamente de los hombres que sobresalieron en el oficio tipográfico, por lo que en el imaginario colectivo este trabajo se asoció principalmente con los varones. Por fortuna, intelectuales, historiadores y científicos sociales se han ocupado de rescatar el papel de las mujeres en las imprentas, con el interés de romper el paradigma generalizado de que únicamente

los hombres eran capaces de llevar a buen puerto estos centros; contribuyendo así con una nueva perspectiva de la historia de la imprenta y de las mujeres mexicanas que laboraron en dicha industria.

Asimismo, las recientes investigaciones han permitido enriquecer los estudios sobre la historia de las mujeres al exponer los espacios en los que este sector social ha dejado rastro, las ocupaciones a las que ha accedido paulatinamente y las dificultades que supuso su incorporación al mercado de trabajo, ya fuese técnico, pedagógico o editorial. Desde esta perspectiva, concentrar nuestra investigación en dicho asunto nos otorga la oportunidad de ampliar y clarificar nuestra mirada para comprender de manera integral el pasado y de confrontar los enfoques que destacan solo el papel masculino.

Identidad de las mujeres impresoras, ¿relegada y oculta?

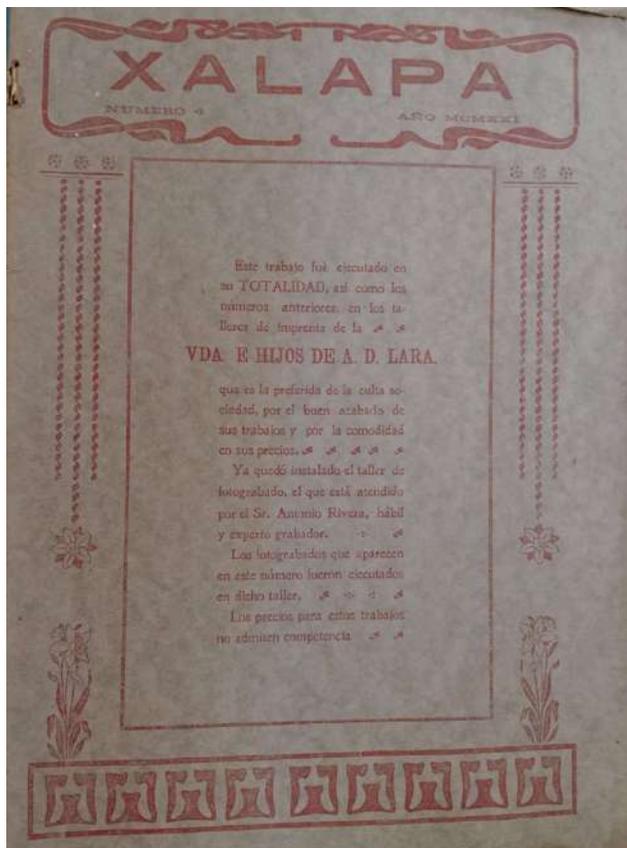
Las mujeres impresoras han sido difíciles de ubicar con nombre y apellido en tanto individuos; los ejemplos más notorios de esto son los de las viudas. En vida, los hombres a cargo de las imprentas se asociaban a estas a través de la inclusión de su nombre y apellido en los datos bibliográficos y documentación correspondiente; sin embargo, cuando las féminas tomaban el mando tenían que valerse del apellido de su esposo, no del propio. Y aunque ellas desempeñaran la misma labor, no se concebía que su nombre o apellido representaran al taller, por lo que no se asociaban nominativamente al negocio. No se manifestó la necesidad de un cambio que reconociera a las nuevas lideresas ni en los datos de las obras que se imprimían ni en la documentación concerniente a la empresa. De esto Perrot (2008) advierte:

Los hombres son individuos, personas, tienen apellidos que pueden transmitir: Algunos son “grandes”: “grandes hombres”. Las mujeres no tienen apellido: sólo nombre de pila. Aparecen confusamente, en la penumbra de grupos oscuros. “Las mujeres y los niños”, “primero”, o al costado, o afuera, según el caso: la expresión clásica traduce esta generalización [p. 19].

Las mujeres permanecieron ocultas bajo la identidad de los hombres, un ejemplo de esto es el taller imprenta y encuadernación que en primera instancia estuvo a cargo de Aurelio D. Lara y sus hijos. Tras la muerte de Lara, su esposa –de quien se desconoce su nombre completo– asumió al lado de sus hijos la dirigencia del establecimiento. Los trabajos que se imprimieron allí añadieron el nombre completo del impresor; sin embargo, el de la impresora no (véase en la Figura 1).

Este caso deja constancia del peso que el nombre de los varones fundadores y dirigentes tenía en el prestigio de estos talleres, pues el título de estas empresas, aunque ya no fuesen dirigidas por los hombres en cuestión, se volvía un referente

Figura 1
Publicación impresa por el taller de
la Viuda e hijos de Aurelio D. Lara



Fuente: Fuente: Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información [USBI], 1921.

en el mercado. Era necesario mantener la fama, el respeto o el reconocimiento que de alguna forma había construido el impresor en turno, aunque esto implicara que la identidad de las mujeres que continuaban la labor quedara en el anonimato.

Ahora bien, el hecho de que los nombres de la viuda e hijos apareciera únicamente en relación con el nombre del impresor (“viuda de...”, “viuda e hijos de...”) está relacionado también a las jerarquías sociales que la época dictaba en cuanto a los roles de la familia: primero se encontraba el padre (cabeza de la imprenta) y como subalternos la esposa y los hijos. Además hay que considerar que en ese entonces las casas tipográficas eran concebidas como espacios propiamente masculinos, por lo que una mujer que se dedicara a dirigir estos ámbitos rompía con los roles femeninos tradicionales. La conjunción de las consideraciones anteriores llevó a la pérdida de la identidad de las viudas y esposas como sujetos meritorios del trabajo que llevaban a cabo los talleres tipográficos, además de que se perdía también el linaje de los impresores, pues el nombre de sus hijos —que también laboraban en estos establecimientos— tampoco era reconocido de forma impresa.

La invisibilidad de las mujeres en las fuentes académicas

Los acervos documentales dan cuenta de la participación de la mujer en el quehacer tipográfico, las preguntas que nos atañen a este respecto son: ¿cuáles han sido las razones por las que el papel de las féminas en este ámbito ha sido evadido?, y ¿por qué se ha puesto en tela de juicio su trabajo cuando las fuentes confirman su participación como dirigentes tipográficas? Este tema ya ha sido abordado por Mariana Garone y Albert Corbeto, quienes señalaron la severidad con la que los intelectuales han analizado las fuentes, pues el rigor con el que se evalúa la participación de los hombres dista bastante del criterio con el que se valora a las mujeres, quienes reciben mayores objeciones y cuestionamientos (Garone, 2008).

Las mismas fuentes documentales que constatan la presencia femenina en los talleres de impresión contienen información limitada sobre su actuar dentro de las empresas y sobre ellas como individuos independientes en una posición de poder; a

esto se añade la óptica tradicional que han seguido algunos investigadores al primar el papel de los hombres sobre el de las mujeres. No solo se trata de la menguada perspectiva que registraron las fuentes y sus estudiosos, sino que a esto se une un pensamiento que ha sido interiorizado por algunas féminas a lo largo de los siglos: su timidez ante el trabajo de los varones. Michelle Perrot destaca el convencimiento que tenían algunas mujeres sobre su nula importancia en el acontecer cotidiano, lo que provocaría la destrucción –por mano propia– de su rastro en los registros escritos, erradicando con ello sus historias de torpezas, éxitos, infortunios y hazañas en los caminos que recorrieron:

También opera una autodestrucción de la memoria femenina. Convencidas de su insignificancia, muchas mujeres, extendiendo a su pasado el sentimiento de pudor que se les había inculcado destruían –y destruyen– sus papeles personales al final de sus vidas [Perrot, 2008, p. 26].

En contraposición a las tendencias aludidas, que minimizan el papel social de la mujer, a continuación presentamos los casos de dos mujeres que lideraron imprentas en contextos singulares, no precisamente porque hayan heredado los centros en condición de viudez: el primer caso es acerca de la dirigencia de Aurora O. de Hernández, quien sucedió a su esposo Gabriel Hernández Zamudio (que se encontraba en condiciones lamentables de salud); y el segundo sobre el taller liderado por Joaquín y Lucila Rodríguez Rivera, esta última, directora del periódico *La Mujer Intelectual Mexicana*. Lo anterior para destacar que no fueron únicos ni aislados los casos de impresoras que, sin ser viudas, se encontraron involucradas en labores tipográficas.

Impresora de Alvarado: Aurora O. de Hernández

La tarea de localizar las huellas que dejaron las mujeres impresoras resulta ardua, no obstante, es alentador descubrir sus nombres en los documentos referentes a los impuestos aplicados al taller para su legal funcionamiento, pues las solicitudes para la reducción de cuotas y aranceles han develado la participación de estos grupos femeninos. Así mismo, estos papeles ofrecen un acercamiento a la realidad concreta por la que atravesaba un taller, es decir, las condiciones en las que trabajaban los involucrados en las tareas tipográficas, la dirección del centro y un somero contexto de la situación familiar, entre otros tópicos.

La solicitud que envió Aurora O. de Hernández al gobernador del estado de Veracruz, el 18 de marzo de 1920, revela los puntos anteriormente mencionados. El “tallercito de imprenta”, como ella lo llamaba, atravesaba por una dura crisis vinculada a la enfermedad que padecía su esposo desde “hace algún tiempo” (Archivo General del Estado de Veracruz [AGEV], s.f.), afección que, de acuerdo con su testimonio, le imposibilitaba “por completo” (AGEV, s.f.) ayudarlo, “según prescripciones médicas”

(AGEV, s.f.). En el documento Aurora solicita “se le exima del derecho de patente, con que se gravó el taller de imprenta de mi propiedad; así como se condone la multa en que incurrió por falta de presentación de la manifestación oportuna” (AGEV, s.f.). Apunta también que su numerosa familia apenas se sostenía humildemente con las publicaciones que se encargaba de imprimir el taller. La impresora declara hábilmente lo siguiente:

¹ Dentro de los trabajos que develan el quehacer de las mujeres impresoras, poco se habla acerca del involucramiento de las y los jóvenes que, como hijas e hijos, se encontraron participando en las actividades concernientes al taller, aparte de la ya ardua labor que sus madres y padres realizaban.

En dicho taller solo ocupo actualmente y siempre un hijo y una hija siendo este el motivo por el que dicho taller me da para medio vivir y solo se hacen trabajitos manuales y no para comerciar con el público [AGEV, s.f.].

Aurora señalaba que la situación económica se había convertido en un desafío, además de que el trabajo realizado en la imprenta solo le alcanzaba para sostenerse a ella y a su familia, y para nada representaba una actividad que les dejase ganancias para enriquecerse.¹ Sobre esta línea, la respuesta que brinda la sección de Hacienda respecto al derecho de patente también permite reconstruir la información vinculada al taller. En este documento se muestran datos de relevancia acerca del centro tipográfico (véase Tabla 1).

Tabla 1
Datos relativos a la imprenta de Aurora O. de Hernández

Nombre de la imprenta	Publicaciones (trabajos que se imprimen)	Propietario legal del taller	Entidades a las que presta servicios el taller
Tipografía Alatorre	Semanarios <i>Patria</i> y <i>El Heraldo</i>	Gabriel Hernández Zamudio	Hace todos los impresos para las oficinas de esta ciudad y el municipio del Naranjal

Fuente: Elaboración propia con datos de AGEV (Caja 365, exp. 222, f. 7).

Asimismo, es innegable la particularidad con la que este documento refiere a los involucrados en las labores del taller, pues Francisco –quien escribe– declara:

Últimamente aparece a nombre de la esposa de este señor, pero en realidad ahí trabajan sus mayores hijos Pilar y Juan, la señora quejosa, dos señoritas de la misma familia, y el expresado Hernández Zamudio, que[,] aunque algo enfermo, pero no impedido es el que de hecho representa el negocio y contrata la mayor parte de los trabajos [AGEV, s.f. Fondo: Secretaría de Gobernación. Departamento de Hacienda. Caja 365, exp. 222, f. 7].

La manera en la que se hace referencia a Aurora O. de Hernández resulta singular, pues no es mencionada por su nombre, sino en calidad de “esposa de...”, mientras que, por el contrario, a su esposo sí se le menciona por nombre y apellidos en los documentos. Resulta claro que las fórmulas sociales de la época en la que fue presentada la solicitud de Aurora dictaban que su cónyuge, como cabeza de la familia

y de la empresa, fuese el sujeto civil más importante, a pesar de que no era él quien dirigiese en ese momento el taller.

En este punto hay que señalar que el documento escrito por la señora *de Hernández* deja evidencia implícita de dos aspectos de su cotidianidad: el primero está relacionado con el plano doméstico, recordemos que la solicitud fue escrita para pedir a las autoridades la condonación de una multa y los impuestos del taller, exponiendo también la situación de precariedad económica en la que se encontraba la familia, por lo que se deduce que Aurora O. de Hernández no solo tenía a su cargo el negocio sino también era la responsable de la administración financiera tanto de su taller como de su hogar. Lo anterior se ve reforzado por el segundo aspecto de la misiva, el referente a la empresa, pues es muy revelador que fuera ella y no su esposo quien escribiera al gobernador para relatarle la situación, lo que también da cuenta de la importancia de su dirigencia en el taller, muy a pesar de que se mencione que el esposo enfermo era quien seguía representado al negocio. Ahora, con respecto a la resolución de sus peticiones, es probable que para las autoridades gubernamentales tuvieran poca relevancia las excusas que Aurora exponía a fin de conseguir la disminución de la multa. Lo que sí es definitivo es que las características con las que fueron escritos los registros de principios del siglo veinte –con respecto a los asuntos comerciales y empresariales–, donde primaba la figura masculina, dificultan la búsqueda de los nombres e identidades de las mujeres inmersas en el mercado editorial.

Impresora de Jalapa,² Enríquez: Lucila Rodríguez Rivera

Lucila Rodríguez Rivera al igual que Aurora O. de Hernández, participó en la dirigencia de una imprenta a lado de su hermano Joaquín María Rodríguez Rivera. Aunque no se hace mención del nombre del taller en los documentos enviados por los hermanos, ni tampoco en la respuesta de las autoridades estatales, sin duda existen elementos que más que interesantes son significativos.

En el escrito que envió Joaquín Rodríguez, fechado el 15 de diciembre de 1909, se declara que el mensaje no lo incluye únicamente a él, sino que su pronunciamiento también representa la palabra de su hermana. Esto permite plantear la hipótesis de que, como hombre, él era el encargado de brindar respaldo en materia de legalidad, es decir, al ser él quien escribe puede entenderse que en cuanto a trámites legales y asuntos políticos él figura como la autoridad. No obstante, al mencionar a su hermana Lucila evidenciaba que ella estaba igualmente involucrada en la administración del centro tipográfico, lo que reconocía también su trabajo.

En el oficio dirigido a los hermanos Rodríguez por el Tesorero General, el 2 de octubre de 1911, se añaden –al lado de las leyes y fundamentos que rigen la implementación de cuotas– algunos datos significativos acerca de la imprenta (véase Tabla 2).

² *Xalapa*, vocablo proveniente del náhuatl *Xalla-a-pan*, que significa “el lugar del manantial sobre la arena”, a la llegada de los españoles se castellanizó a “Jalapa”. En el último cuarto del siglo XIX se utilizó indistintamente. En 1978 la Legislatura del estado de Veracruz expidió el decreto mediante el cual se autorizó el uso de la grafía “X” en la escritura de Xalapa-Enríquez.

Tabla 2

Datos relativos a la imprenta de Lucila y Joaquín María Rodríguez Rivera

Nombre de la imprenta	Publicaciones (trabajos que se imprimen)	Propietario legal del taller	Dirección de la imprenta
[No se incluye]	Publicaciones <i>La Mujer Intelectual</i> y <i>El Gato Negro</i>	Joaquín María Rodríguez Rivera y su hermana [También] Imprenta de los señores Rodríguez	Sita [situada] en la casa número 28 de la primera calle de Echegaray de esta ciudad [Jalapa, Enríquez]

Fuente: Elaboración propia con datos de AGEV (Caja 65, exp. 24, fs. 5-6).

En el oficio se declara que la imprenta tenía cuatro años de haberse establecido, lo que indica que desde 1907 ya se encontraba activa. Por otro lado, se adjunta una tabla (véase Tabla 3) en la que se incluye el nombre de una propietaria, es decir, de una líder impresora.

Tabla 3

Imprentas que se encontraban laborando en Jalapa, Enríquez a inicios del siglo xx

Nombre de la imprenta	Propietario	Cuota mensual
El Libro de Oro	Francisco Parra	\$ 1.00
El Iris	Manuel T. Mora	\$ 1.00
Imprenta y encuadernación	Aurelio D. Lara	\$ 2.00
El Progreso	C. Venegas	\$ 1.50
El Comercio	Ana Markoe	\$ 1.00

Fuente: Elaboración propia con datos de AGEV (Fondo Secretaría. Departamento de Hacienda. Caja 65, exp. 24, fs. 5-6).

En cuanto a las publicaciones, como ya se observó en la Tabla 2, se encuentra *La Mujer Intelectual*, un periódico mensual del que Lucila Rodríguez fue directora, y aunque el oficio consultado no alude al nombre completo de la publicación, se trata de la misma. Prueba de ello es la portada del periódico, en donde al lado de la magnífica dedicatoria –donde destaca que el rotativo está “dedicado exclusivamente a la mujer y a la defensa de sus *intereses, prerrogativas y derechos*”– se incluye la dirección en la que se halla el taller, misma que coincide con la señalada en el oficio (véase Figura 2).

El caso de Lucila Rodríguez es singular, pues no solo fue una mujer impresora sino también la directora de un periódico, un medio impreso a través del cual difundió sus puntos de vista sobre el feminismo; lo que también abrió la posibilidad de que otras mujeres expresaran sus reflexiones sobre la comunidad de la que formaban parte. Cabe señalar que, si bien las opiniones de las mujeres con respecto a una sociedad equitativa para todos fueron comunicadas con libertad, *La Mujer Intelectual Mexicana* fue en esencia una publicación de ideas tradicionales, como lo advierte Pi-Suñer (2009):

La Mujer Intelectual Mexicana sobre las mujeres y lo femenino entremezcló ideas y valores tradicionales, con posturas a favor de la igualdad moral e intelectual entre los sexos, y el acceso de las mujeres a la educación superior y al ejercicio de las profesiones liberales. No obstante, esta publicación retrata con singular claridad la extrema tensión y lentitud con que se produjo el reacomodo y la conciliación de ambos horizontes mentales [p. 237-238].

Sobre imprenta, impresores y educación

La relación entre las mujeres impresoras y la educación es otro punto importante por señalar. Para empezar, debemos tener en cuenta que en México durante las cuatro últimas décadas del siglo XIX y las primeras dos del XX (aproximadamente de 1860 a 1920) los libros de texto para la enseñanza primaria se editaban e imprimían en establecimientos particulares. Por señalar un ejemplo: la segunda edición del libro de lectura número 1, *Historia patria y educación cívica*, escrito en 1917 por Antonio Santa María, un profesor de la Escuela Normal de México, fue publicada por la imprenta francesa “Librería de la Vda. de Charles Bouret” en 1920 (Guadarrama y Ochoa, 2022). Si bien la casa matriz de esta editorial estaba en París, la empresa tenía representantes en varias partes del mundo, incluido México.

Con respecto al mencionado libro de lectura, en su primera página se lee:

Libro de lectura número 1. Historia patria y educación cívica, por Antonio Santa María, profesor de la Escuela Normal de México, segunda edición, Librería de la Vda. de Ch. Bouret; París, Rue Visconti, 23/México, Ave. Cinco de mayo 45, 1920 [Santa María, 1920, p. 1].

Figura 2
Portada del periódico *La Mujer Intelectual Mexicana*



Fuente: AGEV (Fondo Secretaría. Departamento de Hacienda. Caja 65, exp. 24, f. 7).

Como vemos, algunos de los textos básicos para la educación primaria de las infancias mexicanas se publicaron en el negocio editorial de una impresora francesa que vendía el material en las librerías que tenía en México. Es lógico pensar que, debido a los costos de traslado de los libros desde Europa hasta a América a inicios del siglo veinte, muy probablemente la primera edición de este ejemplar se editara e imprimiera en suelo nacional, a través de las imprentas ya existentes en el país, y no es descabellado pensar que algunas de esas imprentas fueran lideradas por mujeres. Esta es la relación entre las imprentas, las impresoras femeninas y la educación mexicana; cabe señalar que existen muy pocos escritos sobre este tema, por lo que es una veta interesante de investigación para la exploración futura.

La labor de las mujeres en el ámbito de la educación básica impresa es digna de resaltar y rescatar, pues, de acuerdo con Martínez (2002), las obras que se editaban y publicaban en las imprentas mexicanas eran distribuidas en todas las escuelas elementales del país. Para dar una idea del alcance de esta labor consideremos que a mediados del siglo XIX existían veinte librerías en la zona de los portales y el centro de la Ciudad de México, entre ellas la Casa Rosa y Bouret de París, que tenían representantes en toda la república y ofrecían un extenso surtido de libros franceses y de texto (Martínez, 2002). Así pues, las impresoras que encabezaron los negocios tipográficos de esa época contribuyeron de manera invaluable en la educación elemental nacional y, en un contexto en que la apertura documental hacia las fuentes no tratadas tradicionalmente por los historiadores está en auge, es importante traer a la luz todos estos relatos referentes a las mujeres que por muchos años fueron ignoradas por la historiografía hegemónica.

Conclusiones

Las mujeres impresoras son pieza clave en la consolidación y trascendencia de los centros tipográficos, pues, en un periodo de la historia de México en el que la palabra escrita era escasamente difundida, estos establecimientos eran un oasis de conocimiento para el público que pudiera leer y para los infantes que se iniciaban en el camino de la lectoescritura.

Las imprentas mencionadas fueron engranajes sustanciales de una importante macroestructura de difusión de la información, por ello es preciso visibilizarla. Además, las dos mujeres que estuvieron a cargo de los establecimientos en el estado de Veracruz representan solo una muestra de la irrupción femenina que empezaba a penetrar en los oficios dominados por los hombres a finales del siglo XIX y principios del XX. Por lo anterior, es de suma importancia atender la vida de estas féminas desde un enfoque biográfico que rescate sus nombres completos, las labores que desempeñaron y los espacios en los que incurrieron.

La historia de las mujeres linotipistas es vasta y, aunque es compleja su reconstrucción, es un punto importante para la historia de la imprenta en México, por ello no se puede ignorar ni minimizar su participación y experiencia en el ámbito editorial, pues fueron pioneras en un espacio de actividades considerado por mucho tiempo terreno exclusivamente masculino. Asimismo es importante notar que, como sujetos de estudio, las mujeres carecen de fuentes de información en las producciones historiográficas, empero, cada vez más estudiosos se unen para reparar este vacío histórico en el que ellas habrían de estar insertas.

Agradecimientos

Agradezco a los licenciados en historia Aristeo Marín Ávila y Pablo A. Hernández Vázquez por su valioso apoyo para encontrar información acerca de las mujeres impresoras veracruzanas.

Referencias

- AGEV [Archivo Histórico General del Estado de Veracruz] (s.f.). Fondo: Secretaría de Gobernación. Departamento de Hacienda. Caja 365, exp. 222, f. 1.
- Garone Gravier, M. (2008). Impresoras hispanoamericanas: un estado de la cuestión. *Butlletí de la Reial Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona*, (51), 451-471. <https://core.ac.uk/download/pdf/38982773.pdf>
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2007). Viudas en la sociedad novohispana del siglo XVIII. Modelos y realidades. En P. Gonzalbo y M. Bazant (coords.), *Tradiciones y conflictos. Historias de la vida cotidiana en México e Hispanoamérica* (pp. 231-262), El Colegio de México/El Colegio Mexiquense.
- Guadarrama, M. E., y Ochoa, M. R. (2022). Historia patria y educación cívica, libro de texto de tercer año elemental (1920), una mirada desde la perspectiva de género. En A. M. d. S. García García y J. Arcos Chigo (coords.), *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México* (pp. 355-380) [colec. Historia de la Educación en México, vol. 4]. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Martínez, L. (2002). Los libros de texto en el tiempo. En *Diccionario de historia de la educación en México*. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Fondo de Cultura Económica.
- Pi-Suñer Llorens, A. (2009). *De la escritura al margen a la dirección de empresas culturales: mujeres en la prensa literaria mexicana del siglo XIX (1805-1907)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información, UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/94518>
- Santa María, A. (1920). *Historia patria y educación cívica*. Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- USBI [Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información] (1921). Xalapa. Revista quincenal ilustrada [Colecciones especiales, t. 1, núm. 4]. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México.

Cómo citar este artículo:

García García, A. M. d. S., y Sánchez Osorio, G. (2024). Las mujeres impresoras de la región centro del estado de Veracruz de finales del siglo XIX y principios del XX. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 307-317. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.649>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 contribución del pensamiento de Catherine Sturges en las iniciativas educativas de los profesores de la Mixteca en 1926

*The contribution of Catherine Sturges' thought
to the educational initiatives of the Mixteca teachers in 1926*

Yair Gerardo Hernández Vidal

RESUMEN

El presente trabajo analiza la defensa de la raza mixteca hecha por Catherine Vesta Sturges en 1926, para mostrar el cuestionamiento al programa de Misiones Culturales por los extranjeros y su influencia en el magisterio. La trabajadora social de las misiones de 1926 reformuló los planteamientos de la escuela rural mexicana y optó por organizar pláticas con los profesores para exhortarlos a preservar sus costumbres. Los profesores de la Mixteca tomaron los preceptos e iniciaron un movimiento magisterial para fortalecer a la *patria chica* mixteca. Sobre las observaciones de los extranjeros, principalmente contamos con los dictámenes emitidos en la evaluación de las misiones culturales en 1927. Tal vez el caso de Sturges sea singular, por el aprecio que le dieron los profesores en la Mixteca durante su visita en 1926. En el Archivo de la SEP se encuentra un expediente de la crítica que hizo saber a Rafael Ramírez sobre su experiencia en la Mixteca. Aunque sus opiniones fueron limitadas en la publicación de la SEP, Sturges en 1927 publicó el texto “Along the way with rural teachers” en la revista *Mexican Folkways*. Esta investigación se basó en la consulta de varios archivos generales, como son el Archivo de la SEP y el AGEO, y locales, como el archivo municipal de Tlaxiaco, archivo municipal de Yolomecatl, archivos parroquiales y familiares.

Palabras clave: Misiones culturales, historia de la educación indígena, Catherine Sturges, Oaxaca, siglo XX.

ABSTRACT

This work analyzes the defense of the Mixtec race by Catherine Vesta Sturges in 1926, to show other questions about the Cultural Missions program by foreigners and its influence on the teaching profession. The social worker of the missions in 1926 reformulated the approaches of the Mexican rural school and chose to organize talks with the teachers to encourage them to preserve their customs. The teachers of the Mixteca adopted the precepts and started a teaching movement to strengthen the Mixtec homeland. Regarding the observations of the foreigners, we mainly have the opinions issued in the evaluation of the cultural missions in 1927. Perhaps the case of Sturges is unique due to the appreciation that the teachers in the Mixteca gave her during her visit in 1926. In the SEP Archive, there is a file on the criticism that she made known to Rafael Ramírez, about her experience in the Mixteca. Although her opinions were limited in the SEP publication, in 1927 Sturges published the text “Along the way with rural teachers” in *Mexican Folkways* magazine. This research was based on the consultation of several general archives, such as the Archive of the SEP and AGEO, and local ones such as the municipal archive of Tlaxiaco, the municipal archive of Yolomecatl, parish and family archives.

Keywords: Cultural missions, history of indigenous education, Catherine Sturges, Oaxaca, 20th century.

Yair Gerardo Hernández Vidal. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Doctor en Historia por el COLSAN y Candidato al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Integrante del programa Becas posdoctorales en la UNAM, Eliza Acuña, IISUE-UNAM, asesorado por la doctora Rosa Zúñiga Ríos. Sus líneas de investigación son historia agraria siglo XVI-XX, políticas de incorporación indígena siglo XX, historia política y económica en la Mixteca, reforma educativa durante los gobiernos posevolucionarios, educación intercultural y formación docente, historia del derecho agrario. Correo electrónico: yairvidal6@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0006-6618-1694>.

Introducción

En 1927 la SEP sometió a una evaluación al programa de Misiones Culturales, que resultó en su reorganización en 1928. Las evaluaciones fueron realizadas tanto por los funcionarios de la SEP como por académicos extranjeros. Según el informe de las misiones culturales de 1927, estos expertos “manifestaron el más alto aprecio por la originalidad y eficacia de las misiones culturales”. Dicho comité se formó de los siguientes profesores visitantes: John Dewey; Emma Reh Stevenson, corresponsal del Science Service, Washington, D.C., USA; Catherine Vesta Sturges, “quien tomó parte activa en los trabajos”; Elizabeth H. Curtis, secretaria general de la Asociación Cristiana Femenina; Frances Toor, directora y editora de la revista *Mexican Folkways*, y la doctora J. Boone de Cortina, presidente del Comité de Salubridad Pública Nacional de Mujeres (SEP, 1934).

Según la memoria de las misiones de 1927 publicada por la SEP, en general la comisión dictaminadora de extranjeros describió a las misiones como un nuevo método para promover la educación de las masas, con la capacitación de los profesores en la pedagogía moderna. Consideraron que las misiones promovían el mejoramiento de la población indígena; impulsaban el desarrollo regional con la formación de profesores locales y se exploraban las necesidades y las realidades nacionales. La eficiencia del programa de misiones se explicó a partir de que se adaptó a las necesidades nacionales y no a una réplica de algún modelo importado del extranjero. Además, el programa se fortalecía con la experiencia adquirida. En fin, las misiones se organizaron en función de implementar las demandas de la revolución mexicana; era, pues, un programa de justicia social, único en el mundo.

Sobre las opiniones de los extranjeros al programa de misiones, solamente se conoce lo que fue integrado en la publicación de la SEP. De ahí que desconocemos *de facto* las críticas, por ejemplo, Catherine Sturges, trabajadora de las misiones de 1926, reprendió las intenciones de la SEP por desvanecer las tradiciones indígenas, en su lugar defendió las ventajas de preservar esas culturas (Steele, 1942; Sturges, 1927). En su interpretación, como se advertirá en la cita siguiente, las misiones culturales tenían el propósito de imponer la cultura superior sin armonizar la incorporación.

Las misiones son designadas oficialmente como “misiones culturales”. Excuso el decir para quien lea estas líneas, este nombre no implica el propósito de imponer una cultura arbitrariamente postulada como *superior*, sino comprenderá que no pueden prestar las misiones su servicio más adecuado en el momento que el de recoger, valorizar e incorporar armoniosamente el nuevo conjunto que se está formando, la herencia de la cultura mexicana antiquísima y única que los tiempos han dejado depositada en la raza indígena [Sturges, 1927, p. 160].

Asimismo, Sturges razonó que la tendencia a rechazar lo propio fue una herencia colonial, mas la tradición indígena de ese momento guardaba el espíritu de siglos de experiencias de una civilización.

...en medio de esta belleza se siente como si fuera un fantasma con mueca siniestra el espíritu que se ha adueñado de ella, espíritu nacido de índole de pensamiento y aspiraciones que durante 400 años han seguido con el concepto [de] que tales cosas no son “civilizadas” y “decentes” y que son “corrientes” porque no cuestan mucho dinero. En cada instituto tuve que insistir sobre mi preferencia sobre la loza de Oaxaca, de tan lindas formas y colores. Siempre que se me notó que me servían con ella en la mesa, se apuraba alguien a quitármela, con disculpas, porque se había permitido que se sirviera a la profesora con “loza corriente” y se me ofrecieran estúpidos platos de fabricación extranjera, hechos por máquinas y con estampas cursis de flores o alguna doncella enfermiza, que sí costaron más que la loza de Oaxaca [Sturges, 1927, p. 162].

Sturges razonó que los cursos de capacitación por las misiones culturales, con un carácter ambulante, eran insuficientes para capacitar a los profesores. Explicó que la educación nacional tenía un avance raquítico, porque se había encargado a los profesores rurales, con una preparación deficiente, la educación del 80% de las escuelas del país. Las misiones no tenían la capacidad para formar a los maestros que necesitaba el país. En fin, los esfuerzos de unir al gobierno, los municipios y los padres de familia, para organizar la educación nacional, tenían resultados mínimos. En todo caso se había logrado influir una cultura académica: leer, escribir y contar. Pero los maestros usaban los nuevos conceptos en sus discursos sin formular la nueva pedagogía que organizara la acción social que se les pedía; es decir, en la práctica no funcionaba el modelo escolar que se trataba de imponer.

Frecuentemente resulta que un maestro que por aquellos medios se ha adueñado de tales conceptos como “la escuela y la sociedad” y el método de proyectos, se encuentra aflictivamente carente de experiencia que le ayude a manejar acción social y correlacionar la escuela a la vida de la comunidad que generalmente reacciona personificada e indignados padres de familia que se presentan a él con el propósito de indicarle que arranque el huertito con todo y raíces y se concentre a enseñar a sus hijitos a “leer, escribir y contar” [Sturges, 1927, p. 159].

A juicio de Sturges, los profesores rurales tenían la intención de realizar su trabajo, y para impulsar las iniciativas del magisterio propuso a la SEP un programa de capacitación que se centrara en la literatura pedagógica. La participación de Sturges influyó en los profesores de la Mixteca, quienes encontraron en la educación una forma para organizar un programa educativo propio, de su particular raza indígena. Debido a esto se generó un movimiento magisterial que promovió la profesionalización del magisterio. Los profesores mixtecos iniciaron una gestión educativa que fomentara la reorganización de su *patria chica*.

Respetuosamente acudimos suplicándole con encarecimiento, se sirva acordar de conformidad nuestro pedido, ya que se trata de la escuela de acción y en beneficio de la patria chica que formar parte de la patria grande y por lo cual en nombre del congreso de la raza indígena, hacemos presentes nuestros agradecimientos. Protestamos nuestra atención y respetos.

“Por la patria y por la raza” [Archivo General de la Nación (AGN), 1926, 8 de octubre].

Los profesores de la Mixteca interpretaron a la educación como una manera de insertarse al mundo moderno, aspecto que podemos observar en la literatura que generaron dichos profesores:

Juremos pues a la madre tierra y sabia naturaleza, que dedicaremos todas nuestras fuerzas y energías a prosperar constantemente aprovechando las oportunidades que ofrece el mundo moderno, creando a nuestros hijos sanos y honestos en la religión del trabajo sobre la tierra libre y así todos los momentos, al labrar cada surco y al cosechar cada fruto, se levantará constantemente de nuestra actividad una oración que ascenderá al cielo cuyo rumor se esparcirá sobre la tierra para recordar a los hombre todos, que la única gran justicia, que resuelve fundamentalmente todos los problemas sociales y cicatriza todas las heridas, enjuaga todas las lágrimas, es la labor sobre la madre tierra [Archivo General del Estado de Oaxaca (AGEO), 1927a].

Sobre la participación de los extranjeros en las misiones culturales y las iniciativas educativas para la organización de la educación en la Mixteca no se ha escrito nada. Mucho menos sobre la actuación de Catherine Vesta Sturges, pese a haber sido un personaje ampliamente conocido. Sturges, además de su incorporación como trabajadora social en las misiones de 1926, participó desde ese mismo campo en algunos de los institutos sociales que organizó el estado de Oaxaca en 1927. La influencia de Sturges en el gobierno de Oaxaca, que optó por construir una educación en función de preservar sus culturas, aún se desconoce. Sturges también formó parte de la misión permanente de Actopan en 1928 y del proyecto Carapan en 1932 (Calderón, 2016). Moisés Sáenz la describió como “una de las más distinguidas trabajadoras sociales que han cuajado en las misiones culturales” (Sáenz, 1968, p. 20).

En suma, el estudio de las críticas y la influencia de los extranjeros en las regiones indígenas es una arista que hasta el momento no se ha trabajado. El tema es importante, porque expone una mirada y una crítica diferente al programa educativo hasta ahora desconocida, ya que los estudios se han centrado más en analizar las observaciones de los funcionarios de la SEP. La posición de los extranjeros, concretamente al programa de misiones, es una mirada externa, que merece la pena conocer, un punto que es objetivo de análisis en el presente texto, especialmente desde la crítica hecha por Sturges, cuyo expediente se encuentra en el Archivo de la SEP. Asimismo analizo los alcances de sus planteamientos en el magisterio de la Mixteca. La historiografía

sobre la historia de la educación se ha enfocado más en estudiar a las instituciones educativas, de ahí que estudia a los indios para comprender a las instituciones. El presente trabajo hace lo opuesto, pues observa el desarrollo de las instituciones en función de analizar la actuación indígena, para lo cual se realizó una consulta tanto en archivos generales –SEP, AGEO– como archivos locales –Archivo Municipal de Tlaxiaco, Yolomecatl–, para obtener las fuentes que se generaron tanto por la institución como por los actores indígenas.

Para conocer lo que pasó en la Mixteca, acción que determinó el desarrollo del magisterio y su pronunciamiento por la educación, inicio con las particularidades de la Mixteca.

Las iniciativas por la organización de una *patria chica* mixteca

La Mixteca como unidad política y territorial se mantuvo a lo largo de la época virreinal, con la permanencia de sus casas dinásticas. Los programas liberales en el estado de Oaxaca, según parece, favorecieron a las regiones de la Sierra Norte, la tierra de Juárez, y la Mixteca, la tierra de la madre de Porfirio Díaz. Hay que recordar que Díaz fue de ascendencia mixteca, la familia de su madre doña María Tecla Cortés, estaba emparentada tanto con españoles ganaderos de la Mixteca como con las familias de excaciques (Carreño, 1947). Díaz favoreció a la Mixteca Alta, sobre todo en Tlaxiaco, donde se tenía proyectada la construcción de un ferrocarril que conectara a la Mixteca con Tehuacán para explotar el hierro y mármol de la Mixteca. Con todo, el estado de Oaxaca se declaró en contra de los caudillos revolucionarios, y en 1915 el entonces gobernador José Inés Dávila promulgó la soberanía del estado. Los soberanistas exaltaron el orgullo oaxaqueño de haber aportado a las dos figuras más importantes, que determinaron la organización del Estado mexicano con los gobiernos de Juárez y Díaz, y declararon su separación de la federación, mientras se restablecía el gobierno. Con la toma de la ciudad de Oaxaca por el ejército constitucionalista y el establecimiento de los poderes del estado en Tlaxiaco, esta se convirtió en la cuna del soberanismo. Tlaxiaco fue una de las regiones más vigiladas por el gobierno constitucionalista, lo que encauzó la inasistencia de sus diputados al Constituyente de 1917. Aunque Tlaxiaco también fue tomada por lo constitucionalista, permanecieron los ideales soberanistas (Hernández, 2023).

El 26 de octubre de 1920, ante la candidatura de Manuel García Vigil, el primer gobernador de Oaxaca de la posrevolución, el Club Liberal Independiente “José Inés Dávila” o Partido Independiente Mixteco, declaró su oposición al régimen. La organización defendió el restablecimiento del estado de Oaxaca, la paz y progreso y la reconstrucción de la patria chica mixteca. El club integró a la alta sociedad de Tlaxiaco así como a los comités locales de los pueblos. Su programa defendió lo siguiente:

¹ Rodolfo Rosauero Escobar Velasco nació el 12 de julio de 1892 en Yolomecatl, hijo de agricultores. Se mudó a la ciudad de México y el 16 de mayo de 1920 se casó con Emma Huet Bobadilla. Ella era hija del profesor de idiomas y de ilustración Adolfo Pedro Huet Brodbeck, y nieta del francés Adolphe Huet, pedagogo pionero en las escuelas de sordomudos (<https://www.familysearch.org/tree/pedigree/landscape/G5RG-H6V>).

² <https://www.familysearch.org/tree/pedigree/landscape/KC-NM-NMY>.

³ Doña Serafina Miranda Robles (1874-1943) se casó el 30 de noviembre de 1906, en Tlaxcala, con José Vasconcelos Calderón. Hija de Pascual Miranda Cortes, “comerciante de raza indígena y natural de Tamazulapan”, casado con la criolla de Tlaxiaco María de la Luz Robles Parra, vinculada a las familias ganaderas de la Mixteca (<https://www.familysearch.org/tree/pedigree/landscape/LR67-7LC>).

⁴ El candidato propietario fue Ignacio C. Reyes, quien fue diputado de la XXIX legislatura de la Cámara de Diputados (véase Cámara de Dipu-

instrucción, justicia y sobre todo el desarrollo de la industria y agricultura en la región. Es decir, fue un partido que reivindicó las ideas soberanistas y, además, promovió las ideas sobre una patria mixteca. Sin embargo, las iniciativas fueron suprimidas con la colocación de el “club progresista mixteco” afiliado al partido constitucionalista (Archivo Municipal de Tlaxiaco [AMT], Gobierno, correspondencias).

Asimismo surgieron otros políticos que defendieron los ideales de una patria chica mixteca, como Rodolfo Rosauero Escobar Velasco,¹ un natural de Yolomecatl.² Don Rodolfo prosperó como comerciante con un establo en las afueras de la ciudad de México. Desconozco sobre las particularidades que lo colocaron en el centro de la política nacional. Sabemos que fue cercano a José Vasconcelos, tal vez por su compadrazgo con la mixteca de Tamazulapan Serafina Miranda Robles –1874-1943–, primera esposa del fundador de la SEP. Escobar aprovechó su cercanía con Vasconcelos para gestionar la colocación de escuelas en su región.³ Asimismo fue candidato a diputado suplente por el decimotercer distrito electoral del estado de Oaxaca, en 1922.⁴ Y fundó el “Centro Directivo de Acción Mixteca”, un club integrado por nativos de la región mixteca, con el objetivo de rehabilitar económicamente. Entre sus participantes se encontró Ramón C. Robles,⁵ un educador de raza mixteca que se inclinó por el desarrollo de la organización de un magisterio mixteco, con la intención de incentivar el desarrollo económico de la región con la colocación de la escuela activa.

Don Ramón C. Robles nació el 29 de agosto de 1884 en Santiago Yolomecatl, procedía de una familia de indios “principales”. En 1922, con la colocación de las primeras escuelas federales en la Mixteca y con el apoyo de su compadre don Rodolfo Escobar, Robles fue nombrado director de la escuela federal de Yolomecatl.⁶ En consecuencia, fue invitado a participar en los cursos de verano en la ciudad de México, un programa para capacitar a los profesores improvisados. Debido a eso, Robles se introdujo en los lineamientos de la escuela activa y puso en práctica lo aprendido en la escuela de su comunidad. Según las memorias de su alumno, Rutilio San Juan, sus resultados llamaron la atención del director de educación Máximo Media. Debido a eso, Robles fue calificado como un agente de la nueva pedagogía (San Juan, 1992). Por su desempeño, el 1 de mayo de 1925 Robles fue nombrado inspector escolar (AGN, 1928, Caja 44923). Su gestión por el desarrollo del magisterio en la Mixteca lo colocó como un agente doble, por un lado fue el vínculo entre la federación y los pueblos mixtecos; por el otro, un negociador que permitió la organización de las escuelas, sin confrontar las autonomías de los gobiernos de los pueblos.

Según su informe de 30 de diciembre de 1925, los propósitos del Estado mexicano para desarrollar económicamente a los pueblos con la educación no podían encargarse a personas improvisadas, de ahí que prefería renunciar.

Necesitamos luchadores formidables que cristalicen los anhelos del actual gobierno que desea hacer de cada mexicano un miembro útil para la felicidad del mismo país y espera

esta región confiadamente que os dignéis, respetables jefes[,] enviar un luchador mejor preparado que yo [AGN, 1928, Caja 44923].

Para ese momento, Robles se declaró como un profesor ajeno a la raza mixteca, un agente externo, interesado en la educación de la Mixteca y el desarrollo de su magisterio. De ahí que explicó a los indios, desde el discurso paternalista y racial, que

en contacto íntimo con la raza indígena, a la que he llegado a comprender que les falta una mano que les trace un derrotero nuevo, alguien que les despierte y les guie por el camino del trabajo. Si la campaña contra el analfabetismo debe intensificarse, que se lo haga llegar la influencia civilizadora a los pueblos más humildes. Para que los que se creen ya adelantados, tomen de ello ejemplos dignos de imitar. “que se les cree necesidades” nos decía el profesor J. A Pichardo, conferencista de los cursos de verano, “para que, en la aspiración de llenarlas se dediquen al trabajo. Hay que crearles un hábito y ellos adquirirán pronto el del estudio y el trabajo [AGN, 1928, Caja 44923].

Hasta ese momento no había una idea sobre la raza mixteca y la educación, sin embargo, con la visita de Catherine Vesta Sturges tales ideas fueron remplazadas por un reconocimiento a la raza propia.

Sturges en la misión de 1926

Las misiones culturales anunciadas por el secretario de Educación de Calles enfatizaron el aspecto económico de la misión, agregaron profesores expertos, especialmente se destacaron los de industrias y oficios. El proyecto de misiones culturales de 1925, a diferencia del gobierno de Obregón, enfatizó el carácter pragmático de los institutos para el desarrollo de las comunidades visitadas, mediante proyectos sanitarios además de la enseñanza de industria y agricultura (SEP, 1928). Las misiones de 1925 se proyectaron en las regiones predominantemente indígenas con el fin de ejercer influencia “civilizadora”, pero todas se instalaron en las capitales, salvo el estado de Oaxaca, que tuvo a bien su establecimiento en Santiago Yolomecatl (SEP, 1928, 1934). La colocación de la misión cultural de Yolomecatl fue incentivada por la amistad entre don Rodolfo Escobar y Vasconcelos, y se proyectó para 50 profesores, federales (AGEO, 1925, Caja. 1901, exp. 2). Hay que decir que Robles, en coordinación con los vecinos de su pueblo, ofrecieron a los profesores de la misión y maestros rurales alojamiento y transporte gratuitos, así como alimentación higiénica y económica y demás facilidades que el pueblo pudiera ofrecer (AGEO, 1925, Caja. 1901, exp. 2).

En 1926 la SEP sometió a las misiones a un reglamento especial, en función de mejorar la preparación escolar de los maestros para despertar en las comunidades anhelos de cultura y civilización, para “reformular en [el] menor tiempo posible el criterio pedagógico reinante, iniciando en la reforma escolar de la escuela de acción”. En ese mismo año se instauró la Dirección General de Misiones Culturales –DGMC–,

tados LXV Legislatura, 2023).

⁵ Presidente, Rodolfo Escobar; vicepresidente Manuel Quirós; primer secretario, Maximiliano Arias; segundo secretario, Dagoalberto Flores Betancourt; tesorero, Isaías Quiroz Martínez, y los vocales: Manuel Maldonado, Florentino Guzmán, Ramón C. Robles, Graciano G. Benites. Apolinar Osorio Ruíz (Osorio, 2013, p. 129).

⁶ En 1922 don Ramón Robles declaró ser director (San Juan, 1992).

a cargo de Elena Torres. Así se estableció su organización: un jefe encargado de las clases de educación, organización escolar y técnica de la enseñanza; un profesor de agricultura con trabajos de hortaliza, jardinería, frutales y cultivos generales; otro de educación física, encargado de gimnasia y deportes; además, tres profesores de pequeñas industrias y una trabajadora social para vacunación, enfermería, puericultura y economía doméstica (SEP, 1934, pp. 7-14).

Según parece, Elena Torres invitó personalmente a Catherine Vesta Sturges para integrarse como trabajadora social en la misión. Sturges fue una de las pocas extranjeras que voluntariamente se ofrecieron a participar en las misiones culturales. Nació el 13 de julio de 1888 en California.⁷ Desconozco sobre su llegada a México, pues en el archivo de Relaciones Exteriores no pude encontrar tal información, sin embargo, sabemos que estudió antropología, además, que se inclinó por las ideas feministas, mismas que compartió en varias de sus conferencias. Catherine Sturges fue una de las primeras académicas en México que se ocupó de definir al trabajo social. En su interpretación, dicha disciplina era una expresión de amor a la humanidad, que se expresaba en el anhelo de mejorar los males de la humanidad, en sus distintas familias llamadas *naciones*. De ahí que las trabajadoras sociales se ocuparían de

enseñar a los padres de familia cómo han de precaverse contra los infortunios que suelen sacudir o desbaratar sus frágiles hogares y cómo han de edificarlos sobre bases más sólida [además] prevenir enfermedades, enseñar a los niños el desarrollo de la salud, enseñar a las madres y niños a formar parte de los esfuerzos del padre por mantener el hogar. Fomentar la educación cívica, mejorar la vida material, renovación de su vida psíquica, enriquecimiento de vida cultural y espiritual [SEP, 1928].

La DGMC proyectó en 1926 para la Mixteca el Instituto Social de Yanhuitlán y Tututepec, los que estuvieron a cargo de Javier Uranga con Sturges como trabajadora social (Mendoza, 2004). Se reportó que la misión de Yanhuitlán fue recibida el 14 de mayo de 1926 por los inspectores escolares Ramón C. Robles y Juan I. Flores, junto con el ayuntamiento de Yanhuitlán. Se trató de una comisión intercomunitaria formada por representantes de los pueblos, profesores y vecinos, que incluía música y comida. El éxito de la colocación de la misión, con la asistencia de las comunidades para recibir a los funcionarios, fue determinado por la gestión de Robles, pues exhortó a las comunidades a formar parte de las actividades, convocó a las autoridades locales y profesores para formar los comités y así asegurar el funcionamiento de la misión. El evento sensibilizó a los profesores misioneros. Sturges lo describió del siguiente modo:

...en el primer instituto que desempeñó esta misión en el estado de Oaxaca que fue en la Mixteca Alta, oí unas palabras que me conmovieron mucho, y que me han sostenido en todo el camino y en todo nuestro trabajo que ha sido a veces pesado. Fueron palabras

⁷ <https://www.familysearch.org/tree/person/details/GTTG-BVG>

de bienvenida para la misión revestidas de la dignidad y la delicadeza con que se puede expresar en el mixteco, en el que fueron pronunciadas. No entiendo el mixteco, pero no se necesitaba ningún idioma para comprender la ternura, la fidelidad y la reverencia para la alma madre de la raza en que encerraba el discurso y acogimiento caluroso que tuvo [AGN, Caja. 44881].

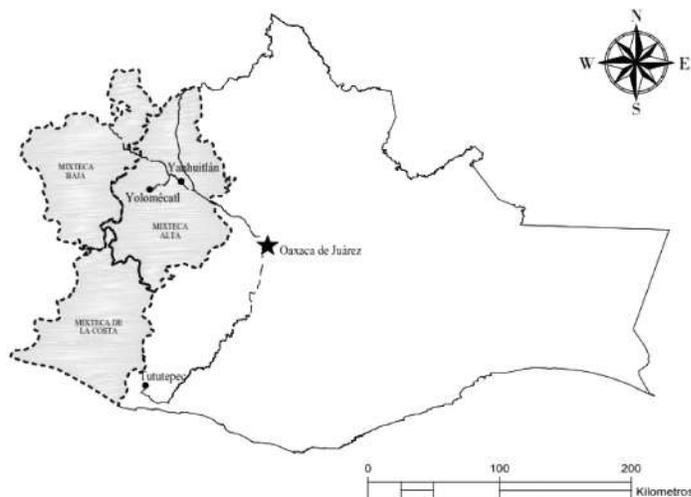
El contingente de la misión caminó 15 leguas para llegar a Yanhuitlán; el desvelo y la fatiga afectaron la salud de Catherine Sturges, de ahí que su participación fue corta, aunque su desempeño fue crucial para el desarrollo de la misión. Según Uranga, aun con su limitada estancia, su participación fue muy significativa para los locales. Especialmente se destacó su colaboración con Ramón Robles, inspector, como lo expresó:

El contingente de la señorita ha sido una apreciable ventaja para la misión[,] su cariñosa abnegación[,] solicitud hacia los demás, su sencillez y el cariño que derrama en cada palabra que dice, atrajeron sobre el grupo, la simpatía unánime de los maestros y del pueblo [...] Entiendo el contingente de la srta. Sturges y al no menos abnegado del señor inspector Robles, quien está completamente identificado con el maestro rural y posee la llave del secreto que conduce al verdadero apostolado, se debe el éxito que se obtuvo en este primer instituto [AGN, Caja. 44884].

Sturges exhortó la diversificación de la producción agrícola para salir del régimen tradicional de frijol y tortilla. Lo consideró un factor de desarrollo económico (SEP, 1928). El trabajo de Sturges en Yanhuitlán se centró en el estudio alimentario de los pueblos mixtecos, concretamente se ocupó de analizar la falta de lácteos, pues detectó una carencia de proteína en la canasta básica mixteca. De ahí que, con ayuda del inspector Robles, se anexaron al cuestionario de profesores-alumnos algunas preguntas que dieran cuenta sobre el consumo de lácteos y su posible implementación. Los profesores-alumnos respondieron que los mixtecos no tenían el hábito de su consumo, salvo en los meses de lluvia cuando podían ordeñar a sus vacas. Explicaron que no era posible organizar su ingesta porque no existían tierras de riego para el cultivo de forrajes, y aunque se ocuparan de la producción, los centros de consumo estaban alejados de dichos pueblos. Por tanto, era mejor continuar con la agricultura tradicional. A juicio de Robles, la producción de lácteos debía proyectarse en los pueblos de la costa, pero no en las otras Mixtecas. Con todo, Robles evidenció la diversidad de climas de la zona, para la planeación de su organización alimentaria. A mi juicio, dicho informe muestra la comunicación de los nichos ecológicos que fomentaron los señoríos mixtecos (AGN, Caja 44884).

Para la segunda semana del establecimiento de la misión de Yanhuitlán la salud de Sturges se agravó, así que con ayuda del inspector Robles regresó a la ciudad de Oaxaca. Según Uranga, su despedida no pasó desapercibida por los locales, “todas

Figura 1
Mapa de la Mixteca, sus misiones



Fuente: Datos del Marco Geoestadístico de Instituto Nacional de Estadística y Geografía, diciembre del 2021. Elaboró: Iván Salazar Beltrán.

⁸ “...digo «nosotros» porque me va a acompañar el señor Robles para despedirse del señor Uranga de regreso a la Mixteca[,] lo cual nos causa profunda tristeza” (AGN, Caja 44884).

pieron tales propósitos. Sturges mantuvo su comunicación con Ramón C. Robles, quien la acompañó a la Mixteca, donde se despidió para luego tomar un *ferry* del puerto de Salina Cruz a la Costa Mixteca. En el Instituto de Tututepec Sturges convivió con los profesores de la Mixteca Alta y la Costa, pero sobre todo con los profesores de Tlaxiaco, debido a que históricamente Tlaxiaco unía el comercio de las mixtecas. La trabajadora social se sensibilizó con las ideas de reivindicación de la Mixteca. Hay que recordar que, durante la revolución mexicana, en la región de la costa se gestó un movimiento para restablecer el imperio mixteco (López y Ruiz, 2010).

La crítica de Sturges

Sturges vivió en Yanhuitlán su primera experiencia sobre la labor de las misiones en las comunidades indígenas. De ahí que sus vivencias en dicha comunidad la motivaron a reflexionar sobre la pertinencia de dicho programa educativo encaminado a desvanecer las tradiciones indígenas. Las conclusiones de Sturges fueron asentadas en la correspondencia que envió el 25 de octubre de 1926 a Rafael Ramírez. La carta dio cuenta de su admiración por las artes plásticas de los mixtecos de la costa, que a su juicio eran los testimonios de la grandeza de su civilización, en ese momento en decadencia. En fin, para Sturges, la SEP se equivocaba en sus pretensiones por desaparecer la cultura indígena para implantar una europea, pues, desde su perspectiva, era más provechoso rescatar las tradiciones indígenas, como lo expresó:

las maestras lloraban y muchos hasta los más viejos se vieron con dos hilos de lágrimas en los ojos” (AGN, Caja 44884). La correspondencia de Sturges a la primera directora de la DGMC, Elena Torres, constató su acercamiento con Ramón Robles y exaltó su colaboración para el desarrollo de los trabajos educativos.⁸ Lo indicó así: “Tengo muchos deseos de escribirle una pequeña crónica de los trabajos de mi departamento en Yanhuitlán y de observaciones que me han interesado e ideas que se me han presentado. Tal vez vendrá usted a visitarnos antes de que yo realice este propósito y le comunicaré estas cosas a viva voz” (AGN, caja 44884).

Elena Torres fue remplazada por Rafael Ramírez, de ahí que no se cum-

...creo que es un error muy grande y lastimoso, un atraso cultural incalculable dentro de la psicología del pueblo mexicano el de concebir a los mexicanos en las categorías de “gente de razón” o “indios”. En ninguna parte del mundo hay indios, ni en la India. En México todos son mexicanos. Más de tres cuartos de ellos son de la raza que desde el alba de la historia han nacido del suelo de estas tierras. Menos de una cuarta parte constituye el hombre europeo transparentando al así llamado “nuevo mundo” y mezclado su sangre de las razas nativas [AGN, Caja 44884].

A su juicio, el elemento europeo no era “capaz de formar el alma, al espíritu mexicano”:

Sirve este reducido pero poderosísimo elemento como vehículo de infusión de la empresa y la ciencia de la civilización europea que ha sido en cuatro siglos y será todavía más un factor inmenso en el destino de México. Sin embargo, este elemento nunca ha formado ni es capaz de formar el alma, al espíritu de México, sino la encierran las razas que han nacido por incalculables generaciones de su suelo [AGN, Caja 44884].

Sturges razonó que las razas indígenas eran civilizaciones que habían caído en la miseria por el abandono del Estado mexicano.

A pesar del abandono y la miseria que caracterizan su actual situación social, se reconoce en el pueblo mexicano como un ser precioso arrastrado entre escombros donde un desastre le había tirado, una cultura que solo puede haberla fundado largos siglos de experiencias y disciplina [AGN, Caja 44884].

Para la trabajadora social la sofisticación de las razas indígenas se constaba en la moral de los indios y su estética.

Señalada la sobriedad en el hombre y su respeto para el trabajo, el decoro, la discreción y la abnegación en la mujer, la obediencia y el respeto en los niños en las razas más adelantadas, su suprema estética de su aplicación del arte de la vida; y en todos su profunda inclinación religiosa y la delicada reverencia que en ellos les inspira la belleza de una flor o la luz de una estrella [AGN, Caja 44884].

En fin, Sturges, sobre los valores de las civilizaciones indígenas, los consideró dignos de su preservación y elemento irrefutable de la grandeza de la cultura indígena.⁹ Sus vivencias en esta comunidad la motivaron a reflexionar sobre la pertinencia de dicho programa educativo encaminado a desvanecer las tradiciones indígenas que, a su juicio, eran elementos de la experiencia como civilización, las que se debían preservar:

...seguramente no se necesita ir más lejos en busca de consejos adecuados para formar personas enteramente cultas, perfectamente orientadas a la moral, el buen gusto y elegante trato social, ni los hay mejores en ninguna civilización del mundo [...] Si muy cierto es que ellos están siglos atrasados en todo lo que representa la así llamada civilización mo-

⁹ “En el referido instituto en la Mixteca Alta un señor inspector de la región me obsequió una copia de un discurso pronunciado en honor de su madre en la fiesta del día de la madre. Él como muchos profesores habla mixteco y las madres de varios de ellos ni hablan el español” (AGN, caja 44884).

derna que nos proporciona el teléfono, los ferrocarriles, los automóviles, el aeroplano, el radio, la maquinaria de la industria moderna y todo lo que ayuda al hombre a lograr dominio sobre las fuerzas naturales y el ambiente físico, somos nosotros, exponentes de aquella civilización siglos atrasadas en la estética [de la Mixteca] [AGN, Caja 44884].

La trabajadora social anexó “una pequeña plática que dirigí a los maestros en una sección cultural en el pueblo de Tututepec”. Para conocer la postura de Sturges voy a citar un fragmento de la conferencia que dio a los profesores mixtecos: “La nación les encarga, maestros, que en su labor pro patria tomen como su deber sagrado el de apreciar y atesorar la antigua de la raza [sic], fundiéndola con la ciencia moderna para forjar una cultura nueva digna y única entre las naciones del mundo”.¹⁰

¹⁰ Discurso dirigido a los profesores de la Mixteca. recuperado por Catherine Sturges en la correspondencia a Rafael Ramírez, octubre de 1926 (AGN, caja 44884).

Los profesores-alumnos rescataron las ideas de Sturges, aspecto que se puede observar en sus ensayos-evaluaciones (AGN, Caja 44884). El profesor Teófilo Calleja, hablante de mixteco, definió a la *escuela de acción* de la siguiente manera: “la civilización del indio será el porvenir del mañana, gloria y honra del hermoso pueblo Anahuac, ¿pero cómo? Nutriendo en la juventud de ahora los que serán hombres de mañana, esa semilla de unión, igualdad y fraternidad que debe existir en nuestros hermanos de raza” (AGN, caja 44881).

Por su parte, Rafael M. Martínez, profesor de Santa María Yacatlan Teotitlán, lo hizo del siguiente modo:

El maestro rural tiene a su cargo toda la actividad de todo lugar, habilitándoles demuestra el interés que tiene por el mejoramiento de nuestra propia raza, el de sus costumbres alumnos, vestido, grandeza y civilización de que puede disponer, no dejarles que perezcan en sus artes, en sus industrias, en sus virtudes[,] en su valor social y moral [AGN, Caja 44881].

Isidora Gutiérrez, una señorita profesora con solamente estudios de primaria, considerada como uno de los mejores elementos, definió a la escuela de acción del siguiente modo:

...para el desarrollo, [de] un proyecto de acción, el plan que me he tomado para la enseñanza es traducir el mixteco al castellano por medio de objetos naturales y artificiales haciendo repetir varias veces. Y en cuanto al trabajo de acción se enseña por medio de la hortaliza sembrándola [AGN, Caja 44881].

Hay que decir que otras profesoras, como la señorita Salustia Robles, rescataron las ideas feministas de Sturges, pues en su interpretación, “la escuela moderna tiene el noble ideal de formar mujeres virtuosas por la vida y necesita mujeres útiles para la sociedad en que vive[n]” (AGN, Caja 44881).

La influencia de Sturges en el magisterio de la Mixteca

Para terminar, sostengo que los profesores de la Mixteca fueron influenciados por las ideas de Sturges, aspecto que se puede observar con la apropiación del discurso de “atesorar la antigua raza”, que se tradujo como el fortalecimiento de la raza mixteca en dos movimientos magisteriales: el primero de los profesores de Yolomecatl, encabezado por Ramón C. Robles; el segundo, los maestros de Tlaxiaco, con la fundación del “Congreso de las fuerzas vivas de la ciudad de Tlaxiaco”. Para tener un panorama sobre estos acontecimientos expondré brevemente su desarrollo.

Primero, en la semana de vacaciones de las misiones culturales en Yanhuatlán, Robles y los profesores-alumnos organizaron una misión cultural, sin supervisión de los profesores misioneros, al pueblo de Yolomecatl. La misión a Yolomecatl se caracterizó por reinterpretar las actividades aprendidas.¹¹ Luego Robles, con las pláticas promovidas por Sturges, se convenció de la necesidad de capacitar a los profesores para lograr la regeneración de la Mixteca; por lo consiguiente, al término de la misión instauró algunos programas, en función de la capacitación de los profesores. Se fundó una escuela de verano en el pueblo de Guadalupe Tixa, formada por los profesores más entusiastas. Se trataba de círculos de estudio, con la intención de compartir experiencias. Robles prestó su biblioteca personal como material de trabajo, de esa manera solucionaron la falta de personal capacitado.

En octubre de 1926, Rafael Ramírez, director de la DGMC, ordenó la suspensión del proyecto Escuela de Verano de Guadalupe Tixa. Dicha iniciativa, que buscó la capacitación de los profesores mixtecos al mando de su inspector escolar, se legalizó con el nombre de Escuela de Experimentación de Guadalupe Tixa, hay que decir que fue la única que se fundó en un pueblo indígena. Con la noticia, el 8 de octubre de 1926, el “Congreso de las fuerzas vivas de la ciudad de Tlaxiaco”, formado por profesores de dicha ciudad, comunicaron al director de la SEP la falta de atención del programa educativo en la región de Tlaxiaco, pues a pesar de los años de la fundación del programa educativo, no habían obtenido mejorías en la industria y agricultura. Si bien Tlaxiaco contaba con industrias, era no otra “cosa sino el esfuerzo propio de todos y cada uno de los miembros de la sociedad”,¹² y era necesario contar con los programas de la SEP para fortalecerla. Los profesores locales “han cumplido y se esfuerzan por impartir el programa”, sin embargo, “no lo pueden realizar por falta de instrucción en el programa de la SEP”.

...muchos de ellos desconocen que no se hace mención de lo que es cultura social o educación social, ni menos inculcan en los alumnos y por lo consiguiente al pueblo, la ayuda mutua que deben proporcionarse, todos y cada uno de los miembros de la colectividad que en cuanto a pedagogía y psicología, con bien pocas excepciones la mayoría desconoce los métodos, procedimientos, marchas, formas etc. Limitándose a

¹¹ Reporte de los trabajos de la misión de Yolomecatl en 1926 por Ramón C. Robles (AGN, Caja 44881).

¹² “...que aunque se han desarrollado algunos industrias, esto no es otra cosa sino el esfuerzo propio de todos y cada uno de los miembros de la sociedad” (AGN, Caja 44890).

una enseñanza de memoria que atrofia la inteligencia del niño, por no llevar a efecto la socratización al fin del material de la enseñanza y que desconociendo las inclinaciones y carácter de los propios educandos, no los puede encauzar por el sendero del progreso y engrandecimiento de la patria [AGN, Caja 44890].

Para su desarrollo, solicitaron su capacitación con una escuela de verano, argumentando de la siguiente manera:

Por estas circunstancias y tomando en cuenta este congreso la buena voluntad que lo asiste para regenerar a la raza indígena y su nunca desmentido patriotismo, respetuosamente suplicamos a usted, se sirva de acordar se celebre o instale en esta ciudad, un instituto social de maestros [AGN, Caja 44890].

La solicitud fue negada, pero el “Congreso de las fuerzas vivas de Tlaxiaco” continuó con su gestión educativa. Con la circular número 3858, de fecha 20 de octubre de 1926, sobre el funcionamiento y organización que tomarían las escuelas con la nueva orientación pedagógica que dictó la federación a efecto de impartir la enseñanza práctica de la escuela de acción, el cabildo y dicho “Congreso” promovieron su colocación en los pueblos. Pero “condicionada al temperamento, costumbres etc. de la región aprovechándose de las riquezas naturales de la misma”. Es decir, se aceptó la organización técnica que la SEP ordenó con la colocación de la escuela superior mixta en dicha ciudad. Luego se concertó la organización de las escuelas, según el modelo establecido por esa primera escuela. Finalmente, proponían exhortar a los pueblos de la región a continuar con el programa en los términos siguientes:

...con el fin de tratar lo relativo al mejoramiento efectivo de la educación ya que debido a viejos sistemas de enseñanza netamente rutinarios, no dan los resultados apetecidos, pues tan solo los maestros se han concretado a enseñar dos o tres definiciones de memoria que la capacidad intelectual del alumno no alcanza a comprender y no solo, sino los mismos maestros no entienden perdiéndose con esto lastimosamente el tiempo; que la dirección de educación federal en el estado se interese por una labor benéfica e intensa en beneficio de la “raza indígena” que domina la mayoría de nuestros pueblos, la cual es de agradecerse de una manera patente, que el hecho de haber muchas escuelas mal organizadas imposibilita la efectividad de enseñanza, pues es notorio que muchos maestros abandonan sus labores, ya por falta de pagos, por la vigilancia administrativa técnica; que es un hecho innegable que las escuelas consolidadas con frutos, pues se suma a la vigilancia técnica y administrativa a la dirección afectiva y la idoneidad y competencia del profesorado siendo patentes los beneficios de la escuela de acción; que en vista de la proximidad de los pueblos facilita el establecimiento [de] la escuela consolidada, es de aceptarse y de hecho se acepta por todos los presentes con sumas nuestras de agradecimiento comprometiéndose a inculcar las ventajas que reporta a los vecinos de estos y cada uno de sus pueblos y haciendo por que de consumo los alumnos formen un

internado humilde pero de resultados positivamente prácticos para la patria, los presentes hacen constar voluntariamente que aceptan en todo y por todo la organización técnica que la secretaría de educación imprima a sus escuelas [AMT, 1927a, Caja 1].

El 11 de enero de 1927, el presidente municipal de Tlaxiaco, Pedro Ramírez Feria, y demás miembros del ayuntamiento, iniciaron la concreción de los acuerdos con los pueblos (AMT, 1927b).

Con las iniciativas del magisterio de Oaxaca, en 1927 el gobierno de Oaxaca instaló institutos sociales en las cabeceras distritales más importantes del estado para llevar el programa de las misiones culturales a los pueblos más alejados (AGEO, 1927b). Las de la Mixteca fueron las más exitosas por el entusiasmo del magisterio y el apoyo de las comunidades. Para desarrollar el programa educativo adecuado a las condiciones de la raza mixteca, Ramón C. Robles pronunció el discurso “Virtudes y vicios de la raza mixteca y la manera de educarla, de acuerdo con las necesidades del medio en que vive”. En él inició reconociendo a su raza propia, la mixteca. A su juicio, la mejor manera de educar a los mixtecos era bajo su libre determinación, pues desconfiaban de los programas nacionales debido a que históricamente habían sido oprimidos por los gobiernos, de ahí que desconfiaban de las intenciones del gobierno. Los mixtecos, por naturaleza, arguyó, eran indómitos a los programas de integración (AGEO, 1910).

Si amando al indio lo hacemos más útil, de la mejor manera hay que pedirle buena voluntad y esfuerzo para su mismo beneficio y el corresponderá a nuestro llamamiento. Llevemos la patria a un hombre nuevo, como fruto de nuestro esfuerzo; un nuevo hombre formado en el amplio campo de la escuela, con sus instintos mejorados y sus vicios transformados en una sola virtud, la que el conoce bien: la honradez en los esfuerzos, unida a la que adquiera como hábito saludable: El Trabajo, que educa fuerzas, despierta energías y opera el milagro de la transformación de los pueblos [AGEO, 1927c].

Según el informe del gobernador Genaro Vázquez de 1928, la misión cultural de la Mixteca fue la más exitosa, por la participación natural de dicha sociedad. De ahí que, en 1928, se proyectó la misión cultural Mixteca. El evento incitó a la creación de literatura tanto en mixteco como en español, música y, sobre todo, a la configuración de un magisterio mixteco. Las intenciones de fortalecer la raza mixteca fueron promovidas por el gobernador del estado con el lema “hay que darle la razón al indio aunque no la tenga”; además se les dotó de un periódico para promover sus ideales. Con el entusiasmo de la Mixteca, Policarpo Sánchez, director de Educación del estado de Oaxaca y director del Instituto Social Mixteco, solicitó a la SEP una Normal rural para fortalecer a la raza mixteca. Proponía que los mixtecos fueran educados mediante una escuela Normal exclusiva para la región, cuyo centro sería Tlaxiaco, el corazón de las Mixtecas.

Para su sostenimiento, el gobierno estatal dispuso de un financiamiento; el cabildo de Tlaxiaco, junto con sus vecinos, sobre todo compuesto por los comerciantes, propuso donar los edificios necesarios. Los ayuntamientos de las poblaciones de la Mixteca prometieron becar a los jóvenes de su localidad que decidieran ingresar a la Normal, todo con la intención de asegurar profesores para la enseñanza de sus pueblos.

Según el gobierno del estado, el progreso de la raza mixteca ameritaba escuelas y carreteras, pues eran los ejes de la resurrección de dicha cultura. Los gobiernos tenían el deber de proporcionar los medios necesarios para fomentar el desarrollo regional, como era asegurar su educación (AGN, Caja 44895). Aunque la Normal no fue materializada, sí se instaló el Instituto Social Industrial Mixteco; solventado por el estado de Oaxaca y por los pueblos, funcionó al menos por un año.

Conclusiones

La reforma educativa de la revolución mexicana en sus primeros años tuvo como principal característica la ausencia de un programa de nación definido, más bien fue un periodo de experiencias que determinaron la política general. El programa de misiones culturales se caracterizó por su constante reorganización en función de suplir sus críticas. Una de sus reestructuraciones más importantes fue la de 1928, a propósito de sus evaluaciones. ¿Que críticas se toman en cuenta para su reorganización y cuáles fueron desechadas? A mi juicio, el planteamiento de Sturges partió de la premisa de que la educación promovida por la SEP fue una conquista social de la revolución mexicana, de ahí que su crítica al programa de la SEP, encaminado a organizar el Estado nacional con el desvanecimiento de las civilizaciones indígenas para introducir la identidad nacional, no congenió. Por tanto, la defensa de la raza mixteca y la colocación de una educación para su raza fueron desechadas.

En todo esto el Estado mexicano tuvo la intención de formar la verdadera nación mexicana, de ahí que, desde la conformación del Estado nacional, se limitaron las iniciativas locales que reivindicaban a las *patrias chicas* indígenas, aspecto que se puede observar con las iniciativas de Sturges por la defensa de la raza mixteca y la obstaculización al desarrollo de los programas educativos para el fortalecimiento de la raza indígena, una iniciativa que partía de una añoranza de revivir el imperio mixteco.

Referencias

- AGEO [Archivo General del Estado de Oaxaca] (1910). Gobierno, Educación, Instrucción Elemental, Informes [Caja 1910, exp. 4]. Oaxaca, México.
- AGEO (1925). *Oficio al gobernador Genaro Vázquez de el 25 de noviembre de 1925* [Gobierno, Educación, Instrucción elemental, Informes, Caja 1901, exp. 2.]. Oaxaca, México.
- AGEO (1927a). “*Madre tierra*” por Pedro T. Saavedra, director de la 3ra clase para niños en Amuzgos, Putla, Oaxaca, 1927 [Gobierno, Educación, Instrucción elemental, Actividades culturales, Caja 58, exp 2]. Oaxaca, México.

- AGEO (1927b). *Educación pública. Informe de las obras realizadas durante el mes de septiembre de 1927* [Gobierno, Educación, Instrucción elemental, Informes, Caja 1901, exp. 2]. Oaxaca, México.
- AGEO (1927c). *Teposcolula, Oaxaca, a 26 de marzo de 1927*. Ramón C. Robles. Oaxaca, México.
- AGN [Archivo General de la Nación] (1926, oct. 8). *Tlaxiaco a 8 de octubre 1926* [SEP, DGMC, Caja 44890]. Ciudad de México.
- AGN (1928). *Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales* [SEP, DGMC, Caja 44923]. Ciudad de México.
- AGN (s.f.) [SEP, DGMC, Caja 44895]. Ciudad de México.
- AGN (s.f.) [SEP, DGMC, Caja 44881]. Ciudad de México.
- AGN (s.f.) [SEP, DGMC, Caja 44884]. Ciudad de México.
- AMT [Archivo Municipal de Tlaxiaco] (1927a). *Gobierno, Actas, año 1927* [Caja 1]. Oaxaca, México.
- AMT (1927b). *Actas de acuerdos sobre la educación con los pueblos de San Felipe Nundaco, Santiago Nundichi, Chalcatongo*. Oaxaca, México.
- AMT (s.f.). *Gobierno, correspondencias*.
- Anderson, B. (2006). *Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Archivo Municipal de Yolomecatl.
- Archivo Parroquial de Teposcolula.
- Calderón Molgora, M. (2016). Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1922. *Revista Mexicana de la Historia de la Educación*, 4(8), 153-173. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v4i8.81>
- Cámara de Diputados LXV Legislatura (2023, jul.). *Composición de la XXIX Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1920-1922)*.
- Carreño, A. M. (1947). *Archivo del general Porfirio Díaz. Memorias y documentos* [t. 1, prólogo y notas]. UNAM-IIIH. *Constitución federal de los Estados Unidos Mexicanos, sancionada por el Congreso General Constituyente, el 4 de octubre de 1824* (1824). Imprenta del Supremo Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos en Palacio.
- García Alonso, M. (2021). La extensión pedagógica en Iberoamérica como modelo de acción política: las misiones educativas laicas. *Historia Caribe*, 16(38), 209-336. <https://doi.org/10.15648/hc.38.2021.2819>
- Hernández Vidal, Y. (2023). *Las políticas de integración del estado nacional mexicano sobre las naciones indígenas. La reforma agraria en la Mixteca* [Tesis doctoral]. El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, México.
- López Castro, H. F., y Ruiz Medrano, E. (2010). *Tutu Ñuu Oko. Libro del pueblo Veinte. Relatos de la tradición oral mixteca de Pinotepa Nacional*. CIESAS/INALI.
- Mendoza García, E. (2004). Las primeras misiones culturales ambulantes en Oaxaca, 1926-1932, ¿éxito o fracaso? *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 10(20), 71-85. <https://cuadernosdelsur.com/revistas/20-marzo-2004/>
- Mendoza García, J. E. (2012). Poder político y autonomía económica en los municipios de la Mixteca Alta, 1857-1910. En S. Miranda Pacheco (coord.), *Nación y municipio en México, siglos XIX y XX* (pp. 75-100). UNAM/IIIH.
- Menegus, M. (2013). *La formación de un clero indígena: el proyecto de don Julián Cirilo de Galicia y Castilla Aquibualetenhble para el colegio-seminario, siglo XVIII*. UNAM/IISUE.
- Osorio Ruiz, A. (2013). *Evocación del pasado: Santiago Yolomecat, Oaxaca. Su historia a través de la fotografía antigua*. Conaculta.
- Osorio Ruiz, A. (2016). Las misiones culturales en la Mixteca oaxaqueña: Santiago Yolomecatl, Oaxaca. *Textual*, (68), 81-92. <https://www.redalyc.org/pdf/6883/688378275006.pdf>
- Quijada, M. (2003). ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano. En A. Annino y F. X. Guerra (coords.), *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. FCE.
- Sáenz, M. (1936). *Carapan, bosquejo de una experiencia*. Librería e Imprenta Gil.
- Sáenz, M. (1968). *Carapan*. Talleres Tipográficos del Gobierno del Estado.

- Sáenz, M. (1970). La integración de México por la educación. En G. Aguirre Beltrán, *Antología de Moisés Sáenz*. Oasis.
- Sametz, R. (2009). *Vasconcelos el hombre del libro*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- San Juan, R. (1992). Evolución de la educación. En *Epítome de Yolomecatl, México* (pp. 102-115). H. Ayuntamiento de Yolomecatl.
- Sánchez Silva, C. (2001). Contexto histórico de la primera constitución política oaxaqueña. En *Las constituciones políticas de Oaxaca*. H. Congreso del Estado de Oaxaca.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1927). *Escuelas federales en la sierra de Puebla: informe sobre la visita a las escuelas federales en la sierra de Puebla realizada por el profesor Moisés Sáenz*.
- SEP (1928). *Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales*.
- SEP (1934). *Las Misiones Culturales, 1932-1933*.
- Sicilia, J. (2001). *José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad*. Universidad Autónoma de México.
- Steele Boggs, R. (1942). Una bibliografía completa, clasificada, y comentada, de los artículos de *Mexican Folkways* (MF) con índice. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1937-1948)*, 6(1/3), 221-265.
- Sturges, C. V. (1927). Along the way with rural teachers. En *Mexican Folkways*, 3, pp. 158-168.
- Vasconcelos, J. (2009). *Antología de textos sobre educación. José Vasconcelos*. Trillas.
- Vasconcelos, J. (2011). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Cómo citar este artículo:

Hernández Vidal, Y. G. (2024). La contribución del pensamiento de Catherine Sturges en las iniciativas educativas de los profesores de la Mixteca en 1926. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 319-336. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.650>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 lenguajes y los conceptos político-educativos: de la modernización nacional a la modernización educativa en México

*The languages and political-educational concepts:
From national modernization to the educational modernization in Mexico*

Roberto Emmanuel Acevedo Amaro

RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de analizar la articulación de los conceptos de *modernización económica* y *modernización educativa* que se gestaron en el periodo 1989-2000 y que son fundamentales para comprender los posicionamientos oficiales de la política educativa mexicana de la década de 1990. Utilizando la metodología de la historia conceptual, se analizan los lenguajes educativos y cómo es que los conceptos fueron resignificados en función de los objetivos nacionales. Se pone especial énfasis en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994 y el paulatino incremento en el interés por el concepto de modernización educativa (concepto central tanto para el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica –ANMEB– como para el PND 1994-2000). Al final de este análisis se explora la modernización educativa como expresión de un fenómeno global llamado *educacionalización*, el cual adquiere características particulares para el caso mexicano a finales del siglo xx.

Palabras clave: Modernización, modernización educativa, Plan Nacional de Desarrollo, ANMEB, historia conceptual, educacionalización.

ABSTRACT

This article aims to analyze the articulation of the concepts of *economic modernization* and *educational modernization* that emerged in the period 1989-2000 and are fundamental to understanding the official stances of Mexican educational policy in the 1990s. Using the methodology of conceptual history, educational languages are analyzed, and how concepts were redefined in relation to national objectives. Special emphasis is placed on the National Development Plan (Plan Nacional de Desarrollo, PND) 1989-1994 and the gradual increase in interest in the concept of educational modernization (a key concept for both the National Agreement for Educational Modernization [Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica –ANMEB–] and the PND 1994-2000). At the end of this analysis, educational modernization is explored as an expression of a global phenomenon called *educationalization*, which takes on particular characteristics in the Mexican case in the late 20th century.

Keywords: Modernization, educational modernization, National Development Plan, ANMEB, conceptual history, educationalization.

Roberto Emmanuel Acevedo Amaro. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México. Es Doctorante del Departamento de Investigación Educativa (DIE), con un proyecto especializado en lenguaje y conceptos educativos en la educación mexicana. Correo electrónico: roberto.acevedo@cinvestav.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0001-1944-5697>.

Introducción

Este artículo forma parte de una investigación de largo aliento y muestra los hallazgos durante la exploración de diversos archivos de política educativa mexicana. El objetivo es mostrar cómo fueron cambiando los posicionamientos oficiales en torno a la educación desde 1989, pasando por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica –ANMEB–¹ como documento bisagra que condensa las ideas de modernización nacional hasta el año 2000. Para ello haré un recorrido histórico desde el Plan Nacional de Desarrollo –PND– 1989-1994, el cual plantea un lenguaje fundamentado en el concepto *modernización nacional*, hasta el PND 1995-2000, en el que se utiliza un lenguaje centrado en el concepto de *modernización educativa*. Desde una perspectiva de la historia de los lenguajes y los conceptos educativos, las fuentes principales en que se basa el análisis son documentos oficiales: los Archivos de los Debates de la Cámara de Diputados, los Acuerdos por la Modernización Educativa de la década de los 80 del siglo xx y los Planes Nacionales de 1989-1994 y 1995-2000. Asimismo, los debates políticos son analizados como evidencia material de la recomposición de los objetivos nacionales y dan cuenta de cómo estos lenguajes son modificados en función de acontecimientos globales (Carli, 2009).

Al analizar documentos oficiales de la política educativa es posible reflexionar sobre los cambios que han sufrido las proposiciones y afirmaciones que modifican los sentidos y los usos de los conceptos educativos, permitiendo cuestionar cómo es que los lenguajes educativos de una época se van adaptando y van modificando los sentidos proposicionales, así como construyendo conceptos nuevos con base en la pérdida y la ganancia de sentidos adaptándose a las exigencias políticas, sociales y económicas del periodo.

La historia conceptual, utilizada como la metodología central de este trabajo, consiste en analizar los documentos considerando a los actores y el contexto político para explicitar las variaciones semánticas, las aporías y los préstamos de sentido que adquieren los conceptos a lo largo del tiempo y que configuran la creación de nuevos lenguajes político-educativos surgidos de la discusión internacional (Koselleck, 2012). Parte importante de este tipo de análisis histórico consiste en identificar aquellos conceptos fundamentales con los cuales se erige el complejo edificio que llamamos *lenguaje*.

Los conceptos fundamentales, en palabras de Javier Fernández Sebastián,

...constituyen elementos básicos en el lenguaje político de la época considerada, independientemente de las ideologías en las que aparecen integrados de manera más o menos habitual. O, dicho de otro modo, que si alguno de esos conceptos fuese eliminado súbitamente de las argumentaciones y controversias –o de los textos que las contienen–, toda la arquitectura argumentativa podría verse afectada al desaparecer algunos pilares

¹ Considerado como un documento bisagra en el estudio de las políticas educativas mexicanas dado que en él se condensaron acuerdos y voluntades políticas que históricamente se encontraban en tensión, permitiendo la movilidad hacia procesos de reforma constante y hacia la descentralización educativa. El ANMEB es la consolidación de una “doble negociación” que, por un lado, logró entablar un diálogo político entre el gobierno mexicano con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –SNTE– y flexibilizar las relaciones con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación –CNTE– (Zorrilla y Barba, 2008).

básicos de sustentación, y sería muy difícil reconstruir el sentido de los discursos [Fernández, 2009, p. 27].

La historia conceptual permite analizar los cambios semánticos relativos a la política educativa en los lenguajes utilizados tanto en la Cámara de Diputados como en los documentos oficiales. La pretensión es dar cuenta de los cambios semánticos dentro de los lenguajes educativos atravesados por las políticas y considerando a los actores centrales en la producción de contenido discursivo que es adaptado por los contextos político, social y cultural. En ese sentido, explicitaré algunos conceptos importantes para comprender cómo es que adquieren significados en función de los contextos históricos en que son utilizados, dando paso a nuevos lenguajes político-educativos (Freeden, 2013).

Se entiende aquí por *historia política-educativa* una colección de momentos intrínsecamente relacionados, que si bien pueden ser conceptualizados como “explosivos y fugaces” (Braudel, 1970), dan cuenta de relaciones de larga duración (sin serlo ellos mismos) que dejan ver los momentos coyunturales de los que son partícipes y crean, a su vez, nuevos momentos que serán analizables a la postre.

Coyuntura, por su parte, refiere a procesos de corta duración que expresan los intersticios por los cuales se dejan ver elementos de diverso orden condensados en la política educativa, en la cual toman un papel preponderante las situaciones económicas y políticas. En este sentido, el ANMEB es entendido como momento coyuntural en tanto que, como elemento “incendiario y explosivo”, muestra el logro de la reforma educativa de los años 70 (por dar un ejemplo) y, al mismo tiempo, muestra el punto de partida de una posible estructura de comportamientos político-educativos centradas en el desarrollo económico que permanecerá hasta al menos el año 2000. Habría que aclarar que no se afirma que el ANMEB sea en sí mismo una estructura política, sino que expresa una serie de acontecimientos de orden político, económico y social, que llegan a su culmen en él (sin agotarse y creando nuevos puntos de análisis). Lo que sí expresa, en tanto momento coyuntural, es la carga “de una serie de significaciones y de relaciones [que] testimonia a veces sobre movimientos muy profundos” (Braudel, 1970, p. 65).

El interés por los conceptos que cohabitan en el lenguaje político-educativo se argumenta bajo la premisa de que los lenguajes, todos, son flexibles y dúctiles, lo que les permite cambiar en función de los paradigmas sociales y cargarse de significados en concordancia, o mejor dicho, de forma codependiente entre sí. Para la historia conceptual esta ganancia de sentido determina si son o no conceptos políticos fundamentales o momentos conceptuales (Capellán, 2013). Así como los lenguajes permiten “nombrar” los problemas sociales, estos últimos cargan de sentidos a los conceptos que componen los lenguajes, creando una relación intrínseca e inseparable. Dado lo anterior, en este trabajo se dimensionan los distintos lenguajes que se expresan en

el quehacer de la política, no tanto para responder desde la historia de las ciencias sociales a las variaciones de los lenguajes (como propone Braudel [1970]), sino para comprender mejor los distintos “modelos” de lenguajes que se producen (pero que también son productores) en los acontecimientos políticos-educativos en el sentido de la historia conceptual como paradigma de análisis de fuentes que son consideradas a la luz del panorama general de enunciación y que explicita las variaciones semánticas de conceptos y la pragmática de predicación en lenguajes determinados (Freeden, 2013).

En la década de 1990 el concepto de *modernización educativa* ganó terreno frente al de *modernización económica* porque el lenguaje político hacía eco del panorama educativo internacional (incentivado por organismos no gubernamentales) que ve en la educación, más que un gasto necesario, una inversión a mediano plazo que conllevará a un incremento económico.

Los ideales formativos de la educación básica se han modificado paulatinamente por los avances en la tecnología educativa y la creación de nuevas teorías curriculares, transformando también los conceptos utilizados para nombrar dichos cambios. Estos “responden a otros propósitos como describir, explicar o comprender, para convertirlos [a los conceptos] en herramientas que apoyen diversas formas de intervención pedagógica en torno a un proyecto o modelo educativo determinado” (Rojas, 2006, p. 16).

El recorrido está estructurado de la siguiente manera: comenzando por la descripción de los significados que el concepto de *modernización* tuvo entre 1989 y 1991 y cómo puede encontrarse en documentos oficiales como el PND 1989-1994 y el Acuerdo para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida –AMPNV–, para posteriormente analizar cómo fue cambiando para coordinarse con el concepto *educación*, creando así nuevos sentidos y usos para la modernización, subordinada ahora a la educación escolarizada. Para este propósito analizo el ANMEB y ejemplifico con algunos extractos de los Diarios de los Debates de la Cámara de Diputados. Por último, este artículo propone que la educacionalización puede ser el fenómeno que explique por qué la educación adquiere sentidos políticos que tradicionalmente estaban reservados para el desarrollo económico o la inversión comercial.

La modernización para la economía

Durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari –1988-1994– los temas relacionados con el mejoramiento de la educación fueron ganando centralidad, de forma paulatina, en las discusiones sociales y políticas. Se comenzaron a tomar acciones sustantivas para incrementar el presupuesto total destinado al mejoramiento de las escuelas (por influencia de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–), a la creación de nuevas instalaciones y a las reformulaciones de planes y programas de estudio

para educación básica (que en ese tiempo eran solo los seis años de la primaria), así como a la expansión y a la cobertura del sistema educativo nacional –SEN–. Se produjeron tres acuerdos políticos en los que se rescataban temas de índole social, económica y política que fueron los antecedentes políticos del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 –PND-89-94–, el cual más tarde funcionaría como la base política del ANMEB² de 1992. Después de la reunión técnica sobre el tema de movilización de recursos externos para el financiamiento de la educación en 1988, la UNESCO preparó la publicación “El financiamiento de la educación en período de austeridad presupuestaria” (UNESCO, 1989), que entre otros aspectos sirvió para realizar un documento conjunto con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL– para establecer la estrategia económica que hasta el año 2002 se seguiría para el desarrollo y la cooperación internacional en el sector educación. De esta estrategia se desprende el estudio *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL-UNESCO, 1992).

Estos documentos permiten analizar las variaciones de sentido con las que la educación fue utilizada, discutida y problematizada desde 1989 y cómo fue adquiriendo (primero políticamente y luego conceptualmente) un papel central en la construcción de nación. La educación fue adquiriendo características que la posicionaron, de un elemento más en las políticas públicas, a el único y más importante camino de desarrollo.

Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994

Es importante aclarar que el PND 89-94 no es un documento uniforme y parece contener inconsistencias argumentativas respecto a la política pública mexicana. Por ello, en su lectura es necesario considerar que cada sección es, en esencia, un documento autónomo y, por la propia naturaleza de los documentos gubernamentales, elaborado por diversos autores; responde a problemas específicos en un momento en que México se encontraba atravesando una crisis económica severa desde 1982. Esta aclaración es fundamental para no descalificar el texto por sus inconsistencias, sino conceder las dificultades que conllevan los trabajos colectivos y analizar los usos conceptuales y las afirmaciones que muestran la colección de información que se predica en torno a la educación como plan colectivo de gran calado.

El PND 89-94 está dividido en dos secciones. La primera consiste en la presentación del balance de los problemas políticos, económicos y sociales en los que se encontraba el país, muestra los objetivos gubernamentales y las “estrategias para modernizar a México”. También trata de especificar cuáles fueron las relaciones internacionales que se buscó fortalecer durante el periodo gubernamental al tiempo que deja claro que el Plan se enfocaba de forma primaria en la estabilización de precios para “rescatar” la economía nacional. La segunda sección presenta la triada de acuerdos y las formas en las que funcionarán en materias específicas de política,

² Margarita Zorrilla: tres líneas de políticas: las tres “erres”: reorganización del sistema educativo, reformulación de los contenidos y materiales educativos, revaloración de la función magisterial (Zorrilla y Barba, 2008).

economía y sociales. La educación solo es analizada en el punto 6.2.2 (lo equivalente a dos cuartillas de un documento de 152 y dejando claro que no era un tópico central ni para la modernización ni para el rescate económico).

El PND define la modernización educativa como un tópico que debe estar en concordancia con la recuperación económica (antes que con cualquier otro asunto) y plantea que el mejoramiento de la calidad educativa debe estar en congruencia con dicho Plan. Si la educación hubiera requerido mayores ingresos brutos (lo cual sí necesitaba), estos no podrían ser solventados por el Estado mexicano dado que la prioridad era contrarrestar los efectos catastróficos de la crisis económica. Por otra parte, desde ese momento se mapearon los objetivos que seguiría más tarde el AN-MEB, pues la descentralización de la educación, el incremento de los años escolares y la participación de la sociedad civil en asuntos educativos aparecen propuestos como los objetivos a los que debe aspirar el mejoramiento productivo del nivel de vida.

Este antecedente demuestra que, si bien el ANMEB se convierte en un “momento coyuntural” de la política educativa, es el resultado de una serie de acontecimientos que permitieron obtener réditos políticos que, pese a las oposiciones de otros sectores políticos fuertes como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –SNTE–, se consolidaron de forma paradigmática y difícil de pensar en otro momento histórico. Hay que insistir en que los documentos no son planteamientos discursivos azarosos, sino que se predicaron en momentos específicos que permitían su funcionamiento y aceptación y que, si bien no se puede afirmar intencionalidad completamente consciente, sí son susceptibles al análisis coyuntural que afirma que dichas proposiciones o asunciones discursivas no podrían ser aceptadas en otro panorama sociopolítico. En términos de la historia conceptual, estas características dan cuenta de los cambios semánticos inherentes a los cambios sociopolíticos.

La introducción de la innovación tecnológica y los avances científicos mundiales forman parte de las estrategias para lograr los objetivos, pero no son, en sí mismos, objetivos primarios. Esta es una de las diferencias sustanciales respecto al ANMEB, pues para este la innovación tecnológica no solo es parte central de la modernización educativa, sino que es exclusivamente con ella que se logrará, pues es la exigencia internacional para valorar positivamente la calidad educativa y la evaluación positiva del SEN.

Objetivos, estrategias y acciones son el orden de razonamiento que siguió el PND 89-94, aunque no queda claro cuáles fueron las diferencias sustanciales entre los objetivos y las estrategias pues estos responden a objetivos secundarios (como la educación) en tanto que no parecen estar intrínsecamente relacionados con los objetivos de estabilización económica. Es aquí donde cobra relevancia la consideración de que los textos como los PND son elementos discursivos que responden a necesidades nacionales inmediatas con pretensiones de largo plazo sin reparar demasiado en los elementos de segundo orden. En este sentido, la poca claridad en la distinción

objetivos-estrategias se debe a la importancia real en las prácticas políticas de la época y, por tanto, no son considerados aquí como “errores” argumentativos ni discursivos.

Las principales acciones que habrán de realizarse para mejorar la calidad del sistema educativo, son: promover las tareas de investigación e innovación y enfatizar la cultura científica en todos los niveles del sistema; depurar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza, así como los materiales y apoyos didácticos, con base en la moderna tecnología educativa; vertebrar la educación preescolar, primaria y secundaria, para conformar un modelo integral de educación básica; vincular, reorientar y fortalecer la educación media superior y superior conforme a las exigencias de la modernización del país; mejorar los procesos de formación y de actualización de maestros; establecer la carrera magisterial; fortalecer la infraestructura física del sector; y enriquecer y diversificar la obra editorial educativa y cultural, principalmente la destinada a niños y jóvenes [DOF, 1989, p. 42].

Valdría la pena dar un seguimiento pormenorizado de la relación entre los objetivos del PND 89-94 que se definen desde la estabilidad de precios y su vínculo con la modernización educativa. Las estrategias y las acciones que se emprendieron como procedimiento para la realización de los objetivos del PND 89-94 no se corresponden con las estrategias específicas relativas a la educación, pues estaban pensadas exclusivamente para mejorar el sistema educativo. Además, no se establece cuál es la relación formal entre la modernización económica, la calidad del sistema educativo, la calidad educativa y la calidad de vida. Es de suponerse que la modernización económica y la modernización educativa, bajo el contexto social de crisis que se ha comentado, son mutuamente excluyentes pues, a menos que se explicita cómo es que la modernización educativa tendría un impacto directo, inmediato y consistente en la estabilización económica nacional, no es posible pensar la primera en detrimento de la segunda.

Acuerdo para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida –AMPNV–

El Acuerdo para el Mejoramiento del Nivel de Vida es uno de los tres acuerdos que componen el PND 89-94. En él se comienza a gestar la idea de una educación para el desarrollo económico con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los mexicanos a través del “mejoramiento productivo” y es por ello que nos centraremos en este. Los otros dos acuerdos que componen en PND son el Acuerdo Nacional para la Ampliación de Nuestra Vida Democrática y el Acuerdo Nacional para la Recuperación Económica con Estabilidad de Precios, en los que se exploran la consolidación de la democracia a través de las instituciones nacionales y las políticas financieras para la “modernización financiera, económica, del campo, del turismo”, etc., respectivamente.

El AMPNV explora diversas temáticas que van desde “la creación de empleos productivos” en los que fueran protegidos los trabajadores, pasando por educación,

salud, alimentación, hasta concluir con participación internacional y erradicación de la pobreza (DOF, 1989, p. 5). La organización tiene una gradación lógica que va de lo particular a lo general, dejando claro que “se impulsará vigorosamente un proceso de transformación educativa, condición indispensable para la modernización del país” (DOF, 1989, p. 40) La modernización educativa responde directamente al incremento de su calidad y esta, a su vez, en el mejoramiento de la calidad de vida:

Mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo es imperativo para fortalecer la soberanía nacional, para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país. [...]

En concordancia con lo expuesto, la modernización se propone los siguientes objetivos que orientarán la política educativa durante el período 1989-1994:

- mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional³ [...] [DOF, 1989, pp. 40 y 41].

La afirmación resulta cuestionable en términos cuantitativos, pues la educación solo representa el 1.3% del PND 89-94 y no establece si *calidad educativa* es sinónima de *calidad de vida*. La descripción parte del supuesto de que mejorando la calidad educativa se logrará el mejoramiento de la vida de todos los mexicanos, pues es a través de esta que se podría lograr un desarrollo económico mayor, consistente y sostenido, mejorando de manera directa la calidad de vida.⁴ Así como el concepto de calidad de vida se entrecruza con el de calidad educativa, la transferencia semántica responde a las mismas ambigüedades, pues no presentan una estandarización o criterios que permitan evaluar cómo se lograría la calidad en ninguno de los sentidos mencionados.⁵

Para el PND 89-94 la calidad está enfocada en el crecimiento y en la difuminación de las brechas económicas ocasionadas por la crisis de 1982 (hay mala calidad porque hay poco crecimiento económico). La relación calidad-desarrollo se preocupa por aspectos de primer orden como el desarrollo agrícola y el sector salud, el fortalecimiento de las instituciones y la revalorización internacional. Este texto pone como prioridad la recuperación económica sustentable bajo el principio de equidad social y la difuminación de desigualdades como prioridad nacional. Si bien la modernización educativa no es un tema central, como sí lo sería para 1992, se puede encontrar una argumentación similar que da cuenta de los fundamentos políticos, económicos y sociales que permiten comprender el éxito del ANMEB a nivel oficial (Zorrilla y Barba, 2008).

Si bien el AMPNV afirma la necesidad de mejorar y modernizar la educación y el sistema educativo, no especifica un gasto prioritario, pues en un análisis más detallado se puede constatar que este se incluye en la categoría “gasto social”, en la que también estaban considerados el sector salud, la garantía de vivienda y alimentación digna y el gasto en educación, en el que se incluyen los gastos de manutención, crecimiento y mejoramiento. Se observa cómo es que el discurso para 1992-1993 sí crea un lenguaje

³ Siendo estos: 1. La defensa de la soberanía y promoción de los intereses de México en el mundo; 2. La ampliación de la vida democrática; 3. La recuperación económica con estabilidad de precios; 4. El mejoramiento productivo del nivel de vida de la población (DOF, 1989).

⁴ Si bien el texto expone una relación de necesidad y no de suficiencia, la vinculación de la calidad de vida no permite comprender cuál es la participación social de la educación más allá de su modernización tecnológica en función del mejoramiento productivo.

⁵ Es importante señalar que la ambigüedad semántica relativa al concepto de *calidad* se mantiene tanto en los documentos oficiales publicados por la SEP como en el DOF, hasta sus menciones en los debates públicos en el Archivo del Congreso de la Unión.

enfocado en remarcar y acrecentar la participación de los conceptos educativos y su vinculación con el desarrollo nacional y el crecimiento del capital social y económico. Para diciembre de 1992 se presentó una propuesta de crecimiento consistente y mantenido que proponía que el gasto en educación fuera de al menos el 8% del producto interno bruto –PIB– del país, y algunas propuestas más aventuradas, por no decir irreales, pugnaban por modificar el artículo 3° constitucional y establecer del 12% al 14%⁶ del PIB exclusivamente para el gasto educativo. Las propuestas anteriores eran por demás inviables, dado que el objetivo de la política nacional hasta 1991 estaba enfocado en la recuperación de precios.

Los “nuevos” problemas de la educación

El ANMEB ha sido considerado como uno de los acuerdos político-educativos más importantes desde la creación de la SEP en 1921 (Vázquez, 1997), y esto se debe a que fue pensado con una perspectiva de largo alcance (como lo fue el Plan de Once Años en 1959), intención que se puede observar con relativa facilidad en los objetivos educativos tanto en el Plan Nacional de Desarrollo de 1995-2000 como en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000,⁷ y que marcaron el debate político educativo hasta permear los modelos de la Reforma Integral de la Educación Básica en el año 2008. Después de su puesta en marcha comenzaron las reformas a los planes educativos de primaria (1992) y secundaria (1993), se estableció la Ley General de Educación (1993) y se comenzó la producción de nuevos libros de texto gratuitos (esto último es especialmente importante, pues no habían sido reformados desde 1988).

A principio de los años 90 del siglo pasado los Debates de la Cámara de Diputados –DCD– comenzaron a desarrollarse con nuevos argumentos que aportaban nuevas formas de utilizar los conceptos político-educativos y que dimensionaban el debate educativo desde posicionamientos transnacionales (que más tarde se convertirían en terreno común), como el incremento del gasto educativo a 8% del producto interno bruto, por recomendación de la Organización de las Naciones Unidas –ONU– y por la UNESCO:⁸ el incremento sostenido de la calidad educativa por sobre la idea central del PND 89-94 que establecía que lo más urgente era extender la cobertura del SEN (incluso sobre la calidad); se depuró la relación directa que establecía que la calidad educativa se lograría con el incremento presupuestal y se especificó que el incremento económico no era garantía del incremento educativo porque suponen acciones cualitativamente diferentes.

En el Programa de Desarrollo Educativo [95-00], a la vez que se aceptan las deficiencias que se venían acumulando al sistema educativo, se establece el propósito de elevar la calidad y las líneas generales de acción. Sin embargo, el IV informe, en su apartado “calidad educativa y apoyo a la función magisterial”, se revela un total estancamiento sobre este aspecto tan importante de la educación. Se da información sobre libros de textos

⁶ Legislatura LV, año II, periodo ordinario, fecha 1992/12/14, número de Diario 19.

⁷ Los Planes de Desarrollo Nacional, hasta 1994, eran documentos que incluían toda la agenda gubernamental que se seguiría durante el curso del sexenio. Desde 1994 se diferencian del PND –Programa de Desarrollo Educativo– 1995-2000. Un fenómeno similar ocurrió en el año 2000 cuando, a la par del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, se publicó el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Para el 2007 la educación se separó completamente del PND, creando sus propias metas y prospectivas con el nombre de Programa Sectorial de Educación –PROSEDU– 2007-2012. Estos cambios, aparentemente administrativos, dan cuenta de la preponderancia que fue ganando la educación desde 1989, hasta su separación sectorial en el 2007.

⁸ Debate No. 19, 14 de diciembre de 1992.

entregados en primaria y secundaria, tema que más bien tiene que ver con la gratuidad de la educación, pero poco se informa sobre el establecimiento de un sistema de orientación a la calidad. ¿Cuál es éste en concreto? ¿Qué indicadores lo integran? ¿Cuáles son sus parámetros de medición? ¿Cómo funciona la retroalimentación al sistema? [Debate No. 11, 23 de septiembre de 1998].

Durante 1992 y hasta los primeros años del 2000, los debates “educativos” tenían tres temas que, dependiendo el *momentum* electoral, político y social, tomarían el centro en los DCD, siendo en prácticamente todos los casos la exigencia del incremento presupuestal al gasto educativo, el análisis del impacto en la calidad educativa en función de los objetivos del PND 89-94 y la descentralización del gasto educativo y de la participación de la SEP; incluyendo –después de 1992– el impacto del ANMEB al comportamiento del SEN y el reconocimiento de las deficiencias que debían ser cubiertas pese al éxito del acuerdo.

No obstante, a nueve años de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), prevalecen rezagos importantes que contribuyen a la profundización de las desigualdades entre regiones y entidades del país. Considera que, para abatir los rezagos, corregir las insuficiencias y alcanzar un nivel satisfactorio de calidad, es imprescindible elevar el financiamiento educativo hasta concretar la recomendación de la UNESCO y de diversas organizaciones nacionales e internacionales de trabajadores de la educación, en el sentido de que la inversión federal en la educación pública debe equivaler al 12% del PIB en el país [Debate No. 10, 20 de febrero de 2002].

Más importante que la poca diversificación argumentativa de los DCD fue la evidencia del fenómeno de la *educacionalización* que puede identificarse en México entre 1992 y 1996 y da cuenta de cómo la educación es utilizada como moneda de cambio para el desarrollo económico y de la calidad de vida, además de servir como campo de batalla en el cual se podrían resolver, si no todos, una gran cantidad de problemas nacionales. En este sentido, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en México apareció por primera vez la idea de que al educar a la sociedad en la lectoescritura y en conocimientos básicos de ciencias y matemáticas se promovería la creación de una sociedad más civilizada y, por tanto, más desarrollada. La propuesta de nación que se dibuja en los debates relativos a las reformas educativas de 1992 insiste en que la educación forma parte fundamental de un proyecto a largo plazo que no podrá llevarse a cabo si no es única y exclusivamente a través de ella, lo que muestra que el fenómeno de la educacionalización adquiere otras dimensiones (más ambiciosas y de cierta forma injustificadas) y es resignificado bajo conceptos y lenguajes distintos como la *globalización* o el crecimiento de los mercados internacionales.

Se comenzó a dibujar la idea de que la educación forma parte central y vital del incremento de producción económica y que sin esta no es posible un mejoramiento social. Por ejemplo, la diputada Blanca Ruth Esponda Espinosa afirmaba que

...la educación es una pieza fundamental en la consolidación del proyecto de reforma estructural de la nación. Se buscará una mayor cobertura y la elevación de la calidad en su impartición; se asegurará la ejecución y el seguimiento del programa de federalización educativa que pondrá énfasis en las comunidades, los municipios y las entidades federativas en donde existen mayores rezagos sociales. [...] 34 países que registraron un incremento sólido en su programa económico tenían como un factor detonante de ese fortalecimiento económico a la educación. Creemos pues que la universalización de la educación es lo único que nos va a garantizar que el programa de desarrollo económico, que el ejercicio de las libertades democráticas de nuestra nación, puedan materializarse en el corto y en el largo plazo [Diario No. 20, 15 de diciembre de 1992. El subrayado es propio].

La convicción de que la educación no solo es el mejor sino el “único” camino para llevar a cabo los propósitos de desarrollo nacional es, desde esta lectura, uno de los grandes aportes a los lenguajes educativos del periodo, pues resulta paradigmático y consistente con el clima internacional educativo en el cual la CEPAL y la UNESCO describen a la educación como el “eje de la transformación productiva con equidad”. Lo anterior influenciaría fuertemente las conversaciones oficiales en torno a la educación, desde órdenes más operativos, como el presupuesto, hasta aspectos más pragmáticos, como las reformas didáctico-pedagógicas.

Educacionalización

La *educacionalización* se entiende como un fenómeno global de los siglos XIX y XX que encuentra en la educación la correcta forma de solucionar conflictos de orden económico, político, social (Depaepe, 2012). Se trata de un concepto acuñado por historiadores de la educación (Marc DePaepe y Frank Simon) para designar la atribución de nuevas funciones adquiridas por la educación a partir de la Ilustración. La noción moderna de “educación” tiene que ver con el desarrollo de habilidades intelectuales, actitudinales, productivas, al tiempo que es dimensionada como un derecho y una responsabilidad que todo sujeto perteneciente a una estructura social definida debe tener para participar activamente en la resolución de conflictos personales, interpersonales y sociales tanto de bajo impacto como a gran escala; dejando atrás la visión más enciclopedista que pretendía una sociedad de élite ilustrada en la que solo un sector específico podría acceder al desarrollo educativo.

La educacionalización, según Daniel Tröhler,

...parte de la premisa de que los problemas fundamentales del presente y la planificación del futuro, de hecho, son fundamentalmente cuestiones educativas. [y toma en consideración] los elementos fundamentales para la vida de las personas [...] así como la forma de entender la relación entre el dinero y la política [Tröhler, 2014].

La educacionalización adquirió una nueva dimensión a finales del siglo xx con la asociación entre educación-desarrollo, educación-modernización y posteriormente educación-competencia. Esto en México se hizo particularmente visible en los albores del gobierno presidencial de Ernesto Zedillo Ponce (1994-2000), cuando dicha asociación ganó nuevos matices y se vinculó estrechamente con ideas de modernización tecnológica por un lado y de modernización como proceso global por el otro. Estos nuevos sentidos se afirmaban en que la educación debería fomentar no solo el desarrollo integral de los estudiantes, sino que debería ser la materia humana mediante la cual se resolverán los conflictos internos y externos de la nación. Durante la última parte del siglo xx y los principios del siglo xxi la educacionalización en México fue visible en tanto que no era posible pensar los objetivos nacionales sin explicitar el tipo de educación que se impartiría. Es por lo anterior que se separó del PND 95-00 para establecerse *in extenso* en el Plan de Desarrollo Educativo, que más tarde se convertirá en el Programa Sectorial Educativo, estableciendo que “la educación es la prioridad nacional” por encima de cualquier otro asunto gubernamental. El cambio de objetivos educativos, si bien es consistente con el “rescate económico” de 1989, plantea que la educación era la inversión nacional a largo plazo que permitiría que México se posicionara en los mercados internacionales de forma competitiva; en conjunción con la cantidad de discusiones en las Cámaras del Congreso de la Unión que responden a un crecimiento exponencial de los temas educativos entre 1992 a 2000.

Como se mencionó páginas atrás, la participación de la educación en los temas de gran impacto para México es baja en términos cuantitativos, pues el PND 89-94 no se centraba en ella (si bien la menciona como un objetivo para la “modernización nacional”). Para el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994 – PNME– la educación ya es descrita, definida y problematizada desde el paradigma del crecimiento económico, como inversión para el futuro y como la única forma de lograr el crecimiento económico y el posicionamiento internacional. Si bien esta afirmación es arriesgada, encuentra soporte en los elementos discursivos en los DCD de 1992 al 2001 (sin restringirse a dicha temporalidad).

A continuación presento algunas evidencias extraídas de los DCD que pretenden evidenciar el tratamiento discursivo en torno a la educación desde 1992 y hasta el año 2000:

El diputado José de Jesús Martín del Campo Castañeda: Es tal la importancia de la educación para las justas aspiraciones de superación del pueblo mexicano que, más que gasto, es una verdadera inversión [Diario No. 4, 5 de noviembre de 1992].

El diputado Cupertino Alejo Domínguez: La educación es la inversión más productiva que la sociedad puede efectuar. Es un derecho humano fundamental y una estrategia central de desarrollo. Por ello, impulsamos el fortalecimiento de la educación pública, laica, gratuita, democrática, obligatoria y de calidad definida en el artículo tercero constitucional [Diario No. 44, vols. I y II, 12 de diciembre de 1998].

La diputada Verónica Velasco Rodríguez: La clave para el crecimiento y desarrollo de los países es la inversión en la educación. De ahí que la participación del sector público en el financiamiento de la educación sea fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo. ¡No basta con que este Gobierno declare que apoyará al sector educativo! [Diario No.5, 9 de septiembre de 1999].

La diputada Adoración Martínez Torres: La educación es el instrumento de cambio más duradero, efectivo y real que puede lograr transformar radicalmente una sociedad. No hay inversión más redituable ni más justa, pero su orientación debe ser integral y humana. Una educación técnica y científica, ajena al humanismo resulta insuficiente para desarrollar al hombre que ha de vivir en el próximo milenio [Diario No. 27, 25 de noviembre de 1999].

La educación de calidad: La educación representa la inversión de mayor beneficio en el desarrollo humano. Permite ampliar y mejorar las destrezas y capacidades del individuo y aumentar su participación activa en los ámbitos económico, social y cultural. Genera, asimismo, igualdad de oportunidades, especialmente para los grupos sociales rezagados y vulnerables [Diario No. 25, 13 de noviembre del 2001].

Diputado Cutberto Cantorán Espinosa: Convocados por la UNESCO, los ministros de educación de América Latina y el Caribe, reunidos en Cochabamba, Bolivia del 5 al 7 de marzo del año 2001, al celebrar la VII Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, emiten la recomendación 40 que dice: “el uso de recursos en educación ha de ser visto como una inversión y no simplemente como un gasto” [Diario No. 18, 22 de octubre del 2002].

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha insistido en que los lenguajes educativos se han cargado de sentido en función del contexto sociopolítico y el clima internacional en el que se predicán. Desde la perspectiva de la historia conceptual, los conceptos que componen lenguajes particulares y contextualizados son estudiados desde las cargas conceptuales que van adhiriéndose a los sentidos iniciales y complejizándose con el paso del tiempo. En la historia conceptual no solo se hacen visibles los usos discursivos inmediatos en torno a un concepto determinado, sino que la metodología permite, a diferencia de otras, observar aquellos otros sentidos que no están expresados de forma explícita en las proposiciones discursivas. La adquisición de sentidos que ocurre en los conceptos que posteriormente compondrán lenguajes es un fenómeno que es analizable solo después de su consolidación. Retomando el caso analizado aquí, el concepto de *modernización* está fuertemente vinculado a la recuperación financiera del país, su posterior resignificación como “modernización educativa” es el resultado que, aunque predecible, no tiene una consecución lógica entre los actores, los acontecimientos políticos y el panorama internacional en torno a la educación. Algo similar ocurriría con conceptos como la *evaluación*, el *aprendizaje*, la *enseñanza* y, posteriormente, las *competencias educativas*.

La modernización de 1989 ya no significa lo mismo para el ANMEB, pues si bien en los primeros documentos se predicaba la necesidad de una modernización educativa, esta no poseía las mismas cualidades para 1992. El hecho de que el PND incluya la modernización educativa dentro de un rubro mayor como lo fue el “gasto social” implica que la modernización educativa ganó relevancia en escasos tres años debido al clima global que la posicionó rápidamente como el camino exacto y único para el mejoramiento de la calidad de vida. Como se mostró en este documento, para el PND 89-94 la modernización educativa no era más que el crecimiento de la infraestructura escolar y la expansión de la matrícula, mientras que para el ANMEB y para el PND 95-00 la educación se convirtió en el único camino para lograr un crecimiento económico real a la “altura de las exigencias internacionales”. Hay que considerar que si bien aquí solo son analizados documentos oficiales, estos pueden ser entendidos como resultado del complejo clima discursivo que propugnaba por sentidos más “humanistas” y menos “economicistas o neoliberales” (UNESCO, 1993); esto es, que los discursos vertidos tanto en los DCD como en los PND son muestra infalible de hacia dónde se movía la idea de desarrollo, de modernización y de construcción de nación, sin que esto signifique desconocer los posicionamientos contrarios o sentidos heterogéneos con los que fue nombrada la educación durante el periodo.

Otro aporte de este trabajo consiste en diferenciar a la educación como tema político de la educación como tema educativo. Antes del ANMEB la educación básica no estaba conceptualmente construida desde nociones económicas, el interés hacia la educación se encontraba en el tipo de ciudadanos que podía formar y cómo estos participarían en la construcción de una nación independiente y autónoma; mientras que para 1993 la educación ya no solo estaba encargada de la “instrucción” de los ciudadanos y de las habilidades simples que le permitirían comprender su papel en la sociedad, sino que ella misma sería la encargada de ejecutar el plan de nación, pues este se centró en el desarrollo educativo. Entonces, la educación como tema político y la educación como tema educativo se estrecha hasta convertirse en una y la misma cosa.

Ocurre pues que, en 1989, la relación la *calidad del sistema educativo*, la *calidad educativa* y la *calidad de vida* eran conceptos lógicamente vinculantes. Esto quiere decir que existe una consecución lógica simple: al crecer el sistema educativo y permitir que más mexicanos accedan a él, se incrementa directamente la calidad educativa pues explícitamente crecerán los índices de lectura, escritura y conocimientos matemáticos; entonces, al tener mayor cobertura, se implica un mejoramiento de la calidad educativa y a su vez de la vida. Se afirma la idea de que *calidad de vida* para 1989 podía ser entendida como un sinónimo de *cobertura escolar*, pues solo con esta la sociedad mexicana tendría las herramientas suficientes para impactar en el crecimiento económico (objetivo central del PND 89-94).

La educación en 1992 adquirió otros sentidos, que no niegan los anteriores pero que los complementan, pues para ese momento la educación adquirió un sentido de unicidad e infalibilidad que la hacía responsable del éxito (pero también del fracaso) económico. El principio recae en que: la modernización educativa es una inversión que tienen el objetivo de consolidarla como pieza fundamental en el proyecto de nación ya que pondrá especial atención en las comunidades y localidades con mayor desigualdad y garantizará el desarrollo económico. Es decir, la educación crea igualdad social y solo con ella habrá desarrollo y crecimiento económico. La modernización educativa como expansión de cobertura escolar es sustituida por el sentido unívoco de desarrollo económico.

En este sentido, no se puede hablar de un cambio de lenguaje entre 1989 y el año 2000, pues los predicados que forman los discursos político-educativos encuentran soporte en los mismos conceptos y en las mismas nociones generales, como la modernización económica; sin embargo, sí podemos recolectar algunas transformaciones de sentido y la modificación en los principios rectores tanto de la economía nacional como en la educación formal. Lo que entre 1989 y 1992 era tarea de la economía, como el rescate salarial, la estabilización de precios y el posicionamiento internacional de México como potencia económica, más tarde se convertiría en responsabilidad de la educación, y esta sería planteada como la responsable de “crear individuos más capaces, con mejores habilidades, que pudieran participar en condiciones más justas en las competencias internacionales” (Grupo de Desarrollo de la Capacidad, 2009). La educación, pues, se vio resignificada, perdiendo el sentido de desarrollo humanístico y ganando el de “la mejor inversión” para la economía.

La aporía de la educación (Duso, 1998) consiste pues en definirla como una inversión económica que vale por sí misma pero que debe lograr resolver, sea a mediano o largo plazo, los problemas que aquejan a la sociedad mexicana, sean estos de orden educativo como aprender a leer, escribir, realizar operaciones matemáticas, etc., y al mismo tiempo lograr que la sociedad educada haga competitiva a la economía nacional y la haga visible para el mundo. ¿Es verdaderamente posible pensar a la educación como inversión sin atribuirle utilitarismo económico?, ¿la educación como inversión verdaderamente está enfocada en el desarrollo integral del ser humano? O, ¿no es acaso incorrecto decir que la educación solo es importante por lo que logre producir económicamente en el futuro? Nombrar a esta problemática como aporía y no como contradicción o dicotomía tiene como propósito invitar a los lectores a que reflexionen sobre qué pasaría si la educación no fuera el objetivo nacional, cómo pensar una educación que se valide como el desarrollo integral del ser humano en detrimento del crecimiento económico y del mejoramiento de la calidad de vida.

El giro educativo que comenzó en México a finales del siglo XIX permite comprender cómo es que la educación ha ganado un papel preponderante en la creación

y desarrollo de los Estados nacionales contemporáneos. Uno de los aportes de este trabajo de investigación es encontrar que a finales del siglo xx y en lo que va del siglo xxi se ha dado un nuevo giro educativo que, en concatenación con otros conceptos políticos (como desarrollo, modernización y calidad), marca el comienzo de nuevas dimensiones analíticas que posicionan a la educación ya no solo como la instrucción y crecimiento de habilidades y conocimientos humanos, sino como una herramienta con características casi teleológicas que hacen comprensibles los modelos político-económicos actuales. El segundo giro educativo, la nueva educacionalización, parece comenzar con un incremento exponencial de las entradas educativas en los DCD y consistente con las propuestas de la UNESCO, CEPAL, OCDE –Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos– y OREALC –Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe–, marcando el camino irrestricto a sociedades más desarrolladas, más modernas y más educadas.

Referencias

- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Castilla.
- Capellán de Miguel, G. (2013). *Los «momentos conceptuales». Una nueva herramienta para el estudio de la semántica histórica en Conceptos políticos, tiempo e historia*. McGraw-Hill/Universidad de Cantabria.
- Carli, S. (2009). La historia de la educación en el escenario global. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 69-91.
- CEPAL-UNESCO [Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas.
- Depaepe, M. (2012). About pedagogization: From the perspective of the history of education. En *Between educationalization and appropriation - Selected writings on the history of modern educational systems* (pp. 13-30). Katholieke Universiteit Leuven.
- Cámara de Diputados (vv.ff.). *Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*.
- DOF [Diario Oficial de la federación] (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf
- DOF (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*.
- DOF (1995). *Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000)*.
- Duso, G. (1998). Historia conceptual como filosofía política. *Res Publica*, (1), 35-71. <https://revistas.ucm.es/index.php/RPUB/article/view/45875>
- Duso, G. (2018). El *Ganzes Haus* de Brunner y la práctica de la historia conceptual. *Conceptos Históricos*, 4(5), 72-98. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/conhist/article/view/47/32>
- Fernández Sebastián, J. (2009). *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850*. Fundación Carolina/Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Freedon, M. (2013). *Ideología. Una brevísima introducción*. Universidad de Cantabria.
- Gilbert, D. (1997). Rewriting history: Salinas, Zedillo and the 1992 textbook controversy. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 13(2), 271-297.

- González Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95-118.
- Grupo de Desarrollo de la Capacidad (2009). *Desarrollo de capacidades: texto básico PNUD*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP).
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta.
- Rojas, M. I. (2006). Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989). *Pampedia*, (2), 1-16.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1996, feb. 19). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*.
- SEP (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica*. Subsecretaría de Educación Básica.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Octaedro.
- Tuirán, R., y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (1989). El financiamiento de la educación en período de austeridad presupuestaria. En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 19* (pp. 29-55). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000083983_spa
- UNESCO (1993). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe*. UNESCO-OREALC.
- Vázquez, J. Z. (1997). La modernización educativa (1988-1994). *Historia Mexicana*, 46(4), 927-952.
- Zorrilla, M., y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinectica Revista Electrónica de Educación*, (30), 1-30. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/189>

Cómo citar este artículo:

Acevedo Amaro, R. E. (2024). Los lenguajes y los conceptos político-educativos: de la modernización nacional a la modernización educativa en México. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 337-353. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.646>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Patrimonio marista en Río de Janeiro: la materialización de una educación por medio de la memoria por una congregación religiosa educativa

*Marist heritage in Rio de Janeiro: The materialization of
an education for memory by an educational religious congregation*

Pedro Henrique Nascimento de Oliveira

RESUMEN

Este artículo presenta cómo los edificios escolares maristas actúan en la educación desarrollada por los religiosos a partir de las memorias producidas en su interior. Partimos del supuesto de que la materialidad de estos edificios sumada a la práctica educativa de los maristas contribuyó en la perennidad de la congregación de los hermanos maristas en la ciudad de Río de Janeiro. Para defender tal idea buscamos a partir de fuentes escritas y orales comprender lo que llevó a estos religiosos a permanecer por más de 120 años ejerciendo la misma función social educativa en el territorio carioca, atendiendo desde 1902 hasta la actualidad a estudiantes de sectores medios y altos. En nuestro análisis contamos con los conceptos de *memoria* y de *patrimonio*, bien como con la ayuda de Walter Benjamin y Carlos Ginzburg, para recorrer los rastros dejados por las fuentes escritas y orales a fin de explotar el continuo de la historia, con el objetivo de percibir los efectos de la era de las congregaciones en la ciudad de Río de Janeiro. Los resultados hasta el momento indican que la suma de los lugares de instalación de los colegios con la memoria de los alumnos y la transmisión del colegio como herencia por generaciones son algunos de los factores que explican la marca que los maristas produjeron en la ciudad. Desde nuestro punto de vista, estos edificios maristas convertidos en patrimonio por el tiempo y por la memoria se insertan en la historia de la educación brasileña porque las congregaciones religiosas participaron efectivamente de la construcción de lo que entendemos por educación escolar en Brasil desde el siglo XVI con los jesuitas.

Palabras clave: Patrimonio, Colegio Marista San José, memoria, historia de la educación.

ABSTRACT

This article presents how the Marist school buildings act in the education developed by the religious from the memories produced inside. We assume that the materiality of these buildings, together with the educational practice of the Marists, contributed to the longevity of the congregation of the Marist Brothers in the city of Rio de Janeiro. To defend this idea, we seek from written and oral sources to understand what led these religious to remain for more than 120 years exercising the same social educational function in the territory of Rio de Janeiro, from 1902 to the present day, students from middle and upper classes have been attending. In our analysis we have the concepts of *memory* and *heritage*, as well as the help of Walter Benjamin and Carlos Ginzburg, to retrace the traces left by written and oral sources in order to exploit the continuum of history, with the aim to perceive the effects of the age of congregations in the city of Rio de Janeiro. The results so far indicate that the sum of the places where schools were set up with the memory of the pupils and the transmission of the school as a legacy through generations are some of the factors that explain the mark that the Marists produced in the city. From our point of view, these Marist buildings, which have become a heritage for time and memory, are inserted in the history of Brazilian education because religious congregations participated effectively in the construction of what we understand by school education in Brazil since the 16th century with the Jesuits.

Keywords: Heritage, Marist College São José, memory, history of education.

Pedro Henrique Nascimento de Oliveira. Universidad del Estado del Río de Janeiro, Brasil. Es Profesor de Historia, estudiante de Doctorado en Educación (UERJ), Maestro en Educación (UFRJ) y especialista en Enseñanza de Historia (CESPEB/UFRJ). Miembro del Grupo de Estudios Historia de la Educación y Religión (GEHER-Río). Miembro del Observatorio de la Laicidad en la Educación. Tiene experiencia docente en las áreas de historia y educación, con énfasis en la enseñanza de la historia. Tiene interés particular en historia, educación, enseñanza de historia, patrimonio, laicidad y religión. Correo electrónico: ph_olliveira@yahoo.com.br. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9783-5968>.

Introducción

Basta caminar un pequeño tramo de cualquier calle de la ciudad de Río de Janeiro, especialmente en los barrios más antiguos y céntricos, para darnos cuenta de que somos parte de la América católica. Son muchos los monumentos (Le Goff, 2012): iglesias, hospitales, albergues, escuelas –activas o cerradas– pertenecientes a la Iglesia católica, que encontramos en nuestro camino. Estas huellas en el tiempo y el espacio dejadas por las organizaciones religiosas católicas expresan el poder que ha poseído la Iglesia católica desde la colonización en este territorio, lo cual fue reafirmado por el proyecto católico de reconquista en América estructurado desde mediados del siglo XIX en Roma.

La Iglesia católica desarrolló en el siglo XIX una agenda internacional para la instalación de servicios de salud, asistencia y educación con el fin de incentivar la entrada de congregaciones europeas en toda América Latina (Leonardi, 2019, p. 153). Este movimiento tuvo sus líneas generales trazadas en el Primer Concilio Plenario de América Latina convocado por el papa León XIII, celebrado en 1899. Con el deseo de construir verdaderas “repúblicas católicas” en todo el continente latinoamericano (Leonardi y Bittencourt, 2016; Roux, 2008, citado en Leonardi, 2019, p. 153), la Iglesia vio en esta empresa una estrategia de demarcación del poder en estos territorios a través de un proyecto político de socialización y educación de los sujetos que viven en la ciudad a partir de sus monumentos, sus huellas en el paisaje.

Este contexto de gran entrada de congregaciones católicas europeas a América Latina entre mediados del siglo XIX y principios del XX fue denominado “la era de las congregaciones” por Águeda Bittencourt (2017). Las cifras, los motivos de la inmigración, la elección de ciudades y las condiciones e invitaciones locales han sido examinados en diferentes trabajos.¹ Los intereses de la élite política brasileña, de la Iglesia católica y de los estados de donde procedían contribuyeron a la llegada de estas congregaciones a Brasil, una trama que forma parte de la expansión de la cultura de las naciones que fomentó la inmigración y la constitución de la identidad de la nación receptora (Leonardi y Andrade, 2022, p. 100). Las diversas congregaciones inmigradas a Brasil querían difundir el catolicismo en la cultura local en editoriales, periódicos, escuelas, asociaciones, monumentos y marcas en los paisajes de la ciudad (Leonardi, 2019, p. 153).

Mientras tanto, llegaron a Brasil los hermanos maristas, una congregación católica masculina fundada por el padre Marcelino Champagnat en 1817 en Francia, que se dedica a la educación de niños y jóvenes de todo el mundo. Habiendo entrado en Brasil a través de Minas Gerais en 1897, por invitación del obispo de Mariana (ciudad de Minas Gerais), dom Silvério Gomes Pimenta, los maristas se establecieron a lo largo de los años en varias regiones del país. Actualmente comprenden una extensa

¹ El proceso de creación de la base de datos, los análisis de la inmigración y los procesos de adaptación a la sociedad local fueron publicados en los siguientes *dossiers*: *Pro-Posições* (2014), 25(1); *Revista Brasileira de História da Educação* (2015), 15(2)(38); *Pro-Posições* (2017), 28(3).

red educativa con 20 escuelas en 16 estados y el Distrito Federal, 9 escuelas sociales, más de 30 mil estudiantes y 5 mil empleados (Marista Centro-Norte, 2024).

El número de escuelas maristas presentes en el territorio brasileño apunta al éxito alcanzado por los religiosos en la ocupación de las ciudades y representa un efecto visual y material de la “era de las congregaciones” en el tiempo y el espacio. La construcción de las “repúblicas católicas” deseadas por la Iglesia a finales del siglo XIX y principios del XX requirió la adquisición de terrenos, la construcción de edificios y la instalación de establecimientos religiosos (escuelas, iglesias, hospitales, entre otros), lo que requirió la creación de un patrimonio material por parte de estas congregaciones que sustentara estos emprendimientos. Ese patrimonio material que en la verdad son los colegios maristas fueron constituidos por los alumnos como lugares de memoria (Nora, 1993), lo que conllevó a perennidad de los hermanos maristas en el tiempo y en el espacio de la ciudad de Río de Janeiro. Entender lo que proporcionó esa perennidad es nuestro gran interés de investigación.

La elección por la ciudad de Río de Janeiro se debe a que la investigación del Grupo de Estudio de Historia de la Educación y de la Religión –GEHER-Río–, al que está vinculado este trabajo, se centra en mapear las escuelas católicas de la ciudad de Río de Janeiro. En el marco de la investigación realizada por nuestro grupo, el interés se centra en analizar la materialidad de las escuelas, el patrimonio escolar construido, además de su arquitectura, atendiendo a los significados atribuidos a esta materialidad para considerarla o no un patrimonio.

Patrimonio está siendo comprendido aquí como un objeto, un edificio que demarca un poder subjetivo de un grupo sobre otro (Gonçalves, 2003). Además de eso, se trata también de un bien inmueble sobre el que se ha atribuido un valor cultural basado en la memoria y en los significados que posee para determinado grupo. En el caso de esta investigación el grupo en cuestión son los antiguos alumnos del colegio que fueron entrevistados y en sus charlas convirtieron el colegio en un lugar de memoria (Nora, 1993), y por consiguiente en patrimonio, a mi punto de vista.

Con el fin de conocer cuándo se empezó la trayectoria patrimonial de los maristas en la ciudad de Río de Janeiro, resolvimos dar un “salto del tigre hacia el pasado” (Löwy, 2005, p. 120). Con eso percibimos que los maristas llegaron en la ciudad en el inicio del periodo republicano, más precisamente en el año 1902, cuando asumieron la dirección del colegio diocesano São José, siguiendo la invitación de D. Arcoverde, entonces obispo responsable de la diócesis de Río de Janeiro, que ya conocía la congregación. Comenzó así el largo periodo de consolidación patrimonial y territorial productiva de los hermanos maristas en la ciudad de Río de Janeiro.

Aquí estamos entendiendo que un edificio escolar, en cuanto bien material y cultural en su relación con el espacio de la ciudad, (I) marca el paisaje –dimensión de percepción que nos llega a través de los sentidos (Santos, 2006)–; (II) se constituye

como patrimonio al establecer un dominio subjetivo en oposición a un “otro” –confundiéndose a veces con la noción de propiedad, como si fuera una extensión moral de sus propietarios (Gonçalves, 2003)–, y (III) participa en la producción de territorio (Genevois, 2020), es decir, actúa en relaciones de poder vinculadas al “terreno más identidad” (Santos, 2006, p. 14), basadas en sentimientos de pertenencia a espacios, las posibilidades o no de utilizarlos, transformarlos y/o sentirnos orgullosos de poseerlos. De este modo, reconocimos que los maristas, al establecer un edificio en la ciudad y desarrollar una práctica educativa en este espacio, educaron a sus alumnos por medio de la memoria producida a lo largo de los años en el colegio.

El examen de actas, anales, revistas y documentos de la colección marista para encontrar “las áreas privilegiadas –huellas, pistas– que nos permitan descifrar la opaca realidad” (Ginzburg, 1989, pp. 177-178, citado en Ricoeur, 2007, p. 185), además de permitirnos seguir la trayectoria de los maristas en Río de Janeiro a través de su patrimonio construido a lo largo del tiempo, nos señaló a la Asociación de Exalumnos Maristas –que dice ser la más antigua del país, fundada en 1906– como un aliado importante en la preservación y propagación de una “memoria marista” a través de generaciones. Esta institución, como afirma Hobsbawm, tiene un papel fundamental en el establecimiento de un conjunto de redes interconectadas entre los productos de escuelas comparables y una fuerte red de estabilidad y continuidad entre generaciones de patrones comunes de comportamiento y valores en el contexto de la configuración del estatus de clase media (Hobsbawm, 2018, p. 366).

Reconociendo el papel de la Asociación de Antiguos Alumnos Maristas en la perpetuidad de las escuelas maristas y la memoria “afectiva” y “mágica” que cuando se comparte en un grupo siempre tiene un propósito (Mignot, 2002, p. 41), decidimos acceder las memorias de exalumnos a través de entrevistas semiestructuradas (Triviños, 1987; Manzini, 1990/1991) y analizarlas como fuentes orales de esta investigación.

Nuestro recorrido analítico del patrimonio de los maristas en la ciudad de Río de Janeiro no seguirá la trayectoria lineal de la congregación y sus escuelas; buscaremos “leer la realidad de adentro hacia afuera, a partir de su opacidad, para no quedar prisioneros de los esquemas de la inteligencia” (Ginzburg, 2004, p. 14). A partir de las memorias de antiguos alumnos, viajaremos a través de un tiempo histórico, heterogéneo, cualitativo, no lineal, lleno de memoria y actualidad, inseparable de su contenido (Löwy, 2005, pp. 124-125).

En otras palabras, la concepción de tiempo histórico adoptada aquí asume lo que Benjamin propuso de “explotar el *continuum* de la historia” (Löwy, 2005, p. 120), es decir, romper con la linealidad de la sucesión de hechos, que se encuentra fácilmente en los registros oficiales de las escuelas; adoptar una discontinuidad en el curso de la historia presente en la tradición transmitida por antiguos alumnos y que se compone de momentos excepcionales, “explosivos”, llenos de sentimientos y afectos.

Por lo tanto, es importante explicar que recorreremos el momento en que los maristas llegaron en la ciudad y en seguida brincaremos al tiempo histórico de los alumnos entrevistados con el fin de percibir los significados que ellos atribuyen a los espacios y edificios maristas. Elegimos este formato de análisis porque nos interesa elucidar la educación por la memoria a través de los espacios que los maristas en cuanto congregación religiosa educativa desarrollaron en la ciudad, a punto de permanecer por más de 120 años en actuación en la educación. Justamente por eso, juzgamos pertinente investigar a esta congregación religiosa educativa dentro del campo de la historia de la educación brasileña, por el tiempo que estos religiosos han actuado en la educación privada en el país.

Aunque no tratemos de las prácticas educativas maristas efectivamente en este artículo, recorrer la construcción de un edificio escolar y la atribución de sentido por los alumnos que lo frecuentan nos permite contribuir con el estudio de una historia de la educación religiosa desarrollada durante muchos siglos en nuestro país.

Patrimonio, memoria y territorio: el caso de los maristas

Entre el abajo firmante Monseñor Joaquim de Arcoverde, arzobispo de Río de Janeiro, y el Reverendo Fray Superior General de los Hermanitos de María, representado por el Hermano Adorátor, visitador, fueron admitidas las siguientes Convenciones: Artículo I - El Reverendo Fray Superior hará inmediatamente a disposición del director del Colegio de Río-Comprido un mínimo de cinco Hermanos [...] Río de Janeiro, 8 de octubre de 1901 [*Convenios relativos al colegio Río-Comprido*, 1901].

En el primer año del siglo xx, la trayectoria patrimonial de los Hermanitos de María se inició en la ciudad de Río de Janeiro por invitación del entonces arzobispo de Río, dom Joaquim Arcoverde, quien ya conocía a los maristas y les ofreció la dirección de la escuela diocesana (Azzi, 1997, p. 162). Después de firmar un contrato de arrendamiento con la diócesis, los maristas comenzaron a administrar la escuela de Río Comprido en 1902 bajo el control inmediato del obispo de Río de Janeiro. Con el paso de los años, la escuela creció, la diócesis aumentó el alquiler, pidió a los maristas que devolvieran el establecimiento para incorporarlo al seminario diocesano y, en 1928, los religiosos adquirieron un terreno en la calle Barão de Mesquita, 164, en Tijuca, donde construyeron su tercera escuela en Brasil,² la primera en Río de Janeiro, que dio paso al Externato São José.

Figura 1
Fachada del Externato São José
(Calle Barão de Mesquita, número 164)



Fuente: Archivo del
Centro de Estudios Maristas.

² El colegio São José es el tercer colegio marista de Brasil, porque ya se había establecido en Congonhas do Campo (MG) en 1897 y abrió el Externato Nossa Senhora do Carmo en São Paulo en 1899. El comienzo del siglo xx fue un periodo de muchas empresas católicas por parte de los maristas (Azzi, 1997).

Figura 2
Fachada del Internado São José
(Calle Conde de Bonfim, número 1067)



Fuente: Archivo del
Centro de Estudios Maristas.

En 1932, los maristas compraron el Hotel Tijuca, ubicado en la calle Conde de Bonfim, actualmente número 1067, también en el barrio de Tijuca, para construir el Internado São José, según la revista *Ecos del Colegio* y los Anales de la Provincia de los Maristas en Brasil. En los años 1966 y 1967 el régimen de internado llegó a su fin, convirtiéndose ambas escuelas en escuelas diurnas con el nombre de Colégio São José da Tijuca.

En los años 70 las dos unidades se fusionaron bajo el nombre de “Colégio Marista São José” durante una serie de reformas internas en las que todas las escuelas de Brasil pasaron a llevar el nombre de la congregación. En cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación Primaria y Secundaria, la unidad de calle Conde de Bonfim recibió el 1º grado y la de calle Barão de Mesquita recibió el 2º grado. Las dos unidades convivieron hasta 1997;

actualmente la ubicada en la calle Barão de Mesquita fue rentada por otra institución educativa privada. El edificio escolar de la calle Conde de Bonfim funciona hace 92 años y recibe continuamente estudiantes de Tijuca y de los barrios adyacentes, que componen los sectores medios y altos de la población carioca.

Estas propiedades nos interesan y se entienden aquí como patrimonio porque se trata de un conjunto de objetos materiales (Gonçalves, 2003) que permiten demarcar el dominio subjetivo de un grupo humano sobre otro.

De esta manera, las propiedades de los maristas en el territorio, es decir, en el espacio, en el suelo de la ciudad que ocupan con su identidad (Santos, 2006, p. 14), indican una fortaleza de esta institución, permitiéndole actuar sobre el espacio, mediando la relación entre los seres humanos y las dimensiones de la vida, el tiempo y el espacio mismo. Por tanto, el patrimonio construye y forma personas (Gonçalves, 2003, p. 31). Además, es necesario reconocer que la herencia marista “transmite, a

través de su semántica, metáforas y signos en los que se expresa una determinada cultura” (Escolano, 2000, p. 2), y no deja de ser un “encubrimiento de una idea, que es igual, la materialización de un discurso” (Escolano, 2000, p. 5) dirigido a la élite y clase media del Río de Janeiro del siglo xx.

Entendiendo que cada grupo “transmite su propio pasado y la imagen que tiene de sí mismo” (Mignot, 2002, p. 41), dado que “lo que está en juego en la memoria es también el sentido de identidad individual y grupal” (Pollak, 1989, p. 10), contamos en esta investigación con la memoria de antiguos alumnos para que podamos ejercer una fecundación recíproca entre memoria e historia, de modo que la memoria sea una matriz para la historia, y la historia sea para la memoria su espíritu crítico (Ricoeur,

Figura 3
Fachada del Colégio Marista São José
(Calle Conde de Bomfim, número 1067)



Fuente: Colégio Marista
São José – Tijuca, 2024.

2007); sin dejar de reconocer que la memoria es plástica, modelable, y que olvidamos o recordamos según elecciones íntimas o colectivas (Silva, 2013, p. 102).

Antiguos alumnos y la escuela como memoria y herencia

Cuando entro aquí hay una magia que es la memoria, que es el pasado. Y aunque no quieras sentir nada, lo sientes. Sientes ese cariño, esa cosa tan deliciosa, ¿sabes? Como un vaso de chocolate caliente en un día frío. Calienta tu corazón [V. Brito, entrevista personal, 2022, énfasis añadido].

Valéria Brito, que en el momento de la entrevista tenía 66 años, es residente en Tijuca, docente, miembro de la Asociación de Antiguos Alumnos Maristas, y estudió en el colegio marista São José de 1971 a 1973, habiendo ingresado en el año en que la institución abrió para niñas. Entrevistarla dentro de la biblioteca de la escuela en cuestión nos permitió acceder a la sensación de reactualizar la experiencia de Valéria en ese espacio a partir de la magia que dijo sentir a través de los recuerdos que le trae el edificio.

José Flávio Gióia, ingeniero de 70 años en el momento de la entrevista, alumno de la escuela de 1964 a 1969, presidente de la Asociación de Antiguos Alumnos Maristas de 1998 al 2002, entrevistado en su casa, evocando sus recuerdos del edificio mientras luchaba para describir el espacio y las sensaciones que experimentó cuando era estudiante, también afirmó que la escuela

Es un espacio mágico, recuerdo en mi primera escuela secundaria, mi salón de clases era el salón de la derecha, el primer salón de clases donde una puerta daba al patio interior y la otra puerta daba a un lugar que tenía unos árboles bien sombreados allí. Y no puedo olvidar que en aquellos árboles de sombra vivían las cigarras. Así que teníamos clases, sobre todo en verano, con las cigarras cantando allí. Es impresionante, parecíamos como lo estábamos, ¿alguna vez has visto ese canto de sirena en el mar? Había cigarras cantando a derecha e izquierda, era el patio, y en el patio me llamaron la atención los pies de Granada [J. F. Gióia, entrevista personal, 2022, énfasis añadido].

Gióia también destacó lo privilegiado que se siente porque mientras estudiaba en el colegio marista São José, por la proximidad a sus hermanos y por participar en el grupo, pudo tener “intimidad con el edificio, con la construcción”, lo que le permitió “desnudar los rincones del colegio”. Estas impresiones y la relación de los antiguos alumnos con el edificio de la escuela, nos devuelven al “alma de las cosas”, es decir, a la vida social de los sitios patrimoniales, construcciones sensibles con poderes de agencia, objetos materiales que no solo tienen utilidad, ni son solo soportes identi-

Figura 4
Fachada del edificio catalogado del Colégio Marista São José, dirección actual del Colégio Pensi (Calle Barão de Mesquita, número 164).



Fuente: Pensi, 2024.

tarios, sino que median y constituyen la vida social, no existiendo separadamente de los sujetos (Gonçalves, 2013, p. 12).

El impacto de la presencia del edificio escolar en la vida de estos exalumnos también nos lleva a caracterizar la institución como un espacio de recuerdo (Assmann, 2011), por crear en la memoria de los estudiantes “un tejido inusual de espacio y tiempo” que entrelaza presencia y ausencia, el presente sensorial y el pasado histórico, sin unir el aquí y el pasado. En sus declaraciones se puede percibir sensorialmente la remoción y la distancia irrecuperable del pasado al que acceden las memorias y los recuerdos (Assmann, 2011, p. 360). También percibimos la conversión del espacio del edificio escolar en un lugar de memoria (Nora, 1993), una memoria producida a partir de la práctica educativa de los hermanos maristas.

Aristeo Leite, pedagogo y profesor asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Río de Janeiro, fundador y director de la Escuela Olga Mitá, en Tijuca, residente en Grajaú, que tenía 67 años en el momento de la entrevista, estudió en el colegio marista São José de 1964 a 1973 y nos llevó a otra caracterización de la institución a partir de su testimonio.

Al afirmar que “los hijos de São José siempre estudiarán en São José”, aunque no haya colocado a sus hijos en la escuela donde él estudió como opción pedagógica, demuestra el propósito de las asociaciones de antiguos alumnos como una tradición inventada, señalada por Eric Hobsbawn (2018). Dado que su abuelo matriculó a su padre y a sus tíos, y su padre hizo lo mismo con él y sus hermanos, entonces Aristeo, quien recibió como herencia de su padre el derecho a estudiar en el colegio, experimentó el poder de influencia en su casa de un exalumno marista, miembro de la Asociación de Antiguos Alumnos Maristas [A. Leite, entrevista personal, 2022].

Sérgio Maia, coordinador de la pastoral escolar entre 1971 y 1981, y coordinador pedagógico adjunto de 1989 a 1991, aportó una perspectiva muy interesante sobre por qué las familias en Tijuca, especialmente los formados por antiguos alumnos maristas, querían ubicar a sus hijos en São José.

Se les autorizó a colocar a su hijo en ese palacio francés. Hubo un empoderamiento de familias tijucanas que ya no están. Se fueron a Barra, a Recreio, entonces la escuela también sufrió esto, porque en Barra también hay escuelas católicas, solo en la zona Oeste hay unas diez escuelas católicas. Entonces, el tijucano tuvo un empoderamiento, e incluso de Grajaú, Méier, vinieron estudiantes que lucharon por estar allí por la monumentalidad y la rigidez de la escuela, porque la escuela enseñaba, daba tareas, era muy hermosa, el padre pensaba que la escuela era hermosa. El hijo llega a casa con la tarea y continúa la escuela en casa. Cuando se dejó de pasar tareas para casa hubo esta decepción, porque [el] tijucano es tradicional. Grajaú también forma parte de Méier, que apoya a São Bento y también a otras escuelas. Especialmente las familias portuguesas de Méier, que llevaron a sus hijos a Marista, luego al empoderamiento. *El empoderamiento de tener un hijo en una escuela cara y elegante.* Pero también dio, formó buenos ciudadanos y cristianos virtuosos [S. Maia, entrevista personal, 2022. El énfasis es nuestro].

El empoderamiento de las familias en los años 1970 al hacer que sus hijos “estudien en ese palacio francés”, resaltado por Sérgio Maia, nos guía a comprender que las experiencias vividas dentro del edificio que alberga la escuela llevaron a los exalumnos a constituirlo como un patrimonio material que también es cultural por ser un lugar de memoria (Nora, 1993) y debe ser transmitido a sus hijos como una herencia por ser un espacio mágico que alberga sentimientos, sensaciones y vivencias.

Algunas consideraciones

Construir es comunicar, marcar, constituir territorio (Santos, 2006). Consideradas patrimonio –materia digna de preservación– por los antiguos alumnos, las escuelas maristas forman parte de la construcción memorial de la localidad en la que se ubican, incidiendo en la memoria social a partir de la imagen que producen debido a la monumentalidad del edificio y las experiencias vividas en su interior.

Recorrer la memoria de antiguos alumnos permitió observar cómo la importancia de preservar y propagar la escuela se renueva con los años en sus discursos. La memoria deja de ser un recuerdo, que mantendría un sentimiento de distancia, y pasa a significar una reactualización de las experiencias vividas (Löwy, 2005, p. 142). Así, tales recuerdos los llevan a revivir y reactualizarse, además de experimentar la sensación de estar conectado con la escuela aún hoy.

El acceso a las memorias de antiguos alumnos nos llevó a la percepción de que, al buscar en el pasado del colegio su eterna contemporaneidad (Yerushalmi, 1984, p. 113), constituyen a los edificios maristas como patrimonio, es decir, extensión de sí mismos (Gonçalves, 2003), y así pasan a defender su preservación y propagación.

El patrimonio de los maristas reconocido por los antiguos alumnos como un espacio de memoria (Assmann, 2011) para ser transmitido de generación en generación (Sirinelli, 2006), tiene por tanto la función de comunicar, actuar, empoderar como símbolo de las familias tijucanas que allí colocaron a sus hijos, y producir un territorio, una marca para la Iglesia católica, garantizando su mantenimiento en un espacio determinado de la ciudad y en la memoria de la población.

Referencias

- Assmann, A. (2011). *Espacios de memoria*. Unicamp.
- Azzi, R. (1997). *Historia de la educación católica en Brasil. Aporte de los hermanos maristas: 1897-1987*. Simar.
- Bittencourt, A. (2017). La era de las congregaciones: pensamiento social, educación y catolicismo. *Pro-Posiciones*, 28(3), 29-59.
- Colégio Marista São José – Tijuca (2024). *Nosso Colégio*. [https://marista.edu.br/saojosetijuca/nossa-historia/Convenios relativos al Colegio de Río-Comprido](https://marista.edu.br/saojosetijuca/nossa-historia/Convenios%20relativos%20al%20Colegio%20de%20Rio-Comprido) (1901). Río de Janeiro.
- Escolano Benito, A. (2000) El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*, 1(2). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23853>
- Genevois, S. (2020). ¿Quelle approche géographique des territoires scolaires? *Geocarrefour*, 94(2), 1-28.

- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, signos: morfología e historia*. Companhia Das Letras.
- Ginzburg, C. (2004). *Ninguna isla es una isla: cuatro visiones de la literatura inglesa*. Companhia Das Letras.
- Gonçalves, J. (2003). El patrimonio como categoría de pensamiento. En R. Abreu (org.), *Memoria y patrimonio* (pp. 25-34). Dp&A.
- Gonçalves, J. (org.) (2013). *A alma das coisas: patrimônios, materialidade e ressonância*. Mauad X.
- Hobsbawn, E. (2018). La producción masiva de tradiciones: Europa, 1870-1914. En E. Hobsbawn y T. Ranger (eds.), *La invención de las tradiciones*. Paz y Tierra.
- Le Goff, J. (2012). Documento/Monumento. En J. Le Goff, *Historia y memoria* (pp. 509-524). Unicamp.
- Leonardi, P. (2016). Educación y catolicismo. *Pensar a Educação em Revista*, 2(4), 3-23. http://pensaraeducacao.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_2_no_4_Paula_Leonardi.pdf
- Leonardi, P. (2019). Memória, monumentos e educação: a distribuição no espaço e no tempo dos colégios católicos na cidade do Rio de Janeiro. *Educação em Foco*, 22(37), 151-170. <https://revista.uemg.br/index.php/educacao-emfoco/article/view/2755>
- Leonardi, P., y Andrade, L. (2022). Congregaciones de docentes franceses en Brasil: patrimonio y memoria en Río de Janeiro. En P. Leonardi y M. A. C. Martins (eds), *Religião, sujetos y género: historias de educación en tiempos de pandemia*. Mauad X.
- Leonardi, P., y Bittencourt, A. (2016). De documento religioso a fuente histórica: las actas del I Consejo Plenario de América Latina. *Educación y Filosofía*, 30, 1-20.
- Löwy, M. (2005). *Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis "Sobre el concepto de historia"*. Boitempo.
- Manzini, E. J. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158. https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf
- Marista Centro-Norte (2024). <https://marista.edu.br/>
- Mignot, A. C. (2002). *Cofre de los recuerdos, detrás de escena de las historias: el legado pionero de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista/Editorial de la Universidad de São Francisco.
- Nora, P. (1993). Entre memoria e historia: la problemática de los lugares. *Proyecto Historia*, 10, 7-28.
- Pensi (2024). *Tijuca II*. <https://pensi.com.br/unidade/tijuca-ii/>
- Pollak, M. (1989). Memoria, olvido, silencio. *Revista de Estudios Históricos*, 2(3), 3-15.
- Ricoeur, P. (2007). *Memoria, historia, olvido*. Unicamp.
- Roux, R. (2008) De la Nation Catholique a la Republique Pluriculturelle en Amerique Latine. En M. Bertrand y R. Roux (eds.), *De l'un au multiple. Dinámicas identificadas en América Latina*. Presses Universitaires Du Mirail.
- Santos, M. (2006). Dinero y territorio. En M. Santos, *Territorio, Territorios* (pp. 13-21). Dp&A.
- Silva, D. (2013). Revisión de Memoria e Identidad, por Candau, J. *Revista Ecuatorial*, (1).
- Sirinelli, J. F. (2006). La generación. En J. Amado y M. Ferreira (eds.), *Usos y abusos de la historia oral*. FGV.
- Triviños, A. (1987). *Introducción a la investigación en ciencias sociales: investigación cualitativa en educación*. Atlas.
- Yerushalmi, Y. H. (1984). *Zakhor: historie et mémoire juive*. La Découverte.

Cómo citar este artículo:

Nascimento de Oliveira, P. H. (2024). Patrimonio marista en Río de Janeiro: la materialización de una educación por medio de la memoria por una congregación religiosa educativa. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 355-364. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.676>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 nombramientos magisteriales del obispado de Michoacán, 1765-1766

The magisterial appointments of the bishopric of Michoacán, 1765-1766

María Guadalupe Cedeño Peguero

RESUMEN

Este trabajo se enfoca en el análisis y estudio de las formas de oficializar la labor docente en los tiempos novohispanos, cuando era la iglesia la que todavía tenía a su cargo la dirección y administración de la educación, en especial la de las primeras letras. Para ello es necesario resaltar la importancia que tuvieron en la transformación de la labor magisterial y el movimiento de la ilustración en el paulatino proceso de secularización social que impulsaron los borbones. El texto resalta la tarea de la llamada “ilustración temprana” que manifestó su sabiduría con sus acciones reformadoras y modernizadoras de la sociedad de su época.

Palabras clave: Nombramientos magisteriales, primeras letras.

ABSTRACT

This work focuses on the analysis and study of the ways of making teaching work official in New Spain times, when the Church was still in charge of the direction and administration of education, especially that of the first letters. To do this, it is necessary to highlight the importance they had in the transformation of teaching work and the Enlightenment movement in the gradual process of social secularization that the Bourbons promoted. The text highlights the task of the so-called “early Enlightenment” that manifested its wisdom with its reforming and modernizing actions of the society of its time.

Keywords: Teaching appointments, first letters.

María Guadalupe Cedeño Peguero. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Es Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México, cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Catedrática de la Facultad de Historia en programas de licenciatura y posgrado. Integrante del Núcleo Académico Básico del posgrado y del Cuerpo Académico 227. Socia y Secretaria Académica de la SOMEHIDE (2019-2021 y 2021-2023). Secretaria de Educación Sindical del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (SPUM). Correo electrónico: maria.cedeno@umich.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8166-4276>.

El impacto de la ilustración

No se podría iniciar este trabajo sin mencionar la importancia que tuvo el impacto de la ilustración en la sociedad europea y novohispana del siglo XVIII, en especial, se debe enfatizar en sus efectos en el sector educativo, pues en esa época –como ahora– el imaginario de sus pobladores encontraba en la educación la mayor y más generalizada solución a la problemática social (Labastida, 2012, pp. 13- 19).

En Michoacán, como en otras partes de Nueva España, se generó una “ilustración temprana” que, como asegura Iván Escamilla González (Escamilla, 2010), sin estar conformada por los grandes científicos o editorialista de finales del siglo XVIII (Moreno, 2019, pp. 521-542), sí aportaron sus conocimientos para a través de sus acciones impulsar la modificación de su entorno y conseguir sociedades más modernas. Dicha expresión de influencia de la ilustración se denominó “temprana” porque tuvo lugar aproximadamente en el segundo tercio del *siglo de las luces*. En la antigua Intendencia de Valladolid de Michoacán se contó con sobresalientes ilustrados para fines del siglo XVIII, como Manuel Abad y Queipo (Tena, 1951), José Pérez Calama y el propio Miguel Hidalgo y Costilla.

Pero hablando de los ilustrados tempranos michoacanos, uno de los más sobresalientes fue Gerónimo López de Llergo, campechano de nacimiento que ejecutó su tarea modernizadora en el obispado de Michoacán durante tres administraciones episcopales: la de Francisco Pablo Matos

Figura 1
Manuel Abad y Queipo,
Obispo Electo de Michoacán
(1811)



Fuente: arteHistoria y Toools,
2017.

Figura 2
José Pérez Calama, Chantre
del Obispado de Michoacán



Fuente: Wikipedia, 2023.

Figura 3
Miguel Hidalgo y Costilla
(1753-1811)



Fuente: Wikipedia, 2024b.

Figura 4
Francisco Pablo Matos Coronado,
obispo de Michoacán (1741-1744)



Fuente: Sánchez, 2011.

Coronado (1741- 1744), la de Martín de Elizacoechea y de Dorre Echeverría (1745-1756) y la de Pedro Anselmo Sánchez de Tagle (1757-1772).

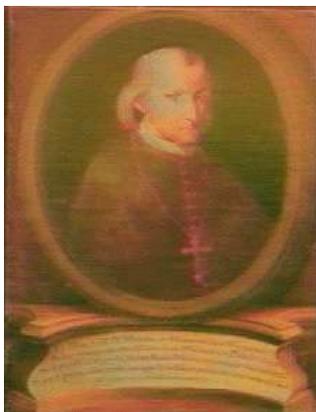
López Llergo llegó a Valladolid como familiar de Matos Coronado, quien a su paso por el centro del país para dirigirse a Michoacán como su nuevo obispo, después de haber sido prelado de Yucatán –1734-1741–, a cuya feligresía pertenecía Gerónimo y donde había estudiado, Matos lo contrató para que lo apoyara en su nueva función. Esta elección no era gratuita, pues el campechano, además de

haber realizado estudios en los colegios jesuitas yucatecos como bachiller en artes, maestro en filosofía y doctor en teología, también se graduó de bachiller en leyes y cánones en la Real y Pontificia Universidad de México, a la que se tuvo que trasladar por no contarse en el suroeste con estos últimos estudios, que eran los más apropiados para hacer carrera en la iglesia o en los cargos administrativos civiles.

Habiendo entrado al servicio del prelado el 8 de junio de 1741, fue nombrado maestro de los pajes que lo acompañaban, además de promotor fiscal y defensor de la mitra. Pero al fallecimiento de Matos en abril de 1744, la sede vacante ratificó algunos de los cargos que se le habían asignado a López Llergo, y cuando el nuevo obispo Martín de Elizacoechea llegó, las particulares cualidades del campechano le sirvieron para ser nombrado prosecretario, cargo en el que se apoyó, entre otras cosas, para reformar la Colecturía de Ánimas, que se encontraba en riesgo de ser incautada por el gobierno borbón, por su falta de reglamentación. Fue nombrado también párroco de la iglesia de Marfil en Guanajuato, lo que no le impidió atender los asuntos que se le encomendaban desde la catedral vallisoletana; esto, mientras lograba que la corona le otorgara una media ración en el cabildo eclesiástico michoacano, lo que se le concedió en 1753.

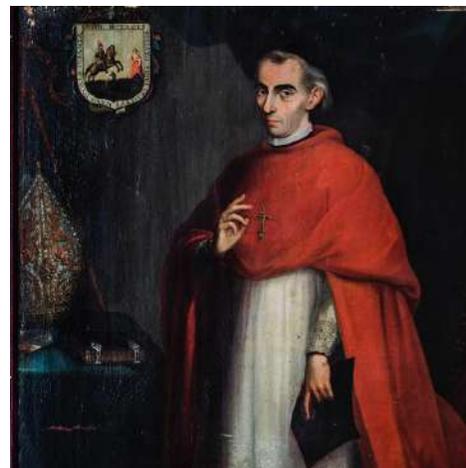
Sin embargo, de sus actividades las que nos interesan son las que ejecutó en el campo educativo, en el cual apoyó al colegio para niñas huérfanas españolas de Santa Rosa María de

Figura 5
Martín de Elizacoechea,
obispo de Michoacán
(1745-1756)



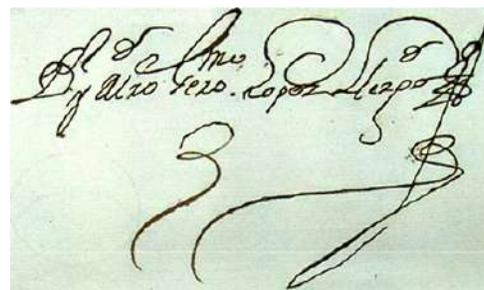
Fuente: Catálogo Nacional de Bienes Culturales Muebles e Inmuebles de Propiedad Federal (s.f.).

Figura 6
Pedro Anselmo Sánchez de Tagle,
obispo de Michoacán (1757-1782)



Fuente: Museo de Arte Sacro/ Galería Episcopal, 2016.

Figura 7
Firma de Gerónimo López de Llergo
(1710?-1767)



Fuente: AHCM (Archivo Histórico Casa de Morelos, Fondo Diocesano, Sección Gobierno, Serie Visitas).

Valladolid, obra fundada por Matos; pues, al morir el 21 marzo de 1763 el licenciado Francisco Xavier Vélez de Guevara –quien había sido su superintendente durante 20 años–, Gerónimo fue nombrado albacea, para que se ocupara de la institución, en especial de la tarea de promover la fundación de un financiamiento seguro para el mantenimiento de la escoleta del plantel,¹ la cual con el paso de los años se convertiría en un famoso conservatorio musical. Pero la intención de nuestro ilustrado fue la de formar a las colegiales en el arte de la música, para que aquellas que no contaran con recursos para pagar una dote, ya fuera para casarse o ingresar a un convento, pudieran hacerlo cubriendo ese monto con sus servicios como intérpretes o cantantes.

¹ Diccionario de la Real Academia Española: “Banda de músicos aficionados”, “Acción de reunirse una escoleta para practicar”, <https://dle.rae.es/escoleta>.

Otra institución educativa reformada por el campechano fue el Colegio de Infantes de la Catedral de Valladolid, cuyo objetivo principal era la formación de niños cantores para los coros de esa iglesia que había venido cayendo en el desorden, por lo que le fue encargada para su reorganización, la cual llevó a cabo a través de la adquisición y remozamiento de una casa que albergaría en adelante al colegio, para lograr mejorar su funcionamiento. Pero Gerónimo no paró su trabajo ahí, ya que se dio a la tarea de elaborar un “plan anual” –que ahora llamaríamos “presupuesto”–, a través del cual se regularían y reglamentarían sus actividades hasta en los más mínimos detalles, para así poder asegurar su óptimo desempeño.

Sin embargo, lo más importante para este trabajo son las actividades que este ilustrado ejecutó en su función como visitador episcopal de la parte norte del obispado, ejercicio a través del cual impulsó la introducción de escuelas que llamamos parroquiales –por estar al cuidado del párroco–, y que fueron una revolución en la enseñanza de las primeras letras, al separar la impartición de la doctrina de la de las primeras letras y las matemáticas elementales, modelo ilustrado que impulsó el saber seglar, con lo que se consolidó una etapa más de la secularización educativa.

La visita obispal de 1765 y la política de secularización

Abordar la visita obispal de 1765 realizada por Gerónimo López de Llergo es importante para esta temática, porque fue en ese espacio y tiempo donde nuestro protagonista ejecutó las tareas que el grupo ilustrado del cabildo eclesiástico de Valladolid programó para el obispado de Michoacán. Este último se distinguía por su extensión geográfica de aproximadamente 175,000 kilómetros cuadrados (Mazín, 1987, p. 232), por lo que efectuar la revisión era siempre una tarea complicada, para poder realizarla de la mejor manera. Los preparativos para esta se iniciaron desde un año antes, en 1764, cuando el obispo dividió la diócesis en cuatro regiones asignadas a igual número de sacerdotes, a los que se les otorgó un lapso de aproximadamente un año para efectuar la revisión. La mitad sur, donde se encontraban algunas de las localidades más pobres y de más difícil acceso, fue encomendada a tres clérigos de la confianza del prelado.

Al bachiller Felipe Vinicio Martínez de Borja se le encargaron los curatos del poniente del actual estado de Michoacán, los cuales recorrió empezando por Zacapu para seguir al sur hasta llegar a Colima y la Tierra Caliente michoacana (Archivo Histórico Casa de Morelos [AHCM]); al licenciado José Manuel de Mafra, cura de Tarímbaro, se le asignó la revisión de la región de la Laguna de Pátzcuaro, la de mayor concentración tarasca, algunos puntos de la Tierra Caliente e incluso ciertos pueblos del oriente michoacano; mientras que al bachiller José Atanasio Sáenz de Villela, cura interino y juez eclesiástico de la Villa de Zamora, se le confió una pequeña franja del Bajío, así como relevantes parroquias del norte michoacano como La Piedad o Cuitzeo de la Laguna.

A Gerónimo se le encargó la parte norte del obispado arriba del río Lerma, por ser la mitad más rica y poblada del territorio diocesano, en especial por contar con gran parte de población española y ubicarse en ella los reales mineros más importantes: Guanajuato y San Luis Potosí. Sin duda, la importancia de López Llergo como único integrante del cabildo involucrado en la visita tuvo que ver con la política de secularización que el régimen borbón había emprendido desde 1749 (Brading, 1994, pp. 77-97), y que en el caso de Michoacán se encontraba todavía con la existencia del último bastión franciscano de la Custodia de Río Verde, la cual desde tiempos del obispo Elizacochea se intentaba secularizar.

Después de la inauguración de la nueva versión del Colegio de Infantes en Valladolid, López Llergo partió al septentrión obispal para efectuar la tarea que Sánchez de Tagle le había encomendado desde un año antes. Contrariamente a lo acostumbrado, inició su revisión de la periferia hacia el centro de la diócesis, precisamente en la custodia franciscana, en la cual revisó las escuelas existentes para consolidar la enseñanza de las primeras letras y las cuentas, y a la vez impulsar la transformación de las misiones de regulares a parroquias diocesanas, para que las escuelas que funcionaban se convirtiesen en instituciones parroquiales. La secularización de doctrinas de regulares ya se había iniciado en Michoacán desde 1753, en los tiempos de Martín de Elizacochea, cuando este prelado secularizó Etúcuaro, Huango y Yuririapúndaro, así como Valle del Maíz, la primera misión de la custodia transformada a parroquia.

Durante su inspección, López Llergo sobrepasó Río Verde para recorrer también parte de los actuales estados de San Luis Potosí y Guanajuato, trayecto en el cual pudo instalar alrededor de 21 planteles con el nuevo modelo que promovía. En todos ellos elaboró reglamentos para cada una de las localidades visitadas y proveyó a los docentes de sus respectivos nombramientos, después de minuciosos exámenes. Es importante mencionar que el movimiento de nuevas designaciones sirvió para que, de alguna manera, la secularización alcanzara también a los maestros, ya que el modelo utilizado por los frailes desde el siglo XVI se apoyaba en gran parte en la labor de los instructores indígenas que seguían funcionando en muchas de las escuelas que estos habían tenido. Esta reforma educativa desplazó a los naturales de esta actividad

y limitó su participación en el trabajo docente al traslado y cuidado de los alumnos, en una función de mera ayudantía. El nuevo prototipo de docente debía ser blanco, peninsular de preferencia, o por lo menos criollo, y con reconocido prestigio en la localidad, de acuerdo a las valoraciones de la época.

Tres fueron los tipos de nombramientos que expidió López Llergo: a) maestro de doctrina para niños y niñas; b) maestra de niñas, y c) maestro de niños, los cuales analizaremos más adelante. La designación de la nominación la hacía el visitador, después de la aplicación de los exámenes requeridos y la publicación de los resultados obtenidos, pero el documento no era entregado al interesado hasta después de que el obispo en Valladolid lo legalizara de acuerdo a las costumbres de la época, ya fuera con su firma o bien con un documento exclusivo para ese efecto. Desafortunadamente no fue posible localizar ningún nombramiento legalizado, probablemente porque tenían que regresarse al interesado a través del sistema de comunicación de la época, lo que nos hace pensar que debieron existir copias en las parroquias involucradas, pero la deficiente conservación de sus archivos no permitió su subsistencia.

Sin embargo, nuestra exhaustiva búsqueda documental para la elaboración de mi tesis de doctorado nos permitió localizar algunos borradores sueltos entre la documentación del obispado (AHCM) que atestiguan que esta acción sí se realizó y se sistematizó posiblemente en toda la diócesis, pues nos queda claro que la intención del cabildo eclesiástico michoacano era fundar escuelas parroquiales por toda su jurisdicción. Así, tenemos testimonio de que Ildephonso Escamilla fue nombrado maestro en Atequaro, pueblo situado a pocos kilómetros de la vieja Valladolid, hoy Morelia,

mientras que Juan Isidoro Álvarez lo fue para Urireo, que se ubica cerca de Salvatierra en el actual estado de Guanajuato. Por su parte, Francisco de Ávila fue nominado con 24 pesos anuales de sueldo para Valle de San Francisco que, hemos investigado, se sitúa en el actual estado de San Luis Potosí; así también sabemos que Raphael de Arteaga fue designado para Real de San Francisco de los Pozos con igual salario y en la misma entidad, muy cercano a la capital estatal. Esta localidad fue fundada en 1592 por Diego de Tapia como una hacienda nombrada San Francisco de los Pozos (Wikipedia, 2024a). En la Figura 8 se presentan las localidades visitadas por López Llergo en esa visita.

Figura 8
Localidades donde se revisaron o instalaron escuelas, en la visita obispal de 1765

Río Verde	Valle de Piningüan	Guanajuato	Hospital de San Juan de Dios
	Valle del Maíz		Capilla del barrio de Montecillo
	San Antonio Tula		Real San Fco. de los Pozos
	Misión de Santa María		Hacienda del Jaral
	Misión de Noa		Hacienda San Diego del Biscocho
	Misión de San Miguel de los Infantes		Villa de San Felipe
	Doctrina de San Cristóbal		San Luis de la Paz
	Alaquines		San Pedro de los Pozos
San Luis Potosí	Valle de San Francisco		Palmar de Vega
	Armadillo		San Miguel el Grande
	Capilla Ntra. Sra. de la Soledad		

Fuente: AHCM. Diocesano, Gobierno, Visitas, Cajas 501 y 502, y Colegios, Sta. Ana, Caja 1, Expediente 1.

Los nombramientos magisteriales del obispado de Michoacán, 1765-1766

De acuerdo con la influencia de la ilustración, las funciones de los diversos organismos virreinales debían regularse para institucionalizarse y ser coherentes con la sociedad que se deseaba instaurar. Así, la labor de López Llergo –como hemos visto– consistió mucho en revisar y reglamentar los establecimientos en los que le tocó intervenir, para hacerlos coherentes y funcionales de acuerdo a los requisitos que los borbones ordenaban, lo cual compaginaba con la intención de alejarse de las sociedades corporativas unitarias que recordaban el medievo.

En el caso que revisamos, sabemos que la reforma de López Llergo no fue la primera ocasión en que se expidieron nombramientos para maestros, al menos nos encontramos con uno de la época, que fue elaborado para designar maestro de doctrina. Esto sucedió en San Luis de la Paz, del actual estado de Guanajuato, cuando el juez eclesiástico de esa jurisdicción envió al padre Jaume de Torres, de la Compañía de Jesús² y procurador General del Consejo de Indias, o en su defecto a Francisco Suárez Valdés, la petición de que se enviara formato y autorización para proceder al nombramiento de maestro de doctrina para la Hacienda de la Concepción, sujeta a la administración de esa localidad, para que la enseñase a todos los párvulos de ambos sexos que vivieran o residieran en ella, y que con solo que contaran con “uso de razón” y edad para comprenderla pudieran asistir a esas clases.

Y para que tuviera efecto lo solicitado se ordenaba a todos los vecinos, “estantes y habitantes de la citada hacienda”³ y a sus arrendatarios, obedecieran e hicieran cumplir y ejecutar dicho mandato, porque en el caso de la menor contravención, como la de no guardarle al maestro nombrado los “fueros, exenciones y privilegios que por este empleo (le) correspon(dían)”, habría consecuencias. Y para el cumplimiento y ejecución de lo mandado el proceso debía asumirlo el cura y juez eclesiástico, en cuya presencia se debía elegir al docente, asentándose en el formato su nombre y procedencia.

Así también se les advertía a los feligreses que de contravenir lo ordenado, o que los padres de familia impidieran la enseñanza de la doctrina, se avisaría al cura juez eclesiástico para que proveyera el remedio conveniente. Y por el trabajo realizado por el docente se le asignaban cinco reales semanarios, lo que suma 20 mensuales y 240 anuales, equivalentes a 30 pesos en el mismo lapso, cantidad cercana a los 24 pesos que se asignaron a los nombramientos de maestros del cabildo eclesiástico de Michoacán, citados arriba. El numerario debía entregarse al fiscal de la hacienda, el cual habría de recaudarlo de las familias y arrendatarios de la finca, por lo que se le proveería de una copia del nombramiento para su resguardo. Antes de ejercer el cargo este funcionario debía jurar el buen cumplimiento del mismo ante el juez eclesiástico,

² La parroquia de San Luis de la Paz fue el único establecimiento que la Compañía de Jesús fundó y atendió en el obispado de Michoacán, por lo que no es extraño que sea esta localidad la que solicite a un funcionario de la Compañía este trámite.

³ AHCM. Diocesano, justicia, testamentos – capellanías y obras pías, obras pías, 1763 -1765, caja 1146, expediente 120.

a quien se le confería el derecho de recibir el juramento y se le otorgaba el derecho a recibirla y expedir la respectiva constancia.

No sabemos si este formato se aplicó efectivamente —queremos creer que sí—, pero es significativo que haya manifestaciones de la preocupación de instalar la impartición de la educación, así fuera eclesiástica, y más aún que las organizaciones existentes o por fundarse funcionaran en un ambiente institucionalizado.

Con respecto a los formatos elaborados por López Llergo para designar maestros, hemos encontrado tres, uno para preceptor de doctrina, otro para maestro parroquial de primeras letras y otro para docente de niñas. Los tres son muy formales y en sus encabezados exponen los méritos de Gerónimo con respecto a su preparación académica y cargos desempeñados, así como las facultades que ejercía como examinador y como visitador general designado por el obispo Sánchez de Tagle.

En el caso de los maestros de doctrina, en el siguiente párrafo se hace la designación del preceptor, asentando su nombre en el documento como “perito en el arte liberal de leer y escribir”, el cual debía atender a niños y niñas de cualquier edad, calidad o condición, en el cementerio y atrio de la parroquia cuyo nombre se asentaba. La metodología a seguir es minuciosamente detallada, como designarse que el maestro debía estar a las 7:00 horas, todos los domingos o fiestas de guardar, para recibir a los niños de la mano del fiscal mayor indio que los condujera, a la 7:00 a los del poblado, a las 8:00 a los de los barrios y a la hora que llegaran a los de los ranchos y puertos a mayor distancia.

La impartición de la doctrina se detalla iniciando con el caso de las niñas, las cuales debían distribuirse en cuatro “trozos”, de acuerdo al avance del conocimiento de la misma, desde las que no sabían ni persignarse hasta las que ya conocían las oraciones del catecismo del padre Gerónimo de Ripalda. Y para que no le faltase ayuda al preceptor, se podría “auxiliar de quatro [sic] niñas del más juicio y avilidad [sic], que hubieran aprendido a leer en las migas”.⁴ Para los varones se seguiría el mismo método, en ala separada de las mujeres, e igualmente el maestro se podía auxiliar de “aquellos más despiertos que hubiere en la escuela de los barones [sic], que se ha de fundar”. Esta última aseveración nos muestra la intención ilustrada de impulsar la educación a través de una política obispal bien definida.

Era obligación del docente llevarlos en procesión desde su casa hasta el atrio, con cruz por delante y cantando oraciones, para pasar a oír la misa, rigurosamente separados los hombres de las mujeres y en espacios previamente definidos. Y por su trabajo se le otorgaría al maestro doctrinero una “honrosa sepultura” gratuita, a él y a su legítima esposa, como a sus hijos que serían enterrados sin costo, pero sin pompa, pero siempre que no hubiese muerto primero el maestro, aunque el beneficio sí se le dejaba a su esposa. Y si se cambiaba de docente, este gozaría de la merced, ya que el nombramiento lo confirmaba el obispo o, en su defecto, los visitadores. La duración

⁴ AHCM. Diocesano, gobierno, colegios, reglamentación, caja 1, expediente 1.

del cargo dependía de la voluntad del prelado y de los visitantes. Y para que todos se enteraran se publicaría el nombramiento según lo considerara conveniente el juez eclesiástico, quien entregaría el original al maestro, para que se arreglase a su “tenor”, quedando copia auténtica en el archivo parroquial. Finalmente se asentaba el lugar y fecha del trámite.

A diferencia del anterior, los nombramientos de maestro en el nuevo modelo escolar implementado por Gerónimo López de Llergo se elaboraron en dos formatos, uno para cada sexo. Iniciándose ambos con el nombre y méritos del visitador, así como por su designación como visitador episcopal, hacen alusión al recorrido de López Llergo por la Custodia de Río Verde y otras localidades del septentrión de la diócesis, donde se afirma que existía gran ignorancia de la doctrina, y aunque no se menciona desconocimiento de las primeras letras, sí se sostiene que el visitador deliberó para establecer el paradigma escolar que se había instaurado en esos lugares, como escuelas anexas a las parroquias, para que en ellas fueran instruidos los pobres, especialmente los indios, para cumplir con las órdenes reales y divinas dispersas en la legislación, y como expresión de lo ilustrado de la tarea que se estaba efectuando se menciona que dicha fundación había sido encarecidamente solicitada por los monarcas para el cultivo de sus vasallos, acciones con las que se esperaba el surgimiento de la Sociedad de los Racionales y el amor al prójimo, que tanto interesaba al público.

Así, para poner en ejecución tan útil obra al servicio de “ambas majestades”, civiles y religiosas, se menciona también la elaboración de reglamentos para los diversos pueblos, cuyo nombre se asentaba en la designación, donde se erigiría escuela “en la que se enseñe a leer y escribir a los niños varones de cualquier calidad y condición que sean”,⁵ y para ponerse en práctica se edificaría una sala —que fungiría como escuela—, cercana a la parroquia, donde se congregarían el maestro —cuyo nombre se registraba en el documento— y sus discípulos para su aprendizaje, que se esperaba fuera provechoso, dadas las costumbres y probadas habilidades del educador. Y como en el caso del doctrinero, se le otorgaba el derecho a ser sepultado en el segundo tramo del cementerio sin costo, pero solamente si muriese en el ejercicio de su oficio.

Así también se le facultaba para pactar con los padres de familia acomodados un pago mensual o anual por la enseñanza de sus hijos, por lo que quedaban obligados con la escuela a la hora que el cura local les ordenara el pago, y para que asistieran todos los que requirieran la educación, aunque los progenitores se resistieran, se prevenía al párroco de que en estos casos se les exigiera enviar a los niños, y de no hacerlo se recurriera a la real justicia para obligarlos. Finalmente se instaba a guardar al maestro las prerrogativas propias de su empleo, y a quien no lo hiciera se le sancionaría. Para concluir, al final se asentaba el lugar y la fecha de emisión.

En cuanto a los nombramientos de maestras de niñas, después de los encabezados de méritos, nombramientos y argumentación de la necesidad de la creación

⁵ AHCM. Diocesano, gobierno, colegios, reglamentación, caja 1, expediente 1.

de escuelas, se afirma que, como en el caso de los varones, se acordó abrir también escuelas para las mujeres y dotarlas de maestras, pero solo para que les enseñasen las habilidades que debían conocer para que vivieran en armonía y fueran provechosa a su entorno, aún hasta su fallecimiento, cuando pasarían a alabar a Dios. La enseñanza de las primeras letras no se menciona, pues de acuerdo con el criterio ilustrado de producción y provecho para la sociedad y a la conceptualización que se tenía de la mujer en la época, lo más recomendable era que realizaran eficientemente su función de encargadas del hogar para su mejor funcionamiento.

Y para que dicho proyecto tuviera efecto se nombraba a la docente –cuyo nombre se asentaba en el documento– como maestra y directora de niñas, así pobres como acomodadas, para que las enseñara. El estímulo para el pago del trabajo de la docente era que podría pactar con los padres acomodados una retribución por la labor desempeñada, mientras que por parte de la iglesia, como en los casos anteriores, solo se le gratificaría con el entierro sin costo, por supuesto, siempre que muriera en funciones. Así también podría recibir un porcentaje de las ventas que se logaran de los productos elaborados por las alumnas, como flores, tejidos o bordados. Se hace especial énfasis en la obligación de seguir las reglas estipuladas en el reglamento que se dejaría en la localidad, por lo que se encargaba al cura y a la maestra que velaran por la inviolabilidad de las mismas, porque de llegar a faltarles, por negligencia o cualquier otro motivo, padres, madres, tutores o cualquier otra persona, el juez eclesiástico estaba obligado a sancionar al transgresor, y si su poder no fuese suficiente podría recurrir a la justicia civil dadas las órdenes de los monarcas, sensiblemente interesados en la educación de ambos sexos, para que se criaran con temor de Dios, utilidad al estado, a la sociedad, obediencia a ambas majestades, civiles y religiosas, y con honra y gloria para Dios y bien de sus prójimos. Y para finalizar, además de ratificarse la conservación de los privilegios, honras y fueros que correspondían a la maestra, se asentaban tanto lugar como fecha de elaboración del documento.

Conclusiones

Ante lo revisado, podemos concluir que los nombramientos de docentes para las escuelas parroquiales de mediados del siglo XVIII en el ámbito novohispano fueron el resultado de una compleja realidad en la que se combinaron los diversos factores que ejercieron directa influencia sobre la educación; estos fueron fundamentalmente dos: el primero, la ilustración que transformó el mundo occidental, y que llegó para quedarse y modernizar la realidad euro-centrista; el otro fue el proceso de secularización que el régimen borbón aplicó desde su entronización a sus dominios españoles. Ambos factores impulsaron la modernización de la realidad dieciochesca, incluyendo la novohispana, y generaron nuevos modelos, como las escuelas parroquiales, que haciendo gala de estas nuevas realidades impulsaron sociedades más racionales y funcionales.

Toda esta reglamentación iba de acuerdo con los principios borbones de revisar, reglamentar y sistematizar, pero además de la política general, en la práctica, la emisión de nombramientos y reglamentos proporcionó mayor coherencia a la vida cotidiana de las diversas localidades. En primer lugar, ambos documentos, nombramientos y reglamentos legalizaron la actividad docente al contar al maestro con una designación específica que lo reconocía como individuo facultado para desempeñar dicha actividad, y consideramos que, toda distancia guardada, equivaldría a un título de la actualidad, que reconocía la preparación y habilidad del nombrado para desempeñar esa labor, lo cual le permitía transitar de un lugar a otro sin tener que ser examinado en cada localidad donde quisiera ejercer, a la vez que las comunidades contarían con una referencia sólida para contratar a un nuevo docente.

En cuanto a los reglamentos, estos fueron de gran trascendencia al establecer reglas y límites a la actuación no solo de los docentes sino también de los padres y del propio cura de la localidad. Por ello es importante analizarlos también, para concebir con mayor precisión el funcionamiento de esta actual profesión magisterial tan importante para el mejor desarrollo de la sociedad.

Referencias

- AHCM [Archivo Histórico Casa de Morelos, Morelia, Michoacán]. Fondo Diocesano, Sección Gobierno, Serie Visitas, Caja 56, Expedientes: 3, 4, 5 y 6.
- AHCM. Fondo Diocesano, Sección Gobierno, Serie Visitas, Cajas 57-60, Expedientes 14.
- AHCM. Fondo Diocesano, Sección Gobierno, Serie Visitas, Cajas 500, Expedientes 50.
- AHCM. Fondo Diocesano, Sección Gobierno, Serie Visitas, Caja 501, Expedientes: 54, 55.
- AHCM. Fondo Diocesano, Sección Gobierno, Serie Visitas, Caja 502, Expediente, 57, 59 y 60.
- AHCM. Fondo Diocesano, Sección Gobierno, Serie Visitas, Caja 506, Expediente 80.
- AHCM. Fondo Diocesano, justicia, testamentos –capellanías y obras pías, obras pías, 1763 -1765, caja 1146, expediente 120.
- AHCM. Fondo Diocesano, gobierno, colegios, reglamentación, caja 1, expediente 1.
- arteHistoria y Tools (2017). *Manuel Abad y Queipo*. <https://www.artehistoria.com/personajes/abad-y-queipo-manuel>
- Brading, D. A. (1994). *Una iglesia asediada: el obispado de Michoacán, 1749-1810*. Fondo de Cultura Económica.
- Carmona, D. (2024). Manuel Abad y Queipo. *Memoria política de México*. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/AQM51.html>
- Catálogo Nacional de Bienes Culturales Muebles e Inmuebles de Propiedad Federal (s.f.). *Retrato de D. Martín de Elizacochea*. <https://sitiomonumentos.cultura.gob.mx/ii-monumentos-muebles-de-propiedad-federal/retrato-de-d-martin-de-elizacochea/>
- Cedeño, M. G. (2018). *Historia y educación. La educación elemental en el Michoacán virreinal. De las escuelas de doctrina a las de caja de comunidad, siglo XVI al XVIII*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Escamilla, I. (2014). La iglesia y los orígenes de la Ilustración novohispana. En M. d. P. Martínez López-Cano (coord.), *La Iglesia en Nueva España. Problemas y perspectivas de investigación* (pp. 105-127). Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM. <https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/iglesiane/iglesia005.pdf>

- Jaramillo, J. (2014). *Una elite eclesiástica en tiempos de crisis. Los capitulares y el Cabildo Catedral de Valladolid-Morelia (1790-1833)*. Instituto Nacional de Antropología e Historia/El Colegio de Michoacán.
- Labastida, J. (2012). La ilustración novohispana. *Revista de la Universidad de México*, (97), 13-19. <http://www.revista-de-la-universidad.unam.mx/9712/labastida/97labastida3.html>
- Mazín, O. (1987) *Entre dos majestades*. El Colegio de Michoacán.
- Mazín, O. (1996) *El cabildo catedral de Valladolid*. El Colegio de Michoacán.
- Moreno, R. (2019). Los historiadores ilustrados novohispanos. *Histórica Digital*, 521-542. http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/317_02_01/historiografia_civil.html
- Museo de Arte Sacro/Galería Episcopal (2016). *Retrato del XV Obispo de la Nueva Vizcaya, el Illmo. Sr. D. Pedro Anselmo Sanchez de Tagle y Valdivieso* [Óleo sobre tela, autor: José de Ibarra, año: 1749]. https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1385752621438605&id=1349576411722893&set=a.1361059830574551&locale=ml_IN
- Sánchez, J. (2011). *Francisco Pablo de Matos Coronado, Obispo de Yucatán (1734-1741) y de Michoacán (1741-1744)*. <https://juliosanchezrodriguez.com/?portfolio=francisco-pablo-de-matos-coronado>
- Tena, F. (1951). El obispo Abad y Queipo. *Historia Mexicana*, 1(1), 62-77. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/436/327>
- Wikipedia (2023, oct. 18). *José Pérez y de Calama, Obispo de Quito (189 y 1792) Óleo sobre lienzo que se encuentra en la Sala Capitular de la Catedral Primada de Quito*. [https://es.wikipedia.org/wiki/José_Pérez_Calama#/media/Archivo:José_Pérez_Calama_\(Obispo_de_Quito\).jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/José_Pérez_Calama#/media/Archivo:José_Pérez_Calama_(Obispo_de_Quito).jpg)
- Wikipedia (2024a, dic. 18). *Villa de Pozos*. https://es.wikipedia.org/wiki/Villa_de_Pozos
- Wikipedia (2024b, dic. 13). *Archivo:Generalísimo Miguel Hidalgo y Costilla.png*. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ad/General%C3%ADsimo_Miguel_Hidalgo_y_Costilla.png

Cómo citar este artículo:

Cedeño Peguero, M. G. (2024). Los nombramientos magisteriales del obispado de Michoacán, 1765-1766. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 365-376. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.672>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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.

Historia escolar cotidiana: una categoría analítica intermedia para comprender las prácticas de enseñar historia en primaria

*Everyday school history: An intermediate analytical category
to understand the practices of teaching History in primary school*

Rocío Ramírez González

RESUMEN

Al referirnos a la enseñanza de la historia a menudo se habla de una enseñanza memorística de fechas, batallas y personajes importantes, y del dictado, la copia y la memorización pasiva de textos. Una fuente de tales aseveraciones han sido los programas de Historia oficiales. El propósito de la investigación fue conocer y comprender la enseñanza de la historia en primarias como práctica cultural situada e histórica desde una perspectiva etnográfica. Para ello se observaron las clases de historia de tres docentes de quinto grado de primaria pública en un periodo en que coincidieron en trabajar el tema de “La Revolución mexicana”. Los instrumentos de recolección de datos fueron la observación, el diario de campo, la grabación en audio de las clases y de la comunicación personal que se estableció con los docentes. Las herramientas teórico-conceptuales empleadas para el análisis de los datos fueron los tres polos que sugiere Chartier (2005): el análisis de textos; las formas y los dispositivos de presentación de los textos, y las diversas prácticas culturales de su uso; así como los tres planos que propone Rockwell (2000) para el estudio de las culturas escolares: *larga duración*, continuidad relativa y co-construcción. Los resultados muestran que en las acciones de los profesores observados se encuentran indicios de prácticas pedagógicas y diversos saberes que provienen tanto del pasado como del presente y que ellos integran para responder a las participaciones de los niños y a las condiciones reales de trabajo, incluyendo el tiempo disponible. Así, configuran herramientas culturales y prácticas de enseñar heterogéneas que dan cuenta de la tensión y distancia que existen entre el modelo de enseñanza de la historia escolar planteado por los documentos oficiales y las prácticas de enseñar historia escolar cotidiana.

Palabras clave: Didácticas específicas, educación básica, enseñanza de la historia.

ABSTRACT

When referring to instruction in History classes, we often think of rote teaching of important dates, battles and characters, or of the dictation, copying and passive memorization of texts. One source for these assertions has been the history syllabi or materials for grade schools. The purpose of this research is to study and understand the actual teaching of history as a historically situated cultural practice from an ethnographic perspective. To this purpose, History classes given by three fifth grade public primary teachers in Mexico City were observed. Analysis was based on the classes in which they taught the topic of “The Mexican Revolution”. Data was collected through direct observation, fieldnotes, the audio recording of the classes and the personal communication that was established with the teachers. The theoretical-conceptual tools used for data analysis were the three dimensions of reading suggested by Chartier (2005): text analysis; the forms and devices of presentation of texts, and the diverse cultural practices of their use; as well as the three planes proposed by Rockwell (2000) for the study of school cultures: *Longue durée*, relative continuity and co-construction. The results show that in the approaches of the teachers observed there is evidence of diverse pedagogical practices and knowledge from both past and present sources that they combine to respond to the children’s participation and to actual working conditions including the available time. Thus they configure cultural tools and heterogeneous teaching practices which account for the tension and distance that exists between the instructional model of ‘school history’ assumed or proposed in many official documents and the practice of teaching everyday school history.

Keywords: Specific didactics, basic education, teaching history.

Rocío Ramírez González. Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México. Es Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098. Formadora de docentes en los espacios curriculares de educación histórica en la Licenciatura en Educación Primaria. Correo electrónico: rocio.ramirezg@aefcm.gob.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0006-5039-5874>.

Introducción

Las sucesivas reformas curriculares justifican en cada ocasión la necesidad de implementar nuevos enfoques didácticos con el propósito de transformar el código disciplinar que caracteriza a la enseñanza de la historia. Sebastián Plá (2011) asevera que “por lo general, al referirnos a la enseñanza de la historia, el código disciplinar está compuesto por tres fundamentos: lo memorístico, el nacionalismo y el elitismo de los personajes que protagonizan sus narraciones” (p. 141). Por estas cuestiones, cuando solemos hablar de la enseñanza de la asignatura de Historia la representación social más difundida y aceptada es que los profesores la enseñan desde una didáctica tradicional; sin embargo, esta aseveración puede ser una generalización que tiene su origen en los programas oficiales de Historia.

Esta situación permite cuestionar si las prácticas para enseñar historia responden a dichas aseveraciones o si no responden, entonces, ¿cómo son esas prácticas?, y ¿por qué están en aulas de primaria? Para aproximarse a las respuestas de las anteriores preguntas se llevó a cabo una investigación desde la perspectiva etnográfica, y en respuesta a la trayectoria real de la investigación se determinó como pregunta de investigación: “¿Cómo enseñan tres profesores de primaria pública de la Ciudad de México el tema de la Revolución mexicana a niños de quinto grado?”. Así, el objetivo general fue comprender la práctica docente de tres profesores de primaria cuando enseñaron el tema de “La Revolución mexicana”, que pertenece al programa de Historia del Plan de estudios 2011. Se determinó analizar el desarrollo de dicho tema porque durante la inmersión en las tres aulas las profesoras y el profesor observados coincidieron en trabajarlo con su grupo.

La importancia de “estar ahí” para comprender: enfoque metodológico

La ruta metodológica planteada por Rockwell (2009) para el desarrollo de una investigación desde la perspectiva etnográfica establece tres acciones: el trabajo de campo, el proceso de análisis y el trabajo conceptual. Estas no son fases que deban necesariamente concluir para seguir el proceso, ya que el investigador regresa a los procedimientos las veces que sea necesario para poder ir construyendo su descripción narrativa, considerada como producto del mismo proceso etnográfico. Rockwell (2009) describe a este trabajo como un proceso real en el que “se intercalan periodos de campo con periodos de análisis y elaboración conceptual” (p. 67).

Se observaron y documentaron las clases de Historia de tres docentes de quinto grado en una primaria pública en la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México, con el propósito de obtener registros de los momentos y maneras de incorporar la enseñanza de la asignatura de Historia en la compleja dinámica cotidiana de la prima-

ria. Esta situación es importante porque las clases de Historia durante el ciclo escolar 2018-2019 contaban solo con un periodo lectivo, que oficialmente consta de 50 a 60 minutos (AEFCM, 2019).

La enseñanza de la historia como práctica histórica-cultural

Mirar la enseñanza de la historia desde una perspectiva histórica-cultural implica comprender que las profesoras y el profesor son sujetos poseedores de historicidad. Por ello, en sus “haceres” para enseñar historia toman decisiones para ordenar acciones, echando mano de diversos elementos o herramientas culturales que también poseen historicidad. Estas acciones reflejan relaciones de poder, lucha, contradicción y cambio.

Las decisiones y las acciones dependen de la determinación del sujeto que las realiza, por ello, en este texto se hablará de “prácticas” en plural. Michel de Certeau (2010) las denomina “maneras de hacer” o “artes de hacer” porque “constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (p. XLIV). Estas prácticas de enseñar o “maneras de hacer” se conforman por la apropiación de prácticas pedagógicas, recursos didácticos, conocimientos disciplinares y saberes docentes que dan vida a entramados complejos.

Hablar de “prácticas de enseñar” marca la diferencia con respecto a la “práctica docente” que, conceptualizada desde la pedagogía, aspira al *deber ser* establecido por la institución. La diferencia radica en que la mirada antropológica agrega la dimensión histórica-cultural para comprender la complejidad de las acciones que dan forma a las prácticas de enseñar historia.

Para profundizar en la historicidad de las prácticas de enseñar de los docentes observados se utilizó la metáfora de tres planos para abordar la cultura escolar propuesta por Rockwell (2000), quien asevera que el plano de larga duración, la continuidad relativa y la co-construcción “se interceptan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en cualquier configuración cultural” (p. 176). A partir del concepto de “larga duración” de Braudel (1958, citado en Rockwell, 2000) explica que en las culturas escolares se pueden encontrar prácticas arraigadas que permanecen y sobreviven a pesar de los cambios sociales. Por ello “la larga duración nos obliga a observar continuidades –elementos, signos, objetos, prácticas– producidas hace tiempo, incluso hace milenios, que aún están presentes en las aulas que observamos actualmente” (Rockwell, 2000, p. 178).

Con respecto a la continuidad relativa consideró el concepto de Agnes Heller (1977), cuya investigación profundiza en la historia de la vida cotidiana. Este plano hace referencia a aquellas prácticas que surgen en la vida cotidiana y que permanecen durante un tiempo cambiando, permaneciendo o incluso desapareciendo y apareciendo en otros tiempos históricos. En este sentido,

La continuidad relativa siempre refleja las múltiples temporalidades y espacialidades de la historia cultural. La continuidad se da por periodos variables, de tal forma que en las escuelas se superponen, en cualquier momento, contenidos que provienen de muy diferentes tiempos históricos [Rockwell, 2000, p. 179].

El plano de la co-construcción integra la observación de la práctica de enseñar como un “proceso actual, micro, sin historia” (Rockwell, 2000, p. 182). Este plano permite observar a los docentes y niños con los que se hizo la investigación en un plano horizontal, es decir, ambos se influyen, se transforman, y transforman las herramientas culturales dándoles un sentido particular. De estos tres planos es importante aclarar que en esta tesis se utilizaron particularmente el plano de la continuidad relativa y el plano de la co-construcción para analizar las prácticas de enseñar.

Las formas que adoptan las prácticas de enseñar historia escolar cotidiana fueron diversas, y dentro de esta diversidad se documentó a la lectura como práctica cultural y como categoría teórica permitió establecer categorías de análisis. Roger Chartier (2005) señala que para hacer posible la historia de la lectura es necesario “el análisis de textos [...] las formas y los dispositivos a través de los cuales se propone un texto [...] y las prácticas que, de manera diversa, se apoderan de esos objetos o formas produciendo usos y significaciones diferenciados” (pp. 107, 115). En este orden de ideas,

[...se] requiere partir de la materialidad de los libros impresos y luego buscar indicios de las maneras de leer que se dieron en las diferentes épocas y lugares. Las maneras de leer a su vez reflejan creencias arraigadas, y rebasan el dominio de la escritura, al desembocar en diversos géneros del discurso oral. Las prácticas de lectura conducen a determinada relación con los materiales escritos y abren espacios para la apropiación de la cultura escrita [Rockwell, 2001, p. 13].

Una aproximación a tres prácticas de enseñar la Revolución mexicana

Se observaron y documentaron las prácticas de enseñar historia y específicamente se delimitó el tema “La Revolución mexicana” –RM– de dos profesoras y un profesor de quinto grado de primaria pública durante el ciclo escolar 2018-2019. En sus prácticas de enseñar la RM hubo ciertas semejanzas: los tres recuperaron conocimientos previos; buscaron actividades que consideraron atractivas para su grupo; utilizaron el libro de texto gratuito de Historia 5° –LTGH5°. Sin embargo, a pesar de estas semejanzas, las formas de hacer fueron muy diferentes.

Para dar cuenta de las acciones y decisiones diversas que tomaron la profesora Olga, la profesora Martha y el profesor Pedro, se consideró para este trabajo el uso de LTGH5° tanto en el presente como en el pasado. Para ello, se recuperaron ciertos fragmentos de sus clases para ilustrar las formas que adquirieron las prácticas de enseñar. A continuación se presenta un fragmento de clase del profesor Pedro.

El profesor Pedro: “¡Vamos a terminar de leer!”

El profesor Pedro con el libro en la mano derecha leyó: “Con el Plan de Ayala el movimiento zapatista expresaba, las demandas de los campesinos, que habían sido despojados por los hacendados porfiristas”. Y luego agregó: “¿Sí?, Emiliano Zapata tenía un lema que decía «Tierra y Libertad», ¿sí?”.

Como se puede observar en la Figura 1, el párrafo 2, el profesor agregó “Emiliano Zapata tenía un lema que decía «¡Tierra y Libertad!»”, haciendo énfasis en cuáles eran las demandas de los campesinos.

El lema que atribuye el profesor Pedro a Emiliano Zapata resulta interesante para el análisis porque en el LTGH5° generación 2014 no está presente ese dato. Esta información se puede rastrear en dos libros; el primero, *Historia de México*, escrito por Salvador Monroy Padilla en la década de los 50. En la “Unidad N° 11: La revolución mexicana de 1910, Madero, Carranza, la constitución de 1917. Las conquistas de la revolución en materia agraria y obrera”, se propone un ejercicio de aplicación que consiste en anotar en un paréntesis, seguido por un enunciado, el número que corresponda según el personaje o hecho histórico de que se trate. Lo interesante es que en este ejercicio aparece “4.- Emiliano Zapata” y en los enunciados con paréntesis aparece: “se rebela contra el gobierno de la revolución, bajo el lema: “Tierra y Libertad” (Monroy, 1953, p. 160). Sin embargo, al leer el contenido en el desarrollo de la unidad este dato no aparece como tal.

Es en *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* de Barrón (1960b), en el subtema “El Plan de San Luis Potosí” dice: “Zapata tenía, como lema de lucha, las palabras *tierra y libertad*” (pág. 157). Las palabras “tierra y libertad” aparecían en negritas.

En la Figura 2 de *Mi cuaderno de trabajo primera parte. Historia y Civismo* (Barrón, 1960c) se puede observar cómo se recupera la idea en el “Ejercicio número 61. La Revolución constitucionalista”, que consistía en relacionar dos columnas colocando en el paréntesis de la columna izquierda el número que correspondía de la columna derecha. El quinto paréntesis de la columna izquierda decía: “Pedía «Tierra y Libertad»”. En la columna derecha decía “3. Emiliano Zapata” (p. 83).

Tal parece que este dato ha llegado hasta el salón del profesor Pedro, quien lo recuperó en su discurso,

Figura 1
Párrafo página 97

Con el Plan de Ayala, el movimiento zapatista expresaba las demandas de los campesinos que habían sido despojados por los hacendados porfiristas, por lo que los peones, los jornaleros y otros trabajadores del campo del centro y sur del país se unieron a dicho movimiento.

Fuente: SEP, 2014.

Figura 2
Ejercicio 61

Ejercicio número 61

LA REVOLUCIÓN CONSTITUCIONALISTA

Si para hacer este ejercicio consultas el Libro de Historia, anótalo con este signo ✓ en estos paréntesis ().

Coloca dentro de los paréntesis el número de la persona que correspondía a cada frase:

() Fue nombrado Jefe del Ejército Constitucionalista.	1. Victoriano Huerta.
() Usurpó la Presidencia.	2. Francisco Villa.
() Sostuvieron la revolución en el Norte.	3. Emiliano Zapata.
() Era gobernador de Coahuila.	4. Venustiano Carranza.
() Pedía “Tierra y Libertad”.	5. Ignacio L. Pesqueira.
() Fue autor del Plan de Guadalupe.	6. Álvaro Obregón.
() Protestó contra la usurpación.	
() No reconocieron a Huerta.	

Fuente: Barrón, 1960c.

lo cual no es extraño porque forma parte de aquellos conocimientos que se fueron sedimentando en la escuela primaria y en algunos discursos que difunden la historia de México. Incluso en la portada del LTGH5° del ciclo escolar 2020-2021 aparece la imagen de un fresco llamado “Zapata” –que Diego Rivera pintó en 1928 en el Patio de las Fiestas, segundo nivel del edificio de la SEP–, en él se puede observar a este personaje sosteniendo un estandarte que dice “Tierra y Libertad”.

Esta situación mostró que los textos del LTGH5° no se leen y se aprenden literalmente, porque el profesor Pedro integró un conocimiento que ha permanecido y que fue parte de una historia escolar del pasado. Esas aportaciones dan forma a lo que se conceptualizó como *historia escolar cotidiana*.

La profesora Olga: “¡Tienen historia a la mano!”

Por la forma en la que coordinó la actividad la profesora Olga, se recupera el trabajo que realizó con la lectura en voz alta del LTGH5°. Una característica particular de su práctica fue que seleccionaba al lector, porque procura que todo el grupo lea. Durante la lectura en voz alta, la profesora dice en voz enfática aquellas palabras en que las y los niños dudan. Cuando leen acentuando una sílaba tónica incorrecta, ella la leía inmediatamente después haciendo énfasis en el acento de la palabra, después de ella, las y los niños repetían la palabra en voz alta pronunciando con la entonación indicada.

La preocupación que reflejó el acompañamiento de la profesora Olga a la lectura en voz alta de las y los niños permitió identificar una práctica pedagógica sugerida en *Mi libro y mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Instructivo para el maestro* (Barrón, 1960a), durante los años 60. En dicho texto se sugería al maestro en la asignatura de “Lengua Nacional y Escritura” una serie de recomendaciones para la “buena lectura”. La forma en la que la profesora Olga acompañó a su grupo coincide con sugerencias como resaltar los hechos sobre los que necesite llamar la atención del alumno, enseñar signos de puntuación, ofrecer el modelo de lectura que ellos deben alcanzar, estar pendiente de la dicción y entonación.

Observé la preocupación de la profesora Olga por mejorar la lectura en voz alta; ella incluso comentó:

Cuando daba Geografía, Historia, Naturales, así leemos los contenidos, empezamos a leer, ellos empiezan a leer por párrafo, lo vamos comentando y se va corrigiendo, inclusive ejercitando la lectura, y me funcionó mucho, porque mejoran mucho la lectura, porque llega el grupo y... no, hombre, no, no, no, tenía quien me sorprendió, no sé si fue en la mañana o en la tarde... fue en la tarde, tenía una alumna [...] que tenía una lectura de silábico¹ primero y segundo, así leía, por sílabas. Yo decía: “No es posible, en quinto, no, hombre”; yo quedé bien, bien orgullosa de esta niña que [...] terminó leyéndome bien bonito, esta niña, pero no como una niña de quinto, pero sí como una niña de cuarto [Olga, comunicación personal, 7 de agosto del 2019].

¹ El programa de estudios de Español que pertenece al Plan 2011 establece las tres etapas de desarrollo en la apropiación del sistema de escritura con base en la teoría de Myriam Nemirovsky –1999–; en la tercera etapa “se establece relación entre aspectos sonoros y aspectos gráficos del lenguaje, transitando, a su vez, por tres momentos denominados: silábica, silábica alfabética y alfabética” (SEP, 2011, p. 43).

Si bien la profesora Olga leyó con los niños los textos de historia para mejorar la lectura en voz alta, en el caso de la práctica de enseñar la RM esa no fue su única preocupación, porque también preguntó al grupo el significado de los conceptos como, por ejemplo, “Decena Trágica”, para promover la participación oral seleccionando a quién respondería. En este caso su preocupación se alejó de la buena lectura y se concentró en la comprensión lectora, preocupación acentuada en la reforma de 1993.

La profesora Martha: “¡Lo van a tener que investigar!”

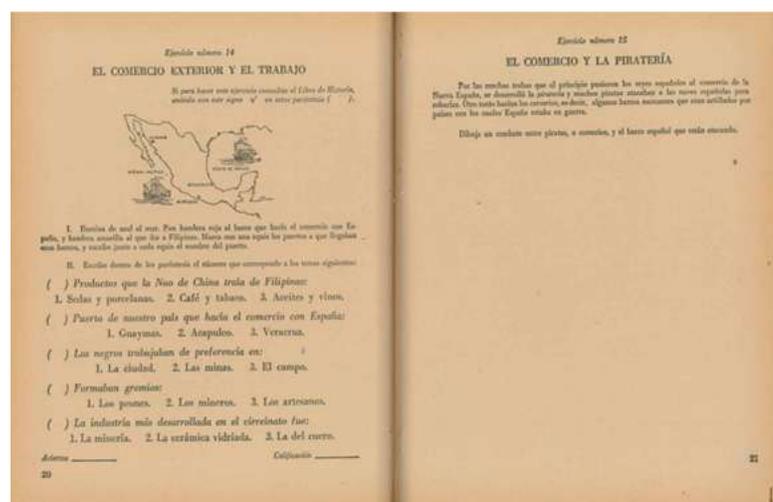
De las clases de la profesora Martha se recuperó el “cuadro” que ella pidió a las y los niños que escribieran en su cuaderno. Les explicó dibujando en el pizarrón un cuadro en el que tenían que organizar la información de la biografía que se expondría por algunos compañeros que estuvieron caracterizados (véase Figura 3).

El trabajo consistió en elaborar una biografía, en el recuadro las y los niños dibujaron al personaje histórico. Ella consideró que era una forma más atractiva de leer y escribir para el grupo. La preocupación de la profesora Martha estaba en la búsqueda y selección de información. La actividad que propuso permite analizar desde el plano de la continuidad relativa otras prácticas pedagógicas que provienen de un pasado reciente y cómo se imbrican en su práctica de enseñar historia escolar cotidiana.

En *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Historia y Civismo*, de Barrón (1960c), de la primera generación de libros de texto gratuitos elaborados por la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, se rastrearán dos situaciones que se vinculan con las prácticas de enseñar de la profesora Martha el tema de la RM, la primera es que el estudio de la biografía de los personajes históricos ocupa un lugar importante tanto en el libro de texto como en el cuaderno de ejercicios, como se puede observar en la Figura 4; la segunda tiene que ver con introducir el dibujo como actividad en el cuaderno de trabajo, como se puede observar en la Figura 5.

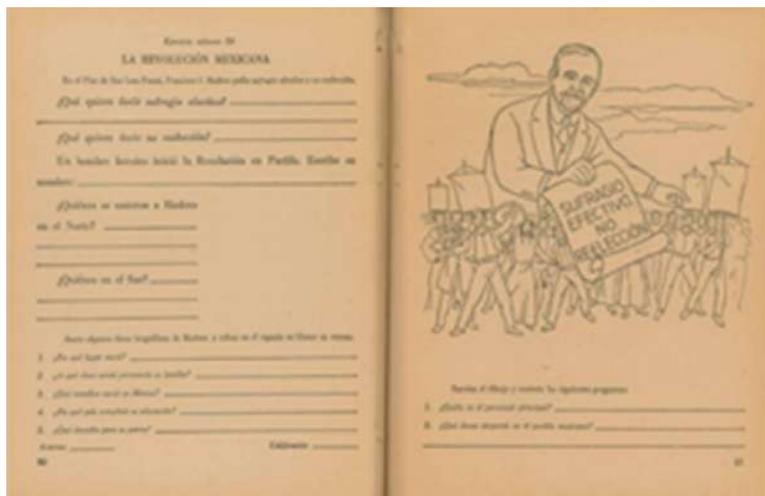
Figura 3
Cuadro dibujado en el pizarrón por la profesora Martha

Figura 4
Ejercicio 14 y 15



Fuente: Barrón, 1960c, pp. 38-39.

Figura 5
Ejercicio 59



Fuente: Barrón, 1960c, pp. 80-81.

Estas imágenes muestran cómo las fechas y los nombres de los personajes eran datos que los libros de texto gratuitos privilegiaban en la enseñanza de la historia en aquellos momentos. Los cuadros sinópticos están ausentes en estos ejercicios, pero la actividad de la biografía y el dibujo están presentes.

La historia escolar cotidiana: conclusiones

Las actividades propuestas por las profesoras y el profesor, desde su mirada y su experiencia, fueron interesantes para las y los niños y respondieron a sus

necesidades de aprendizaje; en ellas se observaron permanencias que tienen que ver con un plano de *larga duración*, otras con el plano de continuidad relativa y otras con el plano de co-construcción.

Enseñar implica el intercambio de saberes entre diversas generaciones, este intercambio implica a algunos saberes que se consideran sedimentados en las formas de hacer. Estas sedimentaciones son posibles porque esos saberes han sido útiles para los profesores. Por ello, la práctica de enseñar es un tejido complejo, que vista desde el presente (ciclo escolar 2018-2019), representa la concreción de su devenir, porque no existe “borrón y cuenta nueva”. Es importante hacer énfasis en que la práctica de enseñar la historia ha cambiado, incluso es totalmente diferente entre los tres profesores. Ahora bien, el cambio en las prácticas de enseñar es lento si se compara con la velocidad con la que se generan nuevas prescripciones desde la didáctica; esta situación es comprensible porque se trata de cambios culturales.

En el plano de *larga duración*, la lectura en voz alta de un texto estuvo presente en los tres salones, con sus respectivas diferencias. La práctica de enseñar el tema de la RM desde el plano de la continuidad relativa permitió apreciar la heterogeneidad de las prácticas de enseñar, cuya diferencia es producto de la permanencia y el cambio de los diferentes haceres de los profesores de otros tiempos, que llegaron a las aulas de las profesoras Olga y Martha y del profesor Pedro gracias a la transmisión intergeneracional. Esto no significa que se invisibilice la toma de decisiones o acciones que dependen de su trayectoria personal, sino que se integraron para explicar y comprender lo que sucedió en sus aulas con sus grupos.

Así, en el plano de continuidad relativa, las formas de leer a las y los niños el LTGH5° de las que da cuenta la investigación permiten identificar cómo se utilizó el

texto: a) como insumo para elaborar una explicación propia utilizando una práctica sugerida en la década de los años 60 y en la reforma de 1993; b) enfatizando en las prácticas de enseñar a leer bien sugeridas en los 60, recuperando también las sugerencias de la reforma del 93; c) el uso del dibujo y la biografía sugeridos en los años 60. Existen permanencias en las prácticas de enseñar historia, el cambio se da en la construcción social que se vive al interior de las aulas con respecto a esa historia escolar.

Esto es muy importante, porque tal parece que los que se consideran problemas de la enseñanza de la historia, o incluso algunos rasgos de su código disciplinar, se pueden comprender como las consecuencias de su propio devenir.

La investigación da cuenta de las decisiones que tomaron dos profesoras y un profesor para acercar a sus grupos a lo que se ha conceptualizado en este trabajo como *historia escolar cotidiana*, la que en algunos momentos parece estar más emparentada con la *memoria compartida*. Para ellos enseñarle a las y los niños la historia escolar cotidiana sobre la RM les dio la posibilidad de que ellas y ellos se dieran cuenta de que pueden ser sujetos de injusticias en la actualidad como sucedió en el Porfiriato, por ello estudiarla les puede ayudar a construir una mejor vida. Los tres profesores le otorgaron a esta historia escolar cotidiana un carácter ideológico progresista. Ante esta situación surge la pregunta: ¿El potencial ideológico que posee la historia será una causa para reducir su tiempo de enseñanza en la primaria? Podría ser, por ello la presencia de una historia escolar derivada de una historia académica y no de la memoria histórica.

Así, lo que desveló la investigación es que la práctica de enseñar como acto institucionalizado posee historicidad. Si se invisibiliza es posible caer en la falsa percepción del fracaso de las ideas progresistas e innovadoras del presente. Si se visibiliza es posible comprender que las propuestas planteadas podrían tener una lenta apropiación heterogénea en las prácticas de enseñar.

Las prácticas de enseñar la RM documentadas en esta investigación dan cuenta de cómo se transita de la *historia escolar* a la *historia escolar cotidiana* a partir de la co-construcción, en la que participaron los conocimientos disciplinares de las profesoras y del profesor, así como aquellas prácticas y conocimientos de otros tiempos. Y aunque no se mostró en este texto, también están aquellos aportados por las y los niños, que provienen de otras fuentes y que finalmente sirvieron para estudiar un proceso histórico en la primaria.

Referencias

AEFCM [Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México]. (2019). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México 2018-2019*. https://www2.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/Guia-Operativa-para-Escuelas-Publicas-2018-2019.pdf

- Barrón, C. (1960a) Historia y civismo. En SEP, *Mi libro y mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Instructivo para el maestro*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).
- Barrón, C. (1960b). *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo*. CONALITEG. <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P4HI017.htm?#page/1>
- Barrón, C. (1960c). Historia y civismo. En *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año*. CONALITEG. <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P4ES014.htm#page/1>
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. FCE.
- Monroy, S. (1953). *Historia de México*. Monroy Padilla.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 33(134), 138-154. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400009&lng=es&tlng=es
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Arata, J. C. Escalante y A. Padawer (comps.), *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp. 173-187). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e Investigación*, 27(1), 11-26.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica primaria*.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria. Primer grado*.
- SEP (2014). *Historia. Quinto grado*. <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2014P5HIA.htm>

Cómo citar este artículo:

Ramírez González, R. (2024). Historia escolar cotidiana: una categoría analítica intermedia para comprender las prácticas de enseñar historia en primaria. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 377-386. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.673>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 la moral práctica en el modelo de educación integral: la construcción de la conciencia social de los niños en el Porfiriato

*Teaching practical morality in the integral education model:
The construction of children's social conscience in the Porfiriato*

María del Refugio Magallanes Delgado

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar los fines de la enseñanza de la moral laica durante la instrucción primaria para comprender la construcción de la conciencia social de los niños en el marco de los propósitos de la educación moderna del periodo del Porfiriato. En México, educar a los niños en moral tomó un sentido político álgido en dicha época. Con el modelo de educación integral, la instrucción de los niños abarcaba tres dimensiones: intelectual, física y moral. El Estado y la Iglesia argumentaron el valor de la enseñanza moral de los infantes en el espacio público. Las maneras de regular y moldear la personalidad y comportamiento social de los infantes se plasmó en las lecciones de moral práctica. Con historiografía de la historia social de la educación sobre pedagogía, infancia e instrucción se contextualizaron cambios pedagógicos y curriculares, y con fuentes primarias se documentó la base de la educación integral y la estructura del plan de estudios de moral práctica. Se concluye que el modelo de educación integral para la infancia dejó como saldo una vasta producción de textos escolares, experiencia científica de la pedagogía, y sentó las bases del sistema educativo nacional.

Palabras clave: Educación integral, infancia, pedagogía, currículo.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the purposes of the teaching of secular morality during primary education in order to understand the construction of children's social conscience within the framework of the purposes of modern education during the Porfiriato. In Mexico, educating children in morality took on a high political meaning in said period. With the comprehensive education model, children's instruction encompassed three dimensions: intellectual, physical, and moral. The State and the Church argued the value of the moral teaching of infants in the public space. The ways of regulating and molding the personality and social behavior of infants were reflected in the lessons of practical morality. With historiography of the social history of education on pedagogy, childhood and instruction, pedagogical and curricular changes were contextualized, and with primary sources, the basis of integral education and the structure of the practical morality curriculum were documented. It is concluded that the comprehensive education model for children left as a result a vast production of school textbooks, scientific experience of pedagogy, and laid the foundations of the national education system.

Keywords: Integral education, childhood, pedagogy, curriculum.

María del Refugio Magallanes Delgado. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es Doctora en Historia, pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y es integrante del CA-UAZ-216. Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP y es responsable del Grupo de Investigación "Estudios Socioeducativos y Culturales" de la Unidad Académica de Docencia Superior. Directora editorial de la revista *Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia* de la UAZ. Sus líneas de investigación son historia de la educación en el siglo XIX de niñas, niños, mujeres, sociabilidades magisteriales y procesos de laicización. Correo electrónico: mmagallanes@uaz.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>.

Introducción

En México, educar a los niños en moral tomó un sentido político álgido en el Porfiriato. El Estado y la Iglesia argumentaron el valor de la enseñanza moral de los infantes en el espacio público, esto es, en la escuela, institución que se modernizaba bajo el influjo científico de las ciencias sociales, del asociacionismo pedagógico, los órganos de difusión de estas organizaciones, el entramado normativo escolar, el ideal de formar de manera integral a los niños y conformar el sistema educativo nacional. De esta manera, el valor social otorgado a la enseñanza de la moral fue contundente: desarrollaba la personalidad y la conciencia pública en los infantes, por tanto, la moral era una educación política para la ciudadanía y para la acción.

Este punto de coincidencia entre el Estado y la Iglesia en torno a la utilidad de la enseñanza de la moral entró en conflicto. Desde la filosofía política del Estado mexicano de 1857 y las Leyes de Reforma, la cohesión social, la formación de la identidad de los sujetos y la naturaleza de la socialización escolar, la formación cívica y el desarrollo moral como cosa pública quedaban en manos del Estado.¹ Por ello, la enseñanza de la moral se orientó a la construcción de la ciudadanía, el progreso económico y la formación de la personalidad de las y los niños, la cual oscila entre dos principios: el *deber ser* y el bien.

Estos postulados liberales provocaron que la educación moral práctica o laica fuera objeto de sospecha ideológica por la Iglesia, de tal forma que los infantes fueron vistos como sujetos en riesgo social (Barba, 2014); pero esta misma percepción la tenía el Estado. Por tanto, el acto de concentrar la enseñanza de la moral significó un proceso de laicización del Estado sobre la vida, las libertades y facultades legales y morales de la familia sobre la definición de la conciencia social de sus hijos. De esta forma, la enseñanza de la moral laica y la moral cristiana en la escuela laica y en la escuela confesional, respectivamente, se convirtió en el espacio público para impulsar un proyecto de educación integral, que se sustentaba en “la lucha [...] para impulsar sus propias proclamas y visiones de la realidad” (Rangel, 2022, p. 49).

En este contexto histórico se analizan los fines de la enseñanza de la moral práctica durante la instrucción primaria en el Porfiriato para comprender la construcción de la conciencia social de los niños en el marco de los propósitos de la educación moderna de dicho periodo. Un elemento relevante del proyecto de modernización de la instrucción primaria fue impulsar una educación integral que abarcaba tres dimensiones: intelectual, física y moral; por tanto, las maneras de regular y moldear la personalidad y comportamiento social de los infantes se plasmaron en las lecciones de moral práctica. En esas lecciones, los infantes emergen como aprendices de las virtudes cívicas y entes sujetos a las pautas del buen vivir, esto es, a conducirse por el *deber ser* y el bien social de manera razonada. El valor formativo de la educación

¹ Los principios de la educación en la Constitución de 1824, de forma implícita orientaron el desarrollo moral por la vía del buen gobierno y la ilustración de los ciudadanos; el ideal de una comunidad de derechos y de ciudadanos virtuosos con “una eticidad [...] entendida como humanización de la vida y, al mismo tiempo, proceso formativo del particular como ser genérico” (Barba, 2014, p. 899).

integral tuvo como sustento el razonamiento científico, el cual era objeto de análisis en las asociaciones y círculos pedagógicos.

En términos metodológicos, la investigación se sostiene con historiografía de la historia social en torno a la pedagogía, la infancia y la educación formal; las fuentes primarias son obras de pedagogos y políticos mexicanos que someten a reflexión el valor de la educación integral en el proyecto de modernización de la escuela, el currículo y los fines formativos de la educación integral. La estructura del artículo es de tres apartados para analizar por qué la enseñanza de la moral práctica fue considerada la base de la conciencia social de los niños en el contexto de la escuela moderna que buscó formar a los infantes con una educación integral. En el primero apartado se presenta una historiografía de la pedagogía en la que figura el profesorado como mediador de los cambios curriculares e intérprete de la situación escolar y portador de soluciones en beneficio de la niñez en el contexto liberal porfirista. En el siguiente se exponen debates alusivos a la función pública de la enseñanza moral y su valor formativo en una sociedad cambiante en términos políticos y sociales, pero que necesita de la moral como guía y reguladora del comportamiento social. En el último apartado se plantea la reflexión sobre el devenir de la escuela moderna y la importancia de la enseñanza de la moral práctica en la construcción de la conciencia social de los infantes, y se reseña el fin formativo de dicha disciplina escolar y la composición general de la estructura de su plan de estudios.

Los niños en la historiografía de la educación

Desde la historiografía de la educación, desde el asociacionismo pedagógico, se tienen estudios pioneros como el de Azuela (2003), el cual señala que en México se experimentó la organización e institucionalización de la ciencia en la estructura social, lo cual representó “el devenir del pensamiento y la práctica científica en el siglo XIX” (p. 155), en las que destaca la formación de asociaciones científicas, cuya función era “crear una comunidad reconocible de profesionales y aficionados a las ciencias, que inició el establecimiento de cánones y normas para regular sus actividades” (Azuela, 2003, p. 156). Una práctica fue la realización de congresos multidisciplinarios y especializados enfocados en la exposición de problemas nacionales y propuestas de solución desde alguna área del conocimiento científico.

En esta tónica, Rodríguez y Martínez (2005) advierten que en 1867 se empezó a sentir cierto entusiasmo y optimismo oficial por la pedagogía, gracias al impulso que se dio a la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, en el contexto del liberalismo republicano de Benito Juárez, en el cual situaron las aportaciones pedagógicas de José Manuel Guillé en la enseñanza de la lectura. El método de la lectura colocó al niño como poseedor de estructuras mentales en proceso de evolución.

En ese contexto, en 1873, José Díaz Covarrubias presentó una memoria al congreso donde se “pronunciaba a favor de la educación integral, donde la filosofía imperante era la positiva, que eliminó de tajo la enseñanza religiosa” (Rodríguez y Martínez, 2005, p. 937), seguida de la expedición del Reglamento de las Escuelas Nacionales Primarias y del establecimiento de las academias de profesores en 1879, hechos que impactaron el desarrollo de la pedagogía que tuvo como uno de sus objetivos introducir la enseñanza objetiva (Rodríguez y Martínez, 2005), es decir, la aplicación de la racionalidad científica en la organización escolar.

La institucionalización de la enseñanza objetiva reforzó la erradicación de los contenidos religiosos de la escuela pública, esto es, la laicización de la enseñanza. Al respecto, Magallanes (2016) planteó que en Zacatecas la Asociación de Profesores de Instrucción Primaria, en 1870, consideró su función pedagógica en tres rubros: construir una cultura participativa del magisterio en la toma de decisiones educativas, generar textos nuevos para el currículo escolar e impulsar la secularización de la enseñanza. El influjo de esta asociación tuvo eco hasta las primeras décadas del siglo xx debido a que fusionó sus intereses pedagógicos con la institucionalización que hizo la Junta de Instrucción Primaria estatal de la enseñanza como una profesión.

En esta línea, el asociacionismo pedagógico de esta entidad abrevó de las ideas pedagógicas imperantes en los círculos científicos del centro del país, en torno al niño como ente físico, intelectual y moral, y del profesorado como ostentador de una cultura de lo educativo direccionada por el Estado, y como intelectual capaz de poner en juego la teoría y la práctica para comprender la naturaleza de los niños y hacer de ellos ciudadanos virtuosos. Los libros de *Lecciones de moral práctica* para la primaria elemental formaron parte de los textos oficiales para la enseñanza de moral laica, que ocupó un lugar en el currículo en las escuelas públicas subvencionadas por el gobierno municipal o estatal (Magallanes, 2020).

En la historiografía alusiva a la función formativa de la disciplina escolar en la forja del comportamiento infantil, estudios sociohistóricos aseveran que en Latinoamérica la modernización de la escuela en el siglo xix mostró que, para alcanzar el orden y la obediencia perfecta, el sistema disciplinario escolar aplicó castigos corporales y difamantes a los educandos; aunque, poco a poco, a fines de la centuria, en la normatividad y los reglamentos escolares se sugería el uso de la amonestación, la persuasión y el convencimiento para inducir a los discípulos al aprendizaje y cumplimiento de sus deberes sociales. Para abandonar los sistemas opresores y la educación del miedo y entrar al camino de la educación del cariño y el deber, se recomendó establecer una relación afectiva, respetar y desarrollar la personalidad de los niños (Rodney-Rodríguez y García-Vera, 2014).

En esa centuria, la sanción en la escuela se asumía como una forma de educar y marcar límites. De esta manera, el gobierno del sistema escolar, entendido como

un conglomerado de prácticas de conducción que ejecuta cada agente educativo, se encontraba en constante intercambio e interdependencia con el sentido de orden social de cada época. Toda transgresión a ese orden, en tanto acto de indisciplina, conllevaba una sanción que se infligía sobre los cuerpos de los trasgresores. Este método educativo en el siglo XIX fue condenado por los principios de la pedagogía moderna (Lionetti, 2015). En este contexto el castigo se entiende como

Una amonestación o pena que se aplica según se incumplan las normas o conductas morales, establecidas en los planteles escolares [...] el castigo ha sido un correctivo para controlar o modificar las conductas, con la creencia de que es benéfico para la educación de los niños [Valle-Barbosa et al., 2014, p. 62].

Si bien en la segunda mitad del siglo XIX emergió el umbral de la sensibilización civilizada del castigo, y con él la configuración de un “código ético republicano que promovió como pilares del comportamiento ciudadano el honor, la virtud y la autodisciplina” (Lionetti, p. 4), los umbrales de tolerancia respecto a la violencia sobre los cuerpos oscilaron entre “la economía del poder de castigar [...] y la economía de los derechos suspendidos” (Lionetti, 2015, p. 3); esta flexibilidad colocó al educando frente a profesores con tendencia a castigar de forma razonada, para incidir en la formación de la moral pública de los infantes.

Al respecto, Rangel y Magallanes (2022) se adentran en la disciplina escolar y el castigo razonado como componentes sustantivos en la formación de los niños. Este enfoque nuevo del castigo se apega a la noción de las consecuencias de los actos individuales y su impacto social. En este sentido, el comportamiento infantil se polarizó en “bueno” o “malo”, pero para evitar que fuera malo se consideró que era necesario que los infantes desarrollaran la autorregulación de la conducta a partir de las lecciones de moral práctica. Cada lección describe, en una narración corta, a un niño frente a una situación-problema que demandaba reflexionar sobre la causa y el efecto de un comportamiento y tomar una decisión. Asimismo, el profesorado es colocado frente a un niño que necesita y merece un buen trato, si este obra bien, pero en caso contrario, debe ser disciplinado con rigor para evitar el trágico fin que tiene todo individuo que no reconoce y respeta las normas sociales.

En cuanto a la historiografía referente a la educación cristiana de los infantes se encuentra el estudio de Magallanes (2021), que toma el movimiento sociopolítico del neocristianismo de la segunda mitad del siglo XIX para dar cuenta de la función de las asociaciones religiosas como instancias educadoras en principios de la religión cristiana, particularmente en los establecimientos escolares de tipo confesional públicas y pías; las primeras para niñas y niños de clase pudiente y las segundas para los niños pobres y huérfanos. Esta educación contempló religión y moral con el propósito de situar a los niños como poseedores de un legado trascendental: el conocimiento

divino aplicado al desarrollo individual y social. La instrucción para el trabajo y el fortalecimiento de la perfecta moralidad y orden decantaban en la práctica de las normas de urbanidad religiosa, personal y social.

Es esta vertiente se sitúa la investigación de García (2023), la cual analiza el texto *El libro de la infancia*, de José Rosas Moreno, publicado en 1893, defensor de la enseñanza de las virtudes cristianas. A fines del siglo XVIII el interés por la infancia convocó a médicos, filósofos, políticos y educadores, todos ellos realizaron representaciones de los niños y propuestas singulares para instruirlos y civilizarlos, en virtud de que la niñez era una etapa difícil del desarrollo humano y era el futuro de la nación. Educar la mente, el cuerpo y las emociones es la parte medular de libro de Rosas Moreno. La educación era el medio para

...la formación de mexicanos trabajadores, obedientes, identificados con un pasado común y con los símbolos patrios, comprometidos con sus obligaciones. Por ello, las lecturas deberían promover el cultivo de la mente y de las virtudes [...] mediante el cultivo y la práctica constante de la virtud, los niños se harían cada día más conscientes de las consecuencias de sus actos, se convertirían en gente de razón y alcanzarían la dicha de ser buenos hombres y mujeres [García, 2023, p. 193].

En efecto, estas ideas modernas se adentran al terreno de la enseñanza moral y a la necesidad de “obligar o instruir a madres y padres para que hiciesen bien su labor: sustraer a los pequeños de sus deseos y tendencias naturales hacia el desorden y el juego y hacerlos entrar en razón” (García, 2023, p. 193), pero los intelectuales cayeron en cuenta que los padres eran incapaces de realizar este cometido, de ahí que la intervención del Estado fue creciente y la Iglesia mantuvo su influjo; ambas instituciones deseaban moldear a los infantes, la primera para tener ciudadanos y la segunda para contar con feligreses defensores de la religión (García, 2023).

La enseñanza de la moral: debates y controversias

En México, la intención política de configurar un sistema de instrucción primaria se intensificó en el Porfiriato. En el marco del primer Congreso de Instrucción Pública de 1889-1890, el objetivo de uniformar la enseñanza en todo el país cobró fuerza. A partir de ese momento, contar con un sistema nacional uniforme sustentado en la obligatoriedad, la gratuidad y la laicidad trajo consigo un proceso de modernización en los fines formativos de la educación, la importancia de la renovación de los contenidos curriculares, el dominio de métodos para guiar las maneras de enseñar las disciplinas escolares y las reflexiones sobre la infancia y los niños como aprendices y entes sociales. Asimismo el profesorado, en su calidad de representante de su entidad o como integrante de las asociaciones pedagógicas, tomó su lugar en los congresos de los años ochenta y noventa del siglo XIX y primera década del XX para emitir sus propuestas e ideas (Galván, 2016).

Esta modernización se sustentó en las normatividades regionales, que poco a poco se asumieron e instituyeron como nacionales. En este avance en materia educativa, el Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria de 1896 fue determinante en la transición de un sistema de instrucción municipal a un sistema nacional. En el artículo tercero, alusivo a la disciplina escolar, se mandata que “La enseñanza primaria dada en las escuelas nacionales, se propone un triple objeto: la educación física, la educación intelectual y la educación moral de los alumnos. La disciplina escolar y el programa de cada escuela realizarán dicho objeto” (Chávez, 1897, p. 4). Para mayor claridad, Chávez describe los propósitos formativos de la educación física, intelectual y moral en la instrucción primaria:

Art. 4°. La educación física tiene un doble fin: fortificar el cuerpo colocando al alumno en las condiciones higiénicas más favorables para su desarrollo general; y segundo, darle destreza y agilidad (manual y sensoria) para la vida social.

Art. 5°. La educación intelectual se propone cultivar la inteligencia, y dotar de los conocimientos que son indispensables a todos. Suministrar el saber práctico: no enseñar mucho, pero enseñar bien.

Art. 6°. La educación moral aspira a completar y ennoblecer la enseñanza escolar, como segura base de perfeccionamiento individual y garantía social; formar en los educandos buenos sentimientos y disciplinar su voluntad, con el fin de llegar a reunir, por último, en cada uno, salud, saber práctico, corazón sano y excelente carácter [Chávez, 1897, p. 4].

Las tres dimensiones que abarcaba la educación eran amplias y complejas; en el caso de la educación moral, resultó controversial. Estas posturas encontradas se hicieron evidentes en el Segundo Congreso Científico Nacional de agosto y septiembre de 1897. Una parte de la discusión se centró en la laicidad y el enfoque de la enseñanza moral; la laicidad entendida como “el estado de cosas en un régimen específico [...] el laicismo como una actitud combativa para alcanzar o hacer permanecer este estado de cosas” (Blancarte, 2013, p. 120).

Los puntos de vista del director de Instrucción Pública, Luis F. Ruiz, el ingeniero Manuel Torres Torija, los licenciados Miguel S. Macedo, Trinidad Sánchez Santos y Ezequiel A. Chávez,² sin ser los únicos asistentes pero sí los que marcaron dos tendencias: los partidarios de la enseñanza moral laica y los seguidores de la instrucción moral confesional. Los laicos partieron de que la religión era “un elemento moral de gran influencia en la sociedad, pero también era verdad que el grato perfume de su influencia se desvanecía por el huracán de las ideas y por la presencia de las pasiones humanas” (Congreso Científico Nacional [CCN], 1898, p. 3).

Igualmente afirmaban que, en ese proceso de pérdida, el Estado estaba exento de responsabilidad alguna porque, para esos momentos, entre la Iglesia y el Estado

² Manuel Torres Torija, ingeniero que se desempeñó como catedrático de matemática superior en la Escuela Nacional de Ingenieros y perteneció a varias sociedades científicas, entre ellas la Antonio Alzate, la Asociación de Ingenieros y Arquitectos, el Liceo Altamirano y la Sociedad Mexicana para el Cultivo de las Ciencias. Este activismo científico lo colocó como hombre destacado en la administración porfirista (Domínguez y Lozano, 2008). Miguel Macedo fue abogado y jurista que contribuyó en los proyectos de ley de penitenciarías, beneficencia, reformas al código penal e integrante del Partido de Los Científicos, grupo político cercano a Porfirio Díaz (Pérez, 2001). Trinidad Sánchez Santos, periodista católico que fundó el diario *El País* y pertenecía al grupo de católicos reformistas que impulsó la idea de cambios sociales y políticos en los que la religión católica fuera bastión de la civilización (Hemeroteca Digital UANL, s.f.). Ezequiel A. Chávez, abogado y catedrático en la Escuela Nacional de Jurisprudencia de Lógica y Moral y ocupó cargos en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y presidente de la Sociedad Mexicana de Estudios Psicológicos y rector de la Universidad Nacional de México (Meza, 2017).

se estaba dando una independencia, hecho que coartaba la intervención del Estado en los asuntos religiosos e incluso en la ciencia. En todo caso, las causas que incidían en el detrimento de la religión como componente de la moral era “la cerrazón de las diversas iglesias para incorporar a sus dogmas a la ciencia como un elemento activador en la fe; todo indicaba que los dirigentes de las religiones centraban su preocupación en conservar sus adeptos o conseguir nuevos” (CCN, 1898, p. 4).

Los laicos afirmaron que las familias estaban en la libertad de añadir a la moral que se enseñaba en la escuela la más piadosa educación religiosa, pero era evidente que

La mayoría de las familias mexicanas no podían instruir a sus hijos en la moral laica, por lo tanto, ¿quién debía asumir ese deber, el Estado o la Iglesia? Legalmente era imposible la enseñanza religiosa en la escuela; la única moral que podía darse en la escuela era la moral razonada o científica; además esta era la única eficaz en todo tiempo y a todos los hombres [CCN, 1898, p. 5].

A favor de la escuela confesional y la moral religiosa se pronunció Trinidad Sánchez Santos, quien apeló a la autocrítica y al cambio si las decisiones del Estado atentaban contra la felicidad humana. Él estaba convencido de que “la escuela laica no había brotado de alguna convicción científica, ni descansaba en principios de una sociología racional, era puramente un sistema de propaganda anticristiana” (CCN, 1898, p. 16).

Sánchez Santos aclaró que no se pedía precisamente la escuela religiosa, sino que se solicitaba la escuela potestativa, es decir, la escuela confesional en que se enseñara la moral religiosa a las y los niños cuyos padres así lo pidieran. Además cuestionaba:

¿Por qué la enseñanza de la moral religiosa tenía que perder su carácter práctico?, ¿Por qué tenía que relegarse su enseñanza al hogar? O peor aún, ser calificada como una añadidura, ¿Por qué se le quitaba a la madre la enseñanza de la religión? Desde su particular punto de vista, ese conjunto de hechos representaba un ánimo sectario de la escuela laica [CCN, 1898, p. 39].

El licenciado Ezequiel Chávez tomó la palabra y arremetió contra Sánchez Santos, y reinició la defensa de la escuela laica. Esta no era un sistema de propaganda anticristiana. Para aclarar toda controversia y alejarse de falsas inferencias, bastaba con leer las leyes elaboradas por Joaquín Barreda en materia educativa, particularmente, lo relativo a la *escuela laica*:

La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios, dice la ley; y los fundamentos filosóficos de esta prohibición son invulnerables. No la prohibición [...] significa el respecto a todas las creencias, la inviolabilidad de la conciencia humana. El Estado que garantiza el ejercicio de todos los cultos no es un ateo, y al extirpar de la escuela pública la enseñanza religiosa, se muestra consecuente con sus

principios y la deja al cuidado de la familia y del sacerdote, al tierno abrigo del templo y del hogar [CCN, 1898, p. 61].

Chávez estaba convencido de que esta declaración había fijado el carácter de la escuela laica, la posición neutral del Estado y su fundamento legal estaba en la Constitución de 1857, y no en el bien público, como discutía Sánchez Santos (CCN, 1898).

De acuerdo con Chávez, retomando lo dicho por Barreda, los ciudadanos tenían deberes políticos y deberes de orden moral, y el gobierno estaba obligado a atender ambos deberes porque una característica de las religiones era su situación cambiante con el tiempo, pero las bases de la moral permanecían, esto se debía a que el hombre mismo era el fundamento de la moral. Además Barreda había afirmado que los adeptos a una religión o secta únicamente

...tenían como aliciente y fundamento de su moral, un conjunto de creencias y de esperanzas fantásticas e imaginarias [...] y hay quien sostiene, que el gobierno debe exigir la enseñanza de un dogma religioso cualquiera, porque de otro modo toda garantía de moralidad desaparece [Barreda, como se citó en CCN, 1898, p. 63].

Al respecto, Sánchez Santos afirmó que no descartaba la posibilidad de que los hombres en cuyas manos se hallaba la instrucción pública se inclinaran en un futuro inmediato por la moral religiosa; también cabía la esperanza de que algún día la religión y la ciencia se unieran a favor de la inteligencia infantil y que el Estado fuera el promotor de una nueva era de la educación en México (CCN, 1898).

Efectivamente, la enseñanza de la moral laica era parte de esa cultura innovadora, pero también era verdad que las ideas morales se habían refugiado detrás de las ideas religiosas, hasta el punto en que moral y religión se fundieron en una sola noción como motor de la conciencia pública. La vida moral de mujeres y hombres no era otra cosa que reglas, principios, máximas y acciones que prescribían la manera de actuar en determinadas circunstancias (Casillas, 2002).

En este caso, la escuela laica desempeñaba la tarea de promover la identidad nacional y una cohesión social centrada en el culto a la patria. La unidad en torno a valores políticos debía ir acompañada por la integración social en torno a una religión civil, con sus héroes y heroínas, rituales y conmemoraciones. En los hechos,

...la cohesión proporcionada por la escuela laica se concibió como un medio necesario para ganar la batalla al catolicismo, ya que impulsaría la preservación del nuevo orden social y político republicano al formar la ciudadanía leal a la República, y socavar la tradicional fuente de unidad social proporcionada por la moral católica [Rivera, 2013, p. 371].

La transición de la moral secular a la escuela laica se desarrolló en explícita oposición a la religiosa. Un valor central de esta moral secular era la libertad individual concebida como autonomía. En lugar de permanecer neutral respecto de diversas

concepciones morales de carácter personal, la laicidad republicana “toma partido por la práctica de la autonomía, es decir, por el valor de la crítica a la autoridad, el cuestionamiento de los prejuicios, y la determinación de vivir de acuerdo con los propios valores y principios morales debidamente reflexionados” (Rivera, 2013, como se citó en Magallanes, 2016, p. 23).

La práctica de pensar por sí mismo equivale a una emancipación, por ello, “la laicidad republicana favorece una concepción perfeccionista del carácter individual y coloca al Estado como un ente educador y guía moral de las masas” (Rivera, 2013, p. 370). En otras palabras, la gran fuerza moral que está en la sociedad es importante, pero la fuerza moral que posee cada individuo y constituye su conciencia particular se amalgama y se manifiesta en el comportamiento social.

Dicha mezcla no es producto del azar, sino que se aprende sistemáticamente en la escuela. El aprendizaje de la moral no radica solamente en asimilar reglas, también orienta la expresión y comprensión de la realidad (Casillas, 2002). De ahí su relevancia sociopolítica y trascendencia formativa en la escuela pública. Por otra parte, para la desacralización y enseñanza de la moral práctica era menester mostrar la naturaleza social de la moral, es decir, tener presente que “la sociedad es la que define a la moral, a las religiones y al sentido del mismo patriotismo [...] Deber y bien se explican históricamente, de acuerdo al desarrollo específico de las sociedades” (Casillas, 2002, p. 154).

Construcción de la conciencia social desde la moral práctica

En México, frente a las acciones e ideales de modernizar la escuela a fines del siglo XIX, para Julio S. Hernández era importante reconocer que la escuela, como institución social, enfrentaba problemas de diversa índole. Por tanto, era conveniente reflexionar sobre el fin de esta institución en el orden social con miras al futuro. Con ese cometido, Hernández se lanzó al análisis de la educación de su época. Como profesor normalista oriundo de Puebla, discípulo del pedagogo veracruzano Carlos Carrillo y secretario de la Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos, orientó su producción científica en cuatro líneas:

- a) la construcción de teoría pedagógica (epistemología pedagógica), b) la crítica de la asociación magisterial como órgano de unidad gremial, c) el diseño de planes y programas de estudio integrado a la fundamentación de la didáctica especial (Lengua Nacional, Matemáticas, etc.) y d) la divulgación de la ciencia a través de conferencias pedagógicas que dictó en diversas instituciones del país [García, 2016, pp. 39-40].

Con este conocimiento puntualizó que la escuela tenía como propósito “la supresión completa de nuestra individualidad física, intelectual y moral, para aceptar

incondicionalmente los mandatos de un director” (Hernández, 1903, p. 9), en este caso, el Estado; pero al momento de elegir los medios para este fin se disparan las alternativas.

Si bien se alzaron voces a favor del desarrollo espiritual, físico y mental a través de la religión, de los reglamentos que norman todos los movimientos del cuerpo infantil y de actividades, métodos y procedimientos concretos de la pedagogía más adecuados para desarrollar la mente, respectivamente, resultaba evidente que unos medios se inspiraban en “la tradición, otros en la ciencia, otros en el arte, otros en la naturaleza” (Hernández, 1903, p. 10), no obstante, tocaba al Estado preparar al niño en su infancia para

...transformarlo en hombre que se convierte después en futuro ciudadano [...] la instrucción y la educación son otros derechos que el Estado reconoce al niño, los juzga de suprema importancia, los consigna entre sus obligaciones jurídicas, y convencido de que este deber al cumplirlo, le da el contingente de cuidados que necesita la Patria para vivir, funda la Escuela y declara la enseñanza primaria: laica, gratuita y obligatoria [Hernández, 1903, p. 11].

De esta manera el Estado, como garante del derecho a la instrucción y educación de los infantes, hace de la escuela moderna el espacio que

...ha de prepararnos para la vida; ha de darnos facultades, preceptos útiles y prácticos para poder hacer o ejecutar por medio de la ciencia [...] del arte [...] la industria, y con todo ese conjunto, obtendremos el mejor de los patrimonios: la salud, el trabajo, el dinero y como ideal supremo, la felicidad [Hernández, 1903, p. 15].

Preparar al niño para la vida no era una tarea fácil, por el contrario, era demasiado compleja. Sin embargo, por medio de la ciencia se allanaba el camino porque con ella se enseñaba a los niños a reflexionar, a trabajar, a considerar el valor de la educación y la familia, a reconocer la importancia del orden social y de las relaciones políticas, el gusto estético y el cultivo de los sentimientos (Hernández, 1903). Desde esta perspectiva, la ciencia era el germen de la escuela moderna, la puerta al conocimiento de la realidad social y el recurso para alejar al niño de dogmas contruidos por otros, es decir, los profesores tradicionales y la familia.

En esta tónica, Hernández (1903) consideró que para construir el futuro de la educación estaba el maestro moderno, aquel formado en los principios científicos, por ende, conocedor “profundo de las leyes biológicas y psicológicas” (Hernández, 1903, p. 50) que ayudaban a estudiar y comprender al niño. No obstante, “la escuela moderna, la escuela del siglo xx, la que soñamos en nuestro éxtasis de idealización pedagógica [...] acaso necesita todavía un siglo de laboriosa gestación para surgir a la vida real” (Hernández, 1903, p. 180).

En efecto, para Justo Sierra, era de suma importancia que el profesorado de cada escuela, especialmente su director, tuviera presente que el objeto de la escuela primaria “consiste en realizar la educación integral de los niños [...] desarrollándolos de un modo armonioso, física e intelectualmente; formando y robusteciendo su carácter, e iniciando la formación de su buen gusto y la eclosión de sus sentimientos estéticos” (Sierra, 1910, p. 166); aun cuando las oportunidades que los maestros tuvieran para establecer los cimientos de la conducta futura de sus alumnos fueran escasas, ellos podían hacer mucho en esta materia, porque la misión de la escuela era preparar para el futuro.

Implantar en los niños hábitos de iniciativa individual ingeniosa, de dominio sobre sí mismos, de perseverancia para encararse con las dificultades; enseñarles a referenciar lo que es noble, estar dispuestos al bien de los demás, y a esforzarse en pro de la verdad; crear y nutrir un fuerte respeto por el deber y las buenas maneras; alentar la vida corporativa de la escuela y en los patios de juegos desarrollar la rectitud, armonía, franqueza y lealtad de los unos para con los otros (Sierra, 1910), solo era posible en la escuela y a partir de un plan y programa curricular.

Si bien esto es cierto, en todos estos objetivos la escuela necesitaba apelar al interés y la cooperación de los padres y del hogar para hacer capaces a los niños, esto es, que alcancen el pleno desenvolvimiento como individuos, miembros equitativos y útiles de la comunidad en que viven, y dignos hijos e hijas del país; para ello, “avivar en los alumnos su amor hacia su familia, su casa, su escuela, la población en que habiten, la municipalidad respectiva, la circunscripción política correspondiente y la patria mexicana” (Sierra, 1910, p. 168).

Por tanto, el involucramiento de la familia en el proceso de modernización de la escuela en el Porfiriato, de acuerdo con Magallanes (2024), fue un aspecto que estuvo presente en las disertaciones pedagógicas que se divulgaron en revistas especializadas y círculos científicos en educación. Para estos intelectuales, el sistema disciplinario escolar institucionalizaba la relación niño-maestro y se adentraba a la alianza con la familia para sostener la función socializadora y formativa de la escuela. Este acto implica una apertura del dispositivo antropotécnico como una alianza necesaria entre familia, escuela y sociedad afín al espíritu de la época: modernizar el acto educativo.

Por ello, Spencer (1904) señalaba que la educación intelectual, moral y física de los infantes era lo que reclamaba la sociedad y necesitaba la escuela como institución para modernizarse. Una mirada a la forma en que los padres educaban moralmente a los hijos bastaba para darse cuenta de que se cometían muchos errores, por ende, el Estado necesitaba intervenir en este tipo de educación. Además, en términos generales, no se había valorado la importancia de

...cómo tratar el cuerpo y el espíritu, cómo dirigir nuestros asuntos, cómo educar nuestra familia; saber el modo de conducirnos como ciudadanos, y la manera de utilizar

todas las fuentes de felicidad que ofrece la naturaleza; saber usar nuestras facultades con la mayor de las ventajas para nosotros mismos y para los demás, esto es, saber vivir [Spencer, 1904, p. 18].

En otras palabras, según Spencer, saber cómo vivir es el punto central para educar a la población infantil, para elegir materias y métodos que contribuyan al uso de las tres facultades inherentes a toda persona: la intelectual, la física y la moral; particularmente esta última porque el principio vital de la enseñanza “consiste en hacer apto al discípulo para instruirse bien a sí mismo” (Spencer, 1904, p. 91). Por tanto, era crucial admitir que: “la preparación del joven para los deberes de la vida, es el objeto que los padres y maestros deben tener en vista” (Spencer, 1904, p. 137). Si bien, tanto el Estado como la Iglesia ya cuidaban de la instrucción de los niños de ambos sexos para “vivir en sociedad y la vida pública, nada se ha hecho, en el sentido de prepararlos para la posición más importante que habrán de ocupar luego en el mundo como padres o madres de familia” (Spencer, 1904, p. 137).

Visto de esta manera, el gobierno moral de los niños necesitaba reorientarse en la escuela mediante las lecciones de moral práctica. La nueva moral admitía que la enseñanza de valores principiaba en el regazo de la madre, pero la moral laica se impartía en la escuela y el profesor era el encargado de dirigir el proceso transformador. La enseñanza de la moral práctica consistía en ajustar la conducta del individuo con el orden natural y social a través de la comprensión y la conciencia para conocer la moralidad de las acciones. El descuido de la parte moral o física del niño redundaba en un daño social. La moralidad del niño se cultivaba con lecciones prácticas, con el abandono de la enseñanza memorística de la lista de los deberes para con Dios, para consigo mismo y para con sus semejantes (Magallanes, 2016).

El texto de moral práctica de José M. Sosa y García presenta un formato apropiado para la infancia: historietas cortas graduadas. El contenido centra su atención en las nociones de moral, del bien y del deber, a partir de lecciones orales e historietillas y ejercicios prácticos que muestran la abnegación del niño. Relatos, parábolas y fábulas sobre conversaciones familiares ayudaban a que el infante distinguiera y corrigiera sus defectos, comprendiera que la omisión del deber se acompañaba de un castigo; enseñar a deducir y sentir las consecuencias de los vicios comunes, apelando a la experiencia cotidiana de los niños, era fundamental en la formación de la personalidad y el sentido cívico (García, 2006).

En este proceso de concientización pública, la enseñanza de la moral práctica en los cuatro años de instrucción elemental era crucial. En primer año era menester fomentar y practicar hábitos de aseo personal; orden y limpieza en útiles de trabajo y la escuela; puntualidad y exactitud para emprender sus labores han de conducir al descubrimiento de los medios para vencer dificultades; además de alentar al alumnado a la realización de actos de bondad con las personas y animales desvalidos y aprendi-

zaje de las ventajas de tener un autogobierno de sí mismos, y examinar diariamente si se efectuaron acciones para corregir sus defectos (Sierra, 1910).

Para lograr el desarrollo de la personalidad y la autorregulación, las lecciones de moral práctica fueron parte del currículo escolar. En la Tabla 1 se muestra la estructura curricular de primero a quinto grado de Moral práctica.

En Zacatecas, en 1906, con el propósito de fortalecer la enseñanza de la moral laica con textos propios, el profesor Manuel Santini, integrante de la Liga Pedagógica estatal, elaboró cuatro libros de texto, denominados *Tratado sobre moral práctica* para los de primero, segundo, tercero y cuarto grados de la primaria elemental. El contenido de estos tratados fue una adaptación de la estructura de las lecciones de moral de Barrau (Magallanes, 2016).

El profesor Santini dividió las lecciones de moral en dos clases: las que eran aplicadas de inmediato porque eran resultado de la práctica y acción cotidianas del alumno, ya fuera en las clases de lectura, historia e instrucción cívica, por ejemplo, y las que llevaban cierto orden, según el grado de desarrollo intelectual del niño y conforme al programa y ley de instrucción primaria vigentes, es decir, se trataba de las lecciones que se impartían en una clase especial (Magallanes, 2020). En este orden de ideas, la enseñanza de la moral práctica era una acción transversal que impulsaba el profesorado y al mismo tiempo era una asignatura del mapa curricular que atendía sus propios contenidos.

Las lecciones del *Tratado sobre moral* eran cortas, constaban de dos partes: la expositiva y el cuestionario. En la primera, el profesor narraba a los alumnos un caso concreto en torno a las acciones que desarrolla un niño en su casa y la escuela, dichas acciones eran el medio que materializaba el comportamiento, y la trama involucra a los padres y a los profesores; la parte expositiva cerraba con una conclusión o moraleja entre el comportamiento observado y el *deber ser*. En la segunda parte, el profesor leía cada una de las preguntas del cuestionario sobre la lección expuesta durante la clase; las preguntas se dividían en cuatro grupos: las que estimulaban la conciencia, la memoria, la formación de generalizaciones y raciocinio, y las de imaginación. La organización de cada lección en el texto era en binomios: el comportamiento deseado y el incorrecto (Magallanes, 2016).

Para Santini esta racionalidad curricular colocaba a las y los infantes en el uso de tres facultades: intelectual, actitudinal y creativa; cuando el niño desplegabá estas tres dimensiones se estaba frente a la construcción del sujeto moral deseado. La integración social “radica en que los individuos no solo se subordinen a las reglas sociales, sino que estén plenamente convencidos de su valor [...] el hombre no nace social, sino que se hace social cuando incorpora para sí el lenguaje, los conceptos y sentimientos colectivos” (Casillas, 2002, p. 155).

Por tanto, para Santini, el código moral enseñado en los primeros cuatro años de escolaridad era el cimiento para paliar problemas estructurales y sociales dominantes

Tabla 1
Estructura curricular del plan y programa de Moral práctica para primaria

Mes	Tema	Historietas	Conversaciones
Enero	Puntualidad	<ul style="list-style-type: none"> • En la asistencia a la escuela • En las citas en general • En cumplir lo que se promete 	Presentarse aseados: <ul style="list-style-type: none"> • Aseo de la cara, del pelo y de las manos • Aseo del traje • Aseo de sus libros y útiles
Febrero	Obediencia	<ul style="list-style-type: none"> • A nuestros padres • A nuestros maestros • A nuestros superiores 	Asistir con regularidad a las clases: <ul style="list-style-type: none"> • Concurrir sin interrupción • Presentarse a lo hora señalada • Tener listos sus útiles y libros
Marzo	Respeto	<ul style="list-style-type: none"> • A nuestros padres • A nuestros maestros • A nuestros superiores 	Observar los puntos del reglamento que les conciernen: <ul style="list-style-type: none"> • Informarse del reglamento • Acatarlo con exactitud • Procurar que los cumplan los compañeros
Abril	Gratitud	<ul style="list-style-type: none"> • A nuestros padres • A nuestros maestros • A nuestros benefactores 	No maltratar el material escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Proveerse del material necesario • Hacer de él solo el uso debido • Guardado ordenadamente
Mayo	Amor filial	<ul style="list-style-type: none"> • A nuestros padres • A nuestros abuelos • A los ancianos 	Poner atención en clases: <ul style="list-style-type: none"> • No cambiar de lugar y posición sin permiso • Estar atentos y dispuestos para recibir la lección • Hacer que los demás hagan lo mismo
Junio	Amor fraternal	<ul style="list-style-type: none"> • A nuestros hermanos • A nuestros amigos • A nuestros enemigos 	No distraer a sus compañeros: <ul style="list-style-type: none"> • No hacer nada que llame la atención de los demás • No hablar de los compañeros • Esquivar la conversación de otros
Julio	Amor a sus semejantes	<ul style="list-style-type: none"> • A nuestros condiscípulos • A nuestros vecinos • A nuestros compatriotas y a toda clase de personas 	Informar de sus obligaciones a los nuevos alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • Informar del reglamento y disposiciones a los nuevos alumnos • Informarlos de la conveniencia y resultados de su observancia • Procurar que los observen
Agosto	Desinterés	<ul style="list-style-type: none"> • Al hacer un favor • Al cumplir lo que se promete • Al portarse bien 	Ayudar a los más torpes en lo que sea permitido a juicio del profesor: <ul style="list-style-type: none"> • Facilitarles la adquisición de materiales • Ayudarlos en la preparación de sus ejercicios • Darles su opinión sobre los practicados
Septiembre	Abnegación	<ul style="list-style-type: none"> • En defensa de nuestros semejantes • En defensa de la patria • En cumplimiento de nuestros deberes 	No presentar como suyos los trabajos de los niños: <ul style="list-style-type: none"> • Empeñarse en hacer su trabajo • Perseverar hasta el buen resultado • Pedir solo ayuda y no el trabajo hecho
Octubre	Recapitulación		

Fuente: Elaboración propia a partir de Sosa, 1913.

en los albores del siglo xx, sobre todo, dotaba de virtudes morales cívicas para la vida a los infantes, para tener integración social satisfactoria. Tales virtudes posibilitaban el fomento armónico de sus facultades intelectuales, físicas y morales, es decir, de la conciencia moral, la cual es una norma,

...pero interiorizada en el sujeto, a través de un proceso de vida y tiene una fuerza normativa decisiva pues ninguna acción humana puede considerarse en concreto, buena o mala si no está referida a la conciencia. Por ella pasan todas las valoraciones morales de las acciones humanas [Soto, 2019, p. 5].

Una moral racional suponía “un perfecto conocimiento de sí, de manera que no se malograra innecesariamente ningún bien y fin, y menos que ninguno [...] la aparición de los sentimientos, costumbres y leyes que deben encarnar la perfecta humanidad y la perfecta justicia” (Santayana, 2002, p. 88); el conocimiento de sí mismo representaba un gran avance, pues a partir de ello se abría el camino para la autorregulación y la conciencia moral.

Conclusiones

El análisis de los fines de la enseñanza de la moral práctica en la instrucción primaria en el Porfiriato permitió comprender que la construcción de la conciencia social de los niños, en el contexto de la modernización educativa en dicho periodo, era parte de dos proyectos en ciernes: la institucionalización del modelo de educación integral y la creación del sistema nacional de instrucción elemental y superior. La implementación de este modelo integral llevó a cambios relevantes, entre ellos: a) conceptualizar al niño como un ser intelectual, físico y moral y en permanente proceso de perfectibilidad; b) la conciencia social es un constructo que revela la madurez cognitiva del infante debido a que interioriza las pautas morales que direccionan su personalidad y comportamiento para una integración a la vida pública de manera consciente y comprometida; c) las lecciones de moral práctica enseñan al niño a discernir sobre el deber ser y el bien social, y d) el profesorado necesita aplicar el método objetivo.

En cuanto a la intención de impulsar el sistema nacional, este propósito fortaleció el espíritu pedagógico de profesionistas del ramo, que decantaron sus inquietudes en disertaciones que abrieron el debate y la controversia, de manera particular, en la educación y enseñanza de la moral práctica –sus principios, contenidos y fines–, en virtud de que marginaba a la enseñanza de la religión como base de la moralidad pública. Además, frente al futuro promisorio de la escuela moderna, la edición de textos escolares para las materias de los programas de instrucción primaria fueron obra de profesores y pedagogos mexicanos; obras que se apegaron al rigor del método objetivo, pero que discernieron y propusieron una metodología diferenciada para cada disciplina escolar.

Referencias

- Azuela Bernal, L. F. (2003). La Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, la organización de la ciencia, la institucionalización de la geografía y la construcción del país en el siglo XIX. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía*, (52), 153-166.
- Barba, B. (2014). La sociedad política mexicana y la formación moral del ciudadano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 893-916.
- Blancarte, R. (2013). *Las leyes de reforma y el Estado laico: importancia histórica y validez contemporánea*. El Colegio de México.
- Casillas, M. (2002). La enseñanza de la moral en la escuela primaria. Émile Durkheim. *Sociológica*, (50), 153-170.
- CCN [Congreso Científico Nacional] (1898). *Educación laica*. Tipografía de la Secretaría de Fomento.
- Chávez, E. (1897). Reglamento interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria, 1896. *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, (t. II), 3-16.
- Domínguez, R., y Lozano, J. (2008). La cátedra de Matemáticas superiores en la Escuela Nacional de Ingenieros. *Diacronía*, (2), 69-82.
- Galván Lafarga, L. E. (2016). *Derecho a la educación*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4450/8.pdf>
- García, B. (2006). Visiones e imágenes en torno a la moral en el estado de México durante el porfiriato. *Memorias del X Encuentro Internacional de Historia de la Educación*. Guanajuato: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- García Alcaraz, M. G. (2023). Normas y prácticas emocionales en el *Libro de la infancia*, de José Rosas Moreno. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 187-197. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.469>
- García Cerda, P. A. (2016). El magisterio y la formación del “alma nacional” en Julio S. Hernández. *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, (244), 37-44. <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-244/39>
- Hemeroteca Digita UANL (s.f.). *El País : diario católico, 1899, Tomo 1, No 93, Abril 7*. <https://hemerotecadigital.uanl.mx/items/show/5572>
- Hernández, J. S. (1903). *Artículos pedagógicos*. Librería de Educación.
- Lionetti, L. (2015). Cuerpo y castigo. La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX. *Quinto Sol. Revista de Historia*, 9 (2), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=23141098002>
- Magallanes Delgado, M. R. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica, XIX-XX*. Policromía. <https://doi.org/10.48779/b5xj-4765>
- Magallanes Delgado, M. R. (2020). *El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933*. Policromía.
- Magallanes Delgado, M. R. (2021). La buena educación cristiana en Zacatecas, 1890-1905. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 61-77. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.328>.
- Magallanes Delgado, M. R. (2024). Pedagogización de la infancia en México: niños, profesores y técnicas disciplinarias a fines del siglo XIX. *Debates por la Historia*, 12(2), 123-143. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v12i2.1690>
- Meza, I. (2017). Ezequiel A. Chávez y la secularización del adolescente mexicano: ensayo de psicología de la adolescencia (1928). *Relaciones, estudios de historia y sociedad*, 28(150), 247-279. <https://doi.org/10.24901/rehs.v38i150.303>
- Pérez de los Reyes, M. A. (2001). Miguel Salvador Macedo y Saravia: su vida y su obra. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, 13. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/rev/hisder/cont/13/cnt/cnt6.htm>

- Rangel Bernal, L. (2022). Secularización: orígenes del concepto, aceptaciones y críticas. En M. R. Magallanes, L. Rangel Bernal, S. Camacho Sandoval y R. Amaro Peñaflores (coords.), *Secularización y laicidad de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas. Educación sexual, institutos científicos, mujeres, siglos XIX y XX* (pp. 39-57). Instituto Cultural de Zacatecas/UAA/UAZ.
- Rangel Bernal, L., y Magallanes Delgado, M. R. (2022). Aspectos de la violencia escolar en Zacatecas: disciplina, castigo corporal y castigo razonado en el siglo XIX. En M. G. Cedeno Peguero (coord.), *Historia de la educación novohispana y decimonónica* (colec. Historia de la Educación en México, vol. 1, t. I, pp. 25-50). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Rivera, F. (2013). La laicidad liberal. En P. Salazar y P. Capdevielle (coords.), *Para entender y pensar la laicidad* (pp. 361-406). Porrúa.
- Rodney-Rodríguez, Y., y García-Vera, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Varona*, (59), 41-49. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360636905008.pdf>
- Rodríguez Álvarez, M. A., y Martínez Covarrubias, S. G. (2005). En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 931-950.
- Santayana, G. (2002). Tres formas de moralidad. *Teorema*, 21(3), 85-94.
- Sierra, J. (1910). *Anuarios escolares de la secretaría de instrucción pública y bellas artes. Educación primaria 1910-1911*. Tipografía Económica.
- Spencer, H. (1904). *La educación intelectual, moral y física*. D. Appleton y Compañía.
- Sosa y García, J. M. (1913). *La enseñanza de la moral. Subdivisión de los programas respectivos en los años elementales, con instrucciones metodológicas y lecciones para desarrollarlos en la práctica*. Herrero Hermanos Sucesores.
- Soto, A. (2019). *La enseñanza moral en la clase de religión: apuntes para fundamentar la acción moral, desde una perspectiva religiosa*. Sin editorial.
- Valle-Barbosa, M. A., Vega-López, M. G., Flores-Villacencio, M., y Muñoz de la Torre, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Revista de Educación y Desarrollo*, (28), 61-68. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/28/028_Valle.pdf

Cómo citar este artículo:

Magallanes Delgado, M. d. R. (2024). Enseñanza de la moral práctica en el modelo de educación integral: la construcción de la conciencia social de los niños en el Porfiriato. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 387-404. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.678>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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 computación en la educación mexicana: un testimonio de medio siglo de evolución

Computing in mexican education: Testimony of a half-century of evolution

Héctor Saldaña Aldana

RESUMEN

El presente trabajo examina la evolución de la computación en la educación en México a lo largo de casi cinco décadas, desde los años setenta hasta la actualidad, a través de la experiencia personal y profesional del autor. Se abordan los inicios de la computación en el país, caracterizados por el acceso limitado a tecnologías como los *mainframes*, y su posterior expansión en las instituciones educativas con la llegada de las computadoras personales. Además se analiza la influencia de la computación en la formación docente y la innovación educativa, así como los desafíos actuales en la enseñanza de esta disciplina. Se ofrece una visión crítica sobre el impacto de la computación en la educación mexicana y reflexiona sobre su futuro, aportando un testimonio directo como fuente primaria que contribuye al entendimiento de la evolución tecnológica en el ámbito educativo.

Palabras clave: Historia de la computación, autobiografías, computación y educación, educación superior.

ABSTRACT

This work explores the evolution of computing in Mexican education over nearly five decades, from the 1970s to the present, through the personal and professional lens of the author. It delves into the early days of computing in the country, marked by limited access to technologies like mainframes, and its subsequent expansion within educational institutions with the advent of personal computers. The analysis extends to the impact of computing on teacher training and educational innovation, as well as the current challenges in teaching this discipline. A critical reflection on the influence of computing in Mexican education and its future prospects is offered, providing a firsthand account that serves as a primary source for understanding the technological evolution in the educational sphere.

Keywords: History of computing, autobiographies, computing and education, higher education.

Héctor Saldaña Aldana. Universidad Nacional Autónoma de México. Es Doctor en Ciencias Computacionales por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Maestro en Investigación de la Educación por el ISCEEM y Licenciado en Física y Matemáticas por el IPN. Profesor e investigador universitario. Especialista en inteligencia artificial, educación a distancia y tecnologías para la educación. Correo electrónico: hectorsaldanaa5@aragon.unam.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5765-6041>.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo emana de manera directa de una investigación que desarrollé durante mis estudios de posgrado, en la que trabajé sobre el uso y la actitud *denagógica*¹ que algunos profesores suelen tener hacia las tecnologías de la información y la comunicación –TIC– en su ejercicio profesional, a pesar de ser especialistas en su uso (Saldaña, 2019). A partir de ello me percaté de que había pocas fuentes acerca de la historia de la computación en la educación. Es por ello que este trabajo pretende brindar una historia sobre el desarrollo que han tenido la computación y las TIC en la educación mexicana. La pregunta central es: ¿Cómo se gestó el desarrollo de la computación y las TIC en la educación mexicana?

Para dar respuesta a este cuestionamiento iniciaré por mencionar que el referente teórico y metodológico en el que fundamento el desarrollo histórico que construí fueron las ideas expresadas por el sociólogo alemán Uwe Flick, quien afirmó que el enfoque cualitativo en la investigación educativa permite explorar y comprender fenómenos complejos a partir de las experiencias y percepciones de los individuos involucrados (Flick, 2015). En lo particular, ha sido importante apoyarme en estas ideas porque fui un actor del proceso evolutivo de la computación en México y existen procesos que jamás han sido documentados en torno a su desarrollo. Para ello, otro autor que coadyuva en la fundamentación de mi participación en esta historia es Antonio Bolívar, quien refiere que la narrativa autobiográfica permite convertir la experiencia en conocimiento, ya que facilita la reflexión sobre el recorrido personal del investigador en relación con los cambios en su campo de estudio (Bolívar, 2013). También refiere que la investigación cualitativa basada en la autobiografía permite integrar la historia personal dentro de una historia colectiva más amplia. En este sentido, la historia que a continuación expongo forma parte de mi experiencia personal y la compartida con otros colegas y conocidos, que tal vez sirva para subsanar una laguna historiográfica que ya ha comenzado a enmendarse.

El comienzo

La computación digital surgió en el mundo después de la Segunda Guerra Mundial, como un proyecto en los Estados Unidos de América –EUA–. La primera computadora digital fue llamada ENIAC² y ocupaba un piso completo de un edificio de la Universidad de Pensilvania en los EUA. En ese tiempo parecía una maravilla que una máquina electrónica pudiera realizar 5,000 sumas o restas y 300 multiplicaciones o divisiones aritméticas en un segundo. Esto motivó a varias compañías a entrar a la construcción de máquinas computadoras durante las dos décadas siguientes. En la Tabla 1 se muestran las compañías que elaboraron computadoras electrónicas, los años en que se dieron a conocer y los nombres de los modelos.

¹ La *denagógica* es es la negación a realizar actividades propias de un docente tutor constructivista, como planificar, propiciar el aprendizaje cooperativo y enseñarle al estudiante la autonomía propia para decidir sus estrategias de aprendizaje.

² ENIAC son las iniciales en idioma inglés para Electronic Numerical Integrator and Computer, que fue construida en la Universidad de Pensilvania, EEUU, en 1946, bajo un proyecto conjunto con el Laboratorio de Investigación Balística del ejército de los Estados Unidos, cuyo objetivo fue elaborar las tablas de tiro de artillería.

Tabla 1
 Primeras compañías constructoras de computadoras electrónicas digitales

Compañía	Año de inicio	Modelo
IBM	1953	IBM 701
UNIVAC (Sperry Rand)	1951	UNIVAC I
Control Data Corporation (CDC)	1960	CDC 1604
Digital Equipment Corporation (DEC)	1960	PDP-1
Hewlett-Packard (HP)	1966	HP 2116

Fuente: Elaboración propia.

En la década de los cuarenta del siglo xx la nación mexicana vivió cambios estructurales en su política y economía, que impactaron en mayor o menor grado en la sociedad en general. Lázaro Cárdenas dio inicio, de manera incipiente pero sólida, al proceso de industrialización del país, y debido a ello se hizo necesaria la creación del Instituto Politécnico Nacional (Arce, 1985); pero fue hasta el gobierno de Manuel Ávila Camacho cuando se impulsó en forma significativa la industrialización en México, en el marco del proyecto socio-político llamado “Unidad Nacional”, apoyado por el gobierno de los Estados Unidos al promover su programa de sustitución de importaciones tras su participación en la Segunda Guerra Mundial (Greaves, 1996).

Durante la gestión de Ávila Camacho se inició la construcción de la Ciudad Universitaria (Greaves, 1996), y al aceptar el apoyo del gobierno norteamericano, la educación superior se vio impactada por los cambios tecnológicos que se habían gestado una década antes en la Universidad de Pensilvania.

En ese tiempo esta tecnología digital emergente fue llamada “computación”, y los lugares en donde se concentraban e instalaban estos aparatos tecnológicos eran llamados “centros de cómputo”, los cuales requerían de suministros de energía eléctrica regulada y especial, ambientes controlados de temperatura y humedad, para evitar errores de operación y funcionamiento, además se necesitaba personal especializado para la operación de dichos sistemas electrónicos, así como programadores de computadoras y analistas de sistemas para la elaboración de los programas que permitieran su funcionamiento idóneo. Al principio estos sistemas electrónicos funcionaban con millares de tubos al vacío —llamados *bulbos*—, los cuales dejaban de funcionar frecuentemente debido al sobrecalentamiento, por la generación de grandes cantidades de calor; por ello y por el tipo de condiciones especiales que requirieron esas primeras computadoras, su mantenimiento era sumamente costoso.

Fue hasta la década de los sesenta que se empezaron a usar los transistores y las dimensiones físicas de las computadoras comenzaron a reducirse, así como la cantidad de fallos por calentamiento. Aún así, el campo de esta tecnología se siguió llamando igual, y continuaba siendo una tecnología que solo podía ser empleada por un reducido número de técnicos y académicos.

Bajo la gestión del presidente Adolfo López Mateos, quien le dio gran impulso al desarrollo científico y tecnológico de México, se trajeron al país las primeras computadoras electrónicas digitales. Primero llegaron a las universidades importantes del país, la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM– y el Instituto Politécnico Nacional –IPN–, y luego a algunas dependencias del gobierno mexicano. En ese tiempo dichos aparatos eran mostrados al público en escaparates con grandes ventanales hacia la calle, lo cual causaba gran admiración entre la población que pasaba y podía ver hacia adentro. Eran tiempos en los que no había temor de los ataques vandálicos o bombazos.

Al iniciar la década de los años setenta tuve la oportunidad, por ser estudiante del Instituto Politécnico Nacional, de tener acceso a las primeras computadoras traídas a México, que se encontraban en un lugar llamado Centro Nacional de Cálculo –CENAC–, ubicado en la Unidad Profesional de Zacatenco. Allí se encontraban una computadora CDC de la serie 3000, una IBM 1130 y una PDP-8. Ese fue mi gran encuentro con la computación en la educación.

En esa década aparecieron en el mercado los circuitos integrados y la microelectrónica, que se incorporaron en las computadoras digitales, reduciendo aun más su tamaño y sus costos. Surgieron las calculadoras electrónicas, tanto de escritorio como portátiles –manuales–, y las primeras microcomputadoras; la compañía IBM introdujo en el mercado el concepto de la “computadora personal” –IBM-PC, *Personal Computer*–, que prevaleció durante tres décadas. En esos años se acuñó el término de “informática”, que sustituyó al de “computación”. En ese momento, ese término amalgamó todo lo relacionado con los programas –o instrucciones– que hacen funcionar una computadora con los sistemas físico-electrónicos que los contienen.

A lo largo de la década de los ochenta los precios de los equipos de cómputo continuaron descendiendo y con ello gran parte de la población empezó a tener acceso a estas tecnologías de la información. En la siguiente década continuó la miniaturización, que contribuyó a la disminución de las dimensiones físicas de los ordenadores electrónicos o equipos de cómputo, y por ende de sus costos.

Saltó a la escena mundial el Internet –aunque con otros nombres–, primero en las universidades, más tarde en las oficinas, y finalmente en los hogares. Este proceso generó un aumento creciente del número de usuarios de estas tecnologías. La miniaturización de la electrónica se dirigió también hacia la telefonía móvil y surgieron así los primeros teléfonos celulares de uso comercial y personal.

Al haber más usuarios de equipos de cómputo y móviles, los sistemas computacionales se tuvieron que hacer más accesibles en su funcionamiento y operación, de tal manera que ya no era necesario contar con un equipo de expertos para hacer funcionar los sistemas de cómputo. Fue cuando los usuarios finales empezaron a realizar sus propias aplicaciones computacionales, pues las herramientas orientadas al usuario final les permitieron hacer sus propios sistemas, fabricados a la medida. En dicha década (la de los noventa) el campo volvió a cambiar de nombre, de “informática” a “tecnologías

de la información” –TI–, que consistía en los programas de cómputo, los equipos electrónicos físicos, las bases de datos y las redes de computadoras.

El desarrollo de las nuevas tecnologías continuó con la miniaturización de los componentes y el aumento de las capacidades, tanto de memoria como de velocidad de procesamiento.³

Posteriormente, las tecnologías de la información se fusionaron con las tecnologías de la comunicación inalámbrica, dando origen al concepto que ahora conocemos como “tecnologías de la información y las comunicaciones” –TIC–, el cual, además de consistir en los elementos de las TI, incluye las redes de comunicaciones inalámbricas.

Este desarrollo vertiginoso de las TIC ha impactado de manera importante no solo a la sociedad mexicana sino a la de todo el orbe asentado en ciudades que cuentan con una infraestructura tecnológica robusta. Este proceso de infiltración tecnológica ha trastocado a las empresas, hogares, los espacios de esparcimiento y, por supuesto, a las instituciones educativas.

Aparición y desarrollo de la tecnología y las TIC en la educación

Si se piensa en el uso de la tecnología para apoyar la educación, también esto se remonta hasta la antigüedad del hombre, pues se puede considerar que la escritura es una tecnología que usó el hombre para transmitir el conocimiento. En este sentido, la pluma, la tinta, el papel, el lápiz, el cuaderno y, por supuesto, la imprenta, han sido inventos tecnológicos que han apoyado el proceso educativo a lo largo de la historia.

De la misma manera podemos decir que las TIC han apoyado los diversos procesos de la educación, sobre todo después de la segunda mitad del siglo xx hasta la actual fecha, en un proceso exponencial.

Las TIC se vinculan a dos entornos: la universidad y la milicia. El primer entorno es natural, pues estas tecnologías son el producto de la invención humana, del desarrollo científico y tecnológico, generado en ambientes académicos; la primera computadora electrónica, ENIAC, fue creada en la Universidad de Pensilvania. El segundo entorno ha sido para uso en proyectos militares, tal como ha sucedido en múltiples ocasiones en la historia del hombre. Este entorno ha sido un importante motor para impulsar el desarrollo tecnológico que hoy en día se tiene, sobre todo en el campo de las TIC. Como ejemplo tenemos al Internet, que surgió como una red de comunicaciones militares –Arpanet⁴– y que posteriormente ha ido penetrando a toda la sociedad durante las últimas tres décadas.

La idea de una red de computadoras, a partir de Internet, se extendió completamente al ambiente universitario en 1981 cuando fue creada la red llamada Bitnet,⁵ entre las universidades de Nueva York y Yale. Esta red proporcionaba los servicios de correo electrónico, transferencia de archivos y comunicación punto a punto en-

³ La *capacidad de memoria* es la capacidad para almacenar y manejar datos y se mide en *bytes* o caracteres, por ejemplo, 1Tb (1 Terabyte es un millón de millones de bytes). La *velocidad* es la capacidad de llevar a cabo más operaciones aritméticas y lógicas en un menor tiempo y se mide en hertzios (ciclos por segundo), por ejemplo, 2.5 GHz (dos mil quinientos millones de ciclos por segundo). También se puede medir en MFlops, es decir, en millones de operaciones aritméticas con números decimales.

⁴ Arpanet es el acrónimo en idioma inglés para Advanced Research Projects Agency Network, una red de computadoras creada en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) bajo encargo del Departamento de Defensa de los Estados Unidos y financiada por la National Science Foundation (NSF).

⁵ Bitnet es el acrónimo en idioma inglés para *Because It's Time Network* o *Because It's There Network*.

tre los usuarios de la red –a la manera de un chat–; este servicio se llamaba Telnet. Posteriormente esta red fue adoptada por diversas universidades en el mundo, entre ellas el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional.

Las primeras TIC en y para la educación superior en México

En México, los primeros usos de las TIC en la educación surgieron formalmente en la década de 1960, en la Universidad Nacional Autónoma de México⁶ y en el Instituto Politécnico Nacional.⁷ En las siguientes décadas más universidades e institutos se fueron incorporando a los servicios de computación que brindaban los centros de cómputo, ya que estos al principio estaban centralizados, dentro de ambientes controlados en temperatura, humedad y fuentes de alimentación eléctrica. Los usuarios solo tenían acceso mediante tarjetas perforadas y cintas de papel perforado, y sus resultados los obtenían en hojas de papel en formas continuas.

Fue hasta la década de los setenta que se tuvieron terminales “tontas”, que eran máquinas de escribir electromecánicas –llamadas “teletipos”– desde las cuales los usuarios se conectaban a los sistemas centrales de cómputo para tener acceso a sus recursos computacionales. Luego aparecieron las pantallas de rayos catódicos y los teclados independientes que desplazaron a las terminales anteriores.

Fue en ese tiempo cuando más alumnos se incorporaron como usuarios de los sistemas de computación electrónica y se incluyeron en el currículo instituido las asignaturas para capacitar a los alumnos en la programación y utilización de las computadoras, así como en los fundamentos teóricos de sus arquitecturas y su funcionamiento. Así mismo se empezó a utilizar la computación digital para aplicaciones de otras ciencias y áreas del conocimiento técnico y científico, extendiéndose después estos usos a la administración, la economía, la educación y la medicina, entre otros ámbitos.

En la década de los noventa se abrieron posgrados enfocados en estas tecnologías de la información, tanto a nivel de maestría como de doctorado. Se crearon centros de investigación especializados en los diferentes campos de las ciencias computacionales. Se editaron más revistas, tanto especializadas (*journals*) como de tipo *magazine*; más libros, tanto físicos como digitales; periódicos, y todos ellos sobre dichas tecnologías. Fue en esa década, la última del siglo xx, que comenzó un avance vertiginoso en las aplicaciones, los sistemas de cómputo y, en general, en todo lo que representaban las TIC, pues se convirtieron en una rica veta de negocios para muchos; Tanto así que se creó una bolsa paralela a la bolsa de valores de Nueva York, llamada NASDAQ –iniciales de la National Association of Securities Dealers Automated Quotation–, en donde cotizan, hasta la fecha, las empresas dedicadas a las tecnologías de la infor-

⁶ El Centro de Cálculo Electrónico –CCE–, dependiente de la Facultad de Ciencias, fue creado en junio de 1958, en donde se instaló una computadora IBM-650.

⁷ El CENAC, Centro Nacional de Cálculo, Unidad Profesional de Zacatenco del IPN, fue creado en 1963. <http://www.cenac.ipn.mx/Conocenos/Paginas/Semblanza.aspx>

mación, tales como Microsoft, Apple Computer Inc., IBM, Hewlett-Packard, Google, Meta, entre otras muchas más, de alta tecnología (*high technology*).

Este crecimiento explosivo ha impactado a la sociedad misma, tanto así que algunos autores la han llamado “la sociedad de la información y comunicación” (Cabero, 1999, p. 11) o “la sociedad red” (Castells, 2011, p. 505), y la educación, en todos sus niveles, no ha sido la excepción en esta influencia global.

Las TIC en la educación superior actual: la modalidad presencial y a distancia

Otro término con el que se ha designado a la época actual es la “sociedad del conocimiento”,⁸ porque ahora el conocimiento se ha convertido en la mercancía más valiosa e importante para el desarrollo social. Así, la educación tiene un papel importantísimo dentro del desarrollo económico y social y ha pasado a ser un objetivo estratégico de las políticas de desarrollo.

Las TIC han permitido la posibilidad de romper las barreras espaciales y temporales (ubicuidad), ya que permean todas las actividades de la sociedad y de la vida cotidiana; condicionan las maneras de comunicarnos, de pensar, de viajar, de establecer contacto y amistades, la manera de pensar y aprender.

Ahora el aprendizaje se puede obtener fuera de la escuela y va más allá, y esta (la escuela) ya no es el único sitio en donde aprenden los niños y los jóvenes. Han aparecido espacios educativos inéditos que disputan su protagonismo a la educación formal escolar. De esta forma, las TIC se están incorporando a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por ello se ha llevado a cabo la transformación de los currículos escolares para incorporar a las TIC como parte de los contenidos de aprendizaje.

Es así como en el sistema educativo mexicano en general, y en la educación superior en particular, los diferentes actores educativos dan por hecho que la incorporación de las TIC en la educación producirá aportaciones que modificarán positivamente las maneras de enseñar y aprender, pero la realidad ha mostrado otra cosa diferente, ya que los usos más frecuentes de las TIC tienen que ver con la búsqueda y el procesamiento de la información; menos frecuentes son la comunicación y la colaboración. Los usos más recurrentes de las TIC por el profesorado se sitúan en el ámbito del trabajo personal; los menos frecuentes son en el ámbito del aula. En general, el profesorado utiliza la computadora e Internet en el hogar con mayor frecuencia que en la escuela. En la actualidad se puede decir que las TIC son utilizadas muy poco con fines específicamente educativos en los centros y en las aulas.

Es bajo este supuesto que en esta investigación he dirigido mi objetivo de estudio a analizar cómo se da la utilización de las TIC por parte de los profesores como herramienta dentro del aula, esto es, al uso que le dan los docentes tanto a materiales producto de las TIC como a los aparatos mismos, que se encuentran dentro de las aulas

⁸ Algunos se lo atribuyen a Peter Drucker (1959, *Landmarks of tomorrow*, Harper) y otros a Manuel Castells (1996, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, Alianza); la versión que se consultó en esta investigación fue la editada en el año 2011 por Siglo XXI.

y laboratorios. En ese análisis he centrado mi atención en detectar los retos, problemáticas y posibilidades que tienen los docentes con el uso de las TIC. Al abordar los desafíos que enfrentará la educación superior en el marco de la globalización, Pérez Arenas –citando a Zúñiga– expone que

estamos en presencia de una reestructuración de los sistemas de educación superior, como consecuencia de los procesos de mundialización que se sintetizan en la llamada sociedad del conocimiento y desarrollo tecnológico, en la que las instituciones educativas se verán en la necesidad de adaptarse, apoyando sus funciones de transferencia de información en la aplicación, cada vez más intensa, de esas tecnologías y desarrollando nuevas capacidades para estimular, facilitar y promover la adquisición del aprendizaje, determinar su utilidad para la solución de necesidades concretas y contribuir al análisis crítico del desarrollo científico y tecnológico [Zúñiga, 2003, como se cita en Pérez, 2008, p. 201].

En este sentido, considero que la educación superior en México aún se encuentra en un momento incipiente de incorporación eficiente de las TIC en la práctica del docente, y que la idea que se tiene de que las TIC transformarán positivamente la actividad docente debe de ser dimensionada adecuadamente, ya que la tecnología *per se* no tiene la capacidad transformadora e innovadora, ya que solo podría permitir el reforzamiento de las prácticas que se venían haciendo con anterioridad. Así, los profesores que solamente llevan a cabo actividades meramente expositivas o reproductivas, al usar las tecnologías, estas solo potenciarán dichas actividades y seguirán haciendo lo mismo que se venía haciendo. Pero si las actividades planeadas y diseñadas por el docente se convierten en transformadoras e innovadoras, entonces considero que también la tecnología podría potenciar tales actividades.

De ahí que, con base en mi experiencia, puedo decir que considero que las TIC son únicamente herramientas que podrían usarse potencialmente para lograr una mejora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, solo si antes existen proyectos pedagógicos innovadores y transformadores de la educación.

Por otro lado, existe además de esta una segunda forma o modelo de la aplicación de las nuevas TIC en la educación superior, y se caracteriza por el uso de la tecnología como un medio sobre el cual se proporciona la educación, esto es, no como apoyo en el proceso de enseñanza dentro de un aula o laboratorio, sino como el vehículo mediante el cual se brindará la educación. A esta forma se le llama “educación a distancia”, la cual no recupero en esta investigación, solamente la menciono, como una experiencia personal en la cual he participado y de la cual he sido pionero, pero que en este trabajo no es objeto de análisis para este trabajo; sobre ella se puede decir someramente que

...la educación a distancia, se reconoce en la actualidad como una de las modalidades con mayor potencial para los países en desarrollo, al considerarla como un poderoso canal para integrar a la educación a los grupos excluidos en tanto que la incorporación de las nuevas tecnologías basadas en la utilización de satélites e internet promete llevar este tipo de enseñanza no sólo a grupos cada vez más numerosos y comunidades escasamente pobladas, sino

también a localidades con aglomeraciones urbanas; por lo que de manera más frecuente los organismos internacionales promueven que los países en desarrollo incrementen el número de programas y títulos sustentados en estas modalidades [Banco Mundial, 2000, como se cita en Pérez, 2008, p. 202].

Conclusión

Una reflexión final se centra en reconocer mi implicación con el tema de investigación, no solo por el interés sobre la temática sino porque me he percatado de que fui parte del entorno estudiado, y a pesar de la brecha generacional que existe con la generación denominada “sociedad digital” (formada por jóvenes menores de 30 años de edad), me considero un *sujeto digital*, dado que he vivido y participado en la construcción de la historia de las TIC en México.

Al principio las tecnologías de la computación eran de uso exclusivo de muy pocas personas y ahora, más de medio siglo después, han permeado a casi toda la sociedad y en particular a la educación, en todos los niveles, desde el pre-escolar hasta el nivel superior. Se han convertido en una herramienta como lo fueron el papel y la tinta en la antigüedad. Sobre todo, al tener la tecnología un desarrollo muy dinámico, presiona a la educación a tener un desarrollo también más dinámico, por ejemplo, la inteligencia artificial ahora nos mueve a considerar y revalorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Arce, F. (1985). En busca de una educación revolucionaria. En J. Vázquez (coord.), *Ensayos sobre historia de la educación en México*. El Colegio de México.
- Bolívar, A. (2013). La investigación biográfico-narrativa en educación: un recurso renovador en la formación y el conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 1-16.
- Cabero, J. (1999). *Tecnología educativa*. Síntesis Educación.
- Castells, M. (2011). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red* (vol. 1). Siglo XXI.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Greaves, C. (1996). Alternativa moderada. Bosquejo para una historia de la educación en México (1940-1964). En M. Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*. El Colegio Mexiquense.
- Pérez, D. (2008). Desestructuración de la identidad social de las maestrías en educación: desplazamiento de la formación académica [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Saldaña, H. (2019). *Las TIC: problemáticas, limitaciones, retos y posibilidades de los docentes universitarios en su apropiación e implementación en la práctica docente* [Tesis de maestría]. ISCEEM.

Cómo citar este artículo:

Saldaña Aldana, H. (2024). La computación en la educación mexicana: un testimonio de medio siglo de evolución. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 405-413. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.653>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 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

