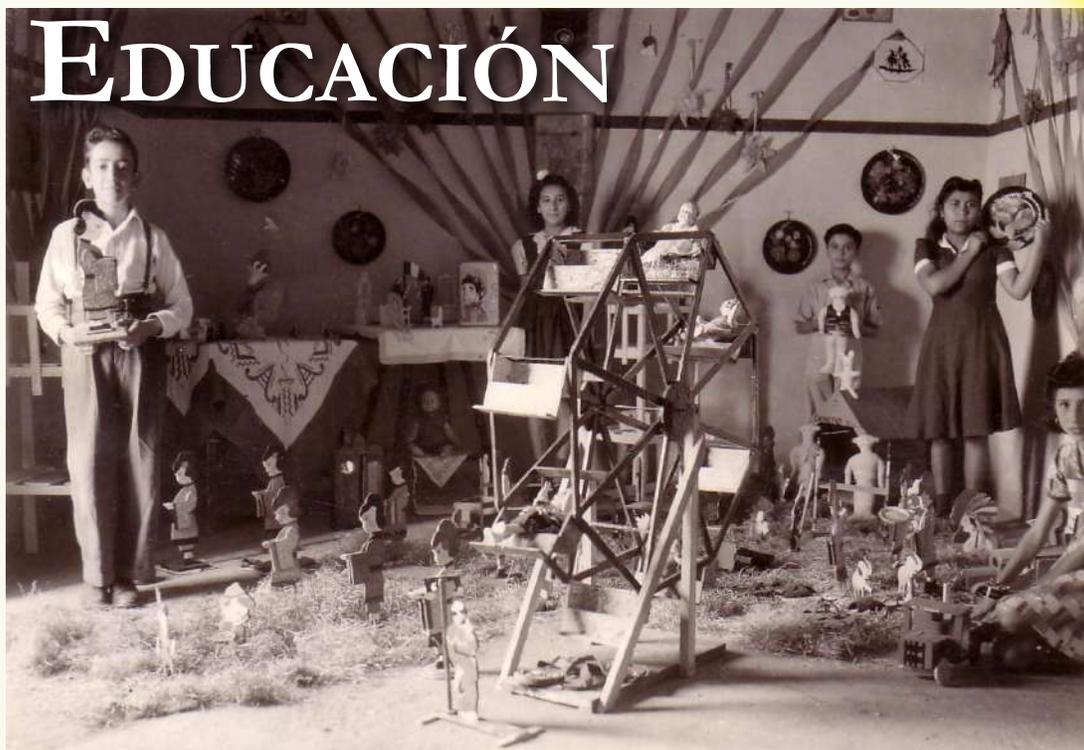


ANUARIO MEXICANO DE HISTORIA DE LA

Volumen 4
Número 2
2025

EDUCACIÓN



SAN LUIS POTOSÍ

Imágenes de portada

Superior: Exposición de trabajos manuales en la Escuela Primaria David G. Berlanga, ca. 1970. Matehuala, San Luis Potosí. Colección de Irene Herrera Guzmán.

Inferior: Escuela Anexa Mariano Jiménez, Grupo de 4° año. 1936. San Luis Potosí. Colección de Francisca Domínguez Ortiz.

DOI de este número:

<https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2>

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 2, enero-diciembre de 2025) 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: enero de 2025.

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.

2025. 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 2025-2026

Presidencia

Dra. Norma Ramos Escobar

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 241, SLP

Vicepresidencia

Dra. Norma Gutiérrez Hernández

Universidad Autónoma de Zacatecas

Secretaría de Organización

Dra. Elida Lucila Campos Alba

Servicios Educativos Integrados al Estado de México

Tesorería

Dr. Marcelo Hernández Santos

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 321, Zacatecas

Secretaría Académica

Dr. Salvador Sigüenza Orozco

CIESAS, Unidad Regional Pacífico Sur

Vocalías

Dr. Hallier Arnulfo Morales Dueñas
*Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos,
San Marcos, Zacatecas*

Dra. Guadalupe Escalante Bravo
*Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de San Luis Potosí*

Dra. Blanca Susana Vega Martínez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Mtro. Armando René Espinosa Hernández
Acción Cívica y Social de Matehuala, SLP

Comité Consultivo

Dr. Juan Bernardo Alfonseca
Giner de los Ríos
El Colegio de San Luis, SLP

Dra. Oresta López Pérez
El Colegio de San Luis, SLP

Dra. Elsie Rockwell Richmond
DIE-CINVESTAV-IPN, Ciudad de México

Dra. María de Lourdes Alvarado
y Martínez Escobar
IISUE-UNAM



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 Una relectura a las actividades del XVIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación	Pág. 9	Iván Alexis Pinto Díaz y Rafael Burgos Breve historia de la Escuela Regional Campesina Mactumactzá, Chiapas (1936-1941)	Pág. 95
Norma Gutiérrez Hernández Violencias de género a una normalista zacatecana a principios del siglo XX: ecos de un orden social	Pág. 19	Rosalina Ríos Zúñiga Prácticas corporativas para la subsistencia: diversidad <i>oecconomica</i> del Colegio de San Juan de Letrán, 1770-1833	Pág. 103
Ma. De Lourdes Alvarado y Martínez Escobar y Claudia Altaira Pérez Toledo María de la Luz Grovas: profesora pionera universitaria y líder feminista	Pág. 29	Ángel Natividad Murillo Matamoros La conciencia histórica en alumnos de educación superior. El caso de la Escuela Normal de Texcoco	Pág. 113
Danae Marmolejo Sandoval Procesos de formación integral en una escuela Normal rural femenil. La construcción de identidades individuales y colectivas	Pág. 37	Norma Ramos Escobar Mujeres e infancias destinatarios de las políticas y prácticas sanitarias de las Misiones Culturales: reproducción de la marginalidad	Pág. 125
Rebeca Ballín Rodríguez Sobre el espacio escolar y su configuración durante el siglo XIX. Respuestas a nociones civilizatorias del Estado moderno mexicano	Pág. 49	Angélica Gallegos Anzures y Jesús Adolfo Trujillo Holguín Fotografía y memoria escolar. Anuarios escolares (1960-2006) de la escuela Emiliano Zapata de Villa Juárez, Chihuahua	Pág. 137
Roxana Guadalupe Ramos Villalobos Cómo llegó el yoga clásico a los bailarines y a las escuelas de danza	Pág. 59	Carlos Capistrán-López Ir a la escuela durante la revolución: la educación pública en el estado de Morelos durante el movimiento zapatista (1910-1919)	Pág. 151
Ana Karla Camacho Chacón La emersión de los campesinos en la escuela rural chiapaneca, 1923-1931	Pág. 73	Blanca Esthela González Mina Representación de los campesinos en el libro de texto gratuito de tercer año de primaria de 1960	Pág. 161
Ma. Guadalupe Alonso Segura Los espacios escolares de las escuelas en el municipio de Texcoco en el siglo XX	Pág. 85	Pablo Martínez Carmona El aprovechamiento en colegios e institutos literarios en México, 1824-1867	Pág. 175

<p>Alicia Muñoz Vega La enseñanza Normal en Yucatán durante el Porfiriato y las fuentes para la escritura de su historia Pág. 187</p>	<p>Beatriz Adriana Gaytán Villalpando La educación informal y la narrativa violenta contra las mujeres en los videos musicales Pág. 293</p>
<p>Andrés Ortiz Morales Incorporación de nuevas fuentes para la reconstrucción del discurso histórico para el IPN Pág. 199</p>	<p>Jorge Dimas Mijangos Admitir y aceptar: la instrucción pública de Campeche durante las administraciones científicas, 1902-1907 Pág. 305</p>
<p>Jorge Alberto Reza Castillo El espacio escolar de las primarias católicas de Guadalajara, México, 1917-1934 Pág. 211</p>	<p>Vladimir Alejandro Armendáriz Romero La influencia médico-nutricionista en los libros de capacitación docente 1940-1960 Pág. 321</p>
<p>Francisco Hernández Ortiz La contribución educativa de la Compañía Lancasteriana en San Luis Potosí de 1830 a 1858 Pág. 225</p>	<p>Cirila Cervera Delgado y Mireya Martí Reyes Un liderazgo que hace cultura: las directoras de escuelas primarias Pág. 333</p>
<p>Mariana Marín Ibarra Poblaciones escolares: el alumnado de la Junta de Caridad en la primera mitad del siglo XIX poblano Pág. 235</p>	<p>María Isabel Vega Muytoy La adaptación de un espacio para la educación de los sordomudos en el siglo XIX mexicano. Experiencias y avatares en la construcción de una cultura escolar Pág. 345</p>
<p>Daniela Traffano “La Dirección de Instrucción Pública (...) hará imprimir y circular libros elementales”. Textos para las escuelas, Oaxaca siglo XIX Pág. 251</p>	<p>José Manuel Pedroza Cervantes y Diana Karent Sáenz Díaz Culturas escolares: un abordaje desde la producción intelectual y los reportes de inspección técnico-escolar de Pedro Mora Beristaín en Veracruz 1902-1923 Pág. 355</p>
<p>Angélica Noemí Juárez Pérez Maestras de armas tomar Pág. 261</p>	
<p>Marcelo Hernández Santos La pedagogía de la Nueva Escuela Mexicana vista desde la Escuela Activa Pág. 271</p>	<p>Alexis Alberto Castro-Agüero ¿Inclusión e interculturalidad? Vivir en la Casa del Universitario Indígena (CUI) de la Universidad Autónoma de Guerrero Pág. 367</p>
<p>Stefanie Weiss El Colegio de San Cayetano: formación teatral, vida interior y experiencia comunitaria Pág. 283</p>	<p>Julia Lizette Villa Tun Desentrañando el acoso laboral docente: <i>parecidos de familia</i> en las experiencias de mujeres docentes del Estado de México Pág. 377</p>

[E D I T O R I A L]

Una relectura a las actividades del XVIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación

*A rereading of the activities of the
XVIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación*

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Director editorial

Introducción

Como ha ocurrido en diferentes momentos a lo largo de las últimas décadas, el pasado mes de noviembre del 2024 se celebró una emisión más del Encuentro Internacional de Historia de la Educación, evento auspiciado por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Por la relevancia que tiene esta fiesta académica de las y los historiadores de la educación, dedicamos la presente nota editorial del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* para realizar una narrativa de las actividades que se desarrollaron a lo largo de tres días, así como para hacer una relectura del significado que tuvo este espacio de diálogo y encuentro para la consolidación de nuestra área de estudio. En esta ocasión las actividades se desarrollaron en las instalaciones de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí y además participaron en su organización el Sistema Educativo Estatal Regular, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y El Colegio de San Luis.

El Encuentro Internacional de Historia de la Educación reúne bianualmente a la comunidad nacional e internacional de historiadores e historiadoras de la educación y las temáticas abordadas respondieron a la necesidad de reflexionar sobre las problemáticas y demandas sociales de mayor actualidad que –de alguna forma– se comprenden mejor a partir del estudio del pasado. En esta decimoctava edición el eje

rector de los trabajos fue *Pensar la educación desde los márgenes: sujetos y memorias excluidas en la historia de la educación*, que se justifica

no sólo por el presente panorama internacional signado por la guerra, por los masivos desplazamientos políticos, económicos y ambientales que excluyen a grandes contingentes humanos de la vida escolar, sino por el envite intelectual de nuevas corrientes de interpretación que subrayan la necesidad de ‘repensar críticamente el Estado y sus márgenes’, en la hora de construir y dilucidar históricamente el vínculo que da forma al accionar del agente educativo [SOMEHIDE, 2024, p. 1].

Pensar la educación “desde los márgenes” no se trató solamente de un eslogan para darle forma a la imagen del Encuentro, sino que fue una invitación para que los trabajos de investigación profundizaran en los sujetos tradicionalmente excluidos en las narrativas historiográficas (personas con discapacidad, menesterosos, indígenas, migrantes, mujeres, infancias, etc.). De esta manera, como lo señalara en su discurso inaugural la doctora Norma Ramos Escobar, coordinadora del Comité Científico del Encuentro y presidenta del Consejo Directivo 2025-2026 de la SOMEHIDE, fueron incluidos en el programa trabajos que versan sobre los grupos subalternos, lo que plantea el reto de seguir haciendo una historia desde lo social y cultural, para adentrarnos en sujetos y grupos que construyeron, frente a los embates del Estado, formas alternas de existencia desde abajo (Ramos, 2024).

Cada uno de los seis ejes temáticos del Encuentro se direccionaron a promover la reflexión sobre la temática marco del evento, sin dejar de lado los tópicos que forman parte de la agenda de trabajo tan diversa que siguen las y los especialistas del área. El eje 1, “Sujetos y grupos marginados en la historia de la educación”, coordinado por las doctoras Norma Ramos Escobar y Blanca Susana Vega Martínez, aglutinó los trabajos en los que se busca recuperar la visión histórica de los sujetos y grupos marginales en la educación, mujeres, infancias, personas indígenas, afromexicanos/as y afrodescendientes, obreros/as, campesinos/as, pobres, delincuentes, personas con discapacidad, enfermos/as mentales, migrantes y demás personas que fueron relegadas a los márgenes de la educación.

En el eje 2, “Normalismo y formación docente en la historia de la educación”, coordinado por los doctores Francisco Hernández Ortiz y Sergio Ortiz Briano y por la doctora Ana María del Socorro García García, se propuso recuperar la historia del normalismo y la formación docente en México desde sus instituciones, actores y procesos; mientras que en el eje 3, “Historia de las formas de ser, saber y hacer en la educación”, encabezado por el doctor Marcelo Hernández Santos y el maestro Armando René Espinosa Hernández, se analizaron las maneras en que el magisterio y estudiantes se han relacionado con el diseño e implementación de los programas escolares y todas las implicaciones que tiene en ellos la práctica docente llevada a cabo en diferentes contextos educativos.

La doctora Stefany Liddiard Cárdenas y quien escribe, doctor Jesús Adolfo Trujillo Holguín, coordinamos el eje 4, “Comunidades, instituciones y redes de investigación en la historia de la educación”, que incluyó propuestas relacionadas con los procesos de investigación y las comunidades, instituciones y redes; donde se da a conocer la conformación de líneas temáticas, el trabajo al interior de las redes, grupos o comunidades académicas de historia de la educación, así como los avances y desafíos que se enfrentan durante estos procesos.

El eje 5, “Fuentes, teorías y métodos para hacer historiografía”, estuvo a cargo del doctor Francisco Alberto Pérez Piñón y de la doctora Izabela Tkocz. Su propósito fue abarcar los trabajos que se abocan a dialogar sobre los recursos que sirven para la descripción, comprensión e interpretación de los fenómenos histórico-educativos, así como aquellos que ofrecen rutas para documentar a los sujetos que habitan desde los márgenes como lugar de resistencia.

Finalmente, el eje 6, “Otros temas de la historia de la educación”, fue coordinado por las doctoras Cirila Cervera Delgado, Mireya Martí Reyes y María Guadalupe Cedeño Peguero. Los trabajos que abarcaron fueron sobre temas relevantes en torno a la historia e historiografía de la educación que son tradicionales, o bien, que están marcando pauta: cultura y gramática escolar, marcos legales o normativos, libros de texto, haceres y quehaceres docentes, didáctica de la historia, entre otros. En las siguientes líneas presentamos la narrativa de los eventos más destacados.

Lectura de las actividades del XVIII Encuentro

La invitación para atender al enfoque temático hizo eco tanto en los trabajos presentados por los participantes del evento como en el contenido de las dos conferencias magistrales. En la inauguración, la doctora Carola Sepúlveda Vásquez, profesora de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Brasil), abordó el tema de “Gabriela Mistral y su trabajo con los desfavorecidos (abajados)”; en tanto que la doctora Alexandra Lima da Silva, de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, hizo lo propio con la conferencia del jueves 14 de noviembre, intitulada “Caminos de la libertad: esclavitud e historia de la educación”. Las dos actividades fueron el espacio apropiado para reflexionar sobre las formas en que la educación se concibe como un mecanismo para alcanzar el ideal de justicia para los grupos que históricamente han sido excluidos de los beneficios del desarrollo económico y social, pero que paradójicamente son los que aportan la cuota más alta con la que se mueve el engranaje del modelo capitalista.

El diálogo en las mesas de trabajo igualmente versó sobre los ejes temáticos establecidos en la convocatoria. Estos espacios son la esencia del Encuentro, pues favorecen la plática de pasillo, el intercambio de experiencias y la socialización de las actividades investigativas que desarrollan tanto las y los académicos consolidados como el estudiantado de los diferentes programas de posgrado abocados a la investi-

gación historiográfica. Durante los tres días del Encuentro se presentaron 15 paneles temáticos, 17 mesas de ponencias presenciales y 7 mesas de ponencias virtuales. En total fueron incluidos en el programa general 114 trabajos (91 ponencias, 15 paneles y 8 presentaciones de libros) en los que participaron 60 ponentes estudiantes, 109 ponentes generales y 60 asistentes. Esta numeralía refleja claramente el proceso de consolidación del Encuentro y evidencia el cumplimiento de su objetivo, que es “ofrecer un espacio de diálogo académico para intercambiar hallazgos, fuentes, métodos, reflexiones teóricas e historiográficas sobre la historia de la educación” (SOMEHIDE, 2024, p. 2). La doctora Cirila Cervera Delgado destacó este punto durante su mensaje en el evento inaugural, asegurando que, independientemente de la nomenclatura utilizada para denominar a estos eventos a lo largo de más de treinta años, “se ha mantenido la esencia, que es reunir a las personas investigadoras en el área de historia de la educación en México con la destacada participación de colegas de otros países” (Cervera, 2024, min. 34:08).

Las actividades especiales son otro rasgo distintivo del Encuentro, pues contribuyen a posicionar a la SOMEHIDE como un espacio de crecimiento académico para la comunidad de investigadores y propician la vinculación entre la asociación y el público interesado en las actividades que desarrollamos. El primer evento fue la entrega del *Reconocimiento al mérito “Luz Elena Galván y Lafarga” 2024*, nombre del galardón que tuve el gusto de proponer al Consejo Directivo 2019-2021 y que desde entonces se ha otorgado en dos vertientes¹ (ver Tabla 1). En la primera se trata de un reconocimiento nacional, destinado a un integrante de la SOMEHIDE con una destacada trayectoria en el área, avalada por su trabajo académico, docencia, publicaciones y aportaciones al campo; en tanto que la segunda vertiente se trata de un reconocimiento local, dirigido a un investigador o investigadora del estado que funge como sede del Encuentro y que igualmente cuenta con una destacada trayectoria en el campo de la historia de la educación, avalada por su trabajo académico, docencia, publicaciones y aportaciones al campo, pero que, a diferencia de la categoría nacional, puede o no otorgarse a un integrante de la membresía de la SOMEHIDE. Para la convocatoria 2024 resultó galardonada con el reconocimiento nacional la doctora Oresta López Pérez, académica de El Colegio de San Luis, quien cuenta con una carrera académica de alrededor de tres décadas enfocadas en el desarrollo, organización, divulgación y fomento del conocimiento histórico educacional del país. El reconocimiento estatal fue para la doctora Norma Ramos Escobar, adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 241, por las aportaciones que ha realizado a lo largo de 20 años dedicados a la historiografía regional en el noroeste de México, abarcando principalmente a los estados de Nuevo León y San Luis Potosí. La conducción de los trabajos de este evento especial estuvo a cargo de la doctora Valentina Torres Septién y del doctor Salvador Camacho Sandoval.

¹ La tradición de entregar reconocimientos a personas distinguidas por el alcance nacional o regional de su obra se ha mantenido a lo largo de las emisiones del Encuentro Internacional de Historia de la Educación y por lo menos hay registros de los nombres de las y los galardonados desde el año 2004. Las reglas para la postulación de candidaturas no han quedado debidamente establecidas en algún manual interno y cada Consejo Directivo se ha encargado de decidir la manera en que se otorga. Han sido reconocidas lo mismo personalidades de otros países que investigadoras e investigadores nacionales, sean o no historiadores e historiadoras de la educación o miembros de la SOMEHIDE.

Tabla 1

Personas galardonadas en los encuentros de la SOMEHIDE durante el periodo 2004-2024

Año y evento	Reconocimiento estatal	Reconocimiento nacional
<i>Reconocimiento al mérito "Luz Elena Galván y Lafarga" *</i>		
2024: XVIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación (San Luis Potosí)	Norma Ramos Escobar <i>UPN-Unidad 241</i>	Oresta López Pérez <i>El Colegio de San Luis</i>
2022: XVII Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Ciudad de México)	Rosalina Ríos Zúñiga <i>UNAM</i>	Belinda Arteaga Castillo <i>UPN-Ajusco</i>
<i>Reconocimiento al mérito "Luz Elena Galván Lafarga" **</i>		
2020: XVI Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Chihuahua)	Guillermo Hernández Orozco <i>Universidad Autónoma de Chihuahua</i>	Federico Lazarín Miranda <i>UAM-Iztapalapa</i>
<i>Reconocimiento por trayectoria</i>		
2018: XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Pachuca)	Miembros asociados fundadores de la SOMEHIDE	
2016: XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Aguascalientes)	Felipe Martínez Rizo Bonifacio Barba Casillas <i>Universidad Autónoma de Aguascalientes</i>	Valentina Torres-Septién Torres <i>Universidad Iberoamericana</i>
2014: XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (Toluca)***	Mílada Bazant <i>El Colegio Mexiquense</i>	María Esther Aguirre Lora <i>IISUE-UNAM</i>
2012: XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Zacatecas)	René Amaro Peñaflores <i>Universidad Autónoma de Zacatecas</i>	María de Lourdes Alvarado y Martínez Escobar <i>UNAM</i>
2010: XII Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Morelia)	Silvia María Concepción Figueroa Zamudio <i>UMSNH</i>	Dorothy Tanck de Estrada <i>El Colegio de México</i>
2008: XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Xalapa)	Josefina Zoraida Vázquez, <i>El Colegio de México</i> Carmen Castañeda, <i>CIESAS Occidente</i> Mary Kay Vaughan, <i>Universidad de Maryland, EUA</i>	
2006: X Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Guanajuato)	Luz Elena Galván Lafarga, <i>CIESAS</i> Andrea Cecilia Sánchez Quintanar, <i>UNAM</i> Héctor Rubén Cucuzza, <i>Universidad Nacional de Luján, Argentina</i> Gregorio Weinberg, <i>Universidad de Buenos Aires, Argentina</i>	
2004: IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Colima)	Pilar Gonzalbo Aizpuru, <i>El Colegio de México</i> Antonio Santoni Rugiu, <i>Universidad de Florencia, Italia</i> Ángel José Hermida Ruiz (póstumo), <i>Secretaría de Educación Pública</i>	

* A partir del año 2020 se instituyó como Reconocimiento al mérito "Luz Elena Galván Lafarga" y la postulación de candidaturas se hizo por primera vez mediante convocatoria abierta.

** En el 2022 se le denominó Reconocimiento al mérito "Luz Elena Galván y Lafarga", a petición del arquitecto Jaime Terrazas, quien fuera esposo y compañero de vida de la doctora Luz Elena Galván hasta el día de su partida física.

*** En el 2014 las actividades del Encuentro se sustituyeron por la organización del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, pero igualmente sirvió de espacio para realizar las actividades tradicionales de la SOMEHIDE en sus encuentros.

Fuente: Elaboración propia con datos del archivo electrónico SOMEHIDE.

El segundo evento especial, aunque se desarrolló de manera paralela a la premiación del *Reconocimiento al mérito “Luz Elena Galván y Lafarga”*, obedece a un objetivo distinto, con el que se busca impactar en las nuevas generaciones de historiadoras e historiadoras de la educación. Se trata del *Certamen a la mejor tesis de Maestría y a la mejor tesis de Doctorado sobre Historia de la Educación en México*, que además del reconocimiento por escrito, otorga un monto económico al primer lugar de cada categoría. En esta ocasión fue premiada la tesis de Maestría de la maestra Alina Horta Méndez, titulada “La educación fundamental y la UNESCO: dinámicas transnacionales, experiencias educativas y sentidos en torno a un concepto (1946-1961)”, que fue elaborada en un programa de posgrado del DIE-Cinvestav. Las menciones honoríficas fueron para el maestro Yasser Viliulfo Martínez Tapia, por la tesis “Formación ciudadana en México a través de dos dispositivos educativos: libros de texto gratuitos y cine de salud (1960-1968)” del DIE-Cinvestav, y para la maestra Michelle Desirée Aguilar Robledo, por el trabajo denominado “Útiles y devotas: las alumnas de los colegios de la enseñanza a fines del siglo XVIII en Nueva España y Nueva Granada”, del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. En la categoría de tesis de Doctorado fue premiado el trabajo de la doctora Adriana Alejandra García Serrano titulado “Espacios para el cuidado y educación de niños menores de seis años: construcción de una materialidad escolar en la Ciudad de México, 1880-1942”, del DIE-Cinvestav, mientras que la mención honorífica la recibió la doctora Citlalic López Aceves, por el trabajo titulado “Procesos de apropiación y cultura escolar: los profesores formadores de docentes y la enseñanza de la historia en dos contextos institucionales (1999-2020)”, correspondiente a un programa doctoral de la Universidad de Guadalajara.

El certamen a la mejor tesis de posgrado fue posible gracias a la coordinación de la comisión, que estuvo a cargo del doctor René Medina Esquivel y en la cual participaron como integrantes miembros distinguidos de la SOMEHIDE y un pequeño grupo de académicos invitados. En la categoría de Maestría las doctoras Tamar Groves, María Guadalupe García Alcaraz y Norma Ramos Escobar, y para la categoría de Doctorado las doctoras Mónica López Macedonio, Elida Lucila Campos Alba, Aymara Flores Soriano y Ariadna Acevedo Rodrigo, y el doctor Juan Bernardo Alfonseca Giner de los Ríos.

Como es también ya una tradición, el Encuentro se aprovecha como pretexto para realizar la Asamblea General de Miembros Asociados de la SOMEHIDE y a la vez es el momento en el que concluye el proceso electoral para la designación del Consejo Directivo que se encargará de dirigir los destinos de la asociación durante los siguientes dos años. Las dificultades para integrar un equipo de trabajo que postule su candidatura de manera oportuna son una característica que se ha mantenido por lo menos durante los últimos tres periodos y para la directiva en turno no fue un caso excepcional, pues el relevo debió de haber ocurrido desde el año 2023. Sin embargo, el ímpetu que hubo en San Luis Potosí por fungir como sede del Encuentro sirvió

a la vez para que se integrara un grupo, encabezado por la doctora Norma Ramos Escobar, que resultó electo para encabezar el XI Consejo Directivo de la SOMEHIDE, el cual permanecerá en funciones durante el periodo 2025-2026.

Relectura de las actividades del XVIII Encuentro

Luego de concluir las actividades del XVIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación y a la escasa distancia que nos separa con el arranque del año 2025, hay varios aspectos que llaman la atención y que son dignos de una relectura. El primero de ellos tiene que ver con el número total de participaciones incluidas en el programa general del Encuentro, que se ha mantenido más o menos uniforme durante las últimas cuatro emisiones del evento (ver Tabla 2), pero en esta ocasión destaca que el 35.5% de los ponentes registrados hayan sido estudiantes y el 64.5% restante corresponda a las y los investigadores consolidados. Este dato reafirma la tesis que sostenía en la nota editorial del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* de hace cinco años, en relación al compromiso que la SOMEHIDE “ha tenido y tiene en la formación de nuevas generaciones de historiadores educativos” (Trujillo, 2020, p. 9).

Tabla 2
Concentrado general de actividades incluidas en el programa de los encuentros del 2018 al 2024

Evento y tipos de participación	Ponencias	Paneles temáticos	Paneles magnos	Presentación de publicaciones	Conferencias magistrales	Talleres	Eventos especiales	Total
2018: XV Encuentro (Pachuca)	102	13	3	15	3	4	9	149
2020: XVI Encuentro (Chihuahua)	67	11	0	16	3	0	3	100
2022: XVII Encuentro (Ciudad de México)	64	5	1	13	2	0	4	92
2024: XVIII Encuentro (San Luis Potosí)	91	15	0	8	2	0	5	121

Fuente: Elaboración propia.

El segundo aspecto a resaltar es la caída en las propuestas para presentaciones de libros que igualmente, si consideramos el promedio de los cuatro encuentros más recientes, en el correspondiente al 2024 se registró una disminución del 38% en este tipo de participaciones (ver Tabla 2). Desde luego que no se trata de un hecho fortuito, pues como reportamos también en el informe de Estado de Conocimiento 2012-2021 para el área de historia e historiografía de la educación, el artículo de revista se perfila como el vehículo predominante con el que se dan a conocer los resultados de los procesos investigativos “y comienza un periodo gradual de recortes en los apoyos de los programas de gobierno e institucionales para las publicaciones impresas” (Trujillo, 2024, p. 35), que ha impactado en que la producción de libros sea cada vez más escasa.

En sintonía con lo señalado en el párrafo anterior, se observa un aumento exponencial en la postulación de propuestas a manera de artículos para el *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, pues mientras en los anteriores encuentros se había mantenido una publicación promedio de 20 artículos anuales, para los números de los años 2024 y 2025 se registró un aumento del 34%, aun cuando el nivel de rigurosidad fue más estricto en comparación con los requisitos que la convocatoria del XVIII Encuentro exigía para la postulación de una propuesta a manera de ponencia.

Un cuarto elemento importante en la relectura del Encuentro son las temáticas seleccionadas por cada uno de las y los autores, pues además de ajustarse a la temática marco del evento, destaca que no se trate solamente de una historia distante en el tiempo, sino que se incorporan temas emergentes y cercanos a la actualidad, pues lo mismo abarcaron tópicos referentes a reformas educativas y curriculares a la educación básica –como la de 1993– que a libros de texto gratuitos o a la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana. Este aspecto permite resignificar el mensaje que la presidenta del Consejo Directivo 2022-2024, doctora Cirila Cervera Delgado, expuso al señalar su beneplácito de que las actividades del Encuentro se hayan desarrollado en las aulas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, pues ello nos permite “revitalizar el vínculo que tenemos con educación básica, eje de muchos de nuestros quehaceres investigativos cuyos ejemplos siempre se muestran en las contribuciones que se presentan en nuestro encuentro bienal” (Civera, 2024, min. 34:56).

Consideraciones finales

Este breve recuento de aspectos destacados del XVIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación nos permite aquilatar la valía de las actividades que realiza la SOMEHIDE y que contribuyen significativamente a la consolidación de nuestra área de investigación. A medida que avanzamos en la conquista de nuevos logros, igualmente se avecinan otros desafíos que nos obligan a repensar las acciones que emprendemos. Ojalá que la participación entusiasta de la comunidad académica que se aglutina alrededor de nuestra asociación sea el elemento que haga posible que sigamos avanzando hacia nuevos puertos. Desde el Consejo Editorial del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* hacemos votos por que el Consejo Directivo 2025-2026, que recién inicia en sus funciones, no solamente logre encauzar los proyectos que han madurado durante los casi 23 años de vigencia de la SOMEHIDE como asociación civil, sino que sepan emprender nuevas aventuras que aseguren la continuidad y la permanencia de nuestra Sociedad como agrupación académica referente en el contexto iberoamericano.

Referencias

- Cervera Delgado, C. (2024, nov. 13). *XVIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación* [Discurso de apertura]. CICyT Oficial-YouTube. <https://youtu.be/smtw3XN1dis?t=1968>
- Ramos Escobar, N. (2024, nov. 13). *XVIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación* [Discurso de apertura]. CICyT Oficial-YouTube. <https://youtu.be/smtw3XN1dis?t=2638>
- SOMEHIDE [Sociedad Mexicana de Historia de la Educación] (2024). *Convocatoria para el XVIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación*. <https://somehide.org/wp-content/uploads/2024/04/convocatoria-2024.pdf>
- 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). Introducción. Historia e historiografía de la educación, consideraciones para el balance de una 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.

Cómo citar este artículo:

Trujillo Holguín, J. A. (2025). Una relectura a las actividades del XVIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 9-17, <https://doi.org/10.29351/ahme.v4i2.703>



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.

Violencias de género a una normalista zacatecana a principios del siglo xx: ecos de un orden social

Gender violence against a Zacatecan Normal student at the beginning of the 20th century: Echoes of a social order

Norma Gutiérrez Hernández

RESUMEN

Esta investigación centra su atención en distintas violencias de género que fueron infligidas a una normalista zacatecana en 1916, todas ellas como resultado del orden social imperante y la conceptualización que se tenía de las mujeres y lo femenino, por lo que el trabajo resalta algunas asimetrías de género y su impacto en el contexto social. El trabajo se inscribe en la historia de la educación y la historia de las mujeres en México, considerando cómo las violencias de género son de larga data e, inclusive, en el periodo de estudio fueron respaldadas por un sistema educativo y jurídico que hacía eco al ordenamiento de género existente. El trabajo está integrado por tres apartados: un marco introductorio, el análisis del caso y unas consideraciones finales, en las que se aluden las principales pérdidas que experimentó la alumna normalista, ante su calidad de víctima por este hecho. El caso analizado está en un expediente resguardado en la Biblioteca de la Universidad de Columbia, Estados Unidos.

Palabras clave: Género, violencias, educación Normal.

ABSTRACT

This research focuses its attention on different gender violence that was inflicted on a female student at a teachers' school from Zacatecas in 1916, all of them as a result of the prevailing social order and the conceptualization of women and the feminine, thus this work highlights some asymmetries of gender and their impact on the social context. This work is inscribed in the history of education and the history of women in Mexico, considering how gender violence is long-standing and, even, in the period of study it was supported by an educational and legal system which echoed the existing gender order. The work is made up of three sections: an introductory framework, the analysis of the case, and some final considerations, which refer to the main losses that the Normal student experienced, given her status as a victim of this event. The case analyzed is in a file kept at the Columbia University Library, United States.

Keywords: Gender, violence, teacher training.

Norma Gutiérrez Hernández. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la UAZ, especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Integrante del SNII y de la SOMEHIDE. Es profesora-investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y en la Licenciatura en Historia, ambos programas de la UAZ. Correo electrónico: normagutierrez17@uaz.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6861-2690>.

Marco introductorio

Las violencias contra las mujeres son un tema ancestral, y apenas recientemente ha sido visibilizado y abordado como una cuestión de carácter público, lo que significa la intervención del Estado a través de diferentes instituciones, con un cúmulo importante de políticas públicas. Lo anterior, en gran medida como resultado de la participación femenina y feminista, que ha impactado en la generación de instrumentos internacionales,¹ leyes en algunos países y normativas en algunas entidades de estos, como en el caso de México.

De esta manera, de cara al primer cuarto del siglo XXI, en el país existe un concierto de instancias que en los tres niveles de gobierno (municipal, estatal y federal) tienen como competencia laboral la prevención, atención, sanción y erradicación de las violencias, sobre todo las dirigidas hacia las niñas y mujeres, dado que la proliferación de aquellas obedece a una definición de género,² tal como ha sido referido en escenarios internacionales con valiosos estudios de la ONU, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares –ENDIREH– y el trabajo que encabeza el Instituto Nacional de las Mujeres –INMUJERES–; a la par que las posibilidades estatales, a través de las secretarías o institutos de las mujeres y los Bancos Estatales de Datos sobre Violencia contra las Mujeres –BANEVIM–, entre los centrales.

Sin embargo, lo anterior tiene una historia reciente, hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX, por lo que antes de esta temporalidad la proliferación de las violencias contra las mujeres era un denominador común sin atención gubernamental, de hecho, parte constitutiva de un orden social. Así, apenas en el 2007 se promulgó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2007); a partir de esta normativa se han promulgado homólogas en los estados.

Más aún, el tema contra las violencias hacia las mujeres está presente en el modelo educativo nacional, tanto en educación básica –con la Ley General de Educación (DOF, 2019)– y en educación media superior –plasmada en el Marco Curricular Común (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022)– como en la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021), que rige las licenciaturas y los posgrados.

El sustento de esto no es gratuito, sino que obedece a la definición deplorable que caracteriza el escenario nacional, con indicadores alarmantes que no han parado desde hace años: cada día pierden la vida diez mujeres, con un margen de impunidad del 97% (Pérez, 2020). Esto, hablando del grado extremo de la violencia de género: el feminicidio, que se suma a todas las expresiones violentas que también experimentan las mujeres desde los planos físico, psicológico, patrimonial, económico, sexual, docente, laboral y virtual (DOF, 2007); sobre el particular, estadísticas recientes aluden a incrementos importantes (INEGI, 2023).

¹ Como la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación de la Mujer (CEDAW, 1979), la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Belem do Pará, 1994) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

² De acuerdo a Gutiérrez (2022), “el género conceptualiza a las personas en términos sociales en función del sexo. Esto significa que los hombres y las mujeres se hacen por manufactura humana, por un proceso de socialización y educación que inicia desde antes de nacer y permanece durante toda la vida. Así, las características de lo masculino y lo femenino se acuñan, no son parte de un código genético, sino que son el resultado de una cultura” (p. 275).

En esta tesitura, en el campo de Clío se ha derramado ya alguna tinta mostrando cómo las violencias hacia las mujeres fueron reiteradas y parte de un constructo social, sobre todo por las edificaciones sociales asignadas para uno y otro sexo; en palabras de Torres (2016), “si la discriminación de género está naturalizada, la violencia se vuelve invisible” (s.p.), y de esta manera se asumieron y se ejercieron, en tanto que tenían carta de legitimidad.

En este sentido, un par de historiadoras pioneras comentan cómo las mujeres de las primeras culturas fueron definidas por ideas de subordinación, adquiriendo el carácter de “tradiciones consagradas”, mismas que pasaron incólumes, generación tras generación, durante muchos siglos. Estos planteamientos aludían que “las mujeres eran por naturaleza dependientes e inferiores a los hombres. Con el paso del tiempo, estas premisas adquirieron el poder de los axiomas: parecían naturales, inevitables y, en algunos casos, expresadas por Dios” (Anderson y Zinsser, 1992, p. 49).

Lo anterior originó que las mujeres y lo femenino fueran excluidas de la guerra, la ley, el gobierno, la religión, el conocimiento; así, cualquier denominación masculina podía tener autoridad y poder sobre las mujeres, por lo que sus cuerpos fueron confinados al hogar y su vida estuvo relacionada con la familia y lo doméstico (Anderson y Zinsser, 1992). Esto en gran medida retrasó su ingreso en la educación formal y su posterior inserción en un ámbito asalariado a partir de un capital educativo, además de que el camino que tuvieron que transitar fue sinuoso (Buquet et al., 2013).

Es importante resaltar que dentro de un escenario mundial, el valioso trabajo de Duby y Perrot (1993), en los cinco volúmenes en Occidente de *Historia de las mujeres (Antigüedad, Edad Media, Renacimiento y Edad Moderna, Siglo XIX y Siglo XX)*, dieron voz a las mujeres, mostrando una riqueza singular como protagonistas de estos periodos, por lo que pusieron de relieve cómo “la historia de las mujeres es, en cierto modo, la de su acceso a la palabra” (p. 7). Además, estos ricos ejemplares pusieron sobre la mesa la visibilización e impronta de las violencias que habían padecido las mujeres desde diferentes instancias, como resultado de un sistema patriarcal, mismo que también era alimentado por las propias mujeres, dados sus procesos de socialización y educación.

En el terreno nacional, un estudio descollante es el de García (2008), denominado “Violencia conyugal y corporalidad en el siglo XIX”. En él, el hilo conductor es el maltrato de los hombres sobre sus parejas femeninas, enfatizando cómo “históricamente los derechos sociales de los hombres han incluido el control de sus esposas por medio de la fuerza y el uso de poder” (García, 2008, p. 107). De manera específica, la investigación refiere la violencia conyugal decimonónica, lo que se hizo para controlarla, el saldo negativo que ocasionó la Reforma y la definición cultural que hicieron las agredidas, en especial, en el ámbito de su corporalidad (García, 2008).

Otro estudio en México es el de Staples (2018), en el que relata cómo *La Güera* Rodríguez, personaje decimonónico conocido por su belleza, pero también por ser

“buena conversadora y poseedora de un ingenio chispeante” (p. 59), con un superávit en el arte de agradar, estuvo a punto de ser asesinada por su primer esposo, el capitán Villamil. Es inteligible advertir que, antes de casi perder la vida, esta notable mujer experimentó en carne propia múltiples violencias de género.

Lo anterior tan solo es una muestra de diversos trabajos que han historizado violencias contra las mujeres. A continuación se analizará un caso que sucedió en Zacatecas dentro de los ámbitos educativo y social.

Violencias de género a una normalista zacatecana a principios del siglo xx: ecos de un orden social

El presente hecho de violencia de género le sucedió a una normalista zacatecana en los albores del siglo pasado, en julio de 1916, en plena efervescencia de la Revolución mexicana, lo que se capitalizó para ensalzar al régimen político en términos de justicia social.

El caso está referido en una publicación hemerográfica de Mérida, Yucatán, *La Voz del Obrero*, enviada a su director con una carta y el periódico *La Voz de Zacatecas*, rotativo donde se publicó. En la misiva se anota que la noticia debe ser publicada en todos los diarios del país y fuera de él, con el objetivo de lacerar al “partido clerical” y su “sacerdocio desmoralizado” y resaltar la actuación del gobierno, como baluarte y depositario del poder del pueblo, que atiende sus necesidades y doblega a cualquier otra potestad que pretenda estar por encima del Estado (Columbia University Libraries, 1916). Naturalmente, hay un móvil claro en esto: restar militantes en la grey católica, exponiendo las bajezas humanas de sus representantes, redituando políticamente el evento a favor de un gobierno de avanzada, revolucionario, pero con ceguera de género.

La noticia es denominada como “un crimen repugnante, criado en el alma de un depravado monje franciscano que, cubriéndose con piel de oveja, se introdujo en un hogar honesto para destruir su felicidad” (Columbia University Libraries, 1916, p. 4). Como se infiere, el tono subjetivo es notable; más aún, el religioso es considerado como “digno sucesor del padre Amaro”³ (Columbia University Libraries, 1916, p. 4).

El delito cometido que se narra fue una serie de violencias de género perpetradas por el padre Agustín Mújica y Trejo a Caritina Serros, una normalista originaria de Sombrerete, aunque residente en la ciudad capital como alumna de la Escuela Normal de Señoritas. Ella estaba cursando el segundo año del magisterio, carrera por excelencia para las zacatecanas de esa época (Gutiérrez, 2013). Al parecer, el ilícito se cometió en Sombrerete, donde el “Don Juan de sotana” presidía la parroquia; todo indica que tenían una relación de amor que atravesó por un desacuerdo, sin que se sepa el motivo, pero lo que sí se infiere es que ella terminó el noviazgo (Columbia University Libraries, 1916).

³ La nota alude al escritor portugués José María Eça de Queiroz, quien es considerado el máximo portavoz de la novela realista en su país. La referencia a él es por la novela *El crimen del padre Amaro*, publicada en 1875, que tiene eco con el delito contra la normalista, de tono anticlerical. En México esta narrativa se llevó al cine en el año 2002 (Fernández y Tamaro, 2004).

Ante esta situación, Caritina Serros se fue a la ciudad de Zacatecas, donde residía con su madre, lugar hasta donde fue el franciscano a perseguirla y dañarla. Así pues, buscó a la directora de la Normal, la señorita Elena Puelles, a quien citó en la iglesia de San Francisco, en la parte norte de la ciudad. Se dirigió a ella en estos términos: “que en la institución bajo su orden o cargo, había una niña llamada Caritina Serros, que había sido agraviada en Sombrerete, y que a causa del buen nombre de la institución, ella, la directora, debería expulsar a la chica” (Columbia University Libraries, 1916, p. 10).

El religioso le comentó a la titular que por el ultraje que había sufrido la alumna, debía ser expulsada de la Normal; también le solicitó no hacer pública la información. Rápidamente el rumor de que Caritina Serros hubiera perdido su calidad de doncella fue del dominio público (Columbia University Libraries, 1916). Posiblemente en esto tuvo que ver también el actuar del fraile, considerando el daño que quería infligirle para que ella regresara a la comunidad de Sombrerete.

Es importante hacer hincapié en que en esa época el honor de una mujer no tan solo radicaba en ella, sino también en su familia, y quien lo perdía cargaba con una mácula incompatible con el destino social asignado a las mujeres: madres-esposas-amas de casa. En pocas palabras, la ofensa de este tipo en una mujer era más que suficiente para que lo perdiera todo y no tuviera ya el carácter de digna, íntegra y honorable en el orden social. Así lo entendió la directora de la Normal, otra mujer de 45 años y soltera, que fue socializada en los parámetros asimétricos de género del periodo, incluidos en el currículo formal de la institución que estaba a su cargo (Gutiérrez, 2024), por lo que consideró a la alumna como culpable, sin advertir su carácter de víctima, en franca sintonía con un orden social patriarcal.

Así, en la reunión de la Junta Directiva de la Normal se abordó el hecho:

En la ciudad de Zacatecas a los 4 días del mes de julio de 1916, reunidos los miembros de la Junta Directiva de este Establecimiento, la Srita. Directora expuso:

Hay versiones desfavorables acerca de la conducta observada fuera del Establecimiento, por una de las alumnas; estas versiones se han hecho del dominio del elemento escolar y de aún algunos extraños; y teniendo en cuenta el perjuicio moral que puede resultar a las demás educandas, así como por el mismo decoro del Establecimiento, y siendo la conducta irregular una de las causas que la Ley de Ynstrucción [sic] Secundaria enumera como motivo de expulsión, propone todas estas razones a la consideración de los Sres. Vocales, a fin de tomar la decisión más oportuna [AHSVBENMAC, 1916, foja 2].

La expulsión no se llevó a cabo, dada la intervención de un profesor, vocal 1º, quien exponiendo lo delicado que era el asunto, consideraba oportuno “aplazar su solución hasta estar en datos más amplios y seguros” (AHSVBENMAC, 1916, foja 2), propuesta que se avaló. En relación con esto sobresalen dos cuestiones: que no se consideró a la alumna, no se le dio un voto de confianza para conocer su historia; además, de que fue una voz masculina la que revirtió el giro de la reunión, al detener

la expulsión. Esto es significativo, tomando en cuenta que había tres mujeres, quienes seguramente conocían y, tal vez, le habían dado clases a Caritina, pero no tenían conciencia de género.

La Junta Directiva se volvió a reunir seis días después. La directora preguntó si alguien tenía algo que compartir sobre el caso. Las respuestas fueron que no, que la información era “general y vaga”, pero una maestra expresó que “este enojoso asunto tenía ya bastante notoriedad y sería conveniente tomar una medida decisiva” (AHSVBENMAC, 1916, foja 3). No causa asombro este posicionamiento de la profesora Rosaura Esparza, quien, como sus pares y la directora, eran atalayas del orden de género, por lo que la resolución que se pedía debía ser expedita y, sobre todo, aleccionadora. En este tenor, la directora Puelles tomó la palabra:

[...] sintiéndose responsable de la moralidad del Establecimiento que le está confiado, ante sí misma, ante los Sres. Padres de familia, ante el Sup. Gobierno y ante la sociedad en general, desea que este asunto se ventile sin precipitación, pero con empeño [...] [por lo que] a fin de que los mismos puedan pesar debidamente las circunstancias que obran en este asunto [...] hizo presente a la Junta datos de carácter enteramente íntimo que le fueron confiados [...] hace algunos meses y rogó a los Sres. Vocales, se sirvan estudiarlos nuevamente [AHSVBENMAC, 1916, foja 3].

En una tercera y última sesión de la Junta Directiva, con base en lo señalado por la directora, de manera unánime y, también, amparados en el artículo 49, fracción VI del Reglamento de la Ley de Instrucción Secundaria vigente, se acordó “la Expulsión privada de la alumna”⁴ (AHSVBENMAC, 1916, foja 4). Esta resolución fue notificada al gobierno del estado.

La historia no termina con la expulsión de Caritina Serros de la Normal, con su nombre de boca en boca en la institución y su contexto social, sintiéndose devaluada como mujer, perdiendo su futuro como profesionista asalariada, posiblemente creyendo ser la única culpable de lo que le pasó, sino que todavía faltaba lo más lamentable de la violencia sexual y de género que experimentó.

Así, el propio gobernador, con las pruebas recabadas de este suceso, dictó orden de aprensión contra el monje, quien fue capturado, encerrado y sentenciado a la pena capital. Ante esto, asustado por la proximidad del fin de su vida, suplicó un último favor: que le permitieran escribir una misiva a su víctima; era su última carta para salvar su existencia:

22 de julio de 1916. Señorita Caritina Serros: no he tenido nada excepto a ti [...] me dispararán hoy a las 3 de la madrugada, si no das tu consentimiento para casarte conmigo. ¡Por favor acepta y salva mi vida! Estoy listo para casarme contigo. Una vez casados nos iremos. A. MÚJICA T. [Columbia University Libraries, 1916, p. 13].

La epístola termina con estas instrucciones y más violencia:

⁴ Se encontró muy poca información de la alumna Caritina, solo un par de calificaciones que datan de diciembre de 1915, en las clases de Música vocal, Canto coral y Costura, obteniendo la denominación de MB (“Muy Bien”) en las tres. Para el siguiente periodo de exámenes no aparece, lo que se explica por su baja (AHSVBENMAC, 1926, f. 55).

Ven aquí y da tu consentimiento ante el Coronel Teniente [...] quien me disparará si no das tu consentimiento. Aquí en la puerta del cuartel debes preguntar [...] sálvame [Columbia University Libraries, 1916, p. 13].

La respuesta de Caritina no se hizo esperar, “olvidó la ofensa a su honor” y con su madre, Merced González, como única compañía, fue a ver a Mújica a la prisión, otorgándole el perdón. Esto revocó la sentencia. De manera inmediata se casaron, en una relación por demás desigual: él mayor de edad, de 32 años, natural de Guadalajara, residente en Zacatecas; ella de 15 años, nacida en Sombrerete, con un padre ausente, por lo que solicitó ser declarada mayor de edad,⁵ puntualizando que su mamá daba su aval para el enlace conyugal. La autorización para el matrimonio fue inmediata, registrándose este ante los funcionarios del Registro Civil en el mismo cuartel donde estaba preso el fraile, a las 2:00 de la madrugada (Columbia University Libraries, 1916).

Con base en lo que brinda el expediente, el que ganó fue el gobierno del estado, porque ensalzó denodadamente cómo la obra de la Revolución se había hecho presente al condonar la sentencia al delincuente y dando cuenta de su magnanimidad como entidad política, en franca sintonía con una labor de moralización enarbolada por la justa revolucionaria y de carácter maniqueo: los hombres del gobierno triunfante eran honestos, mientras que los pertenecientes a la curia católica, como el padre Mújica, eran personas sin escrúpulos, que gustaban de los placeres del mundo y las “incautas chicas” (Columbia University Libraries, 1916). Naturalmente, en el documento no se señala quién perdió, tema del siguiente apartado.

Consideraciones finales

Quien perdió en este caso es claro: la joven Caritina Serros, quien se vio obligada a abandonar toda posibilidad de mejoría en su vida y se le negó la oportunidad de obtener una formación postelemental, con lo que podría haberse insertado en un contexto laboral asalariado y gozar de cierto reconocimiento social y autonomía.

Además de esto, su pérdida mayor fue haber accedido a casarse con quien la había ultrajado, quien además con alevosía e intencionalidad había fraguado también su expulsión de la Normal, al ventilar argumentos para socavar su buen nombre; con seguridad, para desproveerla de todo círculo social que le brindara un acompañamiento, como se ha demostrado que hacen los agresores, al cortar el suministro de relaciones familiares y sociales de su víctima. Atrás de esto estaba el hecho de que la joven tuviera que regresar a Sombrerete, donde él tendría mayores posibilidades para acercársele.

Al casarse con él, ella perdió todavía más, porque al pasar la aureola de amor que él le prometió, por la urgencia que tenía para salvar su vida, sin lugar a dudas llegarían al matrimonio muchas violencias de género más, empezando por algunos reproches que devela el expediente, como el hecho de que él haya tenido que renunciar a su

⁵ De acuerdo a Staples (2015), “las solteras estaban bajo la patria potestad del padre hasta los 25 años de edad” (p. 139).

ministerio, así como el cambio de domicilio, y más aún, posiblemente, culparla de la sentencia que le dieron. En realidad, como indican todos los estudios de violencias de género, si no se rompe el círculo de las violencias, aquellas se vuelven a presentar de manera inevitable, cada vez con mayor intensidad. Esto, alimentado por el contexto de la época: “La casada estaba bajo la tutela de su marido, a menos de que él le diera permiso para manejar sus propios fondos, firmar contratos o conducir a su mejor parecer la casa y la educación de los hijos” (Staples, 2015, p. 139), lo cual, tenía una correspondencia con el orden legal del periodo:

La diferenciación entre los derechos femeninos y masculinos en la sociedad conyugal, supone una diferencia en la conceptualización de la mujer. La mujer resulta lo no humano, el opuesto genérico del hombre y sus derechos quedan especificados precisamente para construir y enfatizar esa diferencia [Ramos, 1997, s.p.].

Asimismo también perdió Caritina Serros su nombre y honorabilidad, porque quedó por los suelos la apreciación social de su integridad, con la impronta que ello significaba para una mujer en ese periodo. Sobre esto, en varios momentos, la directora y maestras lo señalaron, más aún, fue el móvil central de su expulsión de la Normal, para salvaguardar la “moralidad” y las buenas costumbres; huelga decir que debido a esto también fue vulnerada por sus congéneres, lo que se conoce como “feminidad tóxica” (Luna, 2021) y, probablemente, no tan solo de sus maestras y directora, sino por sus compañeras.

Tal vez por ello decidió casarse con su agresor, al verse vulnerable y sin posibilidad de que algún hombre se fijara en ella, y así poder encarnar el destino social asignado a su sexo, tal como lo enuncia Scott (2005) al mencionar que durante el siglo XIX las mujeres tenían como prioridad su misión maternal y su misión doméstica “respecto de cualquier identificación ocupacional a largo plazo” (p. 428). Si bien cronológicamente ya no era el siglo XIX, no hay que perder de vista que las mentalidades de género tienen un peso abismal en su deconstrucción, por lo que tardan mucho en modificarse; sobre el particular, se ponen de relieve las palabras de Macías (2002):

Antes del inicio de la Revolución mexicana, [había] un incipiente movimiento feminista, encabezado por mujeres educadas, de clase media, querían mayores oportunidades educativas para todas, mejores salarios para las trabajadoras y reformas al Código Civil. Las feministas mexicanas pensaban que los avances en estas áreas acabarían con la doble moral y con la inferioridad legal de las mujeres casadas. Sin embargo, la cuestión del sufragio interesaba a muy pocas, ya que el feminismo en el país estaba en una etapa muy temprana [p. 37].

Finalmente, al perder Caritina Serros perdieron todas las mujeres de Zacatecas, y también las del país, incluyendo a quienes no le brindaron una mano de empatía y no tuvieron una conciencia de género, mujeres que no se dieron cuenta del fortale-

cimiento del sistema patriarcal que estaban llevando a cabo con su nulo apoyo a esta alumna y/o compañera; no pudieron darse cuenta porque eran hijas de su tiempo, en un contexto que nutría las violencias contra las mujeres, en un periodo en el que aquellas no eran consideradas como un problema público, sino que eran ecos de un orden social.

Agradecimiento

Agradezco al maestro Margil de Jesús Romo Rivera, responsable del Archivo Histórico “Salvador Vidal” de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, por sugerirme analizar este hecho y compartirme el expediente del caso, eje central de la investigación.

Referencias⁶

- AHSVBENMAC [Archivo Histórico “Salvador Vidal” de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”]. (1916). *Libro de Actas de la Junta Directiva* [Fondo ENMAC, Sección: Gobierno, Serie: Normatividad; Años: 1910-1922; Caja Núm. 3]. Zacatecas, México.
- AHSVBENMAC (1926). *Libro de Exámenes de 1910 a 1926* [Fondo: ENMAC; Sección: Administración académica; Serie: Registro de Exámenes; Años: 1910-1926; Caja Núm. 36]. Zacatecas, México.
- Anderson, Bonnie, y Zinsser, Judith (1992). *Historia de las mujeres: una historia propia. Vol. 1. Crítica*.
- Buquet, Ana, Cooper, Jennifer, Mingo, Araceli, y Moreno, Hortensia (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM.
- Columbia University Libraries (1916). *A minister of the Catholic cult signs the act of his civil marriage in order to redress the wrong which he caused to an unhappy young lady, a student in the Normal School of this city (Zacatecas, Mex.)* [Reprint from “La Voz de obrero”, Aug. 15, 1916]. <https://archive.org/details/ministerofcathol00unse/mode/2up>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- DOF (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- DOF (2021). *Ley General de Educación Superior*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Duby, Georges, y Perrot, Michelle (dirs.) (1993). *Historia de las mujeres* (tt. 1-5). Taurus.
- Fernández, Tomás, y Tamaro, Elena (2004). Biografía de José María Eça de Queiroz. En *Biografías y vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/e/eca.htm>
- García, Ana Lidia (2008). Violencia conyugal y corporalidad en el siglo XIX. En Tuñón, Julia (comp.), *Enjaular los cuerpos. Normativas decimonónicas y feminidad en México* (pp. 107-145). El Colegio de México.
- Gutiérrez, Norma (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en Zacatecas durante el Porfiriato*. UAZ.
- Gutiérrez, Norma (2022). Saberes y prácticas educativas de género a principios del siglo XX. Un análisis a partir del texto *Corazón. Diario de una niña*. En Ana María del Socorro García y Julieta Arcos (coords.). *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas* (pp. 273-300). SOMEHIDE.
- Gutiérrez, Norma (2024). *En la forja de una historia. Normalistas zacatecanas: formación educativa, género y legado, 1878-1970* [en prensa].

⁶ Se anotan los nombres de las autoras para visibilizar su contribución en el conocimiento, en sintonía con la academia feminista y la incorporación del enfoque de género en la educación. En congruencia con la equidad, también se anotan los nombres de los autores.

- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2023). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_VCM_23.pdf
- Luna, América (2021). Mujeres juntas, ¿ni difuntas? Feminidades tóxicas y sus alrededores. En *Revista Universitaria*, (31), 15-17. <https://revistauniversitaria.uaemex.mx/article/view/16274>
- Macías, Anna (2002). *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*. UNAM-PUEG.
- Pérez, Carlos (dir.) (2020). *Las tres muertes de Marisela Escobedo* [Documental]. Vice Studios Latin America, Scopio.
- Ramos, Carmen (1997). Moralidad genérica y espacios de poder en la estructura legal de la vida familiar en el México de fin de siglo, 1880-1917. *49 Congreso Internacional de Americanistas*, Quito, Ecuador. <https://naya.com.ar/congresos/contenido/49CAI/Escandon.htm>
- Scott, W. Joan (2005). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En Georges Duby y Michelle Perrot (dirs.), *Historia de las mujeres. Vol. 4. El siglo XIX*. Taurus.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana* [Documento de trabajo]. Dirección General de Desarrollo Curricular. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf
- Staples, Anne (2015). Mujeres mexicanas ilustradas, siglo XIX. En *Historia de las Mujeres en México* (pp. 137-156). INEHRM.
- Staples, Anne (2018). Una mujer voluntariosa: la güera Rodríguez y dos biografías discordantes. En *Mujeres protagonistas de nuestra historia* (pp. 57-76). INEHRM.
- Torres, Marta (2016). El nuevo rostro de un viejo fenómeno: la trata de personas con fines de explotación sexual y los derechos humanos. *Sociológica*, 31(89), 95-129. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1137/1168>

Cómo citar este artículo:

Gutiérrez Hernández, N. (2025). Violencias de género a una normalista zacatecana a principios del siglo xx: ecos de un orden social. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 19-28. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.621>



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.

María de la Luz Grovas: profesora pionera universitaria y líder feminista

María de la Luz Grovas: Pioneering university professor and feminist leader

Ma. De Lourdes Alvarado y Martínez Escobar • Claudia Altaíra Pérez Toledo

RESUMEN

María de la Luz Grovas (1898-1979) fue una figura pionera en la educación superior en México y una destacada líder feminista. Inició su carrera docente en la Escuela Nacional Preparatoria en la década de 1920, en un contexto dominado por hombres. A lo largo de su vida, Grovas desempeñó un papel crucial en la formación de generaciones de estudiantes y en la consolidación de la Universidad Nacional de México (hoy UNAM). Se graduó en Artes en 1915 por la Escuela Nacional de Altos Estudios, y se convirtió en una incansable promotora de la educación, especialmente para mujeres. Además de su labor docente, Grovas fue una activa participante en diversas organizaciones académicas, incluyendo la Asociación de Universitarias Mexicanas, donde jugó un papel fundamental. Representó a esta organización en la Federación Internacional de Mujeres Universitarias, lo que le permitió establecer redes con colegas nacionales e internacionales. A pesar de enfrentar la marginación de género, Grovas ocupó varios puestos importantes, incluyendo la jefatura del Departamento de Letras Inglesas en la Escuela Normal Superior y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Su legado académico también incluye publicaciones sobre literatura inglesa y educación en México. La vida y obra de Grovas contribuyen significativamente al reconocimiento histórico de las mujeres en la educación y su impacto en el desarrollo cultural y educativo de México.

Palabras clave: María de la Luz Grovas, docente, Universidad Nacional de México.

ABSTRACT

María de la Luz Grovas (1898-1979) was a pioneering figure in higher education in Mexico and a prominent feminist leader. She began her teaching career at the Escuela Nacional Preparatoria (National Preparatory School) in the 1920s, in a male-dominated environment. Throughout her life, Grovas played a crucial role in shaping generations of students and in consolidating the Universidad Nacional de México (National University of Mexico, now UNAM). She graduated in Arts in 1915 from the Escuela Nacional de Altos Estudios (National School of Higher Studies) and became a tireless advocate for education, especially for women. In addition to her teaching work, Grovas was an active participant in various academic organizations, including the Asociación de Universitarias Mexicanas (Mexican Association of University Women), where she played a fundamental role. She represented this organization in the International Federation of University Women, which allowed her to establish networks with national and international colleagues. Despite facing gender marginalization, Grovas held several important positions, including head of the Department of English Literature at the Escuela Normal Superior (Normal Superior School) and the Faculty of Philosophy and Letters at UNAM. Her academic legacy also includes publications on English literature and education in Mexico. Grovas's life and work significantly contribute to the historical recognition of women in education and their impact on Mexico's cultural and educational development.

Keywords: María de la Luz Grovas, educator, National University of Mexico.

Ma. De Lourdes Alvarado y Martínez Escobar. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Es Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM e integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Sus líneas de investigación son historia de la universidad y de las instituciones de educación superior, siglos XIX y XX, y educación “superior” femenina en México, durante el mismo periodo. Coordina el seminario “La enseñanza de las ciencias y las humanidades en la Escuela Nacional Preparatoria, siglos XIX y XX”. Correo electrónico: alvamaresco@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0008-7795-9670>.

Claudia Altaíra 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: cuaallapt@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4890-1161>.

Introducción

Cuando abordamos el tema de las primeras profesoras universitarias de México, mujeres que en muchas ocasiones se enfrentaron a un contexto por demás adverso, debemos reconocer que desempeñaron una labor doblemente valiosa; por una parte, contribuyeron a la formación de las nuevas generaciones y por otra colaboraron a la consolidación de la Universidad Nacional de México, a través de una constante y ardua labor docente dentro de las Facultades o escuelas entonces existentes. Una de esas pioneras universitarias que incursionaron en el campo de la docencia y la investigación en la casa de estudios fue la doctora María de la Luz Grovas –1898-1979–, catedrática que se inició como maestra de la Escuela Nacional Preparatoria en la década de los veinte del siglo pasado, tiempos en los que, como sabemos, la mayor parte del sector académico estaba conformado por varones.

Tras haberse graduado como licenciada en Artes por la Escuela Nacional de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México en 1915, Grovas optó por dedicarse a la enseñanza, convirtiéndose en profesora, primero en la Preparatoria y más adelante en la Escuela de Verano y en la Facultad de Filosofía y Letras. Fue una incansable académica que impulsó la educación de la población mexicana, en particular la dirigida a las mujeres. Pero además abarcó otras importantes actividades, fue electa delegada y representante de diversos órganos colegiados en la máxima casa de estudios, como por ejemplo el Consejo Universitario, en el cual participó como representante de la Escuela Nacional Preparatoria, en 1935, y de la Facultad de Filosofía y Letras, tres años después. Asimismo colaboró en numerosos eventos y organizaciones académicas, entre los cuales destaca de manera especial su significativa y generosa colaboración en pro de la creación de la Asociación de Universitarias Mexicanas, de la cual se convirtió en uno de sus pilares más sólidos. Gracias a su capacidad y esfuerzo, fue representante de esta agrupación en la Federación Internacional de Mujeres Universitarias, tanto en la sede de Estados Unidos como en la de Inglaterra. Desde esta importante posición, excepcional para una mujer de su época, María de la Luz logró establecer redes de académicas mexicanas e internacionales, lo cual le permitió reforzar vínculos y darles mayor visibilidad en el exterior a sus pares mexicanas.

Abordar ciertos capítulos de la vida profesional de María de la Luz Grovas contribuye a la “legitimación académica y restitución histórica de la trayectoria educativa de las mujeres” (Flecha, 2004, pp. 21-34) y reconocer su papel en la consolidación de la educación superior en México. La diversidad de cargos que ocupó en la universidad, además de su gran compromiso con la enseñanza, la convirtieron en una figura destacada; como docente se centró en la enseñanza de inglés y español, actividad que fue clave en la creación y fortalecimiento del Colegio de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras –FFyL– de la UNAM. Pero al margen del indudable liderazgo ejercido en esa importante institución, su capacidad para elaborar materiales pedagógicos, como por ejemplo el libro *Panorama de México*, editado en 1946, la colocan como una de las primeras autoras universitarias,

comprometida con la enseñanza y la difusión de la riqueza cultural de nuestro país. A través de este y otros textos la profesora promovió el aprendizaje del idioma español y ofreció una visión integral de México, en la cual abarcó aspectos históricos, geográficos y culturales del país. Su obra mostró cómo la educación y la cultura podían entrelazarse a partir de un enfoque pedagógico.

Más allá del aula, las inquietudes de Grovas se proyectaron hacia las nacientes organizaciones feministas, como el Ateneo de Mujeres, el Club Altrusa Internacional, la Alianza de Mujeres de México, todos ellos importantes en su lucha por el reconocimiento de los derechos políticos y educativos de las mujeres. En este sentido, las universitarias no solo ocupaban las aulas y ciertos cargos de representación, sino que se atrevían a cruzar fronteras y tomar la palabra en defensa de sus causas e intereses.

Alumna y catedrática

Sus padres, Pedro Grovas Sevilla y María Canales Torres, contrajeron matrimonio en junio de 1892 y seis años después nació María de la Luz Grovas (25 de noviembre de 1898). Desafortunadamente, conocemos muy poco sobre su entorno familiar y sus primeros años, lo cual deja numerosas preguntas sin resolver acerca de esa etapa de su vida. No obstante, gracias a una breve semblanza biográfica publicada al mediar el siglo xx (Gaceta de la Universidad, 1955), sabemos que transcurrió en la Ciudad de México, en donde cursó sus estudios primarios en escuelas públicas, hecho importante por el tipo de formación que recibió. Gracias a las posibilidades económicas de que gozaba su familia, posteriormente obtuvo una esmerada educación de tipo privada y laica en el Colegio Inglés para Niñas de la ciudad capital, establecimiento que seguramente le dio las bases académicas que más tarde le permitieron optar por la carrera de Letras inglesas y dedicarse a la enseñanza de dicho idioma.

A pesar de los conflictos que generó el inicio de la Revolución mexicana, Grovas continuó sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria –ENP–, si bien únicamente asistió un año al polémico establecimiento (The Journal News from Hamilton, 1928, p. 7). Seguramente fue una de las 97 jóvenes que se matricularon entre 1910 y 1913, o bien de las 94 de nuevo ingreso entre 1914 y 1917 (Vargas, 2020, pp. 61, 67 y 90). Tras su paso por San Ildefonso, nuestra biografiada decidió continuar estudios en la Escuela Nacional de Altos Estudios, uno de los establecimientos fundacionales de la Universidad Nacional de México –UNM–, el cual se distinguía por contar con una matrícula femenina particularmente alta. En 1915 la joven obtuvo el grado de Licenciada en Artes en dicha institución, lo cual le permitió dedicarse al magisterio (The Cincinnati Enquirer, 1928, p. 74). Es natural que María de la Luz optara por esta alternativa, pues no eran muchas las posibilidades laborales para el sector femenino de la población y, como sabemos, la docencia representaba uno de los destinos para mujeres más comunes y reconocidos por la opinión pública de principios del siglo xx.

Hacia la década de los veinte, en medio de la cruzada educativa vasconcelista, la joven se integró a la vida profesional, nada menos que como una de las primeras docentes de la Escuela Nacional Preparatoria. Como ya indicamos, fue parte de un selecto grupo de profesoras como Palma Guillén y Adriana García Corral. Pero seguramente los múltiples y conocidos prejuicios en torno a la condición y educación de las mexicanas impedían que su número creciera de manera más rápida, prueba de ello es que para 1928 la situación no había cambiado de manera significativa. Para entonces, el plantel fundado en 1867 por Gabino Barreda solo contaba con siete profesoras registradas: María de la Luz Grovas, Ida Appendini, María Tapia, Elena Zapata Wilkins, Alicia Reyes, Emilia Leija Paz y Dolores Rivero Fuentes.

La nueva profesora preparatoriana impartió la clase de lengua inglesa, misma que conservó por más de dos décadas, llegando a convertirse en coordinadora de los profesores de esa asignatura. En un escrito de su autoría refiere alguna de las tantas dificultades que tenían que superar las maestras de aquellos tiempos. Se trata de un oficio en relación con el reglamento de escalafón para los profesores, fechado en 1940, en el cual la autora se refiere a la marginación que por razones de género sufría el sector femenino del magisterio preparatoriano.

Así, por ejemplo: cuando el Dr. Ángel Vallarino fue director de la Preparatoria [1924-1928], cesó a todas las maestras de la escuela, con las únicas excepciones de la señorita Adriana García Corral y de mí que supimos defendernos; y la razón fue simplemente que él consideraba preferible que todo el profesorado fuera de hombres [AHUNAM, Fondo Universidad Nacional, Sección Rectoría, 1 de mayo de 1928, f. 322].

Otro de los establecimientos en donde la especialista en enseñanza de las lenguas laboró fue en la Escuela de Verano, plantel creado en 1922 con el fin de estrechar las relaciones de los estudiantes capitalinos con los de otros estados del país e incluso con los provenientes del exterior. La maestra María de la Luz formó parte del cuerpo docente de dicho establecimiento durante un periodo bastante prolongado –1928 a 1954–. Durante esa larga etapa consolidó su carrera docente y tuvo la posibilidad de compartir con otras muchas colegas, entre las cuales se distingue María Caso, quien también fue consejera universitaria en diversos periodos, el primero de ellos en 1929. Retornando a Grovas, su sólida formación le permitió nuevas y más altas responsabilidades: fue nombrada jefa del profesorado de las Escuelas Secundarias (ciclo escolar creado en 1926); a partir de 1946 también ocupó la jefatura del Departamento de Letras Inglesas en la Escuela Normal Superior (Boletín de la SEP, 1979, pp. 1 y 16).

A lo largo de su trayectoria profesional, nuestra biografiada tuvo el honor de formar parte de diversas comisiones que viajaron fuera del país con el objeto de representar a México y de observar los avances y problemas educativos que se experimentaban en otros países. Por ejemplo, en 1928 fue designada por la Secretaría de Educación Pública como parte de una legación compuesta por tres docentes univer-

sitarios que viajaron a Estados Unidos para observar el sistema educativo del estado de California. El arquitecto Federico Mariscal, entonces profesor universitario, estudiaría lo relativo a la distribución y arreglo de las edificaciones escolares; la profesora Sara Miranda, directora de la Escuela de Demostración Pedagógica de la Universidad Nacional de México “Galación Gómez”, analizaría el funcionamiento y organización de escuelas similares en el país vecino, y la maestra Grovas se enfocaría a estudiar lengua y literatura inglesas, disciplina de su particular interés (Boletín de la SEP, 1928, p. 129).

Además de las tareas que motivaron ese viaje, la profesora aprovechó dicha comisión para, en calidad de alumna especial, ampliar su preparación en otras disciplinas (Boletín de la SEP, 1928, p. 322). Para ello fue fundamental el apoyo que recibió de las redes de colegas universitarias afiliadas a la Asociación de Universitarias Mexicanas, organización en la que, como sabemos, María de la Luz fue una de sus más destacadas integrantes. Por recomendación de la Pan American Union, institución de cooperación entre países de Latinoamérica y Estados Unidos, recibió una beca para estudiar literatura inglesa en el Western College for Women de Oxford, Ohio. Decidida a aprovechar todas las oportunidades que dicha estancia académica le ofrecía, la catedrática dio algunas charlas en dicha localidad y mostró especial interés por estrechar lazos con los clubes femeninos de Ohio, Dayton y Cincinnati (Bulletin of the Pan American Union, 1929, pp. 383 y 384).

Su prestigio fue en aumento, le surgían invitaciones para dar charlas y cursos o para representar a la UNAM en diversas ocasiones. En colaboración con el Departamento de Intercambio Universitario, cuyo propósito era establecer lazos académicos entre estudiantes y profesores de distintos países, impartió dos cátedras sobre historia de México en el State Teachers College de San Diego, California (Jiménez, 1930, pp. 4 y 5). De igual forma, en 1933, junto con la destacada profesora universitaria Luz Vera, fue designada para asistir a la Asamblea de la Federación Mundial de Instituciones Educativas, realizada en la ciudad de Dublín, Irlanda (Revista Universidad de México, 1933, p. 247).

Pero Grovas no dejaba de estudiar; en 1936 obtuvo el grado de maestra en Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México, con una tesis sobre la obra de Eugene O’Neill, dramaturgo norteamericano y ganador del premio Nobel. El interés que la motivó para elegir esa temática fue el de conocer más a fondo el aspecto humano de este escritor, quien, a decir de Grovas,

...fue considerado como el primer escritor dramático de su país. He estudiado su obra con cariño, buscando, aun inconscientemente, penetrar lo que el autor quiso decir, a través de lo que dijo; captar el mensaje del hombre, más que el del dramaturgo [Grovas, 1936].

Sus investigaciones sobre O’Neill no quedaron ahí y continuó reseñando y publicando notas analíticas sobre sus obras. Además, entre otras publicaciones, la académica escribió obras como *Fonética inglesa para principiantes* (1934), *Eugene O’Neill*

(1936) y *Panorama de México* (1946). Este último libro fue editado bajo el sello editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México para estudiantes extranjeros que cursaban la lengua española; escrito conformado por 25 lecciones, incluyó una serie de preguntas para reforzar y asimilar las lecturas realizadas. La intención de la autora en dicha obra fue dar a conocer la riqueza geográfica, histórica y cultural de su país (Rubiell, 1950, p. 5).

Otro ejemplo de la extensa obra de Grovas fue su participación en el libro *Notables maestros*, publicado en 1952 por la Comisión de Difusión Cultural de la Asociación de Universitarias Mexicanas. El texto pretendía contribuir a difundir la historia de la educación en México; estaba conformado por 16 capítulos que, a manera de homenaje, ofrecían una serie de semblanzas biográficas de maestros mexicanos destacados, cuya autoría corresponde a la misma Grovas y a otras escritoras como Paula Gómez Alonso, Rosa María Gutiérrez Eskildsen, Emilia Leija Paz de Ortiz (primera directora de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia), María Luna, Clemencia Ostos de Kiel, Guillermina Llach, María de la Luz Salazar, María Suárez Alcocer, Luz Vera y Sara Zenil. El apartado escrito por Grovas corresponde al profesor de lengua y literatura inglesas Joaquín Palomo y Rincón Gallardo.

Desafortunadamente, no hemos podido localizar algunas de las conferencias expuestas por Grovas en diversas ocasiones, aunque por fortuna contamos con indicios y pistas hemerográficas para saber qué parte de sus alocuciones giraron en torno a la condición y educación de las mujeres. Un buen ejemplo al respecto es la conferencia inaugural que pronunció con motivo de la Cátedra de Verano, el 11 de julio de 1956, en el “Auditorio de Humanidades de Ciudad Universitaria” [sic] de la UNAM. Según palabras del periodista que describe el acontecimiento, “la voz de la mujer mexicana se escuchó en las palabras de Grovas”, quien ofreció una síntesis de la historia de la Asociación de Universitarias Mexicanas. En el mismo evento se difundieron las actividades y los trabajos realizados por integrantes de dicha agrupación en torno a la participación de la mujer mexicana en la vida académica y política del país (El Nacional, 1956, p. 19).

Empero, la principal labor a la que Grovas dedicó buena parte de su tiempo fue la enseñanza en la Universidad Nacional Autónoma de México, particularmente en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Facultad de Filosofía y Letras. En esta última fue distinguida como decana del Departamento de Letras Inglesas, nombramiento que mantuvo por más de una década, entre los años 40 y 50 del siglo pasado (González, 1994, p. 380). También es importante destacar que, a partir de 1935 y en varias ocasiones posteriores, se le eligió representante suplente o propietaria ante el Consejo Universitario, ya sea por una o por otra de las instituciones antes mencionadas (AHCU, 1935, 1936 y 1938-1940).

A pesar de su amplia trayectoria, la manera como la maestra Grovas era percibida por algunas de sus alumnas era bastante negativa, como podemos observar en las

siguientes palabras de Margo Glanz:

En 1947 cuando entré a Mascarones [sede de la FFyL], la población estudiantil era mixta, pero la planta magisterial apenas contaba con algunas profesoras en carreras incipientes como Letras Modernas, aunque en realidad sólo se impartía la literatura inglesa; lo hacían dos maestras vetustas, una muy agresiva, delgada y monjil, enseñaba historia de la lengua inglesa y se llamaba María de la Luz Grovas y la muy tímida Elsa Garza Larumbe [Glanz, 2013].

Reflexiones finales

Al margen de los comentarios críticos comunes en el ambiente escolar de ayer y hoy, la profesora María de la Luz Grovas tiene el gran mérito de haber sido una de las alumnas, maestras y consejeras pioneras de la Universidad de México. Muy importante también, gracias a su capacidad, dedicación y constante esfuerzo, en 1955 se convirtió en una de las primeras profesoras-investigadoras de tiempo completo de nuestra máxima casa de estudios. Más allá de su labor docente, Grovas fue una activista esforzada por la visibilidad y el reconocimiento de las mujeres y sus derechos. Su participación como líder feminista y su desempeño en la Asociación de Universitarias Mexicanas abrieron espacios para que futuras generaciones de mujeres pudieran acceder y participar en la educación superior, marcando un precedente fundamental en la historia académica de nuestro país.

En los inicios de la carrera docente de la catedrática se revela la marcada desproporción de mujeres que imperaba en la planta docente de la Universidad Nacional. Aunque ya había alguna que otra, como Palma Guillén y Adriana García Corral, el número de maestras dentro del cuerpo académico era extremadamente reducido, reflejo de los prejuicios sociales y las barreras institucionales que dificultaban su acceso y permanencia en los territorios de alta cultura. Para 1928 solo siete profesoras estaban registradas en la Escuela Nacional Preparatoria, entre ellas Grovas, lo que muestra que, pese a la existencia de mexicanas suficientemente preparadas, las oportunidades laborales como catedrática universitaria eran limitadas. Sin embargo, Grovas, al igual que sus colegas, pudo mantenerse en su puesto, gracias en parte a la defensa de sus derechos laborales y a su capacidad para establecer redes de apoyo dentro y fuera de la universidad. Esto explica por qué fue ella, y no otras, quien alcanzó reconocimiento institucional, tanto como docente como líder feminista.

Estas pinceladas biográficas son un homenaje a una figura que, gracias a su dedicación a la enseñanza de lengua inglesa en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, dejó una huella indeleble que trascendió al tiempo. A través de ellas rendimos tributo a todos los maestros y maestras que, a lo largo de 100 años de vida de este gran centro de enseñanza, han impactado de manera significativa a numerosas generaciones de jóvenes mexicanas.

Referencias

Archivo Histórico de la UNAM [AHUNAM]

Archivo del Consejo Universitario [AHCU]

Alvarado, L. (2014). La construcción de una “urbe para los universitarios” y las celebraciones del IV Centenario.

Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5(14), 58-77.

Alvarado, L. (2016). *En la senda de la profesionalización femenina, 1867-1929*. Coordinación de Humanidades, UNAM.

Asociación de Universitarias Mexicanas (1952). *Notables maestros*. Ediciones de la Asociación de Universitarias Mexicanas.

Boletín de la SEP (1979, oct. 12).

Boletín de la SEP (1920, may. 1).

Boletín de la SEP (1928, may. 1).

Bulletin of the Pan American Union (1929). *División of intellectual cooperation*.

El Nacional (1956, jul. 12).

Flecha, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. XXI. *Revista de Educación*, (6), 21-34.

Gaceta de la Universidad (1955, jul. 4).

Glantz, M. (2013, ago. 8). Reminiscencias... *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2013/08/08/opinion/a08a1cul>

Grovas, M. (1936). *Eugene O'Neill* [Tesis de maestría, UNAM].

Grovas, M. (1946). *Panorama de México*. UNAM.

Grovas, M. (1956). La Asociación de Universitarias Mexicanas y la cátedra de verano de 1956. *Filosofía y Letras*, (60-61-62), 13-22.

Grovas, M. (1956). El octavo aniversario de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. *Voces del Ateneo Mexicano de Mujeres*. Ateneo Mexicano de Mujeres.

Jiménez, J. (1930). *Anotaciones que presenta el licenciado Julio Jiménez Rueda, Jefe del Intercambio universitario, ante el Congreso Interamericano de rectores, decanos y educadores que ha de celebrarse en la Ciudad de la Habana*. Talleres Gráficos Editorial y Diario Oficial.

Negrón, H. (2002). *Historia de Yanco*. Héctor Andrés Negrón.

Revista Universidad de México (1933, jul. 1). Congresos.

Rivera, C. (2019). Editoras en las publicaciones periódicas. *Enciclopedia de la literatura en México*. <http://www.elem.mx/estgrp/datos/1354>

Rubiell, J. (1950, feb. 25). Publicaciones universitarias. *El Nacional*.

Ruiz, C. (2018). *La evolución histórica de la igualdad entre mujeres y hombres en México*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

Tovar, A. (1996). *Mil quinientas mujeres en nuestra conciencia colectiva: catálogo biográfico de mujeres de México*. Documentación y Estudio de Mujeres.

The Cincinnati Enquirer (1928, oct. 21). *For woman's eye*.

The Journal News from Hamilton (1928, oct. 20). *The Foreign Student in Liberal Artes College*.

Vargas, B. (2020). *Las estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria 1910-1921* [Tesis de maestría] UNAM.

Cómo citar este artículo:

Alvarado y Martínez Escobar. M. d. L., y Pérez Toledo, C. A. (2025). María de la Luz Grovas: profesora pionera universitaria y líder feminista. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 29-36. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.671>



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.

Procesos de formación integral en una Escuela Normal Rural femenil. La construcción de identidades individuales y colectivas

*Processes of integral formation in a Rural Normal School for girls.
The construction of individual and collective identities*

Danae Marmolejo Sandoval

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo acercarse a los procesos formativos integrales por los que transitan las estudiantes de la Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Aguascalientes. Las normalistas se encuentran dentro una escuela con internado, por lo que su vida cotidiana se ve transformada radicalmente. En conjunto tratamos de analizar qué tipo de relación existe con respecto a su formación educativa y reflexionamos en torno a su identidad individual, la cual transita y contribuye, en común, a construir una identidad colectiva. Por ello se vuelve necesario analizar los conflictos, afirmaciones y distintos procesos que terminan por concluir en una identificación como estudiantes normalistas mujeres. Este proceso lo analizo desde las propuestas de Eduardo Restrepo (2012) y Peter Wade (2002), a partir de la cual identificamos varias esferas para construir procesos identitarios que terminan por constituir su pensamiento y práctica, que son: la identidad individual, el sujeto sexuado, “engenerado” y nacionalizado, que en este caso se refiere a la cuestión migratoria nacional. El proceso histórico que atañe a las normalistas rurales se contempla dentro de una resistencia por la que atraviesan otros procesos políticos. Se suma a esta consideración diacrónica una labor pedagógica específica, que en conjunto son de suma relevancia para su formación integral y la conformación de su identidad de maestras normalistas. El estudio es producto de una investigación etnográfica y documental. Las entrevistas y el trabajo de campo fueron realizadas entre septiembre-noviembre del 2018 y en febrero del 2019.

Palabras claves: Formación educativa, género, identidad, internados, normalismo rural.

ABSTRACT

The objective of this paper is to approach the integral formative processes through which the students of the Escuela Normal Rural of Cañada Honda, Aguascalientes, go through. The students are in a boarding school, so their daily life is radically transformed. Together we try to analyze what kind of relationship exists regarding their educational training and reflect on their individual identity, which transits and contributes, in common, to build a collective identity. Therefore, it becomes necessary to analyze the conflicts, affirmations and different processes that end up concluding in an identification as female *normalista* students. I analyze this process from the proposals made by Eduardo Restrepo (2012) and Peter Wade (2002), from which we identify several spheres to build identity processes that end up constituting their thinking and practice, which are: individual identity, the sexed, “engendered” and nationalized subject, which in this case refers to the national migratory issue. The historical process that concerns the rural *normalistas* is contemplated within a resistance that other political processes go through. In addition to this diachronic consideration, a specific pedagogical work is added, which together are of great relevance for their integral formation and the conformation of their identity as teacher educators. The study is the product of ethnographic and documentary research. The interviews and fieldwork were conducted between September-November 2018 and February 2019.

Keywords: Educational training, gender, identity, internship, rural normalism.

Danae Marmolejo Sandoval. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Es Licenciada en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ha trabajado como ayudante de investigación en la Dirección de Etnología y Antropología Social (DEAS-INAH), donde se ha desempeñado en distintas tareas dentro del trabajo de campo, con entrevistas, encuestas, descripciones y procesamiento de información. Fue profesora adjunta en la materia de Antropología Económica en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Correo electrónico: danae.marmolejo@cinvestav.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0001-4410-9775>.

Introducción

Para hablar sobre la formación educativa y la construcción de la identidad individual y colectiva en una escuela Normal rural femenil es necesario apuntar ciertos aspectos históricos, sociales y culturales que atraviesan constantemente su quehacer educativo.

El normalismo rural se sigue circunscribiendo dentro de un proceso histórico que atañe a su creación, pasando por la educación socialista y otros procesos en los que se volvió constante la reflexión sobre el papel educativo en comunidades rurales y su intervención como docente; en este sentido, la escuela socialista, de acuerdo con Sotelo Inclán, debía ser “emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral, y se consagrará especialmente a la acción educativa de la niñez proletaria” (1982, p. 276), por lo que permanecen en su proyección educativa dos tenores importantes, el primero se ceñirá a una educación “formal” y otra que es “informal o no oficial”.

Cuando hablamos de la educación “formal” nos referimos a la parte que proviene desde las instituciones educativas gubernamentales y regionales, en las que se tienen presentes todas las políticas gubernamentales, federales y estatales, orientadas a la educación y sus cambios a lo largo del tiempo. Se desarrolla, por ejemplo, en la implementación de los planes educativos de la respectiva reforma educativa, como dar una cierta cantidad de clases, o también en los eventos socio-culturales que se promueven desde el Instituto de Educación Regional, entre muchas otras cosas.

Por educación “informal o no oficial” nos referimos al plan que proyecta la comunidad organizada de los y las estudiantes normalistas, en el que se encuentran los cinco ejes formativos: 1) el académico, 2) el de producción agropecuaria, 3) el cultural y de oficios, 4) el deportivo y 5) el político, a cargo de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México –FECSM–, y como piedra angular identificamos a el internado. De aquí se despliegan muchas prácticas cotidianas de suma relevancia para la formación de sus identidades individuales y colectivas.

Sin embargo, en la realidad educativa su proceso formativo se ve directamente influenciado por la educación formal y la informal, no existe una división notoria dentro del proceso educativo entre cada una de las partes, en conjunto construyen su formación; además debemos considerar que todo se desarrolla dentro de una escuela que tiene internado, con prácticas cotidianas fundamentales.

Antes de proceder a desmenuzar los procesos formativos que suceden alrededor de las identidades considero muy importante traer a la reflexión su histórico proceso de lucha y resistencia. La podemos visibilizar desde la conformación de su organización estudiantil llamada FECSM. De acuerdo con Sergio Ortiz Briano (2012), la FECSM se fundó en junio de 1935 después de un proceso amplio de movilización estudiantil.

til, como consecuencia del trabajo organizativo entre varias sociedades de alumnos de distintas Normales rurales, discutieron y acordaron crear una organización más amplia y con mayor contundencia, en la que tenían como principal objetivo luchar por las demandas estudiantiles de las escuelas Normales rurales, diferenciadas de la comunidad estudiantil universitaria.

La FECSM ha mantenido en distintos momentos históricos una lucha que abarca las demandas de las comunidades en las que se desempeñan y también de las problemáticas que hay alrededor de sus propias escuelas, como el mantenimiento de las instalaciones o de las becas alimenticias; desde la década de los cuarenta las políticas federales han buscado desaparecer el normalismo rural y es gracias a la organización que este permanece y da cuenta de la vigencia y necesidad de su proyecto educativo.

Debemos considerar que la organización estudiantil tiene una estructura externa en la que se apoyan entre las distintas escuelas para resistir en algunos casos a las políticas educativas de distintos niveles; existe una respuesta a nivel federal cuando trata de las leyes que reforman los planes educativos o algunos asuntos en general; sin embargo, cada escuela Normal rural tiene un desempeño particular dependiendo del Instituto de Educación Regional al que se encuentre adscrita, por lo que las problemáticas son distintas entre sí, por ejemplo, la Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Aguascalientes, tuvo un desacuerdo con el Instituto de Educación de Aguascalientes cuando en el año 2017 quisieron cambiar y reducir la matrícula de ingreso de 120 alumnas a 100 y que fuera mixto, por lo que se realizó una serie de movilizaciones estudiantiles en contra de dicho cambio y la Normal de Cañada Honda no respondió sola, acudieron a su llamado otras escuelas Normales rurales, entre ellas la de Tiripetío, Michoacán, y de Atequiza, Jalisco. Ejemplos como este existen a lo largo del proceso histórico de las Normales rurales y varían mucho dependiendo del estado en el que se encuentren, en algunos lugares en la actualidad de forma sumamente represiva, algunos estudiantes han perdido la vida por el uso excesivo de las fuerzas represivas del Estado, uno de esos casos se dio en Ayotzinapa, Guerrero, en el 2011, en una movilización en la Autopista del Sol.

Por otro lado, la FECSM también consta de una organización interna que trabaja a la par de las sociedades de alumnos o alumnas, en las que distribuyen tareas específicas de la vida del internado. Según Ortiz Briano (2012), la sociedad de alumnos de cada escuela suele conformarse por seis secretarías: Acuerdos y Correspondencia, Conflictos, Organización, Acción Femenil, Relaciones Exteriores y Finanzas. En otras escuelas, como en Ayotzinapa, Guerrero, se integran otros comités como el de Derechos de la Mujer, de Justicia y Buen Gobierno, de Investigación, de Estudio y Estadística; también se suman el Comité de Economía Doméstica y el de Orientación Socialista; en cada escuela se decide que les es más útil y actúan en función de ello.

Desarrollo temático

En la Escuela Normal Rural de Cañada Honda nos encontramos con un área académica y otra llamada el área asistencial. Cada una atiende a necesidades particulares como las aulas, auditorios, entre otras cosas; en el espacio académico y en el área del internado están los dormitorios, el comedor, canchas y lavaderos.

El contexto histórico que rodea al internado tiene varias aristas que debemos considerar. Siguiendo la investigación de Alicia Civera Cerecedo, en un primer momento fueron pensados los internados como un proceso en conjunto que apoyaba la formación de las y los maestros. En sus palabras:

Se debía desbordar el trabajo de las aulas para realizar una extensa labor social y cultural, que sólo sería posible si el maestro hacía suya la vocación de servicio a los demás y un espíritu de cooperación, mismos que, igualmente, tendrían que ser vividos en la propia escuela para que los estudiantes los aprendieran [Civera, 2008, p. 65].

En otro momento, de acuerdo con Civera (2008), se consideró que la vida interna podía, y era lo más recomendable, semejar a una gran familia. De igual manera nos explica que en su momento “(e)l internado como familia fue entonces un planteamiento entre las tradiciones pedagógicas del siglo XIX y los postulados de la escuela nueva que resultó práctico en un contexto de escasos recursos” (p. 73).

Actualmente las consideraciones y objetivos pedagógicos que residen en este espacio se han modificado desde la visión gubernamental, puesto que la educación normalista no es un asunto importante, ya no se le quiere dar continuidad, tampoco corresponde a su proyecto educativo.

Por parte del gobierno mexicano desde la década de los cuarenta se desplegaron políticas que modificaron el modelo educativo que tenía la escuela Normal rural. Por un lado, durante el mandato del presidente Manuel Ávila Camacho –1940-1946–, como refiere Ortiz Briano (2012), se intentó despolitizar al sector docente a través de la formación cultural, modelo que impulsaba la idea de desarrollo y consolidación de la doctrina de la “unidad nacional”, según la cual la educación tuvo que renovar el objetivo de masificación popular a una escuela del amor. Por otro lado, como afirma Sotelo Inclán, “el cambio a la escuela del «amor» significó pasar de la socialización de los conocimientos a el nacionalismo, unidad nacional, espiritualidad y cooperación con la iniciativa privada” (1982, p. 312). Con este cambio se dejó de dar prioridad a la formación de las y los maestros rurales desde la perspectiva agraria con las Escuelas Regionales Campesinas, en ese periodo se dividieron y separaron los procesos formativos de la educación agrícola y la formación de docentes.

En el siguiente periodo gubernamental se dio continuidad con una lógica educativa que priorizaba otro sector, no el rural. De acuerdo con Tatiana Coll, “en el

periodo alemanista, se privilegió la industrialización a costa de la sobreexplotación rural” (2015, p. 84). Y se suma que en los siguientes sexenios se desplegó lo que se llamó la “Guerra Sucia”, en la que la educación normalista y el movimiento popular y estudiantil fueron sumamente agredidos, reprimidos y hostigados.

Sin embargo, para la comunidad estudiantil actualmente sigue satisfaciendo muchas necesidades, tanto el internado como la opción que significa la formación en una Normal rural. La educación normalista rural es necesaria para muchas comunidades que hay a lo largo del país, tanto para sus estudiantes como para quienes van a ser sus alumnos y su propia comunidad.

El internado promueve condiciones espaciales y sociales muy específicas, se ven involucrados muchos actores: el sector de alumnas, el docente, el de los trabajadores y la comunidad poblacional en la que se encuentre la escuela Normal rural. Para las estudiantes significa el replanteamiento total de su vida cotidiana, deben atender necesidades básicas propias y en colectividad.

Para nutrir el contexto educativo de nuestro caso, el área asistencial en Cañada Honda se divide en espacios en común y dormitorios, estos últimos se encuentran divididos por grados. Habrá un edificio exclusivo para las alumnas de primer año y de igual manera para las de cuarto. Para segundo y tercer grados se juntarán por grupos, es decir, “A”, “B” o “C” estarán en un edificio en conjunto, 2° “A” y 3° “A”, y así respectivamente.

A lo largo de su proceso educativo las estudiantes normalistas atraviesan distintas etapas, pero en nuestra investigación consideramos que el momento de mayor cambio sucede en el primer año, puesto que acaban de llegar de sus casas familiares y sus condiciones materiales y sociales cambian totalmente.

Las normalistas de primer año se ven en un conflicto constante, tienen que ir a clases y atender responsabilidades académicas, y al mismo tiempo deberán resolver su vida cotidiana. El internado provee de cosas fundamentales como la beca alimenticia, desayuno, comida y cena, una cama, espacios en común (canchas, bancas), y lavaderos. Esta beca se cumple gracias a un presupuesto federal definido, por lo que en algunas escuelas Normales rurales afortunadamente está resuelto, pero en otras escuelas existe una pugna y no se cumple en su totalidad, puesto que la distribución recae en los institutos de educación estatales, por lo que en muchos casos los y las estudiantes normalistas se tienen que movilizar para obtener lo que les corresponde.

La diferencia aquí es que gracias a la estructura organizativa interna de las estudiantes normalistas se distribuyen las tareas para resolverlas entre todas, por ejemplo: existe una cartera llamada “raciones” que tiene la responsabilidad de asignar por grupos a quienes van a repartir la comida a la hora de los alimentos, en Cañada Honda existen trabajadoras de la cocina, pero son las mismas alumnas que sirven a sus demás compañeras. De igual manera se dividen entre grupos la limpieza de las

áreas comunes del área asistencial, y así existen diversas tareas y responsabilidades que deben cumplir para tener una mejor convivencia diaria.

Las alumnas de primer año se enfrentan a esta división de tareas y a otras cosas que van teniendo que resolver, y resulta que se construye un conflicto constante, durante el cual van a construir una identidad como estudiantes normalistas, reformulando la subjetividad con la que llegan. Entiendo con Eduardo Restrepo que “las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos. Esto no significa que una vez producidas, las identidades dejen de transformarse” (2012, p. 133).

En suma, las estudiantes llegan con un proceso ya echado a andar, en el que reconstruyen aprendizajes de su primer entorno y con eso van desarrollando su actuar, pero al entrar en conflicto rechazan la diferencia y luego se ven forzadas a transformar y experimentar nuevas prácticas. Por ejemplo, los espacios en común y en solitario: en un primer momento vivían en una casa familiar en la que seguramente tenían reuniones con más gente involucrada, como limpiar la casa o preparar comida, una fiesta, etc., pero tenían espacios propios; ahora ellas, en primer año, se encuentran durmiendo en un cuarto grande con otras cuarenta compañeras, entonces cosas tan sencillas como levantarse, lavarse la cara o vestirse se vuelve complejo. No es lo mismo bañarse en un espacio compartido entre muchas más, tampoco dormir o tener un momento de reflexión íntimo.

Asimismo están sujetas a una revisión que realizan las trabajadoras sociales en sus dormitorios de lunes a sábado (los domingos es diferente) para medir si cumplieron con un listado de quehaceres, tales como levantarse a una determinada hora, tender su cama y mantener el espacio lo más limpio posible, si no lo hacen son amonestadas.

En esta construcción constante de la identidad se vuelve importante considerar los demás aspectos intrínsecos que menciona Restrepo:

...las identidades son múltiples y constituyen amalgamas particulares. No podemos decir que en un momento dado existe una sola identidad en un individuo o una colectividad específica, sino que un individuo se dan una amalgama, se encarnan múltiples identidades; identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, de un sujeto «engenerado» (por lo de género), de un sujeto «engeneracionado» (por lo de generación), entre otros haces de relaciones. Desde la perspectiva del individuo, su identidad es múltiple y hay que entenderla precisamente en esas articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos [Restrepo, 2012, p. 134].

En otras palabras, para analizar la construcción de las identidades normalistas y de su consecuente relación en su formación educativa consideramos ubicarles como un sujeto en constante transformación, los roles de género y sexuales, su condición migrante y la transformación de sus redes sociales, las cuales articulan un proceso

muy importante para su propia individualidad como estudiantes normalistas en un contexto histórico y socialmente situado.

Dentro de las esferas que menciona Restrepo se habla de la nacionalidad, pero en nuestro caso lo ubicamos desde la cuestión migrante. La mayoría de las alumnas se mudan a la escuela Normal desde muchos otros estados, entre ellos Durango, Zacatecas, San Luis Potosí, Guanajuato, Guerrero y muchos otros más.

Siguiendo la propuesta de la construcción de la identidad, Restrepo menciona el quehacer desde las redes y nosotros lo conceptualizamos desde las relaciones sociales que se construyen alrededor de las normalistas rurales.

Para ahondar en este proceso recurrimos a Peter Wade, que nos explica la conformación de la identidad desde la diferenciación que existe entre dos personas, y construye toda una explicación a su alrededor. En sus propias palabras:

En primer lugar, la identidad se establece a partir de la diferencia; es decir, en contraste con otra cosa: El contraste fundamental es el que se da entre el “yo” y el “otro”, asumiendo que el “otro” puede ser un objeto, una persona, un grupo social, una nación o un ser imaginario. [...] En segundo término, las identidades cobran su significado a partir de diversas redes y de su interacción. [...] En tercer lugar, la identidad se establece por medio de repetidos actos de representación, es decir, de identificación. Las diferencias que construyen la identidad tienen que ser marcadas, observadas o indicadas por unos sujetos en la vida cotidiana [Wade, 2002, pp. 255-256].

En concreto, la identidad se construye a partir de una primera confrontación con alguna práctica que no es la misma, se reconoce la diferencia. Están dos sujetos interactuando desde una identidad propia y cada una es distinta entre sí. Luego al relacionarse e interactuar pueden comprender por qué hacen las cosas como las hacen, y en algunas ocasiones ya no lo ven ajeno y lo hacen de la misma manera.

Esto se puede visibilizar en muchas esferas complejas del comportamiento de las normalistas, pero un ejemplo claro es cuando se sienten tristes y extrañan a sus madres, ya no pueden acudir directamente a su familiar y entonces platican entre ellas y se cuentan qué tipo de relación mantienen con ellas, y se dan cuenta de que todas las relaciones son distintas entre sí, pero las une el hecho de estar ahí. Poco a poco construyen una colectividad con aspectos en común pero que en la práctica se vuelve algo distinto. Esta práctica la pude observar en repetidas ocasiones dentro de la escuela, había grupos de normalistas medio escondidas en los pasillos del área asistencial porque estaban llorando y platicaban entre sí, les pregunté varias veces qué pasaba y me contaron lo que antes mencioné sobre el extrañamiento y la incomodidad en la que vivían.

Esta confrontación puede ser muy amplia puesto que se cuestionan su identidad, y van experimentando cosas nuevas, sus dudas se vuelven otras. En primer año las

normalistas se ven en distintos procesos formativos que les permiten reflexionar su individualidad y el tipo de prácticas que hacen y las que tienen que desarrollar para su próxima docencia.

Ocurre primero que estos diálogos se dan entre grupos íntimos de amigas o compañeras que se vuelven cercanas, pero con el paso del tiempo sus redes crecen y se fortalecen, entonces pueden recurrir a normalistas de otros grados. Ya no solo platican en el dormitorio o en sus clases, sino que acuden a la convivencia que hay entre los pasillos, en el comedor o en otros espacios.

No obstante, la confrontación entre los sujetos no ocurre solamente entre ellas, sino que involucra a otros actores dentro de la escuela Normal: están los y las maestras que les forman académicamente; también está el sector de trabajadores administrativos, como las trabajadoras sociales, y de otra índole, como las que hacen limpieza en el área académica o los de mantenimiento.

La relación que mantienen con cada grupo de estos agentes es distinta, y puede ser más conflictivo uno que otro. Con el sector de profesores encuentran en la mayoría de las ocasiones una guía, en la cotidianidad en las aulas llegan a formar lazos amistosos, y en algunas circunstancias, dependiendo de su relación, pueden llegar a pedir consejos, entonces se reformula continuamente su relación y su confrontación. Una profesora me contó que en repetidas ocasiones sus alumnas después de clases le piden consejos para resolver su vida cotidiana, como dónde comprar cosas comunes como ropa, o en otros momentos se sinceran y le dicen que tienen problemas para adaptarse y que batallan con todo; la maestra en algunas ocasiones se puede involucrar más, pero en otras las escucha y comparte su sentir.

Entre los otros trabajadores y las alumnas existe una relación un poco más conflictiva, puesto que las trabajadoras sociales vigilan su conducta y pueden llegar a amonestarles, se vuelve una relación de constante estira-y-afloja.

En consecuencia, su identidad se va construyendo en distintos niveles, primero ellas individualmente se ven como estudiantes de una Normal rural, con condiciones muy particulares, y luego se ven desde una colectividad amplia, en la que las compañeras de grupo o de toda la Normal pasan por lo mismo.

Sucede de manera distinta la diferenciación que hay con el sector de trabajadores o con las y los maestros. Comparten un proceso educativo, los rasgos identitarios se vuelven más cercanos entre ellas como alumnas de una escuela Normal rural. Terminan por construir una idea de identidad colectiva que influye directamente en su formación educativa.

Por otro lado, este proceso de confrontación no siempre resulta en la construcción de una nueva identidad, en varias ocasiones las alumnas de primer año se ven envueltas en demasiadas contradicciones, viven una crisis emocional muy fuerte y

deciden retirarse. En el primer año existe un grado alto de abandono escolar, el cual sucede en los primeros meses del ciclo escolar. Sin embargo, existe una proporción mayor de las alumnas que buscan permanecer y concluir con sus estudios. Varias veces platicué con una alumna que me contó de su desesperación al estar ahí, pero que quería terminar su carrera; sin embargo, al final regresó a su casa, pero su grupo de amigas permaneció en la Normal.

Además del proceso que ocurre en las relaciones sociales, considero muy importante traer a este proceso de construcción de identidad la cuestión del género, entendido como “el conjunto de cualidades biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, políticas y culturales asignadas a los individuos según su sexo” (Lagarde, 2015, p. 159).

Como hemos dicho, la mayoría de las normalistas son migrantes y casi todas provienen de una conformación familiar tradicional, influenciada directamente por su ubicación territorial. En concreto identifiqué tres tipos de familia que se repetían constantemente entre las alumnas con las que platicué. Uno de ellos son las que provienen de familias de rancheros, por lo que sus papás trabajan como ganaderos o jornaleros y tienen un tipo de autoridad muy particular dentro de sus casas, sus mamás están dedicadas al hogar y son muy apegadas a sus hijas. Otro tipo de familia es aquel en el que sus papás se han ido a Estados Unidos y les mandan dinero, de igual manera en muchas ocasiones sus mamás solo trabajan en casa y las hijas les ayudan continuamente. También hay otro grupo, que vive en una zona urbana y alguno de sus progenitores es maestro o maestra.

Para la asignación de roles influye el tipo de familia en que crecieron, pero específicamente el tipo de tareas y responsabilidades que se les asignaban, y aunque las relaciones familiares fueran distintas entre sí, se repite un patrón en el que la figura de autoridad está en el padre, las madres trabajan dentro del hogar y sus hijas tienen una labor de cuidado y obediencia.

Puntualmente, las normalistas llegan siendo hijas muy apegadas a sus madres y esto implica muchas cosas, existe una dependencia emocional, pero también una enseñanza constante de los saberes de una generación a otra. Se les ha inculcado la responsabilidad del hogar, ya que la mayoría de las madres son “amas de casa” y muy pocas trabajan. En cambio, los padres fungen el rol de proveedores. En muchas ocasiones las normalistas mencionan que existía una idea generalizada en sus casas y en los espacios en los que vivían de que la meta de la vida se lograba al casarse y ser madres. No obstante, tal idea no siempre es bien recibida por las normalistas.

Además, entre las reflexiones por las que pasan se suma el papel de ser profesoras, puesto que se ha creído que al ser docentes mujeres tienen una mayor facilidad de cuidado y de una supuesta maternidad. Entonces ya no solo son posibles madres, sino también profesoras ceñidas a un tipo de roles sociales muy limitados.

Conclusiones

El proceso por el que transitan las estudiantes de la Normal rural está lleno de contradicciones, que forman parte integral de su formación docente. Desde la cuestión de “la mujer” se debaten los tipos de roles sociales y culturales asignados. Por un lado, estar en una Normal rural hace que ellas sean más activas en su práctica cotidiana, con responsabilidades nuevas sobre sus propias personas en el internado, y además, dentro del aula tienen que construir autonomía en sus decisiones y llevarlas a cabo.

También se ven inmersas en prácticas que podrían ser vistas como peligrosas y ante las cuales en un primer momento ellas tienen miedo, pero que al final, las que se quedan, lo ven como algo fundamental, como, por ejemplo, la movilización estudiantil; para muchas, estar en una marcha es impensable, pero después ellas mismas organizan los contingentes y promueven este tipo de actividades.

Otro rasgo que se ve envuelto en la cuestión de género es la sexualidad, en específico su orientación sexual. Es un secreto a voces que muchas alumnas no son heterosexuales y encuentran un refugio en el internado para poder alejarse de sus hogares. En muchas ocasiones se verán conflictuadas por esto, algunas me contaron que piensan que están mal psicológicamente y lo esconden, pero es dentro de las conversaciones con normalistas de grados más altos que se dan cuenta de que no es cierto, que está bien, y que hay muchas alumnas que pueden elegir con quién relacionarse sexual y afectivamente, no tiene que ser como en sus casas les dijeron, solo con hombres y para casarse. Sin embargo, esto se queda entre pláticas de pasillos y no puede llegar al discurso oficial desde la parte académica y menos entre la sociedad de alumnas.

Dentro del proceso de construcción de la identidad individual y colectiva vemos que existen muchas otras esferas que se ven involucradas en su formación educativa que termina por ser integral. Todas las experiencias que hemos descrito se vuelven inherentes en su práctica cotidiana. Las normalistas pueden no ser conscientes del momento por el que atraviesan, pero al final van construyendo una identidad individual y colectiva que les ayuda a lo largo de su proceso educativo.

Finalmente concluyo que a partir de su llegada a la Normal rural las alumnas se enfrentan a contradicciones cotidianas e históricas que en conjunto les permiten reformular su subjetividad a través de un proceso de formación educativo integral, en el que las alumnas llegan siendo personas con ciertas identidades y al salir, además de formarse profesionalmente, construyen una comunidad, la de las maestras y maestros normalistas rurales, lo cual impacta en múltiples medidas en su forma de concebir y practicar la docencia y a su propia formación educativa.

Referencias

- Civera Cerecedo, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense.
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, (189), 83-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32533819012>
- Lagarde y de los Ríos, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI.
- Ortiz Briano, S. (2012). *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Universidad de Cauca. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/6.pdf>
- Sotelo Inclán, J. (1982). La educación socialista. En F. Soldana, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 232-326). Fondo de Cultura Económica/SEP.
- Wade, P. (2002). Identidad. En M. R. Serje de la Ossa, M. C. Suaza Vargas y R. Pineda Camacho (eds.), *Palabras para desarmar* (pp. 255-264). Ministerio de Cultura/Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Cómo citar este artículo:

Marmolejo Sandoval, D. (2025). Procesos de formación integral en una Escuela Normal Rural femenil. La construcción de identidades individuales y colectivas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 37-47. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.683>



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.

Sobre el espacio escolar y su configuración durante el siglo XIX. Respuestas a nociones civilizatorias del Estado moderno mexicano

*On the school space and its configuration during the 19th century.
Responses to civilizing notions of the modern Mexican State*

Rebeca Ballín Rodríguez

RESUMEN

Se presentan algunos elementos del proceso de la construcción de la escuela elemental en el siglo XIX, reflexionando sobre el espacio-lugar en donde se impartía la primera enseñanza y la ubicación de esas escuelas de primeras letras, análisis que permite delimitar y comprender el concepto de espacio escolar en el siglo XIX, a través de una doble perspectiva: la de la referencia geográfica y la del espacio material concreto de los locales escolares como elementos indispensables para el estudio de la cultura escolar.

Palabras clave: Escuela elemental, espacio escolar, higiene.

ABSTRACT

Some elements that allowed the construction of the elementary school are presented, reflecting on the space-place where the first teaching was given and the location of these schools of first letters, an analysis that will allow us to delimit and better understand the concept of school space in nineteenth century through this double perspective of geographical reference and the concrete material space of the schoolrooms as indispensable elements for the study of school culture.

Keywords: Elementary school, scholar space, hygiene.

Rebeca Ballín Rodríguez. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Es Licenciada y Maestra en Historia por la UMSNH. Docente en instituciones privadas y públicas en el área de ciencias sociales. Actualmente docente de la Licenciatura en Historia en la misma universidad. Participante del Seminario de Historia de la Educación de la UMSNH por más de cinco años e integrante la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Sus temas de interés son la historia de la educación, enseñanza de la historia y difusión de la historia. Correo electrónico: rebeca.ballin@umich.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0003-7032-5679>.

Introducción

Reflexionar sobre el espacio-lugar en donde se impartía la primera enseñanza y la ubicación de esas escuelas de primeras letras son aspectos que nos permiten delimitar y comprender mejor el concepto de *espacio escolar* en el siglo XIX, en esta doble perspectiva de la referencia geográfica y como el espacio material concreto de los locales escolares, elementos indispensables para el estudio de la cultura escolar de la época.

Este estudio se propone desde el enfoque de la historia social, que atiende la relación e interrelación entre diversos elementos de un proceso histórico, ya sean internos o externos, que intervienen en la configuración del fenómeno educativo a estudiar. Por un lado están las dinámicas entre los sujetos: alumnos y preceptores, quienes interactúan de un modo específico en los espacios educativos, y por el otro están las condiciones materiales del propio espacio escolar, en donde están dispuestos los útiles, herramientas para la enseñanza (por ejemplo, las pizarras), los manuales y los textos escolares.

De esta manera se analiza el proceso de construcción de la escuela en el siglo XIX, con el fin de comprenderlo como parte de lo que hoy denominamos como “sistema educativo”, observando e identificando sus elementos constitutivos, de permanencia o bien que se transformaron con el paso del tiempo.

La instrucción elemental es la primera enseñanza de las etapas educativas, y esta se fue configurando a partir de las necesidades del naciente Estado mexicano. Uno de los aspectos que se discutió para su establecimiento fue el espacio escolar, el cual se definió tanto por visiones educativas como por las teorías pedagógicas, higiénicas e incluso arquitectónicas, derivadas de concepciones eurocentristas de la época.

Las directrices nacionales

Estar a tono con las naciones europeas modernas hacía necesario cumplir los requerimientos mínimos de higiene, comenzando por la parte material de la escuela, hasta atender lo referente al modelo de enseñanza ideal para la educación. En la reunión del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 se discutieron estas temáticas; en el fondo no solo se trató de la enseñanza de preceptos higiénicos y pedagógicos o del cambio de las prácticas en el espacio escolar, sino de algo mucho más trascendental, como fue la interiorización de un modelo de civilización racional en el individuo decimonónico que a la postre lo transformaría en hombre moderno (*Boletín del Consejo Superior de Salubridad del Distrito Federal*, 1882).

Por ello se hizo necesario regular los elementos indispensables del espacio escolar, entre los que se cuentan la edificación de la escuela, lo referente a la distribución del espacio, los libros, útiles y el mobiliario, la distribución de las tareas escolares, la vacunación y la intervención médica en el espacio escolar; todo lo que evidentemente

iba dirigido al establecimiento y regulación del modelamiento integral del individuo, lo que significó el desarrollo de su aspecto físico, intelectual y moral, que además repercutió en un ordenamiento exterior, es decir, se trataba de preparar al individuo para su convivencia y adaptación en sociedad, lo cual necesariamente se expresó en el orden laboral, económico y moral configurado desde el ámbito escolar (Archivo Histórico de la Secretaría de Salud [AHSS, 1882, fs. 2-3).

Respecto a la parte material de las escuelas y formulada a modo de interrogante se cuestionaba sobre cuáles deberían de ser las condiciones mínimas de higiene que habría de tener un establecimiento de instrucción primaria. Este primer interés permite ver que se siguió un principio de salubridad y sanidad, en el que primero fue necesario definir el espacio adecuado para organizar las labores educativas –en el entendido de que además se pensaba atacar una de las causas que los higienistas consideraban de mayor riesgo para la propagación de enfermedades– (*Boletín del Consejo Superior de Salubridad del Distrito Federal*, 1882, pp. 157-165), con respecto a la adecuada higiene de las habitaciones se incluían las salas de las escuelas, lo referente a la aglomeración en los espacios cerrados, las condiciones satisfactorias para evitar ambientes viciosos, que podían ser nocivos y hasta peligrosos para la salud de los niños, por ello es que se debía tener presente la altura de las salas de estudio, las entradas de luz y la humedad, entre otros aspectos convenientes para la salubridad de las escuelas.

Se discutió sobre un tipo ideal de escuela, para lo que se acordó que lo mejor era la adaptación de la escuela modelo (AHSS, 1882, fs. 2-3) a la escuela actual, pues con ello además se facilitaba la puesta en práctica de los nuevos requerimientos (Meneses, 1983, p. 365).

La realidad escolar

Como era común para la época, la mayoría de los locales para escuela se encontraban en malas condiciones físicas e higiénicas (Bazant, 2002), como lo ejemplifica Carlos A. Carrillo en la descripción que hace acerca de los salones de clases:

El vetusto, oscuro y espacioso salón, con sus paredes pardas y borroneadas por las niñas, su piso gastado y a trechos destruido, sus bancas de madera blanca amarilleadas por los años, sucias y polvorientas, parcialmente ocupadas por niñas desaliñadas y en desorden que repasaban sus lecciones con desacordes y destemplados gritos... [Carrillo, 1964, pp. 333-334].

Además de ser espacios pequeños, propicios para la hacinación, pues era común ver reunidos y aglomerados a muchos niños en un espacio hartamente reducido, aspirando un aire viciado, lo que gasta frecuentemente su delicada organización (Bazant, 2002); espacios mal distribuidos, con pisos de tierra, sin ventilación, pues carecían de ventanas, por tanto, sin aire puro y con poca luz. Muchos de estos espacios escolares se

ubicaron en casas de vecindad, cercanas a depósitos de basura, cementerios, al lado de caños y atarjeas abiertos, por lo que de manera común los escolares estaban propensos a padecer enfermedades al estar en contacto con ambientes tan antihigiénicos.

Otro de los aspectos que hacían que la escuela fuera considerada un espacio insalubre fue que en la mayoría de estas no contaban con retretes o mingitorios, y en su lugar se utilizaba el patio –cuando se contaba con él– como excusado (Bazant, 2002, p. 134). La falta de agua corriente también fue una constante, lo que dificultaba el aseo de los locales, la limpieza de los alumnos y del personal escolar. Como se observa, la situación de los espacios escolares no fue precisamente la más higiénica y salubre para desempeñar las tareas educativas, ni tampoco fue el espacio estimable para una nación que se preciaba de ser civilizada; conscientes de ello, pedagogos, médicos, educadores, algunos de ellos participantes del Congreso Higiénico de 1882, resolvieron al respecto que las escuelas públicas no debían de situarse en casas de vecindad, que en los espacios ocupados para escuelas se procurara evitar caños abiertos, mingitorios en el zaguán y depósitos para basura o inmundicias (Meneses, 1983, p. 365; Solana et al., 1999, p. 53).

Las propuestas, continuidades y transformaciones del espacio

Se propuso como ideal ponderar la construcción de edificios creados ex profeso para que funcionaran como escuelas, lo que haría que se cumpliera con los requerimientos indispensables de higiene, para lo cual se preferirían materiales sólidos, ligeros, refractarios a la humedad, evitando sobre todo los elementos conductores de calor (Ruiz, 1986, p. 199).

Respecto a los espacios destinados para la enseñanza, se indicó que los salones de clase tendrían forma de paralelogramo, cuyos ángulos serían cortados por un arco en círculo aproximándose en lo posible a la figura de la elipse, sugiriéndose además la orientación de este a noroeste. Los pisos tendrán una inclinación que permitiera la vigilancia de los niños y la vista de ellos hacia el profesor. Con esta propuesta se buscaba ordenar la parte material y física, pero además se pretendía controlar y vigilar todos los movimientos y actividades realizadas por los infantes.

Además se indicó que los salones debían de contarse en igual número al que se hayan dividido las secciones de alumnos, siempre separando a los pequeños de los grandes. Para evitar aglomeración en las salas de estudio se estableció que se tenía que cumplir con una superficie de 1 metro cuadrado por 4.50 a 5 metros de altura determinada para cada alumno, con ello se obtenía comodidad y espacio suficiente para la realización de las actividades escolares (AHSS, 1882, f. 13). Con esta distribución espacial se lograba, por una parte, una sala de estudio agradable para efectuar las actividades escolares, lo que, por ende, repercutía en el aspecto pedagógico de la

enseñanza, y, por otro lado, se combatía una práctica muy común durante el siglo diecinueve, el hacinamiento en los espacios de socialización, práctica que preocupaba de manera constante a médicos y autoridades sanitarias, pues fue considerada un medio fácil para el contagio de enfermedades.

Otro aspecto importante para la enseñanza fue la iluminación de los espacios escolares, para lo que se sugirió la utilización de la luz natural, de preferencia que fuera unilateral izquierda –recibida por un solo lado– y no directa para evitar con ello las alteraciones visuales, precisamente cuidando la salud del niño, para lo que se recomendó el uso de cortinas, persianas o transparentes para mitigar y graduar la luz, las cuales habían de preferirse móviles sobre su propio eje, a modo de poder reunir las y dejar descubierta toda la ventana. Los transparentes serían de tela delgada y sin ornato alguno, corriéndose de abajo hacia arriba. Para los tragaluces se emplearían dos cortinas, una blanca y otra oscura, que corrieran independientemente (AHSS, 1882, f. 24), y únicamente cuando se efectuaran las clases de dibujo o las labores domésticas se preferiría la luz cenital; esta última observación fue sugerida por instancia de José María Velasco, quien, a decir de los directivos, se hallaba por casualidad durante el momento que se efectuaba la discusión, justo en el salón donde se daba cita el Congreso (AHSS, 1882, fs. 18-22).

Se indicó que en caso de que un edificio contara con un segundo piso se construiría la escalera formando un ángulo recto, con un descanso cada diez escalones, la rampa tendría que medir de 1.20 a 1.40 metros, los escalones 30 centímetros de huella por 15 a 18 de peralte, con un pasamanos con perillas colocadas cada 40 centímetros para impedir que los niños se deslizaran sobre él (AHSS, 1882, f. 24).

Con esta prescripción se cuidaba el orden y la disciplina de los educandos, pues se evitaba así cualquier tipo de desarreglo, como empujarse, atropellarse, lastimarse, e incluso cualquier tipo de lesión en extremidades superiores o inferiores. Por otro lado, se estandarizaba y normaba el espacio escolar para tener mayor control sobre los alumnos, lo que, por ende, repercutía en la reproducción de la medida aprendida en su núcleo social, mostrando así su educación –civilizadamente–.

Muy importante fue lo que se acordó respecto a la construcción de sanitarios, pues hay que recordar que estos fueron un foco común de insalubridad, como sucedía para el caso de la escuela de niños número 5, del cuartel 4° de la ciudad de Morelia, y que en reporte hecho por el profesor Cirilo G. Oseguera daba cuenta de tal situación al prefecto del distrito.

Tengo la honra de comunicar a Usted que, encontrándose casi en derrame las letrinas en lugar común del establecimiento de mi cargo, se hace necesaria la limpia del lugar.

Lo comunicó a Usted para conocimiento del Supremo Gobierno, a fin de que se sirva disponer lo que juzgue conveniente [Archivo Histórico Municipal de Morelia (AHMM), 1893].

Casos como el anterior daban paso a que se atendiera el tema y, por ende, se suscribió que los comunes se construirían en cuartos separados entre sí por medio de tabiques, la taza sería de *cespol* y estaría instalada de manera que el alumno pudiera colocarse sentado naturalmente sobre ella, teniendo en cada lugar la cantidad de agua suficiente con caída automática (AHSS, 1882, f. 16). La entrada a cada cuarto de baño se cubriría con una puerta que por lo alto deje ver al niño la parte del busto y por debajo sus rodillas. De nuevo se presenta una intención por mantener al niño siempre vigilado. El trasfondo, una preocupación moral, según la cual había que normar y constreñir al educando a ciertos esquemas de normatividad pública, con ello se pretendía terminar con las prácticas inmorales, sediciosas e indignas de un individuo, el cual se quería educado y, por ende, civilizado.

Para la pintura de los sanitarios se recomendó que se optara por aquella que se prestara menos para escribir o dibujar sobre su pasta. Además, como medida de seguridad se estableció que las puertas deberían de abrirse hacia fuera y que no pudieran cerrarse por el interior, teniendo menos de tres metros de altura por uno y medio de ancho. Buscando el mejor arreglo respecto a la limpieza, se acordó que en los comunes se tendría que contar con un número suficiente de llaves para el buen aseo de dichos lugares, además de que en toda la escuela se dispusiera de cantidad suficiente de agua y se colocara para cada clase una llave a servicio del profesor (AHSS, 1882, f. 17).

Teniendo en consideración el desarrollo corporal del niño –alumno–, fue necesario contar con un espacio abierto, el cual serviría para realizar ejercicios físicos y como patio de juegos, para ello se sugirió una superficie mínima de seis metros cuadrados por alumno, con una parte descubierta y otra cubierta (Ruíz, 1986, p. 199 y Solana et al., p. 53), de modo que cuando el mal tiempo no lo permitiera se pudieran realizar las actividades en la parte del patio que se encontrara protegida.

El ejercicio físico es fundamental para el desarrollo integral del individuo, por ello fue esencial considerar un espacio apropiado para efectuar dichas actividades. Se pensaba en la vigorización de cuerpos sanos y productivos, capaces de rendir en los trabajos técnicos e industriales, con lo que además se prevenían enfermedades y se fomentaba la fórmula “mente sana en cuerpo sano”.

Fue común que los niños en las escuelas estuvieran sentados en bancas con poco espacio, incluso apretujados, lo que, además de aglomeración, propiciaba posiciones inadecuadas que alteraban la salud de los alumnos, con ello se dificultaba el buen desempeño de las actividades como la escritura, al mismo tiempo, esto fue un factor que contribuía a la distracción entre los alumnos, y con esta disposición también se creaba un ambiente propicio para el contagio de enfermedades, ya que los alumnos estaban muy cercanos unos de otros, por lo que se relacionaba el salón de clases como un espacio totalmente antihigiénico, en donde era fácil contraer enfermedades y tomar actitudes impropias de individuos poco educados e incluso inmorales.

Cómo bien ejemplifica Bazant:

Por este motivo un maestro apuntó: El íntimo contacto también es causa de inmoralidad que por desgracia, con frecuencia llega a extremos vergonzosos como la sodomía y la masturbación, y no se crea que exageró pues no solo uno sino muchos casos se registran ya en los anales de las escuelas [2002, p. 139].

En vista de lo anterior, se atendió lo conveniente para definir un mobiliario escolar *económico* y apto para satisfacer las necesidades higiénicas y, siguiendo las sugerencias de la pedagogía e higiene modernas, se acordó que los muebles escolares debían ser en extremo sencillos, de modo de que se facilitara la visión al alumno y su vigilancia por parte del preceptor. De la misma manera se recomendó que el mueble destinado para el profesor cumpliera con idénticas condiciones (AHSS, 1882, f. 39); para lo cual se indicó que lo más conveniente para la enseñanza era la utilización de mesa-bancos, ya que con ellos se cuidaba la postura del cuerpo del niño, estando así en actitud normal, todo lo cual estaba en atención a los principios de la anatomía y fisiología moderna (García, 1999, p. 134; Castillo, 2006, pp. 59-84), de tal modo que los mesa-bancos debían constar de mesa, banco, respaldo, descanso para los pies, caja para libros y un atril. La altura del banco sería según las distintas tallas de los alumnos, siempre teniendo como parámetro la distancia vertical entre la mesa y el banco, siendo un sexto de la estatura y dos séptimos de la distancia entre el banco y el piso. La distancia entre la mesa y el banco sería positiva cuando el asiento estuviera doblado y negativa en caso contrario, sin excederse de 3 centímetros. La superficie del banco se hallaría ligeramente cóncava, teniendo un máximo de 2 a 3 centímetros; el respaldo, al igual que el banco, sería cóncavo en la parte inferior y convexo en la parte superior, y el asiento tendría un ancho de 25 a 30 centímetros (AHSS, 1882, f. 40; Ruiz, 1986, p. 200).

Siguiendo las premisas higiénico-pedagógicas modernas, los comisionados del tema de muebles escolares resolvieron que la posición higiénica para efectuar la lectura y escritura exigía que los pies del alumno descansaran firmes sobre el piso y que la pierna, muslo y tronco formaran entre sí un ángulo recto, de modo que la cabeza no se inclinara hacia delante, que la espalda quedara vertical, los hombros en línea horizontal y los brazos a igual distancia que el tronco, y que el peso del cuerpo entero se repartiera entre los pies, el asiento y la región lumbar.

La intención de regular la postura ósea del niño desde temprana edad, para evitar malas posiciones en la edad adulta, no solo implicaba una cuestión didáctico-pedagógica para el correcto desempeño de las tareas escolares, sino que además con el cuidado de la postura corporal se preparaba al futuro trabajador como individuo sano y robusto, que pudiera desempeñar las labores encomendadas sin ninguna deformación o inconveniente físico, de tal forma que además cumpliría con el desarrollo integral del niño.

Por otra parte, se disponía que la mesa ideal para obtener una postura normal en los niños debería medir 1.20 metros de longitud, y puesto que eran mesa-bancos con espacio para dos personas, se dispondría de 60 centímetros para cada alumno, con una altura de 76 centímetros, siendo igual para todas las tallas. La cubierta contaría de una porción horizontal de 10 centímetros de ancho y otra inclinada de 35 centímetros, la cual podría doblarse (AHSS, 1882, f. 57). Colocada con una tabla de 25 centímetros de ancho debajo de la cubierta de la mesa y a 12 centímetros de la parte horizontal se formaría la caja para libros, donde se guardarían cuando no estuvieran siendo utilizados, evitando con ello que los alumnos los tuvieran sobre sus rodillas o brazos, previendo así posturas inconvenientes, que más tarde se convertirían en hábitos perjudiciales para la salud del organismo, y más en específico para la simetría corporal (García, p. 140).

Además se convino en que los armazones de los muebles fueran de hierro colado y el resto de madera compacta, cuidando en estos las esquinas y filos pronunciados (AHSS, 1882, f. 61).

Algunos resultados y conclusiones

Como se puede observar, la regulación del espacio también atendió a ciertos criterios de orden *racional*, es decir, privilegiar la razón-objeto, por lo que debía de tenerse en cuenta la distribución de cada lugar en relación con el medio físico y en total armonía para el adecuado desarrollo del individuo, lo que el niño poco a poco fue apropiándose como *norma* y criterio de civilidad, aspectos que en su futuro reproduciría en la sociedad.

Estos son algunos aspectos que nos permiten repensar el espacio escolar y su construcción y cómo a partir del análisis de las condiciones espaciales-materiales se delinean, por un lado, aspectos de la vida cotidiana de orden y normatividad, y por otra parte, aspectos de comportamiento y valores ciudadanos del individuo decimonónico, algunos de los cuales permanecen hasta hoy en día y otros se han modificado o ajustado a las necesidades del mundo contemporáneo.

En lo que respecta a las disposiciones y recomendaciones para los edificios escolares se ha de señalar que, aunque estaban reglamentadas, pocas veces se respetaban porque las escuelas se ubicaban en los espacios que se prestaban o adecuaban poco a poco. En lo que respecta a los comunes, había toda una consideración y valoración de corte higiénico y sanitario, pero su construcción estaba supeditada al espacio donde se construyeran las escuelas. Así fue que en ocasiones se llegaban a atender las *nuevas* y *modernas* recomendaciones arquitectónicas.

De la misma manera sucedió con los muebles y útiles, se fueron solicitando y haciendo más necesarios en la medida que los presupuestos estatales y municipales fueron disponiéndose para la instrucción pública.

En este artículo se hizo un somero bosquejo de elementos que a lo largo del siglo diecinueve se fueron adecuando en este proceso de modernización, aunque lento, pero progresivo, en la medida que los recursos económicos, la disponibilidad de los materiales y las condiciones políticas y sociales que el Estado mexicano disponía para estar a la par de las naciones civilizadas.

Referencias

- AHSS [Archivo Histórico de la Secretaría de Salud] (1882). Caja: Salubridad Pública, Sección Presidencia, Caja 5.
- AHMM [Archivo Histórico Municipal de Morelia] (1880-1895). Caja 140-186.
- Boletín del Consejo Superior de Salubridad del Distrito Federal* (1882). T. II, nn. 7 y 8, México, Imprenta del Gobierno en Palacio.
- Boletín del Consejo Superior de Salubridad del Distrito Federal* (1882). T. II, n. 9, México, Imprenta del Gobierno en Palacio.
- Bazant, M. (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*, México. El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán.
- Carrillo, C. A. (1964). *Artículos pedagógicos*. Secretaría de Educación Pública/Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.
- Castillo Troncoso, A. (2006). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880-1920*. El Colegio de México/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- García, P. A. (1999). *Tratado de higiene escolar: guía teórico-práctica*. Librería de Hernando (1886) [edición digital], Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/index.htm>
- Meneses, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. Porrúa.
- Solana, F., Cardiel R., y Bolaños, R., (1999). *Historia de la educación pública en México*. Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, L. E. (1986). *Tratado elemental de pedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Cómo citar este artículo:

Ballín Rodríguez, R. (2025). Sobre el espacio escolar y su configuración durante el siglo XIX. Respuestas a nociones civilizatorias del Estado moderno mexicano. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 49-57. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.687>



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.

Cómo llegó el yoga clásico a los bailarines y a las escuelas de danza

How classical yoga came to dancers and dance schools

Roxana Guadalupe Ramos Villalobos

RESUMEN

Este artículo forma parte de la investigación titulada “La luz del yoga sobre los profesionales de la danza”, que busca indagar los vínculos existentes entre estas dos disciplinas, inquietud que surgió porque en la actualidad bailarines, docentes, coreógrafos incluyen al yoga como parte de su entrenamiento o como materia obligatoria o complementaria en el currículo para la formación de bailarines. Los avances que muestro tienen como principal propósito dar a conocer cuáles fueron las condiciones históricas, artísticas y culturales que permitieron que el yoga llegara a México y se instalara paulatinamente en las escuelas de danza. Este trabajo es abordado desde una perspectiva histórica y para elaborarlo recurrí a dos tipos de fuentes: documentales –libros clásicos del yoga, textos de autores expertos en yoga postural y en estudios sobre Asia– y testimoniales –doce entrevistas, para este artículo retomé comentarios de cinco de ellas–. Los hallazgos hasta este momento los presento en tres apartados: a) Antecedentes del yoga en México; b) Siglo xx. Migraciones y transformaciones del “yoga clásico”; c) Yoga para bailarines.

Palabras clave: Danza, educación artística, historia de la educación.

ABSTRACT

This article is part of the research titled “The light of yoga on dance professionals”, that seeks to investigate the links between these two disciplines, concern that arose because currently dancers, teachers, choreographers include yoga as part of their training or as a mandatory or complementary subject in the curriculum for the training of dancers. The main purpose of the advances that I show is to make known the historical, artistic and cultural conditions that allowed yoga to arrive to Mexico and gradually establish itself in dance schools. This work is approached from a historical perspective and to prepare it I resorted to two types of sources: documentaries –classic yoga books, texts by authors who are experts in postural yoga and in Asian studies– and testimonials –twelve interviews, for this article I took up comments from five of them–. I present my findings at this point in three sections: a) Background of yoga in Mexico; b) 20th century. Migrations and transformations of “classical yoga”; c) Yoga for dancers.

Keywords: Dance, artistic education, history of education.

Roxana Guadalupe Ramos Villalobos. Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, México. Es Licenciada en Educación Artística en Danza y Maestra en Educación e Investigación Artística por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL). Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón del INBAL, donde también es tutora y asesora de la Maestría en Investigación de la Danza. Correo electrónico: nazult@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2797-7263>.

Cómo llegó el yoga clásico a los bailarines y a las escuelas de danza

Para intentar dar respuesta a la pregunta “¿Cuáles fueron las condiciones históricas, artísticas y culturales que permitieron que el yoga llegara a México y se instalara paulatinamente en las escuelas de danza?”, la perspectiva de estudio ha sido la histórica, en el entendido de que no se busca ir al origen del yoga, ni escribir los acontecimientos históricos de esta práctica de manera lineal y en orden cronológico sino solo entender cómo nos hemos apropiado de esta disciplina, cómo la concebimos actualmente, cuáles han sido algunas de sus migraciones y transformaciones y, finalmente, cómo llegó a los bailarines.

Para este estudio me valí de dos tipos de fuentes: documentales, mediante las cuales revisé libros clásicos del yoga, textos de autores expertos en yoga postural y documentos escritos por especialistas en estudios sobre Asia, y en fuentes testimoniales, entrevisté a doce personas, entre ellas bailarines profesionales que se han dedicado por completo al yoga, maestros que combinan ambas disciplinas y profesionales del yoga.

Es importante mencionar que mi participación en esta pesquisa no es aséptica, en virtud de que la danza y el yoga han sido parte de mi vida; en este sentido concuerdo con Silvia Citro cuando dice:

...los trabajos de investigación no sólo son influenciados por la situación histórica y geopolítica de quienes las crearon, sino también por una dimensión más micro y cotidiana, la de sus experiencias corporales y también dancísticas, en tanto *seres encarnados en el mundo* [Citro, 2012, p. 18].

Por lo que para pensar estos saberes ha sido fundamental practicar yoga, conocer sus técnicas y sentir sus efectos físicos, mentales y emocionales.

Antecedentes del yoga en México

A finales del siglo XIX algunos intelectuales y políticos mexicano estaban interesados en las culturas asiáticas, ese es el caso de Amado Nervo –1870-1919–, quien escribió poemas y cuentos en los que mezclaba aspectos del catolicismo, del esoterismo e ideas budistas, que revelaban una conexión con la filosofía y estética del lejano oriente. José Juan Tablada –1871-1945–, poeta, escritor y periodista mexicano, también dejó en su obra huellas de su inclinación por el budismo y la literatura china y japonesa: escribió varios haikús, poemas tradicionales de Japón, que adaptó a la lengua y cultura mexicana, por ello se le puede considerar uno de los primeros poetas latinoamericanos en escribir este tipo de versos (García, 2020, párr. 3). Francisco I. Madero, líder de la Revolución mexicana y presidente de México de 1911 a 1913, tenía una faceta espiritual, ya que practicaba la homeopatía, el vegetarianismo y el espiritismo, este último concebido como la creencia en la que se aceptaba la existencia de una

realidad más allá de la vida material, prácticas que podrían indicar que sentía cierta conexión con la naturaleza y la espiritualidad. Otro personaje con inclinación por el budismo y las culturas asiáticas fue José Vasconcelos, pensador, político y filósofo oaxaqueño, quien influyó en la vida artística, cultural y educativa de nuestro país. En 1920 y 1921 fue rector de la Universidad Nacional de México, hoy Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM– y a partir de su gestión nuestra máxima casa de estudios lleva como lema “Por mi raza hablará el espíritu”, que como observamos incluye la palabra “espíritu” e inferimos la importancia que le daba a este tópico; fue secretario de Educación Pública en 1921 bajo el gobierno del presidente Álvaro Obregón y desde ahí lanzó un proyecto educativo que hasta este momento se nombra y se estudia porque contenía una campaña de alfabetización para todo el país, la creación de nuevas instituciones educativas y culturales y un proceso de modernización. Fue candidato a la presidencia de la República en 1929 pero esta quedó en manos de Pascual Ortiz Rubio.

José Vasconcelos sentía gran atracción por las culturas asiáticas; Roberto E. García en su artículo “José Vasconcelos, precursor del budismo en México” nos cuenta que Toño Salazar, un ilustrador de la revista *La Falange*, lo dibujó como un buda, vestido con una túnica amarilla, y Diego Rivera en 1928 lo representó en su mural *Los sabios*, del edificio de la SEP, montado sobre un elefante blanco (García, 2020, párr. 2-3).

Vasconcelos nunca estuvo en tierras asiáticas, pero tuvo la oportunidad de conocer esas culturas a través de las lecturas que hizo y de sus estancias en Estados Unidos y en Europa, en donde visitó museos importantes en los que conoció y admiró piezas budistas de lugares como India, China, Japón, Tíbet. Al respecto, Adrián Muñoz dice: “Su comprensión del pasado prehispánico, la India, el yoga, las razas y la historia en general fueron factores clave en su proyecto educativo para la nación mexicana en vísperas de una nueva era” (Muñoz, 2021, pp. 178-203).

Dentro de su propuesta educativa proyectó “la creación de imágenes budistas como parte del «imaginario simbólico»” (García, 2020, párr. 3); en este sentido, le pidió al artista Manuel Centurión –1883-1952– elaborar cuatro bajorrelieves para el Patio de las Fiestas del edificio de la SEP, a fin de representar Mesoamérica, Grecia, Iberoamérica y Oriente; en el último aparece Buda sentado sobre un loto, con las manos en *dhyāna mudrā* (gesto de meditación), envuelto por halo y nimbo y ornamentado con vegetales y nubes. Existe un mural más que pintó Roberto Montenegro entre 1922 y 1923 en las oficinas de José Vasconcelos, en donde se encuentra Buda sentado sobre un loto que descansa sobre un elefante blanco de piedra; queda claro que para el escritor oaxaqueño Buda y su filosofía fueron centrales tanto para él como para su proyecto educativo (García, 2020, párr. 6).

Como producto de su bagaje cultural, de su acercamiento a las culturas asiáticas y de las lecturas que realizó, Vasconcelos escribió *Estudios indostánicos* –1920–, que, según él, era una especie de manual para la revisión del pensamiento indostánico y en el que

se encuentra una sección dedicada al budismo, por lo que hoy puede considerarse un documento que finca las bases de los estudios indológicos y budistas en México (García, 2020, párr. 5), en el que analiza a la India y al yoga y le otorga a este último la característica de mejorar el “rendimiento humano”, es decir optimizar “la fortaleza mental, la salud y la limpieza” de los mexicanos (Muñoz, 2021, pp. 178-203). Este libro fue quizá el primero en Hispanoamérica que difundió el conocimiento sobre las filosofías indias y las prácticas yóguicas de una manera más o menos documentada (Muñoz, 2021, pp. 178-203), es por ello que a este autor se le considera precursor en la recepción del budismo en México.

Como parte del proyecto educativo institucional también planeó llevar el yoga a todas las escuelas públicas del país con la finalidad de “aumentar el vigor físico y mental de la población” y por ende que los estudiantes mejoraran su salud y educación, sin embargo, en aquel momento no se pudo concretar ese sueño, aunque con el paso del tiempo y “con el surgimiento de varias formas de nacionalismo en todo el mundo y el desarrollo de teorías sociales y evolutivas, el yoga recibió un impulso sin precedentes” (Muñoz, 2021, pp. 178-203).

Un plan más que dejó ver su interés por el pensamiento y la espiritualidad de oriente fueron los libros que la SEP publicó en 1924 para los niños, que formaron parte de la colección de literatura mundial para la educación básica, la cual tuvo una segunda edición en 1984 para celebrar su sexagésimo aniversario. En el Prólogo del tomo I José Vasconcelos escribió:

Con este libro quisimos ofrecer a los niños una visión panorámica ordenada en el tiempo, y la enseñanza profunda que sin duda derivará de sentirse en contacto con los más notables sucesos, los mejores ejemplos y las más bellas ficciones que han producido los hombres [SEP, 1984].

El libro inicia con Oriente, y esta parte incluye los siguientes relatos y poemas: de *Los Vedas* aparecen algunos himnos como “A la aurora”, “A los Maruts”, “A Agni”, “Las Ranas” y “Relato del diluvio”; del *Kata Upanishad*, “La lección de la Muerte”; de el *Ramayana* algunas escenas adaptadas para los niños. También se da a conocer la leyenda de “Buda y el Panchatantra”, y del escritor Rabindranath Tagore varios poemas: “La luna nueva”, “En las playas”, “El manantial”, “El astrónomo”, “Nubes y olas”, “La flor de la Champaca”, “La escuela de las flores”, “Mimos”, “Superioridad”, “El hombrecito grande”, “El héroe”, “El abandonado” (cuento). También incluye otros relatos como “Las mil y una noches”, “Historia de Simbad el marino”, “Historia del pájaro que habla, del árbol que canta y del agua de oro” y “La historia de Aladino o de la lámpara maravillosa”, y tres leyendas del lejano oriente: “El sueño de Akinosuké”, “Hoichi el desorejado” y “La mujer de nieve”, y un apéndice para los maestros en el que les recomienda la siguiente bibliografía: *Estudios Indostánicos*, de José Vasconcelos; *La India y la literatura sánscrita*, de Jorge Frilley; *Historia y religión*

de Buda, de C. W. Leadbeater; *Panchatantra*, de José Alemany Bolufer; *La luna nueva*, de Rabindranath Tagore, y *Fantasmas de la China y del Japón*, de Lafcadio Hearn (SEP, 1984).

Lo anterior permite advertir que la filosofía vedanta y la obra de escritores como Rabindranath Tagore influyeron en los intelectuales de finales del siglo XIX y principios del XX.

Siglo XX. Migraciones y transformaciones del “yoga clásico”

Algunos maestros indios llegaron a Estados Unidos alrededor de la década de los veinte, el propósito era impartir conferencias, dar clases de yoga y hacer demostraciones públicas que en algunos casos incluían hazañas mágicas y hasta el contorsionismo (Muñoz, 2021, pp. 178-203). Uno de los maestros cuyo trabajo ha dejado huella hasta este momento es Swami Vivekananda, quien visitó Estados Unidos en 1893 para asistir al Parlamento Mundial de Religiones y que, inspirado en los preceptos del *Bhagavad Gita*, escribió el libro *Raja Yoga*. Otro maestro significativo fue Tirumalai Krishnamacharya, quien fue gurú de estudiantes como T. K. V. Desikachar (su hijo), B. K. S. Iyengar, Pattabhi Jois e Indra Devi, todos ellos conocidos porque enfocaron su trabajo hacia el yoga postural y lo dieron a conocer mediante exhibiciones, clases, conferencias, presentaciones de libros y viajes a diferentes países, logrando que los caminos del yoga se bifurcaran como las raíces de un gran árbol.

Para entender las ramificaciones del yoga, De Michelis nos habla de tres vertientes que han dado pauta a diferentes estilos o formas de concebir el yoga postural en occidente. La primera está relacionada con estudiantes de yoga que adaptan al medio en el que se encuentran las prácticas orientales que conocieron durante su vida. La segunda está relacionada con el mercado global y el consumo, porque se habla de marcas que se han patentizado y difundido en el mundo occidental, y la tercera está vinculada al yoga como una práctica terapéutica que pretende ligarse a las ciencias de la salud (De Michelis, 2008, pp. 23-26).

Estas vertientes, según De Michelis (2008, pp. 21-23), dieron lugar a escuelas, linajes o estilos que se conocen por los maestros que los representan o por las tendencias que siguen. Por ejemplo, el *Raja Yoga* de Vivekananda se le identifica como yoga psicósomático; al estilo “neo-hindú moderno” se le reconoce porque tomó elementos de la gimnasia indígena y procede de finales del siglo XIX del sur de Asia (De Michelis, 2008, p. 22), y el yoga postural moderno es el representado por maestros quienes les dieron su nombre y pusieron el acento en el trabajo físico y por lo tanto en la práctica de las *āsanas* o posturas.

El yoga en la India también se ha ido transformando, hay autores que argumentan que “los escritos posteriores al *Yoga-sūtra* [libro clásico del yoga] ofrecen una decadencia de la que había estado sufriendo la cultura india desde hacía algunos siglos”

(Fernando Tola, citado en Muñoz, 2016, p. 471), cambios que se acentuaron con su occidentalización y la aceptación del yoga postural.

Otro factor que influyó en la occidentalización y popularización del yoga fue el *New Age* (*Nueva Era*), movimiento espiritual, cultural, artístico y político que surgió en la época de la posguerra en Estados Unidos e Inglaterra en desacuerdo con el materialismo y el consumismo occidentales y que fue acogido en sus inicios entre actores de clases medias altas, con acceso al arte, la ciencia y la cultura cosmopolita (De la Torre et al., 2016, p. 10) Este movimiento se inspiró en tradiciones espirituales y filosóficas como el budismo, el taoísmo, el hinduismo, la teosofía, el ecologismo, el feminismo, la psicología humanista, y se expresó en prácticas como la meditación, el yoga, el Reiki, la astrología, la astronomía, el crecimiento personal y la autoayuda, etc., “rechazando todo aquello que tenía que ver con la autoridad y las instituciones” (Carozzi, 1999, p. 20). A partir del *New Age* se formaron grupos y organizaciones y más maestros empezaron a dar clases de yoga.

Lo cierto es que, como señala Adrián Muñoz en su libro *Radiografía del hathayoga*, el yoga “puro” nunca ha existido y como toda producción social siempre ha sido sincrética, y el que hoy se conoce y se practica en el mundo moderno se deriva de una tradición que fue ella misma una derivación, por lo que más valdría hablar de una *cultura* de yoga y no de una *tradición*; dado que una cultura permite entender o agrupar diversas prácticas y soteriologías que comparten cosas, pero cuyos programas, agendas y motivaciones pueden discrepar enormemente, por lo tanto, no solo existen y han existido múltiples sistemas de yoga, sino que también se han desarrollado varias versiones del mismo *hatha* (2016, p. 314).

Quizá por ello Theodora Wildcroft actualmente piensa el yoga como “una práctica de movimiento y quietud auto-consciente y ritualizada que se centra en una experiencia sensorial o somática, establecida dentro de unas subculturas que están vinculadas a diversas creencias y a complejas relaciones con las religiones y culturas del subcontinente indio” (citada en Muñoz, 2023, p. 254).

Centrándonos en México, una de las primeras organizaciones que difundió el yoga postural fue la Gran Fraternidad Universal –GFU–, que tiene como antecedente el trabajo de Serge Raynaud de la Ferrière, quien salió de Francia en 1947 y llegó a Caracas, Venezuela, en 1948, ahí se encontró con José Manuel Estrada Vázquez y formaron la primera Escuela Iniciática de la Suprema Orden del Aquarius el 21 de marzo de 1948; al principio la escuela estuvo a cargo del maestro Serge, quien después de tres años regresó a Francia; en su ausencia esta tarea la desempeñó José Manuel Estrada, y cuando llegó a México en 1958 empezó a dar clases e inauguró en 1971 la GFU SRF –Servicio Radiante Fraternal– Línea Solar A.C.

La GFU en el lapso de 1970 a 1990 fue la institución más importante de yoga en México, en ella se formaron maestros como Carlos Peñafiel y José Marcelli, quienes colaboraron en su consolidación. Otro maestro fue Shaya Michan Missri, médico

naturalista quien se independizó y puso un centro de yoga en la calle de Oro en la colonia Roma. De este maestro comentan:

Había un doctor naturista, Shaya Michan, con él tomé clases de 1989 a 1994 y el yoga me fascinó. Sentí inmediatamente el vínculo entre el yoga y la danza. Cuando iba a Guadalajara también buscaba los centros de la GFU, baños de agua fría y toda una estructura muy sesentera [O. Velázquez, comunicación personal, 13 de noviembre, 2023].

Actualmente esta asociación busca promover la unidad, la fraternidad y la espiritualidad entre los seres humanos, y se define como un corporativo “que reúne en red a más de 150 asociaciones e instituciones culturales en 26 países” (Marcelli y García, 2008). Existen varias sedes en la ciudad de México y en el interior de la república, y también cuenta con *asbrams* y en ellos se ofrecen clases de *batha yoga*, meditación y diplomados. Sus miembros por lo general llevan una dieta ovo-lacto-vegetariana y después de la psicofísica hacen una pausa para tomar un baño con agua a temperatura ambiente y se visten de blanco para realizar las posturas de yoga.

Paulatinamente otras escuelas de yoga fueron surgiendo, todo ello porque la población en general cada vez más sintió la necesidad de mover su cuerpo, de ejercitarlo y de practicar técnicas corporales mediante las cuales pudiera mejorar su salud física, emocional y espiritual, modelar el cuerpo o simplemente pasar momentos de esparcimiento y recreación.

Los bailarines también empezaron a buscar otras técnicas corporales más amables en comparación con aquellas con las que se habían formado, que les permitieran relajarse, cuidar o mejorar sus lesiones e incluso entrenarse.

Un testimonio de esta búsqueda es el del bailarín Óscar Velázquez, que en 1994 obtuvo una beca del FONCA –Fondo Nacional para la Cultura y las Artes– para estudiar en Nueva York y perfeccionar su trabajo dancístico; él quería ir a Estados Unidos porque Anna Sokolow lo había invitado y Mercedes Gudiño lo animó a participar en el Ballet Hispánico. En Nueva York Óscar logró trabajar y estudiar en la escuela Steps on Broadway y, a cambio de hacer la limpieza tres veces a la semana, podía tomar las clases que impartía la escuela sin pago alguno. De ese momento relata:

Cuando me aceptaron en Steps on Broadway vi el programa y las clases a las que podía inscribirme; a las nueve de la mañana había una clase de hatha yoga para bailarines. En esa clase conocí a Ligia Lima, quien ahora vive en México. Ella es bailarina y practicante de yoga y me presentó un yoga que se llama Jivamukti [...] En la danza contemporánea y en el ballet hay diferentes estilos y escuelas, en el yoga pasa lo mismo; actualmente, hay un prisma, un espectro, un abanico muy amplio de prácticas de yoga. Antes era más definido, escuelas más viejas, más tradicionales, más conservadoras, más clásicas. Hoy el yoga es otra cosa. Me tocó Jivamukti, un sistema muy dancístico, muy neoyorquino, que viene de una bailarina que se llama Sharon Gannon. Con música, más danzado, más moderno, más dinámico y mucho más atlético [O. Velázquez, comunicación personal, 13 de noviembre, 2023].

Jivamukti le encantó a Óscar, pero continuó su búsqueda y encontró a un maestro que fue su gurú. Gracias a un volante llegó a un estudio de yoga, en el que había un altar, un maestro que olía a incienso y que estaba vestido como hindú: Dharma Mittra –1939-2014–. Óscar comenta que desde el primer momento

...hubo una conexión, un acercamiento entre los dos; platicamos largamente y el maestro me ofreció prepararme y darme clases sin cobrarme, de él recibí una enseñanza divina, sagrada [...] también me obsequió un póster con 906 posturas, muy valorado y conocido en Estados Unidos y en todo el mundo.

El póster lo creó Dharma Mittra en 1984 con 906 posturas que seleccionó “después de haberse fotografiado meticulosamente en mil trescientas posturas de yoga, imágenes que él mismo pegó y cortó para crear un *Master Yoga Chart*. Se dice que, dada la extrema dificultad de algunas de las posturas, tuvo que ayunar por treinta días para poder realizarlas” (J. M. Estrada, comunicación personal, 17 de junio, 2014). Dharma Mittra fue originario de Brasil y desde muy joven le gustó el trabajo físico, practicó fisicoculturismo, lucha, jiu-jitsu y yoga a través de los libros y participó en la fuerza aérea de su país (J. M. Estrada, comunicación personal, 17 de junio, 2014); un día su hermano lo invitó a Nueva York para que conociera a Swami Kailashananda, llamado Yogi Gupta, y desde el primer momento en que lo vio también sintió un llamado y decidió quedarse a vivir en Nueva York en un *ashram* durante más de una década para recibir sus enseñanzas (O. Velázquez, comunicación personal, 13 de noviembre, 2023); después de ese tiempo comenzó a dar clases en 1967 y ocho años después –1975– fundó en esa ciudad el Centro de Yoga Dharma. De esas clases Óscar menciona:

Eran más avanzadas que las de Ligia Lima y los bailarines profesionales de varias compañías llegaban a entrenarse con él [...] En todos los centros de yoga que recorrí estaba el póster que él me regaló, era mundialmente famoso [O. Velázquez, comunicación personal, 13 de noviembre, 2023].

Otro maestro hindú que hizo posible que el yoga se difundiera en occidente fue Swami Kailashananda, el gurú de Dharma Mittra, quien llegó a Estados Unidos en 1954 a dar una conferencia en la Convención de Salud de Chicago y se quedó a vivir en ese país. Con el tiempo fundó la Misión Kailashananda de América que promueve el yoga y la meditación. Para Óscar, Swami Kailashananda es “el maestro más importante en todo América, Norteamérica, Centroamérica y Sudamérica, [de igual manera que] Paramahansa Yogananda”, este último autor del libro *Autobiografía de un yogui* y fundador de la organización Self-Realization Fellowship –SRF– en Estados Unidos (Paramahansa, 1946).

Yoga para bailarines

Óscar Velásquez fue el primer maestro de danza que enseñó yoga para bailarines después de estudiar esta disciplina durante dos años en Nueva York, gracias a las becas que obtuvo del FONCA. Él relata:

Cuando fui al FONCA a pedir una segunda beca me dijeron que para concursar nuevamente tenían que pasar tres años. Les pedí que hicieran una excepción, revisaron mi desempeño, mis informes y finalmente los evaluadores me dieron un año más para estudiar yoga con Dharma Mittra. Después de dos años en Nueva York regresé a México y continué dando clases en Contempodanza y le pedí a Isabel Beteta, directora de los Talleres de Coyoacán, que me permitiera dar clases en su espacio y aceptó. Fue un *boom*, no sabes de qué manera. Ahí empezó mi carrera del yoga en México. Yo tenía veinticinco años y mis primeras alumnas fueron Georgina Martínez, Isabel Beteta y Twiggy Romero [O. Velásquez, comunicación personal, 13 de noviembre, 2023].

Georgina Martínez, hoy Jñana Dakini, es directora de Yoga Espacio, una de las escuelas más serias de yoga en México que cuenta con tres sedes: Coyoacán, colonia del Valle y Satélite; Twiggy Romero es una bailarina profesional que se dedica por completo al yoga y da clases en su estudio particular y en los Talleres de Coyoacán en donde un gran número de bailarines han tomado clases con ella, e Isabel Beteta, es coreógrafa, bailarina y directora de Los Talleres de Coyoacán, centro cultural independiente que empezó a funcionar en 1981 con la finalidad de promover y difundir la práctica y enseñanza de la danza, en este centro ofrecen –como su nombre lo dice– talleres y cursos de danza y de otras disciplinas corporales como el yoga, así como clases de cerámica, pintura, fotografía, cine, música, teatro, etcétera.

Gracias a este impulso,

Hace 25 años todos los actores que estaban en la Compañía Nacional de Teatro tomaban yoga en Coyoacán [...] Los cuatro encuentros que Patricia Cardona y Pilar Medina organizaron en el Cenidi Danza también propagaron esta disciplina, en ellos yo era el maestro de yoga, ahí conocí a Luis de Tavira. Ahora los veo en Netflix, a Marina de Tavira en la película *Roma* y en la alfombra roja. Igualmente le di clases a Cecilia Suárez, Juan Manuel Bernal, Amanda Miguel, Diego Verdaguer, Ricardo Rocha. Me tocó la época de oro del yoga [O. Velásquez, comunicación personal, 13 de noviembre, 2023].

Como resultado tenemos que, para el siglo XXI, el yoga se encuentra en su apogeo; los centros especializados siguen por lo general las enseñanzas de algún maestro, linaje o gurú. Dicho reconocimiento está relacionado con el prestigio del gurú, que depende “no solo de la efectividad de sus instrucciones, sino también de su posición dentro de la comunidad, su adaptabilidad y del compartir ciertas nociones éticas” (Muñoz, 2023, pp. 242-266). En México algunas de las formas o estilos que se enseñan son: *Sivananda*, *Aṣṭāṅgayoga*, *Vinyasa*, *Iyengar*, *Kundalini*, *Jivamukti*, *Bikram*; también sucede

que instructores que se formaron en algún método específico se independizan y logran formar su escuela imprimiéndole su sello personal; Muñoz menciona que a este fenómeno Jain lo llama “yoga neoliberal”, porque ven en esta actitud “una decidida dialéctica liberal, tanto política como económicamente” (Muñoz, 2023, pp. 242-266) que les ha permitido alcanzar éxito empresarial.

Por lo tanto, los yogas que se practican hoy en día no son el “yoga clásico” codificado por Patañjali, son estilos o formas “donde los elementos tradicionales, procedentes del yoga –tanto clásico como tántrico– han sido revisados y reinterpretados a la luz de la anatomía y la fisiología modernas” (André Padoux, citado en Muñoz, 2016, pp. 101-102).

Una escuela que surgió a finales del siglo xx y principios del XXI, que también contribuyó a la expansión del yoga –en la que han practicado bailarines como Blanca Pérez, Graciela Arce, Chantal Gómez Jauffred, Angélica Hernández, Jñana Dakini– es Iyengar Yoga de México, cuyo antecedente se remonta a la década de los noventa, cuando Herta Rogg comenzó a dar clases en las Lomas en Christ Church a un grupo de maestros llamados Teachers Exchange, provenientes de distintos estilos de yoga, que se reunían con la finalidad de practicar, aprender y mejorar su práctica (A. Ramos, comunicación personal, 29 de octubre, 2024).

Herta Rogg estudió yoga *Iyengar* en San Diego California con Mary Dunn, y cuando se dio cuenta del bienestar que le proporcionaba el método se enamoró de él, entonces al llegar a México invitó a varios maestros a dar clases y finalmente ella también se certificó en *Iyengar* [A. Ramos, comunicación personal, 29 de octubre, 2024].

Al respecto de la incursión de Herta Rogg en el yoga en México Alicia Ramos platica:

Reconozco a Herta Rogg como la pionera del yoga Iyengar, por lo menos en ciudad de México [...] rentaba un espacio enorme, divino, en las Lomas, y ahí ella impartía clases al igual que otros maestros de la talla de Cristina Quezada, Pilar Guerrero, Beatriz Bitz, etcétera, además invitaba a otros maestros porque siempre estuvo interesada en elevar el nivel académico [...] Sashi nos daba clase todos los martes, una semana de filosofía y la siguiente de pranayama. Tuvimos clases con Donna Holleman, Dharmapriya, yo conocí a Dharmapriya en 1999, incluso Rodney Yee fue a parar ahí [A. Ramos, comunicación personal, 29 de octubre, 2024].

Los saberes del yoga se fueron dando a conocer y tanto la población en general como los bailarines en particular fueron haciendo suyos esos saberes a tal grado que a muchos de ellos les cambió la vida, a otros les ayudó a curar sus lesiones y otros lo adoptaron como parte de su entrenamiento. Twiggy relata:

Cuando Óscar y yo regresamos de Nueva York a principios de los noventa el yoga fue un complemento perfecto para los bailarines; porque nos falta la escuela de la respiración, del enfoque, siempre estamos tensos porque el esfuerzo es mayor y el yoga nos sugiere

soltar, relajar, respirar; exige que tu ser esté completamente involucrado en lo que estás haciendo. Los bailarines no podemos ser robots buscando la ejecución al mil. A mí me pareció que el yoga y la danza eran el matrimonio perfecto [I. Romero, comunicación personal, 15 de julio, 2023].

La experiencia de Gabriela González Ruvalcaba con el yoga es similar a la de Twiggy en el sentido de que está convencida de la pertinencia de que los bailarines conozcan y practiquen yoga, y al respecto opina:

En el mundo de la danza, el yoga cada vez más tiene presencia. Creo que es una buena forma de preparar el cuerpo, de calentarlo. Además, hay muchas posturas que a los bailarines le sirven para distintos objetivos, para adquirir conciencia de la colocación del cuerpo, para aumentar la flexibilidad, aumentar la movilidad en rango de movimiento de articulaciones, la movilidad de la espalda. Hay movimientos en el yoga donde la espalda se mueve con mucha flexibilidad. Entonces creo que hay movimientos del yoga que pueden ser de beneficio para los bailarines, pero no solo para ellos sino también para otros deportistas [G. González, 26 de junio, 2023].

Chantal Gómez Jauffred habla de la importancia del yoga desde el punto de vista de regresar a posturas naturales del cuerpo, al respecto comenta:

En el ballet siempre estás rotando la cadera hacia afuera, es necesario poner los pies al frente, es decir, regresar a las posturas paralelas para equilibrar la fuerza de los rotadores externos con los rotadores internos, aunque en el escenario no las uses tu cuerpo sí las necesita para que puedas durar más años como bailarín. También los bailarines necesitan descansar más, por eso se lesionan y *śavāsana* o relajación es muy importante. Hay estudios científicos que han confirmado la importancia de relajar unos cinco o diez minutos después de la práctica porque así lo que acabas de aprender te va a quedar mucho más integrado en el cuerpo y en la mente y rindes más [C. Gómez, comunicación personal, 22 de julio, 2023].

Los testimonios antes descritos son solo algunos ejemplos de los beneficios que el yoga les ha traído a los profesionales de la danza, que no solo tienen que ver con la parte física y anatómica sino también con la parte mental, emocional, intelectual y espiritual del bailarín, quizá es por eso que paulatinamente tanto de manera formal como no formal la práctica del yoga se ha incorporado a los planes de estudios de las escuelas de danza, sean estas profesionales o no. Una escuela que adoptó el yoga como materia obligatoria es la Escuela Profesional de Danza de Mazatlán –EPDM–, donde Laura Graef, maestra titular de *Ashtanga Yoga*, menciona que el “yoga garantiza control mental, nuevas sinapsis y una práctica de la respiración que genera el estado propio del yoga” (Cardona, 2022, p. 47). Patricia Cardona, quien escribió la historia de la escuela, comparte que pudo constatar que el *Ashtanga Yoga* “es una de las ramificaciones más demandantes de esta disciplina oriental. Requiere de enorme

esfuerzo físico. El desafío es entrar en meditación a través de posturas de extrema dificultad. En ese momento el aspirante descubre que el único límite es la mente” (Cardona, 2022, pp. 47-48). Es por eso que Laura Graet ha introducido en sus clases momentos de experimentación en los que busca el encuentro y la fusión entre danza y yoga (Cardona, 2022, pp. 47-48), dado que ella reconoce que el yoga “es aprender a estar en tu centro durante una situación extrema” (Cardona, 2022, pp. 47-48). La EPDM reconoce que los beneficios del yoga son múltiples, “fortalece y flexibiliza el cuerpo. Cuando se flexibiliza la mente para cooperar, el cuerpo se vuelve más flexible” (Cardona, 2022, p. 49).

En la actualidad hay varias universidades en el país que cuentan con licenciaturas en Danza: la Universidad Autónoma de Querétaro, la Autónoma de Nuevo León, la de Guadalajara, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, solo por nombrar algunas, y la mayoría ha integrado cursos, talleres y/o clases de yoga como parte de la formación.

Para cerrar este artículo recupero un testimonio:

Tuve una carrera brillante como bailarín, el rigor era extremadamente fuerte. Después de las funciones llegaba con mucha adrenalina y no podía dormir porque en las funciones te vas a otra dimensión; si nos iba muy bien, llegaba a mi casa emocionado, excitado, y no podía dormir, y si nos iba mal, si no nos aplaudían, tampoco podía dormir por la depresión; te quedas repitiendo los pasos, la técnica, la función, por lo que después de la presentación meterme a la regadera, bañarme con agua a temperatura ambiente, como se estila en la GFU, estirarme, estirarme, estirarme, meditar, hacer pranayama y pararme de cabeza me ayudó a calmar mi sistema nervioso; yo nunca fui de pastillas, y entonces después de hacer yoga podía dormir y descansar [O. Velázquez, comunicación personal, 13 de nov, 2023].

Después de este recorrido es posible observar que el yoga es una disciplina milenaria proveniente de la India que al través de los años ha migrado a otras latitudes, adaptándose y adoptándose en diferentes países de acuerdo con las necesidades históricas y culturales de cada uno de ellos. A México las culturas asiáticas llegaron gracias a la búsqueda de algunos intelectuales del siglo XIX y principios del XX quienes sintieron inclinación por estos saberes. Más adelante fue decisiva la participación de los maestros indios que viajaron a diferentes países, sobre todo a Estados Unidos, y ahí sembraron la semilla de estos conocimientos que se desplazaron a México y se fueron instalando paulatinamente en espacios especializados como en su momento fue la GFU y más tarde en otros lugares como clubes, deportivos, gimnasios y escuelas, llegando incluso a impactar a profesionales de la danza y del teatro. Así es como poco a poco los bailarines fueron haciendo suyo el yoga, probaron sus beneficios y actualmente varios de ellos lo utilizan no solo para iniciar su entrenamiento sino también para cuidar su cuerpo, mejorar alguna lesión, equilibrar sus músculos y su

estructura ósea, obtener otros rangos de movimiento, relajarse, calmar los nervios y, gracias a la quietud que da el relajamiento, asimilar con mayor profundidad lo ensayado o aprendido. Es por eso que me atrevo a aseverar que, quizá para algunos bailarines, el yoga puede considerarse un bálsamo.

Referencias

- Cardona, P. (2022). *Danza y poética. La Escuela Profesional de Danza de Mazatlán*. Secretaría de Cultura/INBAL/Cenidi Danza.
- Carozzi, M. (1999). La autonomía como religión: la nueva era. *Alteridades*, 9(18), 19-38.
- Citro, S. (2012). Cuando escribimos y bailamos. Genealogías y propuestas teórico-metodológicas para una antropología de y desde las danzas. En S. Citro y P. Aschieri (coords.), *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas* (pp. 17-64). Biblos.
- De la Torre, R., Gutiérrez, C., y Juárez N. (2016). *Variaciones y apropiaciones latinoamericanas del New Age*. CIESAS/El Colegio de Jalisco.
- De Michelis, E. (2008). Modern yoga. History and forms. En M. Singleton y J. Byrne (eds.), *Yoga in the Modern World. Contemporary Perspectives*. Routledge.
- Estrada, M. (2014, jun. 17). Sri Dharma Mittra: la roca del yoga. *La Afición*. <https://www.milenio.com/deportes/sri-dharma-mittra-la-roca-del-yoga>
- García, R. (2020, ago. 10). José Vasconcelos, precursor del budismo en México. *Buddhistdoor en Español*. <https://espanol.buddhistdoor.net/jose-vasconcelos-precursor-del-budismo-en-mexico/>
- Marcelli, A., y García, F. (coords.) (2008). *Una clase de yoga. El yoga es la experiencia profunda de sí mismo*. RedGFU/AIYY.
- Muñoz, A. (2016). *Radiografía del hathayoga*. El Colegio de México.
- Muñoz, A. (2021). Promoting ‘Yogi art’: Yoga, education and nationalism in post-revolutionary Mexico. *Religions of South Asia*, 15(2), 178-203. <https://doi.org/10.1558/rosa.20976>
- Muñoz, A. (2023). Las variedades (pos) modernas de la experiencia yóguica. Del yoga a la cábala, y del linaje a la individualización. *Revista Internacional de Estudios Asiáticos*, 2(1), 242-266. <https://doi.org/10.15517/riea.v2i1.52512>
- Paramahansa Yogananda (1946). *Autobiografía de un yogui*. The Philosophical Library.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1984). *Lecturas clásicas para niños* (2a. ed.).

Cómo citar este artículo:

Ramos Villalobos, R. G. (2025). Cómo llegó el yoga clásico a los bailarines y a las escuelas de danza. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 59-71. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.700>



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 emersión de los campesinos en la escuela rural chiapaneca, 1923-1931

The emergence of peasants in the rural school of Chiapas, 1923-1931

Ana Karla Camacho Chacón

RESUMEN

Esta investigación tiene el objetivo de analizar el paso del “problema educativo rural” al “problema educativo campesino”, la delimitación de causas y las resoluciones que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública –SEP– y de la entidad chiapaneca presentaron para hacerle frente. Apoyándose en tendencias pedagógicas como la “Escuela nueva” y la “Escuela de la acción”, considero que desde mediados de la década de 1920 los dirigentes federales y estatales fueron conformando concepciones sobre los “campesinos” e “indígenas” y construyeron discursos pedagógicos para justificar los medios de asimilación por medio de la escuela rural. Con base en la documentación consultada en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública y el Archivo Histórico del Estado de Chiapas, señalo que la conceptualización del campesino partió precisamente del problema de la “educación” y del otro (Palacios, 1999, pp. 34-35) y se expuso como un cúmulo de mentalidades colectivas que había que alterar, modificar y modernizar a través de la escuela rural.

Palabras clave: Educación formal, educación rural, campesinos.

ABSTRACT

This research aims to analyze the transition from the “rural education problem” to the “peasant education problem” and the delimitation of causes and resolutions that the authorities of the Secretariat of Public Education –SEP– and the state of Chiapas presented to confront it. Based on pedagogical trends such as the “New school” and the “School of action,” I consider that, since the mid-1920s, federal and state leaders were shaping conceptions about “peasants” and “indigenous people” and constructed pedagogical discourses to justify the means of assimilation through rural schools. Based on the documentation consulted in the Historical Archive of the SEP and the Historical Archive of the State of Chiapas, I point out that the conceptualization of the peasant started precisely from the problem of “education” and the other (Palacios, 1999, pp. 34-35) and was exposed as a collection of collective mentalities that had to be altered, modified and modernized through rural schools.

Keywords: Formal education, rural education, peasants.

Ana Karla Camacho Chacón. Universidad Nacional Autónoma de México. Licenciada en Historia por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Maestra en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente cursa el Doctorado en Historia en la misma institución. Sus publicaciones más recientes se encuentran en los libros *La educación en México desde sus regiones* (2022) y *Biografía, intelectuales y campo cultural* (2023). Correo electrónico: akcamacho.1405@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0003-9989-6440>.

Introducción

Con la creación de la SEP se dio arranque al proceso de “reconstrucción y remodelación” del sistema escolar primario mexicano (Loyo, 2003, p. 147). En un principio se dividió la escuela primaria en dos fases: elemental de cuatro años y superior de dos años más. En 1922 José Vasconcelos, secretario de Educación Pública, presentó el programa de estudios para esta escuela, adscrita al Departamento Escolar (Vasconcelos, 2011, p. 76), y la duración de la escuela primaria elemental se redujo a tres años (De Ibarrola, 1998, p. 332). La escuela primaria elemental fue la que se impulsó mayormente en las comunidades rurales. Estas escuelas debían estar ubicadas en ranchos, haciendas o pequeños poblados y dedicarse a transmitir la enseñanza elemental en un espacio escolar en el que confluyeran todos los integrantes de la comunidad (Rangel, 2006, p. 170). Las asignaturas que se debían impartir en el trienio eran: Lengua nacional, Aritmética y geometría, Dibujo, Canto, Estudio de la naturaleza, Trabajos manuales en relación con la vida rural e industrial de la localidad y Labores femeniles. De las siete materias propuestas en primer y segundo años, en el tercer año añadió la materia de Educación cívica (Hemeroteca Nacional Digital de México [HNNDM], 1922).

Roberto Medellín, jefe del Departamento Escolar, señaló en 1923 que las escuelas primarias urbanas y rurales compartían el mismo programa de estudios, modificándose solamente en las actividades que se adaptaban al medio social en el que se localizaba la escuela:

Fundamentalmente la educación primaria impartida en las escuelas urbanas y rurales es la misma, dada la época y las exigencias actuales de la vida, así como los nuevos ideales de la sociedad [...] Aunque en el fondo el programa para las escuelas primarias urbanas y rurales es idéntico, el Departamento ha creído necesario, sin embargo, orientarlo en el sentido de las necesidades industriales, comerciales o agrícolas del medio [HNNDM, 1923].

De acuerdo con lo planteado por Vasconcelos y Medellín, la única diferenciación entre la escuela urbana federal y la escuela rural federal era la asignatura de Trabajos manuales en relación con la vida rural e industrial de la localidad. Partiendo del supuesto de que las comunidades rurales eran improproductivas, conformistas y perezosas, los maestros debían identificar los trabajos manuales que ya se realizaban en la comunidad y “mejorarlos” o proponer “pequeñas industrias” con base en los materiales que pudieran conseguirse con facilidad en la región. Según los funcionarios de la SEP, solo así la escuela federal, urbana o rural lograría promover “la instrucción inteligente y el trabajo productivo” (HNNDM, 1923).

Dichos planteamientos permitían entrever las predisposiciones del gobierno posrevolucionario de Obregón que pretendía comenzar el proceso de reconstrucción nacional moldeando y dirigiendo a la población mexicana hacia los métodos de modernización afines a los intereses de las administraciones gubernamentales (Pérez,

2000, p. 40). En ese sentido, dentro del esquema económico, a diferencia del medio urbano, las características de la vida rural constituían un obstáculo para la integración al mercado y el incremento de la producción (Vaughan, 1982, pp. 317-318). Estas tendencias gubernativas dejaban entrever que, a pesar de que discursivamente los dirigentes posrevolucionarios trataron de distanciarse de sus antecesores, los propósitos de la escuela de la SEP parecían coincidir con los proyectos capitalistas porfiristas y sus pretensiones industrializadoras (Pérez, 2000, pp. 38-39).

La escuela en el campo

Algunos emisarios de la SEP, tras arribar a las comunidades rurales no tardaron en juzgar las labores agrícolas. En Chiapas, algunos maestros responsabilizaron a los hombres dedicados a los cultivos de las deficiencias en la producción, ya que era principalmente destinada al autoconsumo:

La agricultura es la salvación de esta raza pues el lugar en que viven existen grandes terrenos fértiles en los que cosechan con gran facilidad: maíz, frijol, algo de chile y variedad de frutas, con lo que tienen para su subsistencia por espacio de seis o más meses en los cuales no necesitan trabajar demasiado, ni preocuparse más por la vida tanto de ellos como de sus mujeres e hijos, por esta circunstancia son bastantes flojos y muy rogados para el trabajo. Algunos emplean métodos primitivos de trabajo y otros en su mayoría los atrasados completamente, por lo que la agricultura con ellos está bastante atrasada [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), 1923].

Para cambiar sus prácticas agrícolas e integrarlos a la economía nacional, las autoridades gubernamentales consideraron necesario posicionar la enseñanza agrícola como el eje de la escuela primaria en todo el país. Por eso, una vez que en 1923 la escuela rural pasó a estar bajo la supervisión del Departamento de Incorporación Cultural Indígena, entre 1924 y 1927 los funcionarios de la SEP reconocieron que era momento de definir con mayor precisión los propósitos de la escuela en el medio rural (Bonilla, 1926, pp. 125-126).

En 1924 el ingeniero Luis V. Massieu, sustituto de Medellín como jefe del Departamento Escolar, solicitó a los directores de la SEP en los estados que vigilaran que en todas las escuelas rurales se estuvieran implementando “los modernos programas” y reformas escolares en las que la enseñanza agrícola era posicionada como el eje del programa de estudios. De acuerdo con Massieu, delegados, inspectores y maestros debían “entender que leer, escribir y contar poco o nada aprovecha a los campesinos, quienes necesitan encontrar en esas instituciones, fuentes de rica inspiración para mejorar su vida económica y espiritualmente” (HNDM, 1924, p. 168).

Posteriormente, en 1926, José María Bonilla, subjefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural, ante 26 directores de educación federal en los estados, retomó dichos señalamientos e indicó el principal objetivo de la escuela

rural mexicana: “capacitar a los campesinos (niños y adultos) para mejorar sus condiciones de vida mediante la explotación racional del suelo y de las pequeñas industrias conexas, a la vez que desanalfabetizarlo” (Bonilla, 1926, pp. 125-126). Según Rafael Ramírez, también perteneciente al Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural, la primordial tarea de la SEP en el medio rural era “transportar a la masa campesina del plano cultural inferior en que vive a planos de vida cada vez más satisfactorios” (Ramírez, 1981, p. 171). En 1927, *La escuela rural*, rotativo de la SEP, reiteró que la escuela rural estaba destinada a los campesinos:

La escuela rural es la agencia que la Secretaría de Educación ha establecido en las pequeñas comunidades con el fin de lograr la incorporación de las masas campesinas, mestizas e indígenas a la vida nacional.

La escuela rural no se concreta sólo a preparar una nueva generación de campesinos que llegue a entender y amar la vida rural de un modo más inteligente, sino que, además, extiende su acción a las comunidades hasta lograr para ésta mejores hogares, mejores métodos de vida, mejores métodos de trabajo, mejor organización social, mejores medios de comunicación, mejor salubridad y mejor atmósfera espiritual [Hemeroteca Nacional de México (HNM), 1927, p. 4].

En el Censo General de Habitantes de 1921, en el apartado de “Ocupaciones”, la sección de “Agricultura en general” solo nombraba a administradores y dependientes de campo, agricultores y gañanes. En el siguiente censo de 1930 únicamente se contemplaba al “jornalero de campo”. Cabe entonces preguntarse, ¿quiénes eran los campesinos y por qué eran tan mencionados por los altos funcionarios de la SEP?

La conceptualización del “campesino”

Diversas investigaciones, como las de Roger Bartra (1972, p. 664) y Adolfo Gilly (1977, p. 47), han posicionado a los campesinos como actores principales (aunque no dirigentes) de los procesos revolucionarios contemporáneos. En el periodo de la reconstrucción nacional, la irrupción de numerosos grupos de la población rural planteó la necesidad de integrarlos dentro de un nuevo marco ideológico, político e institucional (Urías, 2007, p. 15). Con la intención de comprometer a los pobladores rurales con los movimientos e instituciones posrevolucionarias y también para justificar las políticas y programas estatales (Palacios, 1999, pp. 143-145), el concepto “campesinos”, que significaba “gente del campo”, se convirtió en la década de 1920 en una categoría política y en un elemento fundamental del discurso político mexicano que poco a poco posicionó a los campesinos como una colectividad socialmente unificada (Boyer, 2003, pp. 20-21).

La conceptualización del campesino partió precisamente del problema de la “educación” y del otro y se expuso como un cúmulo de mentalidades colectivas que había que alterar, modificar y modernizar para introducir técnicas y comportamientos

propios de la expansión del capitalismo (Palacios, 1999, pp. 34-35). Sin dar cabida a los regionalismos ni a la etnicidad, considero que desde 1924 –y no hasta 1930, como señala Palacios– el gobierno federal y los altos mandos de la SEP justificaron la emersión de los campesinos como sujetos pedagógicos de la escuela rural a través de discursos que los posicionaban como sujetos pasivos que concebían la educación como gracia y no como derecho (Palacios, 1999, p. 145).

Los “campesinos” en la escuela chiapaneca

En Chiapas, los grupos populares ni siquiera fueron actores primordiales de las rebeliones originadas entre 1914 y 1920. Los finqueros conservadores y los terratenientes liberales lideraron la llamada “contrarrevolución en Chiapas” (García, 2002, p. 255). Tras la llegada de los carrancistas a la entidad y la promoción de reformas sociales que atentaban en contra de sus intereses políticos y económicos, la élite chiapaneca les declaró la guerra, conformando las bases de su ejército con peones y trabajadores de sus fincas y haciendas. Finalmente, con la alianza entre su líder Tiburcio Fernández Ruiz y Álvaro Obregón, la oligarquía contrarrevolucionaria triunfó y posicionó a su dirigente como gobernador de 1921 a 1924 (Ríos, 2001, pp. 4-5).

Quizá por eso no es fortuito que el término “campesino” –probablemente entendido como sinónimo de “jornalero de campo”– haya sido incorporado por el gobernador sucesor y los profesores federales hasta 1926 y 1927. En su informe de gobierno de 1926, Carlos A. Vidal –1925-1927–, antiguo constitucionalista, antidehahuertista y súbdito militar de Calles (Osten, 2010, p. 422), mencionó el término al referir que se había intensificado la creación de escuela rurales para “desanalfabetizar a los hijos de campesinos” (Archivo Histórico del Estado de Chiapas [AHECH], 1926) en las regiones con grandes cultivos de café. Por su parte, en 1927 en *La Acción*, periódico de los maestros federales de la 2a. zona escolar (distrito Comitán), se invitó a los “obreros y campesinos de nuestras comarcas” a los festivales organizados por el profesorado con motivo del Día del Trabajo (AHECH, 1927).

Los “hijos de campesinos” mencionados por el gobernador Vidal eran las niñas y niños que anualmente acompañaban a sus padres a trabajar en las cosechas de café en el Soconusco (Grollová, 1995, p. 198). Procedentes de los distritos de Mariscal o los Altos de Chiapas, familias enteras de mames, tseltales y tsotsiles marchaban hacia las fincas cafetaleras, sobre todo por medio del *enganche*. En 1927, la trabajadora social de la misión cultural que arribó a San Cristóbal contó a detalle al director de las misiones culturales de la SEP en qué consistía ese proceso:

Las agencias establecidas en las ciudades mandan a sus empleados a recoger gente en los poblados, llevando cierta cantidad de dinero para adelantarles dos o tres meses de su sueldo y de esta manera asegurar al individuo, haciéndolo firmar un recibo o contrato. Llegan a población a donde se encuentra la agencia y allí mientras se hacen los arreglos

necesarios para la marcha, les proporcionan todo el aguardiente que deseen y cuando aquel hombre vuelve en sí, se encuentra ya sin un centavo, pues durante su embriaguez ha sido despojado [AHSEP, 1927].

Además del sistema de enganche utilizado principalmente en los Altos de Chiapas, otras causas del traslado hacia las haciendas y fincas fueron el crecimiento demográfico, el ciclo agrícola, hambrunas y la falta de tierras (Fenner, 2022, p. 293). Así, mientras el padre trabajaba en las siembras o trabajos designados por el finquero y la madre en quehaceres domésticos, a pesar de que la Constitución de 1917 prohibió el trabajo infantil y se estipuló que los jóvenes mayores de doce años y menores de dieciséis tendrían una jornada máxima de seis horas, los niños en las fincas cafetaleras de Chiapas trabajaban en un mismo horario que los adultos: de seis de la mañana a seis de la tarde (Basauri, 1931, p. 104).

“Campesinos”, “indígenas” y trabajo

Entre 1923 y 1924 el *Boletín de la SEP* (HNDM, 1924, pp. 601-602), basándose en datos de la Dirección de Antropología, refirió que en Chiapas estaban presentes “tribus indígenas” hablantes del chiapaneco, choles distribuidos en Tibá, Tumbalá, Petalcingo, Trinidad, la Libertad y Juachilpa; lacandonos en los márgenes del Usumacinta; mames en los departamentos de Mariscal y Soconusco; tzendales (denominados también como zendales, cendales, tzetlales, celdalas, celtalas) en los departamentos de Comitán, La Libertad, Las Casas, Soconusco, Palenque y Simojovel, y tzotziles presentes en los departamentos de Tuxtla Gutiérrez, Chiapa, La Libertad, Las Casas, Mariscal, Mezcalapa, Palenque, Pichucalco y Simojovel.

El nulo reconocimiento que los gobernadores del estado de Chiapas le dieron a estos grupos, así como la relación establecida por Carlos A. Vidal y los profesores entre “campesinos” y trabajo, dejaban entrever que, tanto en la práctica como en el discurso, la presencia de las comunidades rurales originarias de las diversas regiones de Chiapas pareció ser visibilizada y valorada solamente si se relacionaba con la productividad y el desarrollo económico. En ese sentido, considero que la categoría “campesinos” en Chiapas poco a poco se fue implementando para incluir a todos los “jornaleros de campo” sin precisar sus características de origen, yuxtaponiéndose así con la categoría “indígena”. Así se presentaba también desde los funcionarios de la SEP, quienes planteaban que la escuela rural fomentaría el “mejoramiento en las condiciones económicas, sociales y culturales de nuestros campesinos, muy particularmente de los indios, que han sido siempre los olvidados” (Bonilla, 1926, p. 125).

En 1926 se realizó en ciudad de México la primera junta de directores de educación en los estados, en la que el entonces secretario de educación, José Manuel Puig Casauranc, cuestionó: “¿Debemos hacer, o iniciar por lo menos, los blancos, o los mestizos, esta obra de asimilación de las razas indígenas?” (Puig, 1926, pp. 4,

16). Entre la “civilización del nosotros” y el “primitivismo de los otros”, la respuesta de Puig Casauranc se centró en resaltar la importancia de la labor de los mestizos, concepto que se empezaba a conformar como sinónimo del sujeto inserto a la nación (López, 2017, pp. 16, 44). En 1926 se estructuró también el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena y se fundaron el Departamento de Misiones Culturales y la Casa del Estudiante Indígena (Loyo, 1996, pp. 99-131).

Paulatinamente, los comisionados de la administración gubernamental y de la SEP, influidos por el incipiente indigenismo (Fábregas, 2021, p. 14) y con tendencias racistas, pasaron de ignorar a los indígenas a pensar y profesar que estos debían ser reformados para el bien nacional (López, 2017, p. 159). De esa forma se constituyó con mayor determinación la categoría “indígena” (López y Velasco, 1985, p. 9), se yuxtapusieron dos categorías sociales con lábiles fronteras ya que se incluyó a los “indígenas” productivos a la concepción de “campesinos” y se dispuso que la escuela rural cambiaría su régimen de vida, de propiedad, su mentalidad y sus costumbres, con el objetivo de acoplarlos al sistema mestizo-nacional (Villoro, 1998, p. 222) y transformarlos en campesinos sanos, letrados, sobrios, limpios, racionales, abiertos a los cambios en el mercado económico, y patrióticos (Vaughan, 1999, p. 76).

Celestino Bravo y la “clase campesina”

La Casa del Estudiante Indígena fue una de las instituciones que se emprendieron para “anular la distancia evolutiva” y transformar la mentalidad de los indígenas para sumarlos a la vida civilizada (Ramírez, 2006, p. 141). Los diversos estudios realizados en torno a la Casa del Estudiante Indígena mencionan que el proyecto concebido como un “experimento psicológico colectivo con indios” pasó a ser una Normal rural en 1928 (Escalante, 2017, p. 135), con el objetivo de sumar a los indígenas de diversas regiones a la “civilización moderna” e incorporarlos a la comunidad social mexicana (Aguirre, 1973, pp. 126-127).

Celestino Bravo fue un profesor chiapaneco egresado de la Casa del Estudiante Indígena y de su Normal Rural (AHSEP, 1931). Su experiencia contraviene a lo que dictan algunas premisas de la época sobre los egresados de la Casa del Estudiante Indígena –mismas que fueron retomadas por la historiografía de la educación– que sostienen que el retorno de los egresados a sus comunidades fue un fracaso ya que ninguno volvió a sus pueblos (Ramírez, 1981, p. 14), principalmente porque “sentían repugnancia por la vida rural” (Lewis, 2015, p. 121). Posiblemente hablante del mam, Bravo sí volvió desde ciudad de México a su región natal, la Sierra Madre de Chiapas, y en 1931 comenzó a laborar en una escuela de la región, en San Isidro Siltepec, distrito de Mariscal. Adepto al discurso oficial posrevolucionario, relató desde ahí sus primeras impresiones sobre los alumnos de su escuela rural. Probablemente influido por las tendencias pedagógicas que colocaban a los niños en el centro de la

escuela y también por la mayoritaria asistencia infantil en las escuelas, Bravo señaló la función social que debía caracterizar a la escuela rural en la transformación de las infancias campesinas:

...les pregunté que si les había gustado la clase anterior y todos me contestaron que sí, entonces les pregunté qué trabajo desempeñaban, todos me contestaron que eran agricultores, pues bien, vamos a aprender un poco de lectura y escritura y después iremos a cultivar la tierra ya que nuestro gobierno actual se ha preocupado en atender a la clase campesina [y] hoy nos están obsequiando folletos, ya cuando ustedes sepan leer y escribir podrán con facilidad guiarse con el método de la agricultura [y] entonces seremos felices en el campo, ¿no es cierto? ¡Sí maestro! [AHSEP, 1931].

Influido por la retórica oficialista, Bravo, un maestro rural mam bilingüe de la Sierra de Chiapas, desdibujó las características culturales de su comunidad (aunque no olvidó su idioma) y expuso su intencionalidad de reconocerse como parte de la “clase campesina”. Su posicionamiento y filiación con el proyecto nacional lo hizo volver a su localidad con el objetivo de transformar a sus coterráneos, convirtiéndolos en los “campesinos” anhelados por las instituciones gubernamentales.

Bravo regresó y permaneció en el medio rural, al igual que otras maestras y maestros (Giraud, 2007, pp. 99-137) que consideraron que su trabajo en tan apartadas regiones era una lucha por su patria y por los “directores del mañana” (AHSEP, 1931): las niñas y niños que se volverían campesinos sanos, entusiastas, propositivos, hábiles en industrias útiles y conocedores de artes, oficios, labores agrícolas y de actividades “de suma utilidad para la vida” (AHECH, 1927). A través de pláticas y conferencias dentro y fuera de la escuela, hablándoles no en castellano sino “en idioma”, el maestro rural Celestino Bravo desde la sierra de Chiapas consideró que era posible “civilizar a nuestra gente campesina” (AHSEP, 1931).

Conclusiones

La escuela rural fue observada como un elemento que fortalecería el proceso de mestizaje en pos de la formación de la nación mexicana (Puig, 2012, p. 4) y contribuiría a “modernizar” el campo introduciendo técnicas y comportamientos propios de la expansión capitalista (Palacios, 1999, p. 35). Por eso coincido con Florence Mallon (2002, p. 117) al señalar que, entre 1924 y 1927, las autoridades federales y estatales, desde diversas instituciones, comenzaron a ejecutar en las áreas rurales propuestas encaminadas al control social y a la capacitación de las poblaciones rurales, con el objetivo de lograr la reedificación posrevolucionaria a través de la institucionalización del Estado capitalista moderno mexicano (Pérez, 2000, p. 39).

Paulatinamente, las autoridades educativas también coadyuvaron a la formación de imaginarios y categorías sociales. La apreciación del proceso revolucionario como

un movimiento agrario comenzó a consolidarse (Palacios, 1999, pp. 143-144). Así, como resultado de una retórica legitimadora institucional, en Chiapas observamos que desde mediados de la década de 1920 las autoridades federales y estatales fueron conformando representaciones sobre los “campesinos” e “indígenas” y construyeron discursos pedagógicos para justificar los medios de asimilación a través de la escuela rural.

Finalmente, considero que las concepciones y planes educativos para los habitantes del campo mexicano que realizaron los funcionarios de la SEP entre 1921 y 1931 tuvieron un carácter racista y asimilacionista ya que reprodujeron una serie de valores que pretendían excluir y/o inferiorizar a diversos grupos sociales rurales (Gall, 2005, p. 91), enfatizaban la superioridad de los sujetos mestizos urbanos y buscaban la disolución de las características culturales de las comunidades rurales.

Referencias

- AHECH [Archivo Histórico del Estado de Chiapas] (1926). Informe rendido por el Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas, General Carlos A. Vidal ante la XXXI Legislatura del mismo, al abrirse el 1er. Período de su ejercicio el día 1º de noviembre de 1926, Imprenta del Gobierno, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- AHECH (1927). “La escuela de la acción” por el Prof. Ángel M. Corzo, inspector instructor. *La Acción*, órgano de las escuelas federales de la 2ª zona, tomo I, no. 2, Comitán, Chiapas.
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1923). Departamento de Educación y Cultura Indígena, Chiapas, Correspondencia del maestro misionero 112 Gilberto Tello al director de Educación y Cultura Indígena, Villa de Ocosingo, Chilón, Chiapas.
- AHSEP (1927). Informe de la Trabajadora Social en el Tercer Instituto del Estado de Chiapas, de la Trabajadora Social al director de las Misiones Culturales, San Cristóbal L. C. Chiapas.
- AHSEP (1931). Carta de Celestino Bravo a Rafael Ramírez, jefe del Departamento de Cultura Indígena, San Isidro Siltepec, Distrito de Mariscal, Chiapas.
- AHSEP (1931). Informe de los trabajos desarrollados durante dos meses de labores en la escuela de San Isidro Siltepec, Distrito de Mariscal, Chiapas.
- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. Secretaría de Educación Pública.
- Bartra, R. (1972). Campesinado y poder político en México: un modelo teórico. *Revista Mexicana de Sociología*, 34(3-4), 659-684.
- Basauri, C. (1931). *Tojolabales, tzeltales y mayas*. Talleres Gráficos de la Nación.
- Bonilla, J. (1926). Resumen de la conferencia sustentada por el profesor José María Bonilla, subjefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena en la junta de directores de educación. En *Memoria de los trabajos realizados en la junta de directores de educación federal*. SEP.
- Boyer, C. R. (2003). *Becoming campesinos: politics, identity, and agrarian struggle in postrevolutionary Michoacán, 1920-1935*. Stanford University Press.
- Calderón, M. (2018). México: de la educación indígena a la educación rural. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 153-190.
- De Ibarrola, M. (1998). La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX. En P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*. Fondo de Cultura Económica.

- Escalante Fernández, C. (2017). Revisitando la Casa del Estudiante Indígena, México (1924-1932). *Anuario de Historia de la Educación*, 18(2), 133-145. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/432>
- Fábregas Puig, A. (2021). *El indigenismo en América Latina*. Colmex.
- Fenner, J. (2022). Enganchados y ganadores. Deudas e ingresos en la finca cafetalera Perú-París, Chiapas, México (1919-1941). *Revista de Historia*, (85), 289-325.
- Gall, O. (2005). Estado federal y grupos de poder regionales frente al indigenismo, al mestizaje y al discurso multiculturalista. Pasado y presente del racismo en México. En C. V. Zambrano (coord.), *Etnopolíticas y racismo: conflictividad y desafíos interculturales en América Latina*. Universidad Nacional de Colombia.
- García de León, A. (2002). *Resistencia y utopía*. Era.
- Gilly, A. (1977). *La revolución interrumpida: México, 1910-1920, una guerra campesina por la tierra y el poder*. El Caballito.
- Giraud, L. (2007). Un maestro populista en el sur de Veracruz: Juan F. González, la Casa del Estudiante Indígena y la educación rural (1924-1931). *Uliá*, 5(10).
- Grollová, D. (1995). Los trabajadores cafetaleros y el Partido Socialista Chiapaneco. En J. P. Viqueira y M. H. Ruz (eds.), *Chiapas: los rumbos de otra historia*. UNAM/UAG.
- HNDM [Hemeroteca Nacional Digital de México] (1922). Reglamento provisional de escuelas rurales, dependientes de la dirección de educación primaria y normal del Distrito Federal. Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. México, D.F.
- HNDM (1923). Resumen de las labores realizadas por el Departamento Escolar en el año de 1922. Roberto Medellín, jefe del Departamento. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*. México.
- HNDM (1924). *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, 01 de enero de 1924, p. 168, México.
- HNM [Hemeroteca Nacional de México] (1927). *La escuela rural*, tomo XV, núm. 10, SEP, 1927, p. 4, México.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (1921). *Resumen del Censo General de Habitantes de 30 de noviembre de 1921*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_Serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/1921/EUM/702825411091.pdf
- INEGI (1930). *Quinto Censo de Población, 15 de mayo de 1930, estado de Chiapas*.
- Lewis, S. (2015). *La revolución ambivalente. Forjando Estado y nación en Chiapas. 1910-1945*. UNAM/Conaculta/UNICACH/UNACH.
- López Caballero, P. (2017). *Indígenas de la nación. Etnografía histórica de la alteridad en México (Milpa Alta, siglos XVII-XXI)*. Fondo de Cultura Económica.
- López, G., y Velasco, S. (1985). *Aportaciones indias a la educación*. SEP.
- Loyo, E. (1996). La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena. *Historia Mexicana*, 46(1).
- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. COLMEX.
- Mallon, F. (2002). Reflexiones sobre las ruinas: formas cotidianas de formación del Estado en el México decimonónico. En G. M. Joseph y D. Nugent (comps.), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*. Era.
- Osten, S. (2010). Vida y muerte del general Carlos A. Vidal: significado e interpretación regional y nacional, 1915-1927. En J. Fenner y M. Lisbona Guillén (coords.), *La Revolución mexicana en Chiapas: un siglo después*. PROIMMSE/Gobierno del Estado.
- 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.
- Pérez Montfort, R. (2000). *Avatares del nacionalismo cultural*. CIESAS.

- Puig Casauranc, J. (1926) El problema de la educación de la raza indígena. En *Memoria de los trabajos realizados en la Junta de directores de Educación Federal verificada en la ciudad de México del 24 de mayo al 2 de junio de 1926*. Secretaría de Educación Pública.
- Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramírez, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Rangel Guerra, A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2).
- Ríos, J. (2001). *Un estado débil contra la iglesia ausente. Relaciones Estado-iglesia católica en Chiapas, 1900-1932* [Documento de trabajo, núm. 10]. CIDE.
- Urrías, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. Tusquets.
- Vasconcelos, J. (2011). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Vaughan, M. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México* [t. II]. Fondo de Cultura Económica.
- Vaughan, M. (1999). Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940. En S. Quintanilla y M. K. Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (1998). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. El Colegio de México/El Colegio Nacional/Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este artículo:

Camacho Chacón, A. K. (2025). La emersión de los campesinos en la escuela rural chiapaneca, 1923-1931. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 73-83. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.681>



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 espacios escolares de las escuelas en el municipio de Texcoco en el siglo xx

The school spaces of the schools in the municipality of Texcoco in the 20th century

Ma. Guadalupe Alonso Segura

RESUMEN

El presente artículo tiene como intención dar a conocer los espacios escolares que existieron en el municipio de Texcoco durante las dos primeras décadas del siglo xx, donde se generó una cultura escolar influenciada por el proceso de centralización que existió en la época.

En el desarrollo de la investigación se utilizó la perspectiva teórica de la *historia social*, la cual fue conceptualizada como una historia que considera los procesos internos de las escuelas y sus relaciones entre la educación y el sistema político. Bajo esta perspectiva es indispensable

hacer énfasis en la *vida cotidiana*, en la cual los actores educativos encuentran relación con el contexto social, y se recuperó la voz de aquellas personas que no fueron escuchadas; por lo tanto, el estudio del pasado permitió conocer otras versiones históricas de lo vivido. La herramienta metodológica utilizada fue el análisis documental, en el cual confluyeron las fuentes primarias y secundarias y permitieron reconstruir un relato histórico sobre los espacios escolares, que se clasificaron en escuelas elementales de la cabecera municipal y escuelas de los pueblos o barrios. Cabe mencionar que sí existió un trato diferencial en la atención y el reparto de recursos que la autoridad local y estatal brindaba a las escuelas para su funcionamiento, además considerando ciertos elementos como su ubicación territorial, el censo de niños en edad escolar, el pago de la renta del local, la tenencia de un profesor, para que las escuelas se mantuvieran abiertas o cerradas.

Palabras clave: Historia social, vida cotidiana, cultura escolar, espacio escolar.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the school spaces that existed in the municipality of Texcoco during the first two decades of the 20th century, where a school culture, influenced by the centralization process that existed at the time, was generated. In the development of the research, the theoretical perspective of *Social History* was used, which was conceptualized as a history that considers the internal processes of schools and their relationships between education and the political system. From this perspective, it is essential to emphasize *daily life*, in which educational actors find a connection with the social context, and the voices of people who were not heard were recovered, therefore the study of the past provided a better awareness of other historical versions of what was experienced. The methodological tool used was documentary analysis, where primary and secondary sources converged and allowed the reconstruction of a historical story about school spaces, which were classified into elementary schools in the municipal capital and schools in towns or neighborhoods. It is worth mentioning that there was a differential treatment in the attention and distribution of resources that the local and state authority provided to the schools for their operation, also considering some elements as their territorial location, the census of school-age children, the payment of rent for the premises and the tenure of a teacher, to maintain the opening or closing of schools.

Keywords: Social history, daily life, school culture, school space.

Ma. Guadalupe Alonso Segura. Secretaría de Educación del Estado de México. Es Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México, Licenciada en Educación por la Escuela Normal N. 1 de Nezahualcóyotl en la especialidad de Ciencias Sociales y Maestra en Innovaciones Educativas por la Universidad Lasalle. Ha participado como sinodal en exámenes profesionales de nivel licenciatura y maestría. Correo electrónico: gpe_alonsompr73@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5484-6018>.

Introducción

El presente artículo es resultado de una investigación previa más profunda, la cual tuvo como propósito la reconstrucción histórica de los procesos de escolarización en el municipio de Texcoco influidos por los procesos de centralización y federalización de la enseñanza en la primera mitad del siglo xx. Así, en estas líneas de escritura se dan a conocer los espacios escolares en las escuelas de los pueblos, barrios y en la cabecera de Texcoco.

El estudio de los espacios escolares en el municipio de Texcoco durante el siglo xx se enmarca en la perspectiva teórica de la *historia social*, la cual fue conceptualizada como una “historia que [da] cuenta de los procesos internos en las escuelas, la procedencia geográfica de los estudiantes, el porqué de los cambios en los niveles educativos, las relaciones entre educación e ideas políticas, sistema escolar y sistema político” (Tanck, 1976, p. 18). Además, permite la construcción de una interpretación de “la cara humana del pasado dejando de lado a la élite, la política y pugnando por una nueva historia «desde abajo»” (Casanova, 2015, p. 39), haciendo énfasis en la *vida cotidiana*, en la que los actores sociales encuentran relación con el contexto social y recupera la voz de aquellas personas que no fueron escuchadas, experiencias diversas, y a través del estudio del pasado pueden ofrecer otras versiones históricas de lo vivido, lo que permitió realizar una reinterpretación de la historia que pone en duda las ya escritas, además de brindar mayor atención a los contextos locales y específicos.

Así, en el contexto del municipio de Texcoco es importante reconocer que los espacios escolares estuvieron distribuidos por los diversos factores políticos, sociales, demográficos y económicos de la época del siglo xx, que impactaron en la demanda, en el cierre y apertura de la organización e infraestructura de los establecimientos escolares. La historia social combina fuentes primarias y secundarias que permitirán reconstruir la distribución física y funcional de los espacios escolares y las percepciones oficiales de los actores educativos que participaron.

La herramienta metodológica para el desarrollo de la investigación fue el análisis documental basado en su esencia en el documento, el cual, según Bloch (1996), es una huella, la marca de un fenómeno, y los sentidos la pueden percibir; por lo tanto, el documento es provocador de huellas del pasado. El documento representó la base de la reconstrucción histórica de la investigación presente y, de acuerdo con Luis González (1988), permitió conocer a los hombres de otras épocas que nos hablan. La labor del investigador con el documento encontrado fue establecer un orden de la información recabada para contextualizar y llegar a un buen análisis e interpretación, porque los documentos no hablan por sí solos sino “son pequeñas unidades que forman lo cotidiano, contienen un mensaje implícito que informa el nivel de vida, de los conflictos sociales y de la mentalidad de los individuos que fueron protagonistas de su historia” (Gonzalbo, 2009, p. 49); estos permitieron primero acceder,

descifrarlos, analizarlos y dar sentido a esta serie de elementos y finalmente construir esta investigación.

Los documentos utilizados estuvieron divididos en fuentes primarias y secundarias; las primeras brindaron “información de primera mano, constituyendo un registro directo [...las segundas] implican un mayor distanciamiento del fenómeno” (Tiana, 1988, p. 99). Así, los archivos con fondo educativo fueron una fuente original y permitieron la observación de procesos poco o nada conocidos a nivel estatal y municipal durante el corte histórico de 1900 a 1920, de los cuales se consideraron aspectos de la cultura escolar que permeó la vida cotidiana de los establecimientos escolares en Texcoco.

El procedimiento realizado bajo el análisis documental permitió indagar y seleccionar los documentos identificados que enriquecieron la investigación, así como realizar una lectura profunda y construir un relato para la construcción de los hechos que dieron pauta a comprender la realidad estudiada.

Cabe recordar que la metodología utilizada es versátil y los diferentes archivos y fuentes secundarias coadyuvaron a recrear la vida cotidiana y a una comprensión integral de los espacios escolares en el municipio de Texcoco; además, estos espacios sirvieron como escenario de interacción social, cultural y política del siglo xx.

Las escuelas elementales en el municipio de Texcoco

Hacia 1900 los edificios escolares fueron llamados *planteles*, *establecimientos*, *locales* y *escuelas*; algunos eran pagados por el gobierno estatal con el recurso de la recaudación del impuesto de instrucción que se cobraba a los padres de familia y otros financiados por el erario municipal, párrocos o personas con reconocimiento civil. En el caso de las escuelas oficiales el financiamiento del impuesto era insuficiente para solventar el gasto de la escuela, por lo cual se obligó a los pobladores a pagar el impuesto de instrucción, porque de ello dependía no solo el mantenimiento y habilitación de la escuela sino también de la obra pública. Las escuelas o planteles se construyeron con los recursos de la comunidad y había una clasificación determinada por su ubicación: en la cabecera, en los pueblos, en los barrios y en las haciendas; en este artículo solo me centraré en las dos primeras, debido a que eran predominantes en el municipio de Texcoco.

Escuelas de la cabecera

Texcoco era una cabecera de distrito de Texcoco y del mismo municipio, en este lugar se concentraron siete escuelas atendiendo una diversidad de la población; había escuelas para las niñas, los niños, mixtas, los párvulos, nocturna para los adultos, para los reos, y particulares (religiosas).

Las escuelas de la cabecera de niñas y niños recibieron un trato diferencial, ahí se concentraba la inversión a la infraestructura y recursos educativos y la realización de los exámenes públicos. Los inspectores eran actores educativos que se preocuparon por llevar a cabo acciones escolares para la regulación de los establecimientos escolares y enviaban los informes a las autoridades de forma jerárquica; en ellos hacían énfasis en brindar atención en situaciones de higiene, pago de renta, financiamiento y del rubro pedagógico. Gracias a esta evidencia se pueden conocer las condiciones de las escuelas expuestas en el AHM (vol. 40, “Visita de inspección”).

Los preceptores o profesores preferían acudir a trabajar y solicitar sus traslados hacia la cabecera porque eran mejor pagados, su pago era puntual y los caminos para llegar eran más transitables; además, eran considerados como los mejores maestros porque no se ausentaban y mantenían abierta la escuela o establecimiento escolar. Las escuelas de la cabecera fueron de las “mejor dotadas, se apoyaba la enseñanza con pizarrones de madera o de cartón con tripié; sin embargo, en muchas de ellas el uso intensivo los había devastado y dejado inservibles” (Bazant, 2002, p. 140). Con el paso del tiempo el municipio sufrió por la falta de recursos, por lo que se envió una serie de instrucciones a los profesores para la elaboración de sus propios pizarrones y pizarrines.

Entre las escuelas oficiales destacaron la escuela oficial “Manuel González”, ubicada en la parte frontal del cuartel confluyó la escuela de párvulos, primaria elemental, primaria superior, reos o de la cárcel, y nocturna para adultos; mientras la escuela de niñas fue denominada “La Central”.

La escuela oficial “Manuel González” ofrecía la instrucción elemental y superior, tenía una estructura organizada; fungía como director Germán García Salgado, quien, para gozar de prestigio, no solo se dedicaba a cuestiones administrativas sino también impartía clases, asimismo se desempeñaba como subinspector pedagógico y estuvo al frente de las Academias Pedagógicas impartidas los días sábado; cabe señalar que este cargo solo lo podía desempeñar el mejor maestro del municipio.

La construcción de la *cultura escolar* en la escuela de la cabecera, como menciona Bertely (2019), consideró factores de orden social, desde la idea de centralizar los procesos de escolarización, la dependencia del censo de niños en edad escolar, la ubicación geográfica para la apertura, cierre, conflictos y negociaciones de los actores locales con el Estado. De esta manera, la escuela elemental contó con cuatro profesores auxiliares y una inscripción de 177 a 189 niños, siendo la escuela con más matrícula, porque en la oferta de educación elemental superior solo asistían alrededor de ocho alumnos, y el promedio de atención fue de 106. Por lo tanto, la información administrativa dada a las autoridades educativas y municipales no coincidía entre la asistencia real y los alumnos inscritos; esta problemática también se presentaba en otras escuelas.

De acuerdo con las apreciaciones del inspector de Instrucción Pública, ingeniero Rafael García Moreno, la escuela daba un buen servicio, abordaba los contenidos de los programas escolares; sin embargo, también necesitaba ciertos recursos, como 100 pizarras, dos pizarrones, y comprar vidrios porque estaban rotos, además, solo contaba con dos excusados para todos los alumnos, por lo que se requería construir más. El director solicitó unos mesabancos usando como modelo los que se usaban en la capital del estado —como el que se observa en la Figura 2—, así como pizarrones y tableros de madera. “El establecimiento es propiedad del gobierno y se halla en buenas condiciones, le hace falta cambiar dos vigas que se hallan destruidas, en una de las piezas contiguas de la escuela” (AHEM, vol. 40, “Inspección”). El patio era usado para el recreo y para realizar ejercicios militares y gimnásticos, tenía un jardín que reducía los espacios para llevar a cabo las actividades mencionadas, por ello el director sugería la compra de una casa vieja que colindara con la escuela para su ampliación.

Según el informe de la inspección, “la escuela casi no carece de mobiliario, ni útiles escolares, solo le hacen falta tres timbres, una campana para los profesores auxiliares y pizarras para el departamento de párvulos”, que, en comparación con otras escuelas, no era nada.

La escuela elemental de niños “Manuel González” era la sede de la aplicación de los exámenes de las escuelas de los pueblos, donde asistían las autoridades municipales locales que con el paso del tiempo fueron sustituidos por la presencia del inspector, el subinspector administrativo y pedagógico, así como los directores de las escuelas de instrucción primaria, ya fueran oficiales o particulares, para dar legitimidad a los saberes obtenidos y al ascenso al siguiente grado (AHEM, vol. 40, “Inspección”).

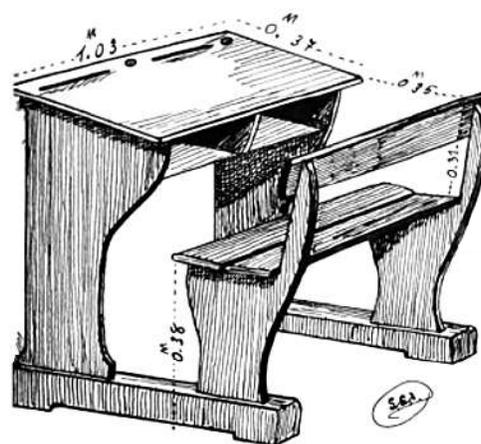
El ciudadano Germán García Salgado, director de la escuela superior “Manuel González”, y el inspector de Instrucción Pública, ingeniero Rafael García Moreno, hicieron referencia a

Figura 1
Fachada de la escuela “Manuel González”



Fuente: Sánchez, 2013.

Figura 2
Modelo de mesa-banco solicitado para la escuela “Manuel González”. Imagen en la que se establecían las medidas del mesa-banco solicitado por el director Germán García Salgado



Fuente: AHMT.

las condiciones para llegar a las escuelas. Una, que a causa de “las lluvias han traído algunas dificultades para transitar sus caminos para llegar a las escuelas foráneas” (AHM, vol. 40, “Visita de inspección”, 1904), lo que dificultaba las inspecciones, así también que las escuelas donde se desempeñaban como profesores o subinspectores permanecían cerradas durante dos o tres días hasta que regresara nuevamente el personal o cedía la función al director de la escuela elemental. Así pues, la situación de carencias en las escuelas no era exclusiva del local o del establecimiento asignado, sino del tránsito para llegar a ellas.

La escuela Central para niñas fue atendida por la profesora Leonor Legarreta; el local era propiedad del gobierno y tenía tres maestras auxiliares; contaba con una inscripción de 147 niñas pero su asistencia media fue de 108 niñas, las cuales fueron examinadas, obteniendo buenos resultados. Cabe señalar que conforme las niñas avanzaban en su instrucción graduada iba disminuyendo la matrícula (en primer año estaban inscritas 52 niñas, en segundo 43, en tercero 30 y en cuarto 22). En cuanto a las necesidades de la escuela, se tenía la intención de quitar los tabiques de un salón de tercer grado para ampliarlo, debido a que el grupo era numeroso.

Había problemas en la cañería y por consiguiente con el abastecimiento del agua para el establecimiento escolar. “El cajón entre las letrinas del excusado se halla en mal estado y es urgentísimo que diariamente se vacíen los depósitos, pues, informa la directora, que no se hace el aseo en la forma adecuada” (AHM, vol. 40, “Visitas de inspección”). Faltaban recursos de enseñanza, como un pizarrón, 12 sillas de tule, dos timbres y cuatro tinteros para las profesoras, aunque había carencias menores a diferencia de otros establecimientos de los pueblos. Ambas escuelas se regían por el mismo programa oficial.

Las escuelas de los pueblos y los barrios

Los pueblos tenían su propia escuela principalmente para niños, con excepción de los pueblos de la Purificación y Coatlinchán que contaban con su escuela de niñas, y la segunda localidad también tuvo una escuela metodista. Las escuelas de los pueblos, al igual que las de los barrios como el de Santa Cruz, Santiago y San Sebastián, tenían problemáticas más profundas, entre ellas: comenzar a solicitar a las autoridades la creación y reapertura de la escuela; posteriormente, esperar la respuesta del gobierno del Estado para dar su aprobación de una partida de educación; contar con el apoyo vecinal para colaborar con la escuela. Hasta entonces era que se apoyaba la petición. Las escuelas de la cabecera estaban mejor dotadas, mientras que las escuelas oficiales de pueblos y barrios no solo requerían materiales de enseñanza sino también profesores, por lo tanto, los locales escolares se cerrarían por no encontrar a nadie para cumplir con las vacantes.

Un ejemplo de ello sucedió en la localidad de Pentecostés: la escuela se abrió sin respetar el tiempo establecido por la autoridad estatal, siendo la causa principal la ausencia de un profesor que atendiera la escuela, y cuando llegó por fin sucedió lo siguiente:

Dámaso Mendoza[,] quien dirige la escuela oficial de niños Ignacio Zaragoza de esta población, desde el 8 de junio de 1915, abrió la inscripción de dicha escuela el 25 de noviembre del año próximo pasado con fecha de 1ro. de diciembre de ese mismo año [1916], hizo la apertura de la escuela; pero por disposición superior de esta presidencia nos ordenó que desde el siguiente día 2 mismo diciembre todo mi vecindario se viniera a reconcentrar en esta ciudad, motivo por el que desde esa fecha ha quedado cerrada [AHMT, Serie Educación, Caja 1991, Exp. 11, año 1914-1925].

La escuela de Santa Cruz de Arriba era una escuela de barrio, considerada de tercera clase. Hacia el año de 1905 la escuela contó con 60 alumnos, pero no había maestro, por lo que las autoridades estatales consideraban la posibilidad de clausurarla. Así, se realizó un censo, y la autoridad se retractó, ofreciendo la recomendación de que debido al número de niños en la localidad la escuela debía subsistir. Entonces se buscó a una persona apta que fungiera como profesor, con los requisitos de ley, que se encargara de la escuela. A pesar de la demanda realizada por la comunidad, el director no llegó y finalmente la escuela quedó clausurada. Los muebles y los útiles fueron repartidos en la escuela de Xocotlán, que era la más cercana (AHEM, vol. 56, Santa Cruz de Arriba).

Después de un año el secretario general de gobierno dio autorización para la reapertura de la escuela, así como para la recuperación de los muebles enviados a Xocotlán y la asignación del ciudadano Abraham Contla como responsable de la escuela, quien elaboró un inventario para la entrega y recepción de los materiales escolares con los que se contaba.

Una de las medidas gubernamentales para atender la problemática de falta de escuelas, de recursos, “con escasa concurrencia, maestros mal remunerados y locales en deplorables condiciones físicas” (Bazant, 2002, p. 101), fue la fusión de planteles. Esta acción permitiría ofrecer el servicio educativo de forma periódica a los alumnos que asistían a pesar del estigma de no ser una escuela de buena reputación.

En 1909 los vecinos de Santa Cruz de Arriba solicitaron nuevamente la apertura de la escuela de niñas en el establecimiento de los niños, a fin de atender no solo a los niños de la comunidad sino a las niñas de otras localidades como Santiago, San Sebastián, San Diego y la Trinidad (AHEM, vol. 56, Santa Cruz de Arriba), comprometiéndose a dar un local apropiado para la escuela y que concurrieran 69 niñas en edad escolar.

Las decisiones gubernamentales no siempre se llevaron a cabo como estaban escritas. Hubo resistencias por parte de los habitantes de las localidades, debido a que la “escuela se fusionará con otra porque entonces los niños se verían obligados a asistir a la cabecera, que tenía menos posibilidades de ser cerrada [pero] quedaba demasiado lejos y de difícil acceso porque el camino era peligroso” (Bazant, 2002, p. 101). Por ejemplo, en el verano de 1909 el presidente municipal de Texcoco envió al secretario general de gobierno la solicitud de los vecinos para abrir la escuela de Santa Cruz de Arriba, y con ello dar solución a la preocupación de mandar a sus niñas a una escuela cercana, evitando que caminaran más de un kilómetro de distancia para asistir a la escuela Central de Niñas ubicada en la cabecera, expresando lo siguiente:

Todos estos pueblos están más lejos de la ciudad, que del de Santa Cruz de Arriba, a donde podrían concurrir las niñas con menos dificultad y sin peligro, pues para asistir a la Escuela Central, tienen que cruzar continuamente la vía del ferrocarril interoceánico. Lo que tengo la honra de comunicar a Ud. Para su conocimiento de la superioridad, para que, si lo estima a bien, se sirva resolver como lo piden los vecinos de Santa Cruz de Arriba [AHM, vol. 56, Santa Cruz de Arriba].

La respuesta ante la solicitud de tener una segunda escuela de niñas fue que la autoridad iba a observar dicha petición, no obstante, la solución a esta fue convertir la escuela en una mixta o fusionar la escuela con otra localidad.

Evidencia de lo expuesto es el oficio del ciudadano Agustín del Bello, profesor de la Escuela Oficial de la Magdalena, al presidente municipal Pablo Rodríguez:

Como este establecimiento de mi cargo, carece por completo de los útiles y libros más necesarios para la buena marcha de la Instrucción primaria elemental rural del Estado, honrase [sic] adjuntarle a esa Superioridad el pedido que hago de dichos útiles y libros; suplicándole atenta y respetuosamente que cuanto antes sean remitidos [AHM, Fondo Educación, Sección Primaria, vol. 202, exp. 35, foja 1155, 1922-1923].

En la lista de materiales que anexó el profesor solicitó cosas muy elementales: 24 pizarras de cartón, dos cajas de pizarrines, una caja de gises, 24 lápices, un cuaderno papel gris, un pizarrón con tripié, 24 libros de lectura de primer año y 12 de segundo. Lo anterior muestra la falta de equipamiento, la atención graduada era mínima porque se atendía solo primero y segundo grado. En cuanto a los libros solicitados, seguían siendo los mismos que se utilizaban en la primera década del siglo xx, probablemente estaban escritos por los mismos autores o los profesores seguían utilizándolos en la práctica cotidiana.

Mientras que la escuela de la cabecera solicitaba sillas para sus invitados durante los eventos escolares, las escuelas de los pueblos sacaban adelante sus lugares con lo que pudieran y tuvieran en sus localidades. Como afirma Bazant (2021), los profesores de los pueblos y los barrios en su mayoría no tenían título y constantemente

solicitaban su cambio a las escuelas de la cabecera porque ahí podían obtener mejores salarios, y otros preferirían renunciar por los conflictos con los actores políticos de las localidades; según Alfonseca (2010), esta situación intermitente de apertura y permanencia de las escuelas oficiales propició la creación de escuelas particulares establecidas en casas improvisadas o parroquias.

Con base en el AHSEP (1924), la permanencia de las escuelas de los pueblos también combatió la ideología de los padres de familia que contravenía el cumplimiento de las leyes al no mandar a sus hijos a la escuela; en ocasiones solo existía una escuela que atendiera a niños y niñas, sin embargo, los padres insistían en la separación de ambos sexos. La autoridad cedía muchas veces a la petición de los pobladores con la condición de incrementar la asistencia, en caso contrario se cerraría nuevamente la escuela.

Conclusión

Aunque no hubo un discurso explícito, sí existió un trato diferencial en la atención y el reparto de recursos que la autoridad local daba a las escuelas de la cabecera y las establecidas en los pueblos y los barrios. Cada una mostró sus propias características en su funcionamiento; por ejemplo, la atención de las autoridades locales dependía de la ubicación territorial de las escuelas; las de la cabecera eran mejor atendidas, y conforme a su lejanía disminuía su atención, aunque no se puede decir que esto sea una generalidad porque la “Escuela de Lavaderos”, la cual era mixta, estaba ubicada cerca de la cabecera. Así pues, las condiciones de las diversas escuelas diferían en su construcción de *cultura escolar*; los procesos de escolarización elemental en Texcoco pusieron de manifiesto los conflictos y resistencias socioculturales construidas y compartidas entre los actores políticos y educativos a nivel local, municipal y estatal por la apertura y permanencia de la escuela; por lo tanto, se entretejió una interacción de ida y de vuelta entre lo que sucedía en el contexto externo e interno de la escuela de forma recíproca.

Entre los factores que caracterizaron los problemas de las escuelas de los pueblos destacan: la poca captación del impuesto de instrucción, la intermitencia de los profesores en su responsabilidad de abrir y atender el establecimiento escolar, los caminos intransitables y agravados a causa de las lluvias para llegar a las escuelas, las inasistencias de los niños (porque no correspondían el número de alumnos inscritos con los que realmente asistían a la escuela), la falta de apoyo de las autoridades locales para equipar a las escuelas alejadas de la cabecera, los bajos salarios o la falta de pago, así como la resistencia de los profesores, vecinos y actores políticos por cambiar o conservar las inercias laborales de la vida cotidiana, las cuales impidieron la homogeneidad de los procesos de enseñanza; por consiguiente, la realidad contrastaba con el anhelo de las autoridades por erradicar el analfabetismo.

Referencias

- AHEM [Archivo Histórico del Estado de México] (1905, 1922-1923). Serie Primaria. [Fondo Educación: Santa Cruz de Arriba, vol. 56, exp. 19, 35]. Estado de México.
- AHMT [Archivo Histórico del Municipio de Texcoco]. Texcoco.
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1900-1950). Serie Educación. Ciudad de México.
- Alfonseca, J. B. (2002). La escuela rural federal y la transformación de los supuestos sociales de la escolarización en una región del Estado de México. Los distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940. En A. Civera, C. Escalante y L. E. Galván, *Debates y desafíos en la historia de la educación en México* (pp. 331-343). El Colegio Mexiquense/ISCEEM.
- Alfonseca, J. B. (2010). *Estructura y coyuntura. Política, cultura y micropolítica en la institucionalización de la escuela rural federal en los Distritos de Texcoco y Chalco, 1922-1940*. UNAM.
- Alfonseca, J. B. (2015). La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente de Valle de México. *Relaciones*, (143), 11-50.
- Bazant, M. (2002). Unidad y democracia educativa: meta porfiriana. En M. Bazant, *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 129-145). El Colegio Mexiquense.
- Bazant, M. (2021). *Caminos docentes entre injertos, abonos y venenos*. El Colegio Mexiquense.
- Bertely, M. (2019). *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*. Casa Chata/CIESAS.
- Bloch, M. (1996). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, J. (2015). *La historia social y los historiadores*. Planeta.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, (ext.1), 201-218.
- Gobierno del Estado de México (1958). *Los ejidos del Estado de México*.
- Gonzalbo, P. (2009). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. El Colegio de México.
- González, L. (1988). *El oficio de historiar*. El Colegio de Michoacán.
- Sánchez, J. (2013). *Texcoco de mis recuerdos. Colección fotográfica*. Municipio de Texcoco.
- Tanck, D. (1976). Historia social de la educación. Un campo por explorar. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 6(2), 39-54.
- Tiana, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Cómo citar este artículo:

Alonso Segura, M. G. (2025). Los espacios escolares de las escuelas en el municipio de Texcoco en el siglo xx. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 85-94. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.689>



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.

Breve historia de la Escuela Regional Campesina Mactumactzá, Chiapas (1936-1941)

*Brief history of the Escuela Regional Campesina
Mactumactzá, Chiapas (1936-1941)*

Iván Alexis Pinto Díaz • Rafael Burgos

RESUMEN

La escuela rural mexicana dio impulso a la formación de varias instituciones con el propósito de dar cauce a los procesos educativos que emanaron del movimiento revolucionario de 1910. En este trabajo abordamos una, que Raby (1973, p. 554) definió como el proyecto de formación de maestros más exitoso de la “época heroica” de la escuela rural mexicana: la Escuela Regional Campesina –ERC–. Específicamente hablamos de la historia de la ERC Mactumactzá –Tuxtla Gutiérrez, 1936-1941–. Es un trabajo que se construyó desde la información recabada en archivos históricos. Nos ubicamos en la idea de que “queremos conocer mejor la actividad de escuelas y maestros individuales, no «la escuela rural» como una abstracción” (Raby, 1973, p. 554); es por eso que recuperamos los aportes de la etnografía histórica (Rockwell, 2009) como guía de investigación y presentación de los hallazgos. La ERC Mactumactzá surgió al finiquitarse la Escuela Normal Rural –ENR– de Cerro Hueco –Tuxtla Gutiérrez, 1931-1935–, y fue su continuidad desde la perspectiva de formación de profesores establecida por Narciso Bassols, en ese entonces secretario de Educación federal. El trabajo intenta mostrar que la intención de Bassols no se concretó del todo. Abordamos la historia de la ERC en Chiapas abordamos desde su acontecer interno, desde las relaciones entre los sujetos que ahí convivieron y se confrontaron. Es una historia que muestra las particularidades de la institución, su funcionamiento y prematuro cierre.

Palabras clave: Formación de profesores, instituciones escolares, investigación histórica.

ABSTRACT

The Mexican Rural School gave impetus to the formation of several institutions with the purpose of giving way to the educational processes that emanated from the Revolutionary Movement of 1910. In this work we address one, which Raby (1973, p. 554) defined as the most successful teacher training project of the “heroic era” of the Mexican rural school: the Regional Peasant School –ERC–. In this presentation we address the history of the ERC Mactumactzá –Tuxtla Gutiérrez, 1936-1941–. It is a work that was built from the information collected in historical records. We are based on the idea that “we want to better understand the activity of individual schools and teachers, not ‘the rural school’ as an abstraction” (Raby, 1973, p. 554), that is why we recovered the contributions of historical ethnography (Rockwell, 2009) as a research guide and presentation of the findings. The ERC Mactumactzá emerged when the Escuela Normal Rural –ENR– of Cerro Hueco –Tuxtla Gutiérrez, 1931-1935– was completed and was its continuity from the perspective of teacher training established by Narciso Bassols, then Secretary of Education. The work tries to show that Bassols’ intention was not fully realized. We approached the history of ERC in Chiapas from its internal events, from the relationships between the subjects who lived together and confronted each other there. It is a story that shows the particularities of the institution, its operation and premature closure.

Keywords: Teacher training, school institutions, historical investigation.

Iván Alexis Pinto Díaz. Universidad Autónoma de Chiapas, México. Es Profesor de la Facultad de Humanidades. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de investigación son historia de la educación Normal rural en Chiapas, formación docente y profesores principiantes. Ha escrito libros y artículos sobre las temáticas referidas, además de participar como ponente en congresos nacionales e internacionales. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Correo electrónico: iapidiaz@icloud.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1359-5819>.

Rafael Burgos. Universidad Autónoma de Chiapas, México. Es Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Humanidades. Doctor en Docencia por el Instituto de Estudios de Posgrado del Gobierno del Estado de Chiapas. Maestro en Ciencias de la Educación por el IEU, Licenciado en Pedagogía por la UNACH y Profesor de Educación Primaria. Coautor de tres textos sobre el normalismo rural en Chiapas y autor de uno sobre los orígenes de la educación privada en Chiapas. Ha publicado artículos y capítulos de libros sobre políticas educativas y profesores principiantes. Correo electrónico: rburgos_12@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7201-1874>.

De escuelas Normales rurales a escuelas regionales campesinas

En 1931 Narciso Bassols ocupó el cargo de secretario de Educación Pública. Con él se inauguró una mirada diferente al contenido y fines de la educación nacional. El nuevo secretario planteaba que la escuela solo sería útil si se convertía en una palanca para el desarrollo económico. Bassols consideraba que la escuela debería promover aptitudes de producción y dar nuevos métodos de trabajo que potencializaran a las comunidades en un nuevo orden económico (Civera, 2004, p. 6). La propuesta se concretó en la fusión de las escuelas Normales rurales y las escuelas centrales agrícolas, dando paso a la formación de la Escuela Regional Campesina –ERC–.

El término *regionales campesinas* recuperaba la idea de que la enseñanza agrícola, ganadera o industrial, como la enseñanza Normal, tuviera siempre en cuenta las condiciones regionales donde habría de funcionar la escuela. Para el año de 1933 solo dos ERC fueron organizadas, la del Estado de Hidalgo, con la fusión de la Central Agrícola de El Mexe y la Normal rural –NR– de Actopan, y la del Estado de Michoacán, con la fusión de la Central Agrícola de La Huerta y la NR de Erongarícuaro (Miñano, 1945, p. 32). En los años siguientes, en pleno periodo cardenista y en el marco de la educación socialista, todas las Centrales Agrícolas y Normales rurales fueron convertidas en ERC.

En los últimos años del régimen cardenista, las ERC pasaron por un periodo muy complejo. Es una etapa que se caracteriza por los recortes presupuestales, lo que desembocaba en descontentos y parálisis en las actividades escolares.

Los talleres de oficios permanecían cerrados durante meses por falta de personal que los atendiera, o de materiales para trabajar. Los alumnos carecían de ropa, cobijas y camas, la alimentación era precaria y cundían las epidemias sin que se pudiera dar medicinas a los enfermos. Los estudiantes de todos los planteles [...] se fueron a la huelga en 1940. Exigían lo mismo de siempre[:] dejar de ser tratados como estudiantes de segunda [Civera, 2004, p. 11; 2008, p. 267].

La ENR de Cerro Hueco, cierre de una época

Las nuevas directrices en la formación del campesinado implicaron cambios para la ENR de Cerro Hueco. Las precarias condiciones de infraestructura y apoyo a la formación con que contaba Cerro Hueco, pero también las disposiciones de política educativa de la época, fueron algunas de las razones para que se promoviera su conversión a ERC. En el oficio número 3240 de fecha 27 de junio de 1934 del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural –DEANR–¹ se ordena al ciudadano Marcelino Murrieta Carreto, profesor de la ENR de Cerro Hueco, realizar los estudios de asentamiento de la nueva escuela.

¹ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública [AHSEP]. Fondo SEP. Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie: Escuelas Rurales Federales.

Aunque para 1934 no se concretó el cambio de la escuela, se continuaron las gestiones para su traslado. El 13 de febrero de 1935 el profesor Mario Aguilera (director de la escuela) presentó un informe en el que señaló las condiciones en que funcionaba la institución;² a partir de este informe, el jefe del DEANR, el profesor Luis Villarreal, remitió un oficio en el que indicaba que, conjuntamente con el director de Educación federal, debían realizar los estudios pertinentes para reubicar la institución, y recomendaba que el nuevo espacio físico para la escuela debía presentar “positivas ventajas” en cuanto a la localización, terrenos, vías de comunicación, etcétera. También recomendaba estudiar “las posibilidades de cambio a la región de Cintalapa”.³

La intención de las autoridades era trasladar la institución fuera de Tuxtla Gutiérrez y ubicarla en una localidad rural que coadyuvara en la formación del estudiantado, pero al parecer se presentaron algunos problemas que complicaron la concreción del proyecto. Después de considerarse diversas propuestas se decidió por la finca “La Chacona”, ubicada en Tuxtla Gutiérrez. Esa finca ofrecía condiciones excepcionales para practicar los cultivos de temporal; los documentos de compra-venta se firmaron el 27 de diciembre de 1935.

La emergencia de la ERC Mactumactzá

El traslado de la ENR de Cerro Hueco a la ERC de La Chacona (a partir del mes de febrero llevó el nombre de Mactumactzá)⁴ se inició el día 19 de enero de 1936 y terminó el día 31 del mismo mes. Entre Cerro Hueco y La Chacona había una distancia de 17 kilómetros.

El primero de febrero de 1936 la comunidad escolar ya se encontraba en las nuevas instalaciones, ahora como ERC tipo “C”.⁵ La organización y distribución de los espacios estuvo determinada por lo que contaba la finca La Chacona.

El Edificio principal de la finca, compuesto de una casa de adobe con techo de tejado, de tres piezas que suman en total unos 75 setenta y cinco [sic] metros cuadrados, fue ocupado por las señoritas alumnas en número de veinticinco, con la Srita. Profa. Gutú y la encargada del alumnado femenino Sra. Brindis y por la dirección de la escuela.

El cobertizo que servía de caballeriza a la finca se adaptó para dormitorio de varones, ocupando ambos lados treinta y dos camas y cerrándose en forma de piezas con bajareque. Sobre unos de los costados se edificó un “caedizo” de dos y medio metros por cuatro, ocupándolo cuatro alumnos más. Este pequeño departamento fue techado provisionalmente con bagazo de caña.- Cuatro pequeñas casas de los peones de la hacienda fueron ocupadas, cuando sus moradores las dejaron, por veintidós alumnos.-

² AHSEP. Fondo SEP. Sección: Departamento de Escuelas Rurales. Serie: Escuelas Rurales Federales. INFORME que rinde el Profr. Mario Aguilera D. sobre el estado en que se encontró la ENR de Cerro Hueco al hacerse cargo de la Dirección de la misma. 13 de febrero de 1935. En el informe se detalla las precarias condiciones para desarrollar la labor educativa y mantener los estudiantes en las instalaciones. Se destaca ampliamente las precarias condiciones para desarrollar la formación en el ámbito rural y agropecuario.

³ AHSEP. Oficio número 2234. Asunto: “Que estudie la región de ese Estado que ofrezca positivamente ventajas para el cambio de la Escuela”. 27 de febrero de 1935, firmado por Luis Villarreal, jefe del DEANR.

⁴ AHSEP. Fondo SEP. Departamento EANR. Sección: Personal. Tres eran las propuestas para el nombre de la nueva institución: ERC Miguel Gutiérrez, ERC Bartolomé de las Casas y ERC Mactumactzá. Las autoridades de la SEP, las estatales y el director de la que había sido Cerro Hueco se decidieron por la última. Telegrama 1008 dirigido a la SEP, firmado por el director del plantel, profesor R.A. Rivera. 1 de febrero de 1936.

⁵ “La SEP clasificó inicialmente a las escuelas en dos tipos: las A trabajarían con 150 alumnos al iniciar, para atender a 200 ya que estuvieran regularizadas; las tipo B atenderían a entre cien y 150 alumnos. La SEP tuvo que ampliar su clasificación con las tipo C, para menos de cien alumnos, y las tipo D, que entre 1935 solo podían ofrecer el curso preparatorio. Las tipo C y D se les llamaba también «en transición» (Civera, 2008, p. 142).

Se construyeron, además, cinco pequeñas viviendas de bajareque y techos de bagazo de caña, que fueron ocupadas por doce alumnos más, los mismos que hicieron las construcciones.⁶

⁶ AHSEP. Fondo SEP. Departamento EANR. Sección: Personal. Informe sobre las labores desarrolladas en los meses de enero y febrero. Informe del responsable del traslado. 29 de febrero de 1936.

Sin embargo, a pesar de la distribución hecha, 17 alumnos no contaban con espacio para dormir. Se dispuso que se acomodaran con sus demás compañeros. Los corredores del edificio principal se usaron como comedor y para las clases “que requerían trabajos áulicos” [sic]. La cocina se ubicó en una pequeña construcción de bajareque y tejado. El proceso de adaptación y construcción tardó hasta el día 18 de febrero de 1937.

⁷ AHSEP. Fondo SEP. Departamento EANR. Sección: Personal. Informe sobre las labores desarrolladas en los meses de enero y febrero. Informe del responsable del traslado. 29 de febrero de 1936.

En el mismo informe se hace notar que los “DORMITORIOS DE LAS ALUMNAS, SOBRE TODO, SON SUMAMENTE INCÓMODOS Y ANTIHIGIÉNICOS” (mayúsculas en el original).⁷ A pesar de las carencias y dificultades que agobiaban a la institución y que los sueldos de los profesores y empleados de servicios no eran pagados oportunamente, las clases iniciaron formalmente el 15 de febrero de 1936.

⁸ AHSEP. Fondo SEP. Sección: EANR. Serie Chiapas. Oficio: Observaciones hechas al cuadro de inscripciones que se menciona. 1 de abril de 1936.

El servicio educativo que ofrecía la ERC Mactumactzá estaba en función del nivel de escolarización de los estudiantes, los alumnos con preparación de 4° y 5° año de primaria eran inscritos en primer año agrícola industrial y los de 3er. año de primaria en primero de preparatorio.⁸ Para el año de 1936 existía en Mactumactzá el tercer grado de educación Normal. Dentro de la estructura de la ERC Mactumactzá se constituyó la Escuela Elemental Agrícola⁹ (denominada “Juan Crispín”).

⁹ La Escuela Elemental Agrícola era el grado preparatorio (equivalente a quinto de primaria) para pasar después al grado complementario de la propia Escuela Regional Campesina. El grado preparatorio era el equivalente al quinto grado de primaria (Uc, 1991, p. 206).

La ERC Mactumactzá: itinerario del conflicto

La ERC Mactumactzá inició funcionando con 112 estudiantes y mantuvo su carácter mixto. Varios de los formadores de Cerro Hueco continuaron laborando en la nueva institución y algunos otros llegaron de otras Normales del país.

El proceso de acomodo de los estudiantes y profesores en la escuela implicó adaptar y construir enseres y espacios para estudiar y alojarse. Las condiciones de la nueva institución no eran las deseables, pero así dieron inicio las actividades escolares. El director de la institución también impartía materias y los formadores, aparte de atender materias académicas, lo hacían con actividades extraescolares.

La revisión de diversos documentos en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública –AHSEP– muestra claramente la presencia de conflictos y manifestaciones de protesta al interior de la escuela. Las carencias, los intereses de algunos profesores y la participación de los alumnos en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México –FECSM–, se conjugaban para que afloraran el conflicto y la manifestación. Por ejemplo, en un oficio firmado por estudiantes de cuarto grado se acusaba al director de hacer distinciones entre los alumnos y se cuestionaba que tenía su grupo de “preferidos”; se señala también que las relaciones entre

el director y los profesores eran de pleito y crisis, y la relación entre los estudiantes era de confrontación.¹⁰

Ante la situación que prevalecía, las autoridades educativas comisionaron al profesor José Dolores Medina, inspector general de la 7a. zona del DEANR, para llevar a cabo una investigación. El profesor Medina encontró que la comunidad escolar estaba dividida en grupos antagónicos, de un lado el director y por otro un grupo de profesores que lo criticaban y acusaban de varias faltas en su desempeño, también había un grupo pequeño de profesores neutrales; en cuanto a los alumnos, había un grupo “mayoritario” que lo criticaba y solicitaba su cese, y un grupo “minoritario” que lo apoyaba.

El profesor Medina informó que durante su estancia en la ERC Mactumactzá observó que “muy cotidianamente” los estudiantes iban al cine o de paseo a la ciudad y por lo tanto no se mantenían en el internado realizando sus tareas escolares. También señaló que el director “inmoralmente” permitía que estudiantes vivieran en su habitación, además de que no permitía que el contador realizara las revisiones administrativas. Asimismo dejó asentado que: 1. La mayoría de los alumnos están en contra del profesor Ricardo Ruelas Pelayo; 2. La mayoría de los maestros se manifestaron también en contra del director; 3. [no se distingue en el original]; 4. El profesor Ricardo Ruelas Pelayo se manifestó, aun en los momentos de la investigación, falto de control y consideración a los alumnos y maestros; 5. Su dinamismo para atender ciertos aspectos del trabajo, no lo aplicó para la dirección técnica del plantel, y 6. El profesor Ricardo Ruelas Pelayo no se manifiesta con la ponderación, rectitud, buen tino y dignidad que necesita la persona que dirige un establecimiento educativo de la naturaleza del que se puso bajo su dirección.¹¹

Por otro lado, en un oficio dirigido al profesor Medina, estudiantes de cuarto año que apoyaban al director señalaban que los formadores habían dejado de cumplir con sus tareas y planteaban la siguiente “consideración”:

1º.- Nosotros comprendemos que los maestros teniendo como lo tienen un control amplio del alumnado y que como ejemplos de moralidad, disciplina y orientación eran los llamados a orientar y tratar de zanjar dificultades que motivaron el conflicto actual, no hicieron el más mínimo esfuerzo por lograrlo, su silencio, nosotros no sabemos cómo justificarlo, como representativos de una Escuela de avanzada ellos no dieron la más mínima demostración de espíritu de clase, se olvidaron de que eran maestros...¹²

No se encontró evidencia escrita de cómo se resolvió este problema, ni de las decisiones que tomó la autoridad al respecto, ni de las consecuencias en el trabajo escolar. Sin embargo, se sabe que las manifestaciones de inconformidad y conflicto se mantuvieron en otros ámbitos de la institución.

En 1937, estudiantes y profesores estaban organizados en el “Frente unido de alumnos y maestros de la Escuela Regional Campesina de Mactumactzá, Chiapas”. En

¹⁰ AHSEP. Fondo: SEP. Departamento de EANR. Sección: Personal. Oficio en apoyo al director del plantel y dirigido al C. Inspector General de la 7a. zona. Firman alumnos de cuarto grado de la ERC Mactumactzá. 19 de junio de 1936.

¹¹ AHSEP. Fondo: SEP. Departamento de EANR. Sección: Personal. Oficio no. 476. Asunto: “Informe sobre investigación practicada en ERC de Mactumactzá. Chiapas”. 25 de junio de 1936. Firmado por el inspector general de la VII Zona. Profesor José Dolores Medina.

¹² AHSEP. Fondo: SEP. Departamento de EANR. Sección: Personal. Oficio en apoyo al director del plantel y dirigido al C. Inspector General de la 7a. zona. Firman alumnos de cuarto grado de la ERC Mactumactzá. 19 de junio de 1936.

un oficio dirigido al secretario de Educación Pública, el Comité de demandas del Frente planteaba que

¹³ AHSEP. Fondo: Secretaría de Educación Pública 1921-2009. Sección: Dirección de personal del sector central. Oficio dirigido al C. Secretario de Educación Pública para plantear un pliego petitorio sobre los problemas que enfrenta la institución. Frente unido de alumnos y maestros de la ERC de Mactumactzá, Chiapas. 27 de mayo de 1937. Firmado por el Comité de demandas del Frente.

¹⁴ AHSEP. Fondo: Secretaría de Educación Pública 1921-2009. Sección: Dirección de personal del sector central. Oficio dirigido al C. Secretario de Educación Pública para plantear un pliego petitorio sobre los problemas que enfrenta la institución. Frente unido de alumnos y maestros de la ERC de Mactumactzá, Chiapas. 27 de mayo de 1937. Firmado por el Comité de demandas del Frente.

¹⁵ AHSEP. Telegrama del 6 de julio de 1937 dirigido a las autoridades de la SEP y firmado por el profesor Ramón A. Rivera, director de la ERC Mactumactzá. Se notifica participación en la huelga.

¹⁶ AHSEP. Fondo: SEP. Departamento de EANR. Sección: Personal. Telegrama del 8 de julio de 1937 dirigido al C. Ramón A. Rivera y firmado por Ignacio Márquez, jefe del Departamento de EAEN. Telegrama del 8 de julio de 1937 dirigido a Carlos Coutiño, secretario general de la Sociedad de Alumnos de la ERC Mactumactzá y firmado por Raymundo M. Vázquez, director del ERC Mactumactzá.

...nadie pensó nada y expuso la salud de los alumnos llevándolos a vivir al aire libre, en tanto en La Chacona no había los dormitorios necesarios y lo que había apenas y cubría las necesidades de algunos pocos; la situación se complicaba durante el tiempo de lluvia [...] pues los míseros jacales, algunos de zacates hasta los techos, no protegen de la lluvia a quienes los habitan [...] la única construcción acabada durante el año pasado y que está destinada a comedor carece prácticamente de techo porque a través de él se cuele tal cantidad de agua que amenaza con desplomarse y habrá que tirarlo. El clima es palúdico en alto grado y debido a la gran cantidad de lodo sobre el que hay que transitar, la undinaria constituye una amenaza.¹³

Aunque el gobierno federal y el estatal destinaban recursos para la institución, las necesidades de la misma eran muchas. Las condiciones en que se encontraba la escuela, advertían los del Frente, mostraban la “miseria” que solo es equiparada con “cualquier olvidada ranchería chiapaneca”, provocando que

El desaliento que reina entre el alumnado por las condiciones que guarda la Escuela es cada día mayor, máxime cuando por razón de relaciones interescolares saben perfectamente que otras Escuelas Regionales Campesinas están en condiciones muy superiores a la de ellos y no se explican el motivo por lo que se les tiene reducidos a estas privaciones que tanto les restan sus bríos y sus buenos deseos por aprender y trabajar.¹⁴

Además de la falta de recursos, había señalamientos contra algunos profesores por su poco compromiso y un recurrente conflicto entre los profesores y directores de las dos instituciones que coexistían en el mismo espacio: la Escuela Regional Campesina y la Escuela Elemental Agrícola.

En julio de 1937 los profesores de Mactumactzá participaron en una huelga de maestros rurales federales de la sección 17 del magisterio.¹⁵ Los alumnos los secundaron. La autoridad educativa a través del DEANR se pronunciaba en contra de dicha participación, sugería que podían ser solidarios con el movimiento magisterial pero que no abandonaran las labores agrícolas y los trabajos académicos, porque dicha situación traería funestas consecuencias y “perjudicaría grandemente a los alumnos”.¹⁶

Entre los meses de agosto y octubre de 1938 se giraron varios oficios que dan muestra de la continuidad de los problemas que se suscitaban en la ERC Mactumactzá. Un sector de los estudiantes denunciaba, mediante oficio fechado el 31 de julio de 1938 y dirigido al secretario general de la Liga de Comunidades Agrarias de Tuxtla Gutiérrez, la situación de división que existía al interior de

la comunidad escolar. Se señala que algunos alumnos, incitados por profesores y el director, pedían dinero al gobierno del estado para su uso personal. A los alumnos denunciados se les cuestionaba su condición de clase y se les señalaba de “burgueses” porque no se involucraban en el trabajo del campo.¹⁷

En ese tiempo se presentó también una fuerte pugna cuando el profesor Gilberto Aragón de Coss, director de la Escuela Elemental Agrícola, acusó al profesor Ricardo González, director de la Escuela Regional Campesina, de “actitud antirrevolucionaria”, señalando que, a su entender,

...no es labor de un maestro: desorientar a alumnos que no le pertenecen, al tratar de aconsejarles que pidan dinero a sus casas para que cuando él entregue la Escuela Regional al prof. Raúl I. Burgos, abandonen el establecimiento que es a mi cargo.- Como se sabe, en la división y pugnas con la Regional Campesina procurará hacerse de partidarios con el fin de obtener mayorías y fue que logró en alumnos de esta “Elemental Agrícola” en perjuicio de los mismos.- El citado profesor, valiéndose del puesto y categoría sobre la que tengo, logró hacer que le siguieran unos cuantos alumnos de esta que no son más que muchachos faltos de sentido común.¹⁸

Por su parte, el profesor Ricardo González, director de la ERC Mactumactzá, dio respuesta a la acusación del profesor Aragón de Coss:

Solicitando que en relación al problema en cuestión se abra una investigación y se delimite responsabilidad a quien corresponda, ya que esta oficina únicamente, en repetidas ocasiones, ha llamado al orden al Director de la Elemental Agrícola (institución que depende técnica y administrativamente de esta Regional Campesina).¹⁹

Para finales de la década de 1930, y hasta su cierre en 1941, la situación de la ERC Mactumactzá se mantuvo tensa; las instalaciones estaban en mal estado, con pocos recursos para la enseñanza; faltaba agua para el consumo y el riego, y se presentaban problemas con las becas. Los movimientos estudiantiles y la confrontación permanente entre profesores y directivos erosionaban el trabajo y la vida escolar.

Comentarios finales

La situación que enfrentó la ERC de Mactumactzá no era ajena a la que atravesaban otras escuelas regionales campesinas del país. El modelo de institución podía plantearse como excepcional, pero la falta de recursos y la contratación de profesores que fueran *ad hoc* a dicho modelo complicaba su funcionamiento. “José Santos Valdés aseguraba que los programas eran armónicos, científicos, pedagógicos, «pero que alguien intente cumplirlos con recursos humanos y técnicos tales y sabrá lo que les espera»” (Civera, 2008, p. 270). Finalmente, consideramos que a pesar de todas las limitaciones y carencias, en la ERC Mactumactzá maestros y estudiantes mostraron un compromiso con la institución y sus fines. Civera (2008, p. 270) lo resume dicién-

¹⁷ AHSEP. Fondo: SEP. Departamento de EANR. Sección: Personal. Oficio dirigido al secretario general de la Liga de Comunidades Agrarias en Tuxtla Gutiérrez. 3 de julio de 1938. Firmado por estudiantes de la ERC Mactumactzá.

¹⁸ AHSEP. Fondo: SEP. Departamento de EANR. Sección: Personal. Oficio de 5 de septiembre de 1938. Firmado por el profesor Gilberto Aragón de Coss, dirigido al DEANR. Transcrito y dirigido en oficio número 15082 al Sindicato por el C. Ignacio Márquez.

¹⁹ AHSEP. Fondo: SEP. Departamento de EANR. Sección: Personal. Oficio no. 613, “Relacionado con la copia al carbón #15082 de fecha 5 del mes en curso”. 12 de septiembre de 1938.

do que “algunas escuelas (RC) eran excepcionales y lograban milagros, como la de Mactumactzá, Chiapas”.

El final del régimen cardenista y la llegada a la presidencia de la República de Manuel Ávila Camacho no solo profundizó la problemática de estas escuelas, sino que las modificó por completo. De las Escuelas Regionales Campesinas surgirían las Escuelas Prácticas de Agricultura y simultáneamente se volvieron a instaurar las Normales rurales.

La ERC Mactumactzá dejó de funcionar en 1941,²⁰ convirtiéndose en Escuela Práctica de Agricultura, la cual funcionó hasta 1946. Esta institución tenía como propósito la enseñanza técnica a la gente del campo; en Chiapas, entre 1941 y 1946 egresaron cinco generaciones de técnicos en agricultura, aunque estos podían ejercer también como maestros y posteriormente titularse en una escuela Normal.

²⁰ El argumento de la SEP para el cierre de este tipo de escuelas fue “que no cumplían con el objetivo para el cual habían sido creadas, ya que los maestros rurales no desempeñaban el papel de agentes movilizadores del cambio agrícola” (Reynaga, 1994, p. 56).

Referencias

AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública].

Civera, A. (2004). *La legitimación de las Escuelas Normales Rurales*. El Colegio Mexiquense.

Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense.

Miñano, M. (1945). *La educación rural en México*. SEP.

Raby, D. (1973). Los principios de la educación rural en México: el caso de Michoacán, 1915-1929. *Historia Mexicana*, 22(4), 553-581.

Reynaga, S. (1991). *Aproximaciones a una institución escolar: el Instituto Superior de Educación Tecnológica Agropecuaria de Roque, Ceyala, Guanajuato* [Tesis de maestría, DIE-IPN, México].

Rockwell, E (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Uc, A. (1991). La escuela rural, una nueva escuela de la época de oro de la educación en México. En G. Cano y A. L. García (comps.), *El maestro rural. Una memoria colectiva* (pp. 201-218). Libros del Rincón/SEP.

Cómo citar este artículo:

Pinto Díaz, I. A., y Burgos, R. (2025). Breve historia de la Escuela Regional Campesina Mactumactzá, Chiapas (1936-1941). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 95-102. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.662>



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.

Prácticas corporativas para la subsistencia: diversidad oeconomica del Colegio de San Juan de Letrán, 1770-1833

*Corporate practices for survival:
oeconomic diversity of the Colegio de San Juan de Letrán, 1770-1833*

Rosalina Ríos Zúñiga

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar algunas de las prácticas corporativas que se realizaban en el Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México entre 1770 y 1833, con el fin de mostrar de qué manera lograba obtener recursos de carácter secundario para su subsistencia. Las prácticas en las que nos enfocaremos son: la renta de niños para los entierros, la tabla de carne, la renta de lavaderos y la lotería. Se trataba de prácticas que daban sentido a una sociedad estamental, jerárquica y corporativa, pero también que sostenían una economía con un sentido más de tipo moral, donde lo más importante era la familia, la corporación; en una palabra, se trataba de una *oeconomía*.

Palabras clave: *oeconomía*, Colegio de San Juan de Letrán, financiamiento educativo, México, siglos XVIII y XIX.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze some of the corporative practices done at Colegio de San Juan de Letrán in México City between 1770 and 1833, to show how the corporation obtained income from ancillary activities to survive. Four are the practices in which we focus: children's rent for funerals, meat table, laundry rental and San Jose's Lottery. These practices gave sense to a hierarchical and corporative society, but also its meaning to a more moral economy, where family, corporation was the most important, that is to say, it was an *oeconomichal* dynamic.

Keywords: *oeconomy*; Colegio de San Juan de Letrán; educational financing, Mexico, 18th and 19th centuries

Rosalina Ríos Zúñiga. Universidad Nacional Autónoma de México. Es Doctora en Historia por la Universidad de Pittsburgh, Investigadora Titular "B" del IISUE y Profesora de la FFyL y del posgrado en Historia. Sus principales líneas de investigación son historia social y cultural de la educación e historia social y cultural de México, siglo XIX. Entre sus principales publicaciones se encuentran: *La reconfiguración del orden letrado. El Colegio de San Juan de Letrán de la ciudad de México, 1790-1867* (2021) y *Formar ciudadanos: sociedad civil y movilización popular en Zacatecas 1821-1854* (2005). Correo electrónico: rorst5@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3576-3230>.

Introducción

¹ Ríos, 2006. De factura más antigua encontramos el libro de Attolini, 1951.

² Enrique González (2009) escribió un ensayo historiográfico donde advirtió sobre lo poco hecho sobre el tema, y recientemente Rafael Castañeda (2019) publicó un breve artículo donde volvió a llamar la atención al respecto.

³ Este texto retoma algunas partes del capítulo que sobre financiamiento incluye el libro *La reconfiguración del orden letrado. El Colegio de San Juan de Letrán de la ciudad de México, 1790-1867* (Ríos, 2021); sin embargo, la perspectiva de la *oeconomía* es algo nuevo y ofrece una interpretación distinta, además de agregarse nueva información.

⁴ *Oeconomia* o “economía de la casa”, era la economía que prevalecía durante la etapa novohispana y que tenía más un sentido de buscar el bien de la casa, de la familia, de la corporación, incluso de la comunidad. Tenía en cierta forma un vínculo muy fuerte con la religión y con el orden del páter. De allí la moral que la acompañaba. No hay que confundir ese orden cultural más civil con el orden de la Iglesia, ambos tenían potestades en América, pero se hallaban muy bien diferenciados (véase Zamora, 2009, 2019). Agradezco a Cristian Rosas Iñiguez haberme proporcionado su artículo en proceso “De la economía del páter a la economía política nacional”.

Las corporaciones educativas novohispanas, en el tránsito al México independiente, dependían de varias fuentes de financiamiento para poder llevar adelante sus actividades tanto de residencia como de docencia. En el caso del Colegio de San Juan de Letrán de la ciudad de México, además de tener como fuente de ingreso algunas que eran comunes y de gran peso en este tipo de casos (por ejemplo, la aportación de la corona o del gobierno republicano, las donaciones de ciertos bienhechores, el cobro de colegiaturas, la propiedad de haciendas o ranchos, la renta de viviendas y accesorias, algunas capellanías, entre otras), disponía de otras fuentes que nos pueden parecer en cierto sentido secundarias, como eran la renta de lavaderos, la de una tabla de carne o incluso de niños para las procesiones de muertos. Algunas de ellas desaparecieron en algún momento por la intención de mejorar la imagen del colegio o por mandato de las autoridades civiles. En todo caso, la práctica corporativa de tales actividades proporcionaba parte del sustento de corporaciones como esta, podemos sugerir que se trataba de formas complementarias de financiamiento de las corporaciones e instituciones educativas.

El financiamiento de los colegios y universidades es un aspecto que no debería quedar fuera de los análisis que se hacen sobre tales corporaciones, sin embargo, suele ser uno de los temas menos atendidos por la historiografía. En el caso del periodo que abordamos aquí, podemos encontrar apenas algunos trabajos sobre el financiamiento de la Real Universidad¹ o de algunos colegios (Ríos, 2002; Alcocer, 2011; Casas, 2015). Se han hecho llamados recientes para acercarse al tema,² pero en general, pese a que sin financiamiento la labor de las corporaciones o instituciones educativas es prácticamente nula o queda muy limitada, no se procura abordar tal elemento y lo son todavía menos las prácticas que aquí analizamos, como tampoco se les considera como parte de una *oeconomía*.³

En ese sentido, en el presente texto me interesa explorar, en el caso del Colegio de San Juan de Letrán de la ciudad de México, algunas de esas prácticas adicionales o complementarias que servían para su subsistencia y que le dieron parte de su singularidad a esta corporación educativa, sin duda, una de las más importantes tanto de la etapa novohispana como de la republicana. Me interesa mostrar que esa diversidad de prácticas que aseguraban en la época la subsistencia de este colegio puede considerarse que tenían un sentido o dinámica *oeconomica*.⁴

La propuesta se divide en tres partes: la primera proporcionará los rasgos generales del colegio en el lapso de 1780 a 1833, que sirve para conocer a esta corporación; la segunda examinará tanto la renta de niños que se permitía para tener un ingreso como la de una tabla de carne poseída por el colegio, ambas prácticas provenían de los siglos XVI y XVII. La tercera parte abordará dos prác-

ticas más: por un lado, la renta de lavaderos, los que fueron construidos hacia 1816, y por el otro, lo proporcionado por la Rifa de San José, ambas prácticas funcionaron a partir de 1817 aproximadamente.

Utilizamos fuentes resguardadas en el Archivo General de la Nación, ramos Colegios y Justicia e Instrucción Pública, así como bibliografía sobre el Colegio de San Juan de Letrán.

El Colegio de San Juan de Letrán

A fines del siglo XVIII, el Colegio de San Juan de Letrán, fundado en el siglo XVI como una escuela de primeras letras para población mestiza, había dejado de atender al sector de la población para la cual fue erigido; es decir, había dejado de recibir y atender a niños mestizos huérfanos, hijos de padre español y madre indígena a los que enseñaba a leer, escribir, contar, sumar y la doctrina cristiana, y a los más adelantados un oficio e incluso, avanzada su historia, enviaba a los más aprovechados a estudiar gramática latina a la Real Universidad (véase Ríos, 2021). Por el contrario, a fines del dieciocho comenzó a ser transformado en una entidad más compleja que atendía por igual a criollos y españoles, fueran o no huérfanos; ofrecía 12 becas de merced para jóvenes pobres y huérfanos y recibía pensionistas que pagaban por su residencia y estudios en el colegio. A estas alturas, si bien continuaba sosteniendo una escuela de primeras letras gratuita, había logrado que se abrieran cátedras de gramática latina, filosofía o artes, teología, y quedaba pendiente la apertura de las de derecho.

En todo caso, los cambios que experimentó en la época que nos ocupa tenían que ver, desde nuestro punto de vista, con la apuesta de los Borbón de introducir mejoras en la educación de universidades y colegios. En este caso, las propias autoridades de San Juan de Letrán habían comenzado a realizar mejoras para que el colegio alcanzara un estatus diferente al que hasta entonces había tenido (Ríos, 2024), algunas de ellas tenían que ver, incluso, con sus fuentes de financiamiento.

Los cambios realizados sirvieron por algún tiempo, e incluso, a principios del siglo XIX pudo instalar –¡por fin!– cátedras de derecho. No obstante, parece que el buen momento no duró mucho tiempo y volvió a padecer problemas económicos, de tal manera que hacia la etapa de inicio de la insurgencia se encontraba en pésimas condiciones, en todos sentidos. Tan mal estaba que no contaba con lo mínimo necesario para ofrecer a sus escasos estudiantes un plato de sopa, por lo que se les ofrecía un peso para que salieran a la calle a buscar qué comer.

En 1816 entró como rector el doctor Juan Bautista Arechederreta, un primo hermano del reconocido Lucas Alamán, quien una vez que conoció las condiciones en las que subsistía el Colegio, que en ese momento prácticamente no tenía colegiales e incluso tampoco profesores, decidió manifestar al virrey Apodaca su preocupación e interés por salvar a la corporación a su cargo. Él deseaba fervientemente darle

nuevamente al colegio prestigio y que pudiera cumplir con las funciones que le eran innatas, especialmente buscó hallar salidas para la mejora financiera del colegio.

No pasó mucho tiempo para que se comenzaran a dar soluciones, una de ellas fue la incorporación de parte del Colegio de San Ramón y Comendadores Juristas, que consistió en la cesión de su casa en la ciudad –un edificio con cuartos que podían rentarse– y las ocho becas que ofrecía tanto a estudiantes de Cuba como de Michoacán que ya estuvieran encaminados a la formación en derecho, las que, no obstante, solo eran ya cuatro. Otras fueron la posibilidad de construir unos lavaderos, la cesión de los ingresos de varias rifas y que se le diera un ejemplar de cada libro publicado en la Nueva España, entre otros beneficios. De tal forma, en 1818, bajo nuevos augurios, reabrió San Juan de Letrán sus cursos. Sin embargo, no duró mucho el gusto, pues hacia 1821, cuando se declaró la independencia política de México, nuevamente se anunciaban problemas económicos para la subsistencia del colegio. Estos no se resolvieron en lo inmediato, de hecho, una vez instaurada la primera República federal, el gobierno del nuevo páter, Guadalupe Victoria, no fue capaz en lo inmediato de solventar el pago que le era obligado para apoyar el financiamiento de la corporación. Solamente hacia 1828 fue posible que se le entregara dinero que ayudó a pagar algunos de sus gastos, especialmente becas y pago de salarios a los profesores.

La situación se compuso parcialmente en los siguientes años, hasta que en 1833, como se conoce, con la llegada del general Antonio López de Santa Anna al poder y con él un grupo de liberales radicales, se llevó a cabo una reforma educativa que llevó a cerrar tanto la Universidad como los colegios; además de tomar parte de sus capitales y bienes, se ordenó instalar seis nuevas instituciones educativas llamadas “establecimientos”. Se ocuparon para ellos tanto edificios de los antiguos colegios como de conventos y hospitales. En el de San Juan de Letrán se instaló el Establecimiento de Ciencias Eclesiásticas, dirigido a formar un clero nacional (Rosas, 2019).

Se trató de una reforma que no duró más de diez meses, pues la Iglesia y los enemigos de los liberales lograron que se echara abajo y, aparentemente, que las cosas volvieran a la situación que guardaban anteriormente. Así, en 1834 fueron reabiertos tanto la Nacional Universidad como los colegios, si bien los bienes que les pertenecían y les fueron devueltos no regresaron completos.

Veamos ahora cuáles eran las prácticas corporativas que en el periodo novohispano y luego en el republicano se procuraron como fuentes complementarias de financiamiento para este colegio.

Dos prácticas antiguas

La renta de niños para las procesiones

Durante parte de su historia en la etapa colonial, el Colegio mantuvo como uno de sus ingresos la “renta de niños” que acompañaban y cantaban en las procesiones

de muertos. Tal práctica se le permitió desde el siglo XVI. Se dice que no solamente participaban en las procesiones los niños, quienes las acompañaban y entonaban letanías gracias a las clases de música que recibían en el colegio, sino también iban con ellos algunos miembros de la Cofradía y de la Junta de diputados que vigilaban tanto el buen funcionamiento del colegio como el uso de los recursos que ingresaban a él. Dicho servicio, por el que se cobraban dos pesos, se dejó de prestar un poco antes del inicio de la etapa que tratamos aquí, es decir, hacia 1770 (Greenleaf, 1986, p. 116). El rector de ese momento, el doctor Ambrosio de Llano y Valdés argumentó que tal práctica ya no se correspondía con el nuevo carácter que se comenzó a dar al colegio en esas fechas, porque además les quitaba el tiempo a los jóvenes y “hacía casi despreciable en el vulgo la beca del colegio y a los que la vestían” (El Mexicano, 1866); por lo tanto consultó con el virrey, Antonio María Bucareli, quien accedió a la supresión de la actividad. Se trataba, sin duda, de una práctica corporativa que, hasta cierto punto, podemos considerar peculiar, sin embargo, le proporcionaba mediante limosnas o pagos un ingreso que, por mínimo que fuera, perdió con su supresión. Formaba parte del sentido *oeconomico* del que venimos hablando, que daba cauce y coherencia a una corporación como lo era un colegio.

De hecho, desde muy temprano dicha práctica se había extendido a otras corporaciones, especialmente algunas cofradías, por lo que los niños de San Juan tenían ya una competencia que los llevó a perder parte de la posibilidad de ser contratados (Greenleaf, 1986, p. 129; Castañeda, 1983, p. 95). No tenemos conocimiento de si otra corporación colegial tenía la misma actividad como parte de sus ingresos, aunque suponemos que sí. Toca ahora pasar a otra práctica del tipo que estamos considerando aquí y cuyo ingreso servía para el complemento de su subsistencia.

La renta de una tabla de carne

San Juan de Letrán obtuvo, por reales cédulas del 18 de julio de 1668 y 14 de julio de 1670, el otorgamiento de una tabla de carne que funcionó regularmente hasta 1715, cuando le fue suprimida, pues el virrey fue presionado por los abastecedores y por la ciudad. Además del hecho de haber obtenido este privilegio y pasar por la situación de que se le quitara, es importante recordar que San Juan de Letrán tenía algunas propiedades, una de ellas consistía en un rancho que quizá le proveía del ganado cuya carne se podía aprovechar para vender, en el caso que no se estuviera rentando la tabla. Si bien la Audiencia de México le devolvió el privilegio, lo fue a reserva de que la ciudad y los abastecedores defendieran “su derecho para que le dedujeran en el juicio de propiedad” (Castañeda, 1983, p. 97). Entonces vinieron litigios para definir qué podía pasar con ese privilegio, pero no es claro cuándo se reabrió para que el colegio pudiera tener abierta la despensa o tabla de carne que pudiera rentar o aprovechar “por sí”, para obtener otro ingreso.

Finalmente la tabla de carne le fue suprimida definitivamente en 1813 porque en ese año “se suprimieron los abastos, quedó libre el expendio de carnes”. Nuevamente, esto llevó a disminuir uno de los ingresos fuertes que tenía el colegio y, como señaló uno de sus rectores, tal hecho contribuyó a “la mayor ruina de ese establecimiento”.⁵ La renta de la tabla de carne le proporcionaba anualmente, según se mencionó en un informe del siglo XIX, de 3 a 5 mil pesos anuales. Al quitársele ese privilegio disminuían los ingresos que podía percibir la corporación colegial.

Ciertamente, si algo tuvo como característica el Colegio de San Juan de Letrán a lo largo de su historia fueron los problemas para contar con un financiamiento estable, que se agudizaron con pérdidas como la definitiva supresión de la tabla de carne hacia la segunda década del siglo XIX, en plena guerra de independencia, cuando ocupaba el puesto como rector el doctor Pedro José de Mendizábal y Zubialdea, quien al parecer no había conducido del todo bien el colegio y terminaba ya su mandato. En esos momentos, por el estado de tensión que se vivía, con la amenaza de un posible ingreso de los insurgentes a la ciudad de México, el colegio se había quedado sin estudiantes, especialmente pensionistas, cuyas colegiaturas también ayudaban al colegio. Así que el nuevo rector que tomara las riendas tendría que poner manos a la obra para tratar de enderezar el barco y darle nueva dirección.

Nuevas prácticas para un nuevo momento

Los lavaderos

En efecto, en 1816 el doctor Juan Bautista Arechederreta, primo de Lucas Alamán, fue elegido como rector de San Juan de Letrán. El colegio que recibió estaba prácticamente en ruinas, por lo que pidió al virrey que le permitiera cerrarlo. De hecho, como resultado de las circunstancias del momento, no tenía más que seis pensionistas y se habían perdido las 12 becas que otorgaba, de manera que la corporación en términos reales no existía, como llegó a señalar el rector.⁶

Las medidas que se realizaron por parte de Arechederreta para lograr la mejora de la institución fueron varias —entre ellas el cierre del propio colegio, lo que solicitó de inmediato al virrey—, sin embargo, aquí solo nos interesa enfocarnos en una de ellas: la construcción de unos lavaderos. Así fue: el rector consideró que para poder obtener una fuente de ingresos la construcción de unos lavaderos daría una buena entrada al Colegio, por tanto, propuso “formar en un terreno o Solar espacioso que se halla contiguo a uno de los costados del Colegio, y es de su pertenencia, *un Estanque de Agua con los huecos necesarios para labar ropa, y sus oficinas, y canales correspondientes*” [sic]. Otra descripción indicaba que se construirían “en un terreno espantoso contiguo al mismo Colegio y perteneciente a él”. Fuera un terreno hermoso o terrible y miserable, lo importante era construir dichos lavaderos por los motivos que expuso Arechederreta, así que se pusieron manos a la obra.

⁵ “El Rector del Colegio de San Juan de Letrán sobre que se le señalen diez mil pesos a dicho colegio”, AGN, RJIP, vol. 24, exp. 9, 1826, fs. 52-61.

⁶ “El Rector del de San Juan de Letrán manifiesta la decadencia de este establecimiento y pide se le autorice para disponer lo conveniente a su reposición.” AGN, Ramo Indiferente Virreinal, caja 1260, exp. 19, 1816, fs.8.

El presupuesto formado por el maestro don Manuel Pevedilla, y cuyo cálculo se presentó al virrey Apodaca para su conocimiento, sumaba la cantidad de dos mil cuatrocientos y setenta y cinco pesos. Se calculaba que la utilidad semanal y mensual que producirían al colegio la renta de dichos lavaderos sería de cuatrocientos o quinientos pesos anuales. Además indicaba que traería beneficio a las otras fincas, “que siempre estarán ocupadas por las mismas lavanderas que se empleen en aquella oficina”.⁷

Con el ingreso que se obtuviera había también la intención de reparar la fábrica material del colegio, por ello se solicitó la aprobación virreinal.⁸ Arechederreta argumentaba que no se contaba con los fondos para tal empresa pero que, de aceptarse por el virrey, vería la forma de solventarla, bien pidiendo donaciones o préstamos. La construcción se inició y un año después, en 1817, se entregó a la autoridad correspondiente la cuenta de los costos pagados en la construcción de viviendas y lavaderos.⁹

¿Hasta cuándo mantuvo el Colegio esta práctica y este ingreso? Es otro dato que por ahora no hemos encontrado, pues el ingreso por esta práctica no se presenta después de 1833. Sabemos, sí, que involucraba de manera importante el consumo de agua. En ese sentido, hacia 1825, ya en la etapa de la primera República federal, se estaban haciendo nuevos arreglos por parte del ayuntamiento en torno al abastecimiento de agua a los vecinos y corporaciones de la ciudad de México.¹⁰ En este caso, encontramos que se le pidió al rector o rectores de ese momento, primero todavía Arechederreta, luego al doctor José María Iturralde, que presentaran el documento que acreditaba la merced de agua que le daba el privilegio al colegio de recibir el vital líquido.

Un largo alegato acompañó la respuesta que dio el rector, en la que mencionaba que el propio ayuntamiento había proporcionado en el siglo XVI el terreno para erigir el colegio, por tanto, también había cedido “las aguas” que se comprendían en dicha área. No obstante, solicitaba que se le diera la merced correspondiente a la fecha.

En particular, los lavaderos estaban involucrados en todo este proceso porque el agua que recibían correspondía a aquella que escurría de la fuente que tenía San Juan de Letrán en su edificio principal; es decir, era agua que escurría y, por lo tanto, no respondía a ninguna merced, por el contrario, cabía dentro de la categoría de aquella que, se consideraba en la época, se estaba “escapando”.

El propósito de la Comisión de Aguas del Ayuntamiento, en ese momento inicial de la república, consistía en poner llaves de cobre que impidieran que ocurrieran esos escurrimientos, lo que sin duda afectaría el uso de los lavaderos de San Juan de Letrán. De hecho, una nueva misiva del rector Iturralde al cabildo municipal denunciaba que se había cortado el agua que recibían los lavaderos. Así que pedía que se volviera a proporcionar el líquido, pues sin este también perdería uno de los ingresos últimos que

⁷ “Expediente promovido por el rector del Colegio de San Juan de Letrán sobre que se le permita fabricar un lavadero para que con el producto de sus rentas, se pueda reparar la fábrica material de dicho colegio”, AGN, Ramo Colegios, caja 4328, exp. 026,11 fs.

⁸ “Expediente promovido por el rector del Colegio de San Juan de Letrán sobre que se le permita fabricar un lavadero para que con el producto de sus rentas, se pueda reparar la fábrica material de dicho colegio”, AGN, Ramo Colegios, caja 4328, exp. 026, f. 2.

⁹ “Cuenta general del importe y costos que ha tenido la obra de lavaderos y viviendas fabricadas en la casa de vecindad pertenecientes al Real y Primitivo Colegio de San Juan de Letrán en 1817”, AGN, Ramo Colegios, caja 1326, exp. 019, 96 fs.

¹⁰ Véase Rosalina Ríos Zúñiga (2024), “El abasto de agua a colegios de la ciudad de México de fines del siglo XVIII a primeras décadas del XIX”, ponencia presentada en el Congreso de AHILA celebrado en Nápoles, Italia.

¹¹ “Sobre la merced de agua del Colegio de San Juan de Letrán”, AGN, Ramo colegios, vol., fs. 5-10v.

se le había procurado unos años atrás.¹¹ El asunto llegó hasta 1828, cuando la última petición de Iturralde se turnó a la Comisión de aguas del ayuntamiento. El resultado final de las gestiones realizadas por el rector tampoco lo conocemos por el momento.

Sabemos que en 1833, con motivo de la epidemia de cólera que asolaba no solo a México sino al mundo, una de las fuentes con que contaba el colegio fue clausurada por considerársele por las autoridades como foco potencial de contaminación, de contagio moral para los vecinos. De hecho, la enfermedad dejó víctimas mortales entre los inquilinos que rentaban viviendas de la vecindad del colegio y que con seguridad bebían del agua que aún escurría hacia los lavaderos y la vecindad del colegio (Ríos y Rosas, 2020). No tenemos noticias de qué pasó con los lavaderos después de ese momento, por lo que cabría mirar en el futuro las cuentas del colegio con lupa para identificar hasta qué fecha se dio fin a los lavaderos, que debieron resultar una buena entrada de ingresos para San Juan de Letrán mientras mantuvo su renta. Cabe mencionar que unas cuentas de 1830 a 1834 no dan razón de ingreso por este rubro, quizá se agrupaba en el de ingresos en general.

El funcionamiento de lavaderos en colegios fue una práctica corporativa no exclusiva de San Juan de Letrán, lo tenía también el Colegio de San Gregorio, aunque la investigación sobre estos no se ha hecho todavía. Pasemos a ver un último ingreso que era peculiar en el caso del Colegio de San Juan de Letrán.

La Rifa de San José

Entre los beneficios que el rector Arechederreta logró para el Colegio en la crítica situación vivida hacia 1816, se le concedió por parte del virrey Conde del Venadito la gracia de

...grabar [sic] con la corta cantidad de cuatro pesos a cada uno de los *sorteos semanarios que se celebran en las loterías chicas* destinadas a diversos objetos en esta capital. Se le concedió la gracia para todas las que de nuevo se estableciesen o se prorrogasen de las ya establecidas después de cumplido el tiempo de su primera concesión. [Sin embargo] *Solo se ha verificado esto en la de la parroquia de San José*, de cuyos sorteos cobra la referida pensión hace tres años, que importa doscientos ocho pesos en cada uno.¹²

Así se le conocía a esta entrada: como lo obtenido de las rifas que se hacían en las loterías chicas; en este caso, si bien se le concedió lo de varias rifas, la única de que recibió beneficio fue de la efectuada en la parroquia de San José.

Vale mencionar que la lotería era un juego que llegó a la Nueva España hacia 1769 y fue precisamente durante la guerra insurgente que se hizo muy popular entre los soldados, quienes pasada la guerra la difundieron todavía más. Había diferentes tipos de ellas y fueron tomadas por el gobierno bajo su control. Como indica Dolores Lorenzo: “las loterías de Estado fueron empresas públicas que tuvieron como objetivo la administración de este juego de azar y destinaron sus recursos para el

¹² “Extracto de un informe que dio el Señor Dr. D. Juan Bautista Arechederreta al Poder Ejecutivo, sobre el estado en que se hallaba el Colegio de San Juan de Letrán en fines de mayo de 1823”, Centro de Estudios de Historia de México, Archivo Lucas Alamán 1706-1951, Clasificación 090: CCCLXXXVII.9.790.1, Carpeta 9, sn firma, 6 fs. Las cursivas me pertenecen.

funcionamiento de algún servicio u obra pública”.¹³ Como se observa en la cita, en las loterías se efectuaban rifas o sorteos, que son las que producían un ingreso que se destinaba a un fin público.

Esta gracia, que le daba al colegio un ingreso de 208 pesos anuales, pues eran 52 rifas al año, servía para sostener la escuela de primeras letras, y pese a que se le suprimió en 1824,¹⁴ se le reanudó y fue uno de los ingresos que se mantuvieron como remanente de las prácticas de subsistencia del Colegio hasta inicios de la década de 1860. Aquí volvemos a encontrar ese sentido de reciprocidad de una *oeconomía* que funcionaba de la sociedad hacia las corporaciones y viceversa, pues esta escuela era gratuita y atendía a niños pobres de la zona.

Conclusiones

Las cuatro prácticas de subsistencia que analizamos como algunas de las que se realizaban en el colegio y que hemos llamado “corporativas”, o en un sentido más amplio, parte de la *oeconomía* del antiguo régimen, no eran las únicas que le proporcionaban ingresos a San Juan de Letrán, tenía otras que correspondían a su vecindad y accesorias, a otros censos y rentas que cobraba, así como lo poco o mucho que le proporcionaba primero la corona y luego el gobierno independiente para el pago de profesores, rector, becas y empleados diversos. Las que hemos analizado aquí se corresponden perfectamente con prácticas *oeconómicas*, que tenían bases en una economía moral que se perdió ante el avance primero mercantilista, utilitarista, luego capitalista por el que transitaba entre fines del siglo XVIII y el siglo XIX el mundo occidental.

Las prácticas corporativas aquí examinadas, a las que solo nos hemos acercado “por fuera” puesto que faltaría seguirlas con detalle en las cuentas del colegio, podrían parecer extrañas a nuestro presente, pero solían ser comunes en los colegios, aunque por tener un carácter secundario o accesorio, e incluso nos atrevemos a decir que circunstancial, no siempre se encontraban reunidas todas ellas en uno solo de ellos. Ciertamente, formaban parte de la cultura de una sociedad estamental en la que la *oeconomía* se veía más en su sentido social, no solo en términos de una corporación, sino de toda la sociedad. Servían muy bien para aportar a la subsistencia y propósitos de un colegio, en este caso, el de San Juan de Letrán. También lo eran para que la comunidad cercana o lejana aportara o recibiera algún beneficio de tal dinámica.

¹³ Nota a pie de página en Lorenzo, 2014, p. 172.

¹⁴ El decreto No. 63 del Gobierno Federal de 13 de julio de 1824 indica en su artículo 2º que “no pagará la rifa que posé, los cuatro pesos que se aplicaban al Colegio de San Juan de Letrán, por no haberse grabado con ellos en su concesión” (Archivo Histórico del Obispado de Durango [AHOD], 1829).

Referencias

- AGN [Archivo General de la Nación]. Ramo Colegios; Ramo Justicia e Instrucción Pública.
- AHOD [Archivo Histórico del Obispado de Durango] (1829). Legajo 161. Varios: Decretos, órdenes y comunicaciones.
- AHED [Archivo Histórico del Estado de Durango]. Varios: Decretos, órdenes y comunicaciones.
- Alcocer, J. M. (2011). *El Instituto Campechano. De colegio clerical a colegio liberal* [Tesis de doctorado, UNAM].
- Attolini, J. (1951). *Finanzas de la Universidad a través del tiempo*. Escuela de Economía, UNAM.

- Carso [Centro de Estudios Históricos Carso]. Fondo Lucas Alamán.
- Casas, J. F. (2015). “El presupuesto del Instituto de Ciencias de Zacatecas (1871-1908)”, en R. Ríos Zúñiga (coord.), *Instituciones modernas de educación superior. Institutos Científicos y Literarios de México* (pp. 115-132). IISUE-UNAM.
- Castañeda Delgado, P. (1983). *El Colegio de San Juan de Letrán de México (apuntes para su historia)* (pp. 69-126). Escuela de Estudios Hispanoamericanos.
- Castañeda, R. (2019). Las cuentas olvidadas para la historia económica y financiera de la educación en México 1800-1857. Un balance historiográfico. *Boletín del Archivo General de la Nación*, (1), 137-154.
- El Mexicano (1866, oct. 11). *Crónica histórica del Colegio de San Juan de Letrán* (p. 135).
- González, E. (2009). Dos etapas de la historiografía sobre la Real Universidad de México (1930-2008). En E. González González, M. Hidalgo Pego y A. Álvarez Sánchez (coords.), *Del aula a la ciudad. Estudios sobre la universidad y la sociedad en el México virreinal* (pp. 331-410). IISUE-UNAM.
- Greenleaf, R. E. (1986). San Juan de Letrán: Colonial México’s Royal College for Mestizos. En E. W. Andrews (ed.), *Research and reflections in archaeology and history: Essays in honor of Doris Stone* (pp. 113-148). Middle American Research Institute, Tulane University.
- Lorenzo Río, M. D. (2014). De juego prohibido a negocio afortunado. Empresarios y políticos hacia una gestión pública de las loterías en México, 1915-1933. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, (60), 170-203.
- Ríos, T. (2006). *Esplendor y crisis de un modelo financiero en la Real Universidad de México, 1788-1821* [Tesis de maestría, UNAM].
- Ríos, R., y Rosas, C. (2020). La epidemia de cólera en una vecindad del Colegio de San Juan de Letrán, México (1833). En H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 241-248). UNAM-IISUE.
- Ríos Zúñiga, R. (2002). De la dotación privada al financiamiento público de la educación. En *La educación de la colonia a la república. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas, 1754-1854* (cap. II, pp. 89-147). CESU-UNAM/Ayuntamiento de Zacatecas.
- 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.
- Ríos Zúñiga, R. (2024). *El abasto de agua a colegios de la ciudad de México de fines del siglo XVIII a primeras décadas del XIX* [Ponencia]. Congreso Internacional de AHILA, Nápoles, Italia.
- Ríos Zúñiga, R. (2024). La transformación del Colegio de San Juan de Letrán de México 1770 a 1825. En L. Pérez Puente y M. F. Mora (coords.), *Colegios en la Nueva España*. IISUE-UNAM (en dictamen).
- Rosas Iñiguez, C. (2019). El establecimiento de ciencias eclesiásticas de la Ciudad de México. ¿Avance hacia la laicización educativa? (1833-1834). En A. Arredondo (coord.), *La educación laica en México: estudios en torno a sus orígenes* (pp. 71-106). UAEM/Bonilla Artigas.
- Rosas Iñiguez, C. (2024). *De la economía del páter a la economía política nacional* (inédito).
- Zamora, R. (2009). De la oeconomía doméstica a la economía política: el discurso económico en Navarra en dos tratados de finales del siglo XVIII. En J. Á. Achón Insausti y J. M. Imízcoz Beúnza, *Discursos y contradiscursos de la modernidad (siglos XVI-XIX)* (p. 475-510). Sílex.
- Zamora, R. (2019). Tradiciones jurídicas y pervivencias oeconómicas en la genealogía constitucional. El caso de Tucumán en 1820. *Derecho PUCP*, (82), 61-91.

Cómo citar este artículo:

Ríos Zúñiga, R. (2025). Prácticas corporativas para la subsistencia: diversidad *oeconomica* del Colegio de San Juan de Letrán, 1770-1833. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 103-112. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.658>



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 conciencia histórica en alumnos de educación superior. El caso de la Escuela Normal de Texcoco

*Historical consciousness in higher education students.
The case of the Escuela Normal de Texcoco*

Ángel Natividad Murillo Matamoros

RESUMEN

La historia, desde la perspectiva historiográfica, es la escritura narrativa de los hechos o sucesos que son trascendentales para el ser humano y la sociedad. Aquí se brinda una nueva perspectiva sobre por qué enseñar historia, qué se pretende al enseñar historia y la importancia de la conciencia histórica en los alumnos que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, específicamente el caso de la Escuela Normal de Texcoco, en el Estado de México. Es por lo anterior que la conciencia historia en los planes de estudio de la reforma 2022 a la educación Normal demanda la construcción de conocimientos y experiencias que fundamenten la transmisión de habilidades y conocimientos para desempeñar las funciones que demanda el mundo actual; por lo que se concibe que a través de la conciencia histórica deberá de superarse la enseñanza memorística, dando la posibilidad de que los estudiantes trasciendan en una reflexión que les permita explicar los problemas del pasado y del presente, a través de asumir que la historia no es un proceso que se encuentra distante de sus vidas, sino que son parte de la historia y que la viven de manera cotidiana y que pueden transformarla. Se sugiere el desarrollo de las capacidades de investigación y uso de la información con un carácter histórico para el desarrollo de un pensamiento analítico y crítico. Desde esta mirada se propone que los formadores de docentes cuenten con una perspectiva y estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo pertinente del recurso sociocognitivo de la *conciencia histórica*, lo cual repercutirá en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje (LEA) de la Historia de la Normal de Texcoco en el desarrollo a plenitud de los planes de estudio vigentes en México.

Palabras clave: Alternativas pedagógicas, educación superior, formación docente, construcción del conocimiento, habilidades cognitivas.

ABSTRACT

History, from the historiographical perspective, is the narrative writing of facts or events that are transcendental for human beings and society. Here a new perspective is provided on why to teach history, what is intended when teaching history and the importance of historical awareness in students who study the Bachelor's degree in Teaching and Learning of History, specifically the case of the Escuela Normal de Texcoco, in the State of Mexico. It is for this reason that the awareness of history in the curricula of the 2022 reform of Normal education demands the construction of knowledge and experiences that support the transmission of skills and knowledge to perform the functions demanded by today's world; therefore, it is conceived that through historical awareness rote teaching should be overcome, giving students the possibility of transcending in a reflection that allows them to explain the problems of the past and the present, through assuming that history is not a process that is distant from their lives, but they are part of history, and they live it daily and can transform it. The development of research and information use capacities with a historical character is suggested for the development of analytical and critical thinking. From this perspective, it is proposed that teacher trainers have a perspective and adequate didactic strategy for the pertinent development of the sociocognitive resource of *historical awareness*, which will have an impact on the training of students of the Bachelor's degree in Teaching and Learning of History of the Normal School of Texcoco in the development of the current curricula in Mexico.

Keywords: Pedagogical alternatives, higher education, teacher training, construction of knowledge, cognitive skills.

Ángel Natividad Murillo Matamoros. Escuela Normal de Texcoco, Estado de México. Es estudiante de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Correo electrónico: murillomatamorosangelnatividad@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0009-3818-5462>.

Surgimiento y justificación del problema

La historia no solo es conocer nuestro pasado, normalmente cuando se habla de historia inherentemente se piensa en el pasado, pues se ha enseñado que el estudio de la historia es un proceso memorístico del pasado, como menciona Serrate (2016), es posible analizar el pasado, pero es necesario diseñar el futuro, es correcto mirar el pasado que le ha colocado donde se encuentra, sin embargo, es importante proyectar un futuro.

De acuerdo con Santiesteban y Anguera (2014), la conciencia histórica establece esta relación entre el pasado, el presente y el futuro; menciona que nuestra perspectiva sobre el pasado puede cambiar a partir de las ideas que se tienen del presente y el futuro. Al vivir en una sociedad evolutiva, inherentemente se mantienen en constante cambio las ideas del presente y futuro, de acuerdo con el tiempo vivido, puesto que cada generación tiene ideologías diferentes, tiene una perspectiva diferente, dado que sus experiencias y su historia misma es diferente. Para Rösen (1992, citado por Carnevale, 2013), “la conciencia histórica toma al pasado como experiencia y permite entender el sentido del cambio temporal y las perspectivas futuras hacia las que se orienta el cambio” (p. 7).

Por lo anterior, surge un primer cuestionamiento, el desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos de educación superior, específicamente la educación Normal, favorecería su toma de decisiones, permitiría a su vez romper con el mito que se tiene sobre la historia memorística; para ello, se pretende identificar cuáles son las limitaciones en el desarrollo de la conciencia histórica, esto de acuerdo con lo observado a lo largo de mi formación docente. Dentro de mis prácticas profesionales en las diferentes escuelas de nivel secundaria, un incidente recurrente que se observa es el poco interés por la materia de Historia y el disgusto por su estudio, también, al dialogar con algunos alumnos y al aplicar algunos diagnósticos en las escuelas secundarias, la mayoría de los alumnos mencionaban no agradales la historia, además de encontrar en su estudio el sentido del conocimiento de las fechas conmemorativas y sucesos del pasado, pero no encontraban una relación con su presente y menos con su futuro; entonces, se podría decir que la forma de enseñanza de los profesores ante la asignatura de Historia influye de forma desfavorable en el desarrollo de la conciencia histórica de los alumnos. Lo anterior es la razón de la presente propuesta, que busca brindar una nueva perspectiva sobre por qué enseñar historia, que se pretende al enseñar historia y la importancia del desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos de educación Normal; esto solo se puede lograr comprendiendo qué limita esta presencia, no se puede implementar algo y tener una nueva perspectiva si no se conocen cuáles son las limitantes que no han permitido que se incruste en la educación.

Pregunta de investigación

La pregunta de la presente investigación pretendió saber: ¿Cuáles son las limitaciones del desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia de la Escuela Normal de Texcoco?

Objetivo general

La investigación tuvo como objetivo interpretar las limitaciones del desarrollo de la conciencia histórica en alumnos de la escuela Normal de Texcoco, específicamente los que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje –LEA– de la Historia.

Una vez establecido el objetivo general, fue necesario establecer los objetivos específicos; estos dieron la posibilidad de establecer las acciones para el logro del objetivo general, entre ellos se enuncian:

- Reconocer los mitos del desarrollo de la conciencia histórica.
- Indagar como los formadores de la Escuela Normal de Texcoco –ENTex– desarrollan la conciencia histórica en los docentes en formación.
- Analizar cómo se desarrolla la conciencia histórica en los alumnos que cursan la LEA de la Historia.

Metodología

La metodología que siguió el presente trabajo se situó en la hermenéutica crítica. Beuchot (2007) menciona que la hermenéutica tiene su génesis desde Aristóteles, dado que el ser humano vive en una sociedad de constante cambio. La hermenéutica ofertó la posibilidad de una percepción que surge de una pesquisa, pues surge de un cuestionamiento que permite realizar interpretaciones. Ahora bien, la hermenéutica es la interpretación, traducción y reflexión del objeto y sujetos de estudio, sin embargo, es importante que se ubique bajo qué corriente hermenéutica se trabajará. Esta investigación se realiza siguiendo la corriente hermenéutica crítica. A juicio de Camacho (2006) la hermenéutica crítica

Está basada en una visión dialéctica de la realidad. Al fundar su posicionamiento epistemológico en la tradición del pensamiento dialéctico, dista de otras tradiciones de pensamiento que separan el conocimiento de la realidad y la praxis humana, y al mismo tiempo, el fenómeno de su esencia [p. 101].

Esta visión dialéctica entonces busca romper paradigmas a través de argumentos válidos que permitan esta contraposición, buscando refutar o sustentarla en procesos continuos.

La historia desde el punto de vista filosófico

La historia es el estudio de los fenómenos y acontecimientos que tienen impacto en la sociedad y son trascendentales para el ser humano, de acuerdo con Delgado (2019), la historia es una ciencia histórica y social, realizando un estudio sistemático y metódico; este estudio es sobre los hechos, fenómenos y procesos humanos a través del tiempo.

Sánchez (2005) da dos significados al término “historia”: “como un proceso histórico objetivo (*res gestae*) y como descripción de este proceso” (p. 59); la descripción de este proceso tiene que ver con la historiografía (estudio de las narraciones existentes entre los historiadores sobre un mismo hecho), considerándolo desde un punto de vista filosófico, en el que se contraponen dos realidades: la concebida de forma independiente y fuera de cualquier espíritu cognoscente y el pensamiento relativo de dicha realidad. Derivado de lo anterior, define la historia como un conocimiento del pasado humano, este funge como un recuerdo, el cual permite conocerlo y vivir de él, quedando vinculados para participar en el ser del hombre. Lo anterior es motivo de la celebración de eventos religiosos y cívicos, de tradiciones, costumbres y fiestas que mantienen una relación con el pasado de la sociedad, de modo que se mantiene vivo ese recuerdo, permitiendo conocer más de él.

Esta contraposición permite entonces realizar una reestructuración del pasado, contraponiendo los documentos escritos frente a los testimonios de nativos del presente. Para Pomian (2007), debe existir una reconstrucción del pasado, oponiendo las fuentes históricas de los oriundos del presente y los documentos escritos; esta concepción da la oportunidad al individuo de hallar una nueva concepción de ese pasado y reestructurarlo de acuerdo con la interpretación de este. Esto da pie a la comprensión de los principios de causalidad, estudiando las huellas que deja esa historia y dándoles un valor individual.

Pensamiento y memoria histórica

La finalidad de enseñar historia es desarrollar un pensamiento histórico, y en este proceso se ve inmersa la memoria histórica, de acuerdo con Santiesteban (2010, citado por Torres et al., 2017), el desarrollo de este pensamiento es dotar a los alumnos de instrumentos que les sirvan para analizar, interpretar y comprender el estudio de la historia de una forma autónoma, para poder construir su propia representación del pasado, así como ser capaces de contextualizar o juzgar los hechos históricos conscientes de la distancia existente entre el pasado y el presente.

De igual forma, Arteaga y Camargo (2012) consideran que el desarrollo de este pensamiento comprende una serie de conocimientos, nociones y concepciones que buscan que los alumnos logren reconocer que el presente no es imprevisible o casual, sino concebirlo con un producto de una historia que ve su pasado y se mantienen viva

a través de rastros, huellas, registros y recuerdos que implican y explican; por tanto, el pensamiento pretende que se reconozca este presente como parte del pasado vivo.

Arteaga y Camargo (2012) sugieren que el desarrollo del pensamiento histórico sea a través de conceptos de primer y segundo orden; explican que el modelo de educación histórica abriga los conceptos de primer orden, que se refieren a los contenidos de la historia respondiendo a “¿qué pasó?” y “¿cuándo ocurrió?”, mientras los de segundo orden se refieren a un proceso más cognitivo, perteneciendo a categorías analíticas que permiten la comprensión de dichos eventos.

La memoria histórica, desde la perspectiva de Plá (2017), se encuentra interesada en mostrar todos los modos en los que el pasado se mantiene en el presente. Es así como la memorización se reduce a la relación pasado-presente, mientras el pensamiento histórico es el análisis, interpretación y comprensión de ciertos hechos a través de conceptos de primer y segundo orden, en los cuales el pensamiento histórico comprende un proceso más cognitivo.

Conciencia histórica

Desde la concepción de Plá (2017), la conciencia histórica se encuentra basada en la memoria histórica e incluye a la experiencia de la memoria, sin embargo, implica un proceso cognitivo, que le permite tener una perspectiva diferente a la memoria.

Para Cataño (2011), la conciencia histórica es la perspectiva temporal mediante la cual el pasado mantiene relación con el presente y es a través de él que se dirige al futuro; la conciencia histórica, a diferencia de la memoria histórica, abre la posibilidad de mantener una relación con el futuro, brindando esa oportunidad de proyección.

Heller (1997) establece seis estadios de la conciencia histórica, el primero de ellos es la generalidad no reflejada: la génesis; en este estadio, Heller menciona que todo mito tiene una génesis que va más allá del simple hecho de su existencia, puesto que tiene una misión fundamental:

Dar cuenta de las contradicciones y tensiones que se dan en el interior del mundo de las costumbres, explicándolas de una manera repetitiva [...] tales contradicciones latentes tienen que ser justificadas y efectivamente, se legitiman a través del mito de su génesis [...] la conciencia histórica expresada en estos mitos concluye en [que] el presente, futuro, pasado y presente no son distintos. [...] el presente no solo es la hora sino también el aquí [...] En los mitos, el motivo de la “lección” es omnipresente. Puesto que la génesis legitima el orden existente como orden de la existencia, el mito nos dice qué debemos hacer y qué debemos evitar, lo que debemos temer y lo que debemos esperar [Heller, 1997, p. 11-13].

Seixas (2006, citado por Santiesteban y Anguera, 2014) define la conciencia histórica como “the intersection among public memory, citizenship and history education”, que traducido al español es “la intersección entre la memoria pública, la ciudadanía

y la educación de la historia”; esta conciencia por sí misma es crítica y obliga a una reflexión y a un distanciamiento temporal relacionado con las habilidades cognitivas del alumno. Pone en juego las habilidades cognitivas para orientar esa reflexión e intersección entre esta triada.

Desde la postura de Rüsen (2004, citado por Plá, 2017), la estructura de la conciencia histórica es la narrativa, y sostiene el proceso de articulación de dicha conciencia, por ello define cuatro formas narrativas, en las que se distinguen: *tradicional*, su función es preservar las tradiciones, la acción hacia futuro, basadas en adaptaciones que emulan de definiciones preestablecidas, y se sostiene bajo la frase “actúa así porque ha sido así”; *ejemplar*, esta representa el pasado como una multitud de instancias o ejemplos que sirven para enseñar la validez y utilidad de las reglas generales de conducta, el pasado provee de paradigmas que orientan el actuar en el presente y el futuro, basándose en la frase “actúo así porque emulé valores universales y ahistóricos”; *crítica*, es una contra-narración que opone las dos anteriores, o contra cualquier otra forma hegemónica, abre paso a nuevas y diferentes perspectivas, produce rupturas contra las tradiciones y genera nuevos tipos de relaciones en el presente, pasado y futuro; finalmente, la narración *genética*, en ella predomina la idea de cambio, en relación al pasado, el presente y el futuro, se observa como una narrativa dinámica, es consciente de los diferentes puntos de vista, desde las diferentes perspectivas y desde la necesidad de un reconocimiento mutuo de la diferencia, se identifica con la frase “actúo reconociendo mi diferencia y similitud con el pasado y siendo consciente de mis múltiples posibilidades para enfrentar mi futuro”.

Análisis y resultado de datos

Para realizar este proceso se realizaron varios cuestionamientos con los que se pudo establecer el tipo de percepciones que tienen los docentes en formación de la ENTEx. El primer cuestionamiento se estableció desde “¿Qué le motivó a ser docente?”. Entre los hallazgos se pueden enunciar:

Hay varios motivos por el cual lo elegí, la primera es porque desde pequeño yo quería serlo, tenía esa meta a futuro. Me gusta trabajar con los niños y aprender de ellos; el segundo motivo fue la influencia de mis familiares ya que también son maestros.

Descubrí que la enseñanza a otras personas se me da por naturaleza [...] también por consejo de mis padres y la orientación vocacional de la preparatoria.

Uno de los principales motivos fue el gusto por enseñar, desde pequeño siempre me visualicé siendo maestro, como todo niño, jugaba con mis familiares a ser su maestro, ello fue uno de los principales y el mayor de los motivos por los que elegí ser maestro, los demás fueron por oportunidades que se me presentaron.

Un segundo cuestionamiento se situó en “Desde su perspectiva de futuro docente, ¿cómo define la historia?”. Los hallazgos nos permiten visualizar:

La historia es la que narra y estudia los sucesos, acontecimientos y hechos pasados de la humanidad.

Una disciplina que explica los acontecimientos ocurridos en el pasado hasta la actualidad y expone el desarrollo social de la humanidad.

Es la forma de conocer los acontecimientos pasados para tomar las experiencias buenas y no repetir las malas.

El siguiente cuestionamiento se situó desde los espacios de la práctica docente; aquí se les cuestiona: “¿Qué aplicación tiene la historia en la vida de docente y del alumno?”. Se logró establecer que

La historia es esencial para ubicar a los niños en el tiempo, necesitan saber de dónde venimos, por qué ocurrió tal hecho, etcétera, reconocer que toda causa tiene alguna consecuencia y que vivimos en el ahora, pero hay una historia detrás que se desarrolló para ser lo que somos hoy.

Para reflexionar sobre las decisiones que se han tomado en el pasado y para permear el rumbo del país.

Conocer las acciones del ser humano, formas de vida y sucesos que benefician o afectan a los niños del presente.

Otro cuestionamiento se situó en “¿Para qué se enseña historia en las escuelas?”. Aquí los sujetos establecieron que

Por ser esencial para los individuos y para la sociedad.

...para que se logren, pues, los aprendizajes en los niños.

Es relevante, pues nos permite ampliar más los conocimientos del pasado.

Siguiendo la secuencia de los cuestionamientos, “¿Cuál sería la finalidad de enseñar historia desde la educación primaria?”. Aquí los docentes en formación manifestaron:

Para ayudar a entender a los niños el mundo en el que vivimos.

... conocer las costumbres y tradiciones, así como el desarrollo cultural y, pues, educativo del país.

...sería para dar los conocimientos básicos de la historia.

Otro cuestionamiento se situó en “¿Cómo se relaciona con el enfoque pedagógico de la enseñanza de la historia?”. Los encuestados manifestaron que

Nos da un panorama completo del por qué el mundo es como es en un contexto global.

...que el alumno desarrolle un pensamiento histórico y que comprenda los hechos del pasado y del presente.

Sería principalmente que les sirva para poderlo aplicar a su vida cotidiana.

Al cuestionarles sobre “¿Qué actividades, estrategias, materiales, recursos, etc., ha utilizado en sus prácticas docentes?”, expusieron que

Busca videos, cuestionarios, actividades en el libro, líneas del tiempo, actividades interactivas para resolver, contestar, relacionar, etcétera.

Videos, líneas del tiempo, libro de texto, biografías.

Principalmente retomo libro de texto, videos, documentales y exposiciones hechas por los alumnos.

Ante el cuestionamiento “¿Qué es la conciencia histórica?” los sujetos dan cuenta:

Nuestro pasado como experiencia, es el cambio o cambios en nuestra vida y las perspectivas futuras hacia las cuales vamos.

Es una memoria y conmemoración de hechos del pasado.

Que conozcamos el desarrollo de los hechos y que nos sirvan para mejorar la vida del ser humano.

Por ultimo se les cuestionó: “¿Usted considera que los formadores de docentes están favoreciendo el desarrollo de la conciencia histórica en sus alumnos?, ¿Por qué?”.

Sí, es para que sepan por qué los acontecimientos y los cambios suceden.

Sí se realiza a partir de la investigación autónoma por los alumnos las fechas importantes alusivas que trascienden en nuestro país.

Sí, porque conocen los hechos en base a sus investigaciones, lecturas y actividades, para que analicen y reflexionen los avances que ha logrado la humanidad a diferencia del pasado.

Hablemos primeramente de la concepción que tienen los profesores sobre la historia. En las respuestas de los profesores se denota su concepción como la historia que solo estudia el pasado, y sirve para entender el presente, como un mero conocimiento de hechos precederos que permiten comprender por qué nuestra actualidad es esta. Desde el punto de vista de Sánchez (2005), la historia se puede reconocer como el conocimiento del devenir humano, en el cual lo importante es ser conscientes del pasado, sin embargo, la historia no solo implica el reconocimiento y la conciencia de lo que ha pasado, sino además reconocer cómo ese pasado afecta

el presente, e intentar hacer una predicción del futuro, esto es todo un proceso, sin embargo, es importante entender que la historia no se limita única y exclusivamente al pasado y al presente, pues, desde el pensamiento de Rodríguez (2017), es necesario conocerse y ubicarse en el momento, recuperando la memoria, abriendo posibilidades desde la utopía, el deseo y voluntad propia, recuperarse como sujetos sensibles con responsabilidad social.

Ahora bien, por la concepción que tienen sobre la historia, alumnos y profesores vislumbran la aplicación de la historia en la vida diaria como reconocer la forma en que el pasado ha afectado el presente, y poder permear el presente, sin embargo, como se ha mencionado, la historia es la relación entre pasado, presente y futuro, y asumir la responsabilidad social que corresponde a cada sujeto.

La historia en las escuelas debería ser concebida como una parte fundamental para la formación de un sujeto social, que se responsabilice de su función como parte de la historia, sin embargo, a partir de la información recabada, la forma de ver la historia dentro de las escuelas es como una asignatura que solo permite el logro de aprendizajes para conocer los hechos pasados de relevancia social, lo cual cae en la memorización, pues, como lo concibe Cataño (2011), la memoria histórica se centra en la forma en la cual los seres humanos conviven con el pasado y le otorgan un significado, la cual mantiene vivo el pasado, orientada culturalmente del tiempo presente. Además, los profesores conciben enseñar historia en educación primaria como el reconocimiento de los usos y costumbres, la influencia del pasado sobre el presente, dejando la enseñanza de historia en la memoria y conocimiento de fechas, sucesos, procesos, personajes y cultura.

Al preguntar si conocían el enfoque pedagógico de historia, los profesores demostraron no conocerlo, y respondieron en torno a la importancia de conocer lo que les ha precedido y cómo aplicarlo en su vida diaria; esto causa una inquietud, pues el profesor que labora en la escuela Normal no conoce el enfoque pedagógico, o en su caso tiene una noción muy ambigua, sin embargo, también es claro que la historia busca el desarrollo del pensamiento histórico en sus alumnos, la concepción de la historia, su aplicación en la vida diaria, y el por qué de enseñar historia.

Los docentes concibe la enseñanza de la historia como un proceso más que memorístico, sin embargo, su concepción de conciencia histórica retorna al mero conocimiento; de igual forma, el desconocimiento del enfoque pedagógico de la historia en los planes y programas provoca que el docente desfavorezca el desarrollo de la conciencia histórica, puesto que el enfoque principalmente nos habla de habilidades concebidas a través del desarrollo del pensamiento histórico favoreciendo la conciencia histórica de cada alumno, pero los docentes lo conciben como un proceso de comprensión, de encontrar la razón y el motivo, estableciendo la relación única y exclusivamente con su presente.

Conclusiones

Aunque finalmente nuestra hipótesis resultó verdadera, no es la única limitante del desarrollo de la conciencia histórica, en gran medida influye el desconocimiento por parte de los profesores de los elementos curriculares y libro de texto, la falta de congruencia entre su discurso y la práctica, además, de romper con el hito de la historia memorística, que solo logramos reconocer cómo sus acciones afectaron nuestro presente. Sin duda, el tema es amplio y de gran relevancia para la educación. Si se enseñara la historia desde la mirada y con el objetivo del desarrollo de una conciencia histórica se potenciarían las habilidades de los alumnos, se relacionaría con otras asignaturas, además de favorecer el desarrollo de su pensamiento crítico, formando ciudadanos que se cuestionen, indaguen y tomen decisiones informadas. Como se observa, el desarrollo de una conciencia histórica implicaría la transversalidad con Español al reconstruir su historia, argumentar su postura, leer, comprender y emitir juicios; con Formación Cívica y Ética al tomar decisiones de manera informada, anteponiendo que no todos tendremos la misma versión de los hechos y está bien, además de asumir la responsabilidad de ser un agente social que es parte de la historia colectiva; con Matemáticas al buscar soluciones y problematizar la historia, entre otras.

Sin embargo, al ser un tema tan amplio, no ha sido investigado completamente, pues surgen nuevos cuestionamientos, que sin duda requerirán de una nueva investigación: ¿Cómo conciben los normalistas la enseñanza de la historia?, ¿qué elementos se están llevando para romper con esa práctica tradicionalista de la historia?, ¿cómo podrían los catedráticos influir en ello?, ¿realmente se da importancia al curso de historia, o se repiten patrones memorísticos?, ¿el cambio curricular de escuelas Normales en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia es favorable?, entre otros cuestionamientos que podrían surgir. La historia debería verse como un proceso complejo y darle la importancia que requiere y exige, puesto que ello favorecerá el desarrollo integral de un ciudadano.

Referencias

- Arteaga, B., y Camargo, S. (2012). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación básica. *Revista Tempo E Argumento*, 6(13), 110-139. <https://doi.org/10.5965/2175180306132014110>
- Beuchot, M. (2007). Retórica y hermenéutica en Aristóteles. *Nova Tellus*, 25(1), 217-234.
- Camacho, G. M. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, I-II(111-112), 101-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311209>
- Carnevale, S. (2013). *Historiografía, memoria, conciencia histórica, y enseñanza de la historia, un vínculo situacional y relacional en permanente movimiento*. Primeras Jornadas de Historia Reciente del Conurbano Bonaerense Norte y Noroeste.
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, (21), 225-244. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-84172011000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es

- Delgado, J. (2019a). Conceptos básicos de historia e historiografía (parte 1) *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=HmChEGLzwVc>
- Delgado, J. (2019b). Conceptos básicos de historia e historiografía (parte 2) *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=Jh9f9TxPax4>
- Heller, A. (1997). *Historicidad en Heller, teoría de la historia* (5a. ed., pp. 9-49). Fontamara.
- Plá, S. (2017). *Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia*. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- Pomian, K. (2007). *Sobre la historia*. Cátedra.
- Sánchez, F. (2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 54-82. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942013000100011
- Santiesteban, A., y Anguera, C. (2014). La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades. *Clio y Asociados*, (19), 249-267. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion19a02>
- Serrate, P. C. F. (2016). La tangibilidad de la historia. *Infodir. Revista de Información para la Dirección en Salud*, 12(22), 74-76.
- Torres, E., Gallegos, M., y Escobar, J. (2017). *El docente en formación acercándose al trabajo del historiador para acceder a un pensamiento y conciencia histórica*. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.

Cómo citar este artículo:

Murillo Matamoros, Á. N. (2025). La conciencia histórica en alumnos de educación superior. El caso de la Escuela Normal de Texcoco. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 113-123. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.664>



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 e infancias destinatarios de las políticas y prácticas sanitarias de las Misiones Culturales: reproducción de la marginalidad

Women and children targeted by the health policies and practices of the Cultural Missions: reproduction of marginality

Norma Ramos Escobar

RESUMEN

“¡Las mujeres y los niños primero!”, versa la tan conocida frase que alude a la prioridad que estos sujetos y grupos presentan en las contingencias, en las políticas públicas y, sobre todo, en los programas compensatorios desde la formación de los Estados nación. En el México posrevolucionario (1921-1940) estos sujetos no fueron la excepción dentro de los proyectos de carácter social. En este artículo hago un acercamiento a uno de los programas diseñados para las mujeres y las infancias abanderado por la Secretaría de Educación Pública (1921), que desde su fundación impulsó campañas educativas, sanitarias, médicas y culturales dirigidas a dichos grupos. Aquí se exploran las campañas y prácticas higiénicas de las Misiones Culturales y del papel de las trabajadoras sociales como sus principales promotoras. Este impulso tenía el propósito de mejorar las condiciones de salud, aunque al tiempo reforzaba los roles de género al responsabilizar a las mujeres en la atención y los cuidados, lo que finalmente terminó por construir nuevas marginalidades, es decir, promover la domesticidad femenina hacia nuevos hábitos sanitarios. La hipótesis de trabajo que propongo es que, aunque hubo cierto cuestionamiento del orden social de estos sujetos, las políticas educativas posrevolucionarias siguieron siendo políticas patriarcales que sumadas y vistas a la distancia reforzaron una condición de marginalidad. Los documentos que se utilizan para este escrito son fuentes primarias generadas por las escuelas rurales, las Misiones Culturales, informes de inspección y documentos oficiales del gobierno del estado de Nuevo León, México, lugar en donde se sitúa la reflexión, que considero como un caso específico de lo que ocurrió a nivel nacional, aunque se intentará recuperar las particularidades del contexto nuevoleonés.

Palabras clave: Educación rural, hábitos de salud, marginación social, política educativa, sujetos sociales.

ABSTRACT

“Women and children first!”. It is the well-known phrase that alludes to the priority that these subjects and groups bear in contingencies, in public policies and, above all, in compensatory programs since the formation of Nation-States. In post-Revolutionary Mexico (1921-1940) these subjects were no exception within social projects. In this article I take a closer look at one of the programs designed for women and children championed by the Ministry of Public Education (1921), which since its foundation promoted educational, health, medical and cultural campaigns aimed at these groups. This article explores the hygiene campaigns and practices of the Cultural Missions and the role of social workers as their main promoters. This impulse had the purpose of improving health conditions, although at the same time it reinforced gender stereotypes by making women responsible for care and attention. This finally ended up building new marginalities, that is, reinforcing female domesticity and considering girls and boys as citizens in formation towards new health habits. The working hypothesis that I propose is that, although there was some questioning of the social order of these subjects, post-revolutionary educational policies continued to be patriarchal policies that, added together and seen from a distance, reinforced a condition of marginality. The documents used for this paper are primary sources generated by rural schools, Cultural Missions, inspection reports, as well as government reports

Norma Ramos Escobar. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, San Luis Potosí, México. Es Doctora en Humanidades con acentuación en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana. Maestra en Historia por El Colegio de San Luis y Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Entre sus líneas de investigación se encuentran: historia de la educación y género, historia de la niñez en la educación pública, cultura y memoria escolar y trayectorias docentes. Cuenta con más de 40 publicaciones, entre libros, capítulos, artículos y reseñas. Perfil deseable PRODEP y miembro del SNII, Nivel I. Correo electrónico: ramos.norma@upnslp.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2218-3330>.

of the State of Nuevo León, Mexico, where the reflection is situated, which I consider as a specific case of what happened at the national level, although we will try to recover the particularities of the Nuevo León context.

Keywords: Rural education, health habits, social marginalization, education policy, social actors.

Introducción

En Nuevo León se registraron cuatro grandes brotes epidémicos de viruela, sarampión y paludismo, el primero de ellos entre los años de 1921 y 1923 en los municipios de Monterrey, Montemorelos, Gral. Terán y Los Ramones (Archivo General del Estado de Nuevo León [AGENL], 1921-1940).¹ Específicamente en Monterrey el gobernador atribuía el contagio al hacinamiento en las vecindades, señalando que “son incubadoras de todas las epidemias y de la negligencia y apatía características de nuestra clase humilde que ve con horror la higiene personal” (AGENL, Memorias de Gobierno, 1922). La falta de salud y la pobreza han sido un binomio que a lo largo de la historia ha estado presente:

La desigualdad en las condiciones y calidad de vida de los seres humanos, marcan la diferencia en la manera de enfermar, padecer, vivir y morir. Dicho de otra manera, que son las personas con menos recursos económicos, los pobres, los desprotegidos, o los excluidos de la sociedad, los que padecen más y mueren antes. *Ser Pobre*, es estar “destinado” a padecer no solo necesidades básicas de alimentación, limitaciones de acceso a bienes y servicios, inserción laboral bajo condiciones precarias, sino adicionalmente, enfermar más [Pernalet, 2015, p. 59].

Es así que las políticas sociales emanadas después de la Revolución mexicana tuvieron como punta de lanza la población que no había alcanzado la bonanza económica del porfiriato y que demandaba atención a sus necesidades básicas de salud, educación y trabajo. Fue así que una vez concluida la fase armada, los grupos políticos se asentaron y diseñaron el nuevo Estado surgido de la revolución que, como señala Vaughan (2000), para el caso de Tabasco, Yucatán y Michoacán, hicieron suya la retórica revolucionaria en su fase más radical y pensaban que

Liberarían a los mexicanos de las servidumbres de clase, género, ideológica y corporal. Además de promover la reforma agraria, los derechos de los trabajadores y las cooperativas, patrocinaron la organización de las mujeres y la coeducación; la higiene, el deporte y las campañas contra el alcoholismo para “liberar” el cuerpo; y un estridente anticlericalismo para destruir la religiosidad que esclavizaba el espíritu y embotaba la voluntad [p. 57].

Como ampliamente lo ha documentado la autora, esta política cultural pretendía cambiar las condiciones de servidumbre del pueblo teniendo como punta de lanza a

¹ La segunda oleada fue de paludismo entre 1932 y 1933, el tercer brote epidémico fue de sarampión en los años de 1933 y 1934, del que se señaló: “el sarampión cobró proporciones sin precedentes” y, por último, entre 1939 y 1940 hubo un rebrote de viruela.

las mujeres y los niños como sujetos que podían encabezar las grandes transformaciones de sanear al país y cambiar las costumbres.

En este artículo hago un recorrido en torno a algunas de las políticas y proyectos vinculados con la salud y la higiene que se impulsaron con la creación de la Secretaría de Educación Pública –SEP– y que se implementaron en Nuevo León, México, como programas que promovían “mejorar” las condiciones en que vivían las comunidades rurales. Un Estado moderno, como el que se pretendió formar, sin duda tenía que tener ciudadanos sanos e higiénicos. Como apunta Acevedo (2012), en el periodo posrevolucionario “los empleados de la SEP vieron la higiene y la indumentaria como dos de las vías para educar a campesinos e indígenas, convirtiéndolos en verdaderos ciudadanos... la higiene se volvió una marca de civilización” (p. 133 y ss.).

La prevención de la enfermedad se pretendía lograr con la promoción de la higiene y la salud, y los destinatarios ideales, por su eterna minoría de edad y por su dependencia al orden familiar-patriarcal, fueron las mujeres y las infancias, pero dichas políticas preventivas en cierto sentido reforzaron patrones ya antes validados y establecidos para las mujeres y las infancias, es decir, se modernizó la práctica pero no se transformó el papel doméstico y de servicio tan necesario para la subsistencia y la reproducción de la vida familiar, antes bien, las políticas posrevolucionarias los vieron como los sujetos idóneos para promover los cuidados y la salud trastocando poco su condición y lugar en la familia.

Como ya lo ha documentado ampliamente Arteaga (2006), los imaginarios con los que se “inventó” a la mujer mexicana a través de la educación fueron contradictorios, por un lado, los discursos hablaron de la “emancipación económica de la mujer”, para liberarla del yugo, asumiendo el Estado el papel paternalista y redentor para conducir las hacia la emancipación:

Desde esta perspectiva las mujeres eran eternas menores de edad, sirvientas, prostitutas o máquinas de hacer hijos. Su plena capacidad económica las liberaría, pero sería el nuevo régimen surgido de la Revolución el que dirigía sus pasos hacia la emancipación... siempre y cuando siguieran obedientes a las rutas trazadas para ellas [Arteaga, 2006, p. 50].

Considero que fue a través de la salud y la higiene el camino que se trazó para las mujeres en la conducción y cuidados de la vida familiar, y las infancias las destinatarias de estas prácticas que se esperaba que continuaran en el futuro.

Prácticas sanitarias implementadas por las Misiones Culturales y la figura de la trabajadora social

El proyecto educativo posrevolucionario vivió su *época dorada*, como señala la mayor parte de la historiografía mexicana, entre los años veinte y cuarenta del siglo xx. En esas dos décadas se expandió el proyecto educativo por lo ancho y largo del territorio

mexicano, instaurándose con mayor fuerza y presupuesto en las zonas rurales, ahí donde la mayor parte de las escuelas se fundaron y se tuvo que impulsar la formación de maestras y maestros para alcanzar los propósitos amplios del programa social de la SEP. Fue a través de las Misiones Culturales, fundadas en 1923, que se pretendió “preparar adecuada y eficazmente a los profesores de enseñanza rural, proporcionándoles los conocimientos necesarios en relación con la zona y las necesidades de la comunidad” (Sierra, 1973, p. 15).

Las bases de organización de las Misiones Culturales señalaban en sus objetivos segundo y cuarto:

- 2°. Elevar las condiciones de higiene y salubridad de las poblaciones formando hábitos de higiene personal y social, realizando las obras materiales que redunden en beneficio de la salud, organizando y conduciendo campañas sociales apropiadas y creando las instituciones que al respecto consideraban indispensables.
- 4°. Influir en el mejoramiento de la habitación, la alimentación y el vestido de las gentes [Sierra, 1973, p. 140].

Para esta labor, entre el personal de los miembros de la Misión Cultural se comisionó a la *trabajadora del hogar* o *trabajadora social*; mujeres que se encargaron de enseñar, no solo a las maestras sino a las mujeres de las comunidades rurales, la forma en que debían mantener la higiene y la salud de los hogares y las comunidades que reportaban condiciones insalubres cotidianas. Como señala Rocha (2023), las trabajadoras sociales que se reclutaron para las Misiones Culturales en 1926 fueron enfermeras graduadas y profesionales del trabajo social, como la norteamericana Catherine Vesta Sturges, quienes, además de la enfermería, “impartirían las clases de puericultura y economía doméstica” (p. 58).

La figura de la trabajadora social se ha abordado en la historiografía mexicana en los textos de López (2001), Calderón (2018) y Rocha (2023). En el de Oresta López recalca la mirada a las maestras misioneras, las que impulsaron la economía doméstica y los hábitos de higiene, esta “mujer nueva”, la que impulsaba las transformaciones del país que la SEP promovió y que encarnaban a la mujer moderna, que se esperaba que fuera influencia positiva y de cambio para las mujeres de las zonas rurales e indígenas. Por su parte, Marco Antonio Calderón hace un ejercicio de ver el caso de dos trabajadoras sociales (la antes mencionada Catherine Vesta Sturges y Elena Landázuri) de las Misiones Culturales en distintas regiones de México y su papel en el cambio cultural de las prácticas higiénicas, médicas, alimentación y cocina en las comunidades rurales. En el ensayo de Martha Eva Rocha se examina el papel de Elena Torres como una de las creadoras de las Misiones Culturales de 1926 y su papel tan significativo en la configuración teórica y operativa de las mismas, destacando el papel de las mujeres que participaron como trabajadoras sociales en ese año. En dicho ensayo se aborda cómo se reclutó e integró a mujeres de los poblados (curanderas y

mujeres de familias prominentes) para acompañar la labor higiénica que promovían las trabajadoras sociales.

Teóricamente, la figura de estas mujeres se engloba en lo que Donzelot (1998) llamó *técnicos del Estado* o “policía de las familias”; era este funcionariado del gobierno que intervenía en las familias y se encargaba de enseñarles a regular sus prácticas y re-educarlos para salvaguardarlos de sus propias prácticas insanas, actuando como un agente también moralizador que permitía conservar a las familias dentro del modelo “ideal”. La trabajadora social fungió como esta *policía* en las comunidades rurales, ya que implementó una serie de acciones para aminorar la mortandad de las comunidades rurales mejorando la salud.

Entre las particularidades del trabajo que se les encomendó a estas técnicas de la familia, las Misiones Culturales señalaron:

Limpieza escrupulosa de la habitación, la extirpación de parásitos y otros animales dañinos. La introducción del uso de muebles, utensilios y máquinas que permitan mayor comodidad, higiene [...] y contribuyan a la mayor dignidad de las mujeres en sus quehaceres. Enseñar a las mujeres a preparar alimentos variados, nutritivos y balanceados. La constitución satisfactoria de la familia [...] aconsejando prudentemente para huir de los matrimonios prematuros o tardíos [...] sugiriendo lo conveniente para la crianza y educación de los niños [...] combatirá prudentemente el alcoholismo y todos los vicios sociales [Sierra, 1973, pp. 155-156].

En los discursos y en las prácticas se esperaba que fuera las mujeres las responsables de mejorar la calidad de vida de las familias, como apunta Rocha (2023) en una de las conferencias que se impartieron en las Misiones Culturales titulada “El papel cívico de la mujer en la vida de la nación”:

Se habló del papel central de la mujer en la familia como la responsable de mejorar la calidad de vida de sus integrantes: salud, alimentación, vestido, enseres domésticos y socialmente mantener las tradiciones y costumbres mexicanas desde lo cultural, artístico, espiritual y material [en Rocha, 2023, p. 60].

Fue evidente la división sexual del trabajo que se promovió desde las Misiones Culturales, y las trabajadoras sociales fueron concienciadas de que así tenía que ser; a pesar de que eran mujeres de avanzada, con un pensamiento más moderno sobre el papel femenino y que rompían paradigmas al formar parte de un equipo de técnicos en el que solo había una mujer, tenían que fomentar la domesticidad de sus congéneres como parte de su labor. Catherine Sturges, la trabajadora social estudiada por Calderón (2018), señala entre las funciones que tenían que hacer: “enseñar a las madres y a los hijos a hacer nuevos y más grandes esfuerzos para el mejoramiento del hogar por cuyo sostenimiento lucha el marido” (p. 195), de ahí que centraran sus prácticas en re-educar a mujeres y niños.

El contexto nuevoleonés y las actividades de las trabajadoras sociales

La viruela, el sarampión y el paludismo fueron las enfermedades que en su mayoría quedaron registrados tanto en los informes de inspección como en los informes de las trabajadoras sociales de las Misiones Culturales; estas enfermedades atacaron principalmente a los niños en edad escolar. Por lo regular los inspectores mencionaban en una escueta línea “mucho ausentismo por enfermedades”, sin brindar más detalles, pero cuando la ausencia de niños era notoria, hasta el director de Educación federal intervenía para explicar la desoladora situación a la Secretaría de Educación Pública, como en el caso de la escuela de Raíces, Galeana, en 1927:

[...] Próximamente recibirá usted entre otras la tarjeta estadística del mes de mayo y le causará verdadero asombro la nota que la maestra pone en el lugar de información de asistencia de niños durante el mes, dice así: “SUSPENDIDAS LAS CLASES POR ORDEN DEL COMITÉ DE EDUCACIÓN FEDERAL, POR ENFERMEDAD CONTAGIOSA, HAN MUERTO 33 NIÑOS”. A fin de que usted se de cuenta del grave problema de ese pueblo transcribo a usted el siguiente oficio.- El Comité de educación Federal, en este lugar, altamente alarmado en vista de la peste que está afligiendo a los niños de esta Congregación [...] verá usted la asistencia del jueves fue de 21 niños y la del viernes de 14, en vista de la rapidez con que ha invadido a todos sin excepción, con 7 y 9 enfermos cada casa, muriendo diariamente, y sin auxilios médicos [...] La enfermedad es sarampión con fuertes hemorragias y deposiciones y está causando mucha mortandad [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), 1927].²

La escuela se clausuró en mayo durante diez días y las clases volvieron a activarse en junio. Para darnos una idea de la situación, a finales de abril (antes de que empezara la epidemia) asistían a la escuela 30 niños y 28 niñas, en junio regresaron menos de la mitad. Esta situación se presentó también en otras escuelas en 1930, en las que solo se reportó que “había mucha mortandad infantil”, sin que fueran específicos sobre el tipo de enfermedad que los llevó a la muerte.

Las pocas referencias cualitativas que hay sobre los niños en los reportes de inspección o en las cartas de maestros (fuera de enfermedades y aprovechamiento escolar) revelan que en general las condiciones eran “regulares o aceptables”, pero en otros casos se referían a los niños como “sucios” y “descuidados”, como lo expuso el maestro Octaviano Martínez Lira al describir a los niños de la Lagunita de Castillo, Dr. Arroyo, y la forma como empleaban la cartilla de higiene en su escuela:

Me he dado cuenta de que vienen los niños en cuestión de aseo tanto personal como en su ropa en un estado miserable; los niños nunca se bañan por que le tienen mucho miedo al agua teniendo verdaderas [sic] costras de mugre en cara y manos etc. El pelo y uñas jamás se lo cortan hasta que verdaderamente [sic] la incomodidad de uno y el estorbo

² Otras epidemias de sarampión se presentaron en la escuela de San Antonio de Alamitos en Mier y Noriega en la cual el Inspector Godofredo Guzmán, señaló que “dio platica a las madres de familia sobre la manera de combatir la epidemia de sarampión que asola la rancharía, así como otros cuidados a los pequeñuelos”. Nota: La SEP entregó su archivo histórico al Archivo General de la Nación [AGN] en septiembre de 2012. La mayor parte de las referencias del AHSEP de este trabajo corresponden a las que estuvieron vigentes durante el periodo de custodia de la SEP, es decir, antes de su traslado.

del otro les impide hacer sus quehaceres. Todo esto yo he trabajado personalmente en cortarles el pelo y uñas y exitandolos [sic] diariamente a que se asean sus manos o que se bañen cuando menos una vez [sic] al mes, pues a esto se oponen todos los familiares [AHSEP, 1928].

Colocar en la misma línea a la pobreza, la marginalidad y la falta de higiene era común en las expresiones de docentes, inspectores y trabajadoras sociales de las misiones, lo que terminaba por reproducir el imaginario nacional de aquellos años, en el sentido de concebir a las comunidades campesinas como “atrasadas”, de ahí que gran parte de los esfuerzos de la escuela rural consistieran en atacar las enfermedades promoviendo la higiene, lo que resultaba paradójico, pues las condiciones de algunas zonas del campo nuevoleonés no permitían articular las medidas preventivas por la falta de agua y la precaria alimentación de las comunidades. La pobreza, a decir de los inspectores y maestros, era un factor por el cual no se podía lograr la higiene, la salud ni la “buena alimentación” de los niños, pues, como lo describe crudamente el inspector Pedro Moreno, la falta de estas condiciones repercutía en el grado de aprendizaje de los niños:

El estado de salud y de inteligencia de los niños, quienes, en su mayor parte, un 98% por lo menos, son deficientes física y mentalmente por falta de nutrición y de oportunidades. Muchos de ellos hacen solamente una comida al día consistente en tortillas y agua y ya sabemos que las inteligencias de estos niños están ligadas en lo que respecta a sus materiales, con la vida de la comunidad de que forman parte. Comunidades pobres, pobres inteligencias en cuanto a cantidad de experiencias y de oportunidades [AHSEP, 1932].

Si bien es cierto que la situación que describe el inspector Moreno es de una de las zonas más pobres del estado, como Dr. Arroyo, las representaciones atribuidas a los niños de las escuelas de esta zona los señalan como “retardados”, “deficientes”, “miserables”, “pobres y desnudos”; una forma de clasificar tanto las apariencias físicas como intelectuales, producto de la marginalidad en que se describía a tales zonas. Los inspectores, las y los docentes y las trabajadoras sociales de las Misiones Culturales fueron encargados de documentar y atender las condiciones de los campesinos respecto a la higiene y la salud.

Como ya se ha documentado en Ramos (2010), la primera Misión Cultural llegó a Monterrey en noviembre de 1924, y estuvo dirigida por el profesor Teodomiro Gutiérrez, pero fue hasta 1925 y los años subsecuentes (1926, 1928, 1929 y 1932) que se expandieron en diferentes institutos sociales por el campo nuevoleonés. El panorama de las comunidades visitadas fue difícil, pues se reportaban casos de explotación campesina, hacendados que no apoyaba a la escuela rural y a las Misiones Culturales, que aún tenían tiendas de raya que encarecían los productos. En otros casos se reportaban situaciones diferentes, con hacendados que apoyaban a la escuela rural y las condiciones de los campesinos eran buenas. Se criticaron los “fanatismos”,

al tener las maestras imágenes religiosas colgadas en el salón de clase, acusadas de “beatas” y “amigas de frailes y sacerdotes” (pp. 17-18). Es preciso destacar que la mayoría de estos misioneros-instructores se foguearon al calor de los ideales anticlericalistas de las escuelas obregonista y callista, y aún no cicatrizaban las heridas de la guerra Cristera, de ahí que muchos mantuvieran posturas radicales al enfatizar el cooperativismo, el anticlericalismo, la higienización y la exaltación de lo nacional. Estas situaciones se enmarcaron con los reportes de los misioneros, que sin excepción hablaban de pobreza, sequía, epidemias de tifo y paludismo, y las erupciones en la piel y calenturas que mermaban a la población rural.

Fue así que llevaron a cabo un conjunto de actividades ligadas a la promoción de la higiene, emprendieron campañas y concursos de casa limpia, desecaron pantanos y acequias para evitar la propagación de mosquitos, quemaron basura, inyectaban linfa para combatir la viruela, promovían el baño, rapaban a los niños para evitar la proliferación de piojos, conminaban a las madres a hervir el agua y preparar alimentos nutritivos, fundaban la Cruz Roja infantil, entre otras muchas actividades que iban encaminadas a menguar las enfermedades.

Algunas de las actividades que se reportaron en las comunidades rurales de Nuevo León, que se presentan a continuación, tenían que ver con las prácticas de intervención que las trabajadoras sociales reportaron, como en el caso del informe de la trabajadora social Carmen Mármol, que señalaba sus actividades más importantes en la Misión Cultural de 1926:

Figura 1
Grupo de sección de higiene, Instituto Social del Mezquital, N.L. 1928



Fuente: AHSEP, 1928.

Pláticas sobre la Higiene personal y colectiva (baños, aseo de boca, peinarse, barrido, sacudido y limpiar la casa), pláticas sobre el hogar y economía doméstica, primeros auxilios, vacunas, visitas a los hogares para hablar de ideas mejores de vida doméstica, compra de artículos alimenticios para la cooperativa infantil (entre los que destacan sopa de arroz, de fideos, papas, carne, frijoles, tortillas y panes de harina), clases de cocina “con los pocos artículos alimenticios que se compraron”. Pláticas con las madres de familia sobre puericultura. Pláticas con el profesorado y la comunidad referente a la Promiscuidad[,] la importancia que esto tiene en el hogar y todos los peligros que tiene tanto moral como higiénico, las enfermedades venéreas las traté muy superficialmente porque en este lugar y el medio no me pareció haber caso [AHSEP, 1926].

Informe de la trabajadora social Julia M. García en la Misión Cultural de 1928:

Organicé clases de Higiene con los maestros rurales que prestan sus servicios en aquellos lugares. Conocimientos preventivos de las enfermedades comunes, vacunación, puericultura y régimen alimenticio, primeros auxilios, prescripciones higiénicas a la mejor conservación de la salud. Hice como 100 visitas domiciliarias en las cuales tuve conversaciones con las madres acerca de la higiene del hogar y alimentación y cuidado de los niños. Di algunas clases de primeros auxilios en las que tuve oportunidad de organizar una Cruz Roja Infantil. Con motivo del simulacro efectuado con motivo del 5 de mayo las niñas tuvieron oportunidad de poner en práctica algunos de los conocimientos que les impartía. Remito a usted una fotografía a este respecto [AHSEP, 1928].

Estos ejemplos son muestras del amplio programa realizado por las trabajadoras sociales. En otros informes aluden a la exhortación que hacían a las madres de familia y maestras para barrer calles, quemar basura, confección de ropa, desecar pantanos, elaboración de filtros de agua, concursos de “la casa más limpia” y formación de comités de madres de familia.

Como se deja ver en los informes, las destinatarias principales de estas medidas higiénicas eran las mujeres, a quienes se vio como las principales responsables de la salud y la alimentación en los hogares, y en el caso de las infancias, además de los receptores directos de vacunas, corte de cabello, aseo de dientes, manos y promoción del baño, fueron vistos como los sujetos que podrían reproducir los discursos de salud e higiene. Las y los niños dejaron dibujos, narrativas, breves escritos y cartas sobre sus prácticas de salud e higiene (Ramos, 2012, 2015, 2018), mostrando cómo eran partícipes de los cambios que la SEP esperaba de ellos como pequeños ciudadanos, al tiempo que en sus cartas exigían que se les enviaran recursos para mejorar sus condiciones de vida y apoyar a sus padres.

Figura 2
Miembros de la Misión. Al centro la trabajadora social Julia M. García. Dr. Arroyo, 1928



Fuente: AHSEP, 1928.

Figura 3
Cruz Roja Infantil, Dr. Arroyo, N.L. 1928



Fuente: AHSEP, 1928.

Reflexiones finales

Las actividades diseñadas para las mujeres tenían también el fin de que socializaran, como señaló la trabajadora social Josefina G. de Guevara: “las visitas al hogar se aprovecharán para insistir en que las mujeres, especialmente, concurren a nuestras reuniones sociales, y vayan desprendiéndose por este medio de su exajerada [sic] timidez y encierro” (AHSEP, 1932). Es decir, había un discurso que esperaba emanciparlas, pero no tanto, pues tenían que cumplir con las labores supremas como la crianza y los cuidados. Se esperaba que con la exhortación y las pláticas se pudiera reorganizar las labores del hogar para que “se distribuyan equitativamente [...] y se aminoren las pesadas y múltiples labores de la mujer campesina, poniéndola así en condiciones de llenar algo más satisfactoriamente su alta misión de criar y educar a la prole” (Sierra, 1973, pp. 155-156).

Como ya lo ha señalado Vaughan (2000), la SEP pretendía alejar a las mujeres de la Iglesia y que, en vez de reunirse a rezar, se reunieran para mejorar su comunidad. Como lo apunta la autora, todas estas políticas tenían la función de “modernizar el patriarcado” (p. 75), no así cuestionarlo, pues sobre las mujeres se dejó la mayor carga de la eugenesia familiar y se esperaba que fueran ellas las encargadas de esta labor.

Aunque durante el cardenismo –1934-1940– y el avilacamachismo –1940-1946– se ampliaron los discursos y hubo voces de mujeres feministas que alzaron la voz, como el caso de Concha Michel –documentado en Arteaga (2006)–, que llegó a cuestionar que

La Revolución no incluye a la mujer [...] en la misma categoría que al hombre. A la mujer en México (especialmente a la campesina y la indígena) se le mantiene en un plano de subordinación al viejo sistema patriarcal” [discurso de Concha Michel, 1941, en Arteaga, 2006, p. 89].

Concha Michel fue más allá y exigió que la Ley Agraria en vigor legislara a favor de parcelas y granjas para que las mujeres las trabajaran en colectivos y que se atendieran sus necesidades en procuradurías especiales para que los padres cumplieran con la manutención de sus hijos.

Por su parte, el Bloque Nacional de Mujeres Revolucionarias –1945– tuvo sus propias voces que en sus proclamas señalaron la necesidad de que

En la práctica las mujeres tengan iguales derechos que el hombre [...] para que participe en todas las órdenes de la vida nacional. Para ello es necesario [que] se modernice el trabajo doméstico, se amplíe la asistencia social [...] se aliente la producción y difusión de la cultura popular [...] se hagan efectivos los derechos como ciudadanas y se modifiquen las leyes que colocan a las mujeres en el plano de inferioridad [Discurso de Estela Jiménez Esponda, en Arteaga, 2006, p. 89].

Esto no sucedió de inmediato y no terminó de transformar las prácticas. En un ejercicio de larga data podemos observar que los cuidados de la salud y la higiene siguen siendo papel exclusivo de las mujeres:

Si bien existe un cúmulo importante de servicios públicos de cuidados, una gran parte de los cuidados en el país se proporciona a través de actividades no remuneradas que se rigen por patrones de solidaridad al interior de los hogares, cuyas responsables son las mujeres, generando importantes condiciones de desigualdad [Villa, 2019, p. 3].

Y sigue el estudio:

[en México] 90 millones de personas mayores de 12 años realizan trabajos domésticos y de cuidados en sus hogares sin recibir remuneración. Del total de las horas que se dedican a los cuidados de los miembros del hogar, el 71% son realizados por mujeres [Villa, 2019, p. 5].

Como apunta la autora, no alcanzaremos una auténtica igualdad en la medida en que no exista la corresponsabilidad en los cuidados (Estado, familia y mercado) y la redistribución más igualitaria de los mismos entre los hombres y las mujeres.

Sirva el presente artículo para conocer cómo hay políticas que terminan por reproducir la desigualdad y debemos visibilizarlas y cuestionarlas para poder avanzar hacia mundos más justos y equitativos para mujeres e infancias y replantear la salud, la higiene y los cuidados en general, no exclusivos para las mujeres, pues de lo contrario seguiremos siendo partícipes del deterioro de sus condiciones de vida y de su salud, aumentando su nivel de marginalidad en la sociedad.

Referencias

- AGENL [Archivo General del Estado de Nuevo León] (1921-1940). Memorias de Gobierno, Cajas: 11, 13 y 14]. Monterrey.
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1926). Informe que rinde la Trabajadora Social Carmen Mármol, Misión Cultural, La Gloria [Sección: Misiones Culturales, Caja: 7, Exp. 8]. Linares, Nuevo León.
- AHSEP (1927). Carta del Director de Educación Federal [Sección: DGEPEyT, Caja 5, Exp. 14]. Galeana, Nuevo León.
- AHSEP (1928). Informe del Maestro Octaviano Martínez Lira de la utilización de la Cartilla de Higiene [Sección: DGEPEyT, Caja: 7, Exp. 8]. Lagunita de Catillo, Dr. Arroyo, Nuevo León.
- AHSEP (1928). Informe que rinde la Trabajadora Social Señorita Julia M. García [Sección: Misiones Culturales, Caja: 36, Exp. 19]. Ciudad de México.
- AHSEP (1930). [Serie: DGEPEyT, Caja 2, Exp. 24] San Antonio de Alamitos, Mier y Noriega, Nuevo León.
- AHSEP (1932). Informe del Inspector Pedro Moreno [Sección: DGEPEyT, Serie: Educación Federal en Nuevo León, Caja: 55, Exp. 16]. Nuevo León.
- AHSEP (1932). Plan de trabajo para el Instituto San Francisco de los Blancos, Galeana, N.L. [Sección: Misiones Culturales, Caja: 82, Exp. 3]. Ciudad de México.

- Acevedo, A. (2012). Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marcas de civilización y ciudadanía en la educación para campesinos e indígenas en México. Ca. 1921-1943. En A. Acevedo y P. López, *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy* (pp. 131-166). El Colegio de México/Cinvestav.
- Arteaga, B. (2006). *Mujeres imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer mexicana (1934-1946)*. Pomares.
- Calderón, M. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y estado en México. 1910-1933*. El Colegio de Michoacán.
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Pre-Textos.
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. CIESAS/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- Pernalet, M. (2015). Una reflexión acerca de la pobreza y la salud. *Salud de los Trabajadores*, 23(1), 59-61. <https://ve.scielo.org/pdf/st/v23n1/art08.pdf>
- Ramos, N. (2010). Las Misiones culturales. Sueños de redención para el campo Nuevoleonés. *Atisbo*, 5(26), 15-22.
- Ramos, N. (2012). Niños redactores e ilustradores de periódicos. Un acercamiento a las producciones escolares en la escuela nuevoleonense posrevolucionaria. *Relaciones*, (132), 53-93. <https://doi.org/10.24901/rehs.v33i132.495>
- Ramos, N. (2015). *La niñez en la educación pública nuevoleonense, 1891-1940*. Fondo Editorial de Nuevo León/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ramos, N. (2018). Correspondencia infantil: entre la expresión propia y la mediación de la escuela en el Nuevo León posrevolucionario. En N. Alvarado, É. Razy y S. Pérez (eds.), *Infancias mexicanas contemporáneas en perspectiva* (pp. 263-281). El Colegio de San Luis/El Colegio de Michoacán.
- Rocha, M. E. (2023). Elena Torres Cuéllar, creadora del proyecto de las Misiones Culturales en 1926. *Historias*, (111), 47-62. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/19739>
- Sierra, A. S. (1973). *Las misiones culturales*. SEP/SepSetentas.
- Vaughan, M. K. (2000). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*. Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- Villa, S. (2019). *Las políticas de cuidados en México. ¿Quién cuida y cómo se cuida?* Fundación Friedrich Ebert-México. <https://www.semovi.cdmx.gob.mx/storage/app/media/las-politicas-de-cuidado-en-mexicoquien-cuida-y-como-se-cuida.pdf>

Cómo citar este artículo:

Ramos Escobar, N. (2025). Mujeres e infancias destinatarios de las políticas y prácticas sanitarias de las Misiones Culturales: reproducción de la marginalidad. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 125-136. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.667>



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.

Fotografía y memoria escolar. Anuarios escolares (1960-2006) de la escuela Emiliano Zapata de Villa Juárez, Chihuahua

*Photography and school memory. School yearbooks (1960-2006)
from the Emiliano Zapata School in Villa Juárez, Chihuahua*

Angélica Gallegos Anzures • Jesús Adolfo Trujillo Holguín

RESUMEN

El presente estudio destaca la importancia de la fotografía como fuente para la investigación educativa y como producto cultural que contribuye a la construcción de una memoria escolar. Se examinan las definiciones de “memoria escolar” y el término “fotografía escolar”, así como su función en la investigación educativa. El análisis se centra en los anuarios escolares de la Escuela Primaria Emiliano Zapata (1960-2006) de Villa Juárez, Chihuahua, utilizando la metodología de Marzal para el análisis textual de los retratos incluidos en dichos anuarios. Entre los principales hallazgos, se evidencia que los anuarios no solo documentan el pasado escolar de quienes formaron parte de la institución, sino que también funcionan como productos de recuerdo, desempeñando un papel crucial en la construcción de la memoria escolar. Además, se concluye que los retratos de los estudiantes incluyen diversos elementos visuales que ayudan a comprender la cultura escolar y la época representada, susceptibles para un análisis iconológico.

Palabras clave: Fotografía, retrato, memoria escolar, historia de la educación, anuarios escolares.

ABSTRACT

The present study highlights the importance of photography as a source for educational research and as a cultural product that contributes to the construction of a school memory. The definitions of “school memory” and the term “school photography” are examined, as well as their function in educational research. The analysis focuses on the school yearbooks of the Emiliano Zapata Primary School (1960-2006) in Villa Juárez, Chihuahua, using Marzal’s methodology for the textual analysis of the portraits included in the said yearbooks. Among the main findings, it is evident that yearbooks not only document the school past of those who were part of the institution, but also function as remembrance items, playing a crucial role in the construction of school memory. Furthermore, it is concluded that the portraits of the students include various visual elements that help to understand the school culture and the era represented, susceptible to an iconological analysis.

Keywords: Photography, portrait, school memory, history of education, school yearbooks.

Angélica Gallegos Anzures. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Es estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Profesora adjunta a la Licenciatura en Educación Artística de la Facultad de Música y Artes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP. Sus temas de interés son los proyectos pedagógicos basados en la fotobiografía y en las artes contemporáneas. Correo electrónico: bgallegos@docentes.uat.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0008-1483-0976>.

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 encuentra la coordinación del libro *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>.

La fotografía y memoria escolar

La fotografía es un lenguaje relativamente estructurado en sus formas y significados que va más allá de su función representativa. Gracias a su accesibilidad tecnológica y económica, la fotografía se ha consolidado como una herramienta visual de registro en la mayoría de las escuelas para capturar una amplia variedad de momentos y aspectos de la vida escolar. A través de las imágenes se pueden obtener detalles específicos sobre la vestimenta, arquitectura, tecnología y otros aspectos de la vida cotidiana de una época determinada, además permiten captar momentos espontáneos y emociones que no siempre se reflejan en los documentos escritos, proporcionando una visión más completa de los fenómenos estudiados; “de ahí que resulte necesaria su sistematización, producción y desarrollo tanto como objeto en sí mismo, como medio para la investigación y la protección de los bienes culturales” (López et al., 2021, p. 25).

La fotografía y la memoria están profundamente conectadas, ya que la primera tiene la capacidad de representar, mostrar y traer al presente eventos o situaciones del pasado. Sin embargo, en ciertos casos, su uso trasciende el simple registro y se convierte en una herramienta institucional para construir recuerdos. En este contexto, González y Comas (2016) afirman que la fotografía pasa a ser un recurso que se devuelve a la sociedad (como a los estudiantes, la institución educativa o las familias) bajo la forma de una imagen oficial, institucionalizada.

De ahí que la fotografía pueda considerarse parte del patrimonio histórico educativo (Chávez y Macías, 2018), ya que ofrece una narrativa de la vida cotidiana y detalles específicos de un tiempo, permite “reconstruir la historia y generar miradas renovadas sobre el pasado, especialmente, porque pueden develar aspectos poco conocidos del sistema educativo, de la vida escolar y el papel de sus agentes” (Cervantes y Gutiérrez, 2021, p. 1).

Todas las fotografías pueden ser objeto de análisis, pero algunas aportan más información sobre la memoria escolar que sobre la historia de la escuela. Por ejemplo, los retratos individuales o grupales de estudiantes se producen con el propósito de construir la memoria escolar, ya que reflejan la experiencia estudiantil en el entorno educativo e incluyen, con frecuencia, elementos o accesorios característicos de la institución. Por otro lado, existe otro tipo de imágenes que documentan la vida cotidiana de la escuela, como actividades, procesos o la arquitectura del lugar. Estas fotografías destacan aspectos clave de la cultura escolar y están orientadas a preservar la historia institucional y reforzar su identidad.

La memoria escolar puede entenderse como una reconstrucción, ya sea individual o colectiva, del pasado educativo. Consiste en una reinterpretación de aquellos aspectos del pasado que se consideran dignos de ser recordados (Viñao, 2012). Esta reconstrucción no solo permite rememorar nuestra experiencia educativa, sino que también ofrece una perspectiva crítica sobre cómo se ha representado históricamente a la escuela, a sus protagonistas y a los contextos que conforman el entorno escolar (Espinosa y Ramos,

2013, p. 164), no se limita a acontecimientos especiales, sino que incluye las emociones, relaciones y contextos culturales que marcan el periodo educativo de una persona. Esta memoria se construye con el tiempo y permanece viva gracias a herramientas como la fotografía, que facilita a los individuos comprender y rememorar su pasado educativo. Asimismo, la investigación educativa se enriquece con esta perspectiva histórica, ya que las fotografías y otros registros visuales permiten reconstruir y analizar las prácticas, eventos y contextos que han moldeado el sistema educativo. Esto no solo contribuye a entender cómo ha evolucionado la educación, sino que también ayuda a identificar patrones y cambios significativos en las prácticas pedagógicas y en la experiencia escolar.

La fotografía escolar

Es importante reconocer que la memoria se configura a partir de recuerdos que se preservan y se reactivan en nuestro imaginario colectivo a través de una variedad de productos culturales, tanto materiales como inmateriales. En el caso de la memoria escolar, se ha preservado mediante una variedad de objetos conmemorativos, como placas, trofeos, medallas, entre otros, que celebran logros académicos o eventos especiales. Entre estos productos culturales, la fotografía escolar juega un papel crucial, ya que reúne una diversidad de imágenes que reflejan la cultura escolar y capturan distintos momentos vividos por la comunidad educativa, cada una con sus propias singularidades, como se clasifica en la Tabla 1.

Tabla 1
Clasificación de la fotografía escolar

Por su tipo	Archivos de particulares: docentes y comunidad en general Archivos de escuelas Archivos de museos especializados o generales con fondos escolares
Por el contexto de referencia	Dentro de la escuela: aulas, patios, bibliotecas Fuera de la escuela: excursiones, visitas, desfiles
Por elementos simbólicos	Actividades: festividades cívicas, encuentros deportivos, festivales, culminación de estudios Espacios: aulas, patios, biblioteca, pasillos, laboratorios, mobiliario Materiales: mapas, pizarras, libros, cuadernos, símbolos religiosos o políticos, premios, medallas Procesos: prácticas pedagógicas, de evaluación, de organización escolar Dinámicas: disciplina, distribución de espacios, decoración, dotación de recursos
Por su propósito	Atender una acción institucional a fin de documentar la vida escolar; usualmente tomadas por un profesional o con equipo especializado Capturar un momento de la vida cotidiana en los contextos escolares; con frecuencia tomadas por los propios sujetos escolares, sin preparación previa
Por su finalidad	Contribuyen a la reconstrucción de la memoria escolar individual y colectiva Contribuyen a la reconstrucción de la historia de las escuelas o de la educación
Por su difusión	El interior de la escuela: periódico mural, exposiciones, boletín escolar, museos escolares Al exterior de la escuela: revista escolar, redes sociales, blog

Fuente: Elaboración propia con base en Cervantes y Gutiérrez (2021).

Se puede afirmar que las fotografías escolares “son la expresión de una manera de ser y comportarse en la escuela, son representaciones de una cultura institucional que transmite conocimientos, valores, normas y símbolos considerados legítimos, que representan singularidades e identidades compartidas” (Souza, 2001, p. 78). Estas imágenes han producido varios productos derivados de la fotografía, diseñados específicamente para preservar la memoria escolar, ejemplos de estos son los almanaques, las fotos grupales e individuales, los anuarios escolares, que, además de conservar el recuerdo, contribuyen a la construcción de una identidad institucional.

Para Ortiz (2023), esta diversidad de imágenes resulta ser valiosa como documentos históricos en el ámbito de la investigación educativa:

permiten a docentes, estudiantes e investigadores y académicos de distintas disciplinas, obtener información, tanto para conocer el pasado a partir de lo que representan esas imágenes, como también para el desarrollo de investigaciones, ya sea porque se aboquen al estudio de una institución en particular o porque se intenten establecer características o patrones de vida cotidiana propios de una comunidad educativa, en una época determinada [pp. 72-73].

Al utilizar la fotografía como documento en la investigación, González y Comas (2016) destacan la importancia de analizar no solo el contenido de las imágenes sino también su ubicación, el contexto físico en el que han sido preservadas, los procesos de recuperación y su uso actual. Estos elementos son fundamentales para lograr una comprensión precisa del documento fotográfico en el ámbito investigativo.

Dado el notable poder evocador de la fotografía, diversos autores como Cervantes y Gutiérrez (2021) y Ortiz (2023) han señalado que las imágenes fotográficas cumplen múltiples funciones en la investigación educativa, que no solo sirven como documentos gráficos que ilustran la narrativa, sino que también son portadores de signos, símbolos y significados culturales. En la Tabla 2 se ilustran las diferentes funciones que las fotografías pueden desempeñar, evidenciando su valor como herramientas en la investigación.

Para realizar un análisis textual e interpretativo de la fotografía es fundamental adoptar un enfoque interdisciplinario que combine técnicas de investigación documental y testimonial. Estas permiten formular preguntas clave, como quién tomó la fotografía, con qué propósito, cuándo y dónde fue realizada (Cervantes y Gutiérrez, 2021; Mraz, 2007). Este enfoque no solo enriquece la memoria escolar y la investigación educativa, sino que también abre camino a estudios visuales centrados en el imaginario colectivo. De este modo, se explora cómo las imágenes no solo documentan el pasado, sino que también moldean nuestra percepción cultural y la manera en que entendemos y recordamos la realidad.

Tabla 2
Función de la imagen fotográfica en la investigación educativa

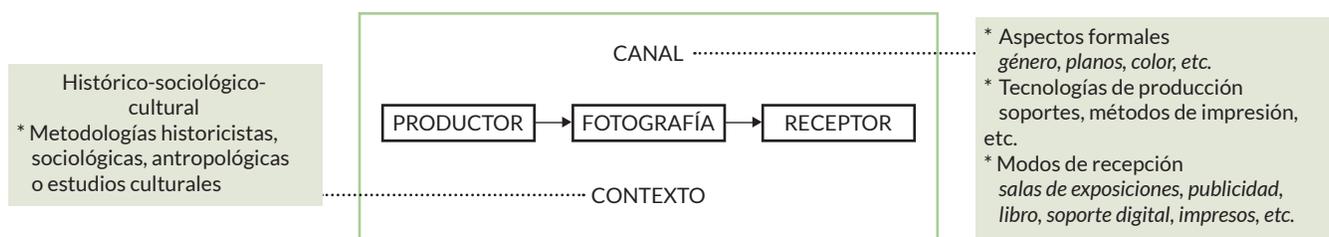
Documental	donde las fotografías dan acceso a una forma de evidencia que es directa y menos interpretada que otros tipos de fuentes
Ilustrativa	donde las fotografías pueden enriquecer y complementar textos
Retórica	las fotografías generan su propio discurso, es decir, las imágenes pueden comunicar significados y provocar emociones que van más allá de su simple contenido visual
Simbólica	donde las fotografías pueden simbolizar y encapsular ideas, valores y significados culturales, permitiendo estudiar la mentalidad y las creencias de una época específica (Hirsch, 1997)
De memoria	contribuyen a la construcción de la memoria colectiva, funcionando como puntos de referencia visuales que conectan el pasado con el presente y ayudan a mantener viva la historia a través de las generaciones

Fuente: Elaboración propia con base en Cervantes y Gutiérrez (2021) y Ortiz (2023).

Metodología

Bajo estos planteamientos teóricos, se presenta a continuación una propuesta de análisis textual de la imagen fotográfica, basada en el reconocido sistema de comunicación de Lasswell, complementada con la propuesta metodológica de Marzal (2008), para el estudio fotográfico. Dicho esquema permite destacar una serie de elementos básicos de la comunicación: emisor (productor), mensaje (fotografía), receptor, un canal de comunicación, que en este caso se refiere al campo de la fotografía, aspectos formales, tecnologías de producción y los modos recepción, y finalmente se destaca el contexto sociológico, histórico o cultural que afecta a todos los factores anteriormente citados, desde los procesos de producción de las fotografías hasta la recepción de las mismas.

Figura 1
Diagrama del análisis de la imagen fotográfica



Fuente: Elaboración propia con base en Marzal (2011).

En este primer nivel de análisis de la fotografía se identifican los elementos visuales básicos de la imagen, como figuras, objetos, encuadres y formas, para observar qué es lo que se muestra en la imagen sin aún entrar en su significado profundo. Para ello, en este estudio, nos centramos principalmente en los retratos contenidos

en los anuarios escolares de la Primaria Emiliano Zapata, ubicada en la Villa Juárez, Chihuahua, con el objetivo de identificar el conjunto de elementos asociados a la cultura escolar y su utilidad como documento para la memoria escolar, para lo cual se consideraron los aspectos formales, como son el género fotográfico —que en este estudio se focaliza en el retrato—, elementos narrativos —objetos, pose, vestimenta— y los modos de recepción —anuarios escolares—.

Los anuarios escolares de la escuela Primaria Emiliano Zapata (1960-2006)

Los anuarios escolares son productos creados por las escuelas para conmemorar el cierre del ciclo escolar, estos funcionan como recuerdos tangibles para los estudiantes, sus familias, profesores y el personal de la institución. Además buscan crear una identidad y memoria institucional, por lo que suelen incluir una variedad de elementos visuales y textuales que evocan la identidad corporativa de la escuela, tales como el lema, el escudo y otros gráficos representativos. Una de las características fundamentales y distintivas de los anuarios es que predominan los retratos fotográficos de quienes fueron los alumnos y profesores de una generación, y en algunos casos también se incluyen fotografías de actividades significativas realizadas dentro del plantel, lo que refuerza el sentido de pertenencia y orgullo institucional.

El archivo de la Primaria Emiliano Zapata resguarda anuarios de alumnos egresados que abarcan desde la generación de 1960 hasta el 2006. Este valioso acervo fue descubierto gracias al proyecto *La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua (1932-2018)*,¹ llevado a cabo en Villa Juárez, Chihuahua, por Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Guillermo Hernández Orozco y Francisco Alberto Pérez Piñón, quienes, a través de una convocatoria dirigida tanto a la comunidad como a las instituciones locales, lograron reunir una extensa colección fotográfica que incluye retratos individuales y grupales de alumnos, festividades cívicas, encuentros deportivos, festivales, graduaciones, imágenes de docentes y miembros de la comunidad, además de fotografías de edificios, aulas y patios (ver figuras 2, 3, 4 y 5).

La elaboración de estos anuarios es completamente artesanal, tanto el diseño de las portadas como la mayoría de los interiores están rotulados a mano, incluyendo los títulos y el registro de cada alumno (ver figuras 6 y 7). Esta producción manual puede deberse al hecho de que fueron creados con fines de control interno y no como objetos conmemorativos o memoriales que las familias pudieran adquirir, lo cual habría requerido su reproducción en serie mediante un sistema de impresión. En los anuarios realizados a partir de 1996 se observa que los textos ya aparecen impresos por computadora, lo cual evidencia la integración de tecnologías en el medio escolar.

¹ *La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua (1932-2018)* obtuvo el apoyo del Programa de Beca Comisión 2017-2018 de la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente y de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México, en la modalidad de Proyectos Institucionales. El primer apartado ofrece un recorrido breve por la historia del ejido, mientras que en el segundo se exponen los procesos de fundación y desarrollo de la primera escuela Primaria Emiliano Zapata en 1932, así como la posterior creación de otras instituciones educativas, como el Jardín de Niños María Helena Chanes, las primarias John F. Kennedy y Josefa Ortiz de Domínguez, y las secundarias Gustavo L. Talamantes y Federal Número 7.

Figura 2
Habitantes del ejido Ranchería Juárez
en la inauguración del edificio de la
Escuela Primaria rural Emiliano Zapata, 1932



Fuente: Archivo personal de Rubén Beltrán Acosta.

Figura 3
Fotografía de Grupo de 4ª
de la escuela Emiliano Zapata,
acompañado de su maestra, década de 1940



Fuente: Archivo de la familia Llanas Flores.

Figura 4
Retrato escolar de María Luisa
González Solís como alumna de
5ºB de la Escuela Emiliano Zapata
en el ciclo escolar 1980-1981



Fuente: Archivo personal de Ignacia Solís de González.

Figura 5
Representación por el 20 de noviembre en la
cancha vieja de la Escuela Emiliano Zapata, década de 1970



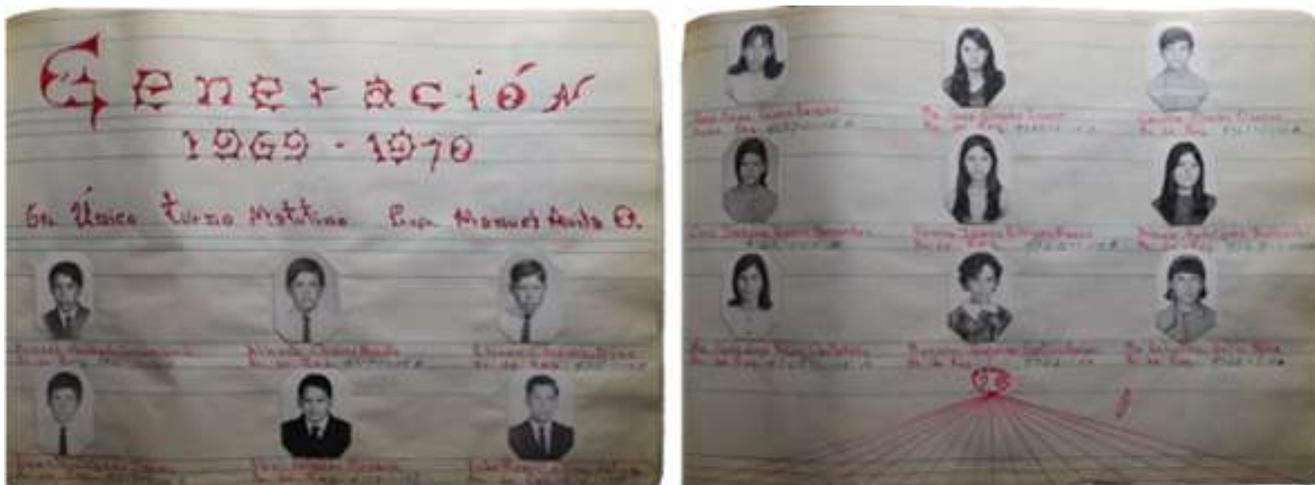
Fuente: Archivo de la Escuela Primaria Emiliano Zapata.

Figura 6
Anuario Generación 1963-1964, Grupo 6° A



Fuente: Archivo de la Escuela Primaria Emiliano Zapata.

Figura 7
Anuario Generación 1963-1964, Grupo 6° A



Fuente: Archivo de la Escuela Primaria Emiliano Zapata.

² El retrato como documento de identificación se originó hacia 1850, utilizado en cartillas de identidad en trabajos etnográficos y médicos y en fichas para identificar a criminales, pero fue hasta 1880 que Alphonse Bertillon estableció un sistema de fotografía judicial, que propone un conjunto de retratos de perfil y de frente acompañados con las descripciones antropométricas y descripción de los rasgos característicos del individuo, facilitando la creación de un archivo eficaz de identificación.

Igualmente se observa que ninguno de los anuarios contiene elementos gráficos distintivos de la escuela, destacando principalmente los retratos de los estudiantes. En estos retratos se percibe una evidente influencia del fotógrafo, quien dirigía su elaboración como un documento de identificación,² es decir, en primer plano, con la cabeza descubierta y fondo neutro, con iluminación formal, donde el sujeto fija la mirada en un punto concreto hacia la cámara y adopta un gesto neutro. Según

Navarro (2017), “este tipo de retratos no suele ir acompañado de una artificiosa puesta en escena, y normalmente la expresión del rostro del retratado constituye lo fundamental del retrato” (p. 416). Esto contrasta con los retratos de carácter social o artístico, en los que la expresión y el gesto del rostro buscan reflejar un estado de ánimo o aspectos de la personalidad del retratado, siempre según la interpretación creativa del fotógrafo.

Con relación al formato, las fotografías están impresas en forma rectangular, manteniendo un tamaño uniforme y sin retoques, con excepción de las generaciones 1967-1968 y 1969-1970, que presentan un formato ovalado. Este formato es conocido como óvalo Mignon y tiene su origen durante la época victoriana, con las tarjetas de visita, que a menudo presentaban retratos ovalados. Este ovalado ha sido especialmente popular en anuarios escolares, debido a su formato distintivo y atractivo visual asociado con la formalidad, características apreciadas en estos contextos (ver Figura 8).

En cuanto a la presentación de las personas, en los anuarios de la década de los sesenta muchas alumnas portan los mismos accesorios, como collares y aretes, lo cual añade una narrativa adicional al retrato. Barthes (1980) señala que el *punctum* aporta una dimensión subjetiva, provocando una interrupción en la percepción habitual de la imagen.³ En este caso, las joyas actúan como el *punctum*, creando un contraste con el retrato de identificación. Estos elementos inesperados generan una tensión visual que invita a una mayor exploración, sugiriendo la posibilidad de que el mismo fotógrafo proporcionara tanto la indumentaria como los accesorios durante varias generaciones, la intención del fotógrafo podría haber sido una combinación de buscar uniformidad,

³ Roland Barthes, en su libro *La cámara lúcida* (1980), introduce el concepto de *punctum* como ese elemento en una fotografía que “pincha” o impacta profundamente al espectador, provocando una reacción emocional o intelectual más allá de lo que la foto muestra objetivamente.

Figura 8
Anuario Generación 1967-1968, Grupo 6° C



Fuente: Archivo de la Escuela Primaria Emiliano Zapata.

Figura 9
Retrato en Anuario. Generación 1962-1963, Grupo 6° C



Fuente: Archivo de la Escuela Primaria Emiliano Zapata.

Figura 10
Retrato en Anuario. Generación 1964-1965, Grupo 6° A



Fuente: Archivo de la Escuela Primaria Emiliano Zapata.

Figura 11
Retrato en Anuario. Diversas generaciones entre 1962-1966



Fuente: Archivo de la Escuela Primaria Emiliano Zapata.

mejorar la estética, controlar la imagen, simbolizar ciertos valores, reforzar la memoria colectiva y posiblemente una estrategia comercial (ver figuras 9 y 10).

Al mismo tiempo se observa una notable diversidad en los peinados y vestimentas de los estudiantes, lo cual ofrece una rica representación del contexto social y cultural de la época. Los peinados de las alumnas, por ejemplo, oscilaban entre estilos sencillos y otros más elaborados, evidenciando una amplia gama de influencias y preferencias individuales. Por otro lado, las vestimentas reflejaban una variación considerable, ya que cada estudiante vestía de acuerdo con su propio estilo, dejando entrever aspectos relacionados con la moda, la clase social o las circunstancias económicas del momento (ver Figura 11). Esta diversidad no solo subraya la individualidad de los estudiantes sino que también actúa como un testimonio visual de las dinámicas culturales y sociales de la época representada.

A partir de la generación de 1987-1993 se observa que los alumnos comenzaron a usar camisetas y las alumnas chalecos, marcando una transición hacia el uso del uniforme escolar (ver Figura 12). En épocas anteriores, la ausencia de uniformes y la libertad en los peinados permitían a los estudiantes expresar su individualidad de

Figura 12
Retrato en Anuario. Generación 1987-1993, Grupo 6° A



Fuente: Archivo de la Escuela Primaria Emiliano Zapata.

manera más abierta. En contraste, en la actualidad, el uso del uniforme es defendido por algunos como una herramienta para promover un sentido de igualdad, ya que puede minimizar las diferencias socioeconómicas entre los estudiantes. Sin embargo, este tema continúa siendo objeto de debate: mientras que ciertos sectores argumentan que los uniformes restringen la libertad de expresión individual, otros consideran que contribuyen a la cohesión y equidad dentro del ámbito escolar.

Otro caso especial son los anuarios de 1971-1972 del 6ºA, en donde el fotógrafo utilizó un plano medio corto, que abarca desde la cabeza hasta el pecho del modelo; este encuadre fotográfico otorga mucho más protagonismo y ofrece una intensidad psicológica a través de los rasgos que distinguen a cada uno de los retratados, pero sin llegar a un efecto dramático sobredimensionado. Este encuadre destaca detalles que individualizan a cada uno de los modelos creando una tensión entre la pose institucional y el deseo de ser vistos, capturados y distinguidos (ver Figura 13).

Figura 13
Retrato en Anuario. Generación 1971-1972, Grupo 6º A



Fuente: Archivo de la Escuela Primaria Emiliano Zapata.

Conclusiones

Después de analizar el valor de la fotografía escolar como fuente para la investigación educativa y la reconstrucción de la memoria, se pueden extraer las siguientes conclusiones: la memoria escolar es una reconstrucción, ya sea individual o colectiva, del pasado educativo que permite acercarse críticamente a las maneras en que se ha presentado la escuela, los sujetos y los contextos que rodean el entorno escolar. La memoria se construye a partir de recuerdos que permanecen en nuestro imaginario colectivo, a través de diversos productos culturales, ya sean materiales o inmateriales, presentes en nuestra vida cotidiana. Uno de estos productos es la fotografía escolar, con la cual se capturan momentos vividos por una comunidad y reflejan “una manera de ser y comportarse en la escuela”. Estas imágenes representan una cultura institucional que transmite conocimientos, valores, normas y símbolos, y reflejan singularidades e identidades compartidas (Souza, 2001, p. 78).

Este estudio destaca que las fotografías no son simples ilustraciones que complementan una narrativa, sino que desempeñan múltiples funciones en la investigación educativa: documental, ilustrativa, retórica, simbólica y de memoria. Por ello, se propone acercarse a las imágenes como textos cargados de significados que requieren una interpretación cuidadosa y contextualizada para revelar su valor cultural.

Es importante señalar que la memoria escolar ha sido preservada a través de lo fotográfico mediante diversos productos culturales, como fotografías individuales y grupales, anuarios escolares, almanaques, diarios de control, entre otros. Estos reúnen una rica diversidad de imágenes tomadas en el entorno escolar. En este sentido, este texto presenta un análisis de los anuarios (1960-2006) de la escuela Primaria Emiliano Zapata, ubicada en Villa Juárez, Chihuahua, México. Estos anuarios no solo son testigos del pasado escolar de quienes formaron parte de la institución, sino que también funcionan como registros y productos de recuerdo, fundamentales en la construcción de la memoria escolar.

Finalmente, el análisis realizado con la metodología de Marzal revela que los retratos de los estudiantes incorporan una variedad de elementos visuales que permiten esclarecer la cultura escolar y las características de una época, siendo ideales para un análisis iconológico. Estos retratos, como productos culturales, reflejan el paso del tiempo, evocan un pasado, la infancia, la familia, la biografía y la comunidad escolar. Constituyen además el punto de partida para cualquier álbum o recorrido de vida, llenos de personas y, sobre todo, de nuestras propias experiencias.

Referencias

- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida: notas sobre la fotografía*. Paidós.
- Cervantes, E., y Gutiérrez, P. (2021). *Aportes de la fotografía patrimonial a la investigación educativa: capturando historias de arena y gis* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0152.pdf>
- Chávez, M., y Macías, E. (2018). El patrimonio histórico educativo a través de las fotografías: la historia de la educación física en México. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 4(1), 144-169. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i1.7853
- Espinosa, A., y Ramos, N. (2013). Origen y prospectiva del proyecto Memoria Escolar Fotográfica del Sistema Educativo Estatal Regular en San Luis Potosí. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), 163-170. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.17>
- González, S., y Comas, F. (2016). Fotografía y construcción de la memoria escolar. *History of Education & Children's Literature*, 11(1), 215-236.
- Hirs, M. (1997). *Family frames: Photography, narrative, and postmemory*. Harvard University Press.
- López, L., y Cartes, A. (2019). Archivo emocional y corpus foto biográfico. La construcción de la memoria visual de una comunidad escolar. *Discursos Fotográficos*, 15(27), 154-189. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2019v15n27p154>
- López, M., Alberich, J., y Ruíz A. (2020). La aplicación e incorporación de la documentación fotográfica en el patrimonio histórico-artístico. *Documentación de Ciencias de la Información*, 44(1), 25-33.
- Marzal, J. (2008) Aproximaciones metodológicas en el estudio de la fotografía. *Lecciones de comunicación*, 10. <http://hdl.handle.net/10234/19814>
- Mraz, J. (2007). ¿Fotohistoria o historia gráfica? El pasado mexicano en fotografía. *Cuicuilco*, 14(41), 11-41. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/articulo:10382>
- Navarro, L. (2017). *La búsqueda de la identidad en el retrato fotográfico: del retrato burgués decimonónico al selfie*. Congreso Internacional de Fotografía. <http://dx.doi.org/10.4995/CIFo17.2017.7171>
- Ortiz, J. (2023). La importancia de las fotografías como documento histórico. Su recuperación y puesta en valor desde la biblioteca escolar. *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 3, 64-78.
- Souza, R. (2001). Fotografías escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. *Educar*, 18, 75-10.
- Ramos, N., y Espinosa, A. (2013). Origen y prospectiva del proyecto Memoria Escolar Fotográfica del Sistema Educativo Estatal Regular en San Luis Potosí. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), 163-170. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.17>
- Trujillo Holguín, J. A., Hernández Orozco, G., y Pérez Piñón, F. A. (2019). *La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua (1932-2018)*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua/PACMYC. <https://doi.org/10.33010/ed-rediech.29>
- Viñao, A. (2012). La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. *Educação*, 35(1), 7-17. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/111951>

Cómo citar este artículo:

Gallegos Anzures, A., y Trujillo Holguín, J. A. (2025). Fotografía y memoria escolar. Anuarios escolares (1960-2006) de la escuela Emiliano Zapata de Villa Juárez, Chihuahua. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 137-150. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.675>



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.

Ir a la escuela durante la revolución: la educación pública en el estado de Morelos durante el movimiento zapatista (1910-1919)

*Going to school during the Mexican Revolution: Public education
in the State of Morelos during the Zapatista movement (1910-1919)*

Carlos Capistrán-López

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivos analizar las diversas condiciones que presentaba las escuelas morelenses hacia el final del Porfiriato (1910), diferenciadas y marginadas por condiciones legales, políticas, económicas, recursos humanos como los docentes y recursos didácticos como los libros de texto. Por otra parte, el inicio de la Revolución mexicana en Morelos hacia 1911 trastocó las condiciones de la vida cotidiana de la escuela y sus actores: maestros y alumnos. Por lo tanto, se tiene por objetivo realizar diversas descripciones de las circunstancias a las que se enfrentaron las comunidades escolares en su cotidianidad con la irrupción de los revolucionarios, impactando aún más en la marginalidad educativa de los grupos campesinos morelenses. Para cumplir con estos objetivos se utilizan principalmente fuentes primarias sobre la legislación educativa de la época, así como archivos locales como el Archivo Histórico de Cuautla y archivos nacionales, complementados con otras fuentes secundarias rescatadas para cumplir con los propósitos del artículo.

Palabras clave: Educación en los campos, exclusión, marginación, Revolución mexicana, vida cotidiana.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the various conditions that the Morelos schools presented towards the end of Porfiriato (1910), differentiated and marginalized by legal, political and economic conditions, human resources such as teachers and didactic resources such as textbooks.

On the other hand, the beginning of the Mexican Revolution in Morelos around 1911 disrupted the conditions of the daily life of the school and its actors: teachers and students. Therefore, the objective is to make various descriptions of the circumstances that the school communities faced in their daily lives with the emergence of the revolutionaries, further impacting the educational marginality of the Morelos peasant groups. To meet these objectives, primary sources about the educational legislation of the time from local archives such as the Archivo Histórico de Cuautla and national archives are mainly used, complemented with other secondary sources rescued to meet the purposes of the article.

Keywords: Education in the countryside, exclusion, marginalization, Mexican Revolution, daily life.

Carlos Capistrán-López. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Es Doctor en Educación por la UAEM, especializado en la línea de investigación de historia de la educación. Ha explorado temas sobre educación rural morelense, libros de texto y periódicos educativos en los siglos XIX y XX. En la actualidad es catedrático del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y docente en las asignaturas de Historia de México e Historia Universal en la Preparatoria Diurna núm. 1 Bernabé L. de Elías de la UAEM. Correo electrónico: carlos.capistran.lopez@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9388-2927>.

La educación en Morelos antes de la Revolución mexicana

En Morelos, durante la última década del Porfirismo se expidieron al menos dos legislaciones educativas, una hacia 1905 y otra hacia 1910. Entre tanto, ya se encontraba consolidado un sistema educativo estatal con características de exclusión y marginación escolar en las áreas rurales, prevalecientes en el estado, ya que el 77.7% de la población vivía en el campo (INEGI, s.f.). Esta marginación se reflejó en la dotación de recursos económicos para el pago a los docentes según la categoría de la escuela en la que laboraban, la infraestructura, currículo y los materiales didácticos con los que los maestros enseñaban. En esta articulación entre sistema escolar y sistema social se incorporan diversos mecanismos de exclusión. Para explicar los procesos de exclusión educativa, Dubet (2005) describe el modelo de *escuela de integración desigual*, que permite explicar las condiciones escolares de principios del siglo xx en Latinoamérica, en México y en las zonas rurales del país, como Morelos. En este modelo, el problema de la exclusión social estaba ligado a la dificultad para incorporar al sistema escolar a los grupos marginales o con formas de vida sumamente tradicionales, como los indígenas, los campesinos, las mujeres y los pobres, que no podían prescindir del trabajo de sus hijos (Dubet, 2005, p. 95). Los procesos de escolarización en el modelo de escuela de integración desigual no buscaban modificar la estructura social, de modo que la “enseñanza elemental para todos” y la enseñanza para las élites se mantuvieron distantes una de la otra, por lo que el sistema educativo procuraba más atención a la idea de la integración nacional que a la igualdad de oportunidades o a la movilidad social (Dubet, 2005, p. 96).

Estos procesos de escolarización desigual se encontraban fuertemente normativizados por las leyes de educación pública. En Morelos, las legislaciones educativas de 1905 y 1910 establecieron tres categorías de escuelas públicas: de primera, de segunda y de tercera clase. Las leyes eran explícitas al determinar las categorías que ocuparían las escuelas, cuyas particularidades dependerían de la importancia de la población, su número de habitantes y la distancia a la que se encontrarán de otras localidades con escuelas; traduciéndose estas características en recursos que el erario debía otorgarle al sostenimiento de cada escuela.

Esta clasificación de las escuelas estatales determinó el currículo escolar que debía aplicarse para cada categoría de escuela. La categoría de escuelas de *primera clase* se dividía en la primaria elemental y la primaria superior; deberían tener un maestro por cada uno de sus cuatro años escolares, el currículo incluía la enseñanza de las materias de lectura y escritura, aritmética, lecciones de objetos o cosas, historia, educación cívica, ejercicios de dibujo y de caligrafía, así como otras que debían desarrollar las aptitudes físicas (ejercicios gimnásticos, ejercicios de la voz y cantos corales para ambos

sexos) y habilidades para el trabajo, para los varones trabajos manuales y agrícolas, y para las niñas trabajos domésticos y de costuras. También se incluía la enseñanza de la geografía del estado de Morelos, de México y nociones de la universal.

Las escuelas de *segunda clase* impartirían la primaria elemental, tenían un número menor de maestros que de años escolares y además se procuraría que tuvieran, cuanto más, dos grupos pertenecientes a diferentes años escolares. Las de *tercera clase* cumplirían con un currículo menos extenso, que debía cumplirse solamente en tres años. Se componía de lectura, escritura y conocimiento de la lengua castellana. Para las clases de aritmética incluía solamente el conocimiento de las unidades del sistema métrico y de las principales formas geométricas. Para las lecciones de cosas se proponía conocer intuitivamente a los seres y de las cosas familiares a los niños, y reglas elementales de higiene. Los alumnos adquirirían breves conocimientos de geografía, de historia e instrucción cívica. Al igual que en las de primera y segunda clase, los niños que estudiaban en escuelas de tercera debían hacer ejercicios gimnásticos, cantos corales y trabajos manuales adecuados al sexo de los escolares.

En las escuelas de tercera clase un maestro podía hacerse cargo hasta de tres grupos de niños, para lo que dividía el día escolar en dos momentos para poder atenderlos. Hacia finales de la década de 1910 la legislación educativa explicitaba que en poblados que por sus características poseyeran dos escuelas de tercera clase, estas se condensarían en una mixta, pero con la característica de que debería de ser atendida por un maestro y una maestra, para que se encargara de las clases relacionadas con las actividades femeninas como tejidos y bordados (Ley de Educación, 1905).

La ley educativa de 1910 ratificó la obligatoriedad de la escuela primaria elemental para todos los niños de entre siete y doce años. Además incluía la enseñanza de párvulos, en Cuernavaca, capital del estado, sin ser obligatoria. La legislación también reconocía y ratificaba, como otras anteriores, la obligación del Ejecutivo de procurar que hubiera el número suficiente de escuelas en todos los poblados, así como crear una escuela Normal para que “los beneficios de la instrucción se extendieran a todos los habitantes del Estado” (Ley de Educación, 1910). Sin embargo, la educación elemental pública no sería obligatoria para los niños que vivieran en poblaciones sin escuelas, ni para aquellos que tuvieran algún defecto corporal o mental que los inutilizara para el estudio. Solamente “obligaba” a los que vivieran en poblados sin escuela a trasladarse al pueblo más cercano a recibir la educación, siempre y cuando no excediera dos kilómetros de distancia. Oficialmente había localidades en que las que no había escuelas. Estas localidades fueron pequeñas haciendas, como El Peñón, y congregaciones como la de Juárez, las estaciones ferroviarias, los campamentos y principalmente los ranchos. De estos últimos, de los 26 que aparecieron entre 1900-1910 en Morelos, por su población menor a 150 habitantes, todos carecían de escuela.

Por otra parte, a los hacendados que controlaban la economía y el campo con sus grandes haciendas azucareras la ley de educación de 1910 solo los “incitaba” al patriotismo y la filantropía para que fundaran y sostuvieran, o al menos que ayudaran al fomento de las escuelas que había en las fincas de su propiedad. Leyes educativas anteriores les obligaban a sostener las escuelas de sus haciendas con recursos propios, pero hacia 1910 la ley incluso permitía al hacendado que los niños en edad escolar trabajaran, pero que asistieran por lo menos 15 horas a la semana a la escuela (de un total de 30 o 35 horas a la semana), con la intención de conciliar los intereses del hacendado y los educativos (Ley de Educación, 1910).

Las grandes haciendas motores del progreso económico del estado de Morelos en la época poco contribuyeron con recursos económicos en forma de impuestos para el sostenimiento de las escuelas. Desde el gobierno del general Francisco Leyva, primer gobernador del Estado de Morelos, los hacendados se organizaron y encontraron las argucias necesarias para evitar pagar los altos impuestos que se les imponían. Una y otra vez se ampararon, y en el gobierno de Carlos Quaglia, para evitar enfrentamientos con los hacendados sobre asuntos fiscales, se integró una comisión para decidir, entre los mismos productores, el impuesto que debían pagar sobre la producción de azúcar. Para 1905 el cobro del impuesto por cada hectárea de tierra cultivada con caña de azúcar pasó de ser de entre 15 y 10 pesos a 4 pesos. Con estas medidas tomadas por el gobernador Manuel Alarcón a finales del periodo porfirista se beneficiaron aún más los hacendados, que iban extendiendo su influencia económica y de tenencia de la tierra por el Estado.

Para el maestro e inspector Francisco de P. Reyes, era de hacerse notar que no obstante la vigilancia ejercida por las autoridades había mucha irregularidad en la asistencia a las escuelas por parte de la “clase pobre”, pues de la población infantil en edad escolar (11,000) solo asistían a la escuela entre 7,000 y 8,000 niños y niñas (Reyes, 1890, s.p.). Para el gobernador, había dos razones de la inasistencia de los niños a la escuela: “la ignorancia del pueblo hacia los beneficios de la educación y su pobreza, que obliga a los padres a buscar auxilio de los niños aún pequeños, para realizar faenas” (Gobierno del Estado de Morelos, 1897).

Sin embargo, los niños y niñas no asistían a sus clases por encontrarse ocupados realizando trabajos en las haciendas. A *la polilla*, es decir, los niños que realizaban actividades como sacudir zacate u otras yerbas, que se consideraban trabajos sencillos pero al fin obligatorios, se les pagaban 12 centavos diarios. Según el testimonio de Victoriano Jiménez Sánchez, que en 1909 tenía ocho años, esos niños estaban obligados a trabajar en las haciendas compelidos por capataces y las autoridades del gobierno porfirista. En ese entonces “toda la juventud era analfabeta, porque en lugar de ir a la escuela a aprender algo, pues no íbamos, porque teníamos la obligación de ir a trabajar a las haciendas” (García, 1995, pp. 21-22).

Ir a la escuela durante la Revolución mexicana y el movimiento zapatista: 1911-1919

A partir de la lectura pública del Plan de San Luis en las plazas de las ciudades, el movimiento revolucionario en Morelos se propagó rápidamente. En mayo de 1911 los rebeldes habían tomado las ciudades de Yautepec y Jonacatepec. En ese mismo mes habían puesto sitio a la ciudad de Cuautla, que sucumbió después de seis días. Con la toma de las ciudades más importantes del estado de Morelos, el territorio quedó controlado para la causa maderista. A partir del rompimiento entre Zapata y Madero, la *segunda revolución*, la propiamente agrarista que desconoció el gobierno de Madero en 1911, tuvo consecuencias más graves para los habitantes de Morelos: no solo tropas zapatistas alteraron la vida cotidiana en las ciudades, villas, pueblos y ranchos, también la intromisión del gobierno federal mediante la designación arbitraria de gobernadores interinos, así como diversas incursiones del ejército. Durante el gobierno maderista y en plena efervescencia del movimiento agrarista apareció un nuevo actor educativo en el territorio morelense: el gobierno federal, representado por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Hacia marzo de 1912 llegó el primer “conferencista” a la ciudad de Cuautla para comenzar una campaña antianalfabeta, y para 1913 fue enviado el primer maestro a establecer el proyecto de las escuelas rudimentarias (Archivo Histórico de Cuautla [AHCuautla], 1912-1913). La Secretaría de Fomento había dotado con un número significativo de libros la “biblioteca popular” de la ciudad de Cuautla. Incluso, por medio del Departamento de Bosques se habían realizado algunas “fiestas” para la reforestación de zonas boscosas, en las que participaban principalmente maestros y escolares (Gobierno del Estado de Morelos, 1913). Pero llegó este proyecto educativo en mal momento: el zapatismo empezaba a tomar fuerza y desestabilizaba al poder Ejecutivo estatal impuesto desde la ciudad de México, por lo que aún se desconoce el alcance de este proyecto educativo federal.

Las irrupciones del ejército en Morelos, dirigidas primero por Victoriano Huerta y después por Juvencio Robles, trastornaron la cotidianidad, principalmente en los campos y en el área de las haciendas. El enfrentamiento entre federales y agraristas, de manera lenta pero gradual, afectó seriamente la asistencia escolar: dificultó la ya mermada asistencia de los niños y niñas a la escuela. Muchas veces, las clases debían suspenderse por varios días, pues las escuelas fungían como cuarteles federales improvisados, como lo reportaba la maestra Susana Sandoval, que estaba a cargo de la escuela del pueblo de Cuautlixco en Cuautla. Una vez desalojados los locales escolares por la tropa, los niños y niñas ya no regresaban a la escuela, por temor a quedar atrapados en escaramuzas entre rebeldes y federales, por lo que la maestra proponía como remedio desesperado que se aplicaran a los padres las respectivas multas que estaban determinadas por la ley de educación vigente (AHCuautla, 1911-1912).

Entre las movilizaciones del ejército federal, los zapatistas se organizaban en guerrillas. Aunado a esto, para debilitar la resistencia campesina contraria al gobierno, en 1912 Juvencio Robles ordenó aplicar en todo el estado de Morelos la estrategia militar de la “recolonización”. Este método consistía, primero, en evacuar a las villas, pueblos y ranchos, para después incendiarlos y trasladar a “campos de concentración” a la población pacífica o confinarla en las cabeceras de distrito, con la intención de evitar que prestaran apoyo a los rebeldes con refugio, armas o víveres; o servía de medida preventiva, pues evitaba que surgieran otros posibles rebeldes (Womack, 2010, p. 135). Esta táctica militar mermó la población rural del estado y también las haciendas se quedaron sin trabajadores, muchos sospechosos de colaborar con los zapatistas tuvieron que huir a los montes o estados vecinos. Otra estrategia militar fue incorporar mediante leva a niños entre 10 y 12 años al ejército federal, y fueron expulsados de la entidad más de dos mil jóvenes conscriptos (López, 2002, p. 40). Otros huyeron de las haciendas, ciudades, villas, pueblos y ranchos para colaborar francamente con el levantamiento zapatista; entre estos grupos destacaba “«un batallón regular» de niños de 10 a 12 años que seguía a las bandas de los rebeldes recogiendo basuras y robando lo que podían, saqueando todavía más que sus mayores” (Womack, 2010, p. 167).

Bajo las órdenes del general agrarista Pedro Saavedra había “hartos chamacos” que eran ocupados para hacer mandados, como Estanislao Tapia Chávez, que a los 12 años cuando no estaba jugando con los otros “chamacos” colaboraba en los ataques a las haciendas, “llevando bombas en morrales de cuero, llevábamos un cigarro prendido y encendíamos la mecha y tirábamos donde estaba el enemigo. Aventábamos dos o tres bombas y corríamos luego para donde estaba la salida, de a dos...” (García, 1995, p. 87).

Hacia finales de 1912, en una breve restauración de los poderes de la Unión, en la Cámara de Diputados del Estado, una comisión de educación formuló un proyecto de creación de un Colegio de Agricultura y Mecánica, pero finalmente la propuesta fue rechazada en el pleno de la Cámara (Womack, 2010, p. 150). En el discurso oficial, el gobernador interino Benito Tajonar, en su informe rendido en abril de 1913, reportó que existían 240 escuelas en el territorio morelense: 12 de primera clase, 40 de segunda, 185 de tercera clase, una de párvulos y dos de adultos. Sin embargo, la asistencia media había descendido casi a la mitad. De 6,319 niños y niñas inscritos en los planteles oficiales, la asistencia había caído a 3,590. También se encontraban 85 escuelas clausuradas por falta de maestros, que habían renunciado a sus puestos, pues la mayoría se encontraban en el campo, donde las incursiones rebeldes eran más severas y frecuentes (Gobierno del Estado de Morelos, 1913).

Al ser evacuadas principalmente las zonas agrarias y al ser concentrada la población en las ciudades, la mayor parte de las escuelas que se encontraban en el campo

oficialmente quedaron fuera del presupuesto de egresos estatal para 1914. De las 240 escuelas que reportó el gobernador interino Tajonar en abril de 1913, para el año fiscal de 1914 solo figuraban en el presupuesto oficial de egresos 152 escuelas para todo el territorio estatal; solo se mantendrían las escuelas de las cabeceras distritales (ciudades como Cuernavaca, Cuautla y Jonacatepec) y en las villas y algunos pueblos, eliminando las escuelas de la mayoría de las poblaciones consideradas ranchos y algunas haciendas.

En mayo de 1914, a pesar de los esfuerzos del gobierno federal por erradicar la “gangrena zapatista”, solo faltaba por tomar el último reducto controlado por las tropas huertistas: la ciudad de Cuernavaca. La ciudad fue sitiada por más de cuatro meses para finalmente quedar en manos de los rebeldes campesinos. Desde el verano de 1914 hasta la primavera de 1916 Zapata detentó la autoridad en una región que comprendía Morelos y Guerrero y partes de los estados de Puebla y México (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1991, p. 183). Es posible que el gobierno de los revolucionarios durante este tiempo se preocupara porque las escuelas siguieran funcionando. Después de la toma de Cuernavaca, Zapata había dispuesto que se mantuvieran abiertas las escuelas, exhortando a los profesores a continuar esmerándose en su trabajo, por lo que pudo haber procedido del mismo modo en otras plazas ocupadas por las tropas zapatistas (Gallardo, 2004, p. 123).

El control zapatista sobre las poblaciones fue intermitente, por lo que muchas de las acciones encaminadas al mejoramiento educativo que pudieron planear quedaron en buenas intenciones. Por otra parte, hay que aclarar también que si bien existía en la estructura docente una pirámide en cuya base se encontraba la mayor parte de los maestros morelenses, que eran pobres y mal pagados, en la cúspide se encontraba una pequeña élite docente bastante bien relacionada con los políticos porfirianos, que vieron en el movimiento agrarista un huracán que trastornó lo que llamaban “el orden y el progreso” hasta ese momento alcanzado, por lo que se negaron a contribuir a la llamada “revolución”; como el profesor Estanislao Rojas, que desde un principio, abiertamente, no dudó en unirse al “incendiario” Juvencio Robles (Díez, 1982, p. 192).

Durante el periodo de control zapatista, la Soberana Convención Revolucionaria se estableció en Morelos. En 1915, el gobierno Convencionista se trasladó a Cuernavaca y se nombró a Roque González Garza presidente de la República, y expidió el 27 de noviembre de ese año la Ley para la Generalización de la Enseñanza en el País, firmada principalmente por los ministros vinculados con el zapatismo, como el profesor Otilio Montaña y Jenaro Amezcua. Pero la situación de guerra y enfermedad limitaron a una reducida parte del territorio nacional la aplicación de la ley de educación expedida por la Convención Revolucionaria, así como los simples decretos no bastaban para que las escuelas siguieran funcionando. En el caso de la capital morelense, ante el nuevo sitio de los zapatistas en 1917 poco a poco fue evacuada,

quedando prácticamente deshabitada por un periodo de dos años –1917-1918–, por lo que no quedaron en la ciudad ni maestros ni niños para hacer escuela. Otros lugares corrieron con la misma suerte, como la villa de Tepalcingo, que fue abandonada desde el año 1916 hasta 1920 aproximadamente (Estrada, 1937, p. 24).

Al desaparecer la figura de Zapata como líder del movimiento campesino en 1919 su ejército se fraccionó, derivándose de él gavillas de revolucionarios que se dedicaban a asaltar y hurtar los pueblos. Los habitantes se organizaron en las “Defensas Sociales” para evitar ser asaltados por bandoleros que circundaban la geografía morelense. A pesar del escenario de guerra, enfermedad y hambruna que afectó a los pueblos de Morelos durante la Revolución mexicana, aún no queda claro qué tan prolongados fueron los periodos de abandono y reocupación. Esto implica lapsos de vuelta a la vida cotidiana y también ir a la escuela.

Conclusiones

La Revolución mexicana y el movimiento zapatista entre 1910-1919 significaron una ruptura de la cotidianidad en las ciudades, villas, pueblos, haciendas, ranchos y el resto de los campos morelenses. Al desarticularse el Estado, propiamente los poderes Ejecutivo estatal y el Legislativo por casi una década, la estructura del “orden y progreso” construida durante el Porfiriato se fracturó a nivel macro, para dar paso a la vieja organización aldeana. Ahora, sin supervisión del Estado, las comunidades y sus habitantes tomaron las riendas de su vida cotidiana, incluido el sostenimiento de sus escuelas y de sus profesores, como cuando pagaban sus impuestos, tal como se había acostumbrado en los pueblos antes de la Revolución. La idea sobre la organización social al nivel micro (aldeano) de las comunidades morelenses durante el “autogobierno zapatista” ha sido presentada por Womack (2010) y por Gilly (1986) bajo el concepto marxista de “Comuna de Morelos”. Sin duda, faltan nuevas interpretaciones, otros conceptos y categorías para comprender la organización social a nivel micro durante los periodos de guerra y conflictos civiles que alteran la vida cotidiana y principalmente los procesos educativos. Finalmente, el análisis del sistema educativo morelense porfirista con características de un modelo de escuela de integración desigual, descrito por Dubet (2005), permite mostrar las características de los diversos mecanismos de exclusión y marginalidad en las escuelas de las áreas campesinas de Morelos, como la inasistencia escolar consecuencia del trabajo infantil en las haciendas, condiciones que estaban determinadas y fuertemente normativizadas por las leyes de educación.

Referencias

AHCuautla [Archivo Histórico de Cuautla].

Díez, D. (1982). *Bosquejo histórico geográfico de Morelos* [colec. Summa Morelense]. Impresos de Morelos S.A.

Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En J. Luengo (comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación* (pp. 93-115). Pomares.

Estrada, O. (1937). *Apuntes monográficos del municipio de Tepalcingo*, Morelos. s.e.

Gallardo, C. (2004). *Escuelas y maestros morelenses hasta el zapatismo*. Congreso del Estado de Morelos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Escuela Particular Normal Superior “Lic. Benito Juárez García”/La Rana del Sur.

García, P. (1995). *Cuatro testimonios de veteranos zapatistas*. Sur, Comunicación y Medios.

Gilly, A. (1986, dic. 1). Los dos socialismos mexicanos. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=4699>

Gobierno del Estado de Morelos (1897). *Discurso pronunciado por el C. Gobernador Constitucional, al abrir el XV Congreso del Estado su tercer periodo de sesiones ordinarias. Semanario oficial del Gobierno del Estado de Morelos, septiembre de 1897*.

Gobierno del Estado de Morelos (1913). *Informe Leído por el Señor Gobernador Interino, 17 de abril 1913*.

INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (s.f.). *Tercer Censo de Población de los Estados Unidos Mexicanos 1910*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1910/>

Ley de Educación Pública del Estado de Morelos (1905). s.e.

Ley de Educación Pública del Estado de Morelos (1910). s.e.

López, V. (2002). *Estado de Morelos, breve historia, 3000 a.C. 1930 d.C.* Cuadernos Históricos Morelenses.

SEP [Secretaría de Educación Pública] (1991). *Morelos: Nieve en la Cima, fuego en el cañaveral, Monografía Estatal*. Talleres Citos.

Womack, J. (2010). *Zapata y la Revolución mexicana*. Siglo XXI.

Cómo citar este artículo:

Capistrán-López, C. (2025). Ir a la escuela durante la revolución: la educación pública en el estado de Morelos durante el movimiento zapatista (1910-1919). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 151-159. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.680>



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.

Representación de los campesinos en el libro de texto gratuito de tercer año de primaria de 1960

The representation of peasants in the free textbook of the third year of primary school of 1960

Blanca Esthela González Mina

RESUMEN

El análisis de los libros de texto gratuitos (LTG) desde su creación hasta la actualidad es un tema de gran relevancia debido a que a través de sus páginas nos muestran una visión de la realidad de cada época o gobierno; es decir, se pueden considerar como objetos de poder social, ideológico y pedagógico, así como de conocimiento. En el caso de los libros de Historia, en los cuales se muestra una visión desde los vencedores y héroes, se olvida de los grupos que ayudaron a la construcción del Estado-nación, es decir, de los grupos “comunes”, los grupos sociales menos beneficiados, los cuales han sido estudiados desde la denominada “historia desde abajo”, es por ello que en este trabajo se abordarán desde la *Historia social*, enfocándose en los grupos subalternos (campesinos), como aquellos que con sus contribuciones, trabajo e incluso resistencia lograron que la historia se escribiera y continúe escribiéndose hasta la actualidad. Hasta el momento se ha identificado en los LTG de forma gráfica y al interior del texto la forma de representación que se tiene de ellos y la poca visibilidad que estos han tenido en los procesos de conformación del Estado-nación. Para abordar el concepto de *representación* retomaré la propuesta de Roger Chartier, quien hace referencia a esta como una categoría flexible que tiene múltiples y distintos significados, con usos variados, e incluso se puede considerar como una herramienta de análisis. El libro de texto gratuito, a través de su discurso, ejerce influencia que permite formar identidad en la sociedad.

Palabras clave: Historia, representaciones, libros de texto gratuito, grupos subalternos, campesinos.

ABSTRACT

The analysis of free textbooks from their creation to the present time is a topic of great relevance because they show us a vision of the reality of each era or government through their pages; that is, they can be considered as objects of social, ideological and pedagogical power, as well as sources of knowledge. In the case of History books, which show a vision from the victors and heroes, the groups that helped build the nation-State are forgotten, that is, the “common” groups, the least benefited social groups, which have been studied from the so-called “history from below”, which is why in this work they will be approached from Social History, focusing on subaltern groups (peasants), as those who—with their contributions, work and even resistance—managed to ensure that history was written and continues to be written to this day. So far, the form of representation that they have and the little visibility that they have had in the processes of formation of the nation-State have been identified in the free textbooks graphically and within the text. To address the concept of *representation* I will return to the proposal of Roger Chartier, who refers to it as a flexible category that has multiple and different meanings, with varied uses, and can even be considered as an analysis tool. The free textbook, through its speech, exerts influence that allows identity to be formed in society.

Keywords: History, representations, free textbooks, subaltern groups, peasants.

Blanca Esthela González Mina. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Es docente frente a grupo en escuelas preparatorias de Toluca. Licenciada en Historia por la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, Maestra en Historia por El Colegio Mexiquense A.C., y actualmente estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del ISCEEM. Correo electrónico: esthelamina12@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0001-9765-1111>.

Representación de los campesinos en el libro de texto gratuito de tercer año de primaria de 1960

El presente trabajo de investigación es un reporte parcial de la investigación en curso desarrollada en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México –ISCEEM– como parte de un programa doctoral, la cual tiene como objetivo principal identificar a los grupos subalternos en el libro de texto de tercer año de primaria de 1960. Los libros de texto gratuitos sirvieron de apoyo al docente para desarrollar las temáticas propuestas en los programas de estudio de una mejor manera, pero en ocasiones dichos textos se convirtieron en la base del proceso enseñanza-aprendizaje; así pues, se cuestiona: ¿Cómo el docente se ha convertido en sujeto histórico (actor de transformación) utilizando el libro de texto? Es decir, ¿qué tanto el docente ha transmitido la historia oficial, basada en la identificación de personajes históricos como héroes o villanos, y dejando de lado esa perspectiva de seres humanos con aciertos y errores, como personajes históricos que actuaron de acuerdo a las necesidades del momento en el que se encontraban? Pero para llegar a dichas conclusiones de lo que se puede llamar “historia verdadera” se necesita un análisis más profundo de los libros, así como una responsabilidad en la transmisión y asimilación de los contenidos.

Al referirnos a los libros de texto no podemos dejar de mencionar a Jaime Torres Bodet, quien, siguiendo el ejemplo de José Vasconcelos, trató de luchar contra el analfabetismo. Desde su primer nombramiento en 1944 como Secretario de Educación, bajo la presidencia de Manuel Ávila Camacho –1940-1946–, Torres Bodet “había sugerido que el Estado publicara los textos para la escuela elemental [...] así, se podría garantizar una estabilidad duradera de los planes y programas de estudio” (Villa, 1988, p. 59). Dicha propuesta se llevó a cabo años después bajo la administración del presidente Adolfo López Mateos –1959-1964–, en la cual Torres Bodet fue nombrado por segunda ocasión secretario de Educación y nuevamente tuvo la oportunidad de concretar la publicación de los libros de texto gratuitos –LTG–, enfrentándose nuevamente a las problemáticas que desde su primer nombramiento había tenido que sobrellevar para implementar sus propuestas; algunas de ellas fueron las instalaciones escolares inadecuadas, la escasez de profesores, las ausencias, la deserción escolar, las necesidades de cada comunidad, entre otras (Coward, 1966, p. 17).

La producción de libros de texto respondía a una doble finalidad. En primer término, se trataba de hacer extensiva la educación a todos los sectores sociales otorgando a todos los alumnos de enseñanza primaria, los medios indispensables para el aprendizaje. Y, en segundo, asegurar una base cultural uniforme para la niñez mexicana. Para lograr ambos propósitos dos eran los conductos: la gratuidad y la obligatoriedad de los textos [Greaves, 2001, p. 2].

Con la creación de la Conaliteg –Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos– la educación se apegó a lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3º, referente al carácter gratuito de la educación. Posteriormente, en 1960, la Secretaría de Educación Pública –SEP– declaró a los libros de texto como obligatorios y únicos, con el objetivo no de ser un cúmulo de conocimientos sino de despertar el interés y creatividad de los alumnos y que ello pudiera incidir en su formación y desarrollo de hábitos y actitudes para hacerlos conscientes de sus derechos y obligaciones como parte de una sociedad (Villa, 1988, p. 61; Cowart, 1966, p. 30). Para la mayor parte de la población, hasta ese momento, los libros de texto fueron el único acercamiento al conocimiento; de acuerdo con Barriga Villanueva (2011), “la única manifestación de lengua escrita al alcance de familias enteras que los ha convertido en el símbolo de una utópica equidad en medio de una inaudita pobreza material e intelectual” (p. 12). En palabras de Greaves,

los libros de texto gratuito eran el mejor conducto para lograr la difusión de una determinada ideología acorde con los intereses del Estado entre todos los sectores sociales, incluyendo los grupos económicamente privilegiados. Era la forma idónea para que éste pudiera mantener su hegemonía ejerciendo, además del político, un mayor control sobre el aparato educativo [Greaves, 2001].

Con lo anterior se deja ver la importancia del análisis de los libros; si bien idealizan a un México en progreso, la realidad fue diferente en algunos casos y sectores sociales, por ejemplo, en los actores de estudio, quienes a lo largo de los años han sido vistos como meros trabajadores ya sea en el campo o en la ciudad y no como sector importante en la creación del Estado-nación.

El libro de texto gratuito ha sido estudiado desde diferentes líneas de investigación de acuerdo al interés de los autores, también las épocas de estudio han sido variadas, por ejemplo, desde lo abordado por Mendoza (2009), quien realiza un análisis de los cambios y continuidades en las políticas educativas en torno al libro de texto, retomando los discursos y prácticas de la educación básica en la época posrevolucionaria.

El libro de Vázquez (2000) *Nacionalismo y educación en México* ha sido uno de los trabajos pioneros que utiliza el libro de texto como fuente para el estudio de la historia de la educación, enfocado en la perspectiva del autor, la finalidad al estudio de la historia, la interpretación de las grandes etapas y sus personajes, de lo cual resultaron héroes o antihéroes de la historia de México (p. 2). Su análisis está dividido en cinco etapas: la primera de 1821 a 1857, segunda 1857-1889, tercera 1889-1917, cuarta 1917-1940 y quinta 1940-1960.

Villa (1988), en su texto *Los libros de texto gratuitos*, “analiza las representaciones que aparecen en los Manuales de lectura, que forman parte de los Libros de Texto Gratuitos” (p. 16) de Lengua Nacional de los últimos tres años de primaria (4º, 5º y 6º) en dos periodos diferentes (1958-1964 y 1970-1976), para descubrir cómo, a partir

de ciertas unidades temáticas, el Estado ofrece a los niños una representación del conflicto social a través de una concepción particular de la sociedad, es decir, como resultado de un largo proceso de formación de la sociedad mexicana.

Mendoza (2009), en su texto *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959)*, se enfoca en estudiar la génesis del libro de texto de Historia como un instrumento educativo y como discurso unificado de la historia en la cultura escrita en la educación básica y secundaria. La investigación está planteada desde la perspectiva teórica de la *historia cultural* del libro escolar, centrada en el análisis de las prácticas sociales.

Los LTG, para Loaeza (2011), “siguen siendo un medio clave para formar la comunidad nacional y para estabilizar o transformar el sistema político, porque la historia promueve la cohesión de grupo, el sentido de identidad y, en términos más amplios, *amor patriae* y orgullo cívico” (p. 200). Los LTG tienen por objeto la formación de los niños mexicanos, es decir, son una vía de integración nacional, por ello, entre las representaciones a interpretar en esta investigación se tiene la noción de continuar en la búsqueda de la tan anhelada unidad nacional tratando de unificar a la población representando a través del libro de texto de historia y civismo una anhelada e idealizada sociedad mexicana.

El trabajo de tesis presentado por Morales (2019), titulado “Las representaciones sociales de la democracia en los libros de texto gratuitos mexicanos (1960-2018)”, retoma como propuesta interpretativa de los LTG la metodología de las representaciones sociales de Sergei Moscovici. Otra tesis enfocada en el análisis del discurso es la de Victoria (2012), titulada “La historia y el civismo en la construcción de la patria. Un libro de texto único y gratuito”. Con el fin de responder la pregunta central “¿Cómo se representó a la patria en el discurso de estos materiales gratuitos y obligatorios de tercer año?”, la autora retoma la importancia del discurso contenido en *Mi libro de tercer año. Historia y civismo*, en primer lugar, para identificar la representación de la patria estructurada a partir de cinco ejes temáticos: la historia, la exaltación a la patria, el civismo, la familia y la escuela, y en segundo lugar por considerar a este libro uno de los primeros acercamientos concretos que los alumnos de primaria tuvieron al conocimiento histórico. El discurso en estos libros de texto de tercer año debía estar elaborado en un lenguaje propio para sus lectores, niños entre ocho y diez años; además de considerar al libro como una vía por la que se transmite a los niños virtudes cívicas, la búsqueda de la unidad nacional y la homogeneidad en el conocimiento de la historia de México, expresada en una ideología nacionalista del Estado (Victoria, 2012, p. 6). De esta tesis se retoma la idea de interpretación de las representaciones del discurso que se presenta en el libro de texto, también se retoma la parte visual, es decir, las imágenes que complementan a lo escrito, para explicar la manera de presentar el texto.

Los trabajos retomados hasta aquí son algunos de los más significativos relacionados con la temática de estudio en sus diferentes líneas, algunos abordando a los libros de texto desde la cultura escrita, como elementos de análisis respecto a sus contenidos, estructura, planes y programas, entre otros, pero también considerando la representación. Aquí hago un paréntesis para aclarar que al retomar el término de “representación” es distinto a lo que en otros estudios se ha denominado como “representaciones sociales”, desde las diferentes posturas de los autores que las abordan; en la siguiente cita se ahonda en definir qué se entiende por *representación* para efectos de este trabajo.

...el concepto de representación es poliédrico. Se puede entender como el conjunto de cadenas intelectuales y mentales determinantes en relación al mundo social y también en el sentido de la identidad social que se muestra, abre, se recibe o se rechaza -toda identidad social, como decía Pascal, debe tener una tradición visible-. La imagen es reelaborada por el grupo, la comunidad, la clase, las representaciones sociales. Dinámica y polémica, dos ideas que hay que atribuir al concepto de representación que puede ser un instrumento, no una respuesta, sino un instrumento para responder a estos desafíos contra las ciencias sociales (Chartier, et al., 1993, p. 31).

Por lo que toca a la denominación de “subalterno”, en términos de la *historia social* se entiende desde una cuestión de estratificación social, asociada a la subordinación del poder ejercido por sus autoridades inmediatas, algunos ejemplos de ello para efectos de esta investigación pueden ser tanto hombres como mujeres, pero la condición económica, política, social e incluso religiosa hace la diferencia en su condición social.

Cómo se representa a los grupos subalternos en los LTG

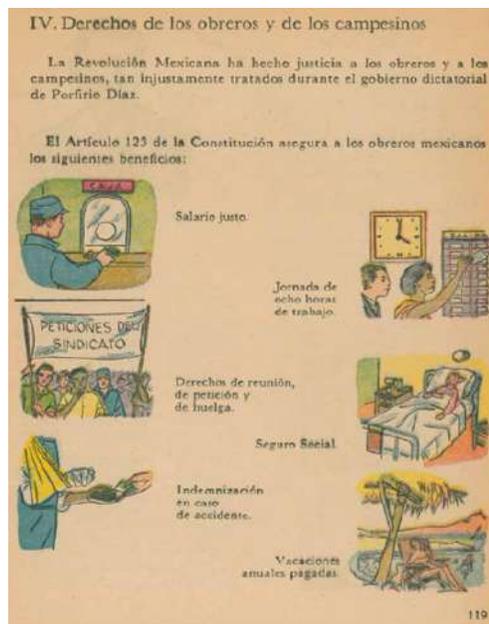
El libro de texto representa lo siguiente (cabe aclarar que las representaciones que se realizan son en dos sentidos, el primero de ellos de forma gráfica [es decir, mediante imágenes] y el segundo en forma escrita [texto]):

En tercer año de primaria para el periodo de estudio se utilizaban dos libros, el de textos o lecturas titulado *Mi libro de tercer año. Historia y civismo*, y el libro de trabajo o actividades, llamado *Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Primera parte*, el cual tiene un apartado referente a historia denominado “Mi cuaderno de trabajo de Tercer año. Historia y civismo”, el cual es nuestro referente de análisis para el presente trabajo.

La primera mención que se hace a los campesinos en el libro titulado *Mi libro de tercer año. Historia y civismo*, en la página 119, aparece en el título de la lección “IV. Derechos de los obreros y de los campesinos”.

Esta lección es muy breve (ver Figura 1), únicamente consta de un subtítulo, cinco líneas en las que describe beneficios logrados por los obreros al finalizar la Revolución mexicana, además de seis imágenes en las que se muestran y observan

Figura 1
Lección IV. Derechos de los obreros
y de los campesinos, del LTG de
tercer año de primaria de 1960



Fuente: ADSEP, 1960, p. 119.

de forma gráfica dichos beneficios, y en los costados de cada una el beneficio al cual se hace alusión, por ejemplo: salario justo, jornadas de ocho horas de trabajo, derechos de reunión, de petición y de huelga, seguro social, indemnización en caso de accidente y vacaciones anuales pagadas.

Se menciona que tanto obreros como campesinos “injustamente tratados” durante el gobierno “dictatorial” de Porfirio Díaz habían alcanzado justicia, posteriormente a esta frase se mencionan únicamente los beneficios logrados para los obreros y de los campesinos no se menciona nada más. Cabe señalar que en los dos renglones y medio que se presentan existen dos juicios de valor, el primero de ellos hace referencia al maltrato que algunos campesinos sufrieron durante el gobierno de Porfirio Díaz.

Meyer (1986) menciona que para 1910, “de 15 millones de mexicanos, 11 viven en el campo: los campesinos forman el 64% de la población activa. El porfiriato, periodo de auge económico y demográfico, termina con el largo estancamiento de la agricultura comercial de los primeros dos tercios del siglo XIX” (p. 480). Contrapone la idea del maltrato, o en su defecto,

tampoco lo desmiente, pero al referirse a un auge económico deja ver que se le invirtieron recursos al campo pero que, al estallar la crisis política de 1910, debido a la sucesión presidencial, el gobierno cayó en una atmosfera de grave crisis agraria por no haber sabido dar un lugar al campesinado (Meyer, 1986), que ahora apoyaba la lucha armada.

Otro punto referente a las líneas del LTG señalado es el aspecto de considerar gobierno “dictatorial”, que al estar expresado en el texto supone y reafirma la cuestión del trato a obreros como campesinos de ser injusta. La elocuencia al escribir esta bien planteada, pero la forma de mencionar a un personaje cuyo gobierno trajo la mayor estabilidad económica al país (hasta el momento), además de cultura, comunicación, empleo, inversiones, entre otros beneficios, considero que no es lo más adecuado y replica la historia oficial que crea villanos –de los cuales se omiten los puntos a su favor– de entre los personajes históricos –con aciertos y errores–.

Pero “¿qué es un campesino?” es una pregunta difícil de responder, a la que varios autores apegados a estas temáticas le han dado sentido de acuerdo a la línea de investigación en la que trabajan, por ejemplo:

...en términos generales se trata de labradores rurales cuyos excedentes han sido transferidos de muy diversas formas a los grupos dominantes para asegurar su propia subsistencia. Por ello sus células de organización en pueblos o comunidades, no deben

mirarse como unidades aisladas, sino como parte activa y funcional de las estructuras macrohistóricas. Es importante señalar que las relaciones de las que venimos hablando han sido siempre de carácter simbiótico –asimétrico–; es decir, se han basado en la extracción del excedente y de la fuerza de trabajo de las comunidades campesinas, y en la dominación política de ellas como parte de sistemas más amplios fundados en la subordinación de las comunidades campesinas [Chávez y Hernández, 2016, p. 99].

Campesino, desde una visión antropológica, se considera como

...labradores y ganaderos rurales; es decir, recogen sus cosechas y crían sus ganados en el campo, no en invernáculos situados en medio de ciudades ni en macetas dispuestas en terrazas o antepechos de ventana. Tampoco se trata de granjeros, esto es, de empresarios agrícolas, tal cual existen en Estados Unidos. La granja norteamericana es, ante todo, un negocio, que combina factores de producción adquiridos en el mercado para obtener provecho con la venta de los productos que dan un rendimiento. El campesino, en cambio, no opera como una empresa en el sentido económico; imprime desarrollo a una casa y no a un negocio [Wolf, 1971, pp. 9-10].

Ambos conceptos nos remiten a un grupo de labradores dentro de un sector rural, probablemente no empresarial sino en menor escala, pero que ayuda a la subsistencia familiar y social; en este sentido, en los LTG son entendidos de esta forma, en ocasiones se realizan de forma breve estas menciones, sin hacer hincapié en que tan importante es el medio rural como el urbano, un complemento entre ambas zonas para el bienestar de la sociedad. Tanto repercuten estas visiones negativas de lo rural en los alumnos que incluso en algunas zonas semirurales y urbanas se hace referencia de una forma peyorativa a las zonas rurales. Es en este momento cuando la figura del docente tiene la responsabilidad en su forma de transmitir las representaciones presentadas en el LTG a los alumnos, evitando los juicios de valor que se tienen de procesos históricos, lugares, personajes y periodos.

La segunda mención de análisis está en las páginas 120-121, titulada “Tierra y libertad”, del libro de lecturas (ver Figura 2). A diferencia de la lección anteriormente analizada, en esta se hace mayor mención de forma escrita y gráfica a los campesinos, pero también se identifican elementos contradictorios en su desarrollo. Ante esta postura no debemos olvidar que lo plasmado en los LTG tenía como una función principal lograr la tan anhelada unidad nacional, después de periodos de lucha armada para lograr la independencia y posteriormente derechos establecidos en la Constitución de 1917.

Figura 2
Lección “Tierra y libertad”, del LTG
de tercer año de primaria de 1960



Fuente: ADSEP, 1960, p. 120.

En el inicio de esta lección se retoma a un personaje bastante conocido dentro de la historia nacional, Emiliano Zapata, que, como bien lo menciona el texto, innumerables calles y escuelas de las diferentes poblaciones del país llevan su nombre, por ser considerado una persona que luchó por los derechos de los campesinos. Llama la atención que en el texto es considerado como un labriego del Estado de Morelos, lo cual rompe con la historiografía hasta el momento conocida que lo identifica como un *jefe*: “el «jefe» Miliano [sic] era considerado cabeza de un clan que se había ampliado; asumía el papel de un padre, y como tal era tratado” (Rueda, 2000, p. 254). Es importante señalar que para la época muy pocos campesinos sabían leer y escribir, Zapata sí era un hombre letrado. A la muerte de su padre se hizo cargo de su familia (hermanas), trabajando la tierra que había sido heredada a su padre junto con ganado, esto nos indica que no fue un siempre labriego, sino que tuvo una propiedad con ganado, la cual le permitió la subsistencia de sus familiares (nueve hermanos y él).

Existen innumerables biógrafos de este personaje, los cuales nos cuentan y aclaran anécdotas de su vida, incluso mitos sobre su muerte, es decir, la información sobre este personaje es vasta y muy rica, para poder afirmar que no fue un campesino o incluso labriego común, sino un personaje que con el conocimiento que poseía y con los valores inculcados desde el seno familiar inició una rebelión armada que hasta la actualidad se observa como un movimiento social de gran magnitud, que logró devolver a los campesinos de la región de Morelos sus tierras.

Es importante considerar estas ideas de justicia social e incluso de buscar un bien común dentro de la sociedad, no solo de forma individual sino colectiva, al interior de las aulas, retomando a un personaje que la sociedad identifica como un héroe, pero también mencionar y aclarar que Zapata requirió del apoyo de los campesinos para lograr sus fines y objetivos, no perder la tierra que su padre había trabajado, es decir, el amor por la tierra que es proveedora de alimentos, desde tiempos inmemoriales, que como Estado-nación tenemos como un gran legado de las culturas mesoamericanas, el cuidado a nuestro espacio común. No se trata de romantizar las sesiones con el alumnado, sino de generar conciencia del cuidado y respeto del entorno en el cual nos desarrollamos y de los grupos con los cuales convivimos y necesitamos para nuestra subsistencia.

A partir de un héroe nacional como Zapata se puede dar cuenta de que el ser humano necesita trabajar de forma individual como de forma colectiva para alcanzar los fines determinados, es decir, el trabajo en equipo, que al interior de las escuelas se ve limitado e incluso casi imposible de implementar con los alumnos y entre docentes. Estas lecciones no solo dejan ver al LTG como un objeto pedagógico, sino como una herramienta que podemos utilizar para el fomento de valores sociales en el alumnado.

Hacer referencia a la justicia en favor de los campesinos nos remonta a un derecho originario sobre el uso de las tierras y aguas, desde las mercedes y caballerías que se otorgaban en la época colonial y que sufrieron diversas modificaciones hasta llegar a

la reforma agraria, considerada el logro más importante de la Revolución mexicana (Cárdenas, 1963, p. 15). También es un acontecimiento que en siglos anteriores se había repetido, y nos permite ver qué tan importantes son la tierra y el agua para la supervivencia del ser humano. Pero esto pierde su valor si solo se queda en los LTG o en el conocimiento local, también se debe inculcar en las aulas, y si bien la apropiación de las representaciones que realiza el docente y transmite al alumnado es indispensable, también lo es complementar dichas representaciones con situaciones pasadas y presentes en las que el alumno pueda comprender la importancia de los temas históricos dentro de su cotidianidad y con ello visibilizar a los diferentes actores sociales dentro de nuestro contexto histórico.

Agua y tierra son elementos inseparable para la producción de alimentos, por ello la insistencia en su cuidado, para fertilizar las tierras de cuerdo a la zona en que se encuentren, cada región tiene una producción diferente, lo que origina ese intercambio comercial entre los productores y compradores.

La lección también nos pone de manifiesto, en las pocas líneas de las que hace uso, las diferencias que aun con el logro de la reforma agraria existían entre los propietarios, por ejemplo, ejidatarios y pequeños propietarios. Nuevamente, con la denominación de “ejido”, el LTG nos remonta a la época mesoamericana con los denominados “calpullis”, que son lo más semejante a los ejidos en la actualidad; es decir, como docentes debemos estar trasladándonos del pasado al presente en las lecciones para despejar todas las dudas que desde estas primeras etapas de enseñanza se presentan, para cuando los adolescentes y jóvenes recuerden estos temas logren identificar la importancia que el pasado tiene en nuestro presente.

En lo que respecta a los pequeños propietarios, como su propio nombre lo indica, poseían una extensión de tierra que les permitía subsistir en conjunto con sus familias, a diferencia de los ejidos, en esta posesión se pueden considerar como dueños de la tierra y en consecuencia de lo que en ella se genere, porque en el ejido es una cuestión colectiva y comunitaria.

En lo referente a las representaciones gráficas, en esta página no hay presencia de grupos subalternos, a excepción de la imagen de Emiliano Zapata, a quien designan como “labriego”, es decir, como parte de un grupo subalterno; podríamos decir que al ser nombrado de esta forma en el LTG aquellos que lo observaran y leyeran se podrían sentir identificados con él, lo cual hasta la fecha sucede, pero en la actualidad ya denominado como “caudillo de la rebelión campesina del centro-sur del país” (Rueda, 2000, p. 252).

Es importante señalar que, de acuerdo con los biógrafos y estudiosos de Zapata, la imagen que se presenta en el LTG, si bien es un dibujo, coincide con la personalidad imponente que lo caracterizaba, no es una representación completa del personaje, pero lo que se permite observar coincide con los signos que distinguían al caudillo: “el traje de charro [...] los adornos del chaquetín” (Rueda, 2000, p. 251), además del

bigote que lo caracterizaba. Rueda (2000) menciona que “Zapata [...] nunca vistió de calzón de manta como ropa corriente” (p. 251), lo que nos hace reiterar nuevamente que este personaje no forma parte del grupo subalterno de los campesinos como un integrante más sino como un líder, que utilizó sus conocimientos para formar un grupo de lucha con el lema de “Tierra y libertad”, lema que hasta la fecha grupos de campesinos y otros líderes sociales retoman en sus propuestas de mejoras al campo. Pero lo que nos ocupa es cómo estas ideas, de presentar o representar a un personaje como Zapata como parte de un grupo subalterno al cual no pertenecía, llegaron e incluso se pueden estar replicando en las aulas hasta nuestro presente.

En lo que respecta a las representaciones que se tienen de “campesino” en la página 121, sí está representado el campesino tanto de forma gráfica como escrita. En el párrafo superior y el único referente al tema –porque los demás corresponden al resumen– se idealiza el trabajo generado por el campesino, debido a que se menciona que “las cosechas son oportunamente distribuidas y vendidas en toda la extensión del país, lo que va permitiendo a los campesinos mejores condiciones de trabajo” (Archivo Digital de la Secretaría de Educación Pública [ADSEP], 1960, p. 121); sin embargo, los informes proporcionados por la CEPAL durante 1984 se contraponen a lo descrito en el LTG, debido a que la mayoría de los campesinos trabajan para su subsistencia, y si bien algunos producen más que otros, no significa que todos lo puedan lograr y vender su productos a gran escala; en ocasiones vemos que los productores malbaratan su producción para recuperar algo de lo invertido pero no obtienen grandes ganancias –como se expone en el LTG–, sus productos son distribuidos en lo nacional e incluso internacional pero por empresas reconocidas.

Los campesinos, de acuerdo a sus recursos, realizan el monocultivo; también se deben considerar las formas de riego, y el destino de la producción, en primer lugar para la subsistencia familiar y posteriormente para uso comercial. En este último caso, ya se mencionó que depende de la cantidad de tierra que posee cada campesino, la forma de riego y el cultivo que realiza; puede tener ganancias o no, lo que difiere de lo expuesto en el LTG, que describe mejores condiciones de trabajo, nuevamente con la idea de un campesinado fuerte y con los recursos necesarios para poder invertir y subsistir con base en lo producido; esto no se generaliza, porque existen productores que sí comercializan sus productos directamente, pero la gran mayoría lo hace a menor escala.

En lo que respecta a la imagen, se presenta a un campesino trabajando la tierra por medio de un tractor, lo cual muestra, al igual que el texto, una idealización de estos personajes actualizados en el uso y manejo de la tecnología. Probablemente algunos campesinos en la vida diaria tienen la idea de poder obtener un medio de trabajo de ese tipo para el cultivo de sus tierras, pero no todos poseen los mismos recursos, y lo expuesto en el LTG queda en una mera representación personal o social.

La forma de vestir del campesino que muestra la imagen en el LTG también es característica de la representación que se tiene de los ellos: en primer lugar, sombrero para cubrirse un poco el rostro de las inclemencias del tiempo (sol, lluvia, polvo); camisa de manga corta para facilitar el manejo de los utensilios para labrar la tierra, y por el color del pantalón podríamos deducir que es de mezclilla, recordando que estos elementos hacen alusión a propietarios o campesinos con mayores recursos económicos, lo que incluso se deja ver desde la posesión de un tractor. En este sentido, también llama la atención que se generaliza y presenta a los campesinos de esta forma cuando la gran mayoría de ellos utilizan objetos de labranza rústicos y su vestimenta es de materiales más ligeros para soportar el calor durante la mañana en sus tierras de cultivo, a diferencia de quienes utilizan un tractor, con el que el trabajo es más rápido y por ende requiere de menor tiempo.

Conclusiones

Los libros de texto son una de esas fuentes en las que se encuentran o se pueden recuperar de manera muy superflua e incluso con una palabra aquellos “instantes de esos personajes anónimos y humildes cuyas voces se encuentran de manera indirecta, difusa y velada en los registros del pasado” (Falcón, 2005, p. 16), de aquellos hombres, mujeres y niños, que solo se representan como explotados, de los cuales se desconoce su información personal, sus nombres; solo de aquellos que en algún momento se rebelan contra el poder ejercido quedan plasmados sus nombres en los libros, en ocasiones de manera despectiva y descalificadora, en otras como héroes, depende de qué interpretación le damos, y para efectos del libro de texto que quería transmitir en aquel momento mediante las imágenes y textos descritos; esa es la gran tarea de la historia social y del historiador: identificar, analizar y entender las diferentes formas de resistencia que estos grupos subalternos mostrados en los libros de texto mantuvieron como formas de negociación mediante un discurso público o privado, basándose en otras fuentes de investigación recientes.

La actuación del docente en la implementación del libro de texto y por ser quien transmite los conocimientos utilizando estos materiales resalta la capacidad de análisis que cada profesor frente a grupo debe tener, al ser capaz de identificar y darle voz a todos aquellos personajes que están invisibilizados en la cultura escrita; en eso radica la importancia que el docente como sujeto de transformación social tiene cuando está frente a un grupo. El libro tiene un gran poder por sí solo, pero en manos del docente se transforma en un arma de mayor poder, como parte de esa representación que impacta en quienes lo están leyendo o simplemente observando; es decir, a través de su discurso ejerce influencia en la sociedad.

Los grupos subalternos son omitidos al interior de sus páginas, es decir, algunos se mencionan o se observan de forma gráfica, pero desde la perspectiva de ser sujetos

que participaron en la construcción del Estado-nación quedan fuera de esa idea, solo se muestran como los explotados, los trabajadores, como porcentajes o números que pueden o no ser de relevancia en la historia, pero si bien es cierto estos grupos “de abajo” como hombres, mujeres y niños hasta la fecha se han convertido en solo números, cabe señalar que en las últimas décadas algunas líneas de investigación los han volteado a ver, y si bien se les da mayor importancia a algunos, se están visibilizando y analizando, aunque la complejidad de su estudio radica en que las participaciones de estos grupos dentro del entramado social en su mayoría se deben leer entre líneas, de ahí la importancia de estos trabajos en la búsqueda por construir y buscar dentro de gran número de documentos el entramado social en el cual se desarrollaron y comprender su actuación en cada momento histórico.

Referencias

- ADSEP [Archivo Digital de la Secretaría de Educación Pública] (1960). *Mi libro de tercer año de Historia y Civismo*. Secretaría de Educación Pública.
- Barriga Villanueva, R. (2011). Los libros de texto gratuitos entre paradojas. En R. Barriga Villanueva (ed.), *A 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp. 11-30). El Colegio de México.
- Cárdenas, L. (1963). *Una conversación sobre la reforma agraria*. Cuadernos Americanos. https://bnah.inah.gob.mx/bnah_lazaro_cardenas/uploads/E4_D544_FF1_34.pdf
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Chartier, R., Burgos Rincón, J., García Carcel, R., y Peña Díaz, M. (1993). Representaciones y prácticas culturales en la Europa moderna. Conversación con Roger Chartier. *Manuscripts: Revista d'Història Moderna*, (11), 29-40. <https://ddd.uab.cat/pub/manuscripts/02132397n11/02132397n11p29.pdf>
- Chávez y Peniche, M. L., y Hernández Lucas, M. R. (2016). México, tierra de campesinos. *Andamio*, (93), 99-104. https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_93_99-104.pdf
- Cowart, B. F. (1966). *La obra educativa de Torres Bodet en lo nacional y lo internacional* (colec. Jornadas, n. 59). El Colegio de México. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ces-colmex/20200911023112/jornadas-59.pdf>
- Falcón, R. (2005). Un diálogo entre teorías, historias y archivos. En R. Falcón (coord.), *Culturas de pobreza y resistencia* (pp. 11-42). El Colegio de México/Universidad Autónoma de Querétaro.
- Greaves Laine, C. (2001). Política educativa y los libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001203.pdf>
- Loaeza, S. (2011). La historia patria en los libros de texto gratuitos y el consenso educativo en México. En R. Barriga Villanueva (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp. 199-219). El Colegio de México.
- Mendoza Ramírez, M. G. (2009). *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959)*. El Colegio Mexiquense.
- Meyer, J. (1986). Haciendas y ranchos, peones y campesinos en el porfiriato. Algunas falacias estadísticas. *Historia Mexicana*, 35(3), 477-509. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1916>
- Morales Noble, V. (2019) *Las representaciones sociales de la democracia en los libros de texto gratuitos mexicanos (1960-2018)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3497740>
- Rueda Smithers, S. (2000). Emiliano Zapata, entre la historia y el mito. En F. Navarrete y G. Olivier (coords.), *El héroe entre el mito y la historia* (pp. 251-264). Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investiga-

ciones Históricas/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/374/374_04_12_zapatahistoria.pdf

Vázquez, J. Z. (2000). *Nacionalismo y educación en México*. El Colegio de México.

Victoria, C. (2012). *La historia y el civismo en la construcción de la patria. Un libro de texto único y gratuito* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. México].

Villa Lever, L. (1988). *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*. Universidad de Guadalajara.

Villa Lever, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias de la educación mexicana*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Villa Lever, L. (2011). Reformas educativas y libros de texto gratuitos. En R. Barriga Villanueva (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp. 159-177). El Colegio de México.

Wolf, E. R. (1971). *Los campesinos*. Labor.

Cómo citar este artículo:

González Mina, B. E. (2025). Representación de los campesinos en el libro de texto gratuito de tercer año de primaria de 1960. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 161-173. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.698>



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 aprovechamiento en colegios e institutos literarios en México, 1824-1867

Academic achievement in Literary schools and institutes in Mexico, 1824-1867

Pablo Martínez Carmona

RESUMEN

Este artículo revisa los significados y funciones escolares y sociales que los maestros y catedráticos de educación secundaria y superior de México le atribuían al concepto de *aprovechamiento* para calificar la transmisión de los saberes, de 1824 a 1867. La temática es importante porque muestra la conformación de una cultura escolar, la cual dio origen a la evaluación educativa actual. Para ello se realiza un análisis minucioso de la prensa periódica y se revisan los significados, los usos y los cambios a través del tiempo. Se concluye que, si bien el aprovechamiento servía como criterio para calificar la transmisión de los saberes, pues estuvo relacionado con los procesos de seriación de los estudios, con el dilema sobre la cantidad de alumnos aprovechados y otros procesos internos de las instituciones, en la práctica era más importante la retórica sobre su función social, pues daba cuenta de las maneras de inserción de los alumnos en las instituciones educativas y, sobre todo en la sociedad jerarquizada de la época.

Palabras clave: Aprovechamiento, calificaciones, educación secundaria y superior, transmisión de saberes.

ABSTRACT

This article reviews the meanings and school and social functions that secondary and higher education teachers and professors in Mexico attributed to the concept of *achievement* to assess the transmission of knowledge, from 1824 to 1867. This issue is important because it shows the formation of a school culture which gave rise to current educational evaluation. To this end, a thorough analysis of the press is carried out, and the meanings, uses and changes over time are reviewed. It is concluded that, although the use “achievement” served as a criterion to qualify the transmission of knowledge, since it was related to the processes of serialization of the studies with the dilemma about the number of advantaged students and other internal processes of the institutions, in practice the rhetoric about its social function was more important, since it accounted for the ways of insertion of students in the educational institutions and, chiefly, in the hierarchical society of the time.

Keywords: Achievement, qualifications, secondary and higher education, transmission of knowledge.

Pablo Martínez Carmona. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Sede Regional Ciudad de México. Es Doctor en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ha sido maestro de educación básica y media superior. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Sus líneas de investigación son historia del magisterio, escolarización y cultura escolar, historia de la educación primaria y secundaria, espacio público y mecanismos y prácticas de ciudadanía. Correo electrónico: martinezcarmonapablo@ciesas.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4013-1729>.

Introducción

¹ Resultado de una investigación centrada en la educación primaria (Martínez, 2024), este trabajo se plantea con base en la información recopilada de manera accesoria sobre la educación ofrecida en colegios e institutos literarios, también llamada “segunda enseñanza” o “educación literaria”, y abarcaba los estudios secundarios y preparatorios, los cuales servían de preparación para dedicarse a otros más profundos. Sobre este punto y acerca de la historia propia de estos establecimientos la historiografía es fecunda, ver, por ejemplo, Ríos (2015).

² En la Ciudad de México se revisaron los siguientes colegios e institutos: Colegio de San Ildefonso, Colegio de Minería, Colegio de Agricultura, Colegio de San Juan de Letrán, Colegio Militar, Escuela de Artes, Escuela de Medicina, Escuela Nacional de Cirugía y Liceo Franco-Mexicano; en Veracruz: el Colegio Preparatorio de Xalapa y el Instituto Literario y Mercantil de Veracruz; Institutos de Educación Secundaria del estado de Guerrero (1849); el Instituto Literario de Zacatecas y el Instituto Literario de Toluca.

El presente artículo¹ revisa los significados y funciones escolares y sociales que los maestros y catedráticos de colegios e institutos literarios de varias ciudades del país le atribuían al concepto *aprovechamiento*, en el periodo que va de los inicios de la primera República federal a la época de Benito Juárez. Según las visiones publicadas en la prensa, a propósito de los exámenes privados semestrales y los públicos realizados anualmente, el *aprovechamiento* era la noción más conocida y aplicada en todos los niveles educativos de la época. La pertinencia de su estudio tiene varias aristas. Por una parte, conocer cómo los catedráticos valoraban la transmisión de los contenidos de la enseñanza muestra la conformación de una cultura escolar, la cual es el origen de la evaluación educativa actual. Por otra parte, la retórica sobre la función social de estas prácticas muestra el papel de estos establecimientos educativos en la sociedad de la época.

Desde el punto de vista de la historiografía esta exploración es oportuna porque aborda una temática novedosa, pues los estudios han centrado la atención en otros aspectos de los exámenes públicos de la educación primaria, como su carácter simbólico y festivo y como medio de transmisión de valores de ciudadanía, de patriotismo, de disciplinamiento y de respeto a las jerarquías (Martínez, 2018, 2020). La pregunta que guía la investigación es: ¿Cuáles fueron los significados y funciones escolares y sociales que los maestros y catedráticos de colegios e institutos literarios le atribuían al *aprovechamiento*?

Se argumenta que si bien los catedráticos le asignaban al *aprovechamiento* diversos significados, como el de servir de criterio para señalar a los individuos aptos para realizar estudios superiores, sobresalía el de dar utilidad práctica a los saberes adquiridos. En la práctica era más importante la retórica sobre la función social del *aprovechamiento* relacionada con la inserción de los alumnos en las instituciones educativas y, sobre todo, en la sociedad jerárquica de la época. El procedimiento metodológico consiste en analizar los significados y, sobre todo, los usos sociales del *aprovechamiento*. Para ello se revisan casos específicos de la ciudad de México y de otras poblaciones del país durante tres periodos específicos, el primero cubre de 1824 a 1836, el segundo va de 1636 a 1853 y el tercero de 1854 a 1867.²

Definición y función social, 1824-1836

Los maestros y catedráticos de los colegios novohispanos utilizaban varios conceptos, como *adelanto*, *aplicación* y *conducta*, los cuales referían especialmente en torno a los exámenes públicos anuales, con los cuales valoraban el saber transmitido a sus discípulos. El *aprovechamiento* era, no obstante, el concepto más común, pues abarcaba todo el proceso de transmisión y recepción de los conocimientos y, además, se usa-

ba en diversas situaciones en las que se transmitían conocimientos. En 1780 la Real Academia Española –RAE– lo definió como sinónimo del provecho o utilidad que se obtenía de algo (RAE, 2013[1780], “aprovechamiento”). Los catedráticos compartían esta concepción, en la cual básicamente el aprovechamiento era lo que un discípulo obtenía de sus materias y, aunque a menudo lo confundían con el *adelanto*, en el siglo XIX el dilema se disolvió y el aprovechamiento se convirtió en el eje central del léxico educativo de la época.

Algunos ejemplos ilustran la importancia del aprovechamiento en torno a los exámenes públicos y privados. Para presentar exámenes públicos, desde 1824 los estudiantes de la escuela de medicina acreditaban, a través de una certificación de su catedrático, haber cursado con aprovechamiento durante dos años la academia de medicina práctica. Por el contrario, quienes no habían tenido un buen aprovechamiento en sus estudios quedaban imposibilitados para presentar su examen público (*El Sol*, 17 de octubre de 1824, p. 3). Por su parte, en 1826 la escuela nacional de cirugía reconocía el aprovechamiento de sus alumnos por el resultado obtenido en los exámenes presentados en los cuatro años de cursos académicos (*El Sol*, 24 de noviembre de 1826, p. 4).

En el México independiente concluir los estudios con aprovechamiento comenzó a asociarse con la obtención de ascensos dentro de la estructura jerárquica de las instituciones educativas, así como un medio de participación política y de ciudadanía. En este sentido, el Colegio Militar es un ejemplo perfecto, pues desde 1826 si un alumno terminaba los estudios con aprovechamiento podía pedir un ascenso a sargento (*El Sol*, 10 de abril de 1826, p. 1). También desde 1830 se sugirió que tener un buen aprovechamiento en las cátedras podía servir para ejercer el voto activo y pasivo en las elecciones populares, la condición era que los alumnos debían aprender “los fundamentos y organización de nuestro sistema social, y los deberes que en él se imponen a los ciudadanos”, lo cual se aplicaría hasta que las instituciones educativas adoptaran los catecismos de religión y política (*El Sol*, 27 de diciembre de 1830, p. 4). Sobre todo, surgieron las primeras propuestas para ligar la asignación de becas con el aprovechamiento, lo cual abrió la posibilidad de que los exámenes fueran menos excluyentes. Es decir, por una parte se proponía que los establecimientos presentaran a más alumnos aprovechados a examen público, y por otra, la intención de incluir a alumnos de estratos sociales bajos.

Alumnos aprovechados, procedimientos y obstáculos (1836-1853)

En esta etapa el aprovechamiento conservaba diversos significados, pero en general los catedráticos coincidían en diferenciarlo del adelanto (conocimientos), de la aptitud (capacidad, habilidad o talento) y de la conducta (actitud, docilidad). En un

discurso pronunciado durante un examen público de 1842 Manuel Ortiz de la Torre, alumno del Colegio de San Ildefonso, señaló una concepción más práctica, pues estar “aprovechado” significaba haber obtenido conocimientos suficientes para emprender los estudios superiores, pero sucedía lo contrario, ya que muchos jóvenes pasaban a estudiar alguna facultad sin haber perfeccionado lo anterior, es decir, sin aprovechamiento (*El Siglo Diez y Nueve*, 15 de mayo de 1842, p. 2).

Desde los inicios del México independiente, como se señaló, se insistía en que los maestros presentaran a examen público a más alumnos aprovechados. No obstante, el problema seguía siendo la cantidad mínima de alumnos que presentaba examen público. Aunque las crónicas periodísticas señalan la premiación de hasta 120 alumnos de un establecimiento, como sucedía en el Instituto Literario de Zacatecas, solo una minoría concluía sus estudios con un aprovechamiento genuino. Por ejemplo, el Colegio de San Ildefonso designaba a los alumnos con más aplicación y aprovechamiento y a veces el primer premio, también llamado “honorario”, quedaba desierto y los concursantes solo obtenían el *accésit*, es decir, el segundo premio o recompensa inferior, e incluso solo se quedaban con el premio de buena conducta (*El Universal*, 1 de diciembre de 1853, p. 3).

El criterio principal de los sinodales, durante los exámenes públicos, para determinar si un discípulo estaba aprovechado era la habilidad para responder las preguntas, hacer disertaciones orales y demostraciones de los saberes de las materias. Por ejemplo, en 1852, a propósito del certamen público del Liceo Franco-Mexicano, dirigido por los franceses Denis Jourdanet y Eduardo Guilbault, se refirió que los jóvenes educandos respondían con “precisión” las preguntas del programa de estudios. Por ejemplo, discípulos de doce o trece años analizaron la sintaxis latina y contestaron a la vez cuestiones sobre historia, geografía, lengua francesa, álgebra y geometría, y hasta hicieron demostraciones de esta última ciencia en un “purísimo francés”. Llamó la atención el joven D. Jacobo Ortiz, quien, durante dos horas y media, contestó con entusiasmo las preguntas de diversas materias (*El Universal*, 29 de diciembre de 1852, p. 3). Por eso al salir de la Escuela de Artes de la ciudad de México los alumnos recibían un certificado del director con las “calificaciones”. Igualmente, el director enviaba las calificaciones a los gobiernos de los departamentos y/o a las personas que habían pensionado a los alumnos (*El Siglo Diez y Nueve*, 8 de diciembre de 1843, p. 1). Teodosio Lares, rector del Instituto Literario de Zacatecas, creía que el aprovechamiento se hacía públicamente manifiesto en las calificaciones y en las actitudes de los alumnos y esto le hacía honor al instituto y al profesor (*El Siglo Diez y Nueve*, 13 y 14 de octubre de 1845, pp. 2-3 y p. 2). Mientras tanto, los maestros de estas instituciones educativas señalaban que con el tiempo el aprovechamiento daría a la patria óptimos y ventajosos frutos.

A la vez, en la prensa varios anónimos señalaban diversas circunstancias que desfavorecían el aprovechamiento. El exceso de materias era perjudicial por la cor-

tedad de tiempo que se dedicaba a cada una y, sobre todo, porque el tiempo estaba muy mal distribuido. Otros obstáculos eran la falta de interés y la simulación de los catedráticos, los alumnos y los padres de estos (*El Siglo Diez y Nueve*, 12 de octubre de 1843, p. 4), porque en todos los niveles educativos había mucho desinterés, pues ya no eran los tiempos en que, supuestamente, los padres presenciaban, juzgaban y calificaban el mérito que los alumnos habían contraído por su aprovechamiento, el cual era premiado y los estimulaba a la aplicación por el público reconocimiento del mérito y la premiación con honoríficas distinciones. Asimismo, añoraban el tiempo en que los actos se realizaban sin bullicio ni barullo, las personas que se presentaban eran más ilustradas, los jóvenes recibían premios por su auténtico “aprovechamiento” y se “estimulaban” al estudio y los oradores que pronunciaban discursos eran los verdaderos actores del evento. Decían que la cuestión escolar se opacó por el gusto cortesano del adorno del salón, el despilfarro de los premios no necesariamente para los niños aprovechados, la magnificencia de los adornos y el dinero y el mérito de individuos ajenos, como los músicos de la orquesta. Es interesante ver que, según un anónimo, por lo general a los asistentes les chocaba la parte literaria y siempre estaban dispuestos a cambiar la distribución material de premios, los discursos y las poesías por las oberturas, las arias y los conciertos (*El Universal*, 3 de diciembre de 1850, p. 1; *El Siglo Diez y Nueve*, 24 de noviembre de 1850, p. 3; *El Universal*, 19 de noviembre de 1852, p. 1).

En este sentido, en 1852, en el certamen del Liceo Franco-Mexicano, Guillermo Prieto resaltó la gran cantidad de premios por los triunfos y brillantes muestras de “progreso” de los jóvenes al responder con precisión todas las preguntas y por el desempeño de los maestros (*El Universal*, 29 de diciembre de 1852, p. 3). Por eso se consideraba que el papel de los catedráticos era fundamental para obtener alumnos aprovechados. Así, por ejemplo, Teodosio Lares creía que un buen aprovechamiento estaba determinado por el desempeño del profesor y por el juicio, la aplicación y el estudio incesante de los alumnos (*El Siglo Diez y Nueve*, 13 y 14 de octubre de 1845, pp. 2-3 y p. 2).

En esta etapa se volvieron comunes los avisos en la prensa que resaltaban a la minoría de jóvenes estudiantes, de familias pudientes, talentosos y con un aprovechamiento notable que se ponía a consideración del público como ejemplo a seguir, porque era, de acuerdo con las ideas de Foucault (2008), la muestra de los individuos disciplinados y normalizados a quienes no era necesario encauzar y corregir. El Colegio de Minería comenzó a destacar a ciertos alumnos con premios extraordinarios de aplicación y aprovechamiento. Por ejemplo, en 1843 distinguió a José María Campos por su dedicación extraordinaria al estudio, pero su afición lo enfermó y le impidió sustentar su examen de física (*El Siglo Diez y Nueve*, 10 de noviembre de 1843, p. 2; 18 de noviembre de 1843, p. 1). Además, la prensa publicaba necrologías de hombres de letras y biografías de curas que tomarían el cargo de su parroquia, destacando que en

su etapa de estudiantes se habían caracterizado por su educación y aprovechamiento en los estudios. Siguiendo esa lógica, en 1851 el Colegio de Minería dedicó sus exámenes a Fausto de Elhuyar (1755-1833), su primer director, y lo puso como ejemplo de un estudiante distinguido por sus talentos, constante aplicación, irreprochable conducta y extraordinarios adelantos, y como ejemplo del mejor catedrático de matemáticas, por su esmero y fomento del aprovechamiento de sus discípulos (*El Siglo Diez y Nueve*, 19 de noviembre de 1851, p.). Ese talento se desaprovechaba con la muerte prematura de algunos estudiantes de aplicación y aprovechamiento ejemplar, como el joven zacatecano José María Gutiérrez –1816-1842–, muerto de una fiebre a los 26 años (*El Siglo Diez y Nueve*, 9 de septiembre de 1842, p. 1),³ y en 1869 el deceso del joven Felipe del Portillo, estudiante del 4º año de la escuela preparatoria (*El Siglo Diez y Nueve*, 18 de enero de 1869, p. 3).

Relacionado con lo anterior, en esa etapa se enfatizó más la retórica de que el aprovechamiento de los jóvenes servía para obtener ascensos en la sociedad y como medio de participación política. Estudiar en una institución de prestigio constituía en sí una posibilidad para sobresalir, sobre todo, en torno a las instituciones de educación superior. Así, por ejemplo, entre 1843 y 1856 la escuela de artes enviaba a Europa a sus alumnos premiados con medallas para que continuaran sus estudios (*El Siglo Diez y Nueve*, 8 de diciembre de 1843, p. 1). Existía en torno al Liceo Franco-Mexicano una idea incipiente del nivel de estudios y de formación que tendría el alumno egresado, lo que actualmente se conoce como “perfil de egreso”, pues señala en su prospecto que el joven egresado poseería un conjunto de conocimientos cuya importancia y aplicación sería en provecho suyo y en beneficio de su patria; que tendrían los conocimientos de la enseñanza secundaria bien entendida, con lo cual estarían debidamente preparados para recibir y aprovechar las lecciones de las facultades mayores nacionales y europeas.

Seriación de los estudios y confinación de las prácticas de valoración a la esfera privada (1854-1867)

A mediados del siglo los conceptos y las prácticas de valoración del saber se transformaron y apuntalaron la tendencia a seriar los estudios, sobre todo en la educación secundaria y superior. Por ejemplo, en el Liceo Franco-Mexicano los alumnos demostraban, en el examen público, pruebas de sus adelantamientos, laboriosidad y disposiciones particulares para pasar a otra serie de estudios en el año siguiente. Además, mensualmente eran recompensados con menciones públicas, inscritas en un cuadro que permanecía en la sala del establecimiento, sobre su buena conducta y su dedicación al trabajo. Algunas escuelas y colegios agregaron el mismo requisito del aprovechamiento para pasar de un nivel educativo a otro, por ilustrar un caso, de las primeras letras a un colegio o en un instituto. Por ejemplo, en 1852 el gobierno del estado de Guerrero intentaba crear un instituto de enseñanza secundaria que

³ Según un anónimo, este joven fue un ejemplo de aprovechamiento, porque había tenido “rápidos progresos en el estudio de las letras” y a los trece años terminó los estudios primarios “con perfección”. Entró inmediatamente al seminario de la ciudad de México a estudiar latinidad con el mayor aprovechamiento, por lo cual se ganó el aprecio de sus preceptores. Después estudió ciencias médicas con el mismo aprecio de sus maestros y compañeros y se hizo el mejor lugar entre sus condiscípulos, quienes fueron testigos de su aplicación y adelantos.

solo aceptaría a un niño aprovechado de la escuela primaria de cada municipalidad y sostenido por ella; de igual forma desde 1849 se exigía algo parecido a los aspirantes foráneos a cursar los estudios preparatorios médicos en la ciudad de México (*El Universal*, 6 de febrero de 1849, p. 4; 6 de junio de 1852, p. 3). Igualmente, en 1856 la Escuela de Artes exigía a los alumnos enviados por los gobiernos de los estados que supieran saber leer y escribir y que tuvieran una buena conducta moral, aplicación y aprovechamiento, lo cual debían demostrar con los certificados de los preceptores de las escuelas en las que hubieran estado más de un año (*El Siglo Diez y Nueve*, 5 de noviembre de 1856, pp. 2-3).

Muy relacionado con lo anterior, en la prensa se acentuó el problema de las prácticas de simulación y el carácter elitista de los alumnos que resultaban aprovechados después de presentar su examen público. Ahora se criticaba a los padres de familia por ser cómplices de los exámenes arreglados. La prensa periódica daba a entender que la mayoría de los alumnos de las escuelas de los institutos y de los colegios privados sí presentaba su examen y, sobre todo, concluían sus estudios con un buen aprovechamiento. La cuestión habría mejorado desde la implementación de la exigencia a los padres para ir a los establecimientos a informarse de la asistencia, la conducta y aprovechamiento de sus hijos. Los profesores del Liceo Franco-Mexicano o los del Instituto Literario de Zacatecas, acordes con ello, entregaban un boletín mensual a los padres de familia con las calificaciones de aplicación y aprovechamiento en los exámenes privados y públicos y de la conducta de sus hijos.

El Instituto Literario y Mercantil de Veracruz optó por dar informes trimestrales a los padres con “notas de su conducta y aprovechamiento” y, a tono con la tendencia de la seriación de los estudios, refirió que esas notas servían a los padres para “graduar la carrera a que deban destinarlos [a sus hijos] y las esperanzas que pueden prometerse de su educación” (*El Universal*, 25 de septiembre de 1854, p. 1). Otros, como los colegios de Minería, de Agricultura y de San Juan de Letrán, referían que tenían la obligación de dar parte a la sociedad y al gobierno de los trabajos y el aprovechamiento de los alumnos durante el año escolar (*El Siglo Diez y Nueve*, 18 de enero de 1854, p. 4; 1 de enero de 1856, p. 4). Esto indica que el aprovechamiento ya no se determinaba simplemente con una apreciación del maestro o de los sinodales durante el examen público, sino que ahora la autoridad exigía la realización de procedimientos metódicos internos durante todo el año escolar y la entrega de diversos informes. Por eso el gobierno de Maximiliano de Habsburgo estableció que, al fin de cada año escolar, los profesores debían entregar un informe pormenorizado del aprovechamiento, llevar un libro de calificaciones de cada clase y de los trabajos realizados por cada alumno, los cuales servían como derecho de admisión al examen y eran necesarios para ascender a la clase superior (Secretaría de la Presidencia, 1973, pp. 687-689).

La tendencia muy selectiva en la educación primaria para presentar alumnos a examen era más acentuada en la educación secundaria y superior. El Colegio Militar igualmente no presentaba a más de seis alumnos de cada clase. De la misma forma, entre 1845 y 1855 la Escuela de Medicina presentaba a la mayoría de los alumnos a examen público (por ejemplo, en 1850, de 124 exámenes parciales presentados solo 20 alumnos se distinguieron por su aplicación y aprovechamiento), pero pocos eran premiados porque decía que trataba de descubrir el verdadero estado del aprovechamiento de los jóvenes y, por lo mismo, la calificación asignada era rigurosa; además los alumnos faltistas perdían su derecho a examen (*El Siglo Diez y Nueve*, 1 de diciembre de 1845, p. 4; 26 de octubre de 1850, p. 2; 13 de febrero de 1851, p. 3; 11 de enero de 1855, p. 4). No obstante, otros establecimientos de este tipo también señalaban la misma retórica de los privados. Por ejemplo, desde 1854 el Instituto Literario de Zacatecas o el Instituto Literario y Mercantil de Veracruz refirieron que presentaban a la mayoría de sus alumnos a examen público y todos recibían un premio por su aprovechamiento (*El Universal*, 12 de enero de 1851, p. 3).

Acerca de las calificaciones, el Colegio Militar era uno de los pocos en que los profesores, apoyados por un “observador”, en los exámenes privados calificaban a los alumnos en cada clase y registraban las calificaciones en un libro resguardado por el secretario y el director del colegio, quien a la vez cada año las enviaba al director general. Las calificaciones eran *sobresaliente*, *muy bueno* (M), *bueno* (B). Además, agregó las calificaciones reprobatorias de *mediano* y *atrasado*, que implicaban repetir el curso (*El Universal*, 10, 14, 15 y 16 de febrero de 1854, p. 1 en los cuatro casos). Muy idéntica fue la propuesta del plan de estudios de 1856 del gobernador de Querétaro Francisco Diez Marina, que estableció las calificaciones aprobatorias de *sobresaliente* –primer lugar–, *muy bien* –segundo– y *bien* –tercero– (*El Siglo Diez y Nueve*, 4 de abril de 1856, p. 3). Por su parte el Colegio de Agricultura daba un premio extraordinario, primer premio, accésit y mención honorífica (*El Siglo Diez y Nueve*, 30 de noviembre de 1856, pp. 2-3), mientras que la Escuela de Medicina solo daba un primer premio, el accésit y la mención honorífica.

Hubo otros cambios notables. Para el Colegio Militar la disciplina era esencial, por lo que ya no concebía el aprovechamiento sin la conducta y la aplicación y exigía a los maestros un informe mensual de dichos aspectos. El Colegio de Agricultura entendía el *aprovechamiento* como el obtenido por un alumno en el plano personal o individual y lo diferenció del *adelantamiento público*, que era más bien de la utilidad e interés del público. El Instituto Literario de Toluca reafirmó en 1854 una de las concepciones ya existentes, la cual entendía el aprovechamiento como la habilidad o la destreza, sobre todo de jóvenes pobres, para resolver ejercicios y problemas. Señaló que sus alumnos ostentaban el mejor aprovechamiento de la república y que en los exámenes hubo unos jóvenes, “cuya fisonomía revela su modestia y su cuna humilde”, que “expusieron y desarrollaron las teorías de las matemáticas” de la misma manera

en que un niño de escuela resolvía las “operaciones fundamentales de la aritmética”, con “despejo y destreza”. Estar aprovechado era, pues, tener una expresión fácil y correcta de los idiomas, aplicar con facilidad el cálculo infinitesimal a las teorías de la astronomía y de la física o utilizar con elocuencia las formas del discurso (*El Siglo Diez y Nueve*, 11 de noviembre de 1854, p. 3). No obstante, el concepto de *aprovechamiento* de este instituto sobrepasaba la postura de utilidad o la cantidad de conocimientos adquiridos, no se limitaba a la memorización y daba cuenta de que, supuestamente, también algunos jóvenes de familias pobres podían sobresalir.

Relacionado también con la cuestión anterior de los niños y jóvenes sobresalientes, en esta etapa se afirma que los niños y jóvenes sobresalientes o aprovechados merecían recomendaciones sociales, viajes pagados para estudiar en el extranjero, becas y pensiones. Desde sus inicios el Colegio de San Ildefonso señalaba a los alumnos con una mención de ser dignos de recomendación por sus adelantos y dedicación, y a mediados del siglo XIX el criterio fue el aprovechamiento demostrado en los cursos del año escolar y en las calificaciones y aplicación obtenidas en los exámenes (*El Siglo Diez y Nueve*, 22 de noviembre de 1855, p. 2; *La Sociedad*, 13, 18 y 19 de noviembre de 1858, p. 2; 17 de noviembre de 1860, p. 2; *El Siglo Diez y Nueve*, 1 de diciembre de 1862, pp. 2-3). Ahora ser distinguido en aprovechamiento y conducta acentuó su utilidad para escalar socialmente, como los colegiales militares enviados entre 1843 y 1868 a estudiar medicina a las mejores escuelas militares europeas, para que después sirvieran en el ejército (*El Siglo Diez y Nueve*, 9 de marzo de 1843, p. 1; 23 de mayo de 1851, p. 1; 22 de mayo de 1852, p. 1; 26 de febrero de 1868, p. 2; *El Universal*, 16 de diciembre de 1849, p. 3).

Esto era más notorio en instituciones como el Colegio de Minería, que formaba a las élites mineras, pero también daba cabida a los alumnos pobres provenientes de los estados, cuyo aprovechamiento les servía para obtener becas (en 1856 diez alumnos las obtuvieron). Por ejemplo, Ramón Álvarez, hijo de un minero honrado y pobre de Pachuca, era demasiado aplicado, se distinguía por su empeño en el estudio, capacidad y aprovechamiento en sus clases de química, en las cuales había obtenido premios y buenas calificaciones (*El Siglo Diez y Nueve*, 13 de enero de 1856, p. 3). A partir de 1860 las niñas de escuelas particulares de la ciudad de México recibieron pensiones filantrópicas. Con la llegada del segundo imperio, Maximiliano impulsó dar becas a los alumnos más aprovechados y escogidos y la obligación de las municipalidades de enviar a establecimientos de educación secundaria a los alumnos que hubieran concluido su educación primaria con “perfección” y tuvieran las cualidades de “pobreza, aptitud, aprovechamiento y buena conducta” (*Diario del Imperio*, 14 de junio de 1865, p. 1; *La Sociedad*, 19 de julio de 1865, p. 1; 16 de enero de 1866, pp. 1-2).

En este último periodo los exámenes se transformaron. El Colegio Preparatorio de Xalapa los llamó “pruebas de curso” desde 1856, y a partir de 1867 el examen privado y el certamen público se convirtieron, simplemente, en examen escolar que

valoraba los conocimientos. Este último conservó su finalidad de manifestar públicamente el aprovechamiento, aunque sin los aires de solemnidad y simbolismo que lo habían caracterizado (*Reglamento...*, 1856). Hubo otras formas nuevas de valoración y titulación, como las tesis que presentaban los abogados. A partir de 1866, durante el segundo imperio, en los establecimientos de instrucción pública y en los colegios particulares de estableció que los profesores calificaran a los alumnos de manera individual y registraran la información en el libro de calificaciones y elaboraran estados generales para cada clase, es decir, que realizaran un proceso de valoración interna que daba derecho al alumno a presentar examen (*La Sociedad*, 16 de enero de 1866, pp. 1-2).

Consideraciones finales

Durante el periodo estudiado el concepto *aprovechamiento* tuvo significados específicos relacionados con la habilidad de adquirir conocimientos y la utilidad de estos. A diferencia de las escuelas primarias, en la educación secundaria y superior el aprovechamiento se usaba desde antaño para acreditar los estudios y también era requisito para presentar examen público y designar las calificaciones.

Acerca de los usos sociales, destacaba la práctica de obtener ascensos en la estructura jerárquica de las instituciones educativas, para distribuir los premios y como un medio de participación política y de ciudadanía. Igualmente surgió el dilema de permitir que los exámenes y el aprovechamiento siguieran siendo un asunto para las minorías o la posibilidad de circunscribir a una población amplia, si bien, en la práctica, las instituciones educativas se dedicaban a resaltar a una minoría de alumnos aplicados y aprovechados que, por lo general, provenían de las familias pudientes. No obstante, se arraigó la retórica sobre la necesidad de incluir a alumnos de las clases pobres y de que algunos de ellos sobresalían; sin embargo, se presume que estos alumnos eran una minoría que se sostenía con la obtención de algunas becas, porque en la práctica a los establecimientos de educación secundaria y de estudios preparatorios llegaban, sobre todo, los alumnos de más recursos.

Los cambios fueron más notorios a mediados del siglo XIX, incluso desde la década de 1840 el aprovechamiento se medía a partir de la habilidad y se expresaba que los factores que lo desfavorecían eran el exceso de materias, la falta de interés y la simulación. El aprovechamiento comenzó a asociarse con nuevos procesos, como el de la seriación de los estudios y como criterio para pasar a otros estudios, con intentos de ampliar la cantidad de alumnos que presentaba examen y, por ende, de los que resultaban aprovechados; con la entrega de informes y con nuevos procedimientos internos y la elaboración de un sistema preciso de calificaciones y con el surgimiento del examen escolar confinado a la esfera privada de la cátedra.

Referencias

Diario del Imperio, 1865.

El Siglo Diez y Nueve, 1842-1843, 1845, 1850-1852, 1854-1856, 1862, 1869.

El Sol, 1824, 1826, 1830.

El Universal, 1849-1854.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

La Sociedad, 1858, 1860, 1865-1866.

Martínez Carmona, P. (2018). Exámenes, certámenes y distribución de premios en la ciudad de México y en Veracruz durante los dos primeros tercios del siglo XIX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 88-108. <https://scielo.org.mx/pdf/ries/v9n26/2007-2872-ries-9-26-88.pdf>

Martínez Carmona, P. (2020). Dedicaciones de exámenes en escuelas primarias y colegios de la ciudad de México y Veracruz, 1824-1868. *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 495-525. <https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/23954/21524>

Martínez Carmona, P. (2024). La conformación del aprovechamiento para valorar la transmisión de saberes en la educación primaria mexicana del siglo XIX. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/12ho4>

RAE [Real Academia Española] (2013). *Mapa de diccionarios*. <https://app.rae.es/ntllet>

Reglamento del Colegio Nacional de la ciudad de Jalapa reformado con arreglo a lo prevenido en el artículo 205 del plan general de estudios vigente (1856). Imprenta de Florencio Aburto.

Ríos Zúñiga, R. (coord.) (2015). *Instituciones modernas de educación superior. Institutos científicos y literarios de México siglos XIX y XX*. IISUE/ Bonilla Artigas.

Secretaría de la Presidencia (1973). *La administración pública durante la época de Juárez* [vol. II]. Dirección General de Estudios Administrativos, Secretaría de la Presidencia. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/574296>

Cómo citar este artículo:

Martínez Carmona, P. (2025). El aprovechamiento en colegios e institutos literarios en México, 1824-1867. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 175-185. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.679>



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 enseñanza Normal en Yucatán durante el Porfiriato y las fuentes para la escritura de su historia

*Teacher's training education in Yucatan during the Porfiriato
and the sources for writing its history*

Alicia Muñoz Vega

RESUMEN

El siglo XIX es un periodo importante en la historia de México desde el punto de vista educativo, pues fue durante ese tiempo cuando surgieron las ideas en torno a una enseñanza obligatoria, gratuita y laica que se consolidaron en el Porfiriato (1876-1911). La instrucción pública recibió más atención por parte del gobierno federal y las escuelas dedicadas a la formación de maestros experimentaron un auge en cuanto a su fundación a lo largo del territorio mexicano. Sin embargo, aún existen regiones en las que es necesario investigar este tema debido a sus escasos trabajos. Tal es el caso del sureste mexicano, y en particular de Yucatán. El propósito de este escrito es presentar un panorama general acerca de la enseñanza Normal en Yucatán durante el Porfiriato y las fuentes de información para su estudio. Asimismo se busca analizar los aportes de dichos documentos y dificultades para su consulta. Para ello estructuro este trabajo de la siguiente manera: el primer apartado está dedicado a una breve introducción acerca del surgimiento de la historiografía mexicana y la historia de la educación, seguido de los trabajos que se han hecho del normalismo en México; posteriormente me refiero a las indagaciones de historia de la educación a nivel regional –el caso de Yucatán–; en una tercera parte menciono las fuentes primarias y secundarias accesibles de esta temática, y por último mis reflexiones finales.

Palabras clave: Educación pública, enseñanza Normal, Porfiriato, Yucatán.

ABSTRACT

The 19th century is an important period in Mexican history from an educational perspective, as it was during this time that ideas about mandatory, free and secular education were consolidated during the Porfiriato (1876-1911). Public instruction received more attention from the federal government, and schools dedicated to teacher training experienced a boom in their establishment throughout Mexican territory.

However, there are still regions where research on this topic is necessary due to limited existing work. Such is the case of the Mexican southeast and, particularly, Yucatan. The purpose of this writing is to present a general overview of teacher's training school education in Yucatan during the Porfiriato and the sources of information available for its study. It additionally seeks to analyze the contributions of these documents and the difficulties in accessing them. To this end, I structure this work as follows: The first section is dedicated to a brief introduction about the emergence of Mexican historiography and the history of education, followed by works that have been done on teacher's training school education in Mexico; subsequently, I refer to investigations of educational history at the regional level –the case of Yucatan–; in a third part, I mention the accessible primary and secondary sources on this topic and, finally, my concluding reflections.

Keywords: Public education, Normal education, Porfiriato, Yucatan.

Alicia Muñoz Vega. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México. Es Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Chiapas y Maestra en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma de Yucatán. Estudió los diplomados en Historia y antropología de las religiones (ENAH, 2022) e Historia del siglo XX, una cuestión de género (INAH, 2021). Es investigadora independiente en temas sobre minorías religiosas en México e historia de la educación pública. Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales de antropología social y educación. Colaboradora en diversas revistas como *LiminaR*, *Sociológica*, *Relaciones*, entre otras. Correo electrónico: aliciam76@yahoo.es. ID: <https://orcid.org/0009-0002-6108-3949>.

Surgimiento de la historiografía mexicana y la historia de la educación

La historiografía mexicana surgió en 1940 con la influencia de Ranke (Zermeño, 2013, p. 1697). Tanto Rafael Altamira como José Gaos organizaron seminarios para la formación de nuevos profesionistas de las ciencias sociales. Asimismo, Silvio Zavala fundó la carrera de Historia en 1940 en El Colegio de México –COLMEX– y fue director del Centro de Estudios Históricos –CEH– de dicha institución de 1941 a 1946 (Zermeño, 2013, pp. 1698-1703). Posteriormente, en los años 70, surgió una segunda generación de historiadores como Luis González, Bertha Ulloa y Moisés González Navarro, cuyos frutos de su trabajo fueron la publicación de *Historia moderna de México* –1955–, *Historia general de México* –1976– e *Historia mínima de México* –1973– (Zermeño, 2013, p. 1714).

En cuanto a la historia de la educación, esta se originó a finales del siglo XIX en Alemania (Viñao, 2002, pp. 224-225), sin embargo, fue en los años 60 del siglo XX cuando se produjo una renovación en cuanto a los enfoques, los contenidos, las fuentes consultadas, una creciente producción escrita, la creación de sociedades científicas y revistas (Viñao, 2002, p. 232). En ello influyó la escuela de *Annales* mediante nuevos temas de estudio y métodos de enseñanza (Viñao, 2002, pp. 233-234).

En México, dichas novedades se percibieron en tres aspectos: la diversidad de temas, métodos y fuentes de información; la creación de centros de investigación y universidades donde el tema de la educación ha ocupado un lugar importante, y la creación de asociaciones, eventos y publicaciones de temas educativos.

En lo que se refiere a las investigaciones, Luz Elena Galván (1978, 1983, 1985, 1985b, 2001 y 2008) ha ocupado un lugar muy importante, pues sus estudios abarcan la historiografía de la educación, las fuentes para su historia y las condiciones de los maestros de las escuelas primarias durante el Porfiriato. En segundo lugar se encuentran los trabajos de Mílada Bazant (1985, 1993) relacionados con la educación en México durante el Porfiriato. Sin duda, son lecturas obligatorias para quienes están interesados en este tema y periodo de la historia.

En años posteriores se han hecho otros trabajos que han enriquecido y diversificado la historia de la educación en México. Entre los temas tratados se encuentran la participación de los actores involucrados en las escuelas elementales públicas, los libros de texto utilizados (Civera, 1999) y los cambios ocurridos en dichas instituciones como resultado del Segundo Congreso de Instrucción Pública de 1890 en lo relacionado a los planes de estudios (Ballín, 2017).

Otras temáticas innovadoras en la historia de la educación pública durante el Porfiriato son el estudio de las imágenes (Gutiérrez, 2009; Martínez, 2013); la creación de archivos históricos en las escuelas Normales de México (Arteaga y Camargo, 2011); el perfil, la importancia y las funciones de los docentes (Barba, 2011; Moreno,

2011), y el papel de las mujeres en la educación pública (González, 2007; Galván y López, 2008; Bazant, 2008).

Con respecto a la creación de centros y universidades dedicados a la educación, se encuentra el Seminario de Historia de la Educación en el COLMEX, posteriormente transformado en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social –CIESAS– en la ciudad de México (Menéndez, 2009, pp. 153-154), y en los años 70 se pueden mencionar la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM–, el COLMEX y el CIESAS. Para las siguientes décadas se sumaron la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa –UAM-Iztapalapa– y el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional –Cinvestav-IPN–, por mencionar solo algunos.

Finalmente está la creación de asociaciones y eventos dedicados al estudio y difusión de las temáticas educativas. Una de ellas es el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, establecido el 23 de septiembre de 1993 y cuyo objetivo es “promover la investigación educativa dentro de los estándares científicos de calidad” (Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE], s.f.). Algunas de sus actividades académicas son: los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, el estado del arte de la investigación educativa en México cada diez años, la publicación de libros sobre temas educativos y las reuniones académicas de los miembros de la asociación de manera bienal.

Por su parte, la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, establecida en la ciudad de México en febrero del 2002 (Sociedad Mexicana de Historia de la Educación [SOMEHIDE], s.f.), fomenta la investigación histórica en temas educativos a través de encuentros académicos, publicaciones y labores de divulgación. Sus publicaciones incluyen la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, el *Anuario Mexicano de Historia de la Educación y Memoria, conocimiento y utopía*; libros de la serie Historia del Normalismo y de la serie Historia de la Educación en México; memorias electrónicas del Encuentro Internacional de Historia de la Educación y un repositorio que contiene sus publicaciones.

Una tercera asociación civil a nivel regional es la Casa de la Historia de la Educación de Yucatán, fundada el 8 de noviembre del 2010 como una dependencia de la Secretaría de Educación y cuyo objetivo es “salvaguardar y divulgar el patrimonio histórico del magisterio yucateco generado durante su práctica docente” (Vázquez, 2016, p. 354). Su acervo está compuesto por libros, documentos, fotografías, revistas, folletos, objetos, audios y testimonios sobre la memoria histórica educativa de Yucatán (Vázquez et al., 2016, p. 354).

De manera general, esto es lo que hasta ahora se ha hecho para impulsar la investigación educativa en México. En las siguientes páginas me enfocaré en el normalismo como tema de investigación y las fuentes para su estudio.

Las investigaciones sobre las escuelas Normales en México

Acerca de este tema se han investigado las ideas pedagógicas y metodología de finales del siglo XIX en la Escuela Normal de Jalapa y la Escuela Modelo de Orizaba (Moreno, 2007); las especificidades identitarias normalistas de una comunidad de Oaxaca (Ríos y Pérez, 2019); el fracaso en el cumplimiento de la educación pública gratuita, obligatoria y laica en Tehuacán, Puebla (Andrade, 2015); la historia de la enseñanza Normal en San Luis Potosí (Reyes, 2014); la educación laica en Zacatecas (Magallanes, 2015); la historia del magisterio en Sonora (Aragón y Mexía, 2007, 2009); el método de la biografía aplicado a la escritura de la historia de la Escuela Normal de Sinaloa (Zepeda et al., 2011); la vida cotidiana de la Escuela Normal del estado de Chihuahua (Pérez, 2007); la enseñanza primaria y la labor docente en Chihuahua de 1892 a 1911 (Trujillo et al., 2018), solo por mencionar algunos trabajos.

Sin embargo, en el caso de Yucatán, el tema de la enseñanza Normal y escuelas Normales no ha sido lo suficientemente explorado, por lo que creo pertinente darme a la tarea de investigarlo. De este asunto me explayaré en los siguientes apartados.

La enseñanza Normal en Yucatán, tema olvidado en la historia de la educación

De los pocos estudios que existen acerca de la historia de la educación en Yucatán durante el Porfiriato destacan las obras de Rodolfo Menéndez (1889, 1911), Francisco Cantón (1943) y José Inés Novelo (1907). Estos textos contienen un panorama de la instrucción pública y privada de finales del siglo XIX y la primera década del siglo XX. El primero proporciona una perspectiva de la instrucción pública y privada hasta antes de los Congresos Pedagógicos. En su segundo libro, Menéndez trata el tema de la instrucción pública y privada en Yucatán, principalmente del siglo XX. Por otra parte, Cantón (1943) ofrece una serie de datos cuantitativos acerca de la enseñanza, sobre todo del Instituto Literario del Estado, el Colegio Católico de San Ildefonso, el Colegio de enseñanza primaria y secundaria y el Colegio Teresiano. Asimismo, José Inés Novelo (1907) dedica una investigación exclusiva a los cuatro años del primer gobierno de Olegario Molina Solís –1902-1906–. En el área educativa, Novelo destaca el papel trascendental del maestro porque es quien sintetiza los conocimientos para luego transmitirlos a los niños y contribuye en la finalidad de la enseñanza moderna: la aplicación de la sabiduría humana a las necesidades de la vida (Novelo, 1907, pp. 162-163).

De manera muy puntual acerca de la enseñanza Normal en Yucatán durante el Porfiriato solamente existen *Historia de la Escuela Normal de Profesores del Estado de Yucatán*, de Víctor Echeverría (1957), e *Introducción de la enseñanza normal en Yucatán*, de Nidia Esther Rosado (1987). El primero de ellos escribe una breve historia de la Escuela Normal de Profesores, mientras que la segunda se refiere a la enseñanza Normal que se impartía en otras instituciones además de la Escuela Normal de Profesores. Echeverría proporciona datos importantes de esa escuela, tales como sus ingresos, el método empleado, las generaciones de estudiantes y la anexión de una escuela primaria, entre otros. Se trata de un texto sencillo que abarca desde la fundación de la Escuela Normal de Profesores hasta los años 50 del siglo xx. Sin embargo, el autor no se muestra muy crítico y analítico ni menciona las fuentes que consultó para la escritura de su documento.

En contraste, la obra de Nidia Esther Rosado (1987) es más completa y mejor estructurada. Rosado aclara que no se trata de la historia de la Escuela Normal de Profesores sino de la enseñanza Normal en Yucatán, y dicha escuela, fundada en 1882, no es la misma que existía desde los años 60 del siglo xix. El libro cita muchos decretos relacionados con la creación de la enseñanza Normal y la Escuela Normal de Profesores, además de otra información importante como las materias impartidas, los directores, los profesores, los alumnos de las diferentes generaciones y una polémica en cuanto a la compra de su nuevo edificio.

La autora inicia con un capítulo en donde de manera muy breve explica la situación de la educación en México durante la primera mitad del siglo xix, seguido de otro en el que aborda de manera muy general la enseñanza Normal en el estado de Yucatán, tema que desarrolla ampliamente en los siguientes cinco apartados. También divide la historia de la enseñanza Normal en tres etapas: la primera es anterior a 1882 y se trata de cómo era este nivel educativo, pero cuando se trataba de una sección que formaba parte del Instituto Literario del Estado, una preparatoria muy prestigiosa para varones fundada en 1867; la segunda etapa abarca de 1882 a 1914 y es el periodo en que empezó a funcionar propiamente una escuela Normal con duración de cuatro años, y la tercera etapa es de 1914 en adelante.

Las dos aportaciones de la obra de Rosado (1987) son esclarecer que desde antes de la fundación de la Escuela Normal de Profesores ya existía una enseñanza Normal, y las fuentes primarias consultadas, que abarcan documentos de archivo, periódicos y libros.

Estos breves esfuerzos de ambos autores por dar a conocer la historia de la enseñanza Normal en Yucatán demuestran que es necesario dar continuidad a estas investigaciones de manera más completa y profunda mediante un arduo trabajo de archivo que permita conocer más allá de los discursos oficiales de los gobernadores de esos años.

Fuentes para el estudio de la enseñanza Normal en Yucatán durante el Porfiriato. Una experiencia personal

Este apartado está basado en mis experiencias de seis meses de trabajo en la búsqueda de material diverso acerca de la Escuela Normal de Profesores de Mérida, Yucatán, de 1882 a 1911. El periodo de labores abarca de diciembre del 2023 a mayo del 2024.

La información recabada incluye artículos de la revista pedagógica *México Intelectual* –1889-1895– y el *Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de Yucatán* –1876-1878–, ambas publicaciones consultadas en la página web de la Hemeroteca Nacional Digital de México –HNDM–; documentos del Archivo General de la Nación –AGN– del Fondo Instrucción Pública y Bellas Artes (1ra. serie); del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública –AHSEP– en la sección 1. Antiguo magisterio, 1.3 antiguo magisterio (personal); del Archivo General del Estado de Yucatán –AGEY– de los Fondos Poder Ejecutivo, años 1882-1900, y Escuela Normal Superior Rodolfo Menéndez de la Peña, años 1882-1911; del Fondo Reservado Ruz Menéndez, perteneciente al Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México –CEPHCIS-UNAM–; las bibliotecas Ignacio Cubas del AGN, Crescencio Carrillo y Ancona del Centro de Apoyo a la Investigación Histórica y Literaria de Yucatán –CAIHLY– y la Biblioteca Central de la Universidad Autónoma de Yucatán –BC-UADY–.

El trabajo durante el primer mes fue de tipo hemerográfico. De la revista *México Intelectual* del año 1889 se consultaron escritos relacionados con el presupuesto destinado a la instrucción pública, la pedagogía moderna, las cualidades de un profesor y la Escuela Normal de Jalapa. En cuanto al *Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de Yucatán*, los artículos encontrados se refieren a los fondos de instrucción pública y la entrega de premios en alguna escuela particular. Todos estos datos sirven para conocer las ideas pedagógicas de la época estudiada y la atención que los gobiernos estatales le daban a la instrucción pública.

En cuanto a la Biblioteca Ignacio Cubas del AGN, solamente fueron localizadas tres obras sobre Yucatán: el *Censo y división territorial del estado de Yucatán*, de Antonio Peñafiel (1905); *Yucatán, una cultura de transición*, de Robert Redfiel (1941), e *Historia de Yucatán. Desde la época más remota hasta nuestros días*, de Eligio Ancona (1889). Estos textos ayudan a conocer los avances educativos del periodo de estudio y la historia de Yucatán en general.

El segundo mes estuvo dedicado al trabajo de archivo en el AGN y el AHSEP. En el AGN se encuentran pocos expedientes relacionados con la instrucción pública en el estado de Yucatán. Entre ellos destacan la compra de seis ejemplares del libro *Historia de Yucatán*, de Eligio Ancona, para ser distribuidos en las bibliotecas del Distrito Federal; el Reglamento del Congreso Pedagógico de 1889; nombramiento de

Adolfo Cisneros para representar al estado de Yucatán en el mencionado Congreso y estadísticas de escuelas de Yucatán. Se trata de expedientes dispersos pero que aportan datos a la historia de la educación en Yucatán durante el Porfiriato.

En lo que respecta al AHSEP no existe ninguna información de Yucatán, pero los expedientes de la sección Antiguo Magisterio, relacionados con los normalistas de la ciudad de México, sirven para conocer las condiciones en que estos y las escuelas Normales se encontraban en esa época.

A nivel regional, los dos fondos consultados en el AGEY fueron Poder Ejecutivo y Escuela Normal Superior Rodolfo Menéndez de la Peña. El primero contiene información acerca de solicitudes de becas para futuros estudiantes de la Escuela Normal de Profesores e ingresos de la misma, y correspondencia relacionada con diversos cargos a ocupar en el ramo de instrucción pública, entre otra. De este fondo solamente se pudieron consultar los años 1882 a 1900 porque los siguientes hasta 1911 se encuentran en clasificación.

En cuanto al Fondo Escuela Normal Superior Rodolfo Menéndez de la Peña, este consiste en libros que abarcan los años de 1877 a 1955. Los correspondientes al Porfiriato se refieren a las matrículas de la Escuela Normal de Profesores; cursos y materias estudiadas; inventario de dicha institución; elección de sinodales en los exámenes profesionales y temas sugeridos para las tesis de los normalistas y más. El aporte de esta información es ayudar a conocer dicha institución de manera más detallada.

En cuanto al Fondo Reservado Ruz Menéndez del CEPHCIS-UNAM, este acervo consta tanto de documentos de la Escuela de Jurisprudencia y Notariado como de libros antiguos de diferentes disciplinas, folletos sobre temas de educación e informes de gobernadores. De este centro logré consultar libros antiguos y folletería de la obra de Rodolfo Menéndez y los ya mencionados informes.

Por último, la consulta de bibliografía se realizó en las Bibliotecas Crescencio Carrillo y Ancona del CAIHLY y Central de la UADY. Ambas cuentan con obras antiguas y actuales sobre la historia de Yucatán, información muy útil para conocer el contexto histórico del tema de estudio y en general la educación en Yucatán. Toda esta información fue capturada en fotografías que se descargaron y guardaron en carpetas para su posterior lectura y análisis.

Reflexiones finales

Las investigaciones en torno a la historia de la educación en México se han enriquecido mucho, y esta vastedad en cuanto a los estudios realizados hasta el momento abarca no solo nuevos temas sino también métodos y fuentes de estudio. Desafortunadamente el caso de Yucatán es pobre en cuanto a la historia de la enseñanza Normal, por eso es necesario dar continuidad a estos estudios y hacer un esfuerzo por analizar también el contexto histórico en el cual se desarrolló la Escuela Normal de Profesores.

De suma importancia es el análisis crítico de las fuentes primarias que ayude a esclarecer la poca importancia que se les dio a los docentes. Por un lado estaba el discurso de ese tiempo en buscar convertir a México en un país moderno a través de la instrucción pública, y por el otro las malas condiciones en que se encontraban aquellos que llevarían a cabo la labor de la enseñanza. Habría que cuestionarse también por qué al régimen porfiriano le convenía apoyar a jóvenes de escasos recursos para convertirlos en profesores de enseñanza elemental, y por qué la formación docente no llegó a ocupar el mismo nivel que las carreras universitarias en cuanto a los requisitos para estudiarla, duración y contenido curricular.

Después de revisar la información recabada llego a la conclusión de que la Escuela Normal de Profesores no recibió la atención requerida por parte de los gobernadores de la época. Además de lo anterior, aún no existe una obra muy completa dedicada a ella. Sin duda, la correspondencia del periodo de estudio puede ayudar a conocer detalles que en los informes de los gobernadores y libros no se mencionan. Por ejemplo, la necesidad de los estudiantes normalistas de pocos recursos en ser apoyados con una beca y el hecho de que estas no eran suficientes. Por lo tanto considero que es un gran reto lograr hacer una indagación muy completa y, más aún, aprender a ser más crítica con las fuentes consultadas.

Referencias

- AGN [Archivo General de la Nación]. México independiente/Justicia y negocios eclesiásticos/Instrucción pública y Bellas Artes (1ª serie).
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública]. 1 Antiguo Magisterio, 1.3 Antiguo Magisterio (personal).
- AGEY [Archivo General del Estado de Yucatán]. Fondo: Escuela Normal Superior Rodolfo Menéndez de la Peña (1882-1911). Libros: 6, 7, 19, 20, 24, 27, 28, 35, 46, 47, 48, 69 y 70. Fondo: Poder Ejecutivo (1882-1900)
- Ancona, E. (1889). *Historia de Yucatán. Desde la época más remota hasta nuestros días* (t. IV). Imprenta de Jaime Jepús Reviralta.
- Andrade, J. (2015). *Maestros y escuelas durante la segunda mitad del siglo XIX* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/index.htm>
- Aragón, R., y Mexía, M. (2007). La formación de profesores de primaria en Sonora: origen, trayectoria y vicisitudes cotidianas. En *Memoria Electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10). Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Autónoma de Yucatán. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178928361.pdf>
- Aragón, R., y Mexía, M. (2009). Historia del magisterio en Sonora. El caso de José Lafontaine. En *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10). Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Universidad Veracruzana. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido03.htm>
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2011). Los archivos históricos de las escuelas normales y la investigación ignota de la formación de docentes en México. En *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp.-8). <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/index.htm>

- Ballín, R. (2017). Las escuelas normales en el marco del Segundo Congreso de Instrucción Pública. En *Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-8). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/index.htm>
- Barba, J. (2011). El maestro: definición de un actor educativo en la legislación de Aguascalientes. En *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10). <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/index.htm>
- Bazant, M. (1985). *Debate pedagógico durante el porfiriato (antología)*. Secretaría de Educación Pública-Cultura/Ediciones El Caballito-Dirección General de Publicaciones.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. El Colegio de México.
- Bazant, M. (2008). Análisis comparativo de la educación en México, Estados Unidos y Alemania bajo la óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1904-1908. En *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (pp. 237-252). Publicaciones de la Casa Chata/CIESAS-UNAM/Publicaciones de Estudios de Género/El Colegio de San Luis.
- BCCA-CAIHL [Biblioteca Crescencio Carrillo y Ancona del Centro de Apoyo a la Investigación Histórica y Literaria de Yucatán].
- B-CEPHCIS-UNAM [Biblioteca del Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México].
- BC-UADY [Biblioteca Central de la Universidad Autónoma de Yucatán].
- BIC-AGN [Biblioteca Ignacio Cubas-Archivo General de la Nación].
- Cantón, F. (1943). *Historia de la instrucción pública en Yucatán desde el siglo XVI hasta fines del siglo XIX*. Secretaría de Educación Pública.
- Civera, A. (1999). *Experiencias educativas en el estado de México. Un recorrido histórico*. El Colegio Mexiquense.
- COMIE [Consejo Mexicano de Investigación Educativa] (s.f.). <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/>
- Echeverría, V. (1957). *Historia de la Escuela Normal de Profesores del Estado de Yucatán*. s.e.
- FRRM-CEPHCIS-UNAM [Fondo Reservado Ruz Menéndez de la Universidad Nacional Autónoma de México]. Documentos de la Escuela de Jurisprudencia y Notariado, libros antiguos y folletería (1882-1911).
- Galván, L. (1985). *Educadores y educandos en 1908. Una antología*. Universidad Iberoamericana.
- Galván, L. (1985b). *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*. CIESAS.
- Galván, L. (1985c). *La educación superior de la mujer en México: 1887-1940*. CIESAS.
- Galván, L. (1991). Educar, ¿para qué? En *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910* (pp. 81-135). CIESAS/ La Casa Chata.
- Galván, L. (2001). La historiografía de la educación en México a finales del siglo XX. En *La infancia y la cultura escrita* (pp. 3-19). Siglo Veintiuno.
- Galván, L., y De la Peña, G. (1978). *Bibliografía comentada sobre la historia de la educación en México*. CISINAH.
- Galván, L., De la Peña, G., y Sepúlveda, M. (1983). *Fuentes para la historia de la educación en México*. CIESAS.
- Galván, L., y López, O. (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. La Casa Chata/CIESAS/UNAM/Publicaciones de Estudios de Género/El Colegio de San Luis.
- González, R. (2007). *Feminización docente en primarias del Distrito Federal (1875-1905): razones y sin razones* [Ponencia]. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178044988.pdf>
- Gutiérrez, M. (2009). *Hacer visible lo invisible a través de las fotografías escolares de la ciudad de Toluca a finales del siglo XIX* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido03.htm>

- HNDM-UNAM [Hemeroteca Nacional Digital de México-Universidad Nacional Autónoma de México]. *México Intelectual* (01-01-1889)/*Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de Yucatán* (1876-1878).
- Magallanes, M. (2015). *La educación laica en Zacatecas. Instrucción, escuela y magisterio (1891-1914)* [Ponencia] XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/index.htm>
- Martínez, L. (2013). *Discursos y representaciones en las excursiones normalistas* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/index.htm>
- Menéndez, R. (1889). *Memoria sobre instrucción pública en el estado de Yucatán*. Tipografía de G. Canto.
- Menéndez, R. (1911). *Yucatán. Apuntes geográficos, históricos y políticos*. Imprenta Gamboa Guzmán.
- Menéndez, R. (2009). La historia de la educación en México: nuevos enfoques y fuentes para la investigación. *Sarmiento*, (13), 151-164.
- Moreno, I. (2007). Redes académicas de los primeros normalistas de Jalapa (1886-1901). En *Memoria Electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Autónoma de Yucatán. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178210256.pdf>
- Moreno, I. (2011). *Los maestros intelectuales educativos 1889-1910* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/index.htm>
- Novelo, J. (1907). *Yucatán 1902-1906*. Imprenta Gamboa Guzmán.
- Peñañiel, A. (1905). *Censo y división territorial del estado de Yucatán. 1900*. Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- Pérez, F. (2007). *Vida cotidiana en la Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Período 1905-1934* [Ponencia]. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178516749.pdf>
- Redfiel, R. (1944). *Yucatán. Una cultura de transición*. FCE.
- Reyes, D. (2014). Apuntes para la historia de la Escuela Normal de San Luis Potosí. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (2), 131-153. <https://historiadelaeducacion.cl/?journal=home&page=article&op=view&path%5B%5D=58&path%5B%5D=53>
- Ríos, J., y Pérez, C. (2019). Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 49-56. <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.232>
- Rosado, N. (1987). *Introducción de la enseñanza normal en Yucatán*. Ediciones del Gobierno del Estado.
- SOMEHIDE [Sociedad Mexicana de Historia de la Educación] (s.f.). *Revistas de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. <https://www.rmhe.somehide.org>
- Trujillo, J., Pérez, F., y Hernández, G. (2018). Del esplendor porfirista al caos revolucionario. La enseñanza primaria en el Estado de Chihuahua, México, en el periodo 1892 a 1911. *Historia Caribe*, 13(32), 143-169.
- Vázquez, E., León, C., Ramos, T., y Domínguez, R. (2016). Memoria y magisterio: las funciones de la Casa de la Historia de la Educación de Yucatán. En *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011* (vol. 2, pp. 353-366). ANUIES/COMIE.
- Viñao, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), 223-256.
- Zepeda, R., Esquerra, N., y Machado, M. (2011). Hacia la construcción de la memoria histórica de la Escuela Normal de Sinaloa a través de la biografía. En *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp.

1-9). Consejo Mexicano de Investigación Educativa/UANL/UNAM. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/index.htm>

Zermeño, G. (2013). La historiografía en México: un balance (1940-2010). *Historia Mexicana*, 62(4), 1695-1742.

Cómo citar este artículo:

Muñoz Vega, A. (2025). La enseñanza Normal en Yucatán durante el Porfiriato y las fuentes para la escritura de su historia. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 187-197. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.693>



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.

Incorporación de nuevas fuentes para la reconstrucción del discurso histórico para el IPN

*Incorporation of new sources for the
reconstruction of the historical discourse for the IPN*

Andrés Ortiz Morales

RESUMEN

Este trabajo muestra que el discurso histórico elaborado al interior de una institución del Estado mexicano, en este caso por el Instituto Politécnico Nacional (IPN), proporciona una área amplia de trabajo de reconstrucción histórica, pues las intenciones, las estructuras, las acciones de los actores, los valores, las prácticas administrativas, la formación de grupos académicos, los antagonismos y un vasto etcétera son incentivos para la elaboración de nuevas preguntas que requieren explicación del historiador. Se muestra cómo fuentes primarias que no habían sido consideradas, o que lo habían sido de modo superficial al momento de desarrollar un discurso histórico y legitimador, tienen el potencial de fundamentar explicaciones más ricas del pasado, considerando el momento y los contextos en que ocurrieron los hechos, las intenciones de los protagonistas y las de quienes construyeron el discurso histórico. La argumentación toma por objeto una dependencia que tiene como funciones sustantivas la educación e investigación en ciencias duras (física, química, matemáticas) y que por ley debe garantizar la preservación de su memoria histórica; esta disposición abre la puerta a una vasta interacción con otras dependencias, como el Archivo General de la Nación, resultando en atractivas líneas de trabajo archivístico e histórico. Se explora una de ellas, la búsqueda e incorporación de documentación histórica referente a los primeros años de existencia del IPN en el repositorio institucional: el Archivo Histórico del IPN.

Palabras clave: Archivo General de la Nación, Archivo Histórico del IPN, discurso histórico, fuentes primarias, Instituto Politécnico Nacional.

ABSTRACT

This work shows that the historical discourse elaborated within an institution of the Mexican State, in this case by the Instituto Politécnico Nacional (IPN, National Polytechnic Institute), provides a broad area of work for historical reconstruction, since the intentions, structures, and actions of the actors, values, administrative practices, the formation of academic groups, antagonisms, and a large etcetera, are incentives for the elaboration of new questions that require explanation from the historian. It is shown how sources that had not been considered, or that had been considered superficially when developing a legitimizing discourse, have the potential to support richest explanations of the past, considering the moment in which the events occurred, the intentions of the protagonists and the ones of those who constructed the historical discourse. The argument highlights an agency whose substantive functions are education and research in hard sciences (physics, chemistry, mathematics) and by law it must guarantee the preservation of its historical memory, and that this provision opens the door to a vast interaction with other dependencies, such as the General Archive of the Nation, resulting in attractive lines of archival and historical work. One of them is explored, the search and incorporation of historical documentation referring to the first years of existence of the IPN in the institutional reportorium: the Historical Archive of the IPN.

Keywords: General Archive of the Nation, Historical Archive of the IPN, historical discourse, primary sources, Instituto Politécnico Nacional.

Andrés Ortiz Morales. Instituto Politécnico Nacional, México. Es Doctor en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (2006-2011). Realizó estudios de Maestría en la misma institución (2004-2006) y de Licenciatura en el área de Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior de México (1996-2000). Ha impartido clases de historia en escuelas secundarias y de educación superior. En el año 2009 se integró al Departamento de Investigación Histórica de la Presidencia del Decanato del Instituto Politécnico Nacional, y del 2016 al 2024 fungió como subdirector del Archivo Histórico del IPN. Correo electrónico: aortizmo@ipn.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5479-3139>.

Introducción

El Instituto Politécnico Nacional –IPN–, como institución de educación técnica, científica y tecnológica del Estado mexicano, comparte con este la construcción de un imaginario que nutre su identidad, la cual proporciona a la comunidad politécnica elementos de cohesión y de orgullo de pertenencia. En este sentido, desde sus primeros años la comunidad politécnica asumió como propios los valores para la educación pública que proclamó el gobierno del general Lázaro Cárdenas (1934-1940), administración en la que se integró y echó a andar el IPN, en enero de 1936. Esta idea se ha fortalecido a través de más de ocho décadas con un discurso elaborado a partir de elementos sueltos recuperados de archivos históricos, de obras de divulgación histórica, de los recuerdos que los actores vertieron en entrevistas y en la repetición ceremonial que la dependencia realiza a lo largo del año, recordando la obra de próceres como Lázaro Cárdenas, Juan de Dios Bátiz, Luis Enrique Erro, Wilfrido Massieu, Carlos Vallejo Márquez, José Vasconcelos, entre los más mencionados. La historia oficial así elaborada brinda un campo vasto de recuperación de fuentes documentales con las cuales es posible contestar nuevas preguntas de investigación, que promuevan respuestas enriquecedoras sobre la construcción y desarrollo de una de las dependencias que mejor refleja la reconstrucción, aspiraciones y funcionamiento del Estado mexicano durante el siglo xx y lo que va del xxi. Este trabajo muestra una acción de búsqueda, localización e incorporación en el Archivo Histórico del Instituto Politécnico Nacional –AH-IPN– de fuentes documentales que pueden constituirse en la plataforma para nuevas aproximaciones a la historia de Instituto Politécnico Nacional.

Preservación de la memoria institucional

Para dar cumplimiento a lo dispuesto en su Ley Orgánica –1980–, el Instituto Politécnico Nacional inauguró en octubre del año 2000 el Archivo Histórico del IPN y lo puso a cargo de la Presidencia del Decanato –dependencia que también se creó a partir de dicha ley–, con la función primordial de preservar, conservar, organizar, describir y difundir los documentos que produce de manera cotidiana la institución y que, con el paso del tiempo, se han convertido en patrimonio y base fundamental para escribir su historia. A partir de entonces se logró multiplicar el acervo documental a 500,000 documentos, aproximadamente, resguardados en un archivo histórico central bajo el cuidado del presidente del Decanato, y en 26 archivos organizados por maestros decanos de escuelas, centros y unidades de enseñanza y de investigación.

El 7 de enero del 2016 el Departamento de Archivo Histórico, instancia de la Presidencia del Decanato, cambió a Subdirección del Archivo Histórico, e inició una

nueva etapa de trabajo. Un problema se detectó entre las solicitudes recibidas por el área de Atención de consultas: algunos usuarios buscaban una serie documental sobre las acciones realizadas para integrar el Instituto. Esta fuente primaria no existía en el área Documental del AH-IPN, ni en ninguna de las otras once áreas que lo componen.

Por referencias primarias y secundarias fragmentadas, referidas en obras de divulgación histórica, se sabía que en 1935 se constituyó el Consejo Técnico de la Escuela Politécnica Nacional –CTEPN– y que a partir de septiembre de ese año sesionó para integrar al Instituto Politécnico Nacional, el cual inició actividades en enero de 1936, en el edificio que hasta entonces había ocupado el Instituto Técnico Industrial –ITI– en la colonia Santo Tomás, al mismo tiempo que se adecuaba el terreno para ubicar a escuelas, laboratorios, talleres y espacios deportivos. Se sabía que en el inmueble del ITI se instaló el área administrativa, donde también se realizaron tareas de docencia, recreativas y culturales. Sin embargo, el AH-IPN carecía de una colección documental que los interesados pudiesen consultar para un acercamiento directo a esos momentos y sus actores.

Dicho vacío ocasionó que entre 1980 y el 2015 ocurriesen interpretaciones libres para referir el pasado del IPN, como cuando algunos estudiosos de la historia señalaron que la institución fue resultado de la inspiración y obra individual del ingeniero Juan de Dios Bátiz, quien hacia 1935 y 1936 fungía como jefe del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial –DETIC– de la Secretaría de Educación Pública –SEP–. Otras personas creyeron ver en la creación del Instituto solo la acción de conjuntar las escuelas técnicas que ya existían, algunas desde mediados del siglo XIX, como la Escuela Superior de Comercio y Administración, la Escuela Nacional de Medicina Homeopática o la Escuela Nacional de Artes y Oficios. En el otro extremo, se negó que Juan de Dios Bátiz hubiera tenido algo que aportar en la integración del IPN, aparte de su labor como administrador, y que solo dio cumplimiento a los planes de la administración del presidente Lázaro Cárdenas.

Por mandato de la Ley Orgánica del IPN, la Presidencia del Decanato es la dependencia encargada de preservar la memoria histórica del Instituto, de realizar investigación archivística e histórica, y de difundir los conocimientos generados; por lo tanto, el vacío mencionado líneas atrás demandó la realización de una investigación fundamentada en fuentes documentales primarias. Para atender ese reto, en el año 2017 se tuvo un acercamiento de trabajo con autoridades del Archivo General de la Nación –AGN–, encabezadas por la doctora María de las Mercedes de Vega. Como primer resultado del encuentro, el 1 de agosto del 2018 se realizó la donación al Instituto de un facsimilar del periódico *El Universal*, del 1 de enero de 1936, donde se dio a conocer el anteproyecto para organizar al IPN, elaborado por el Consejo Técnico de la Escuela Politécnica Nacional.

Figura 1
1 de agosto del 2018, entrega de facsimilar al IPN
por parte de la directora general del AGN



Fuente: AH-IPN, Fototeca.

Derivado de ese acercamiento, el 24 de octubre del 2018 se formalizó un convenio de colaboración que signaron, por parte del Instituto Politécnico Nacional, el doctor Mario Alberto Rodríguez Casas, director general, y la doctora María de las Mercedes de Vega, directora de la máxima institución archivística de México. El propósito del convenio fue modernizar los servicios archivísticos, el rescate y administración de documentos y el desarrollo de proyectos.

Localización y rescate de nuevas fuentes

En ese marco de cooperación, la Presidencia del Decanato solicitó al AGN facilidades para localizar, rescatar, preservar y difundir los expedientes y documentos que guardasen testimonio y evidencia de los afanes de los funcionarios, académicos, profesores e ideólogos que formaron parte del Consejo Técnico de la Escuela Politécnica Nacional –CTEPN–, integrado en septiembre de 1935, así como de otros importantes documentos que proporcionasen información acerca de los orígenes, fundación y primeros pasos del Instituto Politécnico Nacional en el periodo de 1930 a 1940.

Se integraron dos equipos de investigación, uno con personal de la Subdirección de Investigación Histórica, dirigido por el doctor Abraham O. Valencia Flores, el cual se enfocó en el fondo Gonzalo Vázquez Vela, conservado en el Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología del Instituto Nacional de Antropología e Historia –INAH–, donde tomó fotografías a 800 fojas que son evidencia del proceso de integración del IPN.

El otro grupo se formó con colaboradores de la Subdirección de Archivo Histórico, dirigidos por el doctor Andrés Ortiz Morales, que consultó en el Archivo General de la Nación, el fondo Secretaría de Educación Pública, y en él, las series Instituto de Orientación Socialista –IOS–, Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica –CNESIC–, Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial –DETIC– y Secretaría Particular. Se revisaron 645 cajas que no contaban con instrumento de consulta, por lo que fue necesario elaborar cuatro inventarios someros. Se reprodujeron 207 expedientes, y se tomaron 7,518 fotografías que corresponden al mismo número de fojas.

Después de dos años de trabajo de archivo, y gracias a la información recabada, los investigadores de la Presidencia del Decanato registraron ante la Secretaría de

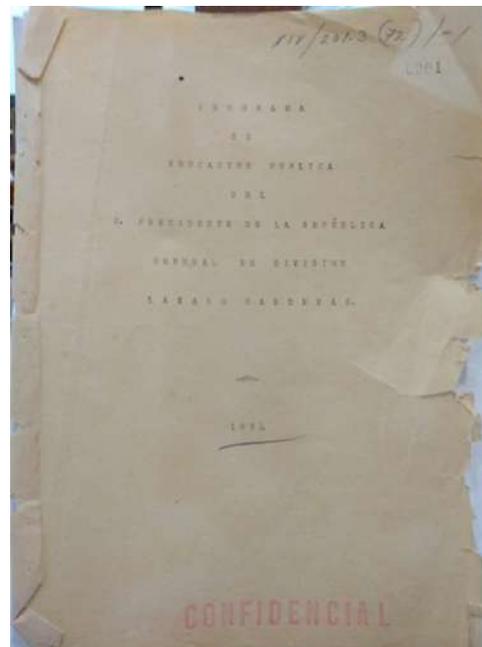
Investigación y Posgrado del IPN un proyecto de investigación que dio como resultado la conformación de la serie documental “Orígenes e integración del Instituto Politécnico Nacional, 1930-1940”, la cual se incorporó al AH-IPN en el área Documental, en el fondo Archivo General de la Nación, sección Secretaría de Educación Pública, un total de 8,318 fojas en formato digital.

La riqueza documental compartida por el AGN permitirá el estudio de las aspiraciones de políticos, educadores, científicos e ideólogos en los años de conformación y puesta en marcha del Instituto Politécnico Nacional, así como del contexto político, económico y educativo que envolvió a dicho proceso histórico. También está la posibilidad de conocer el impacto que tuvo la creación del IPN en los sectores sociales a los que el Estado dirigió la educación técnica, científica y tecnológica en los primeros años de existencia del Instituto. A modo de ejemplo enumero algunos de dichos documentos.

Se trata de un documento compuesto de 30 fojas, fechado el 2 de diciembre de 1934, en la Ciudad de México, mecanografiado en hojas tamaño carta, papel bond, primera hoja con sello “Confidencial”, en buen estado, legible. El documento abarca cuatro rubros que se indican en su índice: 1. Trascendencia de la educación, 2. Escuela Socialista, 3. Programa basado en la realidad nacional y 4. Medios de realizarlo. En el último apartado se menciona la creación de la “Politécnica Nacional”, con institutos que “ampliarán el acervo del saber humano para aplicar la ciencia, en sus grados más altos, a la solución de los problemas nacionales y a la creación de una nueva sociedad”. Este documento muestra la intención del gobierno de Lázaro Cárdenas por impulsar la educación técnica, al considerar que esa modalidad educativa sustentada en ciencia y tecnología coadyuvaría en la modernización del país. Cabe destacar aquí que ya se había manifestado ese compromiso en el plan sexenal que elaboró el Partido Nacional Revolucionario –PNR– en 1933 para aplicar en el sexenio de 1934 a 1940, pero bajo la administración cardenista, de acuerdo con el programa de educación pública aquí referido, se concretaría la idea de que la educación técnica impartida por el Estado debía enfocarse al beneficio social, con énfasis en los sectores marginados. Es decir, con el gobierno de Cárdenas se superó la demagogia que había caracterizado hasta entonces a los gobiernos de la Revolución, al menos en cierto grado.

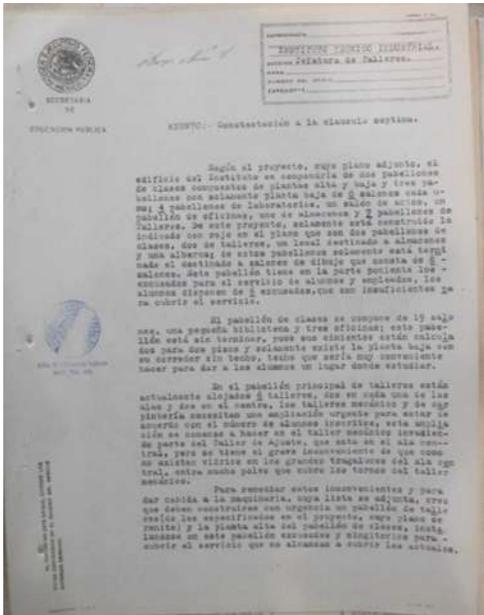
Se localizó este expediente que guarda datos del Instituto Técnico Industrial –ITI–, instancia educativa de orientación técnica que inauguró en noviembre de 1924 el presidente Álvaro Obregón, en el área de Santo Tomás en la Ciudad de México. Entre otros, allí se impartían cursos para mecánicos, electricistas, herreros, carpinte-

Figura 2
Programa de Educación Pública del C. presidente Lázaro Cárdenas, 2 de diciembre de 1934



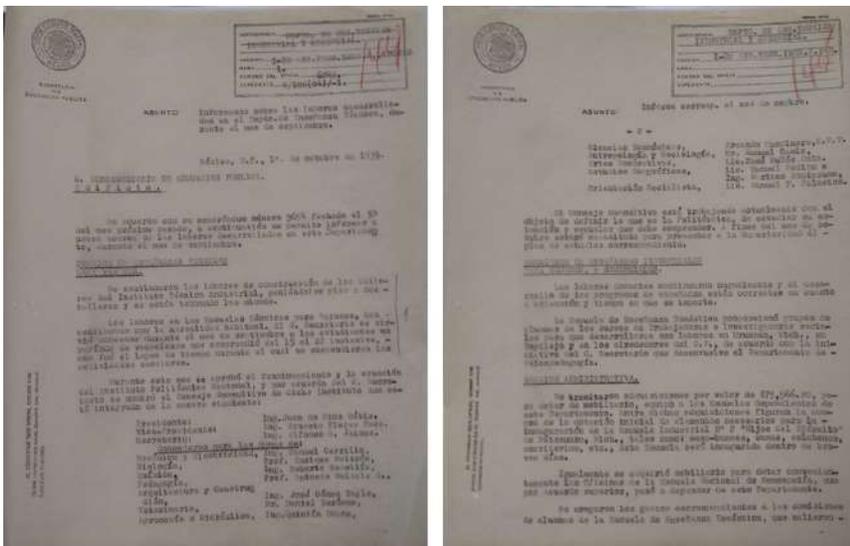
Fuente: AH-IPN, Área Documental, fondo AGN, sección SEP, serie Orígenes y fundación del Instituto Politécnico Nacional, subserie IOS, caja 4, exp. s/n, 30 fojas, Ciudad de México.

Figura 3
 Datos del Instituto Técnico Industrial,
 14 de marzo de 1935



Fuente: AH-IPN, Área Documental, fondo AGN, sección SEP, serie Orígenes y fundación del Instituto Politécnico Nacional, subserie DETIC, caja 35051, exp. Datos del Instituto Técnico Industrial, foja 61, Ciudad de México.

Figura 4
 Informe sobre la integración del Consejo Técnico de la
 Escuela Politécnica Nacional durante el mes de septiembre de 1935



Fuente: AH-IPN, Área Documental, fondo AGN, sección SEP, serie: Orígenes y fundación del Instituto Politécnico Nacional, subserie DETIC, caja 35025, exp. 41, fojas 144-146, Oficio 6842, Ciudad de México.

ros. De acuerdo con el documento, a poco más de un mes de haber iniciado su segunda gestión al frente del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial –DETIC– de la SEP, el ingeniero Juan de Dios Bátis recibió el proyecto de modernización del ITI, por parte del ingeniero Wilfrido Massieu, director del plantel. En él encontramos programas de estudio, inscripción a las distintas carreras, equipamiento de laboratorios y talleres, plantilla de profesores y personal en general. También se refiere que entre 1934 y 1935 se trabajó en el proyecto de una nueva institución educativa que se responsabilizaría de la capacitación para los trabajadores, hasta la formación de profesionistas en áreas vitales para el país, clara alusión al proyecto de la Escuela Politécnica Nacional. En agosto de 1935 el ingeniero Bátis mencionó que se podrían aprovechar los locales escolares en la zona de Santo Tomás, a efecto de concentrar las escuelas dependientes del DETIC en un gran centro educativo que, “sin costo elevado para el gobierno, le permita dar un gran impulso a esa rama de enseñanzas” (AH-IPN, 1935, foja 61). Así ocurrió en enero de 1936, cuando se anunció el inicio de actividades del Instituto Politécnico Nacional; el edificio que albergó al ITI se convirtió en el centro administrativo, educativo y cultural de

la nueva institución educativa. Gracias a estos documentos se puso de manifiesto que el edificio de Santo Tomás, hoy conocido como “El Cuadrilátero”, no fue el casco de ninguna hacienda, sino un edificio construido expresamente para fines educativos.

El oficio 6842 es relevante porque en él Juan de Dios Bátis informó que, por instrucción del secretario de Educación, Gonzalo Vázquez Vela, el 12 de septiembre de 1935 se constituyó el Consejo Técnico de la Escuela Politécnica Nacional –CTEPN–, con el objetivo de definir los lineamientos, organización, planes

de estudio y programas para su funcionamiento. A modo de lista encontramos los nombres de 17 personas sobresalientes en diversas ramas de estudio: del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial –DETIC– de la SEP provenían cinco (Juan de Dios Bátiz, presidente; Ernesto Flores Baca, vicepresidente; Alfonso M. Jaimes, secretario; Antonio Galicia Ciprés y Guillermo Dávila consejeros), cuatro trabajaban en el Instituto de Orientación Socialista (Enrique Beltrán, Manuel Gamio, Manuel R. Palacios, Roberto Medellín Ostos), tres más fungían como directores de escuelas técnicas de nivel superior (Manuel Cerrillo Valdivia, Armando Cuspinera, José Gómez Tagle), otros tres estaban adscritos a la Secretaría de Agricultura y Fomento (Daniel Ortiz Berumen, Quintín Ochoa y Manuel Medina), mientras que uno provenía de la subsecretaría de Economía (Mariano Moctezuma) y otro del Departamento de Bellas Artes (José Muñoz Cota) (AH-IPN, 1 de octubre de 1935, fojas 144-146).

En el tomo I de la *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1935*, encontramos que Gonzalo Vázquez Vela encomendó al CTEPN

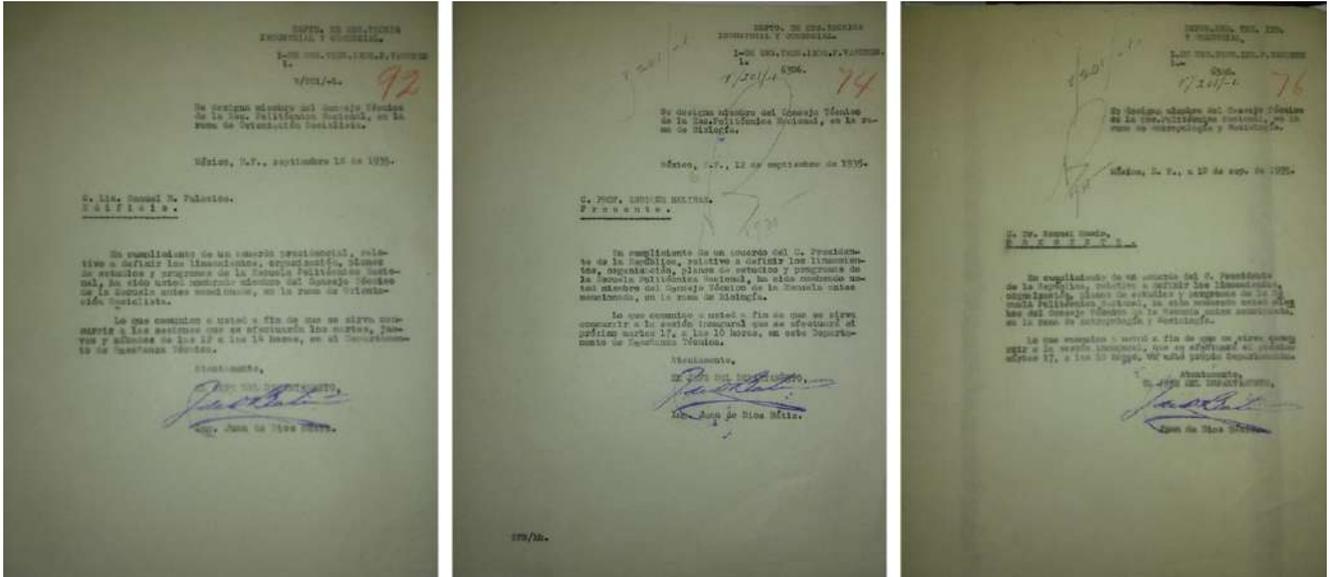
...organizar las enseñanzas técnicas e industriales en forma coordinada, cíclica, ascendente y selectiva; coordinar la selección de las materias y creación de especialidades, en relación con las peculiaridades de nuestro medio [...] la sustitución de elementos extranjeros por nacionales y [...] la creación de una industria nacional; revisión de los programas y orientaciones seguidas en la organización de la enseñanza técnica, especialmente en lo que tiende a la capacitación de la mujer; y formación de presupuestos, planes de construcción y selección del personal [SEP, 1935, p. 100].

Los documentos localizados nos hablan de la colaboración de profesionistas de diversas ramas con el programa educativo del gobierno de Lázaro Cárdenas, ya que coincidían con la orientación de justicia social que permeaba el discurso gubernamental.

Se localizaron y reprodujeron los nombramientos de los 17 consejeros, y junto con otra documentación, se pudo constatar la participación del Instituto de Orientación Socialista –IOS–, y que esta fue determinante para definir la orientación popular del Instituto Politécnico Nacional desde sus inicios. En concordancia con los valores enunciados por el gobierno cardenista de atención a las necesidades de los sectores marginados en materia de educación, el proyecto del IPN propuso dar prioridad a los hijos de obreros, campesinos y desposeídos, lo que es evidencia de la participación en el CTEPN del licenciado Manuel R. Palacios Luna, presidente del IOS y comisionado para atender la rama de orientación socialista.

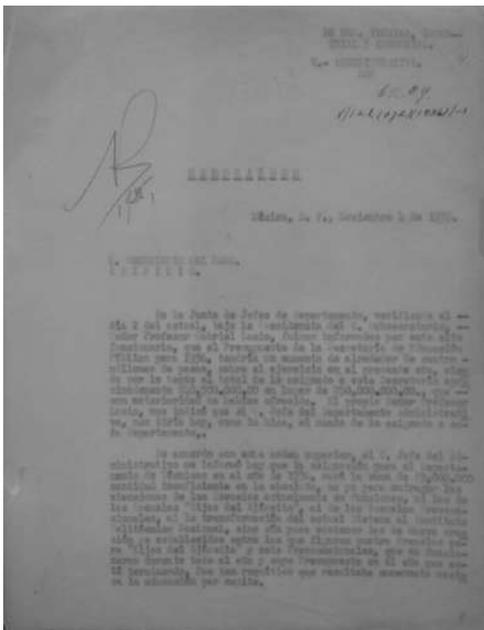
El doctor Enrique Beltrán Castillo era uno de los biólogos y botánicos nacionales más connotados del país, y por su afinidad ideológica con el gobierno aceptó colaborar en el IOS; también trabajó en la rama de ciencias biológicas aplicadas en el CTEPN. En las reuniones propuso la creación de escuelas de biología, agronomía, pesquería y otra forestal. Su experiencia en los países industrializados de Europa y en Estados

Figura 5
Nombramientos de integrantes del Instituto de Orientación Socialista, 12 de septiembre de 1935



Fuente: AH-IPN, Área Documental, fondo AGN, sección SEP, serie Orígenes y fundación del Instituto Politécnico Nacional, subserie DETIC, caja 35133, exp. 107, Ciudad de México.

Figura 6
Memorándum de Juan de Dios Bátiz a Gonzalo Vázquez Vela, 4 de noviembre de 1935



Fuente: AH-IPN, Área Documental, fondo AGN, sección SEP, Orígenes y fundación del Instituto Politécnico Nacional, subserie DETIC, caja 35025, exp. 43, fojas 103-107, Ciudad de México.

Unidos lo llevó a proponer que en la nueva dependencia educativa se debía hacer investigación para generar conocimientos científicos y tecnológicos, pues de ellos dependía la riqueza de las naciones referidas. Para la organización de una escuela de biología propuso crear departamentos o divisiones que coordinaran los trabajos de cada rama o especialidad, los documentos hacer ver que su propuesta estaba basada en el modelo académico de las universidades norteamericanas.

El doctor Manuel Gamio, también vocal en el IOS, fue encargado de la rama de Antropología y Sociología en el CTEPN. Gamio era el antropólogo más reconocido del país, sus participaciones condujeron a la incorporación de los estudios de la antropología dentro del IPN, así como la propuesta de conocer la realidad de la sociedad mexicana para poder orientar su desarrollo; el proyecto que se presentó en enero de 1936 incluía la formación de técnicos y profesionistas en la ciudad y en el campo mexicanos; como puede apreciarse, era un enfoque nacional (AH-IPN, 12 de septiembre de 1935, exp. 107, foja s.n.).

Otro ejemplo destacado es el oficio que el ingeniero Juan de Dios Bátiz dirigió el 4 de noviembre de 1935 al secretario Gonzalo Vázquez Vela para solicitar una ampliación de 550 mil pesos a lo ya asignado al DETIC, con el objetivo de dar

cumplimiento a lo declarado por el presidente Lázaro Cárdenas unos meses antes. Juan de Dios Bátiz consideró que el presupuesto era insuficiente para el correcto funcionamiento de una Politécnica Nacional, para lo cual argumentó:

...si no se desea que el entusiasmo causado en la nación y en las masas estudiantiles por el anunciado establecimiento de la Politécnica Nacional sea un fracaso, se debe buscar la manera de que este mínimo (presupuesto) sea otorgado, pues de otra manera no podrá haber Escuela Politécnica, sin los laboratorios, talleres y campos de experimentación que son básicamente fundamentales para esta clase de institutos [AGN, fondo SEP, serie DETIC, caja 35025, exp. 43, fojas 103-107].

Este documento pone de manifiesto que los involucrados en el nuevo proyecto educativo eran conscientes de que no bastaba con buenas intenciones ni discursos elocuentes para transformar al país, eran necesarias acciones concretas por parte del Estado para que este cumpliera su papel de motor en la transformación por medio de la educación, y los funcionarios comprometidos, como Juan de Dios Bátiz, osaron señalarlo.

Por último, en este breve recorrido se incluye una nota del diario *El Nacional*, en la cual se reportó que el 20 de noviembre de 1940 la comunidad politécnica realizó un homenaje a sus fundadores, Lázaro Cárdenas, Gonzalo Vázquez Vela y Juan de Dios Bátiz. Esta nota, junto con otra documentación rescatada, pone fin al acalorado debate que se tenía en la comunidad del IPN por esclarecer qué personajes debían considerarse como fundadores y a quiénes como precursores. Como dato curioso se tiene que Lázaro Cárdenas no asistió, debido a que se encontraba en el estado de Morelos, repartiendo tierras a ejidatarios, a punto de finalizar su sexenio. Por esa razón la nota indica que en el palco de honor del estadio “Salvador Camino Díaz” se encontraban el ingeniero Juan de Dios Bátiz, jefe del DETIC; el general Alberto Zuno Hernández, director del Colegio Militar, y el ingeniero Alfonso M. Jaimes. Después de la ceremonia cívica en las instalaciones del Instituto se sirvió un banquete para mil doscientas personas, y fue ahí donde el ingeniero Wilfrido Massieu entregó a Bátiz una medalla de oro con la leyenda “El profesorado de las Escuelas Técnicas a su fundador, creador e impulsor, Juan de Dios Bátiz”.

Figura 7
Noticia en *El Nacional* sobre el homenaje a los fundadores del IPN, noviembre de 1940



Fuente: AH-IPN, Área Hemeroteca, *El Nacional*, 23 de noviembre de 1940, Ciudad de México.

Consideraciones finales

Los documentos localizados e incorporados al Archivo Histórico del IPN permiten elaborar y contestar de manera fundamentada preguntas que trasciendan el discurso histórico institucional. Al preguntar “¿cuáles fueron los principios y el propósito con los que nació el Instituto Politécnico Nacional?”, la información permite contestar que el Consejo Técnico de la Escuela Politécnica Nacional elaboró informes, oficios, correspondencia y memorándums donde ubicó a la educación técnica como justicia social para los hijos de los sectores más necesitados; conocimientos y prácticas en las escuelas del IPN basados en ciencia y tecnología; educación técnica y tecnológica como potenciadoras del bienestar social antes que el individual; formación de técnicos, profesionistas e investigadores para creación de infraestructura y para el fortalecimiento de las actividades productivas; egresados técnicos y profesionistas del área tecnológica para realizar los proyectos del Estado, y educación técnica para el desarrollo industrial y agrícola de los mexicanos, de manera soberana, sostenible y nacional.

Como se puede apreciar, la documentación rescatada arroja nueva luz sobre el proceso de integración del IPN, y está en posibilidad de proporcionar información para enriquecer la historia del Instituto.

Referencias

- AGN [Archivo General de la Nación]. Fondo Secretaría de Educación Pública, series: Instituto de Orientación Socialista (IOS), Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica (CENESIC) y Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial (DETIC).
- AH-IPN [Archivo Histórico del Instituto Politécnico Nacional]. Colección Juan de Dios Bátiz.
- AH-IPN (1934, dic. 2). Programa de Educación Pública del c. presidente de la República general de división Lázaro Cárdenas, Área Documental, fondo AGN, sección SEP, serie Orígenes y fundación del Instituto Politécnico Nacional, subserie IOS, caja 4, exp. s/n, 30 fojas.
- AH-IPN (1935, mar. 14). Datos del Instituto Técnico Industrial, Área Documental, fondo AGN, sección SEP, serie Orígenes y fundación del Instituto Politécnico Nacional, subserie DETIC, caja 35051, exp. Datos del Instituto Técnico Industrial, 1935, foja 61.
- AH-IPN (1935, sep. 12). Nombramientos de incorporación de integrantes del Instituto de Orientación Socialista al CTEPN, Área Documental, fondo AGN, sección SEP, serie Orígenes y fundación del Instituto Politécnico Nacional, subserie DETIC, caja 35133, exp. 107: Organización general de las escuelas que dependen de este Departamento.
- AH-IPN (1935b, sep. 12). Oficio del secretario de Educación, Gonzalo Vázquez Vela, al General Saturnino Cedillo, solicitando la incorporación de tres de sus colaboradores al Consejo Técnico de la Escuela Politécnica Nacional, Área Documental, fondo AGN, sección SEP, serie Orígenes y fundación del Instituto Politécnico Nacional, subserie DETIC, caja 35133, exp. 107: Organización general de las escuelas que dependen de este Departamento.

- AH-IPN (1935, oct. 1). Informe sobre las labores desarrolladas por el Departamento durante el mes de septiembre de 1935, Oficio 6842, Área Documental, fondo AGN, sección SEP, serie: Orígenes y fundación del Instituto Politécnico Nacional, subserie DETIC, caja 35025, exp. 41, fojas 144-146.
- AH-IPN (1935, nov. 4). Memorandum de Juan de Dios Bátiz a Gonzalo Vázquez Vela, Área Documental, fondo AGN, sección SEP, Orígenes y fundación del Instituto Politécnico Nacional, subserie DETIC, caja 35025, exp. 43, fojas 103-107.
- AH-IPN (1935, nov.). Plan de organización y funcionamiento de la Escuela de Biología del IPN, Área Documental, fondo AGN, sección SEP, serie Orígenes y fundación del Instituto Politécnico Nacional, subserie IOS, caja 9, exp. 36: Proyecto sobre la organización y funcionamiento de las Escuelas Prevocacional y Vocacional.
- INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia]. Archivo Histórico Gonzalo Vázquez Vela.
- Calvillo, M., y Ramírez, L. R. (2006). *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional* [t. I]. Instituto Politécnico Nacional.
- El Nacional* (1937, feb. 21). Los cursos en las escuelas politécnicas. Se inauguraron ayer en todos los planteles que dependen del Instituto Nacional
- El Nacional* (1940, nov. 2). Festival en el Instituto Politécnico en honor del sr. presidente de la República Lázaro Cárdenas, ayer.
- IPN [Instituto Politécnico Nacional] (1939). *Anuario 1939, Instituto Politécnico Nacional*. Secretaría de Educación Pública/Talleres Gráficos de la Nación.
- Mendoza, E. (1981). *El Politécnico. Las leyes y los hombres* [tt. I y II]. Instituto Politécnico Nacional.
- Rodríguez, M. d. I. Á., y Krongold, M. (coords.) (1988). *50 años de historia de la educación tecnológica*. Instituto Politécnico Nacional.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1935). *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1935. Tomo I. Exposición*. Secretaría de Educación Pública.
- Valencia, A. O. (2016). El Consejo Técnico de la Escuela Politécnica (1935) y la fundación del IPN. *El Cronista Politécnico*.

Cómo citar este artículo:

Ortiz Morales, A. (2025). Incorporación de nuevas fuentes para la reconstrucción del discurso histórico para el IPN. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 199-209. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.654>



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 espacio escolar de las primarias católicas de Guadalajara, México, 1917-1934

*The school space of Catholic elementary schools
in Guadalajara, Mexico, 1917-1934*

Jorge Alberto Reza Castillo

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es describir los espacios escolares de las escuelas primarias católicas de Guadalajara, en un periodo que va de 1917 a 1934. Para ello se diseñó una investigación descriptiva y se utilizó la metodología sugerida por Antonio Viñao que, a grandes rasgos, consiste en estudiar los espacios escolares por capas. En primer lugar, se analiza el emplazamiento de los centros docentes y se identifica que estos se localizan mayoritariamente en el poniente de Guadalajara, zona que es habitada por los sectores socioeconómicos medios y altos. Posteriormente, se estudia el terreno donde estas se ubican. Vale decir que los colegios se emplazan en zonas en las que se desarrolla un estilo de vivienda que cuenta con jardines, los cuales son utilizados para las actividades deportivas. Finalmente, se identifica que esos centros docentes cuentan con capillas y otros espacios dedicados a las prácticas religiosas.

Palabras clave: Escuela confesional, escuela primaria, espacio urbano, relación Iglesia-educación.

ABSTRACT

The objective of this paper is to describe the school spaces of Catholic elementary schools in Guadalajara, in a period from 1917 to 1934.

The text is based on descriptive research and uses a methodology suggested by Antonio Viñao, which consists of studying the school spaces by layers. First, the location of the schools is analyzed, and it is identified that they are located in the west of Guadalajara, an area inhabited by the middle and upper classes. Subsequently, the land where they are located is studied. It is important to mention that those schools are in houses with gardens, which are used for sports activities. Finally, it is identified that these schools have chapels and other spaces dedicated to religious practices.

Keywords: Denominational school, elementary school, urban space, Church and education.

Jorge Alberto Reza Castillo. Investigador independiente, Jalisco, México. Es Maestro en Historia con opción en Historia de México por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Licenciado en Historia por la Universidad de Guadalajara. Su tema de interés es la historia de la educación de Guadalajara, Jalisco, en el periodo 1917-1940. Correo electrónico: jorge.reza1994@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0005-8050-3576>.

Introducción

Durante el periodo que abarca entre 1917 y 1935 las escuelas primarias católicas de Guadalajara ofrecieron una educación formal, que combinó la alfabetización de los estudiantes con la enseñanza de la religión católica y otros aprendizajes, como los deportes. Al mismo tiempo, esta fue una etapa de reorganización y adaptación. En principio, muchos de esos centros escolares reabrieron sus puertas en la década de 1920, pues habían suspendido sus actividades debido a los disturbios ocasionados por la Revolución mexicana. Por otra parte, la legislación educativa los obligó a ofrecer una educación que fuera neutral en materia religiosa, lo que ocasionó que los establecimientos modificaran y adaptaran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por si fuera poco, estos vieron condicionadas sus actividades debido al conflicto Estado-Iglesia.

El objetivo de este trabajo es describir el espacio escolar de las escuelas primarias católicas de Guadalajara, en un periodo que va de 1917 a 1934. Por ese motivo, se diseñó una investigación descriptiva y se utilizó una metodología planteada por Viñao (2013, 2016) que, a grandes rasgos, consiste en estudiar el espacio escolar por capas. La metáfora que proporciona ese autor parece adecuada para explicar la forma en que se abordará dicho objeto, ya que este será estudiado como si fuera una matrioska, es decir, como si fuera una muñeca rusa que esconde en su interior otras de menor tamaño.

Ahora bien, se entiende que la escuela es un lugar donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, Viñao (2016) explica que la escuela surgió, dentro de las sociedades modernas, como un lugar diseñado para la educación formal:

La división social de funciones propias de las sociedades complejas, y la asignación de espacios específicos, separados, para cada una de ellas, determinarían la aparición y consolidación, primero, de lugares dedicados con carácter estable a la enseñanza y, más tarde, de lugares pensados, diseñados, acotados, construidos y utilizados única y exclusivamente con tal fin [p. 30].

Así, se determinó abordar el espacio escolar de las primarias católicas de Guadalajara, ya que este es uno de los elementos que forman parte de su cultura escolar, junto con los conocimientos, habilidades, valores, normas transmitidos por dichas instituciones y las prácticas, ceremonias, rituales y tradiciones que ahí se desarrollan (Rockwell, 2016; Elías, 2015). En ese sentido, se reconoce junto con Elías (2015) que “es la cultura la que constituye la identidad de la escuela” y que al enfocarse en su análisis uno puede conocer lo que ocurre dentro de ellas. Igualmente, es pertinente considerar que los sujetos que actúan en esos lugares (alumnos, docentes, directivos y padres de familia) tienen también la capacidad de otorgar un significado a todos aquellos elementos (p. 297).

En ese sentido, los conceptos de “arquitectura escolar” y “conjunto escolar” también son útiles para abordar a las primarias católicas tapatías, ya que en ambos casos se toma en cuenta la relación e interacción que existe entre el edificio de la institución escolar, es decir, el lugar donde ocurre la educación formal, y el entorno físico, social y cultural que

lo rodea. Por ejemplo, abordarlas desde el concepto de “conjunto escolar” –mismo que incluye el edificio, las áreas internas y externas, los vacíos, los límites y las fronteras– invita a

entender a la escuela como una construcción que es algo más que una sumatoria de aulas, es decir, como un sistema complejo de elementos que trascienden el espacio tradicionalmente pensado para la práctica educativa y considera los vacíos, las relaciones con el entorno, los encuentros en espacios no pensados para eso, el poner a disposición espacios que permitan apropiación y creatividad por parte de los actores al momento de su uso, entre otras cuestiones [Castro y Serra, 2020, p. 182].

Por lo tanto, se propone, junto con Viñao (2016), que el espacio escolar es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje porque es capaz de transmitir valores y conocimientos, además de formar la personalidad y la mentalidad de los individuos y grupos que actúan en él. De igual manera, este también es un programa y un discurso que tiene el propósito de difundir valores y símbolos culturales, políticos e ideológicos. Por ese motivo, Castro y Serra (2020) resaltan la importancia de revisar no solo “las regulaciones, proyecciones y distribuciones del espacio-escuela, sino también su relación con el territorio, las decisiones respecto a su ubicación, la disposición en la trama urbana (o la distancia y relaciones con esta), etc.”, pues todo ello forma parte de un programa pedagógico (p. 183). De esta manera, se puede considerar al espacio escolar como una ventana que permite observar lo que ocurre al interior de las instituciones escolares y como un punto de partida para comprender la forma en que los actores escolares otorgan un significado a dichos lugares.

En ese tenor, se propone que, entre 1917 y 1934, las escuelas primarias católicas de la ciudad de Guadalajara (ver Tabla 1) utilizaron casas-habitación, las cuales fueron adaptadas para las actividades escolares. Ahora bien, se identificó que algunos de esos planteles se ubicaron en el poniente de la ciudad, rumbo que, tradicionalmente, ha sido habitado por los sectores socioeconómicos medios y altos. Además, ubicarse en ese rumbo permitió que los establecimientos contaran con mejores instalaciones, pues las casas localizadas en esa zona contaban con jardines, patios o, simplemente, tenían espacios más amplios que fueron utilizados para las actividades deportivas.

Tabla 1
Escuelas primarias católicas de Guadalajara en 1933

Escuelas para jóvenes y niños	Colegio Italiano, Luis Silva (Orfanatorio), Colegio Jalisco, A. Zavala, Morelos, López Cotilla, Minerva, Alcalde, Franco-Inglés, Zamarripa, Atenas
Escuelas para señoritas y niñas	Renacimiento, Infantil, Italiano, Occidental, María B. Gil, Corregidora, C. Analco, Isabel la Católica, Iturbide, Juana de Arco, Reforma, La Luz (Orfanatorio), Leona Vicario, C. Francesa, Juana Asbaje, Prisciliano Sánchez (solo primaria elemental), La Paz (solo primaria elemental), C. del Consuelo (solo primaria elemental) (orfanatorio), Antg. Preciosa Sangre (solo primaria elemental y orfanatorio), Antg. María Auxiliadora (solo primaria elemental y asilo)

Fuente: Archivo Histórico del Arzobispado de Guadalajara [AHAG], 1933.

Respecto a la organización del presente artículo, en un primer apartado se analiza la ubicación de las escuelas primarias católicas de Guadalajara y el entorno urbano que las rodeaba, con la intención de conocer la manera en que ambos se influenciaron. Luego se aborda la arquitectura escolar y los terrenos sobre los que se construyeron las instituciones educativas; de igual forma se aborda el uso que se dio de los espacios no construidos —especialmente jardines y patios— para las actividades deportivas, y se finaliza con una breve descripción de los lugares destinados a las prácticas religiosas, es decir, de las capillas y los oratorios.

Emplazamiento de las escuelas primarias católicas de Guadalajara

El estudio del espacio escolar de las primarias católicas de Guadalajara comenzó con el análisis de su ubicación. En particular, se abordó la relación que existió entre las instituciones educativas y el contexto urbano donde se localizaron, ya que se reconoce que el conjunto escolar interactúa con el entorno en que se inscribe. En ese sentido, Viñao explica que el emplazamiento condiciona aspectos como el área de captación e influencia del centro docente o la procedencia geográfica y social de los alumnos. Siguiendo la recomendación del autor, la investigación se enfocó en conocer el entorno urbano donde se localizaron los planteles, las características socioculturales de quienes habitaban en él y la correspondencia, o no, entre dicho contexto y el tipo de estudiante que llegó a las escuelas primarias católicas de Guadalajara (Viñao, 2013, 2016).

En ese tenor, es posible identificar que algunas de las escuelas primarias católicas de Guadalajara se ubicaron en calles que pertenecían al sector poniente de la ciudad —como las avenidas Vallarta, Hidalgo o Libertad— o que se encontraban dentro de colonias como la Francesa, la Americana, la Reforma o la West End (tablas 2 y 3). Por ejemplo, el Colegio Italiano, que era la escuela administrada por los Salesianos, se localizó en la colonia Francesa, como lo muestra la publicidad que se colocó en el

diario *El Informador* en el año de 1923 (Figura 1). Lo anterior es un dato relevante, ya que los sectores socioeconómicos medios y altos tradicionalmente han habitado esa zona de la ciudad.

Al respecto, Torres Septién (1997) explica que muchas escuelas primarias particulares, para ser negocio y poder sostenerse, se ubicaron en lugares habitados por sectores socioeconómicos altos. Naturalmente, esto implicó una preselección de los alumnos,

Figura 1
Publicidad del Colegio Italiano



Fuente: *El Informador*, 1923, p. 5.

Tabla 2
Domicilio de las escuelas primarias católicas para niños de Guadalajara

Nombre	Domicilio
Atenas	González Ortega 275 (en 1930)
Instituto de Ciencias	Avenida Libertad, en la Casa de los Abanicos (1920), Hidalgo 1140 (en 1924)
Colegio Franco-Inglés	Libertad 1337 (en 1919), Juárez 486 (en 1930)
Colegio Italiano/Escuela del Espíritu Santo	Cerrada de Hidalgo (en 1923)
Colegio Jalisco/Colegio de la Inmaculada Concepción	González Ortega 77, entre las calles Hidalgo y Juan Manuel (en 1929), Hidalgo 829 (en 1931)
López Cotilla	Pedro Moreno 543 (en 1929)
Luis Silva (Orfanatorio)	Morelos
Minerva	Hidalgo 1042 (en 1930)
Morelos	Juárez 184 (en 1926)

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos recopilados en el AHAG y del diario *El Informador*.

Tabla 3
Domicilio de las escuelas primarias católicas para niñas de Guadalajara

Nombre	Domicilio
Corregidora	Gabino Barreda 543 (en 1930)
Colonia Francesa	Hidalgo y Unión (en 1926)
Infantil	Sector Juárez número 543 (en 1926)
Colegio Italiano	Tolsá, cruce con Francisco I. Madero (en 1926)
Colegio de Jesús	Liceo 189, cruce con Gabino Barreda (en 1926)
Juana de Arco	Liceo 189 (en 1931)
María B. Gil	López Cotilla 538, esquina con Parroquia (en 1926)
Colegio Occidental	Pedro Moreno 655 (en 1929), Lerdo de Tejada 312 (en 1932)
La Paz	Maestranza 211 (en 1930)
Preciosa Sangre (orfanatorio)	González Ortega núm. 665 (en 1926)
Renacimiento	Hidalgo 608 (en 1926); Hidalgo, cruce con Contreras Medellín (en 1927)
Colegio Teresiano	Francisco I. Madero núm. 951 (en 1924)

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos recopilados en el AHAG y del diario *El Informador*.

quienes pertenecían a dichos estratos y, en muchas ocasiones, eran vecinos de los mismos planteles. Por otro lado, los establecimientos privados también impactaron en el entorno urbano que los rodeaba, pudiendo favorecer el desarrollo de los barrios o promoviendo el establecimiento de ciertos grupos sociales a su alrededor.

Ahora bien, el caso de Guadalajara es peculiar porque es posible dividir a la ciudad en dos partes: el poniente, donde se concentran los sectores medios y altos, y el oriente, habitado por los sectores populares. En ese sentido, la investigación de

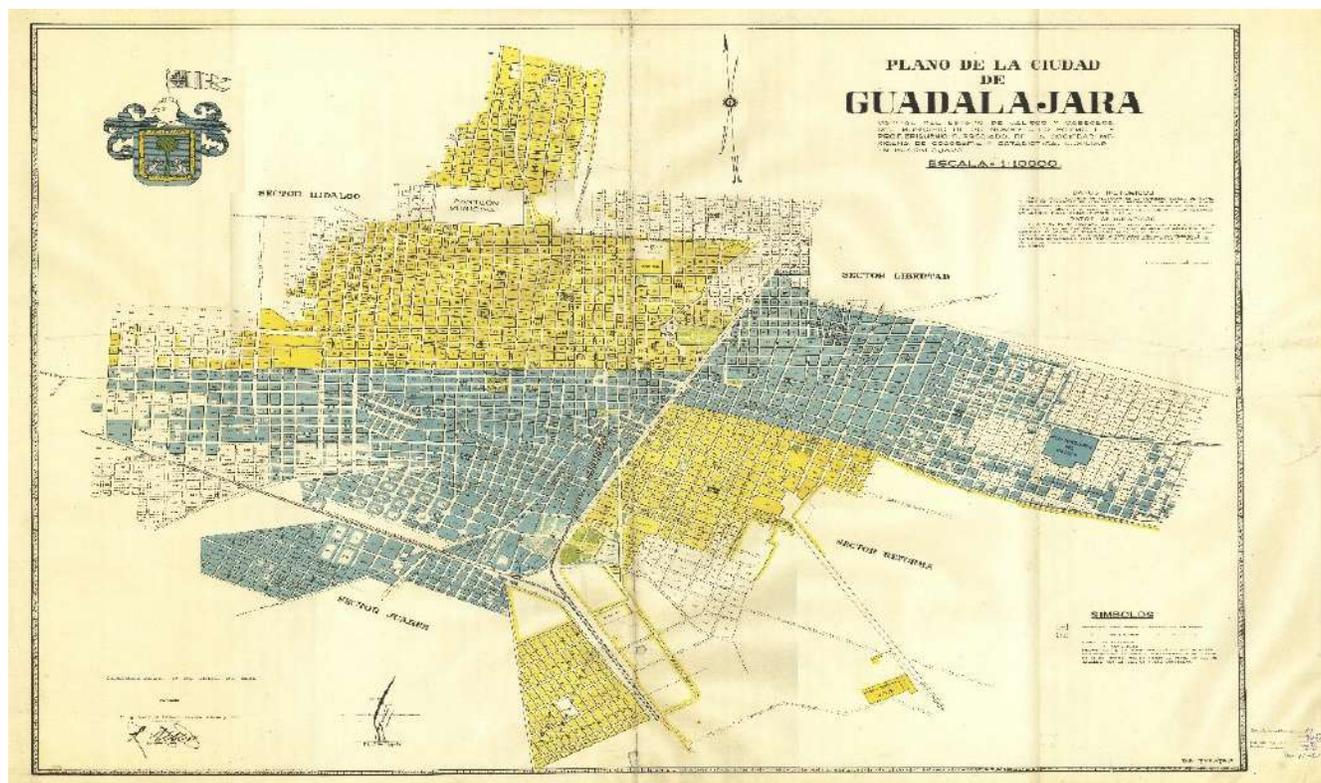
¹ Durante las primeras décadas del siglo xx, Guadalajara se dividió en cuatro sectores: Hidalgo al noroeste, Libertad al noreste, Reforma al sureste y Juárez al suroeste. La calzada Independencia marcó el límite entre el poniente y el oriente, mientras que el eje poniente, actualmente la calle Morelos, señaló el linde entre los sectores Hidalgo y Juárez (AHJ, 1935). Asimismo es conveniente aclarar que el río San Juan de Dios fue entubado entre 1897 y 1910 y que sobre su cauce se construyó la calzada Independencia (Navarro Serrano, 2020, p. 92).

Jaramillo Molina concluye que existen diferencias, objetivas y materiales, entre el oriente y el poniente de la ciudad, mismas que tienen un origen histórico, que se abordará en las siguientes líneas. Aunado a eso, la calzada Independencia también es un límite simbólico que divide a Guadalajara y que se refleja en narrativas que legitiman esas diferencias. Por ejemplo, entre los tapatíos existen frases como “de la calzada para allá”, o se puede hacer referencia a una persona diciendo que “él/ella es del otro lado de la calzada” (Jaramillo, 2022, pp. 41-42).

De igual manera, es factible identificar a la calzada Independencia, o anteriormente al río San Juan de Dios, como una frontera física entre ambas, frontera que en la época colonial separó los solares de peninsulares y criollos de los terrenos de los pueblos indígenas, y que a inicios del siglo xx marcó el límite de dos de los cuatro sectores en que fue dividida la ciudad¹ (Figura 2). En el momento de localizar las escuelas en un mapa se pudo identificar que algunas de ellas se ubicaron en los sectores Hidalgo y Juárez, ambos en el poniente de la ciudad.

Ahora bien, esa segregación urbana tiene su origen en los años posteriores a la fundación de Guadalajara. La ciudad se fundó el 14 de febrero de 1542, en el valle de Atemajac, pues dicho lugar contaba con corrientes de agua, como el río San Juan de Dios, y disponía de tierras que eran adecuadas para las actividades

Figura 2
Plano de GDL en 1935



Fuente: Archivo Histórico de Jalisco [AHJ], 1935.

agrícolas y ganaderas. Curiosamente, los primeros vecinos, de origen español, establecieron sus casas en los terrenos ubicados al poniente del río, mientras que en el oriente se crearon pueblos conformados por indígenas, como fue el caso de Anasco o de San Juan de Dios (Navarro, 2020, pp. 75-77). Dicha segregación se mantuvo a lo largo del periodo colonial. Por ejemplo, alrededor del convento de El Carmen –construido en el último tercio del siglo xvii y que también se ubicó en el occidente de la metrópoli– se formaron barrios habitados por familias con recursos elevados (Navarro, 2020, pp. 82-83).

Durante la segunda mitad del siglo xix la traza urbana continuó su crecimiento hacia el poniente, aprovechando lo poco accidentado de la superficie y la existencia de terrenos que se podían urbanizar y lotificar, como ocurrió con aquellos que pertenecieron al convento de El Carmen y que fueron desamortizados por las Leyes de Reforma. A esto se debe de sumar la creación de sociedades mercantiles, dedicadas a los bienes raíces, y el arribo de migrantes estadounidenses, alemanes, ingleses y franceses, quienes habían hecho su fortuna en el país (Navarro, 2020, p. 89). En ese contexto surgieron colonias como la Francesa, la Americana, la Reforma o la West End, que, de acuerdo con Alvizo Carranza (2013), tuvieron el objetivo de “crear espacios simbólicamente cerrados y protegidos destinados a las clases altas” (p. 11). Ahí es donde se localizaron algunas de las primarias católicas abordadas en este trabajo.

El edificio escolar en las escuelas primarias católicas de Guadalajara

Se identificó que en el periodo que va de 1917 a 1934 las escuelas primarias católicas de Guadalajara utilizaron casas-habitación, cuyos espacios fueron adaptados para las labores de enseñanza. Por lo demás, esta fue una práctica habitual para muchos establecimientos, tanto en esa ciudad como en otros lugares. El propio Viñao (2013) señala que

La escuela anclada en un espacio, la escuela estable, no ha implicado ni implica siempre –mucho menos antes que ahora– un lugar específicamente construido con tal fin. Muy al contrario, lo habitual ha sido recurrir a edificios y locales no pensados en su origen como escuela pero que, por diversas vías, se destinaban total o parcialmente a la enseñanza [p. 23].

En ese sentido, Torres Septién (1997) comenta que a principios del siglo xx los establecimientos particulares –incluidas las escuelas primarias católicas de Guadalajara– emplearon casas adaptadas. Además, eran pocos los que tenían edificios propios y, encima, era común que estos carecieran de elementos como talleres, cubículos para los profesores, campos de juego, etc. Sería hasta años después del periodo que se estudió que las escuelas particulares contaron con instalaciones ex profeso. En algunos casos estas serían sencillas, mientras que en otros contarían con lugares amplios, aulas espaciales y ventiladas, laboratorios, cafeterías, campos deportivos, etc.

² En la actualidad la Casa de los Abanicos se ubica en la avenida Libertad núm. 1823, entre las calles Moscú y Atenas, y es utilizada como salón de eventos. De acuerdo con el análisis de Bravo y Sánchez (2020), esta cuenta con dos niveles, cuatro fachadas, jardín perimetral y su estilo es palaciego –es decir, es una “vivienda de cubierta plana. Fachada con composición basada en un módulo repetitivo con tendencia a soluciones simétricas totales o parciales. Ornamentación moderada. Vinculado con la influencia francesa”–, resultando en una villa (pp. 30 y 32). Además es conocida con ese nombre porque su verja tiene unos elementos metálicos que son parecidos a un abanico (Palomera, 1997).

Figura 3
Fotografía del Instituto de Ciencias en la Casa de los Abanicos



Fuente: Palomera, 1997, p. 269.

Dicho lo anterior, resulta pertinente señalar que en el poniente de Guadalajara se desarrolló durante los últimos años del siglo XIX y las primeras décadas del XX un nuevo modelo de organización del espacio urbano que, entre otras cosas, permitió que los terrenos contaran con mayores dimensiones. Esto a su vez facilitó que las instituciones escolares ubicadas en esa zona hicieran uso de esos espacios para desarrollar las labores de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, estos aprovecharon la existencia de jardines en su interior para desarrollar las actividades deportivas y la educación física.

Al respecto, Bravo Wagner y Sánchez Sosa (2020) explican que en las colonias al poniente de Guadalajara –como la Francesa o la Americana– se aplicó “una organización espacial diferente a la tradicional, con mayores dimensiones de las manzanas, nuevos criterios de parcelación y viviendas con modelos europeizantes o norteamericanos”

(p. 22). También se sustituyó el modelo de vivienda tradicional, que consistía en un inmueble edificado junto a la vía pública, el cual contaba con un zaguán y un patio central con portales y habitaciones alrededor de él. En contraste, se impuso el modelo de vivienda tipo chalet, cuya característica fue la de tener una construcción rodeada de espacios verdes, con la propiedad enrejada y un porche a la entrada, entre otros elementos (Navarro, 2020, p. 90).

Por ejemplo, una de esas edificaciones fue la llamada Casa de los Abanicos, que albergó al Instituto de Ciencias, escuela primaria administrada por los jesuitas. De acuerdo con la tipología de Bravo Wagner y Sánchez Sosa (2020), dicha construcción puede ser catalogada como una villa. Esto quiere decir que es una “vivienda de volumetría compleja o dinámica, con dos niveles o más y sótano o podio. Jardín perimetral y, por lo tanto, con cuatro fachadas. Puede tener edificios auxiliares o de servicio” (p. 29). A pesar de que dicho análisis corresponde al estado actual del edificio,² varios de esos elementos se pueden identificar en la Figura 3, correspondiente al tiempo en el que el colegio estuvo localizado en esa casa. Así, se propone que el espacio que se observa entre la reja y la edificación correspondía al jardín

perimetral. Por otra parte, también se aprecian los dos niveles de la casa, así como un poco de su fachada.

Dicho sea de paso, el Instituto de Ciencias utilizó esas instalaciones entre 1920 y 1922, cuando ofreció los dos años de primaria superior (quinto y sexto) y el primer año de la preparatoria. En esa finca, los jesuitas acondicionaron salones de clase y cuartos habitación para los profesores. Debido al aumento de la matrícula, así como a un incremento de la renta, se optó por trasladar el colegio a otra casa, ubicada sobre la avenida Hidalgo, también en el poniente de Guadalajara (Palomera, 1997).³

Uso de los espacios construidos y no construidos

El siguiente nivel de análisis corresponde a la forma en que están distribuidas las zonas edificadas y no edificadas dentro del terreno escolar. Sobre esto último, Viñao (2016) aclara que las escuelas han asignado diversos usos a dichos espacios: educación física al aire libre y deportes, huertos para prácticas de jardinería y agricultura, áreas de esparcimiento o recreo y zonas de protección, acceso o de transición. En ese sentido, se identificó que las escuelas primarias católicas de Guadalajara adaptaron los lugares no edificados y los utilizaron para desarrollar las actividades deportivas.

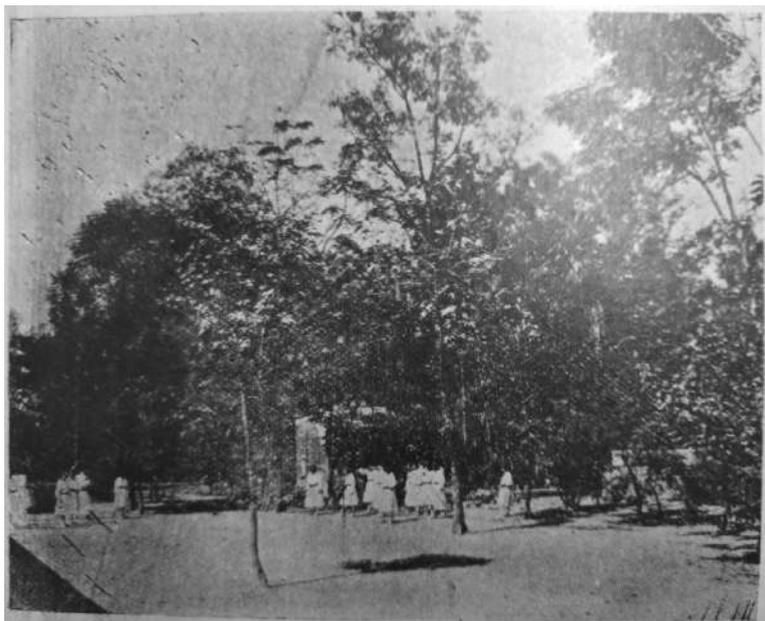
Vale decir que, desde el siglo XIX, las escuelas primarias, oficiales y particulares, incluyeron actividades deportivas en sus planes de estudio. De acuerdo con Galán Tamés (2021) esto tenía el fin de “aumentar la salud corporal, mejorar las características físicas de los ciudadanos y contribuir a la formación moral e intelectual de los individuos” (p. 3). A partir de la década de 1920, el proyecto educativo posrevolucionario buscó “transformar las prácticas culturales y cotidianas de la población en la búsqueda de la anhelada ciudadanía moderna”. En consecuencia, se difundió la educación física con la intención de preparar a la población “para el trabajo físico, mejorar su salud, transformarla racialmente y transmitir valores morales” (Chávez González, 2009, pp. 44).

Además, la educación física también adquirió un sentido patriótico, ya que el deporte resaltó actitudes y valores como la unidad, la solidaridad o la disciplina (Chávez, 2009, pp. 44). Esto se manifestó en fiestas cívicas o en encuentros atléticos y deportivos, en los cuales participaron varias escuelas. Por ejemplo, en festejos como la conmemoración del 20 de noviembre se ejecutaban tablas gimnásticas o pirámides humanas que, entre otras cosas, buscaban destacar la fuerza y vigor de los estudiantes. Paralelamente, las competencias deportivas promovieron un discurso sobre la “unidad y el trabajo en equipo para lograr un bien común” (Chávez, 2009, pp. 46-47).

De igual manera, la educación física, particularmente la práctica de la gimnasia, adquirió un significado particular en los colegios femeninos. Al respecto, Galán Tamés (2021) explica que uno de los argumentos para su promoción era que representaba un ejercicio “útil para todas las constituciones, edades y sexos”. En relación con el

³ Es conveniente señalar que la casa perteneció al hacendado y político porfirista Miguel Cuesta Gallardo y que fue su familia la que rentó el establecimiento a los jesuitas. Esto resulta relevante porque en distintas ocasiones el arzobispo de Guadalajara Francisco Orozco y Jiménez solicitó que sus feligreses respaldaran las escuelas primarias particulares. Entre esas formas de apoyo, posiblemente, se encontró la renta de propiedades para colocar en ellas escuelas confesionales.

Figura 4
Lugar de recreo del Colegio Teresiano



Fuente: AHAG, 1924, p. 4.

cuerpo de las mujeres, se defendió que la gimnasia tenía beneficios terapéuticos y podría auxiliar a su salud; además aportaría “belleza” y “delicadeza”, junto con cierta robustez y vigor, que eran considerados como necesarios para ayudarlas en sus labores de madres y de amas de casa. Asimismo se estimaba que el ejercicio tenía beneficios morales y ayudaba a combatir el ocio y la “irritabilidad cerebral o nerviosa” (pp. 10-11).

En ese contexto, las escuelas primarias católicas de Guadalajara adaptaron y utilizaron los espacios no construidos —por ejemplo, los patios o jardines— para las actividades deportivas. Por ejemplo, el Colegio Teresiano de Guadalajara aprovechó los jardines que había en su interior para el esparcimiento de las

⁴ El Colegio de la Inmaculada Concepción fue clausurado en 1914 por las tropas Constitucionalistas. Actualmente, en el ex claustro de San Agustín se imparten las carreras orientadas a música de la Universidad de Guadalajara, por lo que el edificio conserva su uso como espacio escolar. Este se ubica en la calle Morelos núm. 191, a un costado del Teatro Degollado, en el centro histórico de Guadalajara.

⁵ El Instituto de San José fue clausurado en 1914 por las tropas Constitucionalistas, como ocurrió con el Colegio de la Inmaculada Concepción y otras escuelas

estudiantes, como se observa en el folleto de 1924, donde se incluyó una fotografía que mostraba el espacio que era empleado como lugar de recreo (Figura 4). Además, es posible que esos jardines fueran usados para las clases de educación física, pues el reglamento del colegio establecía la gimnasia sueca como obligatoria para todas las alumnas (AHAG, 1924).

Dicho sea de paso, el uso y adaptación de patios o jardines para las actividades deportivas se remonta a los colegios que existieron antes de la Revolución mexicana. Por ejemplo, hasta su clausura en 1914, el Colegio de la Inmaculada Concepción, administrado por los Maristas, se instaló en el convento de los Agustinos y utilizó los patios localizados en el interior para desarrollar esas actividades⁴ (Santoscoy, 1992, p. 336). De acuerdo con el folleto que publicó dicho establecimiento, los alumnos podrían reunirse en los patios y practicar “bajo la vigilancia de los prefectos, juegos convenientes a su edad, entre los cuales sobresalen los de: base-ball, foot-ball y frontón” (Figura 5). Además, los alumnos internos tenían ejercicios diarios de 5:15 p. m. a 6:00 p. m. en esos espacios. Por otro lado, dicho folleto comunicó que se habían creado “clubs de sports” y que uno de ellos había ganado el campeonato de *baseball* local (AHAG, s.f., pp. 12-13).

De igual manera, el Instituto de San José⁵ —administrado por los jesuitas y que es el antecedente del Instituto de Ciencias— adaptó las instalaciones del convento de San Felipe para la práctica deportiva. Particularmente, se adecuó uno de los cuatro patios del edificio para jugar al fútbol (Palomera, 1997); de esa manera, se adaptaron

las dimensiones del campo de juego al tamaño de ese lugar y también se cambiaron algunas reglas. Por ejemplo, se decretó que el balón no podía salir de este por los callejones, las puertas o entrar en las galerías que lo rodeaban; asimismo, se modificaron las distancias a las que debían estar los futbolistas en el momento de cobrar penales, tiros libres, de esquina o de meta, para que estas fueran proporcionales a los límites del patio. Además, como el piso era de cemento, se prohibió que los jugadores utilizaran calzado con tachones o barras (Juventud, 1911, pp. 118-119).

Ahora bien, en las primarias católicas también existieron espacios dedicados a las prácticas religiosas, como los oratorios o capillas. Estos fueron relevantes para las escuelas católicas porque estaban relacionados con una parte fundamental de su misión: la impartición de una enseñanza basada en la religión católica. En consecuencia, dichos espacios llegaron a ocupar un lugar principal en el edificio escolar. Por ejemplo, Viñao (2013) señala que a finales del siglo XIX y principios del XX, en España se utilizó un diseño arquitectónico que colocó a la capilla en el centro del conjunto escolar, con el propósito de mostrar que lo “religioso-católico” era el eje de toda la vida escolar.

No obstante, esto no ocurrió con los planteles mexicanos, entre otras cosas, debido a las restricciones impuestas por la legislación educativa. En ese sentido, es conveniente aclarar que el artículo tercero de la Constitución de 1917 decretó que la enseñanza primaria sería laica en los establecimientos particulares y que las “corporaciones religiosas”, o los ministros de culto, no podían establecer o dirigir escuelas donde se ofreciera instrucción primaria (Diario Oficial, 1917, p. 149); por ese motivo, muchas escuelas católicas modificaron los espacios donde se encontraban las capillas y les dieron otros usos, por ejemplo, el Colegio Francés San Cosme, de la Ciudad de México, transformó su capilla en una sala actos y recepciones (Salazar, 2016, p. 54).

En esa línea, se identificó que algunas de las primarias católicas tapatías sí contaron con oratorios privados. Por ejemplo, en el folleto del Colegio Teresiano se incluyó la fotografía de una capilla, que debió

Figura 5
Patio del Colegio de la Inmaculada Concepción



Fuente: AHAG, s.f., p. 17.

católicas. En la actualidad, las instalaciones del convento de San Felipe albergan a la Escuela Preparatoria de Jalisco, de la Universidad de Guadalajara, y se localizan en la calle González Ortega núm. 225. Además, un dato curioso que describe Palomera (1997) sobre ese establecimiento es que los alumnos del Instituto de San José tenían un equipo de fútbol llamado Excelsior y años después fundaron el Club Atlas, que hoy en día participa en las máximas categorías del fútbol mexicano profesional, tanto en la rama masculina como en la femenina.

Figura 6
Capilla del Colegio Teresiano



Fuente: AHAG, 1924, p. 2.

ser utilizada por las alumnas para las celebraciones religiosas (Figura 6). De igual manera, gracias a que la prensa comunicó la celebración de una boda en sus instalaciones, se conoce que en el Colegio Italiano existió una capilla dedicada a María Auxiliadora (El Informador, 1925a, p. 5). Asimismo en el Instituto de Ciencias existió una capilla, que fue cerrada en junio de 1925, después de que el establecimiento fuera clausurado por no ajustarse a lo establecido en el artículo tercero constitucional (El Informador, 1925b, p. 7).

Reflexiones finales

El objetivo de este trabajo fue describir el espacio escolar de las primarias católicas de Guadalajara, por ese motivo se utilizó una metodología que, a grandes rasgos, consiste en estudiar los centros educativos por capas, desde la ubicación, que es la capa más amplia, hasta el mobiliario, que es la más pequeña. Dicho procedimiento permitió conocer aspectos interesantes de las culturas escolares de esas instituciones, mismas que podrán profundizarse en futuras investigaciones.

En primer lugar, la ubicación de las instituciones escolares es fundamental, porque el emplazamiento del centro docente determina el “área de captación e influencia” y está directamente relacionado con las características y la procedencia social de los alumnos (Viñao, 2013); a esto se debe de sumar que dicha área suele ser mínima en los centros de enseñanza del nivel primario. En ese sentido, se identificó que en la ciudad de Guadalajara se desarrolló un proceso de segregación urbana, donde los sectores medios y altos se concentraron en el poniente de la urbe. Además se identificó que muchas de las primarias católicas tapatías se localizaron en ese rumbo, lo que puede dar pistas acerca del alumnado que ahí estudiaba.

Por otro lado, se identificó que los colegios tapatíos utilizaron casas habitación durante el periodo estudiado. Conviene precisar que en la zona donde se localizaron se desarrolló un modelo de organización del espacio urbano que permitió que las viviendas contaran con terrenos más amplios y se desarrollaron estilos arquitectónicos provenientes de Europa y de los Estados Unidos. Esto permitió que las instituciones educativas contaran con jardines y otros lugares similares, los cuales fueron utilizados para las actividades deportivas. Al respecto, es conveniente mencionar que la edu-

cación física era parte de los planes de estudio y que esta era otra manera en que las escuelas difundían valores, ideas y conocimientos. Además, en su interior existieron sitios —capillas y oratorios— para llevar a cabo las prácticas relacionadas con la religión católica, que, dicho sea de paso, era un aspecto consustancial de su identidad.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que las escuelas primarias católicas no fueron un bloque homogéneo y que estas presentaron variaciones en la ubicación, las instalaciones, las enseñanzas y, por supuesto, los tipos de alumnos que ahí estudiaban. En este trabajo únicamente se mencionaron establecimientos como el Colegio Teresiano, el Colegio Italiano de los Salesianos o el Instituto de Ciencias de los Jesuitas porque fueron los centros educativos de los que se pudo encontrar más información, específicamente la dirección precisa o alguna imagen; sin embargo, se reconoce que aún hace falta profundizar el estudio del resto de las instituciones educativas para conocer la manera en que el espacio escolar influyó en sus culturas escolares.

Por último, uno de los asuntos pendientes de este trabajo fue la falta de análisis respecto a la manera en que los actores escolares —es decir, alumnos, docentes, directivos y padres de familia, entre otros— otorgaron un significado al espacio donde llevaban a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior resulta de suma importancia en ese periodo, debido al conflicto entre el Estado y la Iglesia católica por el control de la educación. En consecuencia, es necesario conocer la forma en que dichos actores utilizaron, adaptaron y dieron un significado a ese espacio escolar en disputa, al igual que la manera en que se apropiaron, modificaron o rechazaron los conocimientos, valores, normas, mitos, costumbres o rituales que se pretendían imponer.

Referencias

- AHAG [Archivo Histórico de la Arquidiócesis de Guadalajara] (1924). *Colegio Teresiano de Ntra. Sra. de Guadalupe*. [Sección Gobierno, serie Secretaría General, Educación, Folletería, caja 2.] Guadalajara.
- AHAG (1933). *Estadística escolar, 1932-1933*. [Sección Gobierno, Secretaría General, Educación, Correspondencia, caja 4, expediente 129.] Guadalajara, Jalisco.
- AHAG (s.f.). *Colegio de la Inmaculada Concepción. Guadalajara*. [Sección Gobierno, serie Secretaría General, Educación, Folletería, caja 2.] Guadalajara.
- AHJ [Archivo Histórico de Jalisco] (1935). *Plano de la ciudad de Guadalajara*. [Mapoteca, plano, clasificación 2.1, inventario 67]. Guadalajara.
- Alvizo Carranza, C. (2013). La Colonia Obrera y la segregación urbana en Guadalajara. *Historia 2.0: Conocimiento Histórico en Clave Digital*, 3(6), 9-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4793305>
- Bravo Wagner, C. A., y Sánchez Sosa, R. M. (2020). El “afrancesamiento” de la arquitectura habitacional durante el porfiriato en Guadalajara: una aproximación tipológica-formal. En Y. Bojórquez Martínez (coord.), *Arquitecturas que hablan: las resonancias del contexto en los espacios arquitectónicos* (pp. 19-36). ITESO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1tcf2wg.5>
- Castro, A., y Serra, M. F. (2020). Espacio escolar y utopía universalizadora: definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>

- Chávez González, M. L. (2009). Construcción de la nación y el género desde el cuerpo: la educación física en el México posrevolucionario. *Desacatos*, (30), 43-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2009000200004&lng=es&tlng=es
- Diario Oficial. Órgano del Gobierno Provisional de la República Mexicana (1917, feb. 5). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la de 5 de febrero del 1857* (4a. época, t. 4, n. 30, pp. 149-161). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- El Informador (1923, ago. 20). *Colegio Italiano de Artes y Oficios*, p. 5.
- El Informador (1925a, may. 29). *De la sociedad tapatía. Enlace Esparza Martínez Ibarra*, p. 5.
- El Informador (1925b, jun. 4). *Se efectuó ayer tarde la reapertura del Instituto de Ciencias de Jalisco*, pp. 1 y 6.
- Galán Tamés, G. (2021). Ejercitar al cuerpo: la gimnasia femenina en el Colegio de la Paz (Vizcaínas), 1875-1915. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (109). <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i109.1763>
- Jaramillo Molina, M. E. (2022). De la calzada para allá: desigualdad, segregación y estigmatización en el Área Metropolitana de Guadalajara, México. *Laboratorio: Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 32(2), 11-55. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/8064>
- Juventud (1911). Reglas oficiales del juego de Foot-Ball. *Juventud, revista mensual redactada por los alumnos del Instituto de S. José de Guadalajara*, 2(4), 112-119.
- Navarro Serrano, J. (2020). Desarrollo de las ciudades latinoamericanas: el caso de Guadalajara, México. En J. Paniagua Pérez y D. Arciello (eds.). *Construyendo espacios: la ciudad iberoamericana virreinal. Teoría y estudios de caso* (pp. 67-102). Peter Lang Verlag. <https://www.peterlang.com/document/1111324#>
- Palomera, E. (1997). *La obra educativa de los jesuitas en Guadalajara, 1586-1986* (2a. ed.). Instituto de Ciencias/ITESO/ Universidad Iberoamericana.
- Rockwell, E. (2016). Culturas escolares. En *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. FCE/FFyL UNAM. <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=45>
- Salazar Anaya, D. (2016). Una historia de agentes confidenciales, educadores franceses y uno que otro laico delator (1926-1929). *Antropología. Revista Interdisciplinaria del INAH*, (101), 50-62. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/11189>
- Santoscoy Faudón, F. G. (1992). Influencia de educadores extranjeros en Guadalajara. En L. Rendón García (coord.), *Capítulos de historia de la ciudad de Guadalajara* (t. I, pp. 323-352). Ayuntamiento de Guadalajara.
- Torres Septién, V. (1997). *La educación privada en México, 1903-1976*. El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos.
- Viñao Frago, A. (2013). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, 12, 17-74. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11367>
- Viñao Frago, A. (2016). Los espacios escolares. ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme? En P. Dávila Balsera y L. M. Naya Garmendia (coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 25-59). Erein. <http://hdl.handle.net/10810/18512>

Cómo citar este artículo:

Reza Castillo, J. A. (2025). El espacio escolar de las primarias católicas de Guadalajara, México, 1917-1934. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 211-224. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.682>



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 educativa de la Compañía Lancasteriana en San Luis Potosí de 1830 a 1858

*The educational contribution of the
Lancasterian Company in San Luis Potosi from 1830 to 1858*

Francisco Hernández Ortiz

RESUMEN

El presente trabajo da a conocer la contribución educativa de la Compañía Lancasteriana en San Luis Potosí de 1830 a 1858. Nació con una estructura orgánica, un reglamento, un cuerpo directivo, un bloque de asignaturas, incluyendo una de tipo religioso, los exámenes de conocimientos. Había socios que contribuían con recursos económicos en conjunto con el Estado para crear escuelas, pagar sueldos a los preceptores y adquirir materiales educativos. La reconstrucción histórica para esta investigación se hizo bajo la orientación metodológica de la hermenéutica, hubo análisis de fuentes primarias y secundarias, cuyos datos llevaron a la interpretación de cómo, cuándo y por qué se instauró la Compañía Lancasteriana en el recién creado Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, dentro del contexto de la naciente República mexicana de acuerdo a la Constitución de 1824. Los conceptos teóricos que ayudan a argumentar el relato son: Estado, instrucción pública, escuela pública y enseñanza.

Palabras clave: Estado, instrucción pública, escuela pública, enseñanza, élite.

ABSTRACT

This work presents the educational contribution of the Lancasterian Company in San Luis Potosí from 1830 to 1858. It was born with an organic structure, a regulation, a governing body, a block of subjects, including one of a religious nature, and knowledge exams. There were partners who contributed with economic resources together with the State to create schools, pay salaries to the preceptors and acquire educational materials. The historical reconstruction for this research was done under the methodological guidance of hermeneutics, there was analysis of primary and secondary sources, whose data led to the interpretation of how, when and why the Lancasterian Company was established in the newly created Free and Sovereign State of San Luis Potosí, within the context of the nascent Mexican Republic according to the Constitution of 1824. The theoretical concepts that help to argue the story are: State, public instruction, public school and teaching.

Keywords: State, public instruction, public school, teaching, elite.

Francisco Hernández Ortiz. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Es Doctor en Humanidades y Arte por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel II. Integrante del Sistema Estatal de Investigadores (Consejo Potosino de Ciencia y Tecnología). Líneas de investigación: historia de la educación, patrimonio histórico educativo, procesos de formación docente, historia de la literatura, problemas del lenguaje y la comunicación. Líder del Cuerpo Académico Historia, educación y formación docente. Correo electrónico: fherandez@beceneslp.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2014-2965>.

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer la contribución educativa de la Compañía Lancasteriana en San Luis Potosí de 1830 a 1858. La reconstrucción histórica de este corpus de la historia de la educación en San Luis Potosí se hizo bajo la orientación metodológica de la hermenéutica, hubo análisis de fuentes primarias y secundarias, cuyos datos llevaron a la interpretación de cómo, cuándo y por qué se instauró la Compañía Lancasteriana, esto permitió comprender que su operación en esta localidad fue un medio para impulsar la instrucción pública en el recién creado Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, dentro del contexto de la naciente República mexicana de acuerdo a la Constitución de 1824. Los conceptos teóricos que ayudan a argumentar el relato son: Estado, élite, instrucción pública, escuela pública y enseñanza.

A manera de contextualización, me permito expresar que la instrucción pública en el siglo decimonónico tiene su origen en la Ilustración. Prieto (2011) enuncia que es una etapa en la evolución del pensamiento que tiene sus raíces doctrinales en el Renacimiento, y sobre todo en el racionalismo y el empirismo del siglo XVIII. La instrucción y la educación fueron el medio para la divulgación del pensamiento moderno, provocando una vorágine independentista en los territorios coloniales del *nuevo mundo*.

La instrucción en España se vio limitada en el siglo XIX por la invasión napoleónica, sus efectos políticos detonaron en movimiento sociopolíticos en el continente americano. Entre las múltiples causas de la guerra de independencia de la Nueva España están las diferencias entre criollos y peninsulares. Monroy y Calvillo (2010) explican que algunas de las causas fueron “los conflictos por la tenencia de la tierra, los tributos y préstamos forzosos, carencias de oportunidades de educación para la población y la falta de unión entre distintos grupos sociales” (p. 89). Pero el punto culminante que denotó con mayor fuerza los movimientos independentistas fue la abdicación del rey Carlos a favor de Fernando VII, este delegó el poder a Napoleón III, quien nombró a José Bonaparte gobernante de España.

En la Nueva España, el 15 de septiembre de 1810, Miguel Hidalgo inició la guerra de independencia, movimiento social complejo y sangriento por más de diez años. El ejército Realista fue la fuerza opositora al ejército Insurgente, el primero buscó mantener el orden colonial; finalmente después de una década de lucha se consumó la independencia de México el 27 de septiembre de 1821, siendo triunfadoras las élites criollas.

Élite “proviene de *élite* y nos sugiere la capacidad moldeadora de grupos sociales, implica la omnipresencia del poder. En todos los grupos sociales hay una minoría que dirige, que se eleva sobre los demás, que sobresale” (Baras, 1991, p. 10). En la región centro-norte de México se ubica San Luis Potosí, ahí la élite criolla colonial la integraron “los mineros, comerciantes y hacendados” (Corbett, 1989, p. 9). El te-

territorio se caracterizó por la presencia de militares, debido a las invasiones bárbaras durante la colonia; en el inicio de la vida republicana los militares integraron una élite política en el mando del gobierno local.

El 31 de enero de 1824, la “entidad político-administrativa de la provincia de San Luis Potosí se constituyó en estado «libre y soberano»” (Corbett, 1989, p. 23). El cargo de jefe político desde 1810 recayó en don Manuel Jacinto de Acevedo, hasta su deceso en 1823. Le sustituyó el licenciado Ildefonso Díaz de León, quien en ese entonces era jefe de la diputación provincial. Conforme a la Constitución de 1824, asumió el cargo de primer gobernador del estado el 21 de abril del mismo año. Díaz de León formaba parte de estas élites que controlaban el estado de San Luis Potosí.

Uno de los primeros problemas que enfrentó el gobierno de Ildefonso Díaz de León fue atender la instrucción pública. Muro (1899) documenta que el 22 de abril de 1823 Díaz de León expidió el primer reglamento para crear dos escuelas de primeras letras a cargo de los fondos del Ayuntamiento de la capital. Este es el referente histórico del surgimiento de la instrucción pública en San Luis Potosí. La instrucción pública en esa época se entendía como aquella que proporciona a los niños y jóvenes conocimientos verdaderos de la naturaleza, del hombre mismo; sus virtudes y responsabilidades sociales para con la sociedad o comunidad de la cual forma parte, por tanto, el tema religioso era también objeto de estudio. Una acotación pertinente es que, de acuerdo con Roldán (2013), *instrucción pública* para esa época debe entenderse como “el grado de instrucción que poseía el pueblo en general, mientras que «educación pública» hacía referencia a la enseñanza impartida en instituciones formales, independientemente de que fueran del gobierno o eclesiásticas” (p. 3). Por tanto, desde estos conceptos, la enseñanza incluía también la religiosa que se daba en las escuelas públicas.

Primeros esfuerzos educativos en San Luis Potosí

En 1828 el gobernador Vicente Romero normó la enseñanza en las escuelas de primeras letras; dependerían de la hacienda de los ayuntamientos y del gobierno del estado. Respecto a la enseñanza de las primeras letras se declaró que se preferiría el método lancasteriano de Joseph Lancaster, debido a sus bondades al atender una cantidad considerable de estudiantes por el profesor, auxiliado por monitores. Martín (2016) rememora que desde el siglo XVIII en Inglaterra el método de enseñanza mutua había dado resultados positivos impulsando la alfabetización de los desfavorecidos; con mínimos recursos y pocos preceptores podían alfabetizarse grandes masas poblacionales; por tanto, el “sistema [lancasteriano] no tardó en extenderse por Europa y América” (Martín, 2016, p. 5). Llegó a México y se empezó a experimentar en las escuelas de la capital del país desde 1822, esta fue quizá una de las razones por las que el gobierno del estado de San Luis Potosí, tomó el método lancasteriano como una

opción para la enseñanza de las primeras letras en las escuelas públicas. Es pertinente acotar que *enseñanza* debe entenderse como la intención deliberada para hacer que una persona comprenda y aprenda una cosa y en aptitud de practicar lo aprendido. Es decir, “que una persona está enseñada siempre que adquiriera un conocimiento y la aptitud adecuada para utilizarlo en la práctica” (Ruiz, 1904, p. 8). Desde este concepto en la época, la enseñanza conllevaba que los alumnos adquirieran conocimientos y los aplicarían: leer, escribir, sumar, restar, etc., esto los llevaría a alcanzar los ideales de la Ilustración.

El decreto del 14 de julio de 1828 refiere que para enseñar a leer y escribir en las escuelas de primeras letras se autorizaron los métodos lancasteriano y analítico, este último inventado por el profesor español don José Mariano Vallejo. Además se enseñaría caligrafía, ortografía y gramática castellana. La lectura se practicaría con libros que instruyeran el lenguaje; se evitarían novelas o anécdotas inverosímiles. Respecto a la enseñanza de matemáticas, se declaró que su énfasis estaría en sumar, restar, multiplicar y dividir. Los puntos antes referidos del decreto en comento se aplicaron para las escuelas públicas de los partidos, villas y ayuntamientos.

Es pertinente reseñar que en ese primer decreto del 14 de julio de 1828 también quedó considerada la doctrina cristiana, como parte de la instrucción de los niños se señaló que el texto guía sería el libro del padre Ripalda, este era el modelo de enseñanza religiosa.

Quedó reglado que cada mes los prefectos y vice-prefectos de los ayuntamientos rendirían un informe del avance de la instrucción de los niños de las escuelas de sus localidades. Los ayuntamientos debían conformar una comisión para ejecutar visitas mensuales a las escuelas, y reportar por escrito el nivel de aprovechamiento escolar al gobierno del estado. Estas son algunas de las características que hacen visible el funcionamiento de los primeros siete años de la instrucción pública en San Luis Potosí.

La instauración de la Compañía Lancasteriana en San Luis Potosí

Es pertinente acotar, como preámbulo a la instauración de la Compañía Lancasteriana, que México, después de su independencia, fue agreste y de confrontación política e ideológica por parte de los grupos federalistas y centralistas, luego entre liberales y conservadores. El poder político, el tipo de gobierno y el control de la educación fueron tópicos de discusión, como medio para la constitución del nuevo Estado nacional.

La educación es un medio para la construcción de la conciencia de los futuros ciudadanos; la moral, la razón y la ciencia constituyen elementos de una educación ilustrada. Esta se fue atendiendo poco a poco a través de los proyectos educativos. Meneses (1998) refiere que unos fueron propuestos por los conservadores, otros por los liberales, dependiendo de qué grupo ascendía al poder político. En este escenario

de inestabilidad política del país apareció la Compañía Lancasteriana. Díaz (2001) hace un estudio de su origen, documenta el esfuerzo mancomunado entre el Estado mexicano y la Compañía Lancasteriana, es evidente una coparticipación de los particulares y el Estado para la creación de una escuela gratuita para la población que se encontraba en pobreza, marginación e indigencia entre 1819 y 1873.

La instauración de la Compañía Lancasteriana en México fue en 1822. La historiadora Dorothy Tanck (1973) documenta que los fundadores fueron cinco personajes de gran reconocimiento en la época: doctor Manuel Cordoniú, licenciado Agustín Buenrostro, coronel Eulogio Villarrutis, Manuel Fernández Aguado y Eduardo Turreau de Linieres. Tanck muestra en su estudio cómo las escuelas lancasterianas de la ciudad de México dieron educación a las clases pobres a través del método simultáneo de Lancaster, con este los preceptores enseñaron a leer y escribir a las niñas y niños de esa época.

El establecimiento de escuelas de instrucción primaria lancasterianas en la ciudad de México y en los estados favoreció la alfabetización de la población infantil; al mismo tiempo se detectó la necesidad de formar profesores, esto garantizaba la permanencia y efectividad del método lancasteriano. En un anexo a la escuela lancasteriana surgió la escuela Normal, como primer espacio de formación de profesores en el país.

Díaz (2001) argumenta que fuera de la capital del país, en los estados de Zacatecas, Puebla, Guanajuato, Jalisco, Tabasco, Veracruz, Hidalgo y San Luis Potosí, tuvieron avances educativos durante la permanencia de la Compañía Lancasteriana en sus territorios; sobre todo en infraestructura, cobertura y en la formación de profesores. Los concursos para aspirantes a preceptores se hacían por medio de examinación, luego se otorgaba el título y poder trabajar como profesor en las escuelas lancasterianas.

El *Reglamento de la Compañía Lancasteriana de México* (1823) es evidencia del primer sedimento de la organización de la instrucción pública, aquí se reconoce que esta fue establecida el 25 de enero de 1823. En él se declaró como patrona a María Santísima de Guadalupe, por tanto, se identificaba con la religión católica; cada tercer domingo de enero se realizaría una misa con la asistencia de los socios y alumnos de las escuelas.

La Compañía tenía como objetivo “proporcionar gratuitamente a la niñez y clases desvalidas de la sociedad la educación primaria”, con la meta de que cubriera todo el país. Los fondos serían de las contribuciones de los socios, se otorgarían mensualmente. Serían personas honorables y buenos ciudadanos, propuestos por escrito por un socio, y electos por voto secreto; unos eran de la capital y otros provenían del interior del país. Los socios debían aportar mensualmente una cuota para los gastos de la Compañía, asistir a las juntas y discutir los asuntos según la agenda que presentara la directiva, todos tenían voz y voto.

Apareció también la figura de socias (señoras), cuyas tareas se delimitaron para apoyar la educación de las niñas y participar en actividades filantrópicas que organizaba

la Compañía. Los funcionarios que fungían como directivos eran: un presidente, un vicepresidente, un secretario y un prosecretario, un contador y un tesorero.

Quedó reglado que el método de enseñanza en las escuelas de la Compañía sería el sistema mutuo y simultáneo. En las escuelas de niños se enseñaría: lectura, escritura, aritmética elemental, gramática castellana, moral y urbanidad, los catecismos histórico y religioso y la cartilla social. Respecto a las niñas, aprenderían a leer, escribir, contar, catecismo de doctrina cristiana, máximas de buena educación de acuerdo a su sexo, urbanidad y costura. Esta orientación educativa muestra la creación de espacios educativos, de acuerdo al género, con la especificación de tareas propias para niños y niñas.

La Compañía Lancasteriana determinó que la acreditación de los conocimientos de los niños y niñas sería bajo el procedimiento de exámenes. Estos serían privados y públicos; los exámenes privados los realizarían cada mes los preceptores.

Los exámenes anuales también eran privados y públicos, con un jurado integrado por cuatro o cinco sinodales. En los meses de octubre los niños presentarían los exámenes y las niñas en el inicio de diciembre; en dichos exámenes participaban socios de la Compañía Lancasteriana. Derivado de todo este proceso de examinación se otorgaban premios a los estudiantes más avanzados, bajo el subsidio de la Compañía.

La institucionalización del examen como herramienta para validar la apropiación de los conocimientos elementales se convirtió en el transcurrir del tiempo en una práctica pedagógica única, cuyos efectos iban hasta la sociedad, ya que concurrían a los exámenes públicos padres de familia, miembros de la Compañía, funcionarios y ciudadanos. Esto muestra el impacto y relevancia social de la escuela lancasteriana en la estructura de social.

El documento normativo se reformó y dio origen al nuevo reglamento de la Compañía Lancasteriana –1842–, este tiene fecha de 6 de octubre de 1842, emitido bajo la presidencia de José María Tornel.

En la educación pública en esos primeros años del México Independiente y de la creación del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, la influencia de la Compañía Lancasteriana fue determinante para que se introdujera el método simultáneo en el territorio potosino. La Compañía Lancasteriana se estableció formalmente en San Luis Potosí en el año de 1830 (Muro, 1899). Las primeras escuelas de instrucción primaria en la ciudad y en las cabeceras municipales, poco a poco quedaron bajo la tutela de la Compañía Lancasteriana, siendo su base pedagógica la aplicación del método de Lancaster.

A nivel local, como antecedente tenemos que en 1828 el alcalde del Ayuntamiento de Villa de Ramos solicitó al gobierno apoyo para el pago de un “profesor de primeras letras lancasteriano, ofreciéndose desempeñar la escuela municipal de esta villa” (Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí [AHESLP], SGG. 1828.34. e.1). Similar es la solicitud del 3 de julio del mismo año del prefecto Antonio González

del ayuntamiento de Venado al gobernador Vicente Romero, pidiendo que se le aumente el sueldo y se le pague el adeudo de sesenta pesos al profesor de instrucción elemental de esa villa.

El Decreto No. 76 del 10 de abril de 1832, expedido por el gobernador del estado José Guadalupe de los Reyes, ratificó que los municipios continuarían generando los recursos económicos necesarios para la instrucción pública en los pueblos y comunidades, mientras no se llegara a determinar una nueva ley que definiera la proveeduría de fondos. El 5 de noviembre de 1833 el gobernador Vicente Romero promulgó que, en las ciudades y villas, los ayuntamientos intensificaran la apertura de escuelas. Las órdenes del gobierno del estado hacia los municipios para crear escuelas están impregnadas y limitadas por la precariedad de recursos económicos para tal fin.

En la primera mitad del siglo XIX la Compañía Lancasteriana funcionó regularmente en San Luis Potosí, apoyó la creación de escuelas públicas y preparó a preceptores en el método simultáneo, esto dio origen en marzo de 1848 a la promulgación del Decreto No. 41 (AHESLP, Colección Decretos, 1843-1863), por el gobernador don Julián de los Reyes, para crear la Escuela Normal para Profesores, que se inauguró el 4 de marzo de 1849, a cargo del profesor Pedro Vallejo, formado por la Compañía Lancasteriana en la ciudad de México (Hernández, 2019).

La Compañía tuvo dificultades para el sostenimiento de las escuelas y para el pago de sueldos de profesores, debido a lo insuficiente de las cuotas de los socios. Se empezó a cuestionar la orientación pedagógica del método, ya que no correspondía a la nueva realidad del país. A nivel local, los triunfos políticos, en ocasiones por los liberales, en otras por los conservadores, afectaban su funcionamiento, porque los liberales, una vez que llegaron al poder, la clausuraron y crearon la Junta Inspectora de Instrucción Primaria.

Un ejemplo de las controversias entre los grupos políticos es el Decreto de fecha 17 de febrero de 1858, en el cual el gobernador José María Alfaro ordena el restablecimiento de la Compañía Lancasteriana, ya que había sido disuelta el 25 de julio de 1857 por el grupo liberal gobernante. Dicha fecha de disolución coincide con la publicación de la Constitución liberal de 1857. Así lo refiere el documento “Art. 2°. En consecuencia, la Compañía cuidará de la instrucción primaria, cesando en sus funciones la Junta Inspectora de escuelas” (AHESLP, Colección Decretos, 1853-1863).

Comentarios finales

La Compañía Lancasteriana nació con una estructura orgánica, así muestran las diversas fuentes consultadas. Un reglamento especifica su operación y alcance educativo. Un cuerpo directivo, socios que contribuyen con recursos económicos en conjunto con el Estado para crear escuelas, pago de sueldos de los profesores y adquisición de materiales educativos. Define un conjunto de asignaturas para niñas y niños,

considerando la instrucción según el género. El examen se institucionaliza como mecanismo de poder para validar el saber, y la acreditación de las asignaturas. La enseñanza religiosa también aparece como parte del conjunto de asignaturas que debían cursar las y los estudiantes. Respecto a la formación de profesores en esa primera etapa, está centrada en la habilitación de la enseñanza a través del método simultáneo y el estudio de las asignaturas básicas: gramática castellana, matemáticas, idiomas y doctrina cristiana. Así nacieron en San Luis Potosí las primeras escuelas públicas. La Compañía Lancasteriana formó parte de las primeras iniciativas educativas del México independiente entre el Estado y los particulares, ya que creó el primer sedimento de una estructura y tradición educativa que supo aprovechar la Junta Inspector de Instrucción Primaria, porque solo adaptó la organización escolar, pero mantuvo en operación ciertos procedimientos prácticos como el examen, la memorización, los premios y los castigos, además de la reminiscencia del método lancasteriano a lo largo del siglo decimonónico.

Referencias

- AHESLP [Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí]. Fondo Secretaría General de Gobierno.
- Baras, M. (1991). Las élites políticas. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, (10), 9-24.
- Corbett, B. (1989). Soberanía, élite política y espacios regionales en San Luis Potosí (1824-1828). *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 15, 7-28.
- Díaz Zermeño, H. (2001). El estado mexicano y la Compañía Lancasteriana: un esfuerzo mancomunado para la educación del pueblo (1819-1873). *Boletín del Archivo General de la Nación*, 4(14), 141-156. <https://bagn.archivos.gob.mx/index.php/legajos/article/download/1268/1263>
- García, M. (1852). *El Catecismo del padre Ripalda explicado, o sea la explicación de la doctrina cristiana*. Imprenta de la Voz de la Religión. http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080006821/1080006821_MA.PDF
- Hernández Ortiz, F. (2019). *Semblanzas biográficas de cuatro profesores y una profesora normalista*. Colofón.
- Martín García, A. (2016). *El método de enseñanza mutua de Joseph Lancaster. Análisis y actualización a un nuevo contexto* [Tesis de licenciatura, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3577>
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. Porrúa.
- Monroy Castillo, M., y Calvillo Unna, T. (2010). *San Luis Potosí. Historia breve*. Fondo de Cultura Económica.
- Muro, M. (1899). *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*. Imprenta, Litografía, Encuadernación y Librería de M. Esquivel y Compañía. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080013654/1080013654.PDF>
- Prieto, S. (2011). Jovellanos: la educación como necesidad, la ilustración como deber. *Dentra Médica Revista de Humanidades*, 10(2), 177-198.
- Reglamento de la Compañía Lancasteriana* (1842). Imprenta de Vicente García Torres. <https://books.google.com.mx/books?id=pHZKAQAAMAAJ&dq=inauthor%3A%22Compa%3%B1%C3%ADa%20Lancasteriana%20de%20M%C3%A9xico%22&hl=es&pg=PA1#v=twopage&q&f=false>
- Reglamento para el Gobierno y Régimen Interior de la Compañía Lancasteriana de México, establecida en 25 de enero de 1823* (1823). Martín Rivera. <https://archive.org/details/reglamentopara00unseguat>

- Roldán Vera, E. (2013). “Escuela pública”: orígenes de un concepto, ca. 1770-1838. *Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, aportes y reflexiones para la mejora educativa* (vol. 1), COMIE, Guanajuato, Gto.
- Ruiz, L. (1904). *Tratado elemental de pedagogía*. Herrero Hermanos.
- Tanck de Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842. *Historia Mexicana*, 22(4), 494–513. <http://www.jstor.org/stable/25135377>

Cómo citar este artículo:

Hernández Ortiz, F. (2025). La contribución educativa de la Compañía Lancasteriana en San Luis Potosí de 1830 a 1858. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 225-233. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.684>



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.

Poblaciones escolares: el alumnado de la Junta de Caridad en la primera mitad del siglo XIX poblano

School populations: The students of the Junta de Caridad in Puebla during the first half of the 19th century

Mariana Marín Ibarra

RESUMEN

El acercamiento a la niñez usualmente se ha realizado desde la historia social, generando el concepto de *infancia*, la cual difícilmente ha sido atendida por los investigadores, incluso en diversos momentos la reconstrucción de la participación social infantil se ha mezclado y en algunos casos diluido en el rescate de historias institucionales, debido a que las fuentes proporcionan un acceso sesgado a la cultura infantil, pues escasamente sus acciones y palabras quedaron plasmadas para ser vistas por generaciones futuras. La epistemología de la escolarización ha abierto nuevas vetas de investigación a partir de la historia cultural. La presente investigación busca desentrañar la sociedad e historia de las poblaciones escolares pertenecientes a las escuelas de la Junta de Caridad ubicadas en la ciudad de Puebla durante la primera mitad del siglo XIX. Se rescatan las huellas escritas del alumnado masculino y femenino a través de sus listas de alumnas y cuadernos escolares, resaltando el fluctuante contexto histórico-social en que se desarrolló la instrucción, donde la constante tensión entre la Mitra y el ayuntamiento generó una serie de políticas públicas que influenciaron el currículo, siendo el método lancasteriano el punto de unión entre ambas instituciones, debido a que esta propuesta educativa juntó los valores sociales de ambas partes para la enseñanza de las primeras letras. El presente artículo muestra, en un primer momento, los esfuerzos para desentrañar la historia educativa que se ha seguido desde dos parámetros: a partir de la infancia y de las poblaciones escolares, para posteriormente establecer el contexto educativo de la ciudad de Puebla en la primera mitad del siglo XIX, donde se desarrolló la escuela femenina perteneciente a la Junta de Caridad, y finalmente se profundiza en los cuadernos del alumnado masculino y femenino de las escuelas llevadas por dicha Junta.

Palabras clave: Cultura escolar, epistemología, historia de la educación, infancia.

ABSTRACT

The approach to childhood has usually been carried out from social history, generating the concept of *infancy*, which has hardly been attended to by researchers, even at various times the reconstruction of children's social participation has been mixed and in some cases diluted in the rescue of institutional stories, because the sources provide biased access to children's culture, since their actions and words were rarely captured to be seen by future generations. The epistemology of schooling has opened new veins of research based on cultural history. The present investigation seeks to unravel the society and history of the school populations belonging to the schools of the Junta de Caridad—Charity Board—located in the city of Puebla during the first half of the 19th century. The written traces of male and female students are rescued through their student lists and school notebooks, highlighting the fluctuating historical-social context in which instruction was developed, where the constant tension between the Mitra and the city council generated a series of public policies that influenced the curriculum, with the Lancastrian method being the point of union between both institutions, because this educational proposal brought together the social values of both parties for the teaching of the first letters. This paper shows, at first, the efforts to unravel the educational history that has been followed from two parameters: starting from childhood and school populations, to later establish the educational context of the city of Puebla in the first half of the 19th century, where the women's school belonging to the Charity Board was developed, and finally the notebooks of the male and female students of the schools run by said Board are delved into.

Keywords: School culture, epistemology, history of education, childhood.

Mariana Marín Ibarra. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Es Doctora en Educación por la UATx, evaluadora CONAHCYT e integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Desarrolladora de contenidos en línea para nivel superior y posgrado. Formó parte del equipo que creó la aplicación PYPU para infancias con discapacidad auditiva e intelectual. Creadora del “Manual para la incorporación de la perspectiva de género en el relato histórico-discurso para incluir personas y grupos menos representados/as en los discursos turísticos en el Estado de Puebla”. Correo electrónico: clasedeetica@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0599-4732>.

Huellas infantiles

En Puebla la historiadora María de Lourdes Herrera Feria (2006) ha incursionado significativamente en el rescate del pasado de la infancia desvalida (2012), pues en sus artículos devela la labor asistencialista que cumplió el gobierno decimonónico al tener en sus manos el aparato social creado por el clero durante el periodo novohispano, convertido ahora en asistencia pública. Ana María Carrillo (2005) marca la simbiosis existente entre la educación y la medicina, mientras que Jorge Luis Morales (2007) rescata a los niños a partir de la institución que fue el Colegio de Infantes, y Christian Sánchez (2007) a partir del devenir institucional del Hospicio de pobres. Por su parte, Mariano E. Torres (2007) muestra la influencia y trascendencia del capital cultural y entorno familiar en la construcción del empresario.

Se han realizado pasos importantes en la reconstrucción historiográfica de la infancia a partir de la historia social, sin embargo, con las nuevas propuestas teórico-metodológicas de Popkewitz y Brenan respecto a la epistemología de la escolarización, se han abierto nuevas vetas de investigación a partir de la historia cultural (Popkewitz et al., 2003). En este sentido, Jesús Márquez (2004) realiza un balance historiográfico de los textos educativos existentes para Puebla y al final menciona seis ejes en los que se puede profundizar para reconstruir el pasado educativo a partir de la historia social, que son: 1) élites intelectuales, educación superior y poder político; 2) educación superior, investigación científica y Estado; 3) historia de las instituciones y los sistemas educativos; 4) sociedad e historia de las poblaciones escolares; 5) historia de la cultura escolar y las identidades colectivas, y 6) historia de las profesiones y los oficios.

Tomando en consideración la propuesta de Márquez, la presente investigación brinda un panorama general del punto 4, relacionado con la sociedad e historia de las poblaciones escolares, en el cual lo que se busca estudiar son

...los mecanismos de selección y exclusión sociales practicados dentro de la escuela, el reclutamiento escolar y universitario, los orígenes sociales y geográficos de los estudiantes, sus carreras escolares y posiciones económicas [...] su capital cultural y, en suma, las relaciones entre la institución universitaria y los movimientos tanto demográficos como económicos como religiosos y culturales que atraviesan en una sociedad [Márquez, 2004, p. 41].

Dejando de lado esta propuesta para la educación universitaria, todo lo demás se retoma para analizar la enseñanza de primeras letras en la ciudad de Puebla, ya que lo largo del artículo se analiza la dinámica de la escuela femenina de la Junta de Caridad y se rescatan las huellas escritas del alumnado masculino y femenino a través de sus cuadernos, resaltando el fluctuante contexto histórico en que se desarrolló la instrucción.

El devenir de la ciudad angélica

Brian Connaughton (2012) menciona que la construcción de la fe se realizó a través del carácter católico que compartió el Estado y la sociedad, mediante tradiciones de tendencia religiosa heredadas del pasado colonial, en el que las prácticas sociales se encontraban intensamente relacionadas con la formación de la nación mexicana debido a que el “trabajo, productividad, obediencia civil, progreso colectivo e individual, así como compatibilidad de la religión, la razón y los intereses de la monarquía” (p. 383) se combinaron para dar forma a la modernidad. Así,

La creciente competencia internacional en el siglo XVIII puso énfasis en la necesidad de depurar la fe para lograr varios propósitos de parte de vasallos católicos: sacar a los habitantes de modos de pensar y actuar inspirados mayormente en la tradición, abrir un nuevo horizonte educativo en que se compaginaran exitosamente fe, razón y conocimiento empírico, resaltar los valores éticos de la religión, asociar la renovación ética a la promoción del trabajo útil a la sociedad, y constituir un ciudadano católico de cara al futuro [Connaughton, 2012, p. 397].

El ideario educativo se estableció con base en dos conceptos educativos: la enseñanza a través del método lancasteriano o, como segunda propuesta, la enseñanza por medio del método catequístico. Ambas concepciones fueron propuestas y apoyadas por el gobierno poblano, con lo que se secundó, entonces, el tipo de instrucción preferida por los decimonónicos, la cual se apegó al modelo Bell y Lancaster, basado en una escuela urbana y caritativa, con grandes aportaciones del dogma cristiano, particularmente en lo concerniente a disciplinar el cuerpo y la mente de los alumnos. Tales preceptos de caridad y disciplina se fomentaron, ya en ese entonces, desde la mirada, secular en teoría, de las escuelas de primeras letras llevadas por el ayuntamiento (Aguirre, 2003, p. 312).

La intención de dicho método pedagógico radicó en garantizar la ocupación simultánea de la infancia que conforma el alumnado, pues como menciona Escolano (2000), los horarios se diseñaron en razón de sistemas de enseñanza que combinaron principios organizativos y metodológicos que se pueden encontrar en el sistema mutuo, el cual favoreció el desarrollo de mircrosistemas de control y poder para la autoregulación biológica, mecánica, de comportamiento, social y cultural. Así, los horarios, el espacio y el currículo favorecieron la introducción de propuestas higienistas modernas.

Esta formación de cronosistemas se evidencia a partir de los reglamentos impuestos en Puebla para las escuelas de enseñanza de primeras letras que funcionaron bajo el sistema lancasteriano –en teoría, se trataba de todas las escuelas: las civiles, las particulares y las religiosas–, eran muy puntillosos en cuanto a los tiempos, espacios y rutinas implicados en este, en tanto que constituían materia de inculcación. En el

manual de instrucción pública de Puebla se estableció que los alumnos debían entrar a la escuela a las 8:30 de la mañana; a la entrada, el preceptor debía dedicar media hora para inspeccionar la limpieza de sus pupilos. A las 9:00 de la mañana, las clases debían ser divididas en enseñanzas o ruedas; se creaban así secciones del espacio educativo, cada una con una capacidad máxima de doce niños y con un instructor a cargo. El estudio debía comenzar por la lectura. En el horario de 9:30 a 11:00 de la mañana había que destinar un espacio para enseñar a escribir, por lo que hubo de establecerse como recurso las muestras de Torio; se checaba en todo momento que la ortografía fuera la adecuada. De las 11:30 a las 12:00 se debía practicar estudiar de memoria; de 2:30 a 3:00 de la tarde los alumnos debían regresar al colegio, así que de 3:30 a 4:00 de la tarde volvían a estudiar de memoria; finalmente, a las 4:00 debían escribir y dar lecciones o hacer planas. Los días lunes, durante toda la mañana, se debía practicar un repaso general para recordar lo que se había estudiado la semana anterior; de la semana, se dedicaba al menos un día para que los niños poblanos escucharan sobre moral por parte del preceptor o del eclesiástico encargado, quienes se ocupaban de realizarles preguntas al respecto. Se destinaron los sábados, en un horario de 10:30 de la mañana a 12:00 de la tarde, para la enseñanza de la doctrina, y se estableció que todas las escuelas de primeras letras estuvieran bajo el auspicio de la virgen de Guadalupe (Archivo Histórico General Municipal de Puebla [AHGMP], 1840, f. 147v).

Es en este contexto que las palabras de Popkewitz (2003) hacen eco para el sistema educativo mexicano, ya que “la infancia y el alfabetismo quedaron institucionalizados como estrategias destinadas a confrontar el trastorno social, privilegiando los estándares de valores religiosos, sociales y morales” (p. 159), ahora bajo los servicios del Estado, que valiéndose de la familia construyó la modernidad bajo un sistema de salvación que adecuó los canales de la ciencia y la enseñanza a la construcción de la verdad y la autoregulación.

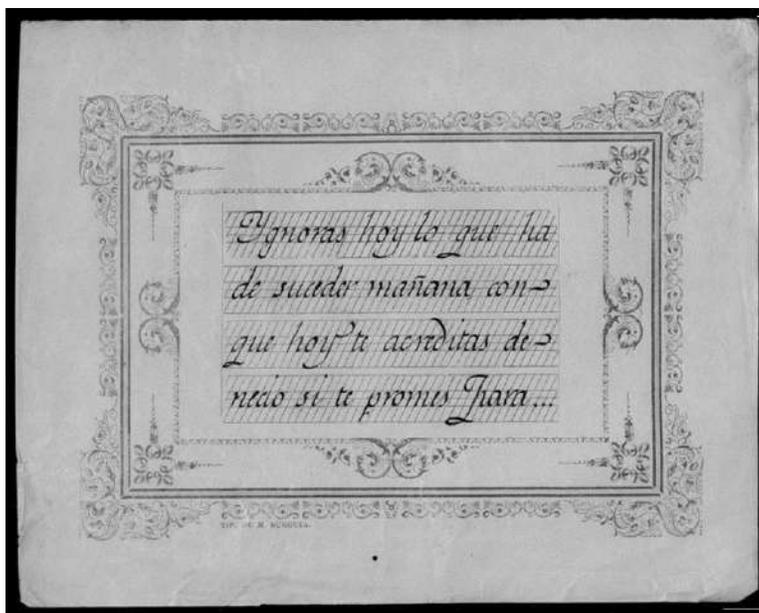
El cuidado del buen orden fue una constante para las escuelas públicas. Se incitó a los maestros a velar por el comportamiento de los alumnos dentro y fuera de los espacios de enseñanza, de modo que se les prohibió a los niños gritar o tener algún tipo de riña. La constante vigilancia por parte del ayuntamiento fue estricta en cuanto al desempeño de maestros y alumnos, por lo tanto, para reconocer los avances del alumnado y la capacidad de enseñanza de los preceptores, se establecieron como obligatorios los exámenes públicos. En dichos exámenes los pupilos de primeras letras debían demostrar los conocimientos adquiridos en los espacios de enseñanza llevados por el gobierno, fueran particulares o religiosos; incluso, los niños de un espacio de reclusión como el hospicio para pobres debían presentar los exámenes públicos, lo cual quedó plasmado en el reglamento; los hospicios, pues, debían ser verificados al menos una vez al año y los niños expósitos, pobres y albergados debían ser sujetos a instrucción (AHGMP, 1831, ff. 540-541). Así,

Los discursos del examen también incluyen registros psicológicos relacionados con la gobernación del alma. Además de enseñar a sus alumnos el contenido que se someterá a examen, los colaboradores enseñaron los rendimientos asociados con la presentación de un examen, una habilidad fundamentada en la capacidad para seguir directrices, y enseñaron a sus alumnos a permanecer atentos al tema de que se tratara. El campo de batalla fue la motivación y disposición de los estudiantes que debían sentirse automotivados y autogobernados para “disfrutar” de las lecciones y mostrarse “entusiasmados” y “comprometidos” [...] El poder pastoral no fue lo único que niveló a los estudiantes, sino que la competencia personal del docente y su sentido del valor también quedaron incorporados [Popkewitz, 1998, p. 131].

Los alumnos que se iniciaron en las primeras letras realizaron sus primeros ejercicios con trazos hechos con palos o con sus dedos, de tal forma que fueran conociendo las letras y, al mismo tiempo, se acostumbraran a la realización de trazos, para que, en algún momento posterior, trazaran con pluma y tinta. Practicaban hacer círculos, líneas y palabras en las hojas pautadas con el propósito de brindar a la mano la correcta inclinación y de que las letras quedaran en un tamaño adecuado (ver Figura 1); así, en estudios más avanzados, el niño podía realizar la escritura de forma puntual con letras del tamaño correcto sobre un papel blanco sin rayas (Rosales, 2008, p. 69).

Aguirre Lora (2003), en sus “Ciudadanos de papel...”, menciona que durante el siglo XIX el modelo educativo lancasteriano y el catequístico convivieron conjuntamente para el desarrollo cívico en la construcción de la ciudadanía y afirma que “lo que podría representar el mayor logro del sistema lancasteriano consistió en romper con el espíritu de cuerpo, diferenciando al individuo del conjunto social” (p. 312) sin embargo, este sistema se adaptó al catolicismo, como lo podemos observar en el caso poblano, ya que entre los documentos que integran el Archivo Histórico que lleva el ayuntamiento de Puebla se encuentra un impreso en el que se invita a asistir al examen público presentado por el ciudadano Manuel María Álvarez de la Torre, quien extendió su invitación a los representantes de dos poderes de la ciudad: al gobernador de Puebla y al director de la Mitra, para mostrar ante ellos los saberes de los alumnos de primaria. El examen tuvo

Figura 1
Ejemplo de examen de escribir las primeras letras



Fuente: Elaboración propia con datos de la BJML.

lugar en el establecimiento de dicho preceptor el día 7 de abril de 1838. Una semana más tarde, es decir, el 14 de abril, a las cuatro y media de la tarde se llevó a cabo, en el Aula Mayor del Colegio Seminario, el vejamen y la entrega de premios a los alumnos destacados (AHGMP, 1838, f. 111v).

Mediante la invitación, puede constatarse la importancia concedida a la Iglesia católica como eje de la instrucción pública poblana para la enseñanza de primeras letras. Como ya se señaló, entre los invitados de honor se encontraba el obispo de la Mitra, quien además parecía ser la persona idónea para consignar y aprobar los “verdaderos” fundamentos de la fe católica impartidos en el establecimiento privado de Manuel Álvarez. Los nombres de tales invitados son ubicados en un plano preferencial al ser escritos al inicio de las materias a evaluar. También se puede advertir la importancia que en ese momento tuvo la religión mediante la breve advocación mariana establecida al inicio del documento (AHGMP, 1854, f. 31r).

La construcción educativa poblana se basó en lo que Hunter (1998) denomina “un híbrido de tecnologías de la existencia”, es decir, la construcción del aparato de gobierno “que buscó la transformación social de la ciudadanía, de acuerdo con los objetivos del Estado; y un sistema de disciplina pastoral que funcionó inculcando los medios de la autorreflexión y el autocultivo éticos” (p. 92) como principio fundamental de la escolarización.

Las alumnas de la Junta de Caridad

Escasamente se ha rescatado la historia de la infancia en Puebla. La Biblioteca José María Lafragua, perteneciente a la Benémerita Universidad Autónoma de Puebla,

posee diversos expedientes de la escuela femenina que se halló bajo la dirección de la Junta de Caridad, en esta documentación se hallaron listas con los registros de ciento veintiocho alumnas, que estipulan sus nombres, su lugar de origen, su edad, el número de exámenes públicos realizados por cada una y tanto el año en que ingresaron a la institución como el año en que egresaron de ella. Dicha documentación constituye una gran fuente de riqueza en lo referente a recuperación histórica del pasado educativo, pues por medio de esta se pueden observar patrones de comportamiento de la población estudiantil.

Figura 2
Rango de edades de las niñas de la escuela de la Junta de Caridad



Fuente: Elaboración propia con datos de la BJML.

Fueron las niñas de cinco y seis años de edad las que asistieron en mayor número a la escuela y su participación se vio reducida en la medida en que avanzaron en el rango de edad; es decir, a mayor edad hubo menos asistencia a la escuela, de tal forma que fue escasa la participación en el aula de las niñas que tuvieron entre diez y doce años de edad (ver Figura 2).

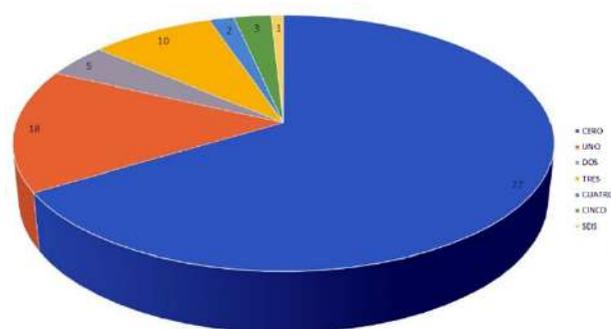
Aunque la mayoría de las alumnas provenían de la ciudad de Puebla, algunas otras procedían del interior del estado, esto es, de lugares tales como Izúcar de Matamoros, Chalchicomula, Atlixco y Tepeaca. Llegaron también niñas de otros estados, por ejemplo, de Veracruz, en particular de Jalapa, así como del estado de Tlaxcala. Incluso se encuentra registrada en los documentos una alumna que provenía de Cádiz, España (Biblioteca José María Lafragua [BJML], siglo XIX, f. s.n.).

Diversas investigaciones educativas mencionan altos índices de analfabetismo para el siglo XIX, aseveraciones que se consideran factibles, ya que las alumnas que asistieron a la escuela de la Junta de Caridad fluctuaron en su desarrollo escolar. Muestra de ello es que veintiocho alumnas estuvieron durante un año en la escuela y trece más solo permanecieron unos cuantos meses. De ahí, las cifras despegan hasta alcanzar veinticuatro alumnas que pasaron cuatro años en la escuela; sin embargo, el grueso de la población tuvo un paso efímero por la institución al estar en ella por unos cuantos meses e incluso días.

En cuanto al desempeño académico, es importante subrayar que la mayoría de las alumnas nunca presentaron un solo examen público, por lo cual es probable que los preceptores evaluaran tal desempeño dentro del aula y que llevaran únicamente a dichos exámenes a las alumnas más destacadas, pues, del total de la población analizada, setenta y siete alumnas nunca hicieron un examen, dieciocho presentaron uno, solo cinco presentaron dos y tan solo diez acudieron a tres (ver Figura 3).

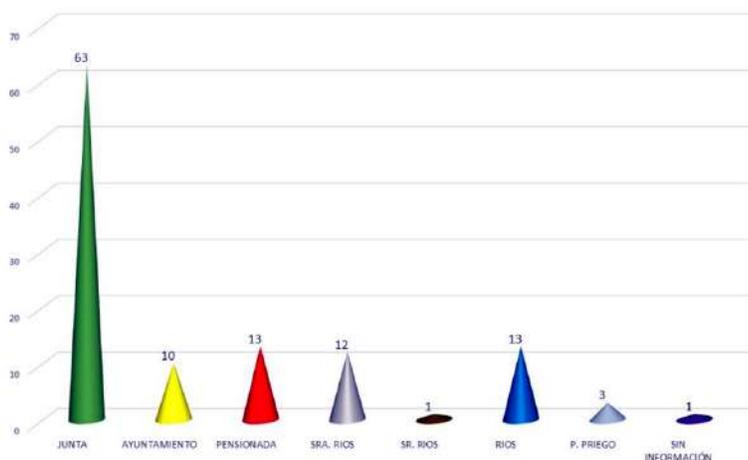
Es necesario recalcar que, al estudiar en una escuela para niñas pobres, las alumnas contaron con un benefactor que se encargó de sufragar los gastos de educación de cada una, por lo tanto, la Junta de Caridad se encargó de sostener a la mayoría de la población estudiantil; aunque también existieron benefactores particulares que se convirtieron en mecenas de las niñas, como lo fueron el señor y la señora Ríos, quienes aparecen mencionados en los documentos. A veces se especifica, según el caso, quién de los dos era el que pagaba la dote, y en algunos otros momentos solamente se anota la donación con el apellido Ríos. Se trataba seguramente, en el caso de los Ríos, de personas acaudaladas que mantuvieron a una buena parte de

Figura 3
Número de exámenes presentados por cada niña



Fuente: Elaboración propia con datos de la BJML.

Figura 4
Benefactores de las niñas estudiantes



Fuente: Elaboración propia con datos de la BJML.

las alumnas que asistieron a dicho colegio. El ayuntamiento apoyó únicamente a diez alumnas, en tanto que un posible sacerdote sostuvo a tres (BJML, siglo XIX, f.s.n.).

Como se muestra en este caso, la influencia de los particulares fue decisiva en la impartición de la instrucción pública, pues los efímeros esfuerzos del Ayuntamiento se vieron opacados por la labor realizada por las organizaciones de caridad y las familias acaudaladas que velaron por la formación de la sociedad poblana (ver Figura 4).

Máximas educativas poblanas

La intensa relación con los preceptos de la Iglesia católica en la construcción del ciudadano poblano se hace más explícita en la siguiente máxima:

Si quieres ser feliz y hacer a tus semejantes o súbditos, inspírales, muévelos, ponlo por obra, facilítaselos, que Dios te dará todo y te sobraré empeño en la instrucción, conocimiento verdadero de nuestra sagrada religión, amor a nuestros hermanos y al trabajo, aborrecimiento eterno a la ociosidad y a la mentira, ciega obediencia a las leyes, y además serás buen patriota [AHGMP, 1840, f. 81].

El pensamiento planteado aquí forma parte de un rompecabezas ideal en el que el nuevo ciudadano poblano era aquel que profesaba el amor a las leyes terrenales y divinas, pero que, sobre todo, se sometía a la autoridad de un amo, pues no es casualidad que la máxima se refiriera a la importancia del hombre en su calidad de súbdito que aspiraba a la felicidad, de tal manera que el buen patriota era trabajador y religioso.

En este caso particular, las primeras máximas versan sobre la importancia de agradecerle a Dios por dar vida día a día para poder trabajar y ser útil, reconocer un corazón tranquilo y no confuso, en el entendido de que la confusión acarrea inevitablemente la confusión en el actuar; asimismo se retoman los proverbios del rey Salomón, en los cuales se menciona que la justicia es importante para asignar lo que corresponde a cada individuo y se enfatiza la importancia del servicio a Dios y su relación con la pobreza, pues la riqueza se piensa dissociada del favoritismo divino. Para concluir, se muestra la siguiente reflexión:

Con la fuerza resistimos a los hombres y a nuestros extraños enemigos, con la paciencia a nuestras pasiones y a nuestros enemigos domésticos. Los vencedores de los hombres son admirados y coronados en la tierra, los que se vencen a sí mismos son coronados en el cielo con coronas inmortales [BJML, siglo XIX, f. s.n.].

Se establecieron de forma tajante los conceptos de *bueno* y *malo* de acuerdo con la doctrina cristiana. La forma de actuar de cada persona determinaba a qué grupo se pertenecía, así, los amigos sinceros, fieles, que escuchaban mucho y hablaban poco se encontraban dentro del grupo de los buenos, mientras que los hipócritas y aduladores entraban en el conjunto de los malos. Tales doctrinas fueron conceptos de Confucio retomados por el preceptor de la escuela de primeras letras de la Junta de Caridad para la enseñanza de sus alumnos:

No tenga lugar la ambición entre los cuidados de tu memoria. Digno de risa es el hombre que como tras [sic] de vanidades que son viento y humo. Tan indecente es en el sabio la ambición como en el ignorante la gloria. Si no tienes mérito para el empleo huye del cargo para que no haga públicos tus defectos e ignorancia. La mayor afrenta que a nuestro espíritu se hace es la honra que no merece 123456789 [sic] La siguiente muestra es una recopilación de las anteriores y utilísima a los discípulos [BJML, siglo XIX, f. s.n.].

Mónica Rosales aborda a profundidad la enseñanza en la escuela para niñas que llevó la Junta de Caridad para formarlas en cuanto a la fe católica mediante el catecismo del abad Fleury y el compendio de catecismo de las escuelas pías. Al inicio del día, las niñas rezaban el credo, el avemaría y el padrenuestro, además de realizar actos de constricción. En cuanto al currículo, se concedió importancia a la costura en blanco, al bordado deshilado y a la elaboración de encajes, cofias, galón y listonería; se les instruyó en la lectura por medio de la memorización y contar. Es importante resaltar que, a pesar de que la escuela para niñas que llevó la Junta de Caridad no fue obligada en los primeros años del siglo XIX a llevar el método lancasteriano, se trató de apegar a este, pues en los documentos que tratan sobre los exámenes públicos realizados por las niñas se registra, por ejemplo, que cada grupo se presentó en ruedas, dinámica que motiva su relación con dicho método (Rosales, 2008). Más adelante todavía se incorporó la enseñanza de otros libros, como el de moral de Villanueva, el de ortología de Chousal, el *Catecismo de geografía* o las *Primeras reglas de aritmética*.

Tres fueron los libros sobre los que se basó la escuela de niñas: los de Ripalda, los de Fleury y el catecismo de las escuelas pías. La enseñanza consistió en la memorización de estos libros durante los primeros años, para después comenzar a leer. Al parecer, la actividad más difícil de realizar fue la escritura, pues un escaso número de niñas llegó a realizarla. Rosales (2008), al ejemplificar uno de estos exámenes públicos, señala que, de siete niñas que participaron en la cuarta rueda, solo tres pudieron

escribir. Ello muestra una vez más que las escuelas atendieron a un bajo porcentaje de alumnos, incluso aquellas que llevaron el método lancasteriano u otro semejante.

Durante el siglo XIX, el pensamiento victoriano favoreció la incursión de un currículo diferenciado según el sexo del alumno, ya que la sociedad asignó roles distintos a cada uno de sus miembros y la escuela no solo legitimó el pensamiento socialmente aceptado, sino que también se convirtió en una extensión de este, debido a que para los varones se consideró importante enseñarles fundamentos de religión, historia sagrada, gramática, aritmética, geografía, dibujo, caligrafía y ortografía; mientras que para las mujeres se consideró imprescindible la enseñanza del catecismo, historia sagrada, moral, geografía, ortología, urbanidad y buenas costumbres junto con labores de manos.

En tanto que los varones recibieron instrucción respecto a la importancia de materias relacionadas con el lenguaje, matemáticas y geografía, las mujeres fueron reafirmadas en las bases religiosas, las labores de manos y buenas costumbres.

La misión y el compromiso de la enseñanza decimonónica se encontró en la atención a la pedagogía pastoral que atendió a “los principios teológicos del cuidado del alma” (Popkewitz, 1998, p. 80), que construyeron elaboradas técnicas que, basadas en la autoinspección y la autorreflexión, moldearon las conductas.

De entre los avatares del siglo XIX cobra relevancia la pérdida del territorio de La Mesilla durante la gestión de Santa Anna. Naturalmente, esta situación transformó la geografía del territorio nacional, parte del cual pasó a manos de sus vecinos del norte: los Estados Unidos. Se requirió entonces precisar las nuevas coordenadas geográficas del país:

La Republica Mexicana conviene en señalar para lo sucesivo como verdaderos límites con los Estado Unidos los siguientes [...] Comenzando en el golfo de México á tres leguas de distancia de la costa, frente á la desembocadura del Rio Grande [...] de allí, según se fija en dicho artículo, hasta la mitad de aquel rio al punto donde la paralela del 31° 47' de latitud Norte atraviesa el mismo rio; de allí cien millas en línea recta al Oeste; de allí, al Sur á la paralela del 31° 20' de latitud Norte; de allí, siguiendo la dicha paralela de 31° 20', hasta el 111 del meridiano de longitud Oeste de Greenwich; de allí en línea recta á punto en el rio Colorado, veinte millas inglesas debajo de la unión de los ríos Gila y Colorado; de allí, por la mitad del dicho rio Colorado, rio arriba, hasta donde encuentra la actual línea divisoria entre los Estado Unidos y México [AHGMP, 1854, f. 141].

En cuanto el gobierno realizó el aviso del cambio en el territorio geográfico del país, los educadores, constantemente preocupados por instruir de forma puntual a sus pupilos, escribieron al ayuntamiento poblano para que se les precisaran las nuevas condiciones geopolíticas y así poder replicar la información dentro de las escuelas. Para lograrlo, por ejemplo, se creó un nuevo *Catecismo de geografía* para el uso de las escuelas de la República, escrito por el general Juan N. Almonte, quien se encargó de

hacer las precisiones necesarias para marcar la parte cedida a los Estados Unidos. Por lo tanto el gobierno, que fungió como protector de la instrucción pública, se vio en la necesidad de imprimir y distribuir nuevos ejemplares a sus escuelas (AHGMP, 1853).

La construcción del individuo y futuro ciudadano no solo obedeció a forjarse mediante los discursos de salvación personal, éxito, satisfacción y gratificación, pues la enseñanza de la geografía motivó abrir la mirada hacia la importancia de habitar el mundo, de construir canales de ideas y comercio para los que había que estar preparado al hablar otras lenguas y aprender a viajar y ubicarse en espacios desconocidos, iniciando por el reconocimiento del propio territorio.

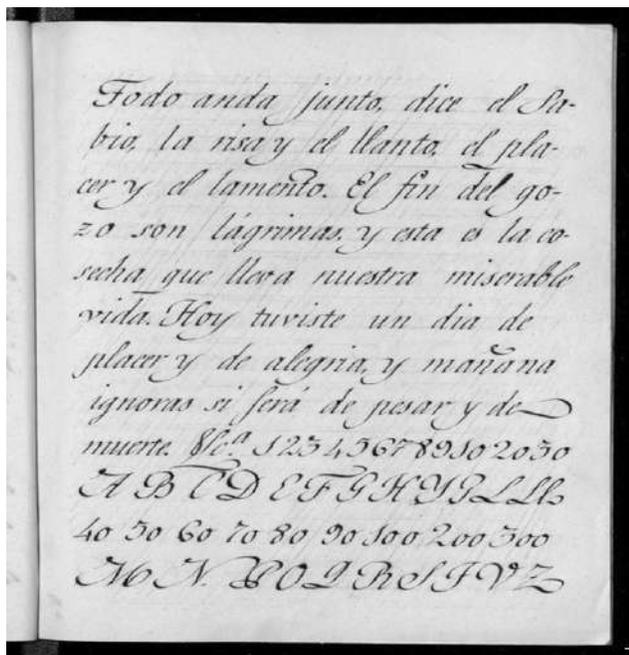
La enseñanza de la letra bastarda

En la actualidad existe un archivo sobre las escuelas de primeras letras llevadas por la Junta de Caridad, por lo que a través de sus documentos se rescata aquí la forma en que se enseñó tanto la escritura de la llamada “letra bastarda” como la lectura. Para ello es necesario precisar que las escuelas de primeras letras se dividieron en dos: escuelas para la enseñanza de la lectura y escuelas para la enseñanza de la escritura; sin embargo, los expedientes hallados en el Archivo Histórico del Ayuntamiento de Puebla, entre los cuales se encuentran los informes de las inspecciones a las escuelas gratuitas de primeras letras ubicadas en la ciudad de Puebla, no presentan ninguna precisión sobre esta división. Al respecto, cabe la posibilidad de especular incluso que el mismo ayuntamiento desconocía los criterios de enseñanza de las instituciones o que saber el giro de cada escuela fue del dominio público, suposición esta última que parece menos plausible, debido a la gran cantidad de institutos, liceos y escuelas privadas existentes dentro de la traza urbana.

Retomando las cuestiones de la enseñanza, cabe destacar que incluso para el siglo XIX, después del periodo independiente, en la escuela de primeras letras perteneciente a la Junta de Caridad se utilizaron muestras como las de don Josef Assensio, grabador de cámara del rey, quien dedicó sus enseñanzas a la juventud española. Se trata de un conjunto de muestras para la realización de la letra bastarda. Al parecer, antes de iniciar al alumnado con la práctica de los trazos, se le enseñaban contenidos específicos sobre diversos temas; para el caso que aquí se ejemplifica, se abordaban conceptos de vasallaje que se debían a la nación española: se definían las poblaciones consideradas como españoles, se definían criterios de libertad e independencia, se establecía la religión católica como única y verdadera y se recalca la manera en que España protegía a sus reinos mediante leyes sabias y justas. Después, entonces sí, se iniciaba con una plana del abecedario (BJML, siglo XIX, f. s.n.).

Pero los preceptos coloniales no es lo único que se advierte en los cuadernos de los alumnos de las escuelas de la Junta de Caridad. De 1823, el cuaderno de Ma-

Figura 5
Cuaderno de Manuel Matamoros



Fuente: Elaboración propia con datos de la BJML.

nuel Matamoros (ver Figura 5), alumno de Mariano Bermúdez, contiene planas del abecedario, abreviaturas, números y palabras sueltas. Después, aparecen ejercicios más largos en los que el alumno escribía máximas y repetía los números o el abecedario.

En el cuaderno de Juan Aguilar se encuentran sugerencias respecto a la adecuada forma de escribir; se menciona la importancia de mostrar claroscuros en las letras, además de la de colocar en una buena posición la mano al escribir, ya que “se conocerá que lo está si poniendo su hendidura en el caído el punto derecho en la línea superior del renglón y llevándola hacia abajo” (BJML, siglo XIX, f. s.n.) (ver Figura 6). Pero también se habla de Luzbel y de cómo fue desterrado del cielo; se le atribuyen a dicho personaje características no deseadas, como la ingratitud, el orgullo, la envidia y el corazón corrompido.

En la colección de planas de Lino García se reafirman ciertas recomendaciones de caligrafía y reglas de ortografía: el señalamiento de que cierta

muestra sirve para desentorpecer los dedos y sentar la pluma al hacer letras minúsculas; la norma del uso del guion, signo que divide palabras que no alcanzan a entrar en el mismo renglón, y la norma del uso de las comillas y puntos suspensivos en una sentencia, signos que indican que se deja lo que se está diciendo, pero que también pueden significar un cambio de autor (BJML, siglo XIX, f. s.n.).

Estas máximas atienden a la construcción de identidades que se forjaron mediante el conocimiento normado y aceptado por la academia, a través un currículo que por fragmentos estableció a manera de receta la enseñanza psicológica y alquimia de las asignaturas que formaron una red de discursos que enarbolaron la cultura de la razón. (Popokewitz, 1998).

En las cajas de la Academia de Bellas Artes se encuentran varios apuntes de diversos alumnos de la escuela de la Junta de Caridad, sin embargo, la mayoría de estos perteneció a hombres y tan solo uno de los hallados fue perteneciente a una alumna de la amiga que llevó la misma Junta. Las notas son de María de la Luz Mier, realizadas en 1840; en ellas se trata sobre la práctica de la escritura. Es de ahí que se ha rescatado aquí que dicha práctica se basó en escribir repetidamente las letras.

Las máximas del cuaderno en cuestión son más cortas que las realizadas en los cuadernos de los hombres y los temas también varían. Se señala la importancia del secreto propio, es decir, de no comentar a las personas las cosas que ocurren a uno. Se hace una reflexión respecto a la felicidad y la desdicha, en la que se recalca

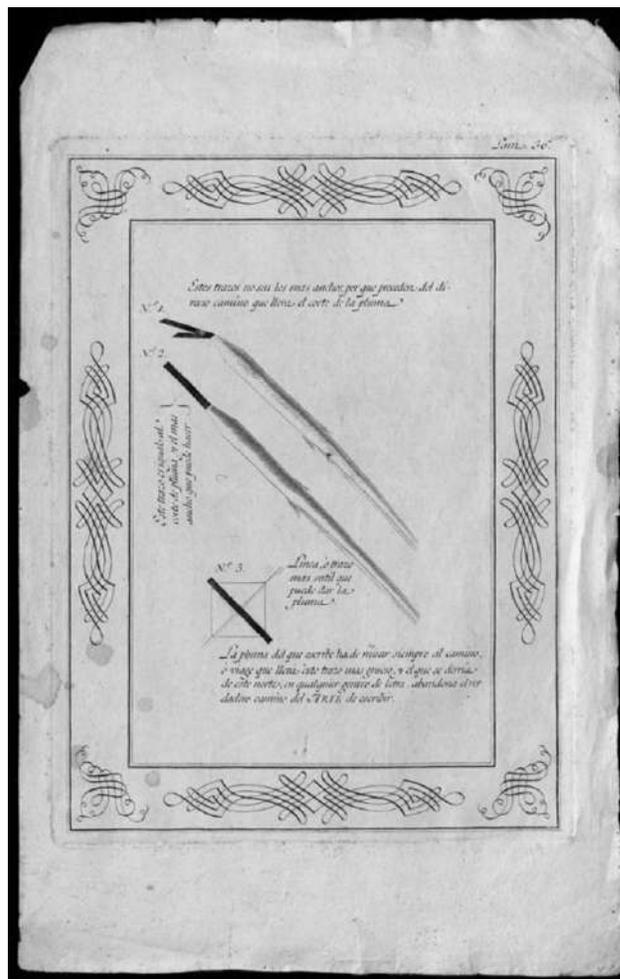
la importancia de dar al prójimo en lugar de recibir. En los últimos apuntes del cuaderno, las máximas se hacen más largas y versan sobre el ánimo y valor para defender la reputación y consciencia, se resalta el amor como empresa principal de las acciones a realizar y se desprecia la fortuna, además de que se recalca la importancia de seguir adelante a pesar de los sufrimientos de la mansedumbre o la deshonra (BJML, siglo XIX, f. s.n.).

Por lo visto, pues, los conocimientos se transmitieron de manera diferenciada, según se tratara de escuelas de varones o de escuelas de mujeres. A pesar de que en unas y otras se atendió a ensalzar los preceptos de la religión católica, en estas últimas, como lo muestra por ejemplo el cuaderno de María, se vertieron conocimientos relacionados con la reputación, la labor de cuidar la honra femenina y brindar felicidad a otros antes que a sí; en tanto que a los varones se les enseñó a moverse dentro de un mundo público de negocios, poder y amistades, sin que por ello, evidentemente, se dejara de lado que las acciones terrenales realizadas en vida influirían en el juicio final; habría, por tanto, que favorecer la humildad: la muerte pondría a todos en el mismo estatus al no distinguir ni clases ni intereses sociales.

Después de analizar las máximas halladas en los cuadernillos, se logra observar que la enseñanza en Puebla tendió a resaltar un pasado religioso con comentarios de sacerdotes expertos, entre los que se encontraba Torcuato de Torio; con reflexiones del rey Salomón y, en un caso más alejado de la cultura occidental, con la influencia de Confucio. Se dejaron con ello tan solo unos cuantos rastros de los preceptos enarbolados por el gobierno español a través de la Constitución de Cádiz.

En este contexto resuenan las palabras de Hunter (1998) al evidenciar que la pedagogía cristiana “contribuyó a organizar las rutinas, las prácticas pedagógicas, las disciplinas personales y las relaciones interpersonales que más tarde acabarían por formar el núcleo de la escuela moderna” con vestigios culturales que son observables en la larga duración, y reconocer la formación de las poblaciones escolares a partir de sus cuadernos es un paso para acercarse a su individualidad enmarcada en los sistemas concretos de la razón y el conocimiento formal.

Figura 6
La adecuada formación de trazos en la escritura



Fuente: Elaboración propia con datos de la BJML.

A manera de cierre

La influencia de actores relacionados con la Iglesia y la política fue sobresaliente en el ámbito educativo, pues, basados en las antiguas tradiciones catequísticas enarboladas por el clero mexicano, ellos se encargaron de crear y defender un currículo específico para los poblanos; por lo tanto, las oraciones cívicas se convirtieron en el currículo oculto que el ayuntamiento desarrolló en los espacios informales de educación, como lo fueron los parques y plazas que contuvieron grandes afluencias de ciudadanos que pudieron escuchar la nueva palabra; con ello se atendió a una tímida secularización en la enseñanza formal.

La década de los años cincuenta del siglo XIX marcó de forma significativa a la población de la ciudad de Puebla. El contexto sociopolítico fue determinante en la enseñanza pública. La materia de geografía tuvo que ser modificada para mostrar los nuevos mapas de la extensión territorial del país independiente. Pero a causa de la invasión norteamericana los poblanos no solo debieron aprender el nuevo marco territorial, sino también debieron padecer el cierre de escuelas, hecho que determinó una importante salida de alumnos de las aulas de primeras letras, como lo muestra la gran cantidad de alumnas que abandonaron la escuela de la Junta de Caridad.

La enseñanza de las primeras letras muestra tajantemente los continuos constructos ideológicos existentes en la sociedad mexicana, particularmente en los poblanos, quienes, tratando de formar a los nuevos ciudadanos del siglo XIX, continuaron con las ideas establecidas desde el periodo novohispano; incluso, la llegada del sistema lancasteriano a tierras mexicanas dejó mucho que desear, ya que en las fuentes halladas no se registra la existencia de grandes espacios físicos que hubieran albergado a cientos de alumnos, por el contrario, los registros de las casonas dan rastro de pequeños lugares para la instrucción, e incluso la enseñanza a través del moderno sistema lancasteriano quedó anclada en los antiguos preceptos ideológicos, pues si bien se buscó llevar a cabo una pedagogía en el aula, los contenidos existentes en las máximas de los cuadernos y los fragmentos de libros católicos demuestran un profundo sentimiento de respeto y cuidado por la enseñanza religiosa establecida desde tres siglos atrás.

El novedoso método educativo se utilizó para legitimar y enraizar en las construcciones ideológicas de los poblanos las propuestas de la Mitra, tal como lo muestra, por ejemplo, el caso de la escuela perteneciente a la Junta de Caridad, pues incluso en las fuentes documentales son vastos los cuadernos resguardados que muestran la enseñanza de la escritura, pero escasos aquellos concernientes a la aritmética, a pesar de que en este ramo se hace más evidente el método lancasteriano basado en preguntas y respuestas, técnica que poco se utilizó en la enseñanza de las primeras letras. Las reflexiones fueron el eje fundamental de la enseñanza; solamente, muy de vez en cuando, mediante preguntas y respuestas, se enseñaron reglas ortográficas.

Referencias

- AHGMP [Archivo Histórico General Municipal de Puebla] (1838). Sección Leyes y decretos, Volumen 8.
- AHGMP (1840). Sección Expedientes, Volumen 9.
- AHGMP (1854). Sección Leyes y decretos, Volumen 17.
- Aguirre Lora, M. E. (2003). Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (coords.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 297-331). Pomares.
- BJML [Biblioteca José María Lafragua]. Fondo: Academia de Bellas Artes de Puebla, siglo XIX, Caja 52.
- Carrillo, A. M. (2005). Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913). En L. Cházaro y R. Estrada (coords.), *El umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia* (pp. 171-208). COLMICH/BUAP.
- Connaughton, B. (2012). De la monarquía a la nación en la América española: las disonancias de la fe. En M. d. P. Martínez López-Cano (coord.), *La Iglesia en Nueva España. Problemas y perspectivas de investigación* (pp. 381-412). UNAM.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos críticos*. Biblioteca Nueva.
- Herrera Fera, M. d. L. (2006). Huérfanas, nodrizas y profesoras poblanas del siglo XIX. En M. d. L. Herrera Fera (coord.), *Estudios históricos sobre las mujeres en México* (pp. 251-268). BUAP.
- Herrera Fera, M. d. L. (2012). Frágiles y desamparados: mujeres y niños en la ciudad de Puebla. En C. Contreras Cruz y M. Á. Cuenya Mateos (coords.), *Puebla. Historia de una identidad regional* (pp. 149-166). Milenio.
- Herrera Fera, M. d. L. (2012). La infancia asilada en las instituciones de asistencia pública en Puebla durante la segunda mitad del siglo XIX. En M. d. L. Herrera Fera (coord.), *Estudios sociales sobre la infancia en México* (pp. 269-300). BUAP.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares.
- Márquez Carrillo, J. (2004). *Historia social y cultural de la educación. Trayectoria y notas para su estudio en Puebla*. BUAP.
- Morales Arciniega, J. L. (2007). Oración y canto: el Colegio de Infantes de Santo Domingo en Puebla. En M. d. L. Herrera (coord.), *Estudios sociales sobre la infancia en México* (pp. 223-240). BUAP.
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Pomares/UNAM.
- Popkewitz, T. S. (2003). La producción de la razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. Á. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre el conocimiento y la escolarización* (pp. 146-186). Pomares.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., y Pereyra, M. Á. (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares.
- Rosales Salazar, M. A. (2008). *La junta de caridad y sociedad patriótica para la buena educación de la juventud en Puebla. 1813-1829* [Tesis de Licenciatura]. BUAP, Puebla, México.
- Sánchez Pozos, C. (2007). La instrucción elemental en el Hospicio de Pobres de la ciudad de Puebla, 1826-1862. En M. d. L. Herrera (coord.), *Estudios sociales sobre la infancia en México* (pp. 241-268). BUAP.
- Torres Bautista, M. E. (2007). La infancia de la élite profirista: los niños Maurer (1871-1890). En M. d. L. Herrera Fera (coord.), *Estudios sociales sobre la infancia en México* (pp. 301-312). BUAP.

Cómo citar este artículo:

Marín Ibarra, M. (2025). Poblaciones escolares: el alumnado de la Junta de Caridad en la primera mitad del siglo XIX poblano. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 235-249. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.674>



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 Dirección de Instrucción Pública (...) hará imprimir y circular libros elementales”. Textos para las escuelas, Oaxaca siglo XIX

*The Directorate of Public Instruction (...) will print and circulate elementary books.”
Texts for schools, Oaxaca 19th century*

Daniela Traffano

RESUMEN

Una vez consumada la independencia de México, las élites del nuevo régimen republicano coincidieron en la importancia de la educación para que los súbditos se volvieran ciudadanos, los indígenas se transformaran en individuos “civilizados” y el país pudiera aspirar al progreso. Para eso los estados de la república, a lo largo del siglo XIX, fueron construyendo sus propios sistemas educativos públicos, los cuales, para su arranque y desarrollo, necesitaron de una sustancial partida del erario, un andamio legal-administrativo-burocrático, infraestructuras y personal docente. Faena de los gobiernos en turno fueron también la creación y distribución de materiales didácticos, útiles escolares y libros de texto. El presente artículo tiene el objetivo de proporcionar una primera aproximación a la presencia de los manuales escolares en el estado de Oaxaca, en particular entre la década de los sesenta y finales del siglo XIX. A través de informes de gobierno, fuentes legislativas y relaciones de profesores se documenta el interés del gobierno del estado por la impresión y circulación de estos materiales y se esboza un análisis cualitativo de su presencia real en las escuelas.

Palabras claves: Libros de texto, política educativa, Oaxaca, siglo XIX.

ABSTRACT

Once Mexico's independence was achieved, the elites of the new republican regime agreed on the importance of education for subjects to become citizens, for indigenous people to transform into “civilized” individuals, and for the country to aspire to progress. To this end, the states of the republic built their own public education systems throughout the 19th century, which required a substantial allocation from the treasury, a legal-administrative-bureaucratic framework, infrastructure, and teaching staff for their initiation and development. The governments in power were also responsible for creating and distributing educational materials, school supplies, and textbooks. This article aims to provide an initial approach to the presence of school manuals in the State of Oaxaca, particularly between the 1860s and the late 19th century. Through government reports, legislative sources and accounts from teachers, it documents the state government's interest in printing and circulating these materials and outlines a qualitative analysis of their effective presence in schools.

Keywords: Textbooks, educational policy, Oaxaca, 19th century.

Daniela Traffano. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Pacífico Sur, Oaxaca, México. Es Doctora en Historia por el Colegio de México. Trabaja historia política y social del siglo XIX, con especial atención a los procesos de construcción y aplicación de las políticas públicas a territorios rurales, así como de las transformaciones en las relaciones entre los actores políticos y sociales a raíz de tales políticas. Docente en los posgrados del sistema CIESAS y colabora con la Licenciatura en Humanidades del IIIH-UABJO con publicaciones sobre historia de la educación del siglo XIX y fuentes primarias relativas al mismo tema. Correo electrónico: daniela_traffano@yahoo.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3479-342X>.

Introducción

Una vez consumada la independencia de México, las élites del nuevo régimen republicano, inmersas en pugnas ideológicas, fracturas políticas, diferentes proyectos de nación y conflictos violentos, a grandes rasgos coincidieron en la importancia de la educación para que los súbditos se volvieran ciudadanos, los indígenas se transformaran en individuos “civilizados” y el país pudiera aspirar al progreso. Afrontando dificultades administrativas, presupuestarias y organizativas, los estados de la república, a lo largo del siglo XIX, fueron construyendo sus propios sistemas educativos públicos que, para su arranque y desarrollo, necesitaron de una sustancial partida del erario, un andamio legal-administrativo-burocrático, infraestructuras y personal docente; faena de los gobiernos en turno fueron también la creación y distribución de materiales didácticos, útiles escolares y libros de texto. Sobre estos últimos, Lucía Martínez Moctezuma (2002) apunta que hasta el II Congreso de Instrucción Pública –1890-1891– se tomaron resoluciones importantes y que la Comisión de Enseñanza Primaria Elemental los consideró el “auxiliar más fiel del maestro, su propia guía encargada de promover el desenvolvimiento integral de los alumnos mediante las verdades conquistadas y depuradas que atesoraba el texto” (Martínez, 2002, p. 2). La literatura señala que, durante la época colonial, los maestros enseñaban lectura y escritura a través de catones y cartillas y la doctrina cristiana con el texto del padre Ripalda (Tanck, 1982); la memoria y la repetición eran las bases de su método de enseñanza. Al parecer esta situación no varió sustancialmente durante el proceso de transición al nuevo régimen y, si bien empezaron a circular catecismos políticos o de “urbanidad civil” que instruían sobre el sistema republicano, para la educación elemental solo hasta la mitad del siglo XIX comenzaron las publicaciones de volúmenes dedicados a las distintas materias de los planes de estudio, escritas por intelectuales o profesores mexicanos, editadas en los estados de la república y distribuidas en sus escuelas (Galván y Martínez, 2010).

Ahora bien, en la concepción intelectual, la creación material y el empleo del manual escolar como instrumento de apoyo a la enseñanza, confluyeron intereses políticos, religiosos, pedagógicos y prácticos. En cuanto herramienta para la transmisión del “saber”, el texto escolar impuso una distribución y jerarquía de los conocimientos necesarios para la formación del alumnado que, al compás con la afirmación del Estado liberal y la aparición de la escuela pública en el siglo XIX, se concibió como herramienta necesaria para la cohesión social, la creación de la ciudadanía y su ideal “participación” en la vida política de la república (Malheiro, 2016). El texto escolar ha sido, entonces, objeto de interés y estudios con respecto a su producción, uso y contenidos, en cuanto fenómeno pedagógico, pero también cultural, económico, técnico, legal y administrativo (Aguirre, 2015; Choppin, 2001).

Las investigaciones sobre los libros de texto tienen ya una larga trayectoria. Como artefacto de la vida cotidiana, espacio de la memoria, herramienta pedagógica, vector ideológico, expresión de la cultura escolar, han sido materia de estudio para la historia de la educación, de la cultura escrita o de la política. A nivel internacional baste recordar la producción que se originó gracias a programas de investigación y documentación sobre manuales escolares como el francés Emmanuelle o la Iartem para la investigación en libros de textos y materiales didácticos; la Treat de la Universidad de Sidney, Australia, o el programa sobre libros escolares de la Universidad de Sao Paulo, Brasil (Malheiro, 2016). Con respecto al ámbito iberoamericano, referencias obligadas son los centros de documentación como el Ceince y Mane en España o Histelea en Argentina y, para México, el Seminario de historia de la lectura de El Colmex –1999– y el Seminario sobre libros escolares coordinado por Luz Elena Galván en el CIESAS –2002– (Galván y Martínez, 2010).

Desde estos centros, sus bases de datos y sus investigaciones, el libro de texto recibió atención en cuanto a sus etapas de vida (concepción, elaboración, distribución y uso), a su recepción y a su eficacia, y como medio educativo del que se analizaron el contenido, el saber disciplinario y sus propuestas didácticas (Galván y Martínez, 2010).

Por lo que concierne a la historiografía sobre el libro de texto en Oaxaca, los trabajos son exiguos. Si bien la historia de la educación local ha tenido, desde los noventa, un incremento de estudios que resultaron en tesis de licenciatura y maestría, en publicaciones especializadas y rescates de fuentes primarias (Traffano, 2014), los libros de texto han quedado en la sombra. Solo podemos mencionar dos trabajos que analizan los catecismos políticos del siglo XIX que circularon en la entidad, uno de ellos es una reproducción facsimilar comentada (Ruiz y Traffano, 2008; Traffano, 2007).

El presente texto tiene el objetivo de proporcionar una primera aproximación a la presencia de los manuales escolares en el estado de Oaxaca, en particular entre la década de los sesenta y finales del siglo XIX. En este sentido, desde la historia política se procedió al rescate de los discursos oficiales que proclamaron la importancia de los libros de texto para la educación de las infancias de la entidad, así como a un análisis de la legislación que reglamentó su existencia. Desde el enfoque de la historia social, se consideraron las iniciativas del gobierno local con relación a la producción y difusión de estos volúmenes y se refirió su presencia en escuelas del estado. Para este trabajo de corte cualitativo se utilizaron exposiciones de gobernadores; leyes, decretos y reglamentos; informes de profesores y fuentes relacionadas con el ámbito educativo.

De discursos oficiales y legislación

La construcción del sistema de educación pública de Oaxaca empezó en 1825 con la primera Ley de Instrucción Pública. Con solo ocho artículos, fundamentalmen-

te se ocupaba de cómo legitimar la actividad docente de “todo oaxaqueño que se creyera capaz de enseñar en el estado alguna ciencia política, natural o eclesiásticas, noble arte o idioma” (Ruiz, 2001, p. 9). En las décadas siguientes los gobiernos en turno fueron organizando legal y administrativamente el ramo educativo asignando tareas y responsabilidades a los actores locales –Dirección de Instrucción Pública, ayuntamientos, juntas corresponsales, profesores, etc.–. Los libros de texto hacen su primera pequeña aparición en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1860 que, en su artículo 8, atribuye a la Dirección el cuidado de la uniformidad de la enseñanza, “a cuyo efecto dará los métodos necesarios y hará imprimir y circular libros elementales” (Ruiz, 2001, p. 29). Al año siguiente, presumiblemente en observación a la ley, el gobernador del Estado reportaba al H. Congreso que se había erogado un presupuesto extraordinario para un total de 21,500 libros elementales y mencionaba, entre otros, el texto de Urcullo (aritmética), *El amigo de los niños*, el catecismo de Ripalda y el *Catecismo político*, silabarios y tabla de contar (*Memoria*, 1861). El reglamento de instrucción primaria de 1867 ofrece la primera indicación explícita sobre el uso de “sistema de enseñanza mutua” –artículo 11– y la primera lista detallada de las materias por años de estudio (seis en las cabeceras de distrito y cinco en el resto de las localidades) con sus respectivos libros de texto. Se confirman Urcullo para la aritmética y *El amigo de los niños* para la lectura, y quedan indicados el *Catecismo político* de Pizarro, el texto de Bonequí (un autor oaxaqueño) para el dibujo y el de Quirós para la gramática castellana. Los informes oficiales documentan que el gobierno seguía atento el tema de los libros; en la sección relativa a la situación de la instrucción pública de la *Memoria del Gobierno del Estado* del 1870 se describen los afanes del Ejecutivo para el “adelanto del ramo” indicando que

Uno de los principales ha sido [...] la impresión y circulación de libros de texto que se está haciendo, y que refluyen en todos los ángulos del Estado. Y no podía ser de otro modo, pues sin la multiplicación de esos libros, que vienen a ser para los niños como el aire que respiran o el sol que los alumbra, apenas la mejor vocación y las inteligencias más bien formadas, podrían dar paso en el escabroso sendero de la instrucción primaria [*Memoria*, 1870].

En 1876 el gobierno encargaba a los jefes políticos, las juntas o los mismos municipios manifestar “los libros de textos que se necesitan(ban) o si los que tenían están (eran) en todo arreglados al sistema de enseñanza que la ley ha(bía) señalado” (Circular del 27 de febrero, en *Colección...*, 1902, p. 4). El Reglamento de instrucción primaria del mismo año insistía en la enseñanza mutua y notificaba las materias con sus respectivos textos. Eran novedad la impartición de “Moral” a partir del texto de Esquiroz y Contreras, los “Principios de buena sociedad” instruidos por las letras de Ayguals de Izco y la “Historia Patria” a través de la obra de Payno (*Colección...*, 1902,

p. 13). En 1885, el gobernador Mier y Terán reportaba al H. Congreso que había instituido una Junta auxiliar de instrucción pública que trabajara nuevas iniciativas en temas de “educación y enseñanza de la juventud” y que

para surtir convenientemente a todas las escuelas del Estado de las obras de texto necesarias, se había autorizado a la Tesorería general, con fecha 15 de junio próximo pasado, para gasto de \$ 3,239, importe de los libros que dicha oficina había mandado traer ya a la Capital de la República [*Memoria*, 1885].

Para 1889, la renovada Ley de Instrucción Primaria confirmaba que los productos de las multas a los padres de familias culpables de la inasistencia de sus hijos a la escuela serían utilizados para la compra de libros de texto –artículo 4–; que “en el mes de septiembre de cada año se reunirían los directores de las escuelas de la capital con el fin de designar las obras que han de servir como texto en las escuelas primarias del estado” –artículo 59– y que en las escuelas de la capital y de las cabeceras de distritos se establecerían bibliotecas formadas con los libros de texto a cargo de los directores de los establecimientos –artículos 71 y 72– (Ruiz, 2001, p. 82, 85-86). Hacia finales del siglo, la intervención de Enrique Rébsamen en la entidad dejó una propuesta de reorganización del sistema de educación primaria y de formación de profesores; su huella fue también evidente en la nueva Ley Reglamentaria de Instrucción Primaria de 1893. Por lo que concierne a métodos de enseñanza y materias, el artículo 8 señalaba una organización “según el modo simultáneo, habiendo un maestro para cada 50 niños o fracción mayor de 20”, mientras del artículo 14 al 18 se enlistaban las materias por años escolares con indicaciones puntuales sobre los contenidos de cada una y con una llamativa ausencia de autores o títulos específicos. En cuanto a los textos escolares, quedaba asentado que en cada escuela debía de haber una “biblioteca pedagógica compuesta de las obras y publicaciones que el gobierno repart(ía) periódicamente” –artículo 119– y que era obligación de la Junta central designar “en los primeros días del mes de agosto (...) los libros de texto, guías y consulta que fueren necesarios” –artículo 138, X–. Finalmente, con los artículos 140 a 147 la ley determinaba que antes de la designación de libros por parte de la Junta, los profesores de las escuelas de la capital y de los pueblos del estado podían “proponer los libros de texto y los métodos y procedimientos” que juzgasen convenientes para la enseñanza de las asignaturas del programa oficial –artículo 144–; que la Junta de Instrucción señalaría los “libros para los maestros y libros para los alumnos” que formarían parte de la biblioteca escolar de cada plantel –artículo 146– y que “tanto la lista de los libros de texto, guía y consulta, como de los estudios sobre métodos y procedimientos de la enseñanza” serían publicadas en el *Boletín de Instrucción* –artículo 147– (Ruiz, 2001, pp. 110, 112-132, 159, 164, 166-167).

De impresión y distribución

Una dimensión importante relativa a los libros escolares concernió a su impresión (o adquisición) y distribución, y estas actividades recurrieron en las declaraciones de los mandatarios. Desde la ley de 1860 el gobierno declaraba su compromiso de “imprimir y circular” –artículo 8– los libros elementales, y para 1862 anunciaba la adquisición de una nueva imprenta que se colocó en el Instituto de Ciencia y Arte del Estado de Oaxaca –la única institución de educación superior que, además, estableció una cátedra de tipografía y litografía–. El periódico *La Victoria* en su edición del 5 de abril anunciaba que dicha imprenta se estaba encargando de la impresión de los libros elementales para las escuelas del estado. Para finales de la década, el H. Congreso era informado de cómo la administración había atendido a la educación; “procurando uniformar los ramos de enseñanza y proveyendo aquellos establecimientos de suficiente número de libros que les sirven de testo” y considerando

mejorar de un modo notable el establecimiento tipográfico que forma una de las bellas artes que se enseñan en el Instituto del Estado, para que a la vez que se instruyan los alumnos en tan útil arte, puedan costearse sin grandes dispendios los millares de libros que son necesarios para establecer a todos los establecimientos de instrucción, poniendo ésta al alcance de las más humildes condiciones sociales [*Memoria*, 1869].

Para 1875 y 1876 se confirma que “el establecimiento tipográfico del Estado continúa ejecutando las obras acostumbradas en los años anteriores. De sus prensas salieron, como siempre, (...) los libros elementales para las escuelas de ambos sexos” y que “todas las enseñanzas que existen por cuenta del erario se hallan subvencionadas convenientemente con libros que salen de las prensas oficiales y a cuyo trabajo está casi destinada la imprenta” (*Memoria*, 1875, 1876).

Recordemos que para mitad de los ochenta el gobernador reportaba un gasto ingente (3,239 pesos) para la adquisición de libros en Ciudad de México y, por último, que la tipografía del estado se encargó, por lo menos hasta 1903, de la impresión de la obra de Demetrio Navarrete *Lecciones de geometría*, “aprobada por el Superior Gobierno del estado para texto en las escuelas de 1° clase del mismo” (Navarrete, 1903).

Todas las noticias de reproducción o adquisición de textos escolares iban en binomio con su distribución y no hay discurso oficial que mencione la “impresión” sin el respectivo compromiso de hacer efectiva la “circulación” o “repartición” de los volúmenes. Si bien por el momento no disponemos de datos que nos permitan desarrollar un análisis cuantitativo de las inversiones y los costos de la “operación libros de texto”, se localizaron fuentes que nos consienten un acercamiento a la presencia –o ausencia– en las escuelas de estos volúmenes tan pregonados en el discurso oficial. En 1876, el jefe político de Tlacolula elogiaba el “celo del gobierno del Estado” por el “reparto con profusión de libros elementales” y observaba que los libros que se

usaban en las escuelas de los pueblos, particularmente la aritmética y la gramática castellana, carecían de claridad. En “su humilde opinión” eran más apropiados para las escuelas de la capital frecuentadas por niños que hablaban el español desde que tenían uso de la palabra. Había que tener presente que, en los pueblos, la mayor parte de los niños no conocían el idioma castellano y que, “aislados en el campo sin más roces que el de la familia” que carecía por completo de instrucción, era natural que fueran mucho más torpes y necesitaran de explicaciones claras y sencillas y hasta de un lenguaje especial que se adaptase a su estado de ignorancia (*Memoria*, 1876).

Finalmente, noticias sobre educación enviadas al gobierno por maestros y autoridades locales informaban sobre la presencia de las bibliotecas y de los títulos recibidos en los establecimientos escolares ubicados de las cabeceras de distrito. Solo como ejemplo, para la escuela de niños de Tuxtepec, el profesor reportaba la presencia de: los libros 1º, 2º, 3º de Oviedo; *Gramática* por Quiróz; *El amigo de los niños*, *Aritmética* de Esesarte; *Sistema métrico decimal* por Ruiz Dávila; *Geografía* por Calleja y Fournier e *Historia de México* por Rivera Cambas (*Memoria*, 1892). En el establecimiento de niños de Ixtlán había una copia del *Silabario* de Oviedo, 1º, 2º, 3º; *Gramática* por Quiróz; *El amigo de los niños*, *Aritmética* de Esesarte; *Sistema métrico decimal* por Ruiz Dávila; *Geografía* por Calleja y Fournier e *Historia de México* por Rivera Cambas, mientras que, para la escuela de las niñas, se añadían *Ortología* y *Geometría* por Navarrete (Traffano, 2015). Por último, en Etlá disponían del Libro 1º por Claudio Matte, Libro de Mandevil, Libro 3º de Oviedo, Libro 2º y 3º de Mantilla, *Geografía* por Zárate, *Geografía del Estado* por Brioso, *Geografía* de México por Canea, *Geografía de México* por García Cubas e *Historia* por Guillermo Prieto (*Memoria*, 1892).

Para concluir

Los libros escolares han sido objeto de interés tanto como vector ideológico y herramienta de política pública por parte de los mandatarios en turno, como también han sido sujetos de análisis académicos y fuente de ganancias para la industria editorial. Su historia se fundamenta en los desafíos y problemáticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje que, en México, comenzaron a ser responsabilidad de los gobiernos republicanos, tanto a nivel federal como estatal, tras la revolución de independencia.

En Oaxaca, si bien el sistema de educación pública local se venía gestando desde los años veinte, los libros de texto se incorporan al discurso oficial solo a partir de la década de los sesenta. De allí en adelante, con la paulatina definición y ampliación del aparato legislativo que regía la organización de la enseñanza estatal, en leyes, decretos y reglamentos fueron apareciendo listados de asignaturas con los correspondientes libros para su impartición y, en los informes oficiales, noticias de actividades de impresión, adquisición y distribución a cargo del erario. En este contexto, también se definieron las responsabilidades de las autoridades políticas locales y educativas —como

la Junta central, los ayuntamientos o los profesores— sobre los tipos y cantidad de textos necesarios en las escuelas o el cuidado de las bibliotecas pedagógicas.

La intervención de Rébsamen en la entidad, para finales de siglo, resultó en una nueva sensibilidad hacia el progreso de la pedagogía y en disposiciones más detalladas sobre la presencia y el manejo de los libros de texto; tanto así que, si bien desaparecen las indicaciones de títulos específicos para cada materia, por primera vez se diferencia entre material para las infancias y manuales y métodos para los profesores.

Como vimos, los textos escolares en el estado de Oaxaca fueron afianzando su presencia en la retórica de los discursos oficiales sobre la necesidad de una educación para los ciudadanos, así como en los esfuerzos para impulsar y reglamentar el sistema educativo público. La atención por parte de los gobiernos en turno hacia el rubro de los libros para las escuelas se concretó en la apertura de una imprenta del estado que, en principio, sostuvo la impresión de los materiales para profesores y alumnos hasta la primera década del siglo xx. Ahora bien, los datos presentados sobre la existencia de volúmenes en los establecimientos escolares confirman la obediencia a la ley que obligaba la presencia de bibliotecas, mientras que los comentarios de autoridades locales nos permiten vislumbrar la problemática de la pertinencia de estos textos para las infancias indígenas de la entidad. Por último, señalamos que la información y las observaciones vertidas en el presente texto sobre los libros para las escuelas tan solo confirman la presencia de un vasto e inexplorado campo de investigación que queda pendiente en la agenda de la historiografía oaxaqueña.

Referencias

- Aguirre Rueda, J. A. (2015). El manual escolar como objeto de investigación: apuntes al texto de geografía. *Historia y Sociedad*, (28), 247-272.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 209-229.
- Colección de leyes, decretos, reglamentos y disposiciones sobre instrucción pública* (1894). (t. 1). Oaxaca, Imprenta del Estado.
- Colección de leyes, decretos y circulares del Ramo de instrucción pública* (1902) (t. 2). Oaxaca, Imprenta del Estado.
- Galván Lafarga, L. E., y Martínez Moctezuma, L. (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.
- Malheiro Gutierrez, X. M. (2016). El estudio de los manuales escolares. Historiografía y estado actual: autores, investigaciones e instituciones. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 4(7), 25-44.
- Martínez Moctezuma, L. (2002). Los libros de texto en el tiempo. *Diccionario de historia de la educación en México*. <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indice.htm>
- Memorias del Gobierno del Estado* (1861).
- Memorias del Gobierno del Estado* (1869).
- Memoria del Gobierno del Estado* (1870).
- Memoria del Gobierno del Estado* (1875).
- Memoria del Gobierno del Estado* (1876).
- Memorias del Gobierno del Estado* (1885).

Memoria del Gobierno del Estado (1892).

Navarrete, D. (1903). *Lecciones de geometría*. Imprenta del Estado a cargo de Fernando Fuentes.

Ruiz Cervantes, F. J. (2001). *La educación oaxaqueña en sus leyes*. IEEPO.

Ruiz Cervantes, F. J., y Traffano, D. (2008). Notas sobre los catecismos políticos en la vida escolar oaxaqueña del siglo XIX (1824-1893). En C. Sánchez Silva (coord.), *Politizando y educando al ciudadano. Los catecismos políticos oaxaqueños del siglo XIX* (pp. 63-87). UABJO/Carteles Editores.

Tanck, D. (1982). *La educación ilustrada, 1786-1836*. El Colegio de México.

Traffano, D. (2007). Educación, civismo y catecismos políticos. Oaxaca, segunda mitad del siglo XIX. *Revista Mexicana de Estudios Educativos*, 34(12), 1043-1063.

Traffano, D. (2014). “Ignorancia e incivilización o miseria y despotismo” Pueblos indígenas y escuelas de primeras letras vistos desde el poder estatal en Oaxaca, México, 1825-1889. *History of Education & Children's Literature*, 9(2), 360, 1971-1093.

Traffano, D. (2015). “Por la muy merecida importancia que la enseñanza ha obtenido...” *Documentos sobre instrucción pública entre pueblos zapotecos: distrito de Ixtlán, Oaxaca (1891-1892)*. CIESAS-UABJO/Carteles Editores.

Cómo citar este artículo:

Traffano, D. (2025). “La Dirección de Instrucción Pública (...) hará imprimir y circular libros elementales”. Textos para las escuelas, Oaxaca siglo XIX. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 251-259. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.685>



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.

Maestras de armas tomar

Teachers to be reckoned with

Angélica Noemí Juárez Pérez

RESUMEN

Como maestras, el quehacer docente adquiere otro significado, uno más allá de las aulas y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como guerrilleras, tomar las armas no es solo enfrentarse al Estado, sino a estructuras sociales y culturales coercitivas particulares. Así, maestra y guerrillera no son dos momentos de la vida, sino dos dimensiones que se conjugan en los relatos de dos profesoras entrevistadas: Alma Gómez Caballero y Herminia Gómez Carrasco. El propósito de este texto es comprender las circunstancias, voluntades y decisiones de jóvenes normalistas que participaron en el Movimiento de Acción Revolucionaria (MAR) en la década de los setenta en México. Para hacerlo, se dará prioridad a su formación y práctica docente, como un proceso paralelo al desarrollo de su militancia; además se recuperan también las creencias, valores, prejuicios y posturas políticas que permearon en su identidad como maestras y guerrilleras. Las profesoras entrevistadas egresaron de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Saucillo, Chihuahua y de la extinta Escuela Normal Particular “Ignacio Manuel Altamirano”, Ciudad de México. Para reconocer sus experiencias se realizaron entrevistas a profundidad con la metodología de los relatos de vida, dando prioridad a sus experiencias de formación y práctica docente que configuraron sus “ser maestras”.

Palabras clave: Educación normalista, educación socialista, formación de profesores, trayectoria profesional.

ABSTRACT

As teachers, teaching takes on another meaning, one that goes beyond the classroom and the teaching-learning process. As *guerrillas* (female guerrilla fighters), to take up arms is not only to confront the State, but also particular coercive social and cultural structures. Thus, teacher and guerrilla are not two moments in life, but two dimensions that come together in the accounts of two teachers interviewed: Alma Gómez Caballero and Herminia Gómez Carrasco. The purpose of this text is to understand the circumstances, wills and decisions of young normalists who participated in the Revolutionary Action Movement (Movimiento de Acción Revolucionaria, MAR) in the 1970s in Mexico. To do so, priority will be given to their training and teaching practice, as a parallel process to the development of their militancy; in addition, we also recover the beliefs, values, prejudices and political stances that permeated their identity as teachers and guerrillas. The teachers interviewed graduated from the Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Saucillo, Chihuahua, and from the former Escuela Normal Particular “Ignacio Manuel Altamirano”, Mexico City. In order to recognize their experiences, in-depth interviews were conducted with the methodology of life stories, giving priority to their experiences of training and teaching practice that shaped their “being teachers”.

Keywords: Normal school education, socialist education, teacher training, career path.

Angélica Noemí Juárez Pérez. Subsecretaría de Educación Básica, Ciudad de México. Es Doctora en Educación y Diversidad y Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Profesora de Historia por la Escuela Normal Superior de México. Este texto forma parte de la tesis doctoral “Ser mujer, maestra y guerrillera en la década de los setenta en México”. Correo electrónico: noemi.juarez@nube.sep.gob.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3775-4776>.

Introducción

Este texto tiene como propósito comprender la participación de dos profesoras normalistas en el Movimiento de Acción Revolucionaria –MAR– en la década de los setenta del siglo xx en México. Priorizo su formación y práctica docente, antes que su militancia política y su encarcelamiento, debido a que ambos aspectos configuraron sus prácticas y orientaron sus acciones antes y después de su participación en el MAR. Los relatos de vida, como dispositivo metodológico, los realicé a partir de entrevistas a profundidad. Las entrevistas tuvieron lugar en Chihuahua, Chihuahua, en el año 2022. Las protagonistas son Alma Gómez Caballero y Herminia Gómez Carrasco. Las preguntas orientadoras que retomo para este texto son: ¿Por qué tomaron la decisión de ser maestras? ¿Qué condiciones sociales, familiares y educativas influyeron para elegir esta profesión? ¿Cuáles discursos del “deber ser docente” de la primera mitad del siglo xx internalizaron? ¿Cómo se dio el tránsito entre el espacio escolar y la militancia armada?

Antes de 1968

La aparición de las organizaciones político-armadas fue precedida por diversos movimientos sociales: campesinos, gremiales, sindicales y estudiantiles, todos violentamente reprimidos por el Estado. El México donde a las maestras les tocó crecer se caracterizó por la ruptura del pacto social: las promesas de la Revolución se diluyeron ante la continuidad de la desigualdad social, el control y el autoritarismo estatal, la falta de oportunidades de movilidad social, el abandono del campo y la nula democratización de espacios educativos, laborales o sindicales. Estas circunstancias impactaron de manera general en una generación de jóvenes que quisieron romper con las prácticas que los mantenían inmóviles.

Antes de la represión estudiantil de 1968, es relevante mencionar que, en 1967, las y los normalistas se solidarizaron con los estudiantes michoacanos reprimidos por el ejército y llevaron a cabo una importante movilización: la “Marcha por la Ruta de la Libertad”, que fue organizada por la Central Nacional de Estudiantes Democráticos –CNED–. La marcha convocó a estudiantes de diversas instituciones del país, pero las y los normalistas rurales fueron la mayoría. Una de las maestras entrevistadas narra:

En esos años se formó la Confederación Nacional de Estudiantes Democráticos, impulsado por gente sobre todo de la Juventud Comunista, estábamos todas las Normales rurales [...] Hicimos la “Marcha por la Ruta de la Libertad”, había presos políticos en Morelia e íbamos a marchar desde Dolores, donde dio el grito Miguel Hidalgo, hasta Morelia; íbamos a pie, y hubo una campaña terrible en contra de la marcha [...] Pero para mala suerte del gobierno funcionó al revés, porque pasábamos por los pueblos y la gente muy humilde en la carretera nos llevaban leche, nos llevaban agua, tortillas, e

iban con nosotros; o sea, lejos de que hubiera una actitud de rechazo de la población hacia nosotros, se volcaron en apoyo [...] Salamanca me parece [que] era el último pueblo [...] más adelante nos rodearon los soldados y nos dijeron “hasta aquí llegaron” [...] entonces decidimos, efectivamente, terminar con la marcha, pero venirnos todos a nuestros estados a hacer movilizaciones [...] nos echaron en los camiones y tenían órdenes de a los de Chihuahua llevarnos a Tamaulipas, a los de Puebla llevarlos a Nuevo León [...] pero convencimos a los choferes de que nos bajarán en Aguascalientes, ahí había una Normal rural, de Cañada Honda, y de San Marcos, Zacatecas [A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo, 2022].

La solidaridad e intensa actividad de los estudiantes normalistas en los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971, y los protagonizados por demandas propias, fueron contestados de inmediato por el Estado al aplicárseles la Reforma a la Educación Rural de 1969. De las 29 escuelas Normales rurales que existían para ese momento, doce fueron convertidas en escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias, quince continuaron como Normales Rurales, la Normal Rural de Perote, Veracruz, cerró, y la de Roque, Guanajuato, permaneció como una Escuela de Capacitación para el Trabajo Agropecuario (García, 2019, p. 17).

Además, la reforma implicó la separación del ciclo secundario del de profesional y el incremento de un año al ciclo profesional, que pasó de tres a cuatro años. Como asegura García (2019), la reforma de 1969 fue una coyuntura en la historia de las escuelas Normales rurales y un parteaguas en la participación política de cientos de sus estudiantes: “Muchos fueron expulsados por la resistencia que se organizó en contra de la reforma y las medidas disciplinarias consiguientes; otros más abandonaron sus estudios para dedicarse a las organizaciones políticas” (p. 17). Retomo una aseveración García (2019): “Los historiadores del pasado reciente en México no hemos tomado en cuenta en serio [...] el impacto que la reforma de 1969 tuvo sobre los movimientos estudiantiles y armados de México durante los años setenta” (p. 17). Pero antes de continuar con la inmersión a movimientos armados, ¿cómo se dio su ingreso a la escuela Normal y la politización?

Formación normalista en la mitad del siglo xx

Cuando Alma y Herminia Gómez se formaron en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Saucillo, Chihuahua, el maestro como líder social seguía permeando. Ambas hacen referencia a la educación socialista de Lázaro Cárdenas:

La mayoría de maestros de la Normal, entre ellos mi mamá y mi papá, habían sido formados en épocas de Lázaro Cárdenas cuando la educación socialista, entonces tenían ideas muy de izquierda, muy liberales [...] algunos maestros directamente no andaban en las invasiones como andaba mi papá que cada lunes y martes lo metían a la cárcel, pero simpatizaban y apoyaban [A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo, 2022].

Mi mamá y mi papá se formaron en la escuela socialista, donde las mujeres podíamos estudiar lo que quisiéramos [...] fue una familia distinta para aquella época [...] Mi formación, la vida en mi familia fue muy liberal, muy abierta, tanto los hombres como las mujeres tuvimos oportunidades, nunca fue el matrimonio el objetivo de la vida, siempre era mejor ser inteligente que bonita, ir la escuela que otra cosa [H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo, 2022].

Ante la pregunta sobre por qué ingresaron a la Normal, la profesora Alma retoma la historia de sus padres:

Mi papá es de Saucillo, donde está la Norma Rural; mi mamá nació en Los Ángeles [EUA], pero vivía acá en Chihuahua [...] los dos estudiaron en la Normal del Estado, aquí en Chihuahua, ahí se conocieron [y se casaron]. Mi papá quería ser doctor [...] primero trabajó en la Normal de San Marcos, Zacatecas, y después se fue a la Ciudad de México a estudiar medicina porque aquí no existía la Facultad de medicina [...] Cuando mi papá terminó de estudiar medicina se vino a hacer su servicio social a Ricardo Flores Magón [municipio] y al rato ya era maestro también de la Normal. Entonces, en el año de 1962 la Normal se cambia a Saucillo [...] Bueno, mi papá y mi mamá, maestros; mi abuela Juanita, maestra también, y otras tías también maestras. A mí nadie me preguntó “¿qué quieres estudiar?”, y si me preguntaron pues yo creo que fue lo que les dije [A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo, 2022].

El ingreso de la maestra Herminia también se dio por influencia familiar:

Yo creo que yo soy maestra porque nací en una familia de maestros: mi papá era maestro, egresado de Salaices, Chihuahua, de una Normal Rural; y porque en ese tiempo era difícil acceder a otros niveles educativos, y en la Normal de Saucillo, donde yo estudié la parte inicial de mi carrera, se hacía un examen, pero dentro de los requisitos que tenía uno que cumplir era ser hija de campesino o de maestro. No cualquier persona podía ir ahí a ese lugar [H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo, 2022].

Sobre sus experiencias en la Normal, la profesora Alma recuerda:

Llegábamos ahí a los doce, trece años a hacernos cargo de nuestras vidas, [...] a administrar el poco dinero que llegaba de nuestras casas, y a hacerse responsable realmente a una edad muy corta [...] yo tengo muy buenos recuerdos por todos lados; por un lado, los maestros habían sido compañeros de mi papá y mi mamá en la Normal del Estado, y eran mis maestros. Cuando mi padre muere, de alguna manera ellos eran alguien muy cercanos, y luego por otro lado, teníamos una vida muy espartana, nos levantábamos a las cinco y media de la mañana, teníamos dos clases antes del desayuno y luego cuatro entre desayuno y comida, y luego otras dos o tres en la tarde y una hora de estudio o de tarea y a dormir a las nueve y media. Era de todos los días, invierno o verano, como fuera a clases en la madrugada prácticamente, oscuras en invierno [A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo, 2022].

Es relevante destacar las edades, eran unas niñas cuando ingresaban a la Normal. Sus referencias van de los 11 a los 13 años. Sus participaciones en las invasiones de tierra, descritas más adelante, marchas, mítines y la radicalidad las formaron cuando aún no rebasaban la mayoría de edad.

Por otra parte, el internado, como organización núcleo de las escuelas Normales rurales, fue un espacio de tradición comunitaria que mantenía redes de solidaridad, se tejían relaciones entre las estudiantes. Principalmente, compartían un mismo origen de clase –en buena medida impuesto por los requisitos de ingreso–. Como afirma García (2015), guardaban en su bagaje político un conjunto de estrategias de acciones colectivas heredado de sus familias o paisanos relacionado con las luchas agrarias.

Sobre las motivaciones de involucramiento de estas maestras en movimientos políticos armados, recupero dos posiciones que plantea Castorena (2019, p. 24) que contribuyen a explicar las formas de participación de las mujeres. En un primer momento estuvieron aquellas que participaron en las causas sociales y/o políticas de su contexto antes de involucrarse en algún grupo armado y quienes se vieron inmersas directamente en la acción armada.

Entre las entrevistadas, encontramos ambos momentos. Alma y Herminia habían estado construyendo una lucha estudiantil y social antes de su radicalidad, es decir, su politización fue un trayecto desde sus participaciones en comités de toma de decisiones en la Normal rural donde estudiaban. Alma era secretaria general de la Sociedad de Alumnas y la representante de su escuela ante la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México –FECSM–.

La Sociedad de Alumnas se involucraba en todas las acciones de las organizaciones campesinas, fueron años de mucha lucha acá en Chihuahua de grupos solicitantes de tierras fundamentalmente. Participábamos [...] en invasiones de tierras, marchas, protestas aquí en el Palacio de Gobierno [...] los estudiantes de la Normal del Estado, de la Universidad, por becas, casas de asistencia, luego los maestros estatales por servicio médico, porque no tenían seguridad social. Eran movimientos muy, muy, muy grandes, pero ya algunos de los dirigentes de este movimiento [eran] detenidos constantemente, reprimidos [y tomaron] la decisión de la vía armada, entre ellos mi padre [A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo, 2022].

Herminia, por su parte, era la presidenta de Club de Orientación Política e Ideológica –COPI–.

Ese organismo era para hacer pláticas, les enseñábamos a las compañeras los estatutos de la escuela, participábamos en todas las luchas que había, le dábamos fundamento [...] por ejemplo, fuimos a apoyar a unos empresarios de triplay de Parral que hicieron una marcha, de Parral a Chihuahua y nosotros los acompañamos, pero avisábamos a las compañeras por qué íbamos, por qué nos necesitaban los obreros, porque les hacía falta más salario. Todo eso el COPI, vamos a decir, lo sustentaba, lo explicaba, lo defendía, y

las compañeras participaban con nosotros, porque ya para esas alturas éramos trescientas alumnas [H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo, 2022].

Esas vivencias fueron conformando un cuerpo de experiencias que nutrieron las ganas de participar de estas estudiantes normalistas en diferentes luchas sociales, desde la solidaridad con movimientos estudiantiles reprimidos en otros estados hasta la empatía con obreros explotados y las demandas de tierra por parte de los campesinos. No obstante, aún no se hablaba de una revolución armada, su participación se agrupaba en manifestaciones pacíficas: mítines, marchas, organización con las comunidades.

La radicalización: maestras de armas tomar

¿Cómo fue tomar la decisión de unirse a la militancia armada? En el caso de la profesora Alma, estaba en un ambiente familiar con trascendencia histórica en los movimientos sociales; su padre había muerto en el primer intento de tomar un cuartel, no obstante, su radicalización no se dio por esas circunstancias, hubo un momento de decisión individual: el del 2 de octubre.

Viene el 2 de octubre [de 1968] cuando estábamos haciendo uso de nuestras garantías constitucionales de organización, manifestación, libertad [...] ¡andábamos haciendo uso de nuestras garantías, y nos asesinaron! Entonces dijimos: “Les vamos a contestar de la misma manera”. Como que después del 2 de octubre en muchos estados del país se hacen los núcleos [...] Después del 2 de octubre se formaron muchos grupos guerrilleros en las universidades [...] dijimos “pues nosotros andamos legales haciendo uso de nuestros derechos”, no sabíamos que eran derechos humanos, pero eran garantías individuales, así nos lo enseñaron, y nos respondieron con el asesinato y la represión, “entonces con lo mismo les vamos a contestar”, como que fue algo que mucha gente decidimos [...] Y entonces ya, nos sumamos muchos a la clandestinidad, y dos años después me detuvieron [A. Gómez, comunicación personal, 2 de mayo, 2022].

Herminia Gómez también narra la decisión de incorporarse a la lucha armada ligada al 2 de octubre:

Yo no terminé en [la Normal de] Saucillo, porque en el 68 que fue la masacre de Tlatelolco, participábamos, nos llegaba información, nosotras íbamos un grupito de alumnas que ocupábamos puestos de dirección en la Sociedad de Alumnas, íbamos a México a eventos de la Federación; eso desde años anteriores, desde el 67 por ejemplo. Y ya en tercero de Normal, cuando se cumplió un año de la masacre de Tlatelolco, nosotras hicimos un minuto de silencio, nosotras, digo la Sociedad de Alumnas, todas, y luego nos expulsaron. Nos expulsaron a casi todas las que ocupábamos un puesto de dirección en la Sociedad de Alumnas; expulsaron al Comité Ejecutivo, expulsaron a las del Comité de Huelga, y expulsaron a las del COPI [...] Ya en ese tiempo, en tercero de Normal, yo era la presidenta del COPI y pues claro que me expulsaron, sin derecho a regresar.

Para esas fechas yo ya había hecho un trato con una organización armada, que era principalmente los que nos conectamos; fuimos maestros, alumnos de Normales rurales. Ya se habían ido a Corea, yo no iba a ir porque estaba en el último año de la Normal, pero como me expulsan, yo rápido: “Ya estoy afuera, llévenme a Corea”, y en enero de 1970 me fui a Corea. Fui a Corea, ahí recibimos instrucción militar primero, y luego también mucha teoría marxista-leninista, mucha teoría, por ejemplo, de los países que estaban en lucha que sí eran marxistas-leninistas, pero no tenían completo el esquema del socialismo [H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo, 2022].

Las dos maestras –después de un periodo de actividades que no serán detalladas en este trabajo, ni sus procesos de captura y detención–, Alma y Herminia fueron encerradas en la Ciudad de México, lejos de todas sus redes de apoyo, durante 3 años y 4 meses, respectivamente. ¿Cómo fue para ellas retornar a la docencia?

Después de la militancia

Después de su liberación Herminia concluyó sus estudios en 1977 y comenzó a trabajar un año después. Para esto, retornó a Chihuahua y se asentó en el municipio Felipe Ángeles; “es un pueblo campesino [...] todos sembraban algodón, camote, papa, todo eso, y los niños, pues eran niños de origen campesino, la mayoría de escasos recursos, no tenían solvencia económica” (H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo de 2022). Cuando hace referencia a sus años como docente frente a grupo resalta el valor de trabajar en equipo, con las comunidades, y recupera nuevamente su tradición familiar magisterial como eje central de su relato:

Para mí que venía de una Normal rural y de una familia solidaria, organizada, trabajadora, en sociedad, pues; mi papá era maestro, era líder campesino, y él hacía reuniones en la escuela donde nosotros vivíamos, él era el director y tenía una casa y ahí se hacían las reuniones campesinas, había un trabajo social, un trabajo de lucha, un trabajo en la búsqueda de tierras y todo eso, era un trabajo muy fuerte de mi papá [H. Gómez, comunicación personal, 4 de mayo, 2022].

El retorno a la docencia de la maestra Alma Gómez estuvo vinculado a otro movimiento popular: las colonias de invasión. Su relato ejemplifica la necesidad de comprender la complejidad del *ser* y *quehacer* docente. Comprender, por ejemplo, sus condiciones laborales y los rasgos que los caracterizan como grupo.

Reingresé al servicio en la ciudad de Chihuahua en la escuela primaria “Doctor Salvador Allende” de la colonia Francisco Villa, en esos años a la vanguardia nacional en la lucha por la vivienda urbana a través de invasiones a terrenos [...] En 1980 invadimos y organizamos la colonia “Diego Lucero”, y adscrita todavía a la otra escuela fundé en ese año la Escuela Primaria “Ignacio Rodríguez Terrazas” [Gómez, 1997, p. 2].

Del fragmento anterior quiero recuperar dos aspectos. Primero, las colonias de invasión, esta práctica que quedó fuera de las narraciones de las profesoras cuando refirieron sobre su estancia y formación en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Saucillo, Chihuahua. Como recordará el lector, las decisiones de las dos normalistas rurales para radicalizarse, según sus relatos, fueron la coyuntura, y cómo trastocó en ellas, el movimiento estudiantil de 1968 en la Ciudad de México. El peso para ellas (en su memoria) está en ese acontecimiento. No obstante, es importante visibilizar que estas profesoras ya estaban movilizandoy revolucionando los poblados donde tenían incidencia como estudiantes y ya enfrentaban las consecuencias: cercos por parte del ejército, detención y cárcel por parte de las autoridades estatales.

La apropiación de terrenos en Chihuahua tiene antecedentes desde los años cincuenta hasta finales de los setenta del siglo xx con la invasión de tierras por parte de movimientos y organizaciones campesinas disidentes o no disidentes. La profesora Alma en la narración sobre su retorno y ejercicio docente posterior a la militancia en una organización político-armada, recuerda principalmente su participación en las invasiones de terrenos, desde la organización, gestión y, en ellas, su práctica educativa:

Éramos los malos de la película, los invasores; entonces la gente que iba de buena gana era porque de alguna manera simpatizaba [...] Con jóvenes de la colonia empezábamos a trabajar, hacían salones de cartón y ahí empezábamos a trabajar con los niños, y luego hacíamos muchas cosas, primero para que mandaran maestros, y segundo para que enviaran recursos para construir la escuela. Hacíamos manifestaciones, mítines, nos veníamos con los niños a dar clases a la plaza para que les diera vergüenza, y luego empezaban a mandar maestros; yo trabajaba en la “Salvador Allende” y era directora allá; luego mandaron maestros durante una temporada y se empezó a construir la escuela [A. Gómez, comunicación personal 2 de mayo, 2022].

La escuela –junto con otras nueve– se reconoció en 1982, después de tomas de oficinas, manifestaciones, instalación de las escuelas en las plazas públicas y entrevistas con funcionarios federales. Como parte de los acuerdos los maestros voluntarios, para entonces ya con estudios en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, tuvieron sus plazas, se envió el personal necesario y nosotros cedimos las direcciones a los enviados del SNTE [Gómez, 1997, p. 2].

De acuerdo con Padilla (2023, p. 269), las y los normalistas “ocupaban una posición intermedia entre las familias campesinas de las cuales provenían y los profesionales socialmente conscientes en que se habrían de convertir [...] se valieron de nociones de la traducción de resistencia agraria para desarrollar un repertorio de lucha”. Y es que es central para la narración de la profesora Alma que ahora la lucha estaba por el derecho a la vivienda y con ello el de la educación, al garantizar el establecimiento de escuelas accesibles a la población que habitaba en las periferias de la capital chihuahuense.

No obstante, lo anterior no era una novedad, es decir, era una práctica que realizaban desde su formación en la Normal. Tenían experiencias ya en la invasión de tierras para campesinos y la formación de escuelas en esos espacios. Padilla (2023) compiló algunos testimonios, entre ellos el de Herminia Gómez, una de las protagonistas de este trabajo:

Fuimos gente de Saucillo, alumnos de Salaices y de Aguilera [estas últimas Normales Rurales para varones] y allí todo el mundo solidarizado con el campesino. Y se hacían actividades propias como si ya la tierra fuera de ellos, se empezaba a cultivar y a iniciar un reparto. Pero lo que hicimos en esa invasión fue hacer una escolita [...] No me acuerdo cuánto duré yo allí, pero me tocó estar hasta el final que era en el mes de mayo y un buen día amanecimos cercados por el ejército [Gómez, en Padilla, 2023, p. 287].

Reflexiones de cierre

De las narraciones de las profesoras se puede interpretar cómo les otorgan sentido a las muestras de solidaridad que, desde su identidad como normalistas o profesoras, pusieron en marcha con las y los otros. En su etapa como normalistas podemos suponer que las estudiantes pensaban en términos de sus futuros papeles como maestras este tipo de acciones. También desde esos momentos fueron acumulando dosis de represión aunadas a la experiencia de la lucha, lo que años después las convertiría en docentes activistas experimentadas. Para las estudiantes normalistas, luego profesoras y directoras, esas experiencias las politizaron y fortalecieron.

Esas vivencias fueron conformando un cuerpo de experiencias que nutrieron las ganas de participar de estas estudiantes normalistas en diferentes luchas sociales, desde la solidaridad con movimientos estudiantiles reprimidos en otros estados hasta la empatía con obreros explotados y las demandas de tierra por parte de los campesinos.

Las experiencias docentes que rememoran las profesoras están ligadas a su agencia en los centros escolares donde laboraron y su comunidad. Significaron acontecimientos como la organización y fundación de escuelas; gestiones de alimentación y salubridad con la comunidad; la constitución y ejercicio de Consejos Técnicos, donde presentaron y resolvieron las problemáticas de sus escuelas con el involucramiento de la comunidad, pero, principalmente, se enfocaron en generar condiciones dignas (materiales y solidarias) para las y los niños. Los recuerdos sobre sus experiencias docentes las vinculan más a lo comunidad porque eso significó para ellas el “ser docente”, las relaciones con las y los alumnos y la comunidad. El cuerpo de experiencias desde que fueron estudiantes normalistas, profesoras, hasta los puestos de toma de decisión, su desempeño profesional estuvo marcado por su posición política y la experimentación de los movimientos campesinos, estudiantiles, populares y luchas sindicales. Por ello el énfasis de su profesión lo colocaron en aquello que denominaban “obra social”, y no en los problemas pedagógicos que enfrentaron en términos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Castorena, N. (2019). *Estaban ahí. Las mujeres en los grupos armados de Chihuahua (1965-1972)*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- García, A. (2015). *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968*. Colectivo Memorias Subalternas.
- García, A. (2019). Introducción. En C. Villanueva y A. García (2019), *Memorias inquietas. De estudiantes rurales a guerrilleros*. Colectivo Memorias Subalternas.
- Gómez, A. (1997). Una experiencia colectiva [Apéndice]. En *Proyectos colectivos escolares: una propuesta para gestión escolar* [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Padilla, T. (2023). Un foco de agitación latente de lucha. Los normalistas rurales y la lucha agraria en Chihuahua durante la década de 1960. En M. Hallier y O. Sergio (coords.), *Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022)*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Cómo citar este artículo:

Juárez Pérez, A. N. (2025). Maestras de armas tomar. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 261-270. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.686>



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 pedagogía de la Nueva Escuela Mexicana vista desde la Escuela Activa

New Mexican School's pedagogy seen from the Active School

Marcelo Hernández Santos

RESUMEN

Este texto plantea reflexiones sobre la pedagogía en la Nueva Escuela Mexicana analizándola desde el movimiento de la Escuela Activa en México que se dio a mediados del siglo xx. El artículo se basa en la historia del tiempo presente. También se sustenta en las investigaciones sobre la Nueva Escuela Mexicana y el planteamiento de la Escuela Activa de los Estados Unidos de América que tuvo una influencia marcada en México. Metodológicamente, se hace un análisis desde la relación presente-pasado retomando los documentos oficiales/legales que dieron origen al proyecto educativo actual y se confrontan y/o comparan con los planteamientos de la Escuela Activa de los años veinte del siglo pasado. Se basa en la producción escrita que hay sobre esta en México y en las reflexiones sobre las reformas educativas durante el neoliberalismo en México. Las ideas del siglo pasado sirven para ver el contenido pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana. También se analiza la manera en que se desmarcó del contenido (no de todo) de las reformas precedentes, sobre todo las que se originaron en la época del neoliberalismo que datan desde el año 1992, 2004, 2009 y 2013, para llegar a la reforma actual en el 2019. El hallazgo es que la reforma educativa actual se explica con más claridad desde el pasado (Escuela Activa). Las conclusiones recuperan la vigencia de las ideas pedagógicas de la Escuela Activa o Escuela Nueva para explicar el proyecto educativo del presente basado en los métodos activos y el uso del contexto inmediato que han sido, desde el siglo pasado, los mejores facilitadores para la consecución de aprendizajes significativos en los estudiantes de la escuela básica en México.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, pedagogías activas, Escuela Activa.

ABSTRACT

This text presents reflections on the pedagogy in the New Mexican School, analyzing it from the perspective of the Active School movement in Mexico that took place in the middle of the 20th century. The article is based on the history of the present time. It is also based on research on the New Mexican School and the approach of the Active School in the United States of America, which had a marked influence in Mexico. Methodologically, the analysis is made from the present-past relationship, taking up the official/legal documents that gave rise to the current educational project and confronting and/or comparing them with the approaches of the Active School of the 1920s. It is based on the written production that exists on this subject in Mexico and on reflections on educational reforms during neoliberalism in Mexico. The ideas of the last century serve to analyze the achievement of the reform of the New Mexican School. The article also analyses the way in which it distanced itself from the content (not from all of it) of the preceding reforms, especially those originated in the era of neoliberalism dating from 1992, 2004, 2009 and 2013, to arrive at the current reform in 2019. The finding is that the current educational reform is explained more clearly from the past (Active School). The conclusions recover the validity of the pedagogical ideas of the Active School, or New School, to explain the educational project of the present based on active methods and the use of the immediate context that have been, since the last century, the best facilitators for the achievement of significant learning in elementary school students in Mexico.

Keywords: New Mexican School, active pedagogies, Active School.

Marcelo Hernández Santos. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321, Zacatecas, México. Es Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I. Tiene un posdoctorado en El Colegio de San Luis, A.C. Perteneció a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), a la Red de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia, y a la Latin American Studies Association (LASA). Correo electrónico: maruniv321@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4731-0888>.

Introducción

Este texto plantea reflexiones sobre la pedagogía de la Nueva Escuela Mexicana – NEM–. Debido a las similitudes, se pretende explicar el presente de la NEM por el pasado (Bloch, 2001), en este caso desde el movimiento de la Escuela Nueva/Escuela Activa iniciada en México en los años veinte y treinta del siglo pasado (Moraga, 2017).

La pedagogía de la NEM, según sus documentos rectores, hace referencia a centrar la experiencia escolar del educando desde la comunidad y el contexto, proponiendo para ello las metodologías activas (SEP, 2023). En ese planteamiento, sin decirlo, en realidad retoma las ideas de la Escuela Activa (Dewey, 1995; Narváez, 2006), es por eso que se habla de hacer un viaje invertido, para ver el presente y futuro de la NEM desde el pasado, desde la Escuela Activa en la que se habla del uso del contexto inmediato del alumno para aprender y problematizar su realidad, generando en la escuela un ambiente especial para lograr seleccionar lo mejor del medio en beneficio del estudiante.

La metodología que se usó para elaborar este texto es la de la historia del tiempo presente (Collado, 2021), porque el tema de la NEM es un proceso en desarrollo y es un tema coetáneo para el autor; es una historia vivida, por tanto, me pareció mejor explicado desde esta mirada metodológica. Desde una reflexión más profunda, se sabe que el presente es el único tiempo existente, porque posibilita recurrir al pasado (memoria) y nos podemos plantear al futuro (expectativa). Ambos conceptos, memoria y expectativa, es lo que se pretende mostrar aquí, abordando primero a la Escuela Activa planteada por John Dewey en los Estados Unidos de América a mediados del siglo pasado porque reúne los conceptos precisos para definir la Nueva Escuela Mexicana que se plantea actualmente en nuestro país como política educativa en desarrollo y para el futuro. El análisis de fuentes escritas, tanto de la NEM como de la Escuela Activa, en este caso del libro de Dewey *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, publicado en 1916, es lo que me permite mostrar el hallazgo principal de esta reflexión: la vigencia de los métodos activos para el aprendizaje y la viabilidad de la historia para explicar el presente, en este caso la NEM.

En un primer momento el texto pretende mostrar cómo se generó esta reforma y analizar de qué manera se desmarcó del contenido (no de todo) de las reformas precedentes, sobre todo las que se originaron en la época del neoliberalismo que datan de los años 1992, 2004, 2009 y 2013, para llegar a la reforma actual, la de la NEM, en el 2019. Se trata de ver el dinamismo del sistema educativo mexicano en la educación básica y la cualidad que tiene la historia de explicar mejor el presente que desde el presente mismo, es decir, la NEM no se explica por sí misma, sino en comparación con postulados que en el siglo pasado tuvieron concreción en México, en un contexto de renovación de nuestro Estado; inspirado, por tanto, en la búsqueda de experiencias de vanguardia.

En un segundo momento se brindan las ideas principales de la Escuela Activa en el mundo anglosajón vistas desde un autor representativo para México: Dewey. Se destacan los elementos pedagógicos de este movimiento y la potencia que tienen para explicar de una mejor manera los argumentos del cambio que promueve la actual reforma implementada en México. En esta parte se comparan los conceptos de la NEM con los de la Escuela Activa destacando la idea de comunidad, aprendizaje y el papel de las asignaturas. Se cierra este texto con reflexiones referentes a la relación existente entre la NEM y la Escuela Activa.

La gesta de la Nueva Escuela Mexicana

La reforma educativa actual está en curso, por ello existen pocas investigaciones al respecto. Las que retomo en este texto ven el surgimiento de la Nueva Escuela Mexicana –NEM– como una oposición a la reforma neoliberal de los años 2013 y 2017 que se explicaba desde el documento de los *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017) que se diseñó gracias al consenso planteado desde los gobiernos del Partido Revolucionario Institucional y el Partido Acción Nacional, cohesionados desde lo que se conoció como el Pacto por México en el 2012. Los planteamientos de la NEM tratan de trascender lo técnico y puramente pragmático de la educación neoliberal pues se plantea una educación de excelencia que tiene por objeto el desarrollo integral de los educandos poniendo en el centro una visión humanista de la educación (Martínez, 2023). Los preceptos que se consideraron lesivos y regresivos de la anterior propuesta, como lo son las evaluaciones estandarizadas y la visión del profesor como técnico, no como profesional de la educación, fueron los elementos a reformar.

En lo pedagógico se replanteó la enseñanza por competencias, estándares curriculares y aprendizajes esperados. En su lugar se planteó la potencia del contexto comunitario para que la escuela pudiera desarrollar el *proceso de aprendizaje* –PDA–, el plan sintético y analítico en el aula a través de las metodologías activas. Otros elementos se trascendieron en la actual reforma, por ejemplo, el régimen laboral de excepción que se diseñó para el magisterio dejándolos fuera del artículo 123 constitucional para regular sus relaciones laborales con el Estado (desaparición del escalafón). Desde luego, la reforma actual dejó aquello que vio benéfico para su política educativa, como fue el caso de las evaluaciones para ingreso a la docencia y para la obtención de promociones horizontales –mejora salarial– y verticales –ascensos– (DOF, 2019).

La reforma que sustituyó la NEM duró más de dos décadas gestándose. Las causas de su origen, en esencia, se pueden rastrear desde el periodo de Carlos Salinas de Gortari –1988-1994–, con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización Básica de 1993 (DOF, 1992). Por medio de este se intentó emprender un amplio proceso de descentralización/desconcentración, al atribuir a las diversas entidades

del país –al igual que a las comunidades escolares– facultades y capacidades anteriormente concentradas en la Secretaría de Educación Pública –SEP–. Como bien se ha documentado, el proceso mexicano puede calificarse como de descentralización/centralización (Arnaut, 1998). En términos pedagógicos, se trasciende el enfoque alfabetizador concretizado solo en la cobertura educativa y se pasa a una perspectiva de calidad. La educación básica dio un giro de 180 grados al decir que la cobertura educativa estaba cubierta; que ya no era suficiente que los niños estuvieran en la escuela, sino se valoraba la calidad en sus aprendizajes y en sus enseñantes.

Según se ha documentado, el currículo de la educación básica evidenció la falta de visión pedagógico-política por parte de las autoridades educativas para formular una propuesta articulada y secuencial del proceso de escolarización de los alumnos. Los cuestionamientos sobre las reformas de los años noventa dieron lugar a una serie de iniciativas neoliberales sexenales y transexenales que se fueron perfeccionando hasta llegar al modelo educativo 2013.

La influencia del neoliberalismo en la educación tuvo su mayor auge en los inicios del 2002, con la firma entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –SNTE– del documento “México: compromiso social por la calidad de la educación” (Arias y Bazdresch, 2003). El texto planteaba consensos para sumar esfuerzos de todos los grupos sociales y lograr así una educación de mejor calidad, tanto la que imparte el sector público como la que está a cargo del privado. La relevancia de los compromisos que contenía estriba en la apertura del sistema educativo público al privado, para empezar diversos negocios de la iniciativa privada en las escuelas de educación básica, como fue el caso de las evaluaciones estandarizadas y el uso de recursos públicos por entes privados. Desde los planes de mejora escolar que se fijaron desde el programa Escuelas de Calidad se promovió la eficiencia en el trabajo de los docentes y el éxito escolar en los estudiantes como medio y fin de la educación. Con este “Compromiso...” en realidad se inició una carrera por despojar los recursos públicos que tenía la SEP para pasarlo a manos privadas. En concreto se planteó un sistema de evaluaciones y estímulos meritocráticos hacia el magisterio.

Al terminar el sexenio de Vicente Fox Quesada –2000-2006–, su sucesor, Felipe Calderón Hinojosa –2006-2012–, planteó una nueva iniciativa, otra vez con el contubernio del SNTE, con el que había hecho una alianza electoral que le permitió ganar la presidencia de la república con un margen de ventaja muy estrecho. La llamaron Alianza por la Calidad de la Educación –ACE–, misma que se firmó en el 2008, el 15 de mayo, día del maestro. En este nuevo pacto ya se planteó con más claridad la idea de la evaluación en todo el sistema educativo mexicano, sobre todo en el ingreso al servicio docente, cuestionando ya su desempeño en el trabajo docente debido a los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas que aplicaba la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE–. El tema central de la reforma se planteó con un eufemismo: “evaluar para mejorar”, frase que en realidad englobaba

la necesidad de que la iniciativa privada avanzara en el terreno educativo desde el negocio de la evaluación y la administración de las plazas docentes (SEP, 2008). El experimento no terminó de madurar, no obstante, logró una reforma curricular en la educación preescolar en el 2004 y en el 2006 en la educación secundaria.

La ACE mutó tempranamente en el 2011 y se convirtió en Reforma Integral a la Educación Básica –RIEB–, con la que se pretendía resolver la problemática existente en la reforma previa. En esta reforma se dio paso a la articulación de los niveles educativos. Se plantearon los estándares curriculares y se consolidó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, como un órgano evaluador que desde el año 2000 venía midiendo el sistema educativo (DOF, 2011).

La RIEB se concretó a través del Acuerdo 592 y el Plan de Estudios 2011, donde se consolidaron el aprendizaje por competencias, la evaluación como mejora y la organización del currículo mediante campos formativos (DOF, 2011). Todas las reformas que iniciaron en el año 2000 no lograron ir a rango constitucional, solo se concretaron mediante acuerdos, por tanto, no pudieron implementar la evaluación del desempeño docente, misma que sí se logró con la reforma 2013, cuando se reformó el artículo tercero constitucional y se adicionó la evaluación docente para su ingreso, reconocimiento y permanencia, donde se planteaba la posibilidad de la readscripción/despido del profesorado de la escuela básica y media superior. Desde luego el modelo por competencias y la evaluación a través de pruebas estandarizadas como la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares –ENLACE–, Exámenes de la Calidad y el Logro Académico –EXCALE– y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes –PLANEA– se consolidaron en esta reforma, así como los preceptos de la Escuela al Centro y la implementación mensual de los Consejos Técnicos Escolares.

Otro elemento que se puede considerar es la influencia de los organismos internacionales. El diseño de la RIEB contó con la participación y la asesoría tanto de los representantes de instituciones nacionales como de la Universidad de Londres, la Universidad de Nueva York, el Consejo Australiano para la Investigación Educativa y la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, entre otras. Esta situación determinó las orientaciones político-pedagógicas que la RIEB asumió, particularmente, la reivindicación del enfoque por competencias como lógica de moda en la que, detrás de su fisonomía de innovación, de progreso y de transformación, subyacían visiones mercantilistas, productivistas, funcionalistas y conductistas con las que se pretendía asignar a la escuela la función de maquiladora de competencias de los alumnos disfrazadas de *saber hacer* y *saber ser*.

La RIEB fue la propuesta más acabada de los neoliberales en la educación, por eso en el 2013, con la reforma a la educación básica de Enrique Peña Nieto –2012-2018–, se avanzó en las aspiraciones que se venían planteando desde 1992. Este fenómeno permitió que se promovieran a rango constitucional los preceptos que se habían

enarbolado en los últimos veinte años, de esa forma se llegó a la evaluación docente y a la idea de la idoneidad del magisterio. Pedagógicamente se siguió un modelo basado en competencias, centrado en el máximo logro de los aprendizajes de los niños.

Dos décadas se necesitaron para que el sistema educativo mexicano rompiera con el antiguo régimen magisterial basado en un modelo de bilateralidad con rasgos clientelares y burocráticos. Con la reforma educativa del 2013 el pacto fue directamente con el Estado mexicano (recuperar la rectoría de la educación) y se planteó este nuevo modelo basado en la evaluación. La agresividad de las reformas educativas planteadas y la resistencia magisterial permitieron que la reforma educativa 2013 se cancelara en el 2019 con la NEM, con la cual se plantea el modelo educativo desde la excelencia y las evaluaciones docentes ya no se vinculan con la estabilidad en el empleo (el ingreso, la promoción, el desempeño, el reconocimiento y la permanencia de las maestras y los maestros en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior).

En México, por lo menos en los últimos 30 años, ha predominado un enfoque instrumental, conductista y eficientista en el diseño y operación de los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior que se han ido ajustando con cada reforma, pero que han definido la experiencia formativa expresada en conceptos, sistemas explicativos, habilidades, saberes, normas, valores establecidos en los contenidos y objetivos del currículo, su planeación y evaluación. Lo que ha prevalecido en estas reformas es la idea del eficientismo del aprendizaje. Discursivamente se planteó que la escuela y el niño eran el centro de la educación, pero en realidad prevaleció la evaluación y los estándares curriculares.

La pedagogía de la Nueva Escuela Mexicana

Según el *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, “aplicable y obligatorio para toda la República mexicana”, esta propuesta curricular coloca a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela, entendida como el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que las y los estudiantes desarrollen al máximo todas su potencialidades y capacidades en el seno de una comunidad a la que sirven y que les sirve (SEP, 2023).

La razón por la que se coloca a la comunidad, urbana o rural, local, nacional y mundial como centro de los procesos educativos, es para que niñas, niños y adolescentes puedan ejercer de manera efectiva tanto su derecho a ser sujetos de la educación como a ser sujetos principales del interés superior del Estado en el acceso, permanencia y participación en los procesos educativos. Esto significa que al ser parte del territorio los niños y niñas de nuestro país deben y pueden ser sujetos de la educación y la escuela, por tanto, plantea una educación desde sus intereses y rea-

lidad, lo que significa una innovación pedagógica importante, dado que ya la escuela no necesariamente reconocía, como punto de partida, lo abstracto, sino lo concreto y cercano a los estudiantes.

Desde la perspectiva del *Plan de estudio*, la escuela es un punto de encuentro, una experiencia más, pero única e insustituible que se relaciona con otras vivencias dentro de la comunidad, como la familia, el centro deportivo, la calle misma, la biblioteca, la plaza pública, entre otros espacios, que contribuyen al desarrollo de las niñas, niños y adolescentes. La escuela convoca a sus niñas y niños, a sus jóvenes y adolescentes, a sus adultos, a sus abuelas y abuelos, a aprender cosas valiosas, acercándose mutuamente para descubrir lo que tienen de específicamente humano, así como lo que tienen en común con los demás (SEP, 2023).

La comunidad como un potencial de aprendizaje y conocimiento situado se convierte en un punto de partida para el trabajo docente. La comunidad como elemento que vincula las prácticas educativas requiere reconfigurar el ambiente de enseñanza y transmisión cultural en donde aprenden las y los estudiantes. Esto implica poner el énfasis en el aprendizaje activo de niñas, niños y adolescentes, e incentivar un aprendizaje derivado de la investigación en su medio ambiente social y natural, de cuestionamientos, de la búsqueda de información en sus comunidades o más allá de ellas a través de otros medios. Esto ampliará sus horizontes de construcción del conocimiento para ejercer una educación enfocada hacia la resolución de problemas, elaboración de proyectos, intercambio social y emancipación individual (SEP, 2023).

En el plan y los programas de estudio se plantea un currículo integrado en el cual los contenidos de las disciplinas se relacionan con ejes de articulación que vinculan el saber y el conocimiento con situaciones de la realidad. Las materias de estudio que están contenidas en cada campo formativo se trabajan desde la realidad de los educandos, por ejemplo, las matemáticas pueden partir desde la vida real, con tiempo y dinero. Todo debe estar relacionado no solo con la obtención de una calificación sino con sus intereses. Lo mismo se debe hacer con el lenguaje y con el conocimiento histórico. “Se trata de entender la historia y su relación con el aprendizaje desde el espacio concreto de las y los estudiantes, así como del profesorado, es decir, desde donde toman decisiones que los sitúan en un contexto, pero, a la vez, les permiten actuar frente a los desafíos del presente” (SEP, 2023, p. 76).

El aprendizaje verdaderamente significativo se realiza cuando las y los estudiantes perciben información de su mundo inmediato en función de su proyecto personal, y la interacción del contenido abstracto, simbólico, material y afectivo. El papel de la didáctica será organizar la interacción entre el estudio de un conjunto de objetos, problemas, teorías, a partir de documentos, relatos, textos, temas, testimonios, etcétera, y una tarea a realizar en una situación de la vida real. Las situaciones de enseñanza y aprendizaje que detone el profesor o la profesora serán efectivas cuando la interacción entre contenido y proyecto personal tenga sentido para las y los estudiantes.

El reto principal de esta pedagogía es lograr la autonomía docente, que en efecto el profesor pueda usar el currículo oficial (plan sintético) de una forma flexible, creativa y contextual (plan analítico). Los conceptos de comunidad, entendida como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela y el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la didáctica basada en los elementos de la realidad que se configuran y reconstruyen en la escuela, guardan una relación muy estrecha con lo que Dewey planteó en su libro *Democracia y educación* en 1916. En los siguientes apartados se abordarán estos conceptos y la manera como la Escuela Activa los abordaba. Estos elementos permitirán ver estas similitudes y diferencias entre la NEM y la Escuela Activa.

La pedagogía de la Escuela Activa

Lo que plantea la NEM respecto a la comunidad, el aprendizaje desde la realidad y el trabajo de las asignaturas desde la experimentación de situaciones reales, la Escuela Activa ya lo planteaba. En este apartado se hará mención de esta relación de la NEM con la Escuela Activa desde la perspectiva de John Dewey planteada en su libro principal *Democracia y educación*, de la Universidad de Columbia, en 1916. Se nombró “educación activa” porque se contrapuso a la educación tradicional o antigua basada en métodos de aprendizaje pasivos, centrados en los contenidos y en el profesor y nunca en las experiencias del niño. Se aprendía de forma artificiosa, se acumulaba información, se estudiaba por motivos escolares y el conocimiento no era aplicado, por tanto, no había conocimiento, solo información (Moraga, 2017; Narváez, 2006).

La perspectiva de comunidad, que se plantea en la NEM (espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela), con Dewey se entiende de forma más profunda porque no la ve como reproducción del medio social y educativo solamente, sino como dualidad: como un elemento condicionante y habilitante para el niño, en el que la escuela es un medio ambiente especial; no hay una relación instintiva (instrucción) sino mental (educación). Desde esta perspectiva planteó el condicionamiento/limitante o habilitante del medio social en el que se desenvuelve cada niño, por eso insistió en que la escuela debe crear un ambiente en donde se le permita al niño eliminar los rasgos perjudiciales del entorno escolar; la escuela entonces no era una reproductora del medio social, sino que era la autora de un nuevo ambiente habilitante y mejorado para el alumno (Dewey, 1995).

La educación prepara este medio, que se convierte en un medio social educativo: enseñanza consciente, deliberada, que permite purgar el medio y convierte a la escuela como un medio ambiente especial, misma que no absorbe el ambiente social en su totalidad. Dewey (1995) afirma que “la escuela ofrece un ambiente simplificado:

selecciona rasgos sociales específicos y elimina rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan en los hábitos mentales. La misión del ambiente escolar es contrarrestar elementos del ambiente social para que el niño se libre de las limitaciones del grupo social” (p. 28).

El fin de la educación no se extrae de fuentes diferentes al medio ambiente físico y social, por eso el saber es planteado desde la experiencia, entendida esta última como la relación teoría-práctica, es decir, el conocimiento no es algo que solo está en la cabeza de las personas, sino que es una acción sobre las cosas, por tanto, desde la NEM debe hacerse mayor énfasis en “la escuela como medio ambiente especial”, como lo sostiene Dewey (1995), como un espacio donde se piensa y, por tanto, se puede discriminar lo que el medio social tiene como negativo, aclarando, entonces, que la escuela no retoma la realidad para llevar a cabo su currículo, sino que lo reconstruye: selecciona los elementos positivos y desde ahí reconstruye los aprendizajes.

Finalmente está la idea del trabajo de las materias y su globalización. Si la viéramos desde el método de proyectos o los centros de interés, funcionaría como una globalización, pero en este caso la agrupación o globalización no se hace entre materias, sino con base en las experiencias de los niños. No se trata de presentar al niño un cúmulo de saberes disciplinares y científicos, querer dar todo el conocimiento que la humanidad ha producido en las clases no es la tarea que se recomienda, sino desarrollar muchas actividades en las que los estudiantes se pongan en contacto con sus experiencias reales. Las matemáticas, la historia, por citar algunos ejemplos, tienen sentido en la medida en que se usan con la realidad, no desde las materias mismas o experiencias artificiosas, no reales.

Según Dewey (1995), la enseñanza no debe ser pasiva. Aprender por la experiencia es establecer una conexión con las cosas. Hacer es un experimento para descubrir. Es un aprendizaje activo. “Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, siempre y cuando en la experiencia la teoría sea comprobable”, es decir, cuando se logra reflexionar la experiencia, entonces se produce el pensar, que no es otra cosa que hacer explícito en nuestra experiencia el elemento inteligente; no se trata de almacenar sino de descubrir, de saber qué se hace con la información (p. 128).

La crítica más fuerte hacia la escuela de la acción en su momento la planteó Vasconcelos (2002) en su libro *De Robinsón a Odiseo*, donde formulaba esta pregunta, haciendo alusión al pragmatismo que se podía deducir que contenía la Escuela Activa: “¿Qué pasa con lo que no tiene uso, que es solo pasivo, reflexivo?”.

La respuesta de Dewey (1995) fue clara, diciendo que no hay oposición entre los estudios puramente prácticos y puramente intelectuales. Las actividades prácticas pueden ser intelectualmente limitadas y triviales en tanto sean rutinarias y dictadas por la autoridad, es decir, sin reflexión y sin independencia.

Reflexiones finales

Este artículo ha planteado reflexiones para ver el presente educativo –la Nueva Escuela Mexicana– por el pasado –la Escuela Activa–. Ha retomado la idea de la influencia de la comunidad en la escuela que se plantea en la NEM, explicada desde Dewey como un ambiente especial en donde el centro escolar no reproduce el ambiente si este es nocivo o limitante para el alumno, sino que lo problematiza y selecciona de él lo mejor para poder transmitirlo al niño; es decir, la escuela como un medio especial, como un lugar educativo, no instructivo o prescriptivo.

Se ha reconocido la pedagogía de la Nueva Escuela Mexicana como un proceso que examina la posibilidad de ir del aprendizaje memorístico al creativo con una relación con experiencias reales. La idea es plantear en los educandos la capacidad de aprender por cuenta propia, proceso que se puede llamar eminentemente educativo, no de instrucción, como lo plantea la Escuela Activa. Por ese motivo he sostenido que estos conceptos de la NEM se pueden ver de forma más clara desde la Escuela Activa que plantea Dewey, es decir, el presente se explica mejor por el pasado.

Las concepciones pedagógicas de la Escuela Activa que hacen alusión al medio y a los saberes comunitarios se pueden plantear y argumentar en la escuela actual, la NEM. Es claro que se tienen elementos en la NEM para poder explicar este proceso desde la escuela de Dewey y viceversa. La Escuela Activa dio un peso muy importante a los saberes desde la experiencia y la comunidad, y en los preceptos pedagógicos de la NEM eso se sostiene tal cual. Quizá la única diferenciación que hay entre la NEM y la Escuela Activa fue que la globalización no se hace con los contenidos, sino desde las experiencias reales que viven y traen desde su contexto los estudiantes, y por tanto es un aprendizaje experiencial, que no está relacionado con autoridad o dictado de alguien, sino que parte de las necesidades propias de los estudiantes, que no pretenden hacer acciones rutinarias, sino creativas.

Referencias

- Arias, E., y Bazdresch, M. (2003). México: compromiso social por la calidad de la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (22), 72-77. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817932011.pdf>
- Arnaut Salgado, A. (1998). *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y descentralización educativa (1889-1994)*. El Colegio de México/Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica.
- Collado, M. (2021). Historia del tiempo presente: algunas reflexiones metodológicas. *Presente y Pasado. Revista de Historia*, 26(51), 17-41. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/presenteypasado/article/view/17183/21921928334>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación* (3a. ed.). Morata. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1992, may. 19). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

- DOF (2011, ago. 19). *Acuerdo 592 por que se establece la Articulación de la Educación Básica*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011#gsc.tab=0
- DOF (2019, sep. 30). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. <https://www.gob.mx/mejoredu/documentos/ley-general-del-sistema-para-la-carrera-de-las-maestras-y-los-maestros>
- Martínez, J. (2023). La nueva escuela mexicana con enfoque humanista: una mirada analítica. *Revista ISCEEM*, 1(2), 19-28. <http://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/article/view/9/11>
- Moraga, F. (2017). Incluir para formar la nación la “Escuela Nueva” o de la “Acción” en el México posrevolucionario, 1921-1964. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 5(7), 9-46. https://www.academia.edu/34089611/La_escuela_nueva_o_de_la_acci%C3%B3n_en_el_M%C3%A9xico_posrevolucionario_1921_1964
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2008, oct. 29). *Alianza por la calidad de la educación*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/103123/1/InformeACE1008.pdf>
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. https://drive.google.com/file/d/0B_xKoMjHKtwUOXN-VTmFQZGsyLVU/view?resourcekey=0-uuIsrzMk0ZchaY-uOpfWPQ
- SEP (2023). *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
- Vasconcelos, J. (2002). *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía estructuralista (1935)*. H. Cámara de Senadores. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/11941>

Cómo citar este artículo:

Hernández Santos, M. (2025). La pedagogía de la Nueva Escuela Mexicana vista desde la Escuela Activa. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 271-281. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.688>



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 Colegio de San Cayetano: formación teatral, vida interior y experiencia comunitaria

The College of San Cayetano: theater training, inner life and community experience

Stefanie Weiss

RESUMEN

En 1999, La Casa del Teatro, fundó en un antiguo molino en Capulhuac, Estado de México, el Colegio de San Cayetano para buscar llevar a cabo, en el aislamiento de la vida urbana, un programa de formación intensiva en las artes teatrales a partir de dos premisas: vida interior y experiencia comunitaria. Las consideraciones de este artículo se inscriben en el marco de la investigación de doctorado “La Casa del Teatro: construcción de un proyecto colectivo” y retoma algunas entrevistas a profundidad realizadas para dicho propósito. También se integra la perspectiva de Paul Ricoeur cuando plantea que, entre los dos polos de la memoria, a saber, la individual y la colectiva, se encuentra el plano de la relación con los allegados, aquellos con quienes compartimos la memoria individual, colectiva, en acuerdo o desacuerdo, pero que son testigos de la existencia. Las entrevistas realizadas nos permiten ver las posibilidades catalizadoras de la creación teatral en la intensidad de la formación. Esta experiencia hizo colectivo el proceso de creación, lo que resultó en la integración de una comunidad teatral.

Palabras clave: Teatro, formación intensiva, vida interior, teatro, comunidad.

ABSTRACT

In 1999, La Casa del Teatro founded the Colegio de San Cayetano in an old mill in Capulhuac, State of Mexico, to seek to carry out, in the isolation of urban life, an intensive training program in the theatrical arts based on two premises: interior life and community experience. The considerations in this article are part of the framework of the doctoral research “La Casa del Teatro: construction of a collective project” and includes some in-depth interviews carried out for this purpose. Paul Ricoeur’s perspective is also integrated when he proposes that, between the two poles of memory, namely, the individual and the collective, there is the plane of the relationship with those close to us, those with whom we share individual and collective memory in agreement or disagreement, but which are witnesses of the existence. The interviews conducted allow us to see the catalytic possibilities of theater creation in the intensity of the training. This experience made the creation process collective, which resulted in the integration of a theatrical community.

Keywords: Theater, intensive training, inner life, theater, community.

Stefanie Weiss Santos. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Es estudiante del Doctorado en Investigación Educativa y Maestra en Ciencias de la Investigación Educativa por el DIE-Cinvestav; además de Licenciada en Psicología por la UAM Xochimilco y Licenciada en Actuación por la Casa del Teatro en Coyoacán. Es actriz y tiene una trayectoria de más de 20 años como maestra de actuación, psicoanálisis para actores y sociología para el teatro, entre otras áreas. Correo electrónico: stefaweiss@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0002-8374-5560>.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco de la investigación de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav “La Casa del Teatro: construcción de un proyecto colectivo”, bajo la dirección de la doctora Alicia Civera. Para este artículo se compartirán solo algunas consideraciones relativas al periodo de formación que comprende de 1999 al 2002 en los 30 años de historia de este proyecto, que corresponden al momento en que este centro trasladó los estudios en artes teatrales al antiguo Molino de San Cayetano en Capulhuac, Estado de México, sitio que también fuera noviciado jesuita y que más adelante había sido donado a una congregación de monjas marianas que ahora rentaba a La Casa del Teatro parte de dicho predio.

La Casa del Teatro fundó ahí el Colegio de San Cayetano para buscar llevar a cabo, en el aislamiento de la vida urbana, un programa de formación intensiva en las artes teatrales a partir de dos premisas: vida interior y experiencia comunitaria. Durante el tiempo de formación en San Cayetano y a partir de esa experiencia vivida quedó planteada la siguiente formulación pedagógica de La Casa del Teatro: “construir al sujeto de la teatralidad a partir de la constitución del individuo en persona en el seno de una comunidad creadora e interactuante” (La Casa del Teatro, 1999).

Este fragmento de la investigación se basa en algunas entrevistas a profundidad que hice a Luis de Tavira y Miguel Ángel Cárdenas, fundadores de La Casa del Teatro, así como a diez actrices y actores con quienes yo misma, siendo estudiante, compartí la experiencia de formación en San Cayetano. Una de las entrevistas es grupal, pues se trata de un grupo de actores y actrices que formaban parte de la misma generación,¹ que inició y culminó su formación en ese lugar. Sobre las entrevistas a profundidad, Civera (2016) comenta que son una herramienta que permite que suceda la historia oral que “ha mostrado ser una metodología muy rica para la construcción de la memoria escolar y para acercarnos a las experiencias educativas del pasado” (p. 904). También integro la perspectiva de Paul Ricoeur (2003) cuando plantea que, entre los dos polos de la memoria, a saber, el individual y el colectivo, se encuentra el plano de la relación con los allegados, aquellos con quienes compartimos la memoria individual, colectiva, en acuerdo o desacuerdo. Son distintas voces que hoy recuerdan lo vivido entonces. Pienso que esta precisión es necesaria en esta investigación dada mi implicación personal y evitar así un sesgo que no fuera capaz de abrir la escucha a otros modos de recordar y significar la experiencia vivida en común.

¹ Este grupo era llamado “grupo A”, realizó el propedéutico y parte de su primer año en Coyoacán, pero muy pronto llegó a San Cayetano. Fue en la integración de este grupo que la nomenclatura cambió de 1ro, 2do, 3ro, a Grupo “A”, “B”, etc. Según mi propio recuerdo, esto tenía que ver con no pensar ya la formación por grados.

La fundación de La Casa del Teatro

La Casa del Teatro se fundó en 1991 ante la necesidad de un grupo de creadores escénicos de establecer un centro de encuentro, diálogo y producción para la comunidad teatral fuera de las instancias públicas del gobierno; independiente en sus

procesos de creación, y también en una búsqueda que los apartaba del circuito del teatro comercial. “En principio... más que una escuela, la idea era crear un lugar en la independencia, fundamentalmente para hacer teatro” (L. de Tavira, comunicación personal, 8 de agosto, 2024).

La idea, como tal, surgió de la confabulación entre Vicente Leñero, Luis de Tavira y Víctor Hugo Rascón Banda, que muy pronto unieron al equipo a Miguel Ángel y María Inés Cárdenas para llevar la administración y gestión de este (M. Cárdenas y L. de Tavira, comunicación personal, 23 de junio, 2014). Quienes fundaron La Casa del Teatro refieren que fue “un acto solidario” de la comunidad artística a través de sus aportaciones para hacer posible la infraestructura inicial del proyecto, de modo señalado algunos amigos pintores que donaron su obra: Manuel Felguérez, José Chávez Morado y Arnold Belkin, entre otros.

La escuela de actuación de La Casa del Teatro se volvió en los noventa del siglo pasado un punto de referencia importante que contó con un equipo de maestros creadores escénicos en activo y que a su vez participaron en el Seminario de Pedagogía impartido por Luis de Tavira, en el que fue tomando forma la idea de una pedagogía teatral intensiva fuera de la Ciudad de México. En 1995 se trasladó al grupo de segundo año a Xico, Veracruz, a hacer una estancia de seis meses, con el maestro José Ramón Enríquez. Ahí llevaron un taller de máscara con la maestra Alicia Martínez, especialista de Xalapa en el trabajo de la máscara, para la escenificación de la obra del siglo de oro *El villano en su rincón*, de Lope de Vega. Este espectáculo se montó en un camión de redilas, para llevarlo a las comunidades de la zona. Al año siguiente serían dos las generaciones que se fueron a Xico, se diseñó ahí un proceso de aprendizaje en el que se trotaba, se meditaba, se daban clases de actuación, biomecánica, se aprendía a escuchar música; el trabajo de los aseos se repartía y se rotaba, cocinaban y también iban a la pisca del café. A través de estas intensas experiencias se buscaba por un lado catalizar el aprendizaje y por otro crear espacios para que los alumnos aprendieran a estar consigo mismos, a conocerse, pero sobre todo a vivir en comunidad (M. Cárdenas y L. de Tavira, comunicación personal, 23 de junio, 2014; M. Cooper, comunicación personal, 17 de julio, 2024; M. G. Franco, comunicación personal, 31 de julio, 2024).

San Cayetano, formación teatral, vida interior y experiencia comunitaria

En 1998, Miguel Ángel Cárdenas y Luis de Tavira se dieron a la tarea de buscar una sede a la cual trasladar la escuela, un lugar fuera de la ciudad, distante del centro, que permitiera la concentración para el estudio, el trabajo y la vida comunitaria. Finalmente consiguieron rentar lo que fuera el noviciado jesuita (donde ellos habían estudiado de jóvenes), que ahora pertenecía a una congregación de monjas marianas que ocupaban una parte muy pequeña del lugar y necesitaban rentar lo demás (M. Á. Cárdenas,

comunicación personal, 29 de julio, 2024; L. de Tavira, comunicación personal, 8 de agosto, 2024; K. Díaz, K. Guzmán, J. Infante, I. Juárez, D. Lynn y Y. Pérez-Vertti, comunicación personal, 31 de julio, 2024).

Así fue como el 15 de marzo de 1999 el Colegio de San Cayetano comenzó sus actividades escolares con ochenta alumnos y ocho docentes residentes, además de otros que iban y venían. Quienes vivieron esa primera etapa recuerdan una mudanza colectiva que traía las cosas de cada uno desde la escuela en Coyoacán.

En la entrevista grupal algunos integrantes del grupo A refieren que hubo una primera visita al lugar, y que a varios les pareció que “era muy grande”, que “parecía un manicomio”. La idea de vivir en una lógica de internado para la mayoría resultaba muy atractiva, pero a otros no les gustó la idea de dejar la ciudad, los amigos, sus casas (Díaz et al., comunicación personal, 31 de julio, 2024). “Recuerdo la vastedad, recuerdo tener la sensación de un abismo, en principio todo era mucho, era muy grande, éramos muchas personas” (M. G. Franco, comunicación personal, 31 de julio, 2024). Uno de los egresados en la entrevista grupal dice:

Se me fijó desde hace mucho la idea de ochenta en la cabeza, éramos ochenta en esa primera plenaria y luego a la hora de tomar papelitos de un bote que traía el maestro Luis y en el que decía si te iba a tocar camarilla, cuarto o qué [Díaz et al., comunicación personal, 31 de julio, 2024].

Es curioso que este dato se repite en algunas otras entrevistas. Las expresiones de ese primer encuentro con el lugar, ya sea en ese primer viaje de reconocimiento o una vez que llegaron ahí, dan cuenta de la magnitud del espacio, pero también del cambio que significó para algunos de los estudiantes que habían vivido en Xico, Veracruz, como primera experiencia de vida en comunidad:

Xico era un pueblito escondido en la selva alta de Veracruz, cafetalero, precioso, con gente veracruzana muy amable, muy lindos y una comida deliciosa [...] era otro ritmo [...] en San Cayetano el ambiente circundante era bastante hostil, había un bosquecito, pero no, un río, pero estaba contaminado, y la gente era ruda, no era una comunidad [se refiere a Santiago Tianguistenco] con la que te podías involucrar demasiado [M. Cooper, comunicación personal, 17 de julio, 2024].

Para otros la inmensidad significó un desafío, una manera de construir un espacio para habitarlo:

Tengo la sensación de ver un espacio muy grande y de empezar a levantarlo, a mí me parece que la organización comunitaria al principio estuvo en decir: “Vamos a levantar nuestro espacio”, “vamos a hacernos un espacio para poder vivir y para poder trabajar”, y creo que esa es una experiencia en términos comunitarios muy importante [...] meter las manos, meter el cuerpo en la construcción de las cosas fue muy importante para entender el sentido de construcción del propio espacio que uno quiere habitar en

comunidad [...] construir casa, construir cosas muy concretas nos fue construyendo comunidad [M. G. Franco, comunicación personal, 31 de julio, 2024].

Un espacio compartido que sería nombrado y significado;

Todos los lugares [los espacios] tenían nombres alusivos a obras de teatro o a dramaturgos. Entonces los edificios eran *Casa de muñecas*, *La tempestad*, *La séptima morada*, *Ay Carmela*, y los salones tenían nombres de directores o teóricos de teatro: Stanislavsky, Vajtángov. Todo tenía un nombre. Se mapeó el terreno de alguna manera [M. Jiménez, comunicación personal, 26 de julio, 2024].

En esa primera etapa los estudiantes se levantaban a las siete de la mañana a meditar, a las ocho iban a trotar todos juntos, a las nueve desayunaban en silencio, y después de eso y hasta antes de comer se dedicaban a las labores de reconstrucción del lugar: unos pintaban, otros rehabilitaron un antiguo edificio de tres pisos, otros iban a las compras, otros se hacían cargo de la cocina, de la lavandería; todos participaban en hacer los aseos y por turnos de servir la comida, lavar y secar los platos; a las tres de la tarde comían y en la tarde comenzaba el periodo de las actividades artísticas y las clases como tales; cenaban a las ocho o nueve de la noche y después tenían clases de apreciación musical y puntos² para la meditación del día siguiente.³ Más adelante, cuando ya habían habilitado el espacio, los horarios cambiaron y el trabajo comunitario se llevaba a cabo una vez por semana (M. Á. Cárdenas, comunicación personal, 29 de julio, 2024; Díaz et al., comunicación personal, 31 de julio, 2024; M. G. Franco, comunicación personal, 31 de julio, 2024).

Los domingos se tenía una sesión plenaria a las siete de la noche para llegar a los acuerdos comunitarios y arrancar la semana. Llegado el fin de semana largo de salida –que se daba cada tres o cuatro semanas– había una gran cantidad de alumnos, sobre todo aquellos del interior del país, que sin otro lugar mejor a donde ir se quedaban a descansar ahí mismo e incluso llegaron a establecer vínculos muy cercanos entre ellos (Díaz et al., comunicación personal, 31 de julio, 2024).

Un lugar de encuentro

La rehabilitación de la infraestructura del lugar permitió la integración por temporadas y estancias de diversos creadores escénicos de otros estados de la República mexicana y también de otros países de América, Asia y Europa. En San Cayetano se llevaban a cabo las concentraciones del Programa Nacional de Teatro Escolar que la Secretaría de Educación Pública –SEP– encargaba al Instituto Nacional de Bellas Artes –INBA–;

² Refiere a la organización por puntos de la meditación que se llevaba a cabo por la mañana del día siguiente y que estaba estructurada a partir de los ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola.

³ Luis de Tavira explica: este retiro, este confinamiento para la vida comunitaria también implicaba un retiro hacia el interior, la posibilidad del silencio para descubrir lo que San Agustín llama *el gran maestro interior*, es decir, hay en la posibilidad del silencio con uno mismo el hallazgo de una presencia, el hallazgo de una voz. De alguna manera el proceso de construcción de la actriz o del actor podría formularse también como la capacidad de encontrar la propia voz, y esto no puede suceder si antes no se aprendió a escuchar. La lectura en las comidas era una propuesta para que mientras se comparte el pan, también se compartiera la concentración de la mente que acompaña ese convivio; las clases de música tenían que ver por un lado con desarrollar la capacidad de la escucha... porque un actor, una actriz tiene que ser oyente y saber oír, además de que les propone una experiencia importante en el sentido, seguir el movimiento de la música que es pura progresión hasta llegar a las últimas consecuencias... e implica una experiencia importante porque no se trataba de la escucha individual sino de escuchar juntos... los puntos de meditación son ejercicios planteados para ejercitar el silencio personal, pero la acción de escuchar la música juntos a partir de una propuesta de estímulos que cataliza y que guía la música es otra experiencia que tiene mucho que ver con lo que pasa en el escenario cuando hemos aprendido a imaginar juntos (L. de Tavira, comunicación personal, 8 de agosto, 2024).

se dieron talleres a creadores de todo el país para la profesionalización en dirección, dramaturgia, escenografía, pedagogía; hubo retiros budistas con monjes de Tailandia; concentraciones del Consejo Nacional de Fomento Educativo –CONAFE– para la preparación de sus capacitadores; cursos intensivos para jesuitas en formación con el doctor Jorge Manzano; residencias artísticas de creadores escénicos, sobre todo de Latinoamérica, a través de los encuentros de la Escuela Internacional de Teatro de América Latina y el Caribe –EITALC–; un grupo de jóvenes de la antigua Checoslovaquia expertos en marionetas; Jean Maire Binoche, especialista en comedia del arte; Rolf Abderhalden, artista transdisciplinar e investigador colombiano; Francine Alepine, profesora de la universidad de Quebec, especialista en el teatro del cuerpo; porque para entonces el lugar que los mismos alumnos y maestros habían habilitado, remodelando los viejos edificios, reconstruyendo cuartos y haciendo el colado para los pisos de los baños, albergaría a más de doscientas personas.

Las capillas y el establo se transformaron en teatros, los jardines en lugar de entrenamiento, y se impuso el hábito de la reta del voleibol después de la comida. En las comidas alguien leía para los demás, se hacía teatro todo el día, en todos los espacios. Los sábados, aquellos que se quedaban hacían fiestas en el aula Vajtángov [M. G. Franco, comunicación personal, 31 de julio, 2024].

Después de más de 20 años esta experiencia de formación queda impresa en el cuerpo de quienes la compartieron:

Yo lo hablo siempre, desde ese lugar mío, de mi comunidad vital; gran parte de esa comunidad se fundó en esa experiencia. Y lo que yo vivo como comunidad, nos está pasando mucho ahorita en los ensayos de *Un tranvía [llamado deseo]*, amén de que reencontrarme con Mar también ha sido como reencontrar niveles de todo esto que estamos hablando. Y cada vez que nos vemos a los ojos, yo tengo la absoluta certeza de que esa mirada con Marina pasa por ese lugar. Aunque hace miles de años que no trabajamos y ha pasado la vida, hay algo que está fundado a nivel de la experiencia, del lenguaje, y eso es lo que yo entiendo como poética⁴ de trabajo [M. Jiménez, comunicación personal, 26 de julio, 2024].

No todos los estudiantes vivieron del mismo modo las dinámicas que se daban para habilitar la experiencia de vida interior, para algunos los puntos de meditación resultaban religiosos aunque a la distancia puedan reconocer que el objetivo estaba en otro lugar (M. Jiménez, comunicación personal, 26 de julio, 2024), para otra marcó el encuentro con una idea de “espiritualidad más parecida a lo que planteaba Antonin Artaud, como un eje que tiene que ver con el teatro, con la representación, que es algo que no se ve pero está ahí porque tú estás ahí” (M. G. Franco, comunicación personal, 31 de julio, 2024).

Más tarde llegaron las actrices y actores del grupo independiente Al Borde Teatro de Ciudad Juárez, que venía a ensayar intensivamente la obra *Felipe Ángeles*, de Elena

⁴ Poética (de *poiesis*) se refiere al hacer de la creación, una poética de trabajo se trata de entender el trabajo como creación.

Garro, bajo la dirección de Luis de Tavira, para el Festival Cervantino. Para entonces las dos primeras generaciones de La Casa del Teatro llevaban estudiando su cuarto y quinto año respectivamente, se dedicaban a la puesta en escena de *Siete puertas*, de Botho Strauss, que se montaría en el enorme comedor donde dieron funciones, así como en el Teatro El Galeón del Centro Cultural del Bosque –CCB– del INBA. Después se integrarían en una puesta en escena de gran formato, *Santa Juana de los mataderos*, de Bertolt Brecht, las cuatro primeras generaciones y algunos actores de Juárez que se habían quedado en la Ciudad de México después de la experiencia de *Felipe Ángeles*. El tiempo de ensayos fue intenso, se trabajaba en San Cayetano y en el teatro Julio Castillo del entonces Distrito Federal, esa sería la obra que representaría ese año a la Compañía Nacional de Teatro –CNT–. Mientras tanto el grupo A trabajaba en laboratorios de creación con artistas y grupos residentes. El grupo recuerda que este cambio en su formación implicó la experimentación del trabajo a partir de laboratorios de creación que, si bien resultan muy afortunados artísticamente, por momentos vivieron también como desvíos de su formación en la metodología de La Casa del Teatro (M. Á. Cárdenas, comunicación personal, 29 de julio, 2024; L. de Tavira, comunicación personal, 8 de agosto, 2024; M. G. Franco, comunicación personal, 31 de julio, 2024; M. Jiménez, comunicación personal, 26 de julio, 2024).

Construir comunidad

En los últimos años se trabaja con las generaciones de mayor antigüedad a través de laboratorios creativos con miras a la formación de un elenco estable.

Los egresados refieren haber vivido una experiencia teatral muy intensa y artísticamente poderosa. Pienso que fue una experiencia sobre todo relevante como un otro horizonte de deseo⁵ posible.

Un momento que tanto Luis de Tavira como Miguel Ángel Cárdenas, al igual que los egresados entrevistados, perciben hoy en día como un error, fue el hecho de haber separado ya casi al final de la experiencia a la comunidad en dos; una estrechamente vinculada que compartiría toda visión y las responsabilidades del proyecto y otra parte de los formandos considerados en probación. Esa decisión fue muy delicada en la experiencia, sobre todo para aquellos que parecían estar en cuestión (M. Á. Cárdenas, comunicación personal, 29 de julio, 2024; L. de Tavira, comunicación personal, 8 de agosto, 2024; Díaz et al., comunicación personal, 31 de julio, 2024; M. Jiménez, comunicación personal, 26 de julio, 2024).

Es posible analizar este momento entre quienes lo cuentan en retrospectiva, sin embargo, ante la experiencia vivida en esos tres años en los que se dio la conformación de una comunidad a partir de un fuerte trabajo de vida interior y una enorme capacidad de creación artística, no parece ser el conflicto de la *comunidad probatoria* un asunto que no hubiera podido solucionarse para bien si la experiencia de formación

⁵ Raquel Gutiérrez y Huáscar Salazar Lohman proponen en su artículo “Reproducción comunitaria de la vida: pensando la transformación social en el presente” que “el *telos*, o el horizonte de deseo que media la lucha comunitaria es el despliegue de su propia forma de reproducir la vida, es ampliar su capacidad de transformación” (Gutiérrez y Salazar, 2015, p. 48).

en San Cayetano no hubiera tenido que terminar. Las monjas estaban determinadas a vender y La Casa del Teatro no tenía los 14 millones de pesos que hacían falta para comprarla. Salir de San Cayetano se vivió como una enorme pérdida para la comunidad teatral que habitó ahí (M. Á. Cárdenas, comunicación personal, 29 de julio, 2024; L. de Tavira, comunicación personal, 8 de agosto, 2024; Díaz et al., comunicación personal, 31 de julio, 2024; M. Jiménez, comunicación personal, 26 de julio, 2024).

Así pues, la formación intensiva en San Cayetano fundó una experiencia que les llevó a buscar continuar la vida en una comunidad creadora en otro lugar no urbano del país.

Consideraciones finales

Esta experiencia hizo colectivo el proceso de creación, lo que resultó en la integración de una comunidad teatral. En el año 2002 la escuela regresó a Coyoacán y comenzaron las gestiones para conseguir un lugar que albergara el proyecto para la conformación de un elenco estable, integrado por los egresados profesionales. Un elenco estable, no eventual y por ello capaz de producir un repertorio que fuera construyendo discurso teatral, social y formador de espectadores (M. Cárdenas y L. de Tavira, comunicación personal, 23 de junio, 2014).

En el año 2004 se fundó el Centro Dramático de Michoacán –CEDRAM–, en Pátzcuaro, Michoacán. Dicho centro, que a la fecha existe, comenzó sus actividades a partir del Teatro Rocinante, un proyecto de teatro trashumante para llevar el teatro a quienes no han tenido acceso a su disfrute en las diversas comunidades pequeñas del estado de Michoacán (CEDRAM, 2024).

Hacer memoria con los allegados a través de entrevistas individuales y colectivas a profundidad nos permite considerar un pasado vivido juntos y así dar cuenta de las experiencias que nos fundaron en una concepción del teatro como espacio de búsqueda profunda en lo individual para acceder a una interlocución comunitaria, capaz de contruir comunidad.

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 doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN).

Agradezco a la doctora Alicia Civera por la invitación a participar con la presentación de este trabajo en el Panel 1, del eje “Historia de las formas de ser, saber y hacer en la educación”, durante las actividades del XVIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación.

Referencias

CEDRAM [Centro Dramático de Michoacán] (2024). <https://www.casadelteatro.com.mx/cedram/>

Civera, A. (2016). Entre el pasado, el presente, la memoria escolar y la historia oral: la pedagogía española en la educación normal en México a través del exilio. *Cadernos de História da Educação*, 15(3), 902-925.

Gutiérrez, R., y Salazar, H. (2015). Reproducción comunitaria de la vida: pensando la transformación social presente. *El Apantle: Revista de Estudios Comunitarios*, (1), 16-51. <https://horizontescomunitarios.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/01/elapantle.pdf>

La Casa del Teatro (1999). *San Cayetano: centro de formación teatral*. El Colegio de La Casa del Teatro.

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.

Cómo citar este artículo:

Weiss, S. (2025). El Colegio de San Cayetano: formación teatral, vida interior y experiencia comunitaria. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 283-291. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.648>



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 educación informal y la narrativa violenta contra las mujeres en los videos musicales

Informal education and the violent narrative against women in music videos

Beatriz Adriana Gaytán Villalpando

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo dar un acercamiento al por qué el incremento de la violencia de género hacia la mujer se ha agudizado de manera alarmante en México. A la luz de la transdisciplinariedad, la pedagogía, la perspectiva de género y masculinidades, se analiza el género de música regional mexicana más escuchado en México. Se sitúa el análisis en un contexto patriarcal feminicida donde las cifras oficiales no se acercan a las que informan los medios de comunicación o las organizaciones civiles. Se debe mencionar que es importante analizar de qué manera son interiorizados los videos musicales y su gran alcance en la población; gracias a las plataformas digitales y su influencia en algunas personas que los consumen en su vida diaria, se puede afirmar que el video musical, desde una mirada pedagógica, es una herramienta didáctica por excelencia en la educación informal y con ella “aprenden” muchos mexicanos a conducirse.

Palabras clave: Sistema patriarcal, educación informal, videos musicales, feminicidio.

ABSTRACT

This article aims to provide an approach to why the increase in gender violence against women has alarmingly worsened in Mexico. In light of transdisciplinarity, pedagogy, gender perspective and masculinities, the most listened to genre of regional Mexican music in Mexico is analyzed. The analysis is situated in a femicidal patriarchal context where the official figures are not close to those reported by the media or civil organizations. It should be mentioned that it is important to analyze how music videos are internalized and their great reach in the population; thanks to digital platforms and their influence on some people who consume them in their daily lives, it can be stated that the music video, from a pedagogical perspective, is a didactic tool par excellence in informal education and with it many Mexicans “learn” how to behave.

Keywords: Patriarchal system, informal education, music videos, feminicide.

Beatriz Adriana Gaytán Villalpando. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Es Doctora por el Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH, y Maestra por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego”, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ha realizado sus estudios gracias al apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Profesora de la Licenciatura y Maestría en Pedagogía del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos” y Candidata del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Posdoctorante en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego”. Correo electrónico: betzy_acuitz@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2050-7274>.

La educación informal

Entre las discusiones actuales que buscan dar una explicación respecto a la violencia en México relacionada con el crimen organizado y el alza de feminicidios resultados de crímenes de odio, dentro del ámbito educativo se ha planteado que se ha dejado de lado el tema de los valores en la educación formal y la ejercida en las familias. Al respecto se debe puntualizar que la educación –cognitiva– de los individuos no solo se puede explicar con la correcta aplicación de los contenidos curriculares dentro del aula o en casa. Rodríguez expone el estudio de la

...educación informal, conectándolo con los contextos de actividad y aprendizaje que se dan en la vida cotidiana, y con el tipo de cuestiones a explicar que no aparecen de manera clara en la educación formal. Estas incluyen [...] predisposiciones para comportarse en situaciones sociales, formas y tipos de decisiones, pertenencia y participación en comunidades, evolución de la identidad personal [2018, p. 259].

Se debe poner mayor atención con el consumo de contenidos fuera del aula, porque gracias a los medios masivos de comunicación se puede tener acceso a diversidad de información, que no siempre tiene filtros y que puede resultar negativa para quien la consume.

Los contenidos en la educación calificada como informal tienen mayor efectividad que los de la escolarizada, porque es escogida hasta cierto punto por el grupo social y por gusto; hablando en cuestión de géneros musicales, en este entendido la música de banda se escucha sobre todo en los sectores populares, en los bailes masivos, programas de televisión, radio, música *streaming* y canales de videos por internet. Si bien no toda la música de banda tiene una ideología machista o violenta con una representación escénica de la narco-cultura, como lo era con anterioridad en algunas canciones de la música ranchera que tenían como temas principales los narco-corridos, cada vez más sus temas aluden a la narco-estética y la narco-cultura, incidiendo de manera por demás explícita en la subordinación, humillación y cosificación de las mujeres, llegando a escenificar el acto mismo del feminicidio. De ahí que

Hay un interés renovado por comprender bien los contextos [...] es decir, con cambios en las formas de aprender, su evolución a lo largo de la vida personal, los sitios o/y contextos donde se produce el aprendizaje y su valoración, así como los cambios en las formas de enseñar y organizar la experiencia formativa. Este interés ha hecho surgir la idea de que es necesario comprender no solo los aprendizajes que se producen sino también su interrelación, lo que a veces se denomina su ecología, o integración, sus dependencias mutuas (Coll, 2013) [en Rodríguez, 2018, p. 261].

Los estudiosos de la pedagogía han resuelto que los videos musicales son una herramienta didáctica por excelencia, sugieren su integración en clase porque “intelectualmente favorece la capacidad de atención, concentración y estimula la memoria, el

análisis, la síntesis y el razonamiento, y, por tanto, el aprendizaje de forma autónoma” (Bolívar-Chávez et al., 2019, p. 244). Su efecto es tan estimulante porque trabajan con los sentidos, pero principalmente con el estado de ánimo de las personas, al incluir la música y la imagen. Los alumnos tienen la capacidad de interiorizarlos con su vida personal dependiendo de que tanto les gusten o les impresionen.

Respecto a la música, entre las consideraciones pedagógicas se enfatiza que es “la expresión creativa más íntima del ser, ya que forma parte del quehacer cotidiano de cualquier grupo humano tanto por su goce estético como por su carácter funcional y social. La música nos identifica como seres, como grupos y como cultura, tanto por las raíces identitarias como por la locación geográfica y épocas históricas” (Alvarado, 2013, s. p.). La influencia de la música en la sociedad es innegable, desde la primera infancia van quedando en la memoria los gustos musicales de los padres, hermanos o seres cercanos, y cada melodía o autor de manera inconsciente se relaciona con un hecho significativo en la vida cotidiana.

Escucharla no debería significar un problema, sin embargo, lo es, por los alcances que tiene al ser una expresión artística que trastoca sensibilidades, y acompañada del video se debe poner mayor atención, porque el mensaje de la canción puede ser alterado drásticamente por el contenido de la narrativa del video, que envía una serie de mensajes en cada una de las escenas; en este sentido es que se debe poner especial atención cuando se habla de la educación informal, que va dirigida a la población en general y esta no siempre es capaz de ser crítica o de poner en tela de juicio lo que ve o escucha.

Gómez y Pérez (2016) advierten que la violencia y la desigualdad son prácticas aprendidas en “un proceso de socialización machista y violento, no son prácticas naturales en los hombres por su condición anatómica o genética, por lo tanto no son inamovibles” (p. 190), pero, como se enseña y aprende a ejercer, aceptar o tolerarla, la respuesta se encuentra al observar el entorno en el que nos desenvolvemos, que dependiendo del círculo económico-social cambiarán los matices, las formas y los medios.

En cuanto a algunos videos musicales debemos decir que se encuentran integrados de manera profunda de fragmentos llenos de violencia. La música, especialmente en sus formas más populares, no ha sido ajena a entrar en el discurso de la violencia contra las mujeres, siendo muy rentable económicamente hablando, por su grado de aceptación entre la población. Las canciones machistas con altos grados de violencia se han convertido en altamente exitosas, siendo nominadas a premios que reconocen la popularidad de las canciones mas no analizan su contenido, así lo demuestra el estudio de Araiza y González (2016), que centraron su trabajo en

...tres canciones de banda, las cuales han sido de gran éxito entre 2012 y 2014 [...] “El tierno se fue” de Calibre 50, fue nominada a los “Premios de la Radio 2012” en la categoría “mejor canción con banda”; “Te estoy engañando con otra” también de Calibre

50, nominada a los “Premios de la Radio 2012” en la categoría “Disco norteño del año”; así como “Y ahora resulta” de Voz de Mando, nominada a los “Premios Juventud 2014” en la categoría “canción del año” [p. 140].

Las autoras partieron de la violencia simbólica planteada por Bourdieu (1998, citado en Araiza y González, 2016, p. 153), analizaron críticamente las canciones para comprobar si podrían ritualizar violencias de género específicas y comprobaron la homogenización de diferentes violencias tanto en los mensajes implícitos como explícitos, aunque vale la pena aclarar que las canciones son muy gráficas: violencia psicológica, física, patrimonial, económica, sexual, entre otras.

Las canciones “El tierno se fue” y “Te estoy engañando con otra” de Calibre 50, así como “Y ahora resulta” de Voz de Mando, son tan solo algunos ejemplos de la reproducción de la violencia a través de los videos musicales en la vida cotidiana en algunos sectores, porque se pueden escuchar en diferentes espacios, desde las tiendas hasta el transporte público. Proyectan estereotipos que sitúan al hombre y a la mujer en posiciones sociales distintas, incluso llegando a justificar y a potenciar la aparición de esta violencia contra las mujeres (Araiza y González, 2016, p. 140). Buscando contextualizar las canciones citadas, se debe mencionar que hasta cierto punto son reflejo del entorno social en el cual fueron creadas y aluden a sujetos que comparten este contexto, por lo que es una forma de acceder a la visión de la realidad de un grupo y del conocimiento de su entorno (Carballo, 2006, p. 32) y transmite sentimientos y emociones que toman significado en mensajes que se interpretan en un contexto comunicativo dado, y precisamente es en el dialogo fluido, cercano y que se asemeja al conocimiento previo que radica la importancia de los videos musicales, al ser analizados como herramienta didáctica significativa en el aprendizaje informal.

El aprendiz sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se contrapone al aprendizaje memorístico, indicando que sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva [Rivera, 2004, p. 47].

El género de banda no es el único que contiene mensajes machistas dentro de sus letras y en la representación de sus videos. En México pareciera que ningún género logra escapar de continuar reproduciendo el sistema patriarcal, así como algunas canciones que llegan de otros países, lo cual se puede explicar precisamente por la naturalización de la violencia (lo cual es muy peligroso), es decir, “quizá” tanto los autores, intérpretes, productores y consumidores no siempre se dan cuenta de la gravedad de la intencionalidad de las canciones, del amor romántico posesivo-pasional, la representación de la mujer como objeto suntuario y sexual, de subordinación o de mala reputación, hasta llegar a la teatralización del feminicidio (Colectivas Deseantes, 2018; SoyPoto, 2019).

Existe gran polémica sobre la censura de las expresiones artísticas, apelando a la libertad de expresión, sin embargo, se debe poner mayor atención en hasta qué grado su alcance educativo afecta la sana convivencia en la sociedad, específicamente en la seguridad de las mujeres; pues cuando las personas ven y escuchan los videos musicales están interactuando con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben con información previa que se puede decir que muchas veces está influenciada de violencia, ya sea familiar, escolar o laboral, es el contexto en que se construyen las representaciones personales significativas de quienes se apropian de los contenidos, les dan sentido y logran representarlos en su vida diaria.

Alvarado (2013) considera que “el fenómeno musical no es tan solo importante por su valor cultural, sino también por ser un elemento dinámico que participa en la vida social de la persona, y al mismo tiempo la configura. La música [...] se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres”. Se puede decir que los videos musicales son el reflejo de la sociedad, pero también influyen en ella al tener un alcance masivo que no choca con la sociedad a la que va dirigido.

Tanto los géneros musicales como las canciones marcan épocas, desde los efectos sonoros hasta ciertas estrofas se quedan marcadas en la memoria colectiva; así pues, al hacer un breve recorrido histórico del tiempo presente, de la segunda mitad del siglo xx, se puede observar que algunas letras de los géneros que se escuchaban y siguen siendo parte del gusto de la población en México, como las rancheras, cumbias, pop, rock, hip hop, románticas, de banda, entre otros, exponen qué se espera que debe ser una mujer y cuáles son las consecuencias si no cumple con su papel designado socialmente, sobre todo en el caso de las relaciones amorosas.

Los compositores de las canciones proyectan su constructo social de lo que consideran el “deber ser hombre” y el “deber ser mujer”, específicamente en lo que respecta a la relación de pareja, se encargan de hacer toda una narrativa de las condiciones de ambos en la unión sentimental, crean los escenarios, la clase social, los anhelos, es decir, todo lo necesario que ayude al público a situar a los protagonistas en un imaginario que le sea cercano; también se dan a la tarea de narrar la trama para ir justificando o condenando las acciones de cada uno. Es importante mencionar que solo se retomarán algunas canciones, que nos servirán como una muestra representativa, al considerar que no solo fueron escuchadas por los jóvenes sino por el público en general.

Pero, ¿por qué dichos contenidos patriarcales son también recibidos por la mayoría de la población, incluyendo a las mujeres? Para intentar acercarnos a una posible respuesta es necesario traer a colación los planteamientos de Lagarde para explicar el concepto de cautiverio: “No todo es dolor en ellos. Ni la opresión es vivida siempre con pesar” (2015, p. 17); es decir, hace referencia a que las mujeres fueron educadas

para vivir de esa manera, y cuando consideran que lograron cumplir con el estereotipo deseado creen que son felices, plenas, y quizá lo son. Lagarde menciona:

Por el contrario, adquiere la tesitura de la felicidad cuando es anunciada en lengua patriarcal como lealtad, entrega, abnegación; cuando nos valoriza y nos ubica en el mundo y el cautiverio se llama hogar o casa; cuando la especialización en los cuidados se concibe como instinto sexual y maternal, y la subordinación enajenada al poder es el contenido del amor [2015, p. 17].

Además, las mujeres saben que mientras que no cumplan con esta regla normalizada que Lagarde conceptualiza como *cautiverio*, serán estigmatizadas socialmente.

Dicha premisa hace necesario comprender que la violencia que se ejerce hacia las mujeres a través de la música no trastoca la sensibilidad del público al que va dirigida, y las críticas que se les han hecho son recientes por grupos focalizados integrados por feministas.

Roberto Cantoral es el compositor de la canción “El preso número nueve”, en el año de 1956, interpretada por Gerardo Reyes, Nelson Ned, Marco Flores y La Jerez, Griselda Soto y Ana Casillas, entre otros artistas. Es un tema que nos habla de un hombre que es llevado a confesarse porque lo van a fusilar,

...porque mató a su mujer y a un amigo desleal
dice así, al confesar: “Los maté, sí señor,
y si yo vuelvo a nacer, yo los vuelvo a matar”

Padre no me arrepiento, ni me da miedo la eternidad,
yo sé que allá en el cielo el ser supremo nos juzgará,
voy a seguir sus pasos, voy a buscarlos al más allá [Elo elo, 2011].

La canción “El preso número nueve” nos describe de manera romantizada que matarlos era una obligación del hombre agraviado, sin importar poner en riesgo su propia vida; ese es el estereotipo de hombre que se espera, un varón que no va a tolerar que “su” mujer se burle de él. Al respecto Connell refiere: “el concepto de «rol» [...] supone que ser un hombre o una mujer significa poner a funcionar una serie *general* de expectativas asignadas a cada sexo; esto es, poner a funcionar el «rol sexual» [...] se entienden fácilmente como roles sexuales internalizados, productos del aprendizaje social o «socialización»” (2003, p. 41). La educación informal a través de las canciones cumple la función de reproducir los roles asignados tanto a hombres como a mujeres, pensando en lo que Connell llama las “expectativas” que se tienen socialmente de ambos sexos.

En la misma sintonía, dentro del repertorio de la música mexicana en que se narran desencuentros amorosos, como lo es la infidelidad por parte de la mujer y como consecuencia el desenlace esperado socialmente, es decir, que el hombre cumpla

con su rol jerárquico, se les permite “la violencia para sostener su dominación. La intimidación de las mujeres va desde los silbidos en la calle, el acoso en las oficinas, la violación y el asalto doméstico, hasta el asesinato” (Connell, 2003, p. 117). La infidelidad en las relaciones amorosas “les da derecho” a los hombres a corregirlas, a castigarlas, por ello, se encuentra normalizado que el agraviado decida matarla.

“La Martina”, del año 1967, de autor desconocido y que ha sido interpretada por reconocidos cantantes como Irma Serrano, Eulalio González, Francisco Avitia, Antonio Aguilar, Ignacio López Tarso, Lucía Méndez, Los Alegres de Terán, Las Jilguerillas y Jenni Rivera, trata de una joven de 16 años, casada, cuyo marido se da cuenta de que lo traiciona, por lo cual decide regresarla con sus suegros, sin embargo, ellos le responden:

Llévatela tú, mi yerno, la Iglesia te la entregó
Y si ella te ha traicionado, la culpa no tengo yo

[hablado] *Ab-ab-ab, la criaron mañosa. Salió mañosa, cuatrera, alborotadora. Pobre, pobre viejo.*

Hincadita de rodillas, nomás seis tiros le dio
El amigo del caballo ni por la silla volvió [CamperoRuiz, 2008].

Dentro del imaginario de los años sesenta significaba un deshonor en la familia cuando regresaban a las hijas, y la infidelidad de cierta manera justificaba que el hombre tuviera derecho (socialmente) a quitarle la vida por haberlo ofendido. Cuando la mujer cometía adulterio era despreciada tanto por su familia como por sus círculos afectivos cercanos y catalogada como “pecaminosa”, “cualquiera”, “libertina” o “puta”; su reputación la mayoría de las veces era heredada a los hijos, en especial si eran mujeres.

Otra canción con historia similar es “El criminal” (no se encontró el compositor, ni el año, publicada en YouTube en el año 2012), interpretada por Luis y Julián, Eliseo Robles, Beto Quintanilla, Conjunto Primavera, Los Huracanes del Norte, entre otros grupos norteños. La canción refiere que un esposo al regresar a casa encuentra a su hijo en la cuna llorando y se da a la tarea de buscar a su mamá, al darse cuenta de que le es infiel, le da 60 navajazos, hasta que se cerciora de que ella y su pareja están muertos, le dice a ella:

Traidora, mereces más,
que Dios se encargue en el mundo de tu hijo,
que tú pal infierno vas.
El juez que dictó sentencia le dijo
“Tu crimen probado está”.
Y el daño que ellos lograron hacerme,
¿qué nombramiento les da?

Yo sé que voy a la cárcel, por eso,
 voy mi delito a pagar,
 y si en la cárcel me han dicho que han vuelto,
 salgo y los vuelvo a matar [Chuy Vega - Topic, 2014].

No se puede concebir que una mujer sea capaz de engañar a su pareja, es una acción que no está permitida, porque atenta primero contra la hombría del marido y pone en peligro la estabilidad familiar, además, recordemos que dentro del imaginario colectivo las mujeres no deben tener instinto sexual y cuando tienen relaciones sexuales se debe al cumplimiento como esposa para satisfacción del marido y para procrear.

Los roles de género en las relaciones amorosas están bien definidos en las letras de las canciones, mientras que para los hombres se encuentra permitida la mofa de sus varios amoríos y las infidelidades, en contraste para la mujer es un tema prohibido, porque le resta virtud, de ahí que canciones refieran frases como:

Cuando vayas conmigo no mires a nadie,
 que tú sabes que yo no consiento un desaire,
 que me sienta muy mal que tú vuelvas la cara,
 cuando tienes al lado a quien tanto te ama
 [...]

 que alborotas los celos que tengo del aire [José José, 2016].

Canciones que nos hablan de la reproducción del amor romántico patriarcal.

Para terminar con el breve recorrido, si hablamos de la enseñanza informal que hace uso del aprendizaje significativo y que nos sirve como antesala antes de iniciar con la lectura del video musical “Fuiste mía”; es la canción del compositor Emmanuel del Real, “La Ingrata”, interpretada por el grupo Café Tacvba, publicada en 1994.

Resultó elegida como el primer sencillo del álbum, que fue considerado en el primer lugar de los diez mejores discos de rock de toda la historia en Latinoamérica, por la revista “Rolling Stone” [...] En You Tube, el video -grabado en un mercado y cerca de las Torres de Satélite- tiene más de 14 millones 200 vistas. El material ganó el premio de Video, de MTV Latinoamérica, en los MTV Music Awards de 1995 [El Universal, 2019].

En la trama de la canción, del Real describe la ruptura de una relación amorosa en la cual él le pide a la “ingrata” que ya no le diga que lo quiere, que lo ama, que lo extraña, porque ya no le cree. Le cuestiona: “¿Qué no ves que estoy sufriendo?”, pero a la vez le dice que ella sin él se está muriendo, porque se acuerda de su cariño. En la canción se deja claro que ella es la que regresa a buscarlo y él le enfatiza: “No te olvides que si quiero, pues si puedo hacerte daño, solo falta que yo quiera lastimarte y humillarte” (Canto Yo Video Lyrics, 2014), frase que es una advertencia, que va unida a otra, “te pido que no regreses si no es para darme un poquito de amor, te pido y te lo suplico por el cariño que un día nos unió” (Canto Yo Video Lyrics, 2014);

ciertamente es un drama de una relación tormentosa que concluye con la estrofa: “Por eso ahora tendré que obsequiarte/un par de balazos, pa’ que te duela/Y aunque estoy triste por ya no tenerte/voy a estar contigo en tu funeral” [Canto Yo Video Lyrics, 2014]. De esa manera el hombre decide terminar con la relación, a pesar de la tristeza que le provoque ya no estar nunca más con ella, concluye con matarla para que le duela, con un par de balazos, palabras que se dicen de manera textual.

La música, especialmente en sus formas más populares, no ha sido ajena a entrar en el discurso de la violencia contra las mujeres, [...] proyectando estereotipos que sitúan al hombre y a la mujer en posiciones sociales distintas, incluso llegando a justificar y a potenciar la aparición de esta violencia contra las mujeres. Asimismo, la música refleja el contexto social en el cual es creada y alude a sujetos que comparten este contexto, por lo que es una forma de acceder a la visión de la realidad de un grupo y del conocimiento de su entorno [Carballo, 2006, p. 32].

La lectura de las canciones desde la perspectiva de género y las masculinidades nos permite visualizar el gran problema social que existe en México, donde es usual que en los medios masivos de comunicación se manden mensajes misóginos a través de las expresiones artísticas, como lo es la música, la cual es capaz de transmitir sentimientos, emociones, valores y conocimiento significativo que se posiciona en un sistema patriarcal.

Segato (2018) afirma que “la repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad” (p. 11). Es un bombardeo en los medios de comunicación sin precedentes que promueve la narco-cultura en todo el país, que incluye la subordinación y violencia en todas sus formas en las mujeres. Explica que es la aplicación de una

...pedagogía de la crueldad, todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. En ese sentido, esta pedagogía enseña algo que va mucho más allá de matar, enseña a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto [Segato, 2018, p. 11].

La autora coincide con los estudiosos de la educación que proponen la gran influencia de la educación informal, por su significado en grupos concretos que manejan un lenguaje común.

Conclusión

Al problematizar la naturalización de la violencia en la historia presente desde la mirada de la educación informal, al tener como fuente los videos musicales del género regional mexicano con contenido nocivo desde un análisis que parte de la transdisciplinariedad, la pedagogía, la perspectiva de género y masculinidades, al detenernos en el

gran alcance que tiene con la población y en que sigue formando roles violentamente patriarcales, al observar cómo se le resta importancia a la intencionalidad del mensaje que llega a la sociedad, que es altamente aceptado en la población, se percibe que la mayoría de los consumidores creen que es normal la narrativa que promueve la violencia feminicida, porque consideran que los hombres tienen el derecho de violentar y matar a las mujeres porque “se lo merecen”.

México no es un país seguro para las mujeres. La violencia en razón de género se encuentra en todos los estratos sociales, sin importar, edad, trabajo o estado civil. La muerte a través de la tortura de las mujeres es la violencia extrema e inhumana aceptada y difundida en los medios masivos de comunicación, es el resultado de la educación informal que promueve la violencia hacia las mujeres en todas sus modalidades y de manera implícita y explícita. Es el claro ejemplo de la pedagogía de la crueldad a la que hace referencia Segato (2018), que invita y enseña a ejercer violencia hacia las mujeres; solo se puede entender en un contexto feminicida, donde los hombres están aprendiendo a ser más crueles cuando matan a lo que consideran “suyo”. Los videos musicales son una herramienta didáctica por excelencia de la educación informal, que tiene un gran alcance con la población gracias a las plataformas digitales; algunos géneros como el regional mexicano construyen modelos de conducta y pensamiento a seguir, el cual es altamente nocivo para la sociedad en general y para las mujeres en lo particular.

Referencias

- Alvarado, R. Á. (2013). *La música y su rol en la formación del ser humano*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Chile.
- Araiza Díaz, A., y González Escalona, A. D. (2016). Género y violencia simbólica. Análisis crítico del discurso de canciones de banda. *Ánfora*, 23(41), 133-155. <https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/144/129>
- Bolívar-Chávez, O. E., Fernández-Ferrin, C. A., Palma-García, Y. V., y Mendieta-Torres, Y. A. (2019). La música como estrategia pedagógica. *Polo del Conocimiento*, 4(8), 242-249. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1059/pdf>
- Campero Ruiz (2008, ene. 24). Antonio Aguilar-La Martina [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=xHvDOxJ9nJA>
- Canto Yo Video Lyrics (2014, nov. 17). Café Tacvba-La ingrata (Official CantoYo Video) [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=FcqmWO9e-Ow>
- Carballo, P. (2006). Música y violencia simbólica. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 22(22), 28-43. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/2734>
- Chuy Vega - Topic (2014, dic. 7). El criminal [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=WrcFWajTeQc>
- Colectivas Deseantes (2018, may. 29). Recopilación de canciones machistas - Colectivas Deseantes [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=4P1VktEk0vc>
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. UNAM.

- Elo elo (2011, sep. 24). Gerardo Reyes El preso No 9 [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=PKmleyb-tIw>
- El Universal (2019, may. 10). “La Ingrata”, la irreverente canción de Café Tacvba. <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/espectaculos/musica/2017/02/22/la-ingrata-la-irreverente-cancion-de-cafe-tacvba>
- Gómez Escarda, M., y Pérez Redondo, R. J. (2016). La violencia contra las mujeres en la música: una aproximación metodológica. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), 189-196. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v4i1.115>
- Javi CH (2016, abr. 23). Gerardo ortiz - Fuiste mia (video oficial) sin censura [Video]. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=ChJpxMc_3Bg
- José José (2016, jun. 10). José José - Cuando vayas conmigo (Cover Audio) [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=AgKtLaCGBc4>
- Lagarde y de los Ríos, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo Veintiuno.
- Rivera Muñoz, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, 8(14), 47-52. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a07.pdf
- Rodríguez Illera, J. L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 259-272. <https://doi.org/10.14201/teoredu301259272>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- SoyPoto (2019, jul. 23). 10 canciones que hablan de FEMINICIDIO (Y no lo sabías) [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=Eo8W5EiyjHI>

Cómo citar este artículo:

Gaytán Villalpando, B. A. (2025). La educación informal y la narrativa violenta contra las mujeres en los videos musicales. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 293-303. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.691>



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.

Admitir y aceptar: la instrucción pública de Campeche durante las administraciones científicas, 1902-1907

Admit and accept: The public instruction of Campeche during the Scientific administrations, 1902-1907

Jorge Dimas Mijangos

RESUMEN

Este estudio analiza los discursos sobre instrucción pública presentes en los informes de gobierno de Campeche durante el periodo denominado “científico” (1902-1907). Se observa una marcada contradicción: mientras administraciones anteriores habían omitido casi cualquier mención a una crisis educativa, los gobiernos “científicos” encabezados por José Castellot y sus sucesores reconocieron públicamente la existencia de una grave problemática en el sector educativo. Esta repentina atención a la instrucción se explica por varios factores. Por un lado, implementar reformas educativas concretas, como la Ley de Instrucción Pública de 1902 y la mejora de las infraestructuras escolares. Por otro lado, esta estrategia tenía un objetivo político: desacreditar a las administraciones anteriores, vinculadas al grupo barandista, y legitimar el nuevo gobierno a través de la resolución de problemas sociales como el atraso educativo.

Palabras clave: Campeche, instrucción pública, Porfiriato, científicos, siglo XX.

ABSTRACT

This study analyzes the discourses on public instruction present in the government reports of Campeche during the so-called “Scientific” period (1902-1907). A marked contradiction is observed: While previous administrations had omitted almost any mention of an educational crisis, the “Scientific” governments headed by José Castellot and his successors publicly acknowledged the existence of a serious problem in the education sector. This sudden attention to instruction can be explained by several factors. On one hand, the implementation of concrete educational reforms, such as the Public Instruction Law of 1902 and the improvement of school infrastructures. On the other hand, this strategy had a political objective: To discredit the previous administrations, linked to the Barandista party, and to legitimize the new government through the resolution of social problems such as educational backwardness.

Keywords: Campeche, public instruction, Porfiriato, Scientifics, 20th century.

Jorge Dimas Mijangos. El Colegio Mexiquense, Estado de México. Perteneció a la Sociedad Campechana de Historiadores A. C., y es alumno de la 8ª promoción de la Maestría en Historia de El Colegio Mexiquense A.C., donde se encargó de la edición del *podcast* colaborativo “Vestigios del futuro”. Ha presentado diversas ponencias sobre el Porfiriato en Campeche en encuentros nacionales y regionales de estudiantes de historia. Coorganizó en el año 2021 el 9º Encuentro Regional de Estudiantes de Historia Centro Sur, en Campeche. Realizó actividades de difusión para la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Campeche. Correo electrónico: jdimas@cmq.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0001-6192-2565>.

Introducción

¹ Las publicaciones hechas por el Instituto Campechano y por la Universidad Autónoma del Carmen, tanto en libros como en revistas y gacetas.

² La “instrucción pública” refiere al acto de enseñar el leer y escribir, mientras que la “educación” se orienta a desarrollar, además, de la lectoescritura, valores, aptitudes, habilidades, etc.

³ Grupo político creado por los hermanos Joaquín y Pedro Baranda desde la llegada del primero al gobierno campechano en 1871. Durante el último tercio del siglo XIX dicho grupo dominó la política local hasta 1902, siendo Carlos Gutiérrez MacGregor (1899-1902) su último representante.

⁴ En 1874 fue profesor del Instituto Campechano, en 1888 fue miembro de la Junta Preparatoria para la Exposición Internacional de París y en 1892 presidente de la Junta Central para la Exposición Colombina (Pasos, 2021).

⁵ La historiografía local ha denominado a estas administraciones como *científicas* al tener vínculos con los llamados “científicos” del porfiriato. Dichas gubernaturas van desde 1902 hasta 1910.

La historiografía campechana de la educación¹ ha centrado su estudio a finales del siglo XIX y principios del XX en los niveles preparatorio y profesional que suelen describirse bajo un ambiente cuasi perfecto: recintos conservados, docentes capacitados, libros de textos novedosos y una enseñanza de calidad. Aunque estas características podrían aplicarse igualmente a la educación primaria, la bibliografía existente sugiere que este modelo era más común en las ciudades principales del estado: Campeche y Carmen.

El periodo de estudio seleccionado se caracteriza por una crisis en la instrucción pública.² Los obstáculos que atravesó Campeche entre 1902 y 1907 marcaron un periodo crucial en la historia educativa del estado. Durante ese lapso se evidenció una transición política significativa, con la sustitución del grupo barandista³ por una serie de administraciones que tenían consigo una lógica o manera de gobernar diferente, lo cual no solo redefinió la dirección gubernamental sino que también introdujo nuevos desafíos para el sistema educativo. Este cambio afectó la estabilidad política y exacerbó las deficiencias estructurales y metodológicas en las escuelas primarias y los niveles preparatorio y profesional, como se refleja en los informes gubernamentales de la época.

La crisis educativa se manifestó en la escasez de recursos y la obsolescencia de los métodos de enseñanza. A pesar de las reformas gubernamentales, como la construcción de escuelas y la capacitación docente, la realidad distó mucho de los ideales educativos. Esta transición reveló las limitaciones del sistema y anticipó la necesidad de reformas estructurales.

Lo que el presente trabajo aborda es un análisis de las condiciones y problemáticas de la instrucción pública campechana a partir de los informes de gobierno publicados entre 1902 y 1907 por las distintas administraciones científicas (José Castellot, Luis García y Tomás Aznar). Se profundizará en por qué hubo un cambio radical en esta esfera gubernativa, ya que en informes anteriores (Carlos Gutiérrez MacGregor,⁴ 1899-1902) no se admitió una problemática mayor. Aquella acción puede interpretarse como una estrategia política para evidenciar las fallas que tuvo la última administración de carácter barandista previa al gobierno de Castellot y, por consiguiente, legitimar una nueva corriente en lo más alto del poder estatal. Esta hipótesis toma sentido si notamos que 1) Castellot estuvo en el poder menos de un año y 2) reestructuró los distintos niveles de la educación a través de una ley creada en 1902.

El interés por abordar esos años se arraiga en la Ley de Instrucción Pública de 1902 que reestructuró la educación de Campeche, aboliendo los estatutos de la normativa de 1895. Otro motivo es la alternancia política del barandismo a los gobernadores científicos.⁵ Además, según el informe de 1907, se pudieron ver los primeros resultados del reglamento.

Los años previos hacia una nueva educación y tradición política

La instrucción pública, desde las administraciones anteriores a la de José Castellot Batalla (gobernador interino en 1902), era concebida como el arma por excelencia para combatir los obstáculos que se presentaban hacia el camino del progreso porfirista y campechano, no obstante, en los últimos años del gobierno de Carlos Gutiérrez Mac-Gregor –1899-1902– el ramo educativo tuvo, según sus informes, una mayor atención debido a su importancia y trascendencia.

Desde su primera participación en el informe de 1899, Gutiérrez da a entender de manera minuciosa la condición de la educación local, “para darse cuenta exacta del estado que guardaban los planteles de enseñanza y obrar así con el mayor acierto, se dictaron las medidas convenientes para recoger con todo esmero y escrupulosidad los datos indispensables a este respecto” (Gutiérrez, 2003a, p. 254), lo que nos hace pensar que desde años antes a nuestro periodo de análisis existió una génesis problemática en cuanto a la materia educacional, pues ante un problema, se propusieron medidas para contenerlo. A pesar de ello, la diferencia que se logra detectar es que no se admitía la situación de decadencia, discursivamente se da énfasis a enfrascar la problemática y resaltar lo que se está intentando desarrollar, de tal forma que se omite una realidad que poco convenía admitir.

Durante el año de 1899 lo más destacado de este aspecto educacional fue la creación de la figura de visitador de escuelas que, con la cooperación de las autoridades políticas y municipales, se encargaba de vigilar los establecimientos de instrucción pública, decretando a docentes el debido cumplimiento de sus deberes y procurando que las infancias asistiesen en mayor proporción a los recintos escolares (Gutiérrez, 2003a). Se da cuenta de la existencia de un precedente de poca afluencia en los planteles, que un número no dado del profesorado no cumplía con sus asignaciones y, por consiguiente, descontrol.

Aunque se haya tenido la intención de mejorar la situación presentada con la implementación de reformas radicales, el tiempo de gobierno representaba una insuficiencia ya que era un interinato. Consecuencia de ello fue la simple repartición de libros y útiles a los planteles, su reparación y la creación de otros edificios en poblados como Sahcabchén y en la hacienda de Haltunchén (Gutiérrez, 2003a).

Hacia los dos últimos años de su administración, y de acuerdo con los informes de 1900 y 1901, la relación entre el Estado y la educación se caracterizó principalmente por observar estrictamente sus disposiciones reglamentarias, en que las y los alumnos tuvieran los mejores resultados en sus evaluaciones. En la educación primaria y secundaria mayormente, por proveer textos y útiles, al mismo tiempo que se vigilaba la conducta de profesores, así como el aumento del número de estudiantes

matriculados junto a la construcción de planteles en los lugares donde no existían; del mismo modo, en su remodelación (Gutiérrez, 2003b). En cuanto a los profesores, dotarlos de conferencias y clases orales sobre conocimientos generales impartidos en la cárcel pública; igualmente cambiar al personal necesario por uno más competente y moral (Gutiérrez, 2003b). Por su parte, los estudios profesionales contaron con becas que anteriormente se habían perdido, la creación de nuevas cátedras, así como la provisión de obras para las bibliotecas del Instituto Campechano⁶ y, de igual manera, en el segundo instituto más importante de instrucción preparatoria y de Campeche, el Liceo Carmelita⁷ (Gutiérrez, 2003c).

Durante este periodo inmediato se construyeron “dos nuevas escuelas nocturnas, respectivamente, en los barrios de San Francisco y San Román de esta Capital, contando ya cada una de ellas con buen número de educandos, en su mayor parte artesanos, hecho que comprueba elocuentemente la utilidad y conveniencia de su fundación” (Gutiérrez, 2003b, p. 264), lo cual indica aparentemente que, si bien no hubo un crecimiento mayor en los planteles escolares, los pocos recintos construidos por el Estado contribuían de manera asertiva al propósito por el cual se erigieron. No obstante, desde otra perspectiva interpretativa de las fuentes, hubo una falta de escuelas para alfabetizar a la sociedad debida al reducido capital con que el gobierno contó, problema que a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX fue una constante.

Los informes oficiales expedidos durante la administración de Gutiérrez MacGregor están dotados discursiva y retóricamente de características del contexto porfiriano, por ejemplo: como anteriormente se mencionó, era la obra magna y constante de la civilización y progreso de los pueblos, así como representar la estabilidad de sus instituciones. Un rasgo más es que, para el poder político campechano, la instrucción primaria le resultaba más interesante que la secundaria y los estudios profesionales, debido a que la primera tendía a ilustrar a la generalidad de las masas populares, por tanto, era objeto de particular cuidado y empeñosa vigilancia (Gutiérrez, 2003b).

Otro punto que se debe de tomar con minuciosa atención y que hay que resaltar de este periodo fue un decreto que reformó los artículos 47, 48, 51, 55, 56, 65, 82, 99, 103, 115, 120 y 121 de la Ley de Instrucción Pública de 1896 (Periódico Oficial, 1899), ya que estableció nuevos requisitos para nombrar nuevos catedráticos y exámenes profesionales, “además de introducir franquicias respecto al grado de bachillerato, creando al mismo tiempo estímulos para los estudiantes” (Gutiérrez, 2003a, p. 255), esto último reflejado en la devolución de las becas anteriormente mencionadas. Dicha ley tuvo el propósito de producir efectos positivos en la materia, para contribuir en la mejora de los planteles de alta enseñanza.

⁶ Esta institución era el principal plantel del estado porque ofrecía los estudios secundarios o preparatorios, así como la educación profesional.

⁷ Fue el segundo plantel más importante de Campeche porque se impartía la instrucción preparatoria.

Admitir y aceptar, una etapa de crisis para la educación campechana

En este punto debemos tener claro que el término de la administración de Gutiérrez Mac-Gregor fue una coyuntura política más importante de lo que se aparenta, pues representó el último gobernador perteneciente al grupo barandista en ocupar lo más alto del poder local, para dar paso a una serie de administraciones mayormente influenciadas por los científicos porfiristas. De ahí que los próximos en gobernar fueran José Castellot Batalla –1902–, Luis García Mézquita –1903-1905– y Tomás Aznar y Cano –1905-1910–. Planteado esto, es conveniente poner sobre la mesa la hipótesis de que el motivo por el cual en el periodo político entre 1902 y 1907 se admitió la crisis en instrucción pública pudo deberse al cambio de ideas y facciones de un grupo por otro. Es decir, una legitimación a partir de la descalificación.

Era cuestión de tiempo para que el gobierno estatal admitiese una dificultad bajo este aspecto administrativo, puesto que en el oficio de 1902 se leía lo siguiente en cuanto a la educación primaria:

Es sensible declarar que en el Estado está muy lejos de llenar su noble misión. La instrucción primaria está servida por número suficiente de escuelas, sus profesores asisten puntualmente; pero adoptado hasta hoy el tradicional método de enseñanza en que, á su vez, fueron educados, no hace posible la difusión de los conocimientos según los métodos modernos, y es palmario el atraso en que se encuentra la instrucción del pueblo [Castellot, 2003, p. 289].

En cuanto a los niveles preparatorios y profesionales, se admitía que eran deficientes, y que la única forma de rescatar y modernizarlos sería a través de una reorganización profunda y estructural, bajo nuevas bases, agrupando al profesorado y la cuestión económica de modo que ambos pudiesen adaptarse al contexto de Campeche y así aprovecharlos lo mejor posible, para ofrecer una educación a la altura de los modernos adelantos, y armonizarlos con la enseñanza del Distrito Federal, puesto que, como se ha mencionado anteriormente, la región centro del país fue la más progresista en este campo. Todo esto con el fin de que el alumnado que quisiera continuar o perfeccionar sus estudios “no pulsen los inconvenientes que hasta hoy han ocasionado la diversidad de sistemas y de planes adoptados” (Castellot, 2003, p. 289), con lo cual otro causante de la situación atrasada de la instrucción campechana se debió a la cantidad de métodos y técnicas de enseñanza, que, por lo que se entiende, no eran mejores al que el gobierno intentó desarrollar.

Surgen algunas interrogantes pertinentes, ¿no es esto una contradicción del periodo de gestión del rector del Instituto Campechano entre 1891 y 1901, Patricio Trueba, cuando la implementación del método científico y positivista sería el parteaguas del camino hacia el progreso intelectual y moral?⁸ ¿Nos encontramos, pues, con un caso

⁸ Según la historiografía local, la introducción del método científico y positivista hizo que el Instituto Campechano y su nivel de preparatoria y profesional alcanzaran un nivel alto de calidad entre 1891 y 1901, haciendo que exista una contradicción entre el panorama “positivo” del contexto planteado de tal historiografía y el discurso “negativo” que se registró en el informe de gobierno de 1902. Es decir, ¿por qué habría de existir un cambio brusco sobre la instrucción pública en tan solo un año de diferencia?

particular en el que este sistema no resultó como lo esperado? Desde luego que para responder a tales cuestionamientos habría que plantearse una investigación extensa.

Ante tal panorama, lo único que el Ejecutivo pudo hacer para contener la problemática fue nombrar una comisión para estudiar detenidamente la situación, para así proponer una nueva ley general de instrucción pública —de la que se hablará más adelante— y planificar los planes de estudios preparatorios y el de Jurisprudencia, además de adaptar dichos programas a los de la capital, y por último, afinar los reglamentos de educación sobre exámenes anuales junto al del Instituto Campechano (Castellot, 2003). Más adelante, en la contestación del presidente del congreso, Francisco Perera Escobar, nos brinda otras carencias que no se mencionaron como tales dentro del informe, por ejemplo, la falta de profesores idóneos para desempeñar el servicio de las escuelas públicas, así como la escasez de edificios adecuados y capital económico para su sostenimiento. Por todo lo anterior, solo se optaba por esperar pacientemente los resultados de sus esfuerzos.

Con el informe de 1904 queda de manifiesto que la situación no fue mejor, ya que se seguían comprando y distribuyendo útiles escolares y muebles para mejorar el servicio de las escuelas, también se continuó con las conferencias pedagógicas para el profesorado, e incluso se optó por llevar a docentes de otros lugares a asistir a dichos eventos. Para el gobierno, los números y estadísticas fueron una alarma de preocupación, ya que para el año escolar de 1903 se matricularon en el nivel primaria 3,572 infantes, y de este resultado, solo 1,985 presentaron exámenes finales al terminar dicho ciclo, de los cuales 1,055 lograron aprobar. Posteriormente, en el de 1904, el número de inscritos se redujo a 3,109 (García, 2003b). Por tanto, tenían como propósito primordial aumentar los números en ese nivel.

Entre 1903 y 1904 se concebía a la educación preparatoria y profesional como deficiente, porque los planteles no podían sostenerse aun cuando disponían, aunque reducidos, de fondos propios y asignaciones económicas del erario del Estado, además de que en ese año solo pudieron titularse once personas: siete de abogados, tres médicos cirujanos y un *fiat* de escribano (García, 2003b).

Para este momento del relato debemos tomar en cuenta que ya se había realizado otra alternancia gubernamental, pues Luis García Mézquita había fallecido en 1905, por lo que Tomás Aznar y Cano tomó las riendas del gobierno hasta 1910.⁹ Aznar fue duramente criticado debido a que, según la oposición del momento, no contaba con una trayectoria política notable y que, por ende, no tenía experiencia, además su formación como médico y su interés por esta área no fue plasmada en la administración pública. A diferencia de su antecesor, Aznar no fue visto como una figura de peso que pudiera unir a los diferentes grupos políticos de Campeche (Dimas, 2022). Los constantes reclamos propiciaron un contexto de inestabilidad y tensión política.

Ante este nuevo panorama la educación en realidad no tuvo un gran repunte, puesto que el problema de los ayuntamientos para sostener sus escuelas continuaba,

⁹ El primer periodo concluyó en 1907. Fue reelecto para el periodo 1907-1911, pero en 1910 renunció debido al movimiento maderista.

haciendo que el Estado se encargara de esta labor. Aunque en los municipios se estaba gestando la iniciativa de construir edificios, el número del alumnado del nivel primaria apenas había aumentado, de 3,109 a 3,180 para el inicio de 1905. El gobierno puso como excusa que la población infante estaba repartida y no en las ciudades principales de Campeche, lo cual dejó ver la falta de planteles educativos en diferentes poblaciones, rancherías y haciendas del estado, por lo que no se hicieron efectivos los cumplimientos de la enseñanza obligatoria y tampoco las penas con las que la ley sancionaba. Consecuentemente, hubo un cambio de visión, es decir, del centro a la periferia en términos de instrucción pública. Una de las cuestiones más importantes del informe de 1905 es que deja claro en qué se enfocaría el programa que el gobierno propuso. Por ejemplo, en la construcción y reparación de edificios, que el material escolar fuera suficiente, que los profesores fueran idóneos y que supieran aplicar los métodos de enseñanza modernos (Aznar, 2003a).

Para el primer punto de dicho plan el gobierno tuvo la preocupación de instalar una nueva escuela de varones en la ciudad de Campeche, la cual se establecería en el barrio de San Francisco para que los niños de los barrios de La Ermita, Santa Lucía y parte de Santa Ana pudiesen asistir. Se esperaba que pudiese albergar hasta 300 alumnos. La particularidad de este nuevo edificio fue que para los vecinos representó un adelanto significativo, por lo cual voluntariamente hicieron donativos. Además se buscaron edificios para las escuelas Modelo dos y tres, pues, para la Modelo número uno ya se había encontrado y reparado el recinto que sería adaptado; este lugar era la casa donde anteriormente estaba establecida la Escuela Lancasteriana. Mientras tanto, para el barrio de San Román se acordó reconstruir un edificio para que sirviera como escuela; la meta fue albergar a ciento cincuenta niños, ya que al momento solo contó con dos salones para clases (Aznar, 2003a); no obstante, al final esta escuela tuvo una capacidad para doscientas personas. Los esfuerzos del Estado por intentar mejorar la situación de la educación pública primaria fueron importantes, pues, como se ha mencionado anteriormente, este nivel contenía un número mayor de alumnos. Lugares alejados de la capital, como Tenabo, Palizada, Nunkiní, Calkiní, Carmen y Chiná, también se encontraron inmersos en esta dinámica, aunque con un poco más de lentitud.

Otra medida importante fue la preparación de docentes capaces de transmitir los conocimientos con los métodos modernos. Para eso, el gobierno contó con la participación de discípulos de Enrique Rébsamen¹⁰ y con el de un grupo de profesoras y profesores locales, los cuales prestaban su servicio en las escuelas. Además, por iniciativa del inspector general, Luis A. Beauregard, se solicitó la creación de una Academia Normal para profesoras, la cual fue aprobada el 11 de noviembre de 1904, por consiguiente, su reglamento fue expedido más tarde en diciembre y, al contar con sus normativas, abrió sus puertas el 2 de enero 1905 y albergó a 14 alumnas. A raíz de esto se pensó que lo correcto era que cada municipio pensionara a uno o dos

¹⁰ Estos normalistas fueron Luis A. Beauregard, Francisco G. Torres, Clemente L. Beltrán y Miguel B. Fernández.

alumnos para que siguieran los cursos de la enseñanza Normal en dicha academia, para que se formase un grupo de profesores y estos pudiesen ser utilizados en sus respectivas escuelas municipales (Aznar, 2003a).

A nivel nacional durante el Porfiriato, la situación de las y los docentes era precarizada y poco relevante para la sociedad, más no para el gobierno; Campeche tuvo esta premisa bastante clara porque “la función docente del Estado no puede ser fructuosamente ejercida sino por medio de un órgano especial adaptado al ejercicio de esa función: el maestro” (Aznar, 2003a, p. 350). Por tanto, la Academia Normal fue de vital importancia, ya que era el medio por excelencia en donde se podían formar docentes morales, responsables y con la suficiente capacidad de transmitir los conocimientos más avanzados de la época. A la administración de Campeche le interesó poner esfuerzo a este proyecto, apostando hacia el futuro, para que se mejorara y en la medida de lo posible, con los recursos del erario, se transformara en una “Escuela Normal”.

Para 1905 la situación de la instrucción pública estaba mejorando poco a poco, no solo en lo concerniente a obras materiales y creación de escuelas, también en lo interno-estructural, puesto que la oficina de la Inspección General de Instrucción Primaria estaba creciendo en personal, haciendo que se pensara en la creación de subinspecciones en las cabeceras de los partidos para la debida vigilancia de las escuelas, así la cercanía podría significar la eficacia del funcionamiento de las mismas.

En cuanto al Instituto Campechano y al Liceo Carmelita, siguieron funcionando como de costumbre; se cubrían los gastos de sus “modestos” presupuestos y, como en años vistos anteriormente, sus planes de estudio tuvieron que ser ajustados de acuerdo con las necesidades de la época y del momento, con el fin de “hacer menos penosa la transición entre los antiguos programas y los planteados por la nueva Ley” (Aznar, 2003a, p. 351), es decir, la de 1902.

Tras una revisión al informe de gobierno de 1906 podemos constatar que, al menos en el nivel primario, la educación en cuestiones materiales avanzaba con lentitud, pues las obras de las escuelas en Ciudad del Carmen, la villa de Hecelchakán, la escuela del barrio de San Francisco, la de Chiná y la de Nunkiní aún no se concluían (Aznar, 2003b).

Quizá lo más importante para ese año radicó en la Academia Normal, ya que tuvieron en mente ampliar y mejorar el plan de estudios, aumentándole un año más de formación, haciendo un total de tres. En cuanto a números, de trece alumnas que presentaron examen en 1905, solo diez aprobaron y fueron las mismas las que pudieron inscribirse al periodo de 1906 y así cursar su segundo ciclo; de esas estudiantes, una tuvo que retirarse, por lo que al final quedaron nueve; mientras que en el primer año había seis matriculados: tres señoritas y tres jóvenes. Cabe señalar que solo los varones fueron pensionados, tanto por el gobierno del Estado como por el municipio de la capital (Aznar, 2003b).

Entre 1905 y 1906 la situación económica de los ayuntamientos municipales no mejoraba, y, por consiguiente, continuaban sin poder becar a quienes tenían la aspiración de irse a estudiar a la Academia Normal en la capital del estado. Tan solo el municipio de Campeche tenía los recursos para hacer esta acción. Ante este panorama, el gobierno tuvo que pensar en adoptar algún método más eficaz, de lo contrario, el plan para formar docentes y que estos retribuyeran en sus localidades no iba a funcionar, lo cual significaría otro proyecto fallido (Aznar, 2003b).

Mientras esto sucedía en lo estructural, la instrucción primaria y en las obras materiales, la perspectiva de los estudios preparatorios y profesionales era decadente:

Es de lamentar que el Estado no cuente con los elementos pecuniarios y de otro género que son indispensables, para montar y sostener convenientemente establecimientos destinados a la enseñanza preparatoria y profesional que, por razón de la naturaleza de esta enseñanza, deben ser muy costosos. De esta falta de elementos resulta que la enseñanza preparatoria y profesional, sean irremediamente deficientes [Aznar, 2003b, p. 371].

En gran medida, la falta de recursos económicos mermó el desarrollo de la instrucción pública en el estado de Campeche para este periodo del siglo xx, porque el propio gobierno estatal sostuvo a las escuelas municipales, al mismo tiempo que destinaba capital al Liceo Carmelita y el Instituto Campechano. Por ende, existió una centralización educativa.

En el transcurso de 1906 y 1907 ya existía un total de 71 escuelas oficiales, de las cuales 39 fueron sostenidas por el Estado, mientras 32 por las municipalidades, cambiando drásticamente la situación que años atrás presentaba este apartado. Del mismo modo, hubo un total de 9 escuelas particulares y todas estas tenían en común que no se habían incorporado a los estatutos de la ley vigente. Fue un año de conclusión de obras materiales, porque la casa-escuela de Chiná se terminó de construir, así como la escuela municipal “Ignacio Zaragoza” de San Román en la capital, que albergó doscientos matriculados, al mismo tiempo que los nuevos planteles en Tenabo y Nunkiní. Este último permitió unir en una sola escuela las dos existentes para varones. Al mismo tiempo, el gobierno pudo comprar parcialmente un edificio para albergar la Escuela Modelo número tres de Ciudad del Carmen. Aunque no todo fueron progresos, puesto que los trabajos del edificio escolar del barrio de San Francisco fueron suspendidos debido a la insuficiencia de fondos y se continuaron destinando materiales escolares según lo permitido por los recursos (Aznar, 2003c).

En cuanto a la Academia Normal de Profesoras, continuó su funcionamiento con regularidad, no obstante, se pudo ampliar el tiempo de estudio hasta tres años con el fin de que se pudieran ampliar las asignaturas y así obtener una mejor distribución, lo que generó que la iniciativa de que esta institución se convirtiera en una Escuela Normal prevaleciera con mayor intensidad. Continuaron las conferencias pedagógicas

bajo la dirección del subdirector técnico y que sirvieron como complemento para la Normal. Por otra parte, el Liceo Carmelita y el Instituto Campechano trabajaron con regularidad a pesar de los escasos recursos:

Cada día gana más terreno la convicción de que los elementos con que cuenta el Estado, no son suficientes para, dar en él una enseñanza profesional competente; y de que es muy notoria inconveniencia el dispensar esos elementos, en sostener dos escuelas preparatorias, cuando reunidos y acumulados, apenas serían suficientes para sostener una sola institución de esta especie, en regulares condiciones. El Gobierno se propone estudiar esta importante y trascendental cuestión, para darle una solución conveniente y definitiva, en el único sentido en que debe considerar el mejoramiento de la instrucción en el Estado, para cuya consecución no se detendrá á meditar sobre el intereses de localidad que pudieran considerare lastimados. Sin razón de ningún género. El Gobierno cree que la necesidad y conveniencia de esta determinación, existe en la conciencia de todos los habitantes del Estado [Aznar, 2003c, pp. 395-396].

En conclusión, de todos los niveles educativos, el más afectado por la falta de capital fue el profesional, dando como resultado que la clase política del momento la calificara, como se ha expuesto con anterioridad, de insuficiente y decadente. A pesar de esta situación, se creyó que si las asignaciones de los presupuestos municipales se sumaban con las del Estado se obtendría una suma mayor a la que en ninguna otra época se obtuvo (Aznar, 2003c), lo cual reflejaba los anhelos, el patriotismo, el deseo de progreso intelectual y moral de la sociedad y el gobierno campechano.

La Ley de Instrucción Pública de 1902

La Ley de Instrucción Pública de 1902 fue aprobada y publicada el 17 de noviembre de 1902, sin embargo, comenzó a aplicarse el 1 de enero de 1903 (Periódico Oficial, 1902a, 1902b, 1902c) durante la administración de Luis García Mézquita y, por consiguiente, se derogó la anterior ley del 19 de noviembre de 1895 (Periódico Oficial, 1895). Mientras que la ley de instrucción pública de 1895 dividía la educación en primaria, preparatoria o secundaria, profesional y en artes mecánicas o industriales, la de 1902 reestructuró estos niveles en primaria elemental, primaria superior, preparatoria y profesional. Otra diferencia entre estas es que en la segunda se estableció que la instrucción oficial sería siempre laica, refiriéndose a las escuelas sostenidas por el gobierno estatal, además en su título primero y capítulo uno que pertenece a la instrucción primaria, cada una de las materias se desglosa según sus unidades de aprendizaje, haciendo notar que este nivel gozó de un mayor énfasis de planeación, en contraposición a la ley antecesora. Desde luego, esta nueva normativa en sus apartados y disposiciones en cuanto a los otros grados se modificó y planificó de modo que existe una mejor división de sus postulados, que permiten analizar con

mayor profundidad estos estatutos. Al mismo tiempo que se entraba a una dinámica política e ideológica diferente, la educación no estuvo exenta de los nuevos preceptos. Ante esto, queda preguntarnos: ¿Cuáles fueron los motivos por los que se pensó y proclamó la ley de 1902?

Para responder tal cuestionamiento debemos recalcar que Campeche a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX sufrió constantes crisis en materia económica, desde las industrias y su producción hasta las plagas en sus sembradíos, así como la falta de mano de obra y una actividad portuaria baja, de manera que las principales fuentes de ingreso del Estado se encontraron obstruidas por las problemáticas del contexto. Por consiguiente, tras la falta de capital económico y donaciones para sostener los planteles, las becas, y aunada una baja del alumnado, la educación entró en crisis.

El gobierno campechano tuvo en cuenta que el desarrollo de la educación no fue el mismo en todo el país y que la región centro era la más progresiva (Bazant, 2006), por ende, consideró que uno de los obstáculos más importantes de la enseñanza en el estado radicó en que la ley del 19 de noviembre de 1895 no estaba en sintonía con las disposiciones relativas del Distrito Federal (García, 2003a), es decir, que las normativas no eran iguales o similares a las de los planteles del centro del país, a lo que se discutió la formulación de un estatuto que pudiera mejorar la calidad de la situación:

Esta nueva ley ha venido a producir en teoría un cambio radical en el ramo de Instrucción pública, pues en ella se han condensado y reducido a preceptos obligatorios los más sanos consejos de la Pedagogía moderna; pero no debemos de hacernos la ilusión de que por sólo el hecho de haberse expedido esa ley ha cambiado ya el estado de las cosas, toda vez que se necesitan muchos y perseverantes esfuerzos y el concurso de muchas voluntades y un lapso grande de tiempo para que las disposiciones de la nueva ley puedan en su totalidad hacerse prácticas [García, 2003a, p. 307].

Se tuvo en cuenta que un proceso de carácter estructural no reflejaría resultados en pocos años; llama la atención debido a que, tras varias crisis, la política campechana no optara por medidas a corto plazo que pudieran interpretarse como movimientos desesperados. También que para el proyecto se necesitaría de la ayuda de toda aquella persona que se interesara por este campo, como se vio en el caso de la escuela de San Francisco, varios vecinos y padres de familia decidieron donar recursos para el término de la obra.

La ley hizo que se creara la figura y oficina de la Inspección General de Instrucción Primaria, bajo un inspector, subinspector, escribiente y un conserje. Tras esta nueva ley se crearon las primeras dos Escuelas Modelo, una en Campeche y otra en Ciudad del Carmen, las cuales debían seguir todas y cada una de las reglas que se establecían en el apartado de instrucción primaria de esta normativa para que, así como sus nombres lo indicaban, fungieran como ejemplo para las escuelas de Campeche y que

los ayuntamientos pudieran organizarlas. Para la dirección de la escuela Modelo de la capital se obtuvo el concurso del profesor Clemente L. Beltrán, mientras que en la del Carmen el cargo fue ocupado por Juan B. Caldera (García, 2003a). Sobra mencionar que la ley por sí sola no era capaz de cambiar toda la estructura para establecer otra, por lo que se necesitaron otros elementos como la construcción y remodelación de edificios adecuados, el material suficiente como libros de textos, que el profesorado fuera el idóneo y, desde luego, la correcta aplicación de los métodos de enseñanza.

El gobierno apostaba a la paciencia, sobre todo en los elementos del erario, ayuntamientos, Estado y la propia ley, pues su relación era íntima debido a que, en primer lugar, la normativa establecía que las escuelas primarias debían estar a cargo de los ayuntamientos; en segundo lugar, al no contar estos últimos con fondos económicos suficientes, el gobierno debía hacerse cargo hasta que la indisposición de los municipios quedase resuelta, una vez que esto ocurriera, el Estado iba a ocuparse solamente de las dos escuelas Modelo en cada cabecera de Partido (García, 2003b).

Fue hasta el informe de 1907 que se pudieron ver los primeros resultados favorables, o al menos notar que aquel presente se asemejaba al de algunos años anteriores; el número de alumnos inscritos para ese entonces en el nivel primaria había ascendido hasta la cifra de 3,650, cuestión que desde 1904 fue aumentando progresivamente (Aznar, 2003c), superando incluso la cifra de 3,572 infancias inscritas en 1903:

A los exámenes de 1,903 se presentaron 1,985 alumnos, habiendo merecido la aprobación de los examinadores, 1,055, A los exámenes de 1,904 se presentaron 2,436 alumnos (1,327 varones y 1,109 niñas), habiendo sido aprobados 1,553. A los exámenes correspondientes a 1,905 se presentaron 2,616 alumnos de ambos sexos, habiendo ganado la aprobación 1,728. A los exámenes de 1,906 (último año escolar cerrado), se presentaron 2,723 alumnos, y de éstos merecieron la aprobación 2,149 [Aznar, 2003c, p. 392].

Por tanto, los diferentes esfuerzos producto de la nueva ley general de instrucción pública tuvieron un alza en las matrículas, en alumnos examinados y aprobados a comparación de los años anteriores, haciendo, pues, más grande la labor de desarrollar y fomentar la enseñanza popular.

Sin duda alguna, la primera década del siglo xx en cuanto a la enseñanza pública se caracterizó por una serie de cambios estructurales provenientes de la ley de 1902 que se apoyó de otros elementos, la cual pretendió reorganizar todos los niveles de la educación tanto en lo interno como en lo material, sin embargo, las administraciones tuvieron la premisa de que este comienzo no se vería reflejado en unos cuantos años. Otra particularidad notable de esta periodicidad, a través de los informes de gobierno, fue que se vivió bajo un ambiente de paciencia, esperando a que poco a poco su normativa y sus disposiciones dieran los resultados deseados, tanto en el nivel primaria como en el de preparatoria y el profesional.

Consideraciones finales

Tras un acercamiento al contexto político campechano, se plantea que la consecuencia del cambio de administración y de ideas de un régimen barandista a uno científico recayó en que estos últimos se empeñaron en señalar las crisis que no se admitían por las administraciones influenciadas por Joaquín Baranda, lo que englobó los desaciertos de la educación pública del estado. Esto dio como resultado la formulación y publicación de la Ley General de Instrucción Pública de 1902 expedida por José Castellot Batalla, que se puede interpretar como un movimiento estratégico para evidenciar el encarecimiento de distintos aspectos de la administración pública y así la justificación para un nuevo comienzo. Con ello se intentó elevar el número de matriculados, así como de calificaciones, sancionar a los padres de familia y tutores que no tuvieran la obligación de llevar a las y los niños a las escuelas, al mismo tiempo que intentaron instruir de mejor manera al profesorado y mejorar los planteles educativos.

Con lo anterior, es pertinente interrogarnos si la expedición de la Ley General de Instrucción Pública de 1902 fue una acción espontánea, debido al poco tiempo que José Castellot estuvo en el poder. Pareciera que aquel movimiento fue crucial para hacer una distinción, tanto en términos educativos como políticos, entre la tradición barandista y el surgimiento de un nuevo régimen, el de los gobiernos científicos.

Cabe distinguir que en el informe de 1899 (Gutiérrez, 2003a), es decir, durante el gobierno de Carlos Gutiérrez Mac-Gregor, ya se podían detectar discursivamente obstáculos en el sistema educativo. Estos problemas no se reconocían explícitamente; en su lugar, se destacaba la retórica de hacerle frente a los desafíos y se priorizaron los esfuerzos por mejorar. Esto resultaba en un velo que cubría la realidad, misma que era incómoda o perjudicial hacerla visible.

En materia de enseñanza, esta normativa tuvo por objetivo la adaptación de las materias y planes de estudios a los de la capital, que junto a la compra de libros, cuadros murales, objetos utilizables para lecciones de cosas y mesas-bancos, representaron las ansias del gobierno campechano por entrar en una dinámica que poco convenía, pues las situaciones y el contexto que rodeaba a Campeche no eran iguales al centro del país, por lo que la entidad peninsular intentó reflejarse en la idea de progreso intelectual capitalina centralista y progresista porfirista, sin embargo, no se consideraron las particularidades de la región de la península de Yucatán, dando como resultado una instrucción pública fallida y sin llegar a las expectativas.

Se buscó además que los municipios a través de sus ayuntamientos lograran sostener por sí mismos a estos centros educativos, puesto que no tenían el capital suficiente para hacerlo, por consiguiente, el gobierno estatal tuvo que encargarse de la mayoría de las escuelas por un tiempo, lo que significó que los planteles fuera de la capital pasaran a segundo plano, debido a que los gobiernos locales no pudieron estabilizar su economía.

Por otro lado, hubo una preferencia por tratar de enfocarse en la resolución de las problemáticas del nivel básico de la educación, dado que las administraciones, según los informes de gobierno hasta antes de 1902, se centraron mayormente en los estudios preparatorios y profesionales, siendo el Liceo Carmelita y el Instituto Campechano los máximos planteles de esos niveles, destacando el segundo por ofrecer ambos, a diferencia del Carmelita que solo contó con la enseñanza preparatoria.

Si bien todos los niveles educativos estuvieron dentro de esta crisis, el nivel primario fue el que tuvo una mayor transformación estructural, consecuencia del cambio de interés de la administración. Contrariamente, los estudios preparatorios y profesionales no tuvieron un alza significativa, más bien se encontraron funcionando regularmente, aunque se admitió que los fondos con los que se contaba para sostener estos planteles no fueron suficientes, categorizando a este nivel como decadente. A estos les fue más accesible dotar a sus bibliotecas de libros de textos, junto a la implementación de las becas. Recordemos que, si bien no hubo un alza en el número de los planteles escolares, las escasas escuelas erigidas por el Estado cumplieron el objetivo para el cual se edificaron. Visto de otro modo, hubo una falta de escuelas para alfabetizar a la sociedad debido al poco dinero con que el gobierno contó.

Por último, para la época el número de personas inscritas en la Academia Normal continuaba siendo bajo, predominando las mujeres sobre los hombres, lo cual da cuenta de que, a pesar de la demanda en aumento de profesionistas de la enseñanza tanto del estado como del país, seguía teniendo un estigma negativo en el que “el Profesorado es considerado simplemente como un empleo administrativo, sujeto á todas las contingencias de los de su clase, y no como una carrera profesional” (Aznar, 2003c, p. 392), puesto que ya era concebida como profesional, científica y liberal. Tras lo anterior, se puede decir que los varones no contemplaron la enseñanza debido a que tenían más opciones profesionales que las mujeres, haciendo que para estas últimas la docencia fuera una de las muy pocas opciones a su alcance. Sin embargo, la clase política vio en este sector el horizonte y porvenir de la sociedad y como un modo de vivir cómodo y honroso, intentado así desvanecer tal concepción poco favorable.

Referencias

- Aznar y Cano, T. (2003a). Informe leído por el ciudadano doctor Tomás Aznar y Cano gobernador constitucional del Estado en el acto solemne de la apertura del Segundo Período de Sesiones Ordinarias de la XXI Legislatura del Estado el día 7 de agosto de 1905, y contestación del ciudadano diputado Miguel R. Lanz presidente del H. Congreso Campeche. En G. Quiñones Flores y E. G. Salavarría Pedrero (recops.), *Estado de Campeche. Informes de gobierno 1862-1910* (pp. 338-359). Conaculta/PACMYC Campeche/Instituto de Cultura de Campeche/Gobierno del Estado de Campeche.
- Aznar y Cano, T. (2003b). Informe leído por el ciudadano doctor Tomás Aznar y Cano gobernador constitucional del Estado en el acto solemne de la apertura del Segundo Período de Sesiones Ordinarias de la XXII Legislatura

- del Estado el día 7 de agosto de 1906, y contestación del ciudadano diputado José García Gual presidente del H. Congreso Campeche. En G. Quiñones Flores y E. G. Salavarría Pedrero (recops.), *Estado de Campeche. Informes de Gobierno 1862-1910* (pp. 360-377). Conaculta/PACMYC Campeche/Instituto de Cultura de Campeche/Gobierno del Estado de Campeche.
- Aznar y Cano, T. (2003c). Informe leído por el ciudadano doctor Tomás Aznar y Cano gobernador constitucional del Estado en el acto solemne de la apertura del Segundo Período de Sesiones Ordinarias de la XXII Legislatura del Estado el día 7 de agosto de 1907, y contestación del ciudadano diputado Eduardo E. Preciat Estrada presidente del H. Congreso Campeche. En G. Quiñones Flores y E. G. Salavarría Pedrero (recops.), *Estado de Campeche. Informes de Gobierno 1862-1910* (pp. 378-406). Conaculta/PACMYC Campeche/Instituto de Cultura de Campeche/Gobierno del Estado de Campeche.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato*. El Colegio de México.
- Castellot, J. (2003). Informe leído por el ciudadano José Castellot gobernador constitucional del Estado en el acto solemne de la apertura del Primer Período de Sesiones Ordinarias de la XX Legislatura del Estado el día 7 de agosto de 1902, y contestación del ciudadano diputado licenciado Manuel A. Lanz presidente del H. Congreso Campeche. En G. Quiñones Flores y E. G. Salavarría Pedrero (recops.), *Estado de Campeche. Informes de Gobierno 1862-1910* (pp. 281-296). Conaculta/PACMYC Campeche/Instituto de Cultura de Campeche/Gobierno del Estado de Campeche.
- Dimas Mijangos, J. (2022). *Un estado con marasmo: el debate en torno al progreso desde el discurso de la prensa yucateca y capitalina (1894-1909)* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma de Campeche, Campeche.
- García Mézquita, L. (2003a). Informe leído por el ciudadano Licenciado Luis García M. gobernador interino constitucional del Estado en el acto solemne de la apertura del Segundo Período de Sesiones Ordinarias de la XX Legislatura del Estado el día 7 de agosto de 1903, y contestación del ciudadano diputado licenciado Francisco Perera Escobar presidente del H. Congreso Campeche. En G. Quiñones Flores y E. G. Salavarría Pedrero (recops.), *Estado de Campeche. Informes de Gobierno 1862-1910* (pp. 297-319). Conaculta/PACMYC Campeche/Instituto de Cultura de Campeche/Gobierno del Estado de Campeche.
- García Mézquita, L. (2003b). Informe leído por el ciudadano licenciado Luis García M. gobernador constitucional del Estado en el acto solemne de la apertura del primer período de sesiones ordinarias de la XXI Legislatura del Estado el día 7 de agosto de 1904, y contestación del ciudadano diputado Antonio I. Ramírez presidente del H. Congreso Campeche. En G. Quiñones Flores y E. G. Salavarría Pedrero (recops.), *Estado de Campeche. Informes de Gobierno 1862-1910* (pp. 320-337). Conaculta/PACMYC Campeche/Instituto de Cultura de Campeche/Gobierno del Estado de Campeche.
- Pasos Palma, G. (2021). *Gobernadores del estado de Campeche*. Poder Ejecutivo del Estado de Campeche/Archivo General del Estado de Campeche.
- Gutiérrez Mac-Gregor, C. (2003a). Informe leído por el ciudadano Carlos Gutiérrez Mac-Gregor gobernador constitucional del Estado en el acto solemne de la apertura del Segundo Período de Sesiones Ordinarias de la XVIII Legislatura del Estado el día 7 de agosto de 1899, y contestación del ciudadano diputado Joaquín Celarayn presidente del H. Congreso Campeche. En G. Quiñones Flores y E. G. Salavarría Pedrero (recops.), *Estado de Campeche. Informes de Gobierno 1862-1910* (pp. 251-258). Conaculta/PACMYC Campeche/Instituto de Cultura de Campeche/Gobierno del Estado de Campeche.
- Gutiérrez Mac-Gregor, C. (2003b). Informe leído por el ciudadano Carlos Gutiérrez Mac-Gregor gobernador constitucional del Estado en el acto solemne de la apertura del Primer Período de Sesiones Ordinarias de la

XIX Legislatura del Estado el día 7 de agosto de 1900, y contestación del ciudadano diputado Joaquín Celarayn presidente del H. Congreso Campeche. En G. Quiñones Flores y E. G. Salavarría Pedrero (recops.), *Estado de Campeche. Informes de Gobierno 1862-1910* (pp. 259-268). Conaculta/PACMYC Campeche/Instituto de Cultura de Campeche/Gobierno del Estado de Campeche.

Gutiérrez Mac-Gregor, C. (2003c). Informe leído por el ciudadano Carlos Gutiérrez Mac-Gregor gobernador constitucional del Estado en el acto solemne de la apertura del Segundo Período de Sesiones Ordinarias de la XIX Legislatura del Estado el día 7 de agosto de 1901, y contestación del ciudadano diputado José María Castillo presidente del H. Congreso Campeche. En G. Quiñones Flores y E. G. Salavarría Pedrero (recops.), *Estado de Campeche. Informes de Gobierno 1862-1910* (pp. 269-280). Conaculta/PACMYC Campeche/Instituto de Cultura de Campeche/Gobierno del Estado de Campeche.

Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Campeche (1895, dic. 17). Decreto Núm. 72. 1315.

Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Campeche (1899, may. 20). Decreto Núm. 35. 347.

Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Campeche (1902a, nov. 20). Decreto Núm. 40. 895.

Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Campeche (1902b, nov. 22). Decreto Núm. 40. 896.

Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Campeche (1902c, nov. 25). Decreto Núm. 40. 897.

Cómo citar este artículo:

Dimas Mijangos, J. (2025). Admitir y aceptar: la instrucción pública de Campeche durante las administraciones científicas, 1902-1907. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 305-320. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.692>



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 influencia médico-nutricionista en los libros de capacitación docente 1940-1960

The medical-nutritionist influence in teacher training books 1940-1960

Vladimir Alejandro Armendáriz Romero

RESUMEN

La alimentación es un tema relevante debido a su propia naturaleza multidimensional que abarca, va desde lo biológico, lo médico, a lo social, cultural e histórico. Marca profundamente nuestra relación con el medio ambiente, además nuestras identidades sociales están guiadas también en términos de lo que entendemos y hacemos con los alimentos. Este trabajo busca analizar desde una perspectiva histórica a la alimentación, pero lo hace desde una de las disciplinas científicas que la estudia, la nutrición, y cómo esta buscó incidir en la educación básica a través de los textos utilizados para la capacitación docente, de los cuales se ha seleccionado uno como la fuente primaria de este estudio, realizando una interpretación basada en estudios críticos, históricos e ideológicos sobre los contenidos de los manuales y “Critical nutritional studies”. Se puede identificar en este tipo de textos cómo la nutriología dictó ciertos parámetros educativos para modificar la alimentación de la población mexicana con la intención de que esta fuera suficiente para el desarrollo industrial nacional al garantizarse alimento suficiente para los trabajadores. Por todo ello es que este trabajo plantea que existe una intención de control social observable a través de la instrumentalización de la ciencia nutricional y que esto fue un eje rector de la política educativa en materia de alimentación en las medianías del siglo xx en México.

Palabras clave: Historia de la educación, libros de texto, alimentación y nutriología, trabajo, control social.

ABSTRACT

Feeding is a relevant topic due to its own multidimensional nature that covers a wide spectrum that goes from biological and medical to social, cultural and historical aspects. It deeply marks our relationship with the environment, in addition, our social identities are also guided in terms of what we understand and do with food. This work analyzes feeding from a historical perspective, but it does so from one of the scientific disciplines that studies it, nutrition, and how it sought to influence basic education through the texts used for teacher's training, from which one has been selected as the primary source of this study, making an interpretation based on critical, historical and ideological studies on the contents of the manuals and “Critical nutritional studies”. It can be identified in these texts how nutrition dictated the educational parameters to modify the diet of the Mexican population with the intention that it would be sufficient for national industrial development by guaranteeing sufficient food for workers. For all these reasons, this work suggests that there is an intention of observable social control through the instrumentalization of nutritional science, and this was a guiding axis of educational policy on feeding in the mid-20th century in Mexico.

Keywords: History of education, textbooks, feeding and nutrition, work, social control.

Vladimir Alejandro Armendáriz Romero. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Licenciado en Historia, Maestro en Innovación Educativa y doctorante en Educación, Artes y Humanidades en la línea de investigación de historia e historiografía de la educación. Diplomado en Estudios de Migración Internacional por el Colegio de la Frontera. Formó parte del cuerpo docente de la Licenciatura en Historia en sus modalidades virtual y presencial en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Conformó el Organismo de Desarrollo Académico del Subsistema de Preparatoria Abierta y Telebachilleratos del Estado de Chihuahua. Correo electrónico: varmendariz@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3334-2424>.

Introducción

Este trabajo se extrae de un proyecto de investigación más extenso que tiene la finalidad de presentar y analizar una serie de documentos que se ha logrado recuperar y que versan sobre capacitación y actualización docente desarrollando la temática de la nutrición, aunado a ello dicho proyecto utiliza revistas, informes de comisiones educativas y documentos de divulgación. Con esto se intenta comprobar que la nutrición era una preocupación de las entidades educativas, y que al ser un tema central dentro de la educación en México los docentes necesitaban una capacitación extensa y un conocimiento profundo sobre el tema. Así mismo se plantea que existe una fuerte presencia e influencia de profesionistas de la salud en los contenidos y en los dictados de política educativa.

Este artículo en lo particular se centra en el análisis de uno solo de dichos textos, denominado *Alimentación normal del mexicano*, el cual se ha elegido por ser el que representa de forma más extensa y específica lo que busca resaltar este proyecto de investigación. Es sustancial en cuanto a la entidad que edita dicho libro, la Secretaría de Educación Pública –SEP–, que quien lo escribió fue uno de los más altos e importantes funcionarios e investigadores sobre nutrición en el país en la época y el momento específico en que lo hizo, siendo estos los elementos que aborda el presente trabajo.

Metodología

En cuanto a la forma en que se aborda el análisis del documento, partimos del trabajo de Juan Carlos Bel Martínez y Juan Carlos Romero Rubio “Teoría y metodología de la investigación sobre libros de texto” (2018), en él establecen una serie de categorías en las que encuadran los distintos campos de investigación de los estudios sobre manuales escolares; de entre ellos, este trabajo se ubica en el que han denominado “estudios críticos, históricos e ideológicos sobre los contenidos de los manuales”.

Según los autores citados, esta categoría de análisis busca indagar los sesgos y condicionantes que muestran los contenidos del material a revisar en un momento histórico específico en una época determinada. Por ello la materia prima de este tipo de análisis es el texto, con ello se declara aquí que se dejan de lado otros elementos gráficos como tablas e ilustraciones. Es importante aclarar que este esquema que presentan Bel y Romero (2018) se enfoca en el campo de las ciencias sociales, y aquí se utiliza para la revisión de material específicamente catalogado en el área de las ciencias naturales. A pesar de la aparente contradicción epistemológica defendemos que esto es posible por la naturaleza misma del contenido que se ha sometido al análisis, por ello se aclara que no es de nuestro interés evaluar o revisar el material en cuanto a su contenido y valor científico, ni en cuanto a su conocimiento didáctico, su metodología ni su teoría científica, vemos al documento como un reflejo de ideas sociales, como producto de un proyecto de los gobiernos postrevolucionarios, con

ello evidentemente negamos que los textos académicos o científicos a revisar sean objetivos, y partimos de la idea de que hay un uso ideológico en ellos. Damos entonces una lectura desde el campo de lo histórico crítico y social a documentos educativos basados en lineamientos médico-científicos.

Para sostener esto último recurrimos al trabajo “Critical nutritional studies”, de Charlotte Biltekoff (2012), y al de Joel Vargas Domínguez “De la historia de los alimentos a la historia de la nutrición” (2018), que refutan la idea de que el conocimiento científico sobre la nutrición es un reflejo objetivo de la realidad, sino que hay que tomar en cuenta su carácter histórico y situado, alejándose de la idea de que las recomendaciones hechas por expertos nutricionales son reflexiones objetivas de verdades científicas, cuando en realidad son un reflejo de ideas sociales, por lo que incorporan elementos morales con permanencia de larga data. Los trabajos de Biltekoff y Vargas se insertan en lo que se denomina “estudios críticos de la nutrición”, que estudian esta última disciplina desde una perspectiva de estudios históricos y sociales de la ciencia.

Dichos estudios muestran que en la nutrición como disciplina científica se han integrado los compromisos sociales de quienes atienden y crean los conceptos, las guías nutricionales y los presupuestos de la sociedad en que se han creado. Entre lo que se propone para analizar en estos estudios están también otros temas como género, raza y clase, que resaltan cuando se generan en contextos no hegemónicos en cuanto a la producción de conocimiento se refiere. Desde la periferia de la ciencia quienes enarbolan su aplicación lo hacen con el precepto de que las mejoras sociales pueden ser posibles si se reproduce intentando imitar a las metrópolis occidentales a las que consideran superiores y único parámetro posible.

Alimentación normal del mexicano

En la década de los 60 la Secretaría de Educación Pública a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio lanzó la Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, una colección de 29 obras publicadas que trataban sobre temas que iban desde supervisión y administración escolar hasta psicología y didáctica, pasando por escenografía y teatro y sobre oficios como encuadernación y carpintería. Este ambicioso proyecto de al menos 29 tomos no estaba dirigido a la comunidad escolar en general, sino que se enfocaba en capacitar a las y los docentes para subsanar a través de un texto compacto y en un formato ligero las pocas posibilidades de llevar actualización y capacitación frente a frente o con especialistas a todos los rincones del país por donde se extendía la educación pública.

El número 26 de dicha colección es el libro que buscamos destacar, *Alimentación normal del mexicano*, de José Quintín Olascoaga, un texto editado en al menos tres ocasiones entre 1961 y 1963 que en 216 cuartillas buscaba ilustrar en materia de dietética

al gremio magisterial, integrando a esta disciplina como parte de la cultura escolar. Este documento divide en 17 capítulos una presentación sumamente abreviada de la nutrición, tanto en lo general como en su descripción y objetivos, las ciencias que la conforman, así como en una extensa explicación de los principales grupos de nutrientes, su importancia nutricional y, lo más importante de todo, presentaba los alimentos a los que había que recurrir para poder obtener estos mismos.

Es necesario resaltar que en ningún momento el autor manifestó interés por compartir con los docentes instrumentos, técnicas o estrategias didácticas para ser utilizadas en el salón de clase, puede percibirse que al autor le interesaba que los docentes aprendieran los contenidos de la nutriología y que, siendo expertos en educación, encontrarán los medios para que se trasladasen al salón de clase los conocimientos que se compartieron en el texto. Es imperativo para un proyecto más amplio conocer el recibimiento, aplicación y evaluación de este proyecto de educación nutricionista.

Según el autor, la intención era que aumentara el número de personas sanas y bien nutridas y disminuyera el número de enfermos. Para lograrlo se necesitaba que los productores, comerciantes y consumidores de alimentos tuvieran una idea clara de los requerimientos nutritivos de los individuos y de la comunidad en general, por lo que se les debía orientar a favor de una alimentación adecuada para lograr salud y con ello bienestar social tanto en el presente como en el futuro.

Esta idea de integrar culturalmente a la dietética en las cocinas y hogares tiene marcados en el texto a dos elementos como ejes responsables de dicha integración: las y los maestros y las amas de casa. Los primeros habrían de ser el medio que difundiera en todas las escuelas, para que en consecuencia impactase en todas las familias que, al ser “el núcleo principal de toda sociedad civilizada” (Olascoaga, 1963, p. 10), sería determinante para llegar a la cotidianidad, una vez ahí y ya adoptada por las madres de familia se ejecutaría lo necesario para resolver los problemas de la alimentación diaria de los niños, los jóvenes, los adultos y los ancianos.

Estos dos pilares en los que se deseaba fundamentar el basamento de la implementación de conocimiento nutrimental en los hogares no eran algo novedoso, ya las entidades gubernamentales encargadas de la educación y la salud habían colaborado estrechamente antes durante campañas de educación higiénica y de salud, de ello dan cuenta los trabajos de María Rosa Gudiño, donde demuestra que la educación higiénica se dirigía a las mujeres en razón de asignarles un rol de cuidadoras y responsables de la salud de todos los integrantes del hogar (Gudiño, 2016), y ella misma prueba que los maestros eran buscados como un difusor de una cultura de la higiene a través de publicaciones hechas por personal de salud y dirigidas a estos con consejos para implementar esta enseñanza en las escuelas (Gudiño, 2008). Entonces a docentes y madres de familia se les encargaba el estudio del contenido de este documento para que así pudieran alimentar de manera adecuada a la llamada “unidad básica de toda sociedad” y así, hogar por hogar, llegar a impactar a todo el país.

Creemos sumamente evidente el rol de género que se asigna a las mujeres en esta actividad, y aunque no es el fin de esta investigación es importante resaltarlo; según los parámetros tanto de la Secretaría de Educación como del médico responsable de este documento, las mujeres permanecerían sujetas al hogar como único espacio posible, desde el cual para incidir socialmente en la mejora del país se someterían a actividades que supuestamente les correspondían por categorías hechas pasar por naturales pero asignadas socialmente. Esta postura redundante a través del texto analizado.

El libro de Olascoaga tiene un especial interés por educar sobre la nutriología, probablemente por lo novedoso de la misma ciencia, para ello el autor parte de la historia, y es interesante el historicismo que le da a la nutriología. Siendo él mismo uno de los primeros nutriólogos en el país e influyente impulsor de los principios de esta ciencia en la educación, se observa cómo los explica de tal forma que la plantea como una ciencia humanizada enfocada no solo en los procesos biológicos del cuerpo sino en los sociales, donde por ende también busca incidir, y a la vez como el resultado del progreso científico.

Para Olascoaga, antes de la nutriología existía la *dietética*; es esta un antecedente empírico en el conocimiento sobre la alimentación, la expresa como el arte de prescribir regímenes de alimentación adecuados a las necesidades particulares de las personas sanas o enfermas, surgido en el siglo XVIII, es una etapa empírica previa a la *dietología*, que es presentada como un paso científico hacia la medicina curativa y profiláctica que incluye a las colectividades —dejando atrás la idea de centrarse en el individuo—, que consideraba al mismo tiempo las necesidades humanas de nutrición y los caracteres físicos, químicos, biológicos y económicos de los alimentos. Ambas son presentadas como precedentes de la *nutriología* de mediados del siglo XX, que en una breve pero completa definición resume como “una ciencia y arte que busca resolver los problemas humanos relacionados con la nutrición en sus aspectos médicos, sociales, económicos y educativos” (Olascoaga, 1963, p. 9).

Olascoaga presenta además una compleja intersección de disciplinas con las que la nutriología transita y dialoga para lograr una mejor construcción de sí misma; así, entre química, patología, bromatología, hasta la economía, la nutrición hace uso de recursos metodológicos de otras disciplinas para mejorar su propia labor. Al ser un texto orientado a la educación hace especial énfasis en lo que denomina “ciencias sociales y educativas”, entre las que describe antropología, historia, psicotecnia, sociología y didáctica, de esta última le interesan técnicas de enseñanza que se adapten mejor a las diversas regiones del país y a distintos grados culturales. Esto llama poderosamente la atención, dado que establece que para poder educar se requiere conocer una especie de estatus o nivel cultural, hay una predisposición aquí en torno a una gradación, o sea, un desarrollo o anquilosamiento que se relaciona con la manera en que un grupo pueda o esté dispuesto a aprender a alimentarse de forma adecuada. Puede interpretarse esto como un llamado a la pedagogía para que se una a la cruzada de los nutricionistas para que el pueblo aprenda a alimentarse de maneras adecuadas.

El documento revisado plantea la idea de que la nutrición está íntimamente ligada a la idea del cuidado del cuerpo para mantenerlo sano y fuerte y que sea así capaz de trabajar y ser productivo, y lo retrata como tal en la definición de la dietética, que forma parte de la nutriología. Describe a la *nutrición* como la entidad que señala las características de la alimentación adecuada que han de seguir las personas para mantener o recuperar la salud y también para lograr un mayor rendimiento físico y mental; páginas más adelante el mismo Olascoaga (1963) reitera que una mala alimentación –rasgo que caracteriza al 80% de la población nacional, según sus propias cifras– repercute en organismos que para defenderse de estas privaciones trabajan menos tiempo y con menor intensidad. Esa idea del rendimiento físico es el hilo conductor que podemos encontrar en el análisis de varios documentos sobre la educación y la nutrición. Pareciera pasar con poca atención, pero esta reiterada unión de los elementos que se discuten –salud, fuerza, trabajo y alimentación adecuada– sobrepasa la mera coincidencia, es un discurso de control social plenamente observable que forma parte de una estrategia de instituciones gubernamentales.

La relevancia que tomó el cuidado sobre la nutrición para proteger al trabajo en las consideraciones de Olascoaga escala a instancias fuera de la salud, por ejemplo, en el derecho, donde el autor buscaba incidir para exigir sanciones tanto económicas como corporales a los productores o intermediarios que ponían en peligro la salud de la población al no cumplir las disposiciones legales sobre los alimentos dictadas por la bromatología. Puede resultar lógico e incluso encomiable que se penalice a quien atente contra la salud de otras personas, pero se piden sanciones también a quienes adulteraban para reducir el valor nutricional de un alimento, ello por favorecer la desnutrición del pueblo, reducir de “forma permanente el bienestar social y disminuir la capacidad de trabajo” (Olascoaga, 1963, p. 13).

Esta instrumentalización de la ciencia médica era ofrecida como una acción de parte de los países democráticos para el cuidado de lo que el mismo Olascoaga catalogó como “el capital más valioso”, la población que necesitaba de los cuidados y las mejoras de sus aspectos psicológicos y físicos por medio de una alimentación adecuada. Es muy evidente el fin de mejorar a la población, a los cuerpos, a través de la ciencia.

Esta relación ciencia-cuerpos no es extraña para esa época, aunque normalmente se ve a través de las expresiones más agresivas como la eutanasia, que significaba en su aplicación el fin de los considerados menos aptos, la nutriología apuesta a mejoramiento de estos mismos considerados menos aptos, pero en lugar de optar por una sustitución gradual o, en su forma más agresiva un exterminio, apuesta por la mejora de las condiciones, es decir, la nutriología se encuentra en el debate de los cuerpos, de mejorarlos para mejorar a la sociedad, por ello la constante insistencia de ser vista como una ciencia amplia y diversa compuesta no solo de los elementos clásicos, como

la química o la patología, sino interesada en ir a la sociedad para intervenirla, para lo que le era necesario vincularse con las áreas encargadas de estudiar a las personas en cuanto a su dimensión social, o incluso de aquellas como la educación, que era vista como el medio para adquirir nuevo conocimiento y también para modificar conductas vistas como nocivas, por ello se produjeron textos como *Alimentación normal del mexicano*, que buscaba enseñar primero a los maestros para que estos llevaran dicho conocimiento a las escuelas y los hogares.

Tenemos entonces a la ciencia nutricionista que está en el debate en torno a la mejora de la sociedad, un debate que transitó entre visiones que insistían en que el problema radicaba en la herencia genética y otras que insistían que era un problema del contexto social. Esta investigación propone también demostrar que esta última visión fue la que se impuso en dicho debate. También se pretende evidenciar que no solo se redujo a un debate sino que se tomaron acciones en torno a cómo modificar a la población incidiendo en la alimentación.

Evidencia de lo mencionado anteriormente es que recibió el apoyo gubernamental para intervenir en las escuelas, en los materiales didácticos dirigidos a los niños, en la capacitación docente y en última instancia a través de estos dos puntos intervenir en la cocina a través de las amas de casa a quienes les encarga encarecidamente leer el libro y convencerse de que su labor enaltece al país porque están mejorando los cuerpos a través de los platos que cotidianamente se servían en las mesas. Evidentemente mucho menos agresiva esta opción médico-nutricionista que la médico-eugenésica, aunque no por ello menor es el impacto que buscaba tener en términos de mejorar los cuerpos de la población para poder mejorar el rendimiento en el trabajo y con ello a la sociedad misma y, sobre todo, partía de la misma base: incidir en la intimidad de la vida. Los cuerpos mexicanos no eran aptos para el tipo de sociedad que se quería, por ello era necesario intervenir para cambiarlos.

El autor de este texto, José Quintín Olascoaga Moncada, estaba inmerso en estas acciones. A finales de la década del 30 realizó una estancia de investigación en Argentina, en el Instituto de Nutrición de Pedro Escudero, quien proponía un estudio de la nutrición como parte de un problema social amplio, con raíces económicas más que con cuestiones biológicas; esta influencia de Escudero marcaría a Olascoaga en sus funciones como director del Instituto Nacional de Nutriología de México (Vargas, 2019), y también en la redacción del texto dirigido a los docentes.

Se he mencionado en este trabajo sobre la determinante influencia médica sobre las instituciones educativas, aunque efectivamente este personal sanitario tiene un rol preeminente, siendo algunos de los primeros secretarios de educación médicos de formación académica, no es por sí solos que pueden tener una voz escuchada y dictar parte de la norma educativa. Hay en el fondo un respaldo trascendental sustentado en influyentes agencias y organismos internacionales; el documento que revisamos deja entrever esa influencia.

Olascoaga menciona que antes de 1936 se pensaba tanto en México como en otros países que lo único importante en materia alimenticia era producir la cantidad suficiente de alimentos, industrializarlos y distribuirlos, resolviendo con ello los problemas de nutrición, pero dejando de lado los aspectos sociales, de educación o psicología; resolver las necesidades fisiológicas rudimentarias sin atender ni estimular las necesidades de tipo superior, características del hombre civilizado, que tienen como base la correcta nutrición y el equilibrio psicosomático (Olascoaga, 1963).

¿Qué sucedía en 1936 que cambió la percepción acerca de la manera correcta de alimentarse? El autor no se preocupa por dar a conocer cuál fue este parteaguas que marca a 1936 como un antes y después, sin embargo, existe un documento emitido en ese mismo año llamado *The problem of nutrition* (Barona, citado en Vargas, 2019) y la creación de una comisión nacional, que proponemos como ese eje que cambió la manera de ver la nutrición y en el que nuestro autor mismo estaba íntimamente involucrado en su realización y la implementación de los lineamientos salidos del documento y de la mencionada Comisión.

Al poco tiempo de su regreso de Argentina Olascoaga fungió como primer director de la Comisión Nacional de Alimentación creada justo en el año de 1936. En ella participaban representantes del Departamento de Salubridad Pública, de las secretarías de Agricultura, Comunicaciones y Obras Públicas, Hacienda y Crédito Público, Economía Nacional, Educación Pública, y de los departamentos encargados de asistencia infantil, agricultura, prensa y propaganda, asuntos indígenas, trabajo, y de explotación forestal, caza y pesca, beneficencia pública, y del Consejo de Educación Superior y Educación Científica (Vargas, 2019).

Dicha Comisión, constituida en buena parte por médicos, tuvo por objetivo estudiar los problemas nacionales de la nutrición con tres enfoques fundamentales: higiénico, económico y educativo. Es visible, según el historiador Joel Vargas (2019), cómo la Comisión atribuía muchos de los problemas de la alimentación a la falta de una ingesta suficiente de proteína animal, un elemento muy persistente en el texto de Olascoaga. Al año siguiente de su creación la Comisión pasó a la Secretaría de Asistencia Pública, cuya finalidad fue la de establecer criterios dietéticos de la alimentación en los establecimientos de dicha secretaría; rápidamente cumplido ese objetivo, su encargo fue el de estudiar la alimentación popular a través de todo el país.

En ese icónico año de 1936 se publicó *The problem of nutrition*, una compilación de investigaciones relacionadas con la nutrición, producto del esfuerzo de la Sociedad de Naciones, el Instituto Internacional de Agricultura de Roma, la Oficina Internacional del Trabajo y la Fundación Rockefeller. Dicho documento fungió como guía para la creación de propuestas de nutrición social. Lo realmente peculiar de esta publicación es la manera en la que aborda la alimentación: lo hace desde una dimensión social que considera los significados entre comida, pobreza y malnutrición como una combinación que puede tener como consecuencia un conflicto social provocado por una mala

alimentación. Mejorar las condiciones de vida de la población, particularmente de las clases trabajadoras, para prevenir una desobediencia civil que podía desembocar en conflictos armados. Estos mismos temores movían el quehacer de la Comisión (Vargas, 2019).

Al tratarse de un trabajo fruto de su época, cuando en los trabajos académicos no se solía tener cuidado con las citas y fuentes de información, es imposible confirmar con total certeza que los eventos a que se refiere nuestro autor corresponden a los que se le vinculan en la presente investigación, sin embargo, rastreando la trayectoria y genealogía de ideas sí es posible concluir que si bien Olascoaga no especifica por qué considera a 1936 como un año importante, estos dos eventos que exponemos marcan una pauta para explicar la razón de dicha afirmación. En ese año surgieron perspectivas en torno a la alimentación que establecían una manera específica de manejar el problema: disponer de alimento para la población no era suficiente, era fundamental considerar las consecuencias e implicaciones sociales que la alimentación tiene; el fin era poder administrar favorablemente a las clases trabajadoras y evitar que la escasez terminara en problemáticas sociales e irrupciones violentas como temían instituciones, médicos y gobierno. Gestionar adecuadamente la producción, disposición, distribución del alimento era necesario; considerar el valor social y cultural de los alimentos y sobre todo educar al respecto lo era también, en igual nivel de importancia.

Conclusiones

Este trabajo ha buscado dejar constancia sobre la inferencia en las lecciones difundidas en el personal docente sobre la corporeidad de la población mexicana y la relación que guarda con la alimentación; en un entorno en que se espera que dicha relación sea no solo un tema personal sino social, es muy claro que en los textos usados para la educación también había que adecuar el material esperando que con ello tuvieran las herramientas y el conocimiento correcto para implementar de forma exitosa medidas de mejora en la alimentación de la población mexicana.

Cabe resaltar en estos textos el interés en que fuesen las madres de familia quienes se involucraran de forma activa entre los actores sociales en torno a los procesos educativos. Es muy evidente la manera en que la estructura de la división del trabajo entre los integrantes de la familia y los roles de género interpuestos fungieron como determinantes para que esto sucediera; la mujer exaltada como un eje protector de la alimentación de la familia, concuerda con las posturas clásicas que arrojan los estudios de género enfocados en el siglo xx, las mujeres quedan recluidas en los hogares, desde ahí se espera su participación en la construcción de la sociedad mexicana, en la instrucción de sus hijos, en coadyuvar con el Estado en la creación de ciudadanos con determinados valores nacionalistas.

Al no ser del interés del autor del texto analizado presentar opciones a los docentes para que utilizaran en el aula, para que instruyeran a las madres de familia en estas ideas nutricionistas, no es posible analizar el texto en cuanto a su valor en sentido pedagógico, el autor mismo no manifiesta una recomendación, ni hace mención de contenido de índole educativa. Por estas cuestiones es que este trabajo pretende abrir una ruta para continuar investigando para determinar cómo fueron recibidas estas ideas, cómo se adaptaron por parte de las autoridades educativas, incluso cómo es que las y los docentes implementaron estrategias en el aula para que sus estudiantes las aprendieran y adoptaran como parte de su vida. Puede ser interesante también considerar investigar las resistencias a enseñar este tipo de contenido de las comunidades educativas, a absorberlas, o la disposición o posibilidad incluso de encontrar formas didácticas de enseñarlas.

Referencias

- Aguilar Rodríguez, S. (2008). Alimentando a la nación: género y nutrición en México (1940-1960). *Revista de Estudios Sociales*, (29), 28-41. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/18461>
- Aisenstein, A. M., y Almada Zárate, C. E. (2022). El campo y la ciudad como lugares de la nación: una mirada desde la educación alimentaria escolar (Argentina, 1936-1961). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 21-41. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.388>
- Bel Martínez, J. C., y Romero Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230082. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230082>
- Biltekoff, C. (2012). Critical nutrition studies. En J. M. Pilcher, *The Oxford Handbook of Food History* (pp. 172-190). Oxford University Press.
- Gudiño Cejudo, M. R. (2008). Educación higiénica y consejos de salud para campesinos en *El Sembrador* y *El Maestro Rural*, 1929-1934. En C. Agostoni (coord.), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX* (pp. 71-98). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”. https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/curar_sanar/494_04_03_sembrador.pdf
- Gudiño Cejudo, M. R. (2016). *Educación higiénica y cine de salud en México, 1925-1960*. El Colegio de México. <https://libros.colmex.mx/tienda/educacion-higienica-y-cine-de-salud-en-mexico-1925-1960/>
- López-Alonso, M. (2015). *Estar a la altura. Una historia de los niveles de vida en México, 1850-1950*. Fondo de Cultura Económica.
- Pío Martínez, J. (2013). La ciencia de la nutrición y el control social en México en la primera mitad del siglo XX. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 34(133), 225-255. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292013000100009&lng=es&tlng=es
- Olascoaga, J. Q. (1963). *Alimentación normal del mexicano*. Secretaría de Educación Pública.
- Vargas Domínguez, J. (2018). De la historia de los alimentos a la historia de la nutrición: reflexiones sobre América Latina en la primera mitad del siglo XX. *Perfiles Económicos*, (6), 137-171. <https://doi.org/10.22370/rpe.2018.6.1392>
- Vargas Domínguez, J. (2019). El auge y declive del Instituto Nacional de Nutriología de México y su proyecto de nutrición social de 1943 a 1956. *Historia Mexicana*, 69(2), 511-549. <https://doi.org/10.24201/hm.v69i2.3973>

Vargas Domínguez, J. (2021). La enseñanza de la nutriología en México entre 1936 y 1954. *Saberes. Revista de Historia de las Ciencias y las Humanidades*, 4(10), 78-108. <https://saberesrevista.org/ojs/index.php/saberes/article/view/216>

Vargas Domínguez, J. (2023). La construcción del salario mínimo y la nutrición en México a principios del siglo XX. *Historia Crítica*, 1(87), 101-125. <https://doi.org/10.7440/histcrit87.2023.05>

Cómo citar este artículo:

Armendáriz Romero, V. A. (2025). La influencia médico-nutricionista en los libros de capacitación docente 1940-1960. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 321-331. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.690>



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 liderazgo que hace cultura: las directoras de escuelas primarias

Leadership that makes culture: Women principals of primary schools

Cirila Cervera Delgado • Mireya Martí Reyes

RESUMEN

Este trabajo se ubica en el periodo aproximado de 1970 a 1985, revisando la actuación de maestras de escuelas primarias en su rol como directoras y, en consecuencia, lideresas de un núcleo profesoral y, eventualmente, de los barrios y colonias en donde se situaron los planteles que dirigían. En el marco social de la época, construimos la investigación con base en la historia oral, recuperando los testimonios de docentes que relatan el papel fundamental que desempeñaban en las escuelas, siendo oficial y formalmente directoras y autoridades académicas en los colectivos que encabezaban. En los hallazgos destaca que estas maestras, con su ejemplo y actuación, contribuían a la configuración de cultura escolar: intervenían en la planeación del ciclo lectivo, en la revisión de la programación de aula, en la forma y contenido de los festivales y ceremonias; en el modo de interacción con el profesorado, las autoridades educativas inmediatas y la localidad.

Resaltan las manifestaciones de la cultura empírico-práctica y académica, que dieron identidad y reconocimiento a esas escuelas.

Palabras clave: Cultura académica, cultura escolar, directoras, escuela primaria.

ABSTRACT

This paper considers the approximate period from 1970 to 1985, reviewing the performance of primary school teachers in their role as principals and consequently leaders of a teaching nucleus and, eventually, of the neighborhoods and communities where the schools they directed were located. Within the framework of the society of the time, we built the research based on oral history, recovering the testimonies of teachers who recount the fundamental role they played in schools, being official and formal directors and academic authorities in the groups they headed. In the findings, it stands out that these teachers, with their example and action, contributed to the configuration of school culture: They intervened in the planning of the school year, in the revision of classroom programming, in the form and content of festivals and ceremonies; in the way of interaction with teachers, immediate educational authorities and the locality. The manifestations of the empirical-practical and academic culture, which gave identity and recognition to these schools, stand out.

Keywords: Academic culture, school culture, women principals, primary school.

Cirila Cervera Delgado. Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México. 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>.

Mireya Martí Reyes. Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México. Es Doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba (ISA). Actualmente es directora y funge como presidenta del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CHIEEG). 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 el 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>.

Introducción

El estudio de la cultura escolar ha ganado un espacio significativo en la investigación de la historia de la educación, abordando distintos elementos de la cultura material, como los textos de alumnos y profesores, así como de las prácticas cotidianas en las aulas o las ceremonias cívico-culturales en fechas relevantes para las escuelas. Esta cultura se forja con el tiempo y caracteriza particularmente a cada plantel; es producto de un colectivo docente encabezado por su autoridad inmediata: las directoras y los directores, cuyo rol retomamos como eje de nuestro análisis en el presente artículo. Con tal fin, presentamos algunos antecedentes: la tesis de García (2002) titulada “Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo xx”; posteriormente, Rockwell (2007) analiza la relación entre cultura escolar e historia de la educación, cuestionando “la existencia de una «cultura escolar» constante y uniforme” (p. 175), sugiriendo, en consecuencia, la realización de estudios comparados. Aguirre y Márquez (2017) documentaron la presencia de la categoría *cultura escolar* en el campo de la historia de la educación: “en las últimas dos décadas la investigación de la cultura escolar ha fructificado [...] han aparecido, como sujetos y objetos de estudio, los museos escolares, la historia material de la escuela, la iconografía de la escuela como fuente” (p. 420).

Desde su enfoque, García (2020) fija su atención en las características del espacio, mobiliario y útiles escolares para los niños menores de seis años e identifica cómo se fue configurando una cultura escolar específica para niños pequeños que contribuyó a su establecimiento como un nivel separado de la educación primaria. Cerramos este bosquejo con el trabajo de Cervera y Martí (2021), quienes indagan sobre los trabajos manuales que alumnas y alumnos elaboraban en las escuelas primarias de alrededor de 1970 en México. Las autoras identifican que “estas prácticas son manifestaciones de la cultura empírica con componentes de la cultura académica, que se reconfigura, precisamente, por la cultura forjada por el colectivo docente” (p. 77).

Los estudios sobre la cultura escolar, como hemos intentado mostrar con esos antecedentes y otros muchos inspirados desde Julia (1995), se centran en distintos objetos de estudio, comenzando por el material educativo concreto, como libros, mobiliario y edificios; pero también están las prácticas, como festivales y ceremonias, rituales que, siendo un *quehacer*, configuran un *ser* de las escuelas, un sello distintivo que perdura en el tiempo y en la memoria de quienes participaron en dichas actividades académicas, que se conoce como “cultura académica” (Escolano, 2000). Esta cultura se va forjando con base en normas y reglas, en cuya fijación se ve siempre la intervención de las autoridades educativas, en este caso, las directoras, como depositarias de un liderazgo formal y de facto, eje en torno al cual hemos elaborado este artículo.

Así pues, mostramos episodios de la cultura escolar en planteles de educación primaria del estado de Guanajuato, México, en un horizonte temporal aproximado de

1970-1985, teniendo como centro la figura de las directoras, que iban perfilando los distintivos en torno a las actividades de carácter cívico-cultural y otras prácticas por las que eran reconocidas sus escuelas. El objetivo principal es coadyuvar al rescate de las actuaciones de las directoras, forjadoras de cultura escolar que se concretaba, entre otras manifestaciones, en la planeación institucional, ceremonias y festivales. Buscamos dar respuesta a estas preguntas: a) ¿Cómo era el liderazgo de las directoras de escuelas primarias, de modo que llegaban a instituir una cultura escolar?, b) ¿Cómo se organizaba el colectivo docente, encabezado por las directoras, para la realización de festivales y ceremonias?, c) ¿Qué características o elementos de la cultura escolar eran reconocidas entre una escuela y otra?

La cultura escolar como objeto de estudio

La cultura escolar se ha convertido en una categoría de análisis en la investigación educativa. Aun cuando el concepto ha tenido variaciones, es posible, hoy día, ubicar sus alcances y particularidades, y es conocido que “se ha incorporado con mucha fuerza a la investigación educativa en el marco de diversas corrientes teóricas” (Elías, 2015, p. 297), cuando su origen se ubica, básicamente, en la antropología. Agustín Escolano (2000), hace un recorrido por la “cultura de la escuela”, siempre indicando que esta categoría se convirtió en un enfoque necesario para indagar en las áreas no exploradas, los “silencios” de la historia de la educación, como los denominó Silver (1992), o la “caja negra”, según Depaepe y Simon (1995); es decir, la cultura de la escuela vino a develar la desconocida cotidianidad en los planteles educativos. Gracias a los estudios etnográficos y la tradición oral, esas “cajas negras” revelan su valioso contenido acerca de lo que era la escuela.

Elías (2015), Viñao (2002) y Escolano (2000), entre otros, coinciden en señalar que el concepto más aceptado, compartido y que permea hasta la actualidad es el que formuló Dominique Julia en 1995 y que amplió en 1996. Desde la perspectiva de Escolano, para Julia, la cultura escolar “se configurará como un conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas que se deben inculcar y como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas, a lo largo del tiempo” (Escolano, 2000, pp. 201-202). En igual sentido, Escolano define la cultura de la escuela como “el conjunto de normas, teorías y prácticas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones en las instituciones educativas” (2000, p. 201), como un dispositivo creado por la comunidad escolar, con sus significados acuñados y entendidos por esta y con un reconocimiento distintivo hacia el exterior. Esta es la acepción que aplicamos a nuestra investigación, delimitada al hacer, basado en normas, de las directoras, como lideresas de un colectivo docente que construía prácticas en las escuelas primarias y que, en varios casos, trascendían a la comunidad.

Particularmente para el área de historia de la educación, Viñao (2002) resalta el factor tiempo, que le otorga a la cultura de la escuela permanencia institucional como un constructo colectivo. Para este autor, se trata de

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas [p. 59].

Tal como concluyen los autores referenciados, el concepto de *cultura escolar* no se alinea a un significado; por esta razón, es muy propicia la revisión que hace Elías, que le conduce a afirmar que

En términos muy generales [...] la cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994). Este sistema de significados generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa. Algunos autores tienen una visión más bien holística (Hargreaves, 1995) mientras otros enfatizan el hecho que toda cultura escolar incluye diversas subculturas en su interior (Firestone y Louis, 1999) [Elías, 2015, p. 288].

Elías admite que, aunque el concepto de cultura escolar no es único, “es una dimensión central en el estudio de las prácticas escolares por cuanto es la cultura la que constituye la identidad de la escuela” (2015, p. 297); gracias a este enfoque, se sabe lo que acontece al interior de los centros educativos y sobre las y los autores a quienes les acontece. Así, nos apegamos a tal tesis, puesto que indagamos en prácticas como la organización y planeación escolar, festivales y ceremonias, entre otras, que sucedían en escuelas primarias. En dichas actividades participaba el colectivo docente, encabezado por la autoridad en ese ámbito: las y los directores. Finalmente, nuestra investigación toca dos de los ámbitos de la cultura de la escuela que identifica Escolano (2000):

- a) La cultura empírico-práctica que han construido los enseñantes en el ejercicio de su profesión.
- b) La cultura académica o los saberes que genera la especulación y la investigación.

Como mostraremos en su momento, un solo evento tiene características de estos tipos de cultura, por lo que el concepto se perfila complejo, tal como es la cotidianidad de las escuelas y las aulas, como lo han venido develando las “cajas negras” y se han dejado escuchar “los silencios” de las voces de las protagonistas de esta historia a quienes les acercamos el micrófono para compartir su construcción propia de la cultura de sus escuelas.

Metodología

En concordancia con nuestro objeto de estudio y perspectiva, realizamos la indagación desde un enfoque interpretativo, desde el cual se concibe que “La cultura es una red de significados [que] son el producto de la interacción y negociación social y guían la definición de la situación que tienen los miembros de la organización y, eventualmente, sus actos” (Elías, 2015, p. 289).

La muestra de informantes claves es intencional y por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017). Es intencional porque seleccionamos casos característicos de una población muy amplia, limitando la muestra solo a tres casos, y por conveniencia, porque se trata de personas accesibles y próximas que aceptaron ser incluidas en la investigación. Se trata de profesoras que, a través de entrevistas abiertas brindan su testimonio de ser directoras en distintas escuelas primarias en la etapa de 1970 a 1985, siendo este el único criterio de inclusión. Las entrevistas las realizamos en abril y mayo del 2023. Seguimos el método biográfico, que “forma parte de la revalorización del actor social (individual y colectivo) [...] caracterizado como sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad social” (Pujadas, 2000, p. 128).

En la Tabla 1 se anotan los datos necesarios para identificar el contexto de las entrevistadas.

Tabla 1
Identificación de las informantes y del contexto de las escuelas

Nombre	Escuela	Municipio	Cargo
Tere	Carlos Montes de Oca	Guanajuato	Encargada de despacho y directora
Mary	Damián Carmona	Romita	Directora
Chela	18 de marzo	Salamanca	Directora y supervisora

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por las informantes.

La historia oral permite una comprensión más profunda de las personas entrevistadas. El alcance de este recurso lo ha convertido en herramienta usual en la investigación social y, por tanto, educativa: “Se trata de un método cualitativo que identifica información de corte subjetivo acerca de la vida de una persona determinada que narra un momento específico” (Rodríguez et al., 2014, p. 194).

Resultados

El origen: nace una vocación de servicio en el magisterio

Las protagonistas de esta historia son profesoras del estado de Guanajuato, de tres municipios distintos y diferenciados por su nivel económico y situación geográfica; comparten un horizonte temporal en sus labores como directoras de sendas escuelas primarias. Vale recordar que el magisterio constituía una opción real para la formación profesional de las mujeres aún a mediados del siglo xx, lo que, de inicio, ya les otorgaba un cariz distintivo. Como es de esperar, algunas tuvieron un camino más allanado, mientras que otras libraron una primera batalla para inscribirse en la escuela Normal.

Tere, jubilada, de 74 años, declara que sus padres la apoyaron en su decisión de estudiar. Sin duda, el hecho de que la Normal estuviera en su propio municipio influyó para su bien. A Mary, de 76 años, su idea de ser profesora le significaría mudarse de la casa familiar en Romita e ir a vivir a la capital del estado, en una época en la que las distancias se percibían con otra naturaleza, por las vías de comunicación y el transporte; la economía del hogar dependía del buen temporal y las cosechas que podían levantar su papá y hermanos, pequeños ejidatarios. Por su lado, el papá de Chela era empleado de la refinera de petróleo, en el municipio de Salamanca; también hubo de hacer esfuerzos para pagarle los estudios en una Normal privada, en Celaya, municipio en donde vivió durante su época de estudiante.

Las directoras: el poder de configurar cultura escolar

Las tres entrevistadas llegaron a ocupar cargos de dirección, no antes de acumular un mínimo de 15 años de servicio como profesoras frente a grupo. De hecho, Tere lo consiguió casi al cumplir tres décadas laboradas, cuando ya tenía el suficiente tiempo trabajado para jubilarse. Como indican los estatutos en el estado de Guanajuato, las tres se sujetaron a un proceso de evaluación a través de un escalafón para acceder a ese puesto, en el cual el requisito que se valoraba mucho era la antigüedad; luego la preparación, que, en aquel tiempo, era mucho pedir una licenciatura o Normal Superior, por lo que este rubro se concretaba en cursos de actualización y capacitación docente. Así es que: “Contaba mucho que tuvieras ganas de ser directora, que te gustara ese puesto para que concursaras [por él] y que «le gustaras al inspector», es decir, que le cayeras bien” (Celia Domínguez Ramírez, comunicación personal, 25 de mayo del 2023). Por supuesto, ejercer como directoras traía consigo una mejor percepción salarial y, justamente, un reconocimiento dentro de la comunidad educativa y la localidad:

Todos los profesores éramos muy respetados en las comunidades, más si eran rurales. Pero también en las escuelas urbanas. El director o la directora eran autoridades, personas muy respetadas, casi casi como el padre [sacerdote] o el doctor [médico]. La voz de los

directores era ley. Por eso teníamos que saber más que todos y contar con experiencia [María López Amaro, comunicación personal, 4 de mayo del 2023].

Como en la actualidad, las y los directores podían ocupar indefinidamente ese cargo, de allí que sus acciones llegaban a *formar escuela*, a grabar su sello particular en los planteles, de modo que en el barrio era común escuchar que se hablaba de “la escuela de”, en alusión a que, en este caso, las directoras eran como dueñas y señoras de sus centros de trabajo y dictaban lo que se tenía que hacer y cómo debía suceder, casi siempre apegadas a la normatividad institucional que convertían en reglamento interno. Este rasgo no se interpretaba como autoritarismo, sino como toma de decisiones de una persona a quien se respetaba por su experiencia y, por tanto, era incuestionable. Ellas ejecutaban las indicaciones de las autoridades educativas:

Desde la inspección nos llegaban las instrucciones de la Secretaría [de Educación Pública]. Eso era ley. Así como teníamos en la dirección el retrato del presidente [de la República] teníamos en cuenta las fechas y las indicaciones especiales. Todo funcionaba como relojito: las reuniones de planeación con los profesores, la llegada de los libros de texto y los libros para los maestros, las solicitudes de otras oficinas, como las de salud, las visitas del supervisor a los grupos, las asambleas con los padres de familia... todo, todo eso quedaba anotado desde el inicio del ciclo lectivo [M. T. Aguilera Ojeda, comunicación personal, 18 de abril del 2023].

Como parte de un sistema vertical de gestión estrictamente reglamentado, las directoras de las escuelas seguían a pie juntillas las instrucciones recibidas de sus autoridades superiores y vigilaban que sus profesores las cumplieran de igual manera. Eran depositarias de las disposiciones oficiales y transmisoras de estas a sus comunidades. A la vez, moldeaban a las profesoras y profesores que se iban incorporando a sus planteles.

Mary y Chela relatan que a veces se tenían que imponer a los maestros y, otras, les corregían la plana: “Llegaban los jovencitos [profesores noveles] muy ufanos, dizque muy formados en los nuevos enfoques de la didáctica, pero de práctica nada, de control de grupo, nada; entonces, era necesario enseñarles a dar la clase, a mantener la disciplina” (M. López, comunicación personal, 4 de mayo del 2023). Al respecto, Chela abunda: “No faltaba uno que otro [maestro] que se resistía a cumplir tal o cual actividad. ¿Cómo iba a ser eso? ¡No! Si para algo se había planeado [el ciclo lectivo con todas sus actividades]. No iban a salir ahora con no hacer nada o con hacer cualquier cosa” (C. Domínguez, comunicación personal, 25 de mayo del 2023).

Los comentarios anteriores de las directoras dan elementos, además, para constatar que la formación docente se completa en la práctica, esto es, con las experiencias cotidianas en el colectivo docente y sin un plan predeterminado, pero efectivo. En este proceso de formación mutua, el liderazgo académico de las directoras resultaría básico, como las guías que fueron para adentrar al profesorado a la vida magisterial.

La cultura escolar: obra del liderazgo de las directoras con el colectivo docente

Lo que ocurría al interior de las escuelas se sabía pocas veces. Pero una ventana abierta eran los festivales y las ceremonias, parte sustantiva de la cultura escolar. Acerca de estos, las entrevistadas tienen significativos recuerdos:

Los desfiles... ¡ah, cómo nos ponían contentos! Es que nos costó mucho adquirir las trompetas y los tambores y luego formar como cadetes a los alumnos. Se te ponía la piel chinita de pura emoción al verlos desfilar en el centro esos dieciséis de septiembre y veinte de noviembre... es más, hasta cuando ensayaban, las tardes de cada tercer día. [...] Llegaron a invitar a nuestra banda de guerra para las procesiones, para hacer los honores [a la bandera] en distintas oficinas, como las de los comerciantes y empresarios y para la fiesta de la colonia. Era un orgullo. Claro que sí. Oír: “Es la banda de la escuela de la Señora Tere” me hacía sentir orgullosa [M. T. Aguilera, comunicación personal, 18 de abril del 2023].

El testimonio de la directora Tere es una muestra de la vinculación que las escuelas primarias podían establecer con los vecinos de las colonias y barrios y con instancias como asociaciones; de manera natural la vinculación se creaba con las actividades como los desfiles, que recorrían las calles cercanas a los planteles, o cuando era la comunidad la que accedía a la escuela, en eventos especiales como los cierres de cursos, que eran fiestas para la escuela, las familias de las y los alumnos que concluían su primaria y buena parte de la comunidad. Estas ceremonias eran una especie de examen no solo para los alumnos y egresados, sino para el centro educativo y, por tanto, para la directora y sus profesores; pero se distinguían por su sello festivo.

Días antes habíamos examinado a todos los alumnos, con especial cuidado a los de sexto. No se podía ir nadie sin los conocimientos que marcaba el plan. Punto y aparte, eso se manejó muy mal poco después: ¿cómo que de repente no puedes reprobar a nadie? No. Eso vino a hacer mediocre la escuela. Ya nadie se preocupó por aprender. Bueno, regresando al tema, sí. ¡Qué bonito era ver nuestra escuela de gala! Había exámenes públicos y, además, las exposiciones de los trabajos manuales de los alumnos, desde los más sencillos de los niños de primero, hasta verdaderas obras de arte que hacían las muchachas de sexto: filigrana, colchas, manteles... o muebles sencillos de madera de los muchachos. Se te iban los ojos de ver tanto primor [M. López, comunicación personal, 4 de mayo del 2023].

Chela relata que la organización de todos los eventos era tarea ordinaria de la cultura académica de las maestras y maestros, que debían sentir suyas esas actividades cocurriculares para

que les pusieran todo el empeño [y] porque era su trabajo el que se ponía a prueba ante los ojos de las autoridades de la Secretaría, de los padres de familia y los demás

compañeros profesores. Es decir, los nuevos iban aprendiendo de los que tenían más antigüedad [...] de esa manera, se iba haciendo una bonita costumbre [C. Domínguez, comunicación personal, 25 de mayo del 2023].

La afirmación de la directora Chela confirma la premisa de que la construcción de la cultura escolar toma su tiempo y hace falta la aportación permanente y persistente del colectivo docente. Este principio corrobora que “una golondrina no hace verano”, pero varias, durante varios veranos, marcan un camino al que se van incorporando nuevos profesores. Cuando uno llegaba, podía ver los rasgos de esa cultura y, generalmente, se unía a ella. Para ese fin, entre otros, estaba la guía de las directoras.

Los honores a la bandera cada lunes, la conmemoración de fechas especiales (tanto cívicas como sociales), los concursos académicos y artísticos entre zonas escolares, son actividades que las directoras recuerdan haber organizado con sus colectivos docentes. ¿Fue determinante su presencia? Las tres coinciden en que de igual manera se hubieran dado esos hechos, pero que ellas trataron de imprimir su estilo particular. Chela dice: “A pocas cuadras había otra escuela, pero esa no era tan reconocida por los padres de familia. Preferían traer a sus hijos a la mía, aun teniendo que esperar uno o dos años para ganar un lugar” (C. Domínguez, comunicación personal, 25 de mayo del 2023). ¿Tenía que ver ese “prestigio” con las muestras de cultura escolar reseñadas? Tere aventura al respecto:

Por supuesto que sí. Nuestra escuela fue de las primeras en exigir el uniforme. De primero no querían [las madres y padres de familia], pero después se veían bien contentos. De igual manera, nuestra escuela estaba bien pintadita, con jardines bonitos. Eso no era de un día para otro: demandaba planeación y conseguir recursos con los mismos padres y en la presidencia municipal. Era tocar puertas y dar resultados. Esa es una buena gestión. Allí estaba nuestro liderazgo. Hacíamos cosas que perduraban [M. T. Aguilera, comunicación personal, 18 de abril del 2023].

Otra tarea que se programaba desde el inicio y para todo el ciclo lectivo eran las guardias que se asignaban a las y los profesores de cada grado y grupo. Las escuelas de las directoras Tere, Mary y Chela eran de organización completa, lo que significa que tenían al menos un docente por grado y se traducían en un esquema también completo de cumplir con las obligaciones de hacer una semana de guardia, que no eran sencillas ni pocas y conducían a que las y los profesores cambiaran su rutina habitual para asumir ese quehacer: vigilar la entrada y salida de los alumnos, organizar los honores del lunes, hacer el periódico mural de la semana, cuidar de la limpieza de las áreas comunes, ordenar al estudiantado en filas por grado y grupo para su ingreso de entrada a la jornada y después del recreo, etcétera.

La directora Tere acepta que encargarse de la guardia era un periodo desgastante para la profesora o el profesor encargado, porque implicaba bastante trabajo extra. Por ello, “comenzaba la serie con el maestro de sexto A, luego sexto B; enseguida

los quintos, y hasta el final los de primero” (M. T. Aguilera, comunicación personal, 18 de abril del 2023).

Sobre el mismo tema, se retoma el testimonio de la directora Chela:

El maestro de guardia era el encargado de la disciplina de toda la escuela; cuidaba que los alumnos entraran con el uniforme limpio, las niñas bien peinadas y los niños con el cabello corto. Se encargaba de la limpieza de los patios, porque el intendente no era suficiente; los alumnos recogían papeles y barrían. A veces también, ni modo, les tocaba limpiar los baños [C. Domínguez, comunicación personal, 25 de mayo del 2023].

Otras responsabilidades del maestro de guardia las cita Mary, siendo directora de una escuela de nueve grupos: “Los profesores de guardia elaboraban con sus alumnos el periódico mural, en donde había anuncios, las efemérides y notas relevantes según la época, resaltando las fechas a conmemorar” (M. López, comunicación personal, 4 de mayo del 2023).

Vale la pena resaltar que la maestra o el maestro encargado de la guardia, en la práctica, eran auxiliares de las directoras en la gestión de las actividades de las escuelas, aunque nunca se reconociera este hecho con compartir autoridad. Esta era incuestionablemente depositada en ellas.

Las maestras Tere, Mary y Chela no se conocen entre sí, pero, como se percibe, sus relatos coinciden notablemente en relación con la organización de la escuela, las actividades más cotidianas como las guardias o los festivales y ceremonias que desarrollaban como parte de los rituales que se practicaban con regularidad. Muy probablemente, las prácticas que rescatan de sus memorias eran comunes a otras escuelas de la época, pero cada una imprimía sus códigos propios, lo que, a la larga, llevaba a la configuración de *la cultura de su escuela*.

Conclusiones

En este artículo hemos dado a conocer una parte de la cultura escolar: aquella que se construía en el seno de los planteles de educación primaria en el estado mexicano de Guanajuato, por el colectivo docente, guiado por el liderazgo de las directoras; este liderazgo era formal, ya que contaban con un nombramiento que se les había expedido gracias a su trayectoria en el servicio docente; para la época en estudio, contar con antigüedad en el trabajo era un rubro que otorgaba la máxima puntuación en el escalafón, mecanismo que les permitía ascender de profesoras a directoras. El aspecto de preparación se concretaba, principalmente, por cursos de actualización y capacitación, y solo en contados casos, con una licenciatura en Educación o Normal Superior. En este tenor, la experiencia (con la antigüedad como indicador) era lo que les permitía a las directoras erigirse como autoridades académicas en sus escuelas.

Las directoras eran las encargadas de guiar todo el ciclo lectivo, que iba del 2 de septiembre al 30 de junio del siguiente año. Así, desde el inicio, quedaban establecidas las circunstancias de modo, tiempo y lugar en que habría de transcurrir la vida cotidiana en las escuelas. Quedaba asentada la planeación curricular y la programación del aula de cada uno de los seis grados; la celebración de las ceremonias cívicas y sociales; los certámenes públicos, la participación en concursos académicos y artísticos internos y entre zonas; la clausura de cursos; la intervención de la escuela en actividades de la colonia o el barrio. Esas actividades eran apreciadas por madres y padres de familia y reconocían en ellas la intervención explícita de las directoras, autoridades respetadas y apreciadas por toda la comunidad.

Bajo el liderazgo de las directoras se conformaba el modo de actuar y ser del profesorado, de manera que también este se destacaba entre otros colectivos. Justamente, es la labor sostenida del claustro académico la que trasciende los muros de la escuela y del tiempo. A la larga, se reconocía que esa escuela “hacía escuela”, es decir, que había fraguado formas de cultura escolar que destacaban por sobre otras.

En los casos estudiados, las directoras testimonian cómo se organizaba la escuela para la realización de festivales, como el cierre de cursos: certámenes públicos, exposición de trabajos manuales, graduación de los alumnos de sexto grado, y de ceremonias cívicas, como los desfiles el 16 de septiembre, para conmemorar el inicio del movimiento de independencia de México, o el 20 de noviembre, que marca el comienzo de la Revolución mexicana. Asimismo relatan cómo la comunidad sentía suyos estos eventos.

La disciplina y los resultados de aprendizaje de las alumnas y los alumnos hacían que las escuelas ganaran prestigio, manifiesto en los certámenes y exámenes públicos, atribuido en buena medida a las directoras. Otros rasgos distintivos eran la organización escolar, el uso de uniformes, la apariencia limpia y agradable de los planteles. El mantenimiento de los inmuebles se debía a la gestión de las directoras, que acudían al apoyo de los padres de familia y de las autoridades educativas.

Finalmente, se puede concluir que la actuación de las directoras incidía en la forma del quehacer de la escuela y de cada profesor y profesora en el aula; esto es, en la cultura escolar.

Referencias

- Aguirre Lora, M. E., y Márquez Carrillo, J. (2017). Comunidad mexicana de historiadores de la educación. Aproximaciones a un recuento historiográfico 2002-2012. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 401-422.
- Cervera Delgado, C., y Martí Reyes, M. (2021). Los trabajos manuales: manifestaciones y muestras de la cultura escolar en la educación primaria. *Cabás*, 26, 77-92. <http://revista.muesca.es/documentos/completos/Cabas26.pdf>, DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.74.69.015>
- Depaepe, M., y Simon, F. (1995). Is there any place for the history of education in the History of Education? *Paedagogica Historica*, 31(1), 9-16.

- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200016&lng=en&tlng=es
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de la Educación*, (ext.), 201-218. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73415/008200230158.pdf>
- García Alcaraz, M. G. (2002). *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://www.somehide.org/images/articulos/documentos/publicaciones/HistoriadelaCulturaEscolar.pdf>
- García Serrano, A. A. (2020). Escuelas de párvulos y Kindergärten de la Ciudad de México: configuración de una cultura escolar para niños menores de seis años, 1881-1917. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 153-162. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.298>
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En A. Novoa, M. Depaepe y E. Johanningmeier (eds.), *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives. Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education* (supplementary series, vol. 1). Gent CSHP.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, (16), 175-212.
- Rodríguez García, A., Luque Pérez, R., y Navas Sánchez, A. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *Reidocrea*, 3, 24, 193-200. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32326/ReiDoCrea3-A24.pdf;jsessionid=4E83A5A9282BF40E6DDDBE28C98086FF?sequence=6>
- Silver, H. (1992). Knowing and not knowing in the history of education. *History of Education*, 21(1), 97-108.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios* (2a. ed.). Morata.

Cómo citar este artículo:

Cervera Delgado, C., y Martí Reyes, M. (2025). Un liderazgo que hace cultura: las directoras de escuelas primarias. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 333-344. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.699>



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 adaptación de un espacio para la educación de los sordomudos en el siglo XIX mexicano. Experiencias y avatares en la construcción de una cultura escolar

The adaptation of a space for the education of the deaf-mute in 19th century Mexico: Experiences and challenges in the construction of a school culture

María Isabel Vega Muytoy

RESUMEN

La Escuela Nacional de Sordomudos (ENS) fue fundada oficialmente en la ciudad de México tras la restauración de la República en 1867, y fue la primera experiencia educativa en su género que contó con recursos federales para el logro de sus objetivos de instrucción; pero sus raíces se encuentran en el Segundo Imperio, específicamente en la Escuela Municipal de Sordomudos fundada en 1866. Esta institución puede ser concebida como pionera en lo que actualmente se conoce como *educación especial*. Este artículo forma parte de una investigación más amplia que estudió la construcción de la cultura escolar de la Escuela Nacional de Sordomudos en sus primeros años de existencia; no obstante, el objetivo de este trabajo únicamente se centra en dar a conocer cómo se cristalizó uno de los tres elementos que el historiador francés Dominique Julia (1995) consideró indispensables para la configuración de una *cultura escolar* institucional: el espacio propio, esto es, el espacio físico que permitiría la organización y consolidación del proyecto educativo. Para ello, se recuperaron las ideas de Dorothy Tanck y Antonio Viñao para el análisis de las fuentes primarias encontradas sobre el proceso de adaptación del edificio escolar y los materiales de apoyo necesarios para la educación de estudiantes que vivían con sordomudez.

Palabras clave: Historia de la educación, educación especial, cultura escolar, edificio escolar, sordomudos.

ABSTRACT

The National School for the Deaf-Mute (Escuela Nacional de Sordomudos, ENS) was officially founded in Mexico City following the restoration of the Republic in 1867, and it was the first educational initiative of its kind to receive federal funding to achieve its instructional goals. However, its roots trace back to the Second Mexican Empire, specifically to the Municipal School for the Deaf-Mute, founded in 1866. This institution can be regarded as a pioneer in what is now known as *special education*. This paper is part of a broader research project that studied the construction of the school culture of the National School for the Deaf-Mute during its early years of existence. Nonetheless, the aim of this paper focuses solely on how one of the three elements that French historian Dominique Julia (1995) considered essential for the formation of an institutional *school culture* was realized: the dedicated space, meaning the physical space that allowed for the organization and consolidation of the educational project. To achieve this, the ideas of Dorothy Tanck and Antonio Viñao were employed to analyze the primary sources found regarding the process of adapting the school building and the support materials necessary for the education of students living with deafness.

Keywords: History of education, special education, school culture, school building, deaf and mute.

María Isabel Vega Muytoy. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Nextlalpan, México. Es Doctora en Ciencias de la Educación por el ISCEEM; Maestra en Historia y en Historia Moderna y Contemporánea (COLMEX e Instituto Mora); Licenciada en Derecho y en Pedagogía y profesora de educación primaria (UNAM y Escuela Normal). Especialidades y diplomados en historia, historia de la educación e investigación educativa (Universidad iberoamericana, el Colegio Mexiquense, ISCEEM). Sus publicaciones y temas de investigación versan sobre historia de la educación del siglo XIX, derecho, cultura escolar, castigos y educación especial. Correo electrónico: maria.vega@isceem.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5271-7797>.

El punto de partida. Referentes

La investigación en extenso se desarrolló con base en las directrices que brinda la perspectiva teórica de la historia social, la cual centra su interés en el aspecto cotidiano y real de los problemas (Tanck, 1976). Por el tipo de fuentes que se recopilaron y analizaron, la metodología fue el análisis histórico-documental, y la principal categoría presente en este trabajo es la de *cultura escolar*.

El objetivo de este documento es dar a conocer cómo se cristalizó uno de los tres elementos que el historiador francés Dominique Julia (1995) ha considerado indispensables para la configuración de una cultura escolar institucional, esto es, el edificio escolar propio. Con base en ello, los cuestionamientos que guiaron el desarrollo de este documento fueron: ¿Por qué es importante el espacio o edificio escolar para la conformación de una cultura escolar? ¿Qué vicisitudes enfrentó el profesor Eduardo Huet para convertirse en director de la primera Escuela de Sordomudos en México? ¿Qué acciones emprendió y que vicisitudes enfrentó para adaptar el espacio asignado como edificio escolar? ¿Cuáles fueron los costos y los logros? Estas preguntas y sus respuestas marcaron las fases de este artículo.

Importancia del espacio escolar

Dominique Julia en 1993 fue invitado a dictar una conferencia en Lisboa sobre la cultura escolar como objeto histórico, en ella declaró que era la primera vez que abordaba el tema y que, con base en sus pesquisas históricas en torno a las primeras escuelas que surgieron entre los siglos XVI y XIX en Europa, consideraba que difícilmente se podría construir una cultura institucional propia si la escuela no contaba con: 1) un espacio propio, 2) planta profesional especializada que impartiera los conocimientos, 3) graduación de los saberes (Julia, 1995). El historiador francés fundamentó la pertinencia de cada uno de estos aspectos, y sobre el primero de ellos expresó la importancia que tenía el edificio escolar propio para la conformación de rituales, tradiciones, costumbres, organización, sentido de pertenencia, entre otros más elementos. El edificio escolar propio (construido exprofeso o adaptado) era fundamental para lograr que todos los sujetos involucrados (alumnos, profesores, directivos y demás personal de apoyo) pudieran alcanzar la sedimentación de los procesos educativos, indispensables para la conformación de la identidad escolar (Viñao, 2006). Sobre el concepto de *cultura escolar*, Dominique Julia afirmó que las normas y las prácticas escolares determinan los saberes y conductas a inculcar y que todas ellas podían variar según la época y el lugar (Julia, 1995).

Antecedentes de la Escuela de Sordomudos

El 28 de noviembre de 1867 el presidente Benito Juárez fundó de manera oficial la Escuela Nacional de Sordomudos; no obstante, ésta ya existía y funcionaba desde el mes de mayo de 1866. La Escuela de Sordomudos fue erigida durante el Segundo Imperio, y fue dirigida por el profesor francés Eduardo Adolfo Huet Marion (Vega, 2015), personaje que ganó el apoyo del gobierno imperial tras haber gestionado de manera personal los primeros apoyos para la fundación de la que sería llamada Escuela Municipal de Sordomudos.

Esta institución tuvo dos etapas: una incipiente, en la que la escuela estuvo instalada en una pieza prestada dentro del Colegio de San Juan de Letrán (AHCM, 1866, Doc. 4, p. 6). En ese reducido espacio, Eduardo Huet, sin contar con las condiciones indispensables para brindar educación, atendió a unos cuantos niños sordomudos de la ciudad “en condiciones muy desfavorables de aprender” (AHCM, 1866, Doc. 8, p. 10). Esta experiencia de instrucción duró ocho meses (de mayo a diciembre), y a pesar de las precarias condiciones que tuvo en el aula prestada para brindar instrucción, ésta culminó con la presentación de tan sólo tres pequeños sordomudos en un certamen público ante autoridades del ayuntamiento. En este evento Huet demostró el avance extraordinario de los niños, quienes aprendieron no sólo a comunicarse con señas, sino que demostraron notables conocimientos de gramática y escritura. El asombrado jurado comprobó la pericia del profesor francés, por lo que decidieron mejorar las condiciones en las que hasta ese momento había ejercido su función educadora en la escuela.

La segunda etapa se dio cuando la Escuela Municipal de Sordomudos fue reubicada en el edificio del Colegio de San Gregorio. El ayuntamiento firmó un contrato con el profesor francés, y en ese documento se estableció un mejor sueldo para él; así mismo, el profesor se comprometía a brindar instrucción gratuita a doce niños sordomudos (seis varones y seis niñas) pobres de la ciudad, quienes tendrían alimentación, vestido y vivienda, por lo que los pequeños quedaron inscritos como pupilos, esto es, alumnos internos (vivirían en la escuela). Las clases iniciaron en enero de 1867 y en el seno de ese espacio escolar ya propio que, aunque con muchas necesidades en cuanto a la falta de mantenimiento del inmueble, falta de mobiliario escolar y útiles educativos especiales para las necesidades de los pequeños sordomudos, se empezó a construir, en el marco de la cotidianidad, una cultura escolar muy particular. No obstante, con la caída del Imperio, la República generó una reorganización en todos los niveles educativos, y la Escuela de Sordomudos dejó de ser *municipal* para convertirse en *nacional*.

El cambio de municipal a nacional no sólo definió lo relacionado a de dónde provendrían los recursos para la escuela, sino todo lo concerniente a la organización interna de la institución. El cambio de residencia se dio por la ley del 28 de noviembre

de 1867 (Islas, 1893, pp. 5-7), por lo que la sede de la escuela dejaría el Colegio de San Gregorio para trasladarse al viejo edificio del ex-Convento de Corpus Christi, situación que implicó el traslado de los muebles que ya se habían adquirido para la escuela y realizar una nueva inversión para la adaptación del inmueble, que era más pequeño que el anterior, pero ahora con más responsabilidades para el profesor Huet.

La ley que reguló a la recién erigida Escuela de Sordomudos se estructuró en 16 artículos, normatividad que permite conocer:

- a) Las implicaciones de la nacionalización, que no sólo se refería al financiamiento, sino al influjo nacional que tendría la escuela.
- b) La organización de la institución, que dejaría de ser sólo escuela elemental para sordomudos para ser también una escuela Normal para profesores de sordomudos.
- c) El tipo de enseñanza especial impartida, que implicaba no únicamente la transmisión de saberes teóricos y prácticos a los futuros profesores sino, además, la formación integral de los pequeños sordomudos en calidad de pupilos “internos” con una beca para su formación, manutención y oficio/profesión a su egreso.
- d) El proceso de cambio y adaptación al nuevo edificio. En este trabajo me centro en este último aspecto.

El nuevo edificio, Corpus Christi: cambio y adaptación

Tras la caída del Segundo Imperio y el advenimiento de la República hubo cambios importantes en todos los ámbitos sociales. El traslado de la Escuela Municipal de Sordomudos al ex-Convento de Corpus Christi al parecer obedeció a que el edificio del Colegio de San Gregorio era propiedad del ayuntamiento de la Ciudad de México, mientras que el del ex-Convento de Corpus Christi era propiedad de la Federación. Sin embargo, el director de la escuela, Eduardo Huet, redactó un escrito-apelación para justificar el reclamo de bienes que se dejaban en el Colegio de San Gregorio, documento que permite otro análisis.

Con base en la serie de ocurso recibidos y respondidos por el profesor Eduardo Huet, se puede deducir que él fue informado del traslado al ex-Convento de Corpus Christi durante los primeros días del mes de noviembre de 1867, cuestión que no fue de su agrado. En primer lugar porque recientemente se estaban concluyendo los arreglos y adecuaciones hechas al edificio del Colegio de San Gregorio, obra que llevaba prácticamente diez meses de ejecución e inversión, y en segundo lugar, por la ubicación y condiciones del que sería su nueva sede. Es muy probable que el profesor Huet, tras esa información, se haya trasladado de inmediato hasta el ex-Convento de Corpus Christi, situado al costado sur de la Alameda para conocerlo, y es posible tam-

bién que su impresión no haya sido buena, ya que Corpus Christi tenía varios años de abandono y por lo tanto su condición era lamentable. El inmueble se encontraba en esas condiciones porque las monjas Capuchinas que allí habitaban habían sido desalojadas en el mes de marzo de 1863, lo que arrojaba que el edificio tenía cuatro años de haber sido abandonado y se observaba descuidado a simple vista. Además de esta situación, estaba la extensión del inmueble y el jardín, los cuales eran mucho menores que los que tenía el Colegio de San Gregorio, y por si esto fuera poco, se encontraba ubicado a varias cuadras de distancia

del centro de la ciudad (prácticamente en las afueras), sin alumbrado nocturno, y no tan céntrico como lo era San Gregorio.

El escrito que redactó el profesor Eduardo Huet fundamentaba los motivos que tenía para no aceptar el traslado de la escuela: deplorables condiciones del ex-Convento de Corpus Christi, inversión hecha en el Colegio de San Gregorio, ubicación, donaciones gestionadas, recibidas e instaladas en San Gregorio, entre otros; pero pese a las fundamentadas apelaciones interpuestas, el gobierno federal no accedió, antes bien lo apresuró, ya que otros intereses presionaban la liberación del Colegio de San Gregorio, que para ese entonces ya había sido totalmente remozado y adaptado para la instrucción y vivienda de los profesores, empleados y alumnos sordomudos.

Figura 1
Plano de la Ciudad de México, segunda mitad del siglo XIX



Ubicaciones que tuvieron los diferentes inmuebles en los que estuvo asentada la Escuela de Sordomudos:

- Amarillo: el Colegio de San Juan de Letrán, en 1866, en donde sólo tuvo asignada una pieza la recién instituida Escuela Municipal de Sordomudos.
- Naranja: el Colegio de San Gregorio, durante los primeros diez meses de 1867, en donde quedó instalada la ya consolidada Escuela Municipal de Sordomudos.
- Rojo: el ex-Convento de Corpus Christi, a partir de noviembre de 1867, cuando se constituyó en Escuela Nacional de Sordomudos, y cuya sede fue ocupada por la escuela, muchos años después de terminado el Porfiriato.
- Rectángulo verde: Alameda central.
- Cuadrado verde: la Plaza de Armas, hoy Plaza de la Constitución de la Ciudad de México.

Fuente: Elaboración propia (Vega, 2012).

Según evidencias documentales, hacia mediados del mes de noviembre de 1867 el traslado ya se había efectuado y los estudiantes sordomudos y el personal que laboraba para la escuela se vio involucrado en la limpieza y reacomodo de sus pertenencias en el nuevo y hasta ese momento inhóspito lugar. Entre el 16 y el 20 de noviembre se gestaron dos procesos importantes:

- 1) Uno fue la inspección del edificio de Corpus Christi por parte de Ramón y Merás, maestro de obras, quien fue contratado para evaluar las más inmediatas reparaciones que requería el inmueble, lo cual fue el inicio de muchas más reparaciones y adecuaciones que tuvo que efectuársele al viejo edificio para dejarlo apto para la labor educativa.
- 2) Otro fue la recepción de un ocuroso dirigido a Eduardo Huet, por parte de Manuel A. Mercado, gobernador de la ciudad, quien le ordenaba entregar las llaves del Colegio de San Gregorio a G. Carrillo, director del Asilo de niños Huérfanos (AHSSA, 1867, Legajo 1, Exp. 1, f. 5).

La orden expresada en ese documento generó la reacción del profesor Huet, quien al contestar dicho mandato dejó clara huella de su descontento e inconformidad, ya que en el Colegio de San Gregorio se quedaban meses de trabajo, gestiones, donaciones incorporadas al edificio, como un horno y un brasero que habían sido donados a la escuela por el señor don Antonio Vertiz, quien además prestó una “cocina central”. También refería que los recursos pecuniarios que se invirtieron en el remozamiento del edificio se habían obtenido a través de la junta directiva de la escuela, la cual se había integrado desde el ayuntamiento, con el propósito de apoyar, regular y vigilar las acciones educativas y de asistencia realizadas en la Escuela Municipal de Sordomudos. Además de ello, él había tenido que invertir de sus recursos propios \$114.87 (ciento catorce pesos con ochenta y siete centavos), para “reparaciones y composturas” del edificio (AHSSA, 1867, Legajo 1, Exp. 1, ff. 1, 2 y 7), cantidad que hasta ese momento no le había sido pagada. En resumen, mucho fue lo que perdió la Escuela de Sordomudos como institución y la inversión hecha por Eduardo Huet como director en aquel edificio que fue asignado al Asilo de niños Huérfanos.

La resistencia al cambio no terminó con un solo ocuroso, ya que una serie de oficios documentan el reclamo del dinero prestado por Huet, los materiales donados a la escuela, y rencillas que tuvo con un grupo religioso, lo que permite observar, además de la posición intolerante de ambas partes (gobierno y director de la escuela), varias cuestiones interesantes:

- 1) Que Eduardo Huet no era una persona opacada ni permisiva, y que estaba dispuesto a luchar por lo que consideraba suyo, aunque para ello hubiese que enfrentarse al mismo presidente de la República.
- 2) Que Huet tenía cierto resentimiento hacia las Hermanas de la Caridad, a quienes había apoyado, y con su salida de San Gregorio se respaldaban en su

inversión para quedarse con bienes y objetos que no eran suyos, sino de la Escuela de Sordomudos.

El reclamo iniciado por Eduardo Huet parece haberse cerrado (no hay documentos que lo confirmen fehacientemente) con el pago de 100 pesos por parte del Ministerio de Hacienda, así como con el reconocimiento del ayuntamiento por los trabajos hechos en beneficio del edificio de San Gregorio.

A partir de su instalación en el ex-Convento de Corpus Christi, Eduardo Huet inició su nueva gestión, que se vio ampliada, no sólo con la organización de la enseñanza de dos escuelas, sino también porque tendría a su cargo el acondicionamiento del inmueble. Para dimensionar esta empresa, baste saber que el 8 de noviembre de 1867 el maestro de obras Ramón y Merás, junto con otro colaborador, remitieron al Ministerio de Hacienda un presupuesto que ascendía a \$880, monto sumamente elevado si se considera que el sostenimiento de una familia de clase popular en la ciudad de México era en promedio de \$30 mensuales, y con ello se pagaba: renta de casa, alimentos (carne, manteca, trigo, harina, maíz, frijol, papas, chile, sal, café, azúcar), bebida (pulque), combustible (carbón, petróleo), vestido y ropaje (manta, percales, casimir, cobertores, sombreros), calzado y cigarros (González, 1985, p. 391). Por lo tanto, la suma estipulada para las reparaciones básicas del edificio equivalía a la manutención de una familia durante dos años y medio.

Las cotizaciones de estos trabajos permiten saber que el ex-Convento de Corpus Christi tenía dos niveles, ambos en un estado de descuido y notable penumbra en la mayoría de los cuartos que integraban el inmueble. En virtud de que eran las monjas capuchinas las únicas moradoras del recinto, solamente había un común (sanitario o séptico). La habitación que era empleada como cocina se encontraba sin ningún tipo de enseres y la mayoría de puertas estaban en mal estado y algunas a punto de caerse. El agua que llegaba al edificio se obtenía directamente del subsuelo, al existir dentro del patio posterior un pozo vivo. Por lo anterior, los arreglos inmediatos a realizarse consistieron en:

- Reparación de puertas y colocación de otras.
- Colocación de un brasero económico en la cocina.
- Construcción de chimenea.
- Hechura de un común (sanitario) con sus derrames.
- Construcción e instalación de 49 bastidores y vidrieras (ventanas) para prácticamente todos los espacios, ya que ni las celdas que anteriormente tenían las monjas como dormitorios, ni las piezas que se emplearían para comedores y sala de costura tenían iluminación, ni ventilación natural.
- Reparación de cuarteadoras en muros.
- Blanqueamiento y pintado de muros.
- Compostura de muebles.
- Instalación de barandales de fierro en corredores.

- Colocación de piso en algunas piezas.
- Cegar un pozo y enlozar el tramo que ocupaba.

A pesar de que el recurso económico para las reparaciones se entregó antes de la última semana de noviembre de 1867, esto es, antes de la promulgación de la ley que constituiría legalmente a la institución como nacional, y fue librada por el ministro de Hacienda y Crédito Público a favor de Ramón I. Alcaraz y F. Berdusco (sic), quienes estuvieron pendientes de los avances de la obra, los trabajos se realizaron durante varios meses y con su culminación permitieron un espacio más adecuado para la impartición de la instrucción de los niños.

Pero, ¿cómo era la distribución del ex-Convento de Corpus Christi antes de los arreglos? El ruinoso edificio que contempló Eduardo Huet en aquel entonces contaba con dos niveles: en la planta baja se ubicaba, tras la puerta principal de acceso,¹ una sacristía, y distribuidos en todo este nivel se hallaban: una cocina con un viejo brasero de ladrillo, una capilla, dos salas amplias, un salón de planchado y algunas celdas que miraban a un patio pequeño que tenía la construcción. También había un patio interior grande con un pozo activo, un pequeño huerto y un área donde había un común. En la planta alta estaban: una recepción, una serie de celdas que en el pasado habían ocupado las monjas como dormitorios, una sala de costura, una enfermería y varios corredores. Las paredes eran un combinado de piedra y en escasos lugares, cantera.

Los arreglos más apremiantes, planeados para 1867, se centraron en escombrar y limpiar el inmueble. En la planta baja se arregló la cocina, se construyó una chimenea y se colocó un modesto –pero nuevo– brasero. Las dos salas existentes se adaptaron como comedores y se les instalaron dos ventanas para dar luz natural. El pozo en el patio fue cegado y en su lugar fue colocado piso de ladrillo. Finalmente, en ese nivel se hizo la construcción de un segundo común con sus derrames.

En la planta alta se remozó la recepción que tenía múltiples coartaduras y se blanqueó; en la enfermería se instalaron tres ventanas, y dos más en la sala de costura. También se colocaron 40 ventanas en las celdas a fin de darles ventilación y luz natural, y se cambió el barandal de los corredores que daban al patio principal, ya que el anterior estaba en estado lamentable.

Pero Huet, atento a las necesidades de los alumnos, pronto expuso nuevas iniciativas para beneficio de la instrucción de los sordomudos y sus aspirantes al profesorado (normalistas), las cuales beneficiaron a mediano y largo plazo la actividad educativa de la institución. Al cabo de los primeros quince años de vida de la Escuela Nacional de Sordomudos –1867-1882–, ésta tuvo que ser adaptada y remozada en sucesivas ocasiones. Los diferentes cursos girados para el trámite de las gestiones de autorización y liberación de recursos dan cuenta de dicho proceso. Los documentos de archivo muestran que en 1867, 1868, 1871, 1872, 1874, 1879, 1880 y 1881 se hicieron gestiones para iniciar o continuar con trabajos de albañilería: arreglos, adecuaciones y remodelaciones del inmueble. Para finales de 1881, este establecimiento educativo

¹ La puerta que daba a la calle, hacia la parte sur de la Alameda, hoy Avenida Juárez.

ya contaba con talleres bien dotados que permitieron la preparación industrial de los pequeños y jóvenes sordomudos. La escuela logró una ampliación hacia un baldío alledaño, en donde se construyeron más espacios para la formación de las pequeñas y pequeños sordomudos y los aspirantes al profesorado. Los exámenes públicos rendidos por todo el alumnado permitieron conocer los avances educativos alcanzados por ellos, los cuales siempre fueron evaluados como sorprendentes por la opinión pública.

Reflexión final

El espacio escolar no siempre ha sido considerado como un elemento relevante en el logro de los objetivos educativos. Suele ser común delegarle a la figura del maestro, preceptor, profesor, mentor o docente la responsabilidad principal de los logros educativos. Dominique Julia reconoció hace más de tres décadas la importancia que guarda el espacio escolar propio en la construcción de la cultura escolar, y la importancia que ésta tiene en la conformación de la identidad institucional. Los avatares enfrentados por el profesor Huet son sólo un pretexto para reconocer cómo inició la conformación de la cultura de la comunidad silente en México y cómo ese espacio escolar tuvo que ser adaptado y acondicionado para las necesidades de la educación de una población de estudiantes muy particular. El costo monetario se puede contabilizar, pero los esfuerzos invertidos por el profesor Huet y el personal que trabajaba con él fueron siempre enormes. Las gestiones incesantes, los trabajos realizados en la escuela y la preocupación de los diversos actores educativos comprometidos con la adecuación del inmueble y la dotación de enseres escolares pertinentes para la educación especial de los estudiantes que allí se educaban, dieron frutos positivos en la formación de los pupilos y aspirantes al profesorado (alumnos de la Escuela Normal), que pueden ser confirmados en diferentes momentos, a través de los informes exigidos por las autoridades federales y en notas publicadas en la prensa de la época, lo cual confirma la importancia que tiene el espacio escolar en la formación de los estudiantes. Al final de su vida Eduardo Huet murió solo en una de las aulas de la escuela, pero la memoria histórica de la comunidad silente lo recuerda con aprecio año con año frente a la fachada del ex-Convento de Corpus Christi, lugar en el que trabajó los últimos años de su vida en favor de sus alumnos.

Referencias

- AHCM [Histórico de la Ciudad de México] (1866-1875). Instrucción Pública en General.
- AHSSA [Archivos Histórico de la Secretaría de Salubridad y Asistencia] (1867-1882). Beneficencia Pública, Escuela Nacional de Sordomudos.
- Islas y Bustamante, N. (ed.) (1893). *Colección de leyes, decretos, reglamentos y disposiciones sobre instrucción pública vigentes en el Distrito Federal y territorios de Tepic y Baja California*. El Libro Diario.
- González, M. (1985). Moral social. En D. Cosío (coord.), *Historia Moderna de México. El Porfiriato*. Hermes.

- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Manegus y E. González (coords.). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Método y fuentes* (pp. 131-153). CESU/UNAM.
- Tanck, D. (1976). Historia social de la educación: un campo por explorar. El caso de la educación primaria en la Ciudad de México, 1786-1836. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 6(12), 39-151.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.
- Vega, M. (2012). *La Escuela Nacional de Sordomudos. Historia de un proyecto hacia la construcción de la educación especial en México, 1866-1882* [Tesis de doctorado]. ISCEEM.
- Vega, M. (2015). *Eduardo Adolfo Huet Marion: vida, familia y compromiso en la educación especial del siglo XIX* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Chihuahua, Chih.

Cómo citar este artículo:

Vega Muytoy, M. I. (2025). La adaptación de un espacio para la educación de los sordomudos en el siglo XIX mexicano. Experiencias y avatares en la construcción de una cultura escolar. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 345-354. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.694>



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.

Culturas escolares: un abordaje desde la producción intelectual y los reportes de inspección técnico-escolar de Pedro Mora Beristaín en Veracruz 1902-1923

School cultures: An approach from the intellectual production and the technical-school inspection reports of Pedro Mora Beristaín in Veracruz 1902-1923

José Manuel Pedroza Cervantes • Diana Karent Sáenz Díaz

RESUMEN

La reflexión que se esboza en torno al proyecto educativo de la primera década del siglo xx resulta de sumo interés por los cambios experimentados en los discursos y las prácticas pedagógicas, el perfil del profesorado, así como la organización escolar, dimensiones que estructuran y significan el proyecto educativo popular en Veracruz. El análisis de estas se realiza a través de la noción de *culturas escolares*, las cuales se asumen como un conjunto de proposiciones y disposiciones de carácter normativo, pedagógico, metodológico, contextual y sociopolítico en el contexto de los centros escolares (Bertely, 2019); todo ello a partir de las contribuciones intelectuales y profesionales del inspector técnico-escolar Pedro Mora Beristaín. Por lo anterior, nos interesa estudiar la vida del profesor al igual que sus quehaceres profesionales, ya que realizó diferentes aportaciones en dos proyectos educativos: 1) durante el Porfiriato bajo el paradigma de la *educación moderna* y el *método simultáneo* y 2) en el gobierno constitucionalista y el desenlace de los años veinte en el desarrollo de la *educación popular*. Desde luego, su activismo político-ideológico, sus contribuciones desde la prensa educativa, su práctica-docente y su papel como inspector técnico-escolar ayudan a visibilizar el panorama educativo en los espacios urbanos y rurales de Veracruz donde trabajó. Su trayectoria profesional permite el estudio de las rupturas y continuidades en el devenir histórico del proyecto educativo.

Palabras clave: Culturas escolares, práctica docente, enseñanza moderna, educación popular.

ABSTRACT

The reflection outlined around the educational project of the first decade of the 20th century is of great interest due to the changes experienced in the discourses and pedagogical practices, the profile of the teaching staff, as well as in the school organization, dimensions that structure and mean the popular educational project in Veracruz. The analysis of these is carried out through the notion of *school cultures*, which are assumed as a set of propositions and provisions of a normative, pedagogical, methodological, contextual and socio-political nature in the context of schools (Bertely, 2019), all of this, based on the intellectual and professional contributions of the technical-school inspector Pedro Mora Beristaín. Due to the above, we are interested in studying the life of the professor as well as his professional tasks since he made different contributions in two educational projects: 1) during the Porfiriato under the paradigm of *modern education* and the

José Manuel Pedroza Cervantes. Universidad Veracruzana, México. Es estudiante del Doctorado en Historia y Estudios Regionales del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la UV. Licenciado en Historia por la UV, Maestro en Historia por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Acreedor del Premio Nacional en Investigación Histórica “Gastón García Cantú”. Su más reciente contribución es “La profesionalización docente: voces y quehaceres de las mujeres en la Escuela Normal Primaria de Xalapa. 1892-1920”. Colaboró en el estado de conocimiento del COMIE 2012-2021 respecto a biografía de mujeres, la historia de su educación y formación como profesoras. Correo electrónico: josepedroza1234510@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-6973-0958>.

Diana Karent Sáenz Díaz. Universidad Veracruzana, México. Es Licenciada en Pedagogía por la UV, Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Coordinadora general de la Red de Capacitación y Desarrollo Profesional (Cadepro). Integrante del comité editorial de *Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica* de la Facultad de Sociología. Miembro de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales. Su más reciente contribución es “El claroscuro en historia patria. Un acercamiento histórico-pedagógico a la obra de Guillermo Antonio Sherwell” (*Revista Mexicana de Historia de la Educación*). Correo electrónico: dsaez@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5102-4921>.

simultaneous method and 2) in the constitutionalist government and the outcome of the 1920s in the development of *popular education*. Of course, his political-ideological activism, his contributions from the educational press, his teaching-practice and his role as a technical-school inspector help to make visible the educational panorama in the urban and rural spaces of Veracruz where he worked. His professional career allows the study of ruptures and continuities in the historical development of the educational project.

Keywords: School cultures, teaching practice, modern teaching, popular education.

Introducción

El objetivo de este texto es apuntalar los procesos de cambios y continuidades del proyecto educativo de la *enseñanza moderna* a finales del Porfiriato a la *educación popular* a partir del quehacer profesional de un profesor originario de Xalapa, Veracruz quien realizó sus estudios profesionales en la primera década del siglo xx mexicano, específicamente en la Escuela Normal Primaria de Xalapa. Pedro Mora Beristaín se graduó como profesor de educación primaria elemental y superior. Sus estudios fueron financiados por el gobierno veracruzano. Esta instancia, al igual que los cantones del estado, pensionaban a estudiantes de ambos sexos con buen estado de salud física y mental, con moralidad intachable y con vocación para dedicarse al magisterio. Ello significaba un conjunto de obligaciones, compromisos y responsabilidades que el profesorado debía poseer y cumplir con el proyecto político-educativo y con la sociedad veracruzana.

La importancia de este estudio se sustenta a partir de la significación histórica de una vida individual que coloca al sujeto histórico en el centro de atención, ya que a partir del análisis de sus quehaceres en la vida pública y privada, sus formas de actuar-pensar, participar, colaborar, así como las relaciones político-sociales y político-educativas, es posible el entendimiento de: 1) las formas y las estrategias del profesorado al hacer escuelas, 2) aportaciones a la construcción de la *escolaridad pública* (Granja, 2010, p. 65), 3) las tensiones y los conflictos en el magisterio y 4) las propuestas y los debates pedagógicos de su tiempo histórico (véase al respecto Burdiel, 2014, y Dosse, 2007).

Esta investigación recupera evidencias documentales-históricas halladas y sistematizadas de los siguientes acervos: el Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” –AHBENV–, el Archivo Histórico de la Dirección General de Educación Popular –AHDGEP–, Archivo Municipal de Xalapa –AMX– y el fondo *Colecciones Especiales* de la Unidad de Servicios Bibliotecarios y de la Información unidad Xalapa –USBI-X–. El ejercicio metodológico que realizamos para la lectura y examen de las fuentes fue la *contrastación de evidencias* (Pedroza, 2024, apartado I) a partir del análisis político-discursivo, la variedad de conceptos utilizados, la circulación, las redes sociales y los posicionamientos político-educativos desde el lugar y tiempo donde se produjeron.

La estructura del documento se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, exponemos la vida y entorno de Pedro Mora Beristaín como estudiante matriculado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa; en segundo lugar, sus aportaciones y propuestas como ideólogo de la educación, en tercer lugar, se recuperan sus registros y observaciones como inspector técnico-escolar que ayudan al entendimiento de las *culturas escolares* en Veracruz, y, finalmente, exponemos algunas reflexiones de cierre para estimular el debate y los estudios históricos de la educación a nivel local y nacional.

Vida y trayectoria escolar

Mora Beristaín nació en Xalapa, Veracruz, el 1 de agosto del año de 1886. Fue hijo legítimo de la señora Paula Beristaín, quien dio a luz diez años antes a Casimira, su hija mayor, y seis años antes a Antonia, la hija de en medio. De acuerdo con el acta de nacimiento de los consanguíneos, sabemos que la señora Paula era soltera y natural del estado de Sinaloa, específicamente de Mazatlán. De acuerdo con el reporte médico de 1903 expedido por el Consejo de Salubridad del cantón de Xalapa, se constata que el padre de Pedro y de sus hermanas fue el señor Ramón Mora, de quien no hemos hallado información relevante para profundizar sobre el estado socioeconómico de la familia. Todo esto nos hace suponer que la señora Paula se hizo cargo de la manutención de sus hijas, y como en algunas familias decimonónicas se acostumbraba a enviar a sus hijos varones a los espacios escolares-públicos para ganarse la vida y mantener a sus familias, Pedro tuvo el privilegio que pocos jóvenes de ambos sexos disfrutaron: solicitar el ingreso a una escuela profesional, matricularse en ella y recibir una pensión económica para la manutención de sus estudios (AGEV, 1902-1906).

Con 16 años, Pedro solicitó matricularse a la Escuela Normal en noviembre de 1902. Para ese momento el plantel normalista estaba a cargo del profesor Manuel R. Gutiérrez, y bajo el apoyo escolar y administrativo del profesor Emilio Fuentes Betancourt examinaron a un grupo de estudiantes de diferentes latitudes que pretendían ingresar. De acuerdo con la documentación presentada, Pedro era un estudiante de excelencia, obtuvo notas sobresalientes como matriculado del nivel elemental y superior en Xalapa, Veracruz. Ello lo constatamos a partir de las calificaciones bimestrales firmadas por su exprofesor, el señor Juan L. León, originario de Tantoyuca, Veracruz, discípulo de Rébsamen, quien lo designó en 1898 como profesor interino del III departamento de la Escuela Práctica Anexa y, un año después, subdirector de la misma escuela.

Respecto a la documentación médica, el estudiantado debía comprobar que su condición mental y física fuera intachable ya que, con base en el ideario educativo positivista, el profesorado no debía presentar malformaciones y/o algún problema mental ya que estas situaciones podían dificultar su desarrollo profesional. En el certificado médico expedido por Amador Zapa, médico cirujano vecino de Xalapa, se

expone que el joven Pedro padecía una enfermedad congénita en la visión de nombre *nistagmus*, sin ningún tipo de afección cerebral, pero advirtió que “está acompañada de una anomalía en la fracción de los medios del ojo, que es posible corregir con lentes [...] dicho individuo puede leer y con lentes apropiadamente podrá dedicarse a estudiar, sin que la enfermedad ocular lo perjudique en su salud” (AGEV, 1902-1906).

Ante tal reporte, no hubo impedimento para aceptar al postulante al “examen reglamentario” de ingreso. La administración escolar pareció convencida del reporte médico, puesto que sostuvo que no había ningún tipo de impedimento de salud que limitara la capacidad cognitiva y sensorial del interesado. Paralelamente a este oficio ubicamos el reporte de la Jefatura Política del Cantón de Jalapa que argumentó observar a Pedro Mora Beristaín con “una conducta intachable dentro y fuera del establecimiento de Instrucción” y constató su “buena conducta” para los fines y los usos del interesado. El visto bueno de tales certificados le valió para ingresar a las filas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa. Su generación estuvo conformada por veinte alumnos, de los cuales 12 fueron mujeres (60%) y 6 varones (30%), y de dos estudiantes (10%) no se encontraron sus expedientes.

De acuerdo con su documentación, conocemos que su trayectoria escolar fue destacada, cuestión que lo hizo acreedor a una pensión económica que el gobierno del estado otorgó en un primer momento, un monto de 10 pesos y posteriormente 15 pesos, bajo la autorización del gobernador Teodoro A. Dehesa. En 1906 concluyó sus estudios como profesor de instrucción primaria elemental y presentó la disertación “Condiciones indispensables para organizar una escuela con provecho bajo el modo simultáneo” (AHBENV, 1906), y en 1907 solicitó la evaluación correspondiente dando seguimiento al nivel superior. La presentación de examen la realizó junto con su colega José Silvano Conde (de la misma generación), donde disertaron sobre las siguientes materias: pedagogía, ciencias naturales, historia, geografía, álgebra, trigonometría, gramática general e inglés, propias del programa de cuarto grado. En dicha evaluación participaron 11 profesores y una profesora como jurado. Para 1908 realizó ejercicios prácticos de enseñanza y metodología aplicada para obtener su título de instrucción primaria superior.

Un análisis de su producción intelectual

Este apartado propone realizar un análisis de los planteamientos de Pedro Mora Beristaín, instruido bajo la pedagogía moderna; llama nuestra atención su elocuente participación en la reforma educativa de cara al establecimiento del proyecto de *educación popular*. Dada su participación en la revista *La Escuela Nacional*, la cual dedicó un amplio compendio de 12 números para el debate sobre la nueva propuesta educativa (Chaín, 1996), nos parece relevante advertir la evolución de su posicionamiento pedagógico y seguir a través de su mirada y sus planteamientos los cambios y continuidades del proyecto educativo en el contexto revolucionario.

En la disertación presentada en 1906, “Condiciones indispensables para organizar una escuela con provecho bajo el modo simultáneo”, Mora Beristáin de manera enérgica expuso algunos elementos que permiten una forma de organización escolar bajo los principios y métodos de la enseñanza objetiva. Si bien los planteamientos están aterrizados a la organización escolar, se inscriben en la propuesta teórica del método desarrollada ampliamente por Enrique C. Rébsamen, de forma que la gradualidad de las facultades físicas, intelectuales, éticas y estéticas son las que constituyen el eje central para todo proyecto educativo. Así pues, bajo las influencias de la psicología del aprendizaje, la antropología pedagógica y la psicología pedagógica Rébsamen propuso tres factores clave del método de la pedagogía moderna: 1) *subjetivo*, referido a las condiciones psicológicas y fisiológicas del alumno; 2) el factor *objetivo*, relacionado con los contenidos y la forma como se organiza el programa de estudios, y 3) el factor *individual*, que alude a la ejecución práctica del profesor en el aula y sus estrategias para hacer atractiva a la enseñanza. Para el caso del último factor, se deja en claro la importancia de la función docente, por ello en sus diversos escritos planteó la noción de *individualidad pedagógica*, destacando tres formas en las que el profesor podría organizar su enseñanza: 1) individual, 2) mutuo y 3) simultáneo (Sáenz, 2022).

Es justo en esta última forma de enseñanza que recae el discurso de Mora Beristáin, cuyos planteamientos trascienden la parte pedagógica y tienen un componente político; en sus palabras:

Es cierto que el modo simultáneo es mucho más caro que el mutuo; pero es más barato que el individual y realizando el fin de la enseñanza moderna y no sobrepasando lo que toda asociación medianamente organizada puede dedicar a la educación del pueblo, puede y debe ser implantado en todas las escuelas públicas de nuestra república, cual lo exige la primera comisión del congreso pedagógico [AHBENV, 1906].

La cita anterior implica un abordaje profundo ya que no solo se refiere al modo simultáneo en términos del método pedagógico para la enseñanza y la organización escolar, sino también va colocando en el horizonte la organización de la escuela pública para el “pueblo”. No obstante, los matices del proyecto pedagógico del Porfiriato se hacen presentes, ya que la implementación de este modo de organización escolar responde a la homogeneidad de los grupos escolares.

Por lo que respecta a su quehacer como ideólogo y como inspector escolar, contribuyó significativamente en la revista *La Escuela Nacional*. En sus colaboraciones

Figura 1
Pedro Mora Beristáin.
19 de febrero de 1908



Fuente: Centros de Servicios Bibliotecarios y de Información, Xalapa, Ver.

se identifica la persistencia de los principios pedagógicos de la educación moderna como respuesta al progreso nacional; no obstante, el componente práctico se hace presente como un símbolo de renovación en el discurso pedagógico y en las intenciones del proyecto educativo popular. Al respecto, Mora Beristaín en sus artículos “La ciencia en la enseñanza racional” y “Educación moral” hace una crítica a los métodos enciclopédicos y la educación rutinaria y aboga porque “los conocimientos que se proporcionen sean inmediatamente aplicados a las tareas de la vida misma” (USBI-X, 1917, p. 20); esta postura pragmática debe estar en estrecha relación con todas las facultades del niño, por lo que agrega en su primer texto: “Urge que nuestra educación [...] proporcione a la sociedad agricultores aptos, obreros esforzados e inteligentes, industriales capaces de explotar las mil ignoradas riquezas nacionales” (USBI-X, 1917, p. 21). En tal caso, la educación no solo responderá al desenvolvimiento de las facultades del niño sino también a la bonanza material:

...no basta poseer extensos conocimientos para adquirir el bienestar de la vida, pedimos a las presentes y futuras sociedades una *educación integral* de facultades; y hoy, ya se comprende que no es la ciencia, ni la ilustración sino la moralidad en el trabajo y en la acción lo que constituye al hombre feliz [USBI-X, 1917, p. 6].

Estos discursos se circunscriben en los planteamientos de la *educación popular* bajo el contexto de un Estado constitucionalista y productor. La posibilidad de una enseñanza para la acción y los trabajos manuales serán los impulsores de la nueva reforma abanderada por la enseñanza racional. El componente moral tiene otra connotación diferenciada del proyecto de educación moderna del Porfiriato, ya que este se relacionaba con el orden, la disciplina, los buenos modales y el cultivo del carácter, y aunque en el proyecto de *educación popular* persisten estos ideales, se suma el componente económico, es decir, la formación del ciudadano y su participación en la estructura productiva no solo permitirá la generación de la felicidad sino también la progresiva riqueza nacional. Finalmente, esta aspiración de la escuela por capacitar y preparar al niño para la vida produjo cambios importantes en el discurso y en las prácticas pedagógicas y en el rol del maestro. Las nuevas ideas condensadas en diversos documentos, entre ellos la revista a la que aludimos, se fueron convirtiendo en el corpus teórico-metodológico aunado con los nuevos valores ideológicos que formarían la conciencia nacional (Chaín, 1996).

Las culturas escolares: una aproximación teórica

Resulta imperante colocar en la discusión la transición del proyecto educativo de la enseñanza objetiva a la educación popular para advertir las configuraciones de las culturas escolares y explicitar por qué nos referimos a esta en plural. En esta atmosfera de renovación educativa, los gobiernos revolucionarios articularon diversos componentes discursivos que tuvieron por objetivo la reconfiguración de la

vida política y sociocultural en el Estado, así como la construcción de un proyecto político educativo con tinte popular. En esta transición participaron egresados y egresadas de la Escuela Normal Veracruzana quienes poseían un camino recorrido por la metodología y principios de la enseñanza objetiva. Como se ha mencionado, los principios pedagógicos tuvieron como base la enseñanza intuitiva, el desarrollo de facultades morales, intelectuales y estéticas de acuerdo con el orden natural y las condiciones fisiológicas de los niños.

A diferencia de la enseñanza objetiva (científica-liberal) del Porfiriato, la *educación popular* se preocupó por generar un sentido de comunidad y colectividad, de forma que los contenidos estuvieron basados en saberes útiles para la vida, para el trabajo, de cara a la formación de un Estado productor-agrícola. El papel del profesorado se orientó hacia la nueva agenda política (revolucionaria), la cual trató de estimular la participación del *pueblo* en los asuntos de la vida pública. Se reconoce que el modelo educativo fue el resultado de un cúmulo de legislaciones sociales y civiles que apuntaban a la justicia social, a las demandas sociales, a estimular las economías locales, a inculcar contenidos educativos e ideológicos afines a la agenda revolucionaria, generar procesos democráticos y enraizar en las y los mexicanos un sentido de identidad nacional colectiva que distó del individualismo porfiriano.

Es así que surgió la *educación popular*, como respuesta a las demandas sociales. El proyecto educativo, en lo global, procuraba, desde el discurso y las prácticas, integrar a las minorías, a las mujeres, a la niñez, la juventud, a las clases obreras, artesanas, campesinas, indígenas, pobres y con menos posibilidades de adentrarse al mundo del conocimiento. Este modelo apostaba por la justicia social, la participación de las comunidades, la colectividad y las economías locales. Los ideales revolucionarios plantearon la necesidad de transformar la práctica docente, la cual tendría que involucrarse en la elaboración de programas comunitarios, la formación política y democrática, vincular la escuela con “el afuera” y hacer valer las leyes (*Memoria del Congreso Pedagógico Veracruzano...*, 1915).

A pesar de este cambio discursivo algunas prácticas se mantuvieron —como se verá en el apartado siguiente—, por tanto, consideramos que las culturas escolares tuvieron matices y vínculos con el proyecto de la enseñanza objetiva en tanto que profesores y profesoras normalistas fueron formadas bajo los principios científico-liberales. Por otra parte, nos referimos al concepto de *culturas escolares* en tanto que en los diversos territorios y espacios escolares los preceptos de la educación popular presentaron características diferenciadas. De manera que el proyecto político-pedagógico no ocurre de manera unívoca y homogénea.

Por su parte, Gimeno (2011, p. 31) establece una serie de categorías y *principios constructores de la modernidad*, mismos que pueden ser referentes para comprender al proyecto educativo de *educación popular* en el marco de las transformaciones culturales del país. Dichos principios son:

- 1) La cultura: consenso acerca de los significados y de los avances y de los valores de las realizaciones culturales. Preocupa lo universal.
- 2) La política y sociedad: sociedades comprendidas en el Estado-nación como unidad política reconocida para desarrollar la convivencia. Estados defensores de un proyecto común de educación que contribuye a legitimar los lazos sociales que le son necesarios para su mantenimiento.
- 3) La economía: actividad económica gobernada dentro del ámbito de los estados. Los sistemas educativos proporcionan capital humano a la previsible estructura del empleo y al desarrollo.
- 4) Los individuos: ciudadanos con derechos civiles, políticos y sociales fundamentales iguales para todos en una sociedad democrática dentro del Estado. Identidades claras.
- 5) Los objetivos y contenidos de la educación: valores y contenidos de aprendizaje considerados como valiosos para todos, deducidos de los cuatro apartados anteriores. Importancia del currículo común. Decisiones a tomar en el marco de las sociedades delimitadas por los Estados-nación. La universalidad se interpreta en términos de cosmopolitismo.
- 6) El sistema educativo: sistemas educativos nacionales; estructuras universales y homogéneas, configuradas para servir a los cinco apartados anteriores. El sistema público como respuesta y estructura adecuada para ese proyecto en común.

Al respecto Julia (1995) y Escolano (2000) han abordado el concepto de *cultura escolar*, el primero la asume como el “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar, los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de los saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización)” (Julia, 1995, p. 131); mientras que para Escolano (2000), su estudio implica el análisis de tres aspectos: a) el empírico práctico, referido a las formas en que se construyen los procesos de enseñanza; b) la cultura científica, relativa a la propuesta teórico-metodológica de la institución, y c) el orden político institucional, ligado a las normas y a la organización escolar.

Estas concepciones centran su atención en los aspectos normativo-institucionales, los contenidos y las prácticas, así como la profesionalización docente, no obstante, nos parecen limitados y no dan cuenta de los elementos complejos que giran alrededor de un proyecto educativo, tales como los actores, los contextos, los contenidos situados, los procesos subjetivos y las relaciones interpersonales. Por tanto, nos situamos desde la concepción que propone Bertely (2019), la cual implica una ruptura con la visión endógena de Julia (1995) y Escolano (2000) para enfatizar otros aspectos invisibilizados y que resultan oportunos para articular el siguiente apartado, estas son las mediaciones socioculturales que construyen los actores en un interjuego con las

estructuras sociales más amplias, donde el espacio geográfico juega un papel importante en las prácticas socioeducativas.

Aunque lo anterior es coincidente con la mirada de Escolano (2000), estas son asumidas por el autor en un margen restringido, de forma que la apuesta de Bertely (2019) es transitar a un enfoque exógeno y múltiple. Por tanto, los entornos socioculturales y los procesos de mediación que se efectúan en el marco de un proyecto educativo propician diversas formas de pensar, sentir y actuar en la escuela, dando lugar a diferentes culturas escolares con prácticas pedagógicas situadas.

Las culturas escolares desde la mirada y la experiencia como inspector técnico-escolar

Al egresar de la Escuela Normal Primaria, en 1914 Mora Beristaín fue nombrado inspector escolar de la zona de Xalapa. En algunos de sus reportes hallados en el Archivo Municipal de Xalapa se pueden reconocer las condiciones escolares de diferentes planteles del centro y de la periferia de la ciudad. Con ellos, es posible advertir las dificultades para hacer operativo el proyecto educativo en el estado. Como parte de sus actividades se identifican las siguientes: la apertura de escuelas para obreros, escuelas para varones, la remisión de datos estadísticos de los planteles de la zona, la proposición de personal docente, su aseguramiento e incremento salarial, la remisión de informes de los trabajos realizados en las conferencias pedagógicas, gestiones administrativas para la construcción de edificios escolares, entrega de útiles y material didáctico y la visita de inspección a las escuelas (AHDGEP, 1906; AMX, 1914). Los registros que se derivan de esta última actividad dejan ver el lado oscuro del proyecto educativo, ya que en diversos reportes se advierte la precarización y la carencia de espacios educativos óptimos para el cumplimiento de los principios pedagógicos. Al respecto la siguiente cita es ilustrativa:

Edificio particular [...] materialmente no reúne las condiciones higiénicas, pues algunas piezas son un tanto oscuras y bastante húmedas y los techos de los corredores son de lámina de zinc: pero no obstante el peso es tanto que amenazan desplomarse. El patio es suficiente y los excusados no están en tan malas condiciones. [...] Aumentar aún fuera con una docena de bancas vinarias [sic] pues es grande el número de concurrentes a esta institución. Faltan mesas para maestras y muebles para la dirección. Reporte del Inspector Escolar de la Escuela de Niñas “Manuel R. Gutiérrez”, Xalapa, Veracruz, 1914 [AMX, 1914, f. 55].

La cita anterior permite identificar las dificultades que tuvo el Estado para surtir a las escuelas de materiales pedagógicos, así como también atender las necesidades del entorno físico y material. Al seguir los reportes escolares se identifica la falta de buena iluminación y ventilación, mobiliario inadecuado, patios reducidos, dimensiones impropias para los salones de clase, falta de artefactos para la enseñanza, por mencionar algunos.

[La Escuela para Niñas “Justo Sierra”] no reúne del todo las condiciones higiénicas, ni la amplitud, requiriéndose de algunas vidrieras [...] Algunas de las piezas no son utilizables sino para bodega. Los excusados están en buenas condiciones. El patio está muy reducido. Por completo faltan aparatos y cuadros murales. [...] siguen los métodos modernos para la transmisión de conocimientos. Reporte del Inspector, Xalapa, Veracruz, 1914 [AMX, 1914, f. 56].

Posteriormente, el profesor Mora fue solicitado por el gobierno para inspeccionar las zonas de Coatepec, Veracruz y Misantla-Jalacingo. En estos espacios es posible advertir diversas dinámicas escolares relacionadas con los procesos agrícolas y productivos de cada zona, lo cual dibuja la complejidad en los contrastes de las formas de organizar escuelas, sus necesidades materiales, la renuncia del profesorado por la falta de pagos y por cuestiones de salud. A pesar de estas circunstancias no se descartan los valores y principios que el profesorado fomentaba con su práctica docente y discursos frente a la comunidad, ya que, como agentes políticos al servicio del Estado, procuraban la disseminación de valores comunitarios, la unidad, la autogestión, el amor por el trabajo como forma de campaña frente a los vicios, la holgazanería y el fanatismo religioso.

Reflexiones finales

La información reportada permite pensar lo que ocurría en cuestión de organización escolar, condiciones higiénico-pedagógicas, programas y métodos de estudio en los espacios más alejados de los centros urbanos, donde la modernización no llegó o se manifestó a cuentagotas, es decir, de forma desigual. Las escuelas del estado fueron instaladas en las cabeceras municipales/cantoniales generando polos de atracción para que la gente se movilizara hacia los centros urbanos/económicos. Al mismo tiempo hubo exclusión ya que los habitantes que se hallaban en los espacios periféricos difícilmente podían desplazarse de un lugar a otro y se quedaban fuera de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las agendas revolucionarias en Veracruz buscaron nuevos alcances en materia educativa, es decir, incrementar el número de escuelas y de matrícula escolar para hacer frente a la pobreza, la marginación y la ignorancia. De igual modo, se impulsó la transversalidad de lo agrario en la agenda pública como derrotero para buscar la unidad nacional, el crecimiento económico, el trabajo técnico en el campo, por mencionar algunos aspectos.

Referencias

- AGEV [Archivo General del Estado de Veracruz] (1902-1906). *Mora Pedro* [Sección Justicia e Instrucción Pública, caja 18, número de documento 32, ff. 6-8]. Xalapa, Veracruz.
- AHBENV [Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana] (1906). Caja 13, legajo 5, expediente 13. Xalapa, Veracruz.
- AHDGEP [Archivo Histórico de la Dirección General de Educación Popular] (1906). *Mora Beristáin Pedro* [Expediente 0038, Tomo I y Tomo II]. Xalapa, Veracruz.
- AMX [Archivo Municipal de Xalapa] (1914). [Fondo Secretaría, Paquete 2, Expediente 25].
- Bertely, M. (2019). *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*. CIESAS/La Casa Chata.
- Burdiel, I. (2014). Historia política y biografía: más allá de las fronteras. *Ayer*, (93), 47-83. <http://www.jstor.org/stable/24759488>
- Cháin Revuelta, R. (1996). Hacia la construcción de un sistema educativo revolucionario. En M. Reyna Muñoz (coord.), *Actores sociales en un proceso de transformación: Veracruz en los años veinte* (pp. 223-246). Universidad Veracruzana.
- Dosse, F. (2007). *El arte de la biografía. Entre historia y ficción*. Universidad Iberoamericana.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. *Encuentros y Desencuentros. Revista de Educación* (ext.), pp. 201-208.
- Granja, J. (2010). Procesos de escolarización en inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles Educativos*, 32(129), 64-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.129.18927>
- Gimeno, J. (2011). *Educación y convivir en la aldea global*. Morata.
- 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). CESU/UNAM.
- Memoria del Congreso Pedagógico Veracruzano convocado por el C. Gobernador y Comandante Militar del Estado y reunido en la H. Ciudad de Veracruz del 15 de febrero al 9 de marzo de 1915* (1915). Imprenta del Gobierno del Estado.
- Pedroza, J. M. (2024). Educación popular: actoras y actores, discursos y prácticas en la cultura escolar en Veracruz, 1915-1930 [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Veracruzana.
- Sáenz Díaz, D. K. (2022). Principios pedagógicos y metodológicos de la enseñanza objetiva, 1890-1911. Un recuento desde las voces del profesorado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa. En A. García García, J. Arcos Chigo y D. K. 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. 28-40). Universidad Veracruzana.
- USBI-X [Unidad de Servicios Bibliotecarios y de la Información unidad Xalapa] (1917). [Colecciones Especiales] Revista *La Escuela Nacional*, Xalapa, Veracruz.

Cómo citar este artículo:

Pedroza Cervantes, J. M., y Sáenz Díaz, D. K. (2025). Culturas escolares: un abordaje desde la producción intelectual y los reportes de inspección técnico-escolar de Pedro Mora Beristáin en Veracruz 1902-1923. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 355-365. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.697>



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.

¿Inclusión e interculturalidad? Vivir en la Casa del Universitario Indígena (CUI) de la Universidad Autónoma de Guerrero

*Inclusion and interculturality? Living in the Casa del Universitario Indígena (CUI)
of the Universidad Autónoma de Guerrero*

Alexis Alberto Castro-Agüero

RESUMEN

Este artículo es parte de una investigación de Maestría en el Departamento de Investigaciones educativas del Cinvestav. Explora las vivencias de los moradores de la Casa del Universitario Indígena (CUI), una iniciativa de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) diseñada como una política de inclusión para los estudiantes indígenas. La CUI ofrece un espacio seguro y gratuito para vivir, atiende sus necesidades básicas y proporciona recursos esenciales para el aprendizaje. La CUI se destaca por ser un espacio de interculturalidad y convivencia constante, donde las interacciones entre los moradores, sus pares, las autoridades y los distintos espacios del albergue son fundamentales para el proceso de inclusión. Este trabajo presenta vivencias que ilustran cómo estos factores afectan la vida educativa y personal de los estudiantes y subraya la relevancia de la CUI en su desarrollo académico y capacidad de resiliencia. La vida en la CUI representa un microcosmos social en el que convergen diversas culturas y experiencias que fomentan un sentido de comunidad. A través de la convivencia diaria y la gestión de conflictos, los estudiantes desarrollan habilidades sociales y emocionales clave, como la empatía y el respeto por la diferencia. Se abordan estos aspectos desde varios ejes: la rutina diaria, la formación de identidades y el papel del albergue en la protección de grupos vulnerables. El estudio se basó en una serie de entrevistas cualitativas, con enfoque fenomenológico, que capturan las vivencias de los moradores de la CUI en relación con su inclusión en la universidad y los efectos de la pandemia de COVID-19. Las entrevistas se condujeron principalmente a través de videoconferencias debido a las restricciones sanitarias, y en algunos casos, en la misma CUI. Las preguntas se centraron en tres áreas clave: la experiencia universitaria, la vida en la CUI y el impacto de la pandemia.

Palabras clave: Inclusión, interculturalidad, comunidad, vivencias.

ABSTRACT

This paper is based on a Master's research conducted in the Department of Educational Research at Cinvestav. It explores the experiences of the residents of the Casa del Universitario Indígena (CUI), an initiative of the Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) designed as an inclusion policy for Indigenous students. The CUI provides a safe and free living space, addresses their basic needs, and offers essential resources for learning. The CUI stands out as a space of interculturality and constant coexistence, where interactions among residents, their peers, authorities, and various areas of the shelter are fundamental to the inclusion process. This presentation shares experiences that illustrate how these factors impact the educational and personal lives of students and emphasizes the relevance of the CUI in their academic development and resilience. Life at the CUI represents a social microcosm where diverse cultures and experiences converge, fostering a sense of community. Through daily coexistence and conflict management, students develop key social and emotional skills such as empathy and respect for differences. These aspects are addressed from various angles: daily routines, identity formation, and the role of the shelter in protecting vulnerable groups. The study was based on a series of qualitative interviews with a phenomenological approach that capture the experiences of CUI residents in relation to their inclusion at the university and the effects of the COVID-19 pandemic. The interviews were mainly conducted via videoconferencing due to health restrictions, and in some cases, at the CUI itself. The questions focused on three key areas: the university experience, life at the CUI, and the impact of the pandemic.

Keywords: Inclusion, interculturality, community, lived experiences.

Alexis Alberto Castro-Agüero. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Es Maestro en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav) y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Guerrero. Correo electrónico: alexis.castro@cinvestav.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0008-2784-3274>.

Introducción

Este trabajo examina cómo la Casa del Universitario Indígena –CUI– de la Universidad Autónoma de Guerrero –UAGro– representa un espacio en el que la inclusión e interculturalidad se entrelazan en la vida cotidiana de los estudiantes indígenas. A través de testimonios, se exploraron las interacciones y relaciones que establecen con profesores, compañeros y otros moradores, revelando cómo estas experiencias contribuyen a su desarrollo educativo a lo largo de su trayectoria universitaria.

Uno de los principales desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios indígenas son las barreras de exclusión en el acceso a la educación superior, influidas por factores como la distancia geográfica, la situación económica y los antecedentes académicos. Estas barreras se agravan por otras dimensiones de desigualdad, como el género, la orientación sexual, la etnia, la condición socioeconómica y las discapacidades. Dado que la inclusión no es un proceso homogéneo, resulta fundamental adaptarla a las necesidades individuales de cada estudiante. Diversas investigaciones (Alcántara y Navarrete, 2014; Blanco, 2020) han señalado que los estudiantes indígenas enfrentan obstáculos aún mayores para acceder a la educación superior. Además, la transición a la universidad suele estar marcada por desafíos adicionales, como el bajo desempeño académico y problemas de comunicación derivados de barreras lingüísticas (Casillas et al., 2010).

Frente a estas dificultades, diversas instituciones en México han implementado políticas de inclusión, entre las cuales destaca la Casa del Universitario Indígena de la UAGro. Este albergue, financiado por varias organizaciones, ofrece servicios como hospedaje, alimentación, becas y talleres extracurriculares a un grupo de cien estudiantes indígenas provenientes de distintas regiones de Guerrero. Sin embargo, garantizar la inclusión implica mucho más que proveer condiciones materiales; es necesario generar un entorno que promueva la equidad, la interculturalidad y la no discriminación, asegurando así una experiencia universitaria significativa.

En este contexto, el presente análisis se centró en las vivencias de los estudiantes indígenas residentes de la CUI, explorando de qué manera las políticas implementadas impactaron tanto en su proceso de selección como en su adaptación a la vida universitaria y al albergue. El objetivo fue comprender si sus expectativas iniciales sobre la experiencia universitaria y la vida en la CUI coincidieron con la realidad. Además se evaluaron los apoyos específicos ofrecidos por la institución, tales como los programas de acompañamiento académico, la asistencia psicológica y los recursos materiales, en términos de accesibilidad, eficacia y pertinencia para los estudiantes.

Para lograr este objetivo, se condujeron entrevistas semiestructuradas que permitieron captar las vivencias subjetivas de los estudiantes indígenas que residen en la CUI. Siguiendo un enfoque fenomenológico (Fuster, 2019), se buscó comprender los significados que los entrevistados atribuyen a sus experiencias tanto en la universidad

como en el albergue. Estas entrevistas proporcionaron una visión profunda de los retos y oportunidades que enfrentan al habitar un entorno universitario y residencial diseñado para ser inclusivo.

Asimismo se indagó en las dinámicas cotidianas dentro de la CUI, donde la convivencia entre estudiantes de diversas comunidades indígenas fomentó un espacio de interacción intercultural. Este entorno no solo facilitó la construcción de redes de apoyo entre los estudiantes, sino que también generó desafíos relacionados con el choque cultural y las diferencias en prácticas y valores. El análisis se centró en cómo estas relaciones afectaron la inclusión de los estudiantes, examinando tanto los aspectos positivos –como el sentido de pertenencia y el apoyo mutuo– como las dificultades –tales como tensiones interpersonales y episodios de discriminación–. Otro aspecto clave de la investigación fue la estructura organizativa y jerárquica de la CUI. Se exploró cómo esta estructura influyó en la participación de los estudiantes en la toma de decisiones relacionadas con su vida dentro del albergue, y cómo estas dinámicas impactaron su adaptación, bienestar y sentido de comunidad.

En este contexto, el análisis de las vivencias de los estudiantes indígenas en la CUI de la UAGro proporciona una comprensión profunda de cómo se entrelazan la inclusión y la interculturalidad en su vida cotidiana. A través de los testimonios, se destaca la importancia de las relaciones interpersonales y el ambiente académico en su proceso de adaptación y desarrollo. Este estudio se propone ofrecer una visión detallada de las vivencias en la CUI, lo que permitirá iluminar las dinámicas que favorecen la convivencia intercultural y la inclusión en un entorno universitario, contribuyendo así al diálogo sobre la diversidad en la educación superior.

La CUI: un espacio para la inclusión e interculturalidad

Desde su creación en los años sesenta, la UAGro ha mantenido un firme compromiso con la inclusión educativa, priorizando el acceso a la educación superior para jóvenes de sectores marginados del estado (UAGro, 2017). Este compromiso se refleja en políticas que permiten a estudiantes de escasos recursos acceder y permanecer en la universidad. Entre estas iniciativas destacan la ampliación de la cobertura educativa en regiones remotas, la entrega de becas y los servicios de alimentación mediante comedores universitarios. Además, la UAGro implementó el programa de Casas del Estudiante, que ofrece alojamiento a estudiantes de zonas alejadas o con dificultades económicas. Este programa es uno de los rasgos distintivos de la universidad, que, al igual que otras universidades autónomas, ofrece este tipo de apoyo (UAGro, 2020). Las Casas del Estudiante brindan alojamiento a bajo costo y condiciones que favorecen el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Un ejemplo destacado de este programa es la CUI, creada para estudiantes indígenas y afrodescendientes. Fundada en el año 2016 bajo la administración del

doctor Javier Saldaña Almazán, y con el respaldo de instituciones como el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas –INPI– y PepsiCo, la CUI es clave en las políticas de inclusión social de la UAGro. Ubicada en Chilpancingo, que concentra el 35% de la matrícula de nivel superior del estado, la CUI facilita el acceso a la educación superior para estudiantes de diversas comunidades étnicas.

La CUI ofrece hospedaje para 100 estudiantes, divididos equitativamente entre hombres y mujeres, alimentación gratuita a través del Comedor Universitario Indígena, una biblioteca con material bibliográfico y computadoras, así como talleres culturales y recreativos que complementan su formación académica. Este conjunto de servicios convierte a la CUI en un espacio central para la inclusión, promoviendo no solo el acceso a la educación sino también un entorno que favorece el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes indígenas.

Los espacios comunes, diseñados para facilitar interacciones cotidianas, son esenciales para el desarrollo de relaciones entre los estudiantes. La disposición física de la CUI, un edificio de cuatro niveles, fomenta encuentros y actividades compartidas que enriquecen la socialización. Tanto las áreas comunes como las privadas contribuyen al desarrollo de una comunidad unida.

El primer nivel incluye el recibidor –donde se realizaron las entrevistas–, además de las oficinas de dirección y áreas de almacenamiento de alimentos. El patio exterior funciona como cancha de voleibol y futbol. En el segundo nivel se encuentran el comedor y uno de los talleres; en el tercer nivel, otro taller, la biblioteca y los dormitorios para hombres. Finalmente, el cuarto nivel alberga los lavaderos y los dormitorios para mujeres.

De esta manera, la configuración de los espacios de la CUI propicia entre sus moradores la convivencia diaria y el intercambio cultural. Estas dinámicas reflejan los procesos de adaptación e inclusión que los estudiantes experimentan para configurar nuevas formas de ser y estar en la universidad.

La CUI: espacio de resignificación comunitaria para sus moradores

Lejos de ser únicamente un recinto físico destinado al alojamiento de estudiantes provenientes de comunidades rurales e indígenas, la CUI se configura como un entorno vivo y transformador. Es un espacio donde las relaciones interpersonales enriquecen la experiencia académica y posibilitan la construcción de una identidad colectiva capaz de enfrentar los desafíos que impone el tránsito de lo rural a lo urbano, y de lo familiar a lo académico.

La cotidianidad en la CUI se halla profundamente marcada por la solidaridad, un rasgo que emerge como eje rector de la convivencia. Los estudiantes no solo se brindan apoyo mutuo en lo académico, sino que también forjan una red de asistencia

en los planos emocional y personal. En los espacios comunes, como el comedor, estas dinámicas se desarrollan de manera evidente. El comedor, más allá de ser el lugar donde se provee alimentación, se erige como un punto de intercambio y fortalecimiento del sentido de comunidad. Es ahí donde los estudiantes, en la interacción diaria, comparten sus vivencias, dificultades académicas y la nostalgia por sus hogares distantes. Diego, un estudiante que inicialmente se resistió a participar en la vida comunal del comedor, halló en este espacio una puerta de entrada a la integración plena: “No bajé a comer ese día ni el otro hasta que me dio hambre [...] Luego, cuando bajé, conocí a varios compañeros y me fui adaptando”. Su relato es testimonio del poder que tienen estos espacios para facilitar la incorporación de quienes, en sus primeros días, se sienten desorientados o excluidos.

Los diferentes espacios de la CUI no están dispuestos al azar. Su diseño promueve intencionalmente la interacción entre los residentes y facilita tanto la vida en comunidad como el rendimiento académico. Esta organización responde a la necesidad de crear un entorno que acompañe la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, dado que muchos de ellos provienen de ambientes rurales, donde las dinámicas sociales y educativas son sustancialmente distintas. En la biblioteca, por ejemplo, además de acceder a recursos académicos, encuentran un espacio para el estudio colaborativo, el intercambio de ideas y el apoyo mutuo. Manuel, un estudiante de primer año, ilustra cómo este espacio fue fundamental para tejer los primeros lazos con sus compañeros: “Cuando llegué no conocía a nadie, pero en la biblioteca me encontré con otros compañeros de primer año que estaban igual de perdidos que yo. Ahí nos ayudamos con las tareas, y poco a poco formamos un grupo”. Este tipo de entornos favorecen la creación de redes de soporte académico y social, vitales para afrontar los retos que supone la educación superior.

La CUI no se limita a brindar sustento material; es un lugar que fomenta un profundo sentido de pertenencia, indispensable para el crecimiento personal de los estudiantes. Para los jóvenes indígenas, este sentido de comunidad es emocionalmente relevante. En la CUI, la interacción continua con compañeros que comparten orígenes y experiencias semejantes refuerza la conciencia de una historia y raíces culturales comunes, que no solo los distinguen sino que los cohesionan en su travesía educativa.

Laura, una joven que en un principio experimentó sentimientos de aislamiento, relata cómo la noción de comunidad en la CUI fue clave para su adaptación: “Al principio fue muy duro, porque no conocía a nadie. Pero poco a poco me fui acercando a los demás, y luego me di cuenta de que aquí todos nos apoyamos. Nos une nuestra cultura, y eso me ha ayudado a sentirme orgullosa de quién soy”. Este testimonio refleja que la comunidad en la CUI no solamente facilita el progreso académico, también permite a los estudiantes reconocerse mutuamente, valorizando sus identidades individuales y colectivas.

En última instancia, la CUI emerge como un espacio de resignificación donde el apoyo mutuo, la solidaridad y el sentido de pertenencia constituyen los pilares sobre los cuales los estudiantes indígenas logran enfrentar los desafíos de la vida universitaria, desarrollando una autoestima robusta y una seguridad indispensables para su éxito académico y personal.

Espacio de identidad, conflicto y cambio social

La Casa Universitaria Indígena –CUI– de la Universidad Autónoma de Guerrero –UAGro– se erige como un espacio crucial para estudiantes indígenas y afrodescendientes provenientes de comunidades rurales, quienes enfrentan diversas barreras estructurales para acceder a la educación superior. Este espacio no es simplemente un lugar de residencia; es un refugio que proporciona estabilidad, apoyo emocional y un sentido de pertenencia, permitiendo a los estudiantes concentrarse en su desarrollo académico mientras mitigan los desafíos económicos y culturales asociados a su integración en un entorno urbano.

Franco, un estudiante originario de una comunidad rural, sintetiza esta experiencia al afirmar: “Aquí en la CUI nos sentimos protegidos. Sabemos que afuera es más difícil, pero aquí podemos concentrarnos en estudiar sin tener que preocuparnos por el dinero o dónde vivir”. Este testimonio ilustra cómo la CUI ofrece un ambiente seguro que trasciende las necesidades materiales, creando las condiciones propicias para que los estudiantes enfoquen sus esfuerzos en su formación académica.

En este entorno, los estudiantes no solo superan obstáculos sino que también reconfiguran sus identidades, tanto a nivel individual como colectivo. A su llegada portan una identidad construida en las costumbres y tradiciones de sus comunidades de origen, sin embargo, al enfrentar los retos del ámbito académico urbano estos jóvenes inician un proceso de transformación identitaria que se produce en interacción constante con sus compañeros, quienes comparten historias de vida similares (Esteban, 2011; Weiss, 2012). Esta reconfiguración de la identidad no es tan solo un fenómeno personal, también se convierte en un acto de resistencia cultural, donde los estudiantes afianzan sus raíces mientras se adaptan a un nuevo contexto.

Jade, al describir su experiencia, subraya este proceso de adaptación y reafirmación de su identidad: “Al principio me sentía fuera de lugar. Pero cuando comencé a interactuar con otros estudiantes indígenas y a participar en talleres culturales, entendí que no estaba sola. Aquí todos somos diferentes, pero compartimos una historia común. Eso me ayudó a aceptar mi lugar en la universidad”. Este proceso de aceptación y reconfiguración identitaria es un aspecto central de la experiencia en la CUI, donde los estudiantes encuentran un espacio que les permite, además de adaptarse al entorno académico, fortalecer su identidad cultural en un contexto que, de otro modo, podría resultar alienante.

A pesar del ambiente de apoyo, la CUI no está exenta de conflictos. Las diferencias culturales y lingüísticas entre los estudiantes pueden generar tensiones, especialmente en las etapas iniciales de convivencia. Estas tensiones son un reflejo de las complejidades inherentes a cualquier entorno diverso y multicultural. No obstante, lo notable es que los estudiantes suelen encontrar maneras efectivas de resolver estos conflictos mediante el diálogo y la cooperación. Iván relata una situación en la que las barreras lingüísticas casi desencadenaron un conflicto: “Uno de los chicos no entendía bien lo que decíamos porque no hablaba bien español. Eso causó problemas al principio, pero luego aprendimos a comunicarnos mejor y ser más pacientes”. Estas experiencias, aunque difíciles, contribuyen al desarrollo de habilidades esenciales de resolución de conflictos y empatía que, además de ser fundamentales en la vida comunitaria, también enriquecen su crecimiento personal y académico.

El rol de la UAGro, a través de la CUI, resulta vital en la protección e inclusión de estos estudiantes vulnerables. La institución proporciona alojamiento y alimentación, además de promover un entorno en el que los jóvenes pueden desarrollarse integralmente, tanto en el ámbito académico como en el personal. Esto es crucial para su éxito a largo plazo, ya que muchos de estos estudiantes provienen de contextos en los que las oportunidades educativas son limitadas.

Alejandro, un residente de la CUI, describe el impacto transformador de la universidad en su vida: “Aquí no solo nos enseñan a estudiar, sino a luchar contra la discriminación. Lo que aprendemos no es solo para nosotros, sino para llevarlo de vuelta a nuestras comunidades y mejorar las condiciones de vida allá”. Este testimonio pone de relieve el compromiso social y ético que la UAGro fomenta en sus estudiantes, preparándolos tanto para el éxito académico como para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades de origen. Al cultivar este sentido de responsabilidad social, la CUI contribuye al desarrollo personal de sus residentes al tiempo que busca abordar las desigualdades estructurales que enfrentan.

Además, la CUI se posiciona como un modelo de inclusión que podría ser replicado en otras instituciones de educación superior. Al proporcionar un espacio que fomenta la diversidad cultural y el respeto mutuo, la CUI establece un precedente en la educación superior en México. Este modelo sugiere que la inclusión no es meramente una cuestión de acceso, también implica la creación de un ambiente que valore y respete las identidades diversas de los estudiantes. Esto beneficia a los estudiantes indígenas y afrodescendientes y enriquece a la comunidad universitaria en su conjunto, promoviendo una educación más equitativa y justa.

Para los residentes, la CUI representa un refugio indispensable que les permite continuar sus estudios. Sin los apoyos brindados, la mayoría de ellos no podría sostenerse en la universidad. La experiencia acumulada por estos jóvenes en la CUI les prepara académicamente al tiempo que les dota de herramientas para enfrentar los desafíos que encontrarán en su futuro profesional. Por ello, todos coinciden en

recomendar este espacio a las futuras generaciones, consolidando así su importancia como bastión de inclusión y desarrollo. Este aspecto resalta la necesidad de seguir invirtiendo en espacios similares que fomenten la equidad y el acceso a la educación superior, asegurando que los estudiantes de contextos vulnerables tengan la oportunidad de alcanzar sus sueños académicos y contribuir positivamente a sus comunidades.

A modo de cierre

Este trabajo ha explorado en profundidad cómo la Casa del Universitario Indígena –CUI– de la Universidad Autónoma de Guerrero facilita el acceso y la inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior. A través de un enfoque integral que abarca hospedaje, alimentación, apoyo académico y emocional, la CUI se establece como un pilar fundamental en la estrategia de inclusión de la UAGro.

La CUI elimina preocupaciones económicas, como el pago de renta, luz y agua, esto facilita que los estudiantes se concentren en sus estudios y se adapten a la vida universitaria sin la carga de dificultades económicas. Además, la creación de un entorno de apoyo y pertenencia es necesaria para facilitar la transición de los estudiantes de entornos rurales a urbanos. Este enfoque aborda las necesidades básicas, emocionales y sociales, porque una inclusión efectiva debe considerar múltiples dimensiones de la experiencia estudiantil.

Sin embargo, la transición a la CUI no siempre cumple con las expectativas de los estudiantes, quienes a menudo experimentan un choque cultural y emocional al ingresar. La ausencia de una bienvenida estructurada y el ingreso diferido son factores que contribuyen a sentimientos de aislamiento y desconexión. Estos desafíos subrayan la necesidad de mejorar los procesos de acogida y orientación para facilitar una transición más suave y permitir una integración comunitaria más rápida y profunda.

Las interacciones en espacios comunes como el comedor y la biblioteca son vía para la construcción de una comunidad inclusiva dentro de la CUI. Estos espacios facilitan la socialización y el intercambio académico y, a su vez, son esenciales para la formación de redes de apoyo entre los estudiantes. No obstante, existen problemas relacionados con la distribución de recursos y las tensiones en la convivencia. Estos desafíos resaltan la importancia de desarrollar estrategias para promover la equidad y el respeto mutuo, que refuercen la cohesión más allá de las fiestas.

Las lenguas indígenas desempeñan un papel dual dentro de la CUI, fortalecen la identidad cultural y facilitan la inclusión, pero también crean barreras para aquellos que no comparten el mismo idioma. Este fenómeno enfatiza la necesidad de promover estrategias de inclusión intercultural que valoren todas las lenguas y culturas presentes. Al hacerlo, se fomentaría un ambiente más diverso y acogedor, donde todas las expresiones culturales sean respetadas y valoradas.

Para potenciar el papel de la CUI en la inclusión de estudiantes indígenas es esencial implementar mejoras continuas. Estas incluyen la mejora de los procesos de bienvenida, con orientaciones estructuradas y programas de tutoría que faciliten la adaptación y reduzcan el aislamiento inicial. También se debe fomentar la equidad en los espacios comunes así como la revisión y el ajuste de las políticas de distribución de recursos, para prevenir conflictos y promover un ambiente de apoyo mutuo y equidad.

Además es fundamental promover la inclusión intercultural, desarrollar programas y talleres que celebren la diversidad de lenguas y culturas, y despolitizar los espacios estudiantiles, de manera que se asegure que las Casas del Estudiante sean espacios libres de presiones políticas. Por último, es imperativo evaluar y adaptar constantemente las políticas y prácticas de la CUI, utilizar la retroalimentación de los estudiantes para mejorar continuamente y mantener la CUI como un modelo de inclusión y apoyo en Guerrero y en México.

En conclusión, la Casa del Universitario Indígena es un centro vital para la inclusión y el éxito de los estudiantes indígenas en la UAGro. Al comprender y abordar las necesidades y experiencias de estos estudiantes, la CUI puede seguir evolucionando como un espacio donde la educación y la cultura convergen para crear un ambiente de inclusión.

Referencias

- Alcántara, J., y Navarrete, R. (2014). Acceso a la educación superior para estudiantes indígenas: obstáculos y desafíos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 345-362. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.199401>
- Blanco, M. (2020). Desafíos y oportunidades en la transición a la universidad para estudiantes indígenas. *Revista de Educación Superior*, 49(3), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2020.02.001>
- Casillas, R., Badillo, A., y Ortiz, M. (2010). Barreras lingüísticas y desempeño académico en estudiantes indígenas. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 123-140. <https://doi.org/10.6018/rie.28.1.125981>
- Esteban, R. (2011). Transformación identitaria de estudiantes indígenas en contextos académicos urbanos. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 345-362. <https://doi.org/10.6018/rie.29.2.125741>
- Fuster, M. (2019). Enfoque fenomenológico en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 421-438. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.349501>
- UAGro [Universidad Autónoma de Guerrero] (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*. UAGro.
- UAGro (2020). *Anuario estadístico 2019-2020*. UAGro.
- Weiss, L. (2012). Resistencia cultural y reconfiguración de la identidad en estudiantes indígenas. *Revista de Antropología Social*, 42(3), 123-140.

Cómo citar este artículo:

Castro-Agüero, A. A. (2025). ¿Inclusión e interculturalidad? Vivir en la Casa del Universitario Indígena (CUI) de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 367-375. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.622>



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.

Desentrañando el acoso laboral docente: *parecidos de familia* en las experiencias de mujeres docentes del Estado de México

*Unraveling workplace harassment in teaching: Family resemblances
in the experiences of female teachers in the State of Mexico*

Julia Lizette Villa Tun

RESUMEN

Este trabajo se deriva de una tesis de grado como Maestra en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, división Nextlalpan, que examina las culturas organizacionales escolares que propician el acoso laboral entre docentes del Estado de México, centrándose en la experiencia de nueve mujeres docentes. La investigación utiliza la metodología de la historia oral y el concepto de *parecidos de familia* de Ludwig Wittgenstein, buscando identificar patrones y divergencias entre las experiencias de acoso laboral recolectadas a través de entrevistas semiestructuradas. El estudio emplea un cuadro de parecidos de familia para analizar las entrevistas, permitiendo una comprensión de las experiencias de acoso laboral, sus consecuencias y las estrategias de resistencia empleadas por las víctimas. Los hallazgos revelan a las mujeres como el sector más vulnerable, lo que confiere una dimensión de género al acoso laboral entre docentes. Además, el estudio identifica la multidireccionalidad del acoso laboral, así como diferencias significativas derivadas de factores como el género del acosador y la vulnerabilidad de las docentes de nuevo ingreso. Las conclusiones subrayan la necesidad de abordar el acoso laboral en el ámbito educativo desde una perspectiva multidimensional que responda a las dinámicas de género y las estructuras de poder presentes dentro de estas instituciones. Este estudio, como parte de una investigación de grado más amplia, contribuye significativamente a la comprensión del acoso laboral en contextos educativos, dando voz a esas historias cotidianas que conocemos y que, como docentes, incluso vivimos.

Palabras clave: Acoso laboral, cultura organizacional, docentes, estudios de género, historia oral.

ABSTRACT

This paper stems from a Master's thesis in Education Research at the Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Nextlalpan division, which examines the school organizational cultures that foster workplace harassment among teachers in the State of Mexico, focusing on the experiences of nine female teachers. The research employs the oral history methodology and Ludwig Wittgenstein's concept of *family resemblances*, seeking to identify patterns and divergences among workplace harassment experiences collected through semi-structured interviews. The study utilizes a family resemblances framework to analyze the interviews, allowing for an understanding of workplace harassment experiences, their consequences, and the resistance strategies employed by the victims. The findings reveal women as the most vulnerable sector, conferring a gender dimension to workplace harassment among teachers. Furthermore, the study identifies the multidirectionality of workplace harassment, as well as significant differences derived from factors such as the harasser's gender and the vulnerability of newly hired female teachers. The conclusions underscore the need to address workplace harassment in the educational field from a multidimensional perspective that responds to the gender dynamics and power structures present within these institutions. This study, as part of a broader graduate research, significantly contributes to the understanding of workplace harassment in educational contexts, giving voice to those everyday stories that we know and that, as teachers, we even experience.

Keywords: Workplace harassment, organizational culture, teachers, gender studies, oral history.

Julia Lizette Villa Tun. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Nextlalpan, México. Es Licenciada en Mercadotecnia, maestrante en Investigación de la Educación, técnico docente en el Centro de Bachillerato Tecnológico Jaime Keller Torres, Huehuetoca. Correo electrónico: julia.villa@isceem.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0002-4696-8490>.

Introducción

El acoso laboral, también conocido como *mobbing*, constituye una problemática que impacta las dinámicas sociales y laborales en diversos contextos, incluido el educativo. En las instituciones escolares este fenómeno no solo afecta el bienestar de los docentes sino que también refleja patrones culturales y organizacionales profundamente arraigados y que merecen un análisis a través de la historia presente de la educación.

Este estudio se centró en las culturas organizacionales escolares que propician el acoso laboral entre docentes en el Estado de México, analizando específicamente las experiencias de nueve mujeres docentes a través de la metodología de la historia oral. En este contexto, se emplea el concepto de *parecidos de familia* de Ludwig Wittgenstein como herramienta teórica para identificar patrones y divergencias en las vivencias relatadas, lo que permite construir un marco comparativo que enriquece la comprensión del fenómeno en cuestión.

La investigación abordó dos aspectos fundamentales: primero, cómo las culturas organizacionales escolares han evolucionado históricamente para normalizar ciertas dinámicas de poder y exclusión, y segundo, cómo las experiencias individuales de las docentes reflejan tales estructuras. Este enfoque aporta una perspectiva al campo de la historia de la educación al explorar cómo los fenómenos de acoso laboral se enmarcan en contextos históricos más amplios, influyendo en las prácticas educativas y en las relaciones laborales.

A través de este análisis se buscó no solo visibilizar las dinámicas de acoso laboral en las escuelas sino también contribuir al entendimiento de cómo las narrativas individuales, recopiladas mediante historia oral, permiten reconstruir la memoria colectiva de experiencias marginales en la historia educativa. Este enfoque amplía las discusiones historiográficas al incluir voces que tradicionalmente han sido excluidas, posicionando al presente estudio como una contribución al análisis de sujetos y memorias marginadas en el ámbito educativo.

El presente artículo se deriva de la información obtenida en mi tesis de grado, cuyo objetivo central fue analizar las culturas organizacionales escolares que propician el *mobbing* o acoso laboral entre docentes, partiendo del supuesto de que este fenómeno constituye una forma de violencia, ya sea real o simbólica, ejercida por docentes que perciben a otros colegas como amenazas a su posición dentro de la institución. Para ello se trabajó con nueve informantes mujeres docentes en el Estado de México, utilizando la metodología de la historia oral para capturar sus experiencias y percepciones.

Esta investigación tuvo como propósito principal analizar las culturas organizacionales escolares que propiciaron el acoso laboral entre docentes en el Estado de México, enfocándose específicamente en las experiencias de nueve mujeres docentes. A través del análisis de testimonios recopilados mediante historia oral y el uso del

concepto de parecidos de familia de Ludwig Wittgenstein, se identificaron patrones y divergencias en las dinámicas de acoso laboral, sus efectos y las estrategias de resistencia adoptadas por las víctimas.

En este sentido, se establecieron los siguientes objetivos: en primer lugar, comprender cómo las dinámicas de acoso laboral reflejan patrones históricos y culturales presentes en las instituciones educativas. Como segundo objetivo se estableció visibilizar las experiencias de mujeres docentes como sujetos históricamente marginados en el análisis de las culturas organizacionales escolares, y finalmente contribuir al campo de la historia de la educación integrando enfoques cualitativos que rescataron narrativas individuales y colectivas.

El enfoque metodológico combinó la historia oral con el concepto de parecidos de familia, proporcionando una perspectiva adecuada para analizar fenómenos educativos complejos desde un marco histórico y cultural. La historia oral, enmarcada en las ideas de Jorge Aceves Lozano (2012), resultó especialmente valiosa para capturar la diversidad y riqueza de las experiencias humanas, permitiendo rescatar las voces de aquellas docentes que, en muchos casos, han sido ignoradas en las narrativas educativas tradicionales.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con nueve mujeres docentes del Estado de México, seleccionadas por sus experiencias directas de acoso laboral en diversos contextos educativos. Las entrevistas fueron transcritas literalmente y analizadas a través de técnicas de codificación manual y colorimetría. Este proceso facilitó la identificación de “joyas semánticas”, fragmentos significativos que encapsularon los aspectos clave de las experiencias narradas.

El concepto de parecidos de familia se utilizó como herramienta analítica para identificar similitudes y diferencias entre los testimonios. Este marco permitió evitar generalizaciones rígidas y destacó las particularidades de cada caso, enriqueciendo la comprensión del fenómeno. Asimismo, esta metodología conectó directamente con el campo de la historia de la educación, al explorar cómo las culturas organizacionales escolares han perpetuado dinámicas de exclusión y violencia que reflejan procesos históricos más amplios.

Ludwig Wittgenstein, en su obra *Investigaciones filosóficas*, introduce el concepto de *parecidos de familia* para explicar cómo ciertas categorías o conceptos no se definen por una esencia común sino por una red de similitudes superpuestas y entrelazadas. Wittgenstein argumenta que los miembros de una categoría se parecen entre sí de múltiples maneras, sin que haya una característica única que todos compartan (Wittgenstein, 2021).

Aplicar el concepto de parecidos de familia a la metodología de entrevistas de historia oral permite una comprensión más matizada y compleja de fenómenos sociales como el acoso laboral entre docentes. En lugar de buscar una definición rígida y

universal del acoso laboral, se puede identificar una serie de características y experiencias comunes que se solapan de diversas maneras entre los testimonios individuales.

La historia social, que se enfoca en las experiencias de la “gente común” (Samuel et al., 1991), se beneficia enormemente de un enfoque de parecidos de familia. Este enfoque permite a los historiadores captar la multiplicidad de voces y perspectivas, reconociendo que las experiencias humanas son intrínsecamente diversas y complejas. La historia oral, al dar voz a individuos que a menudo son ignorados en las narrativas históricas tradicionales, permite que emerjan estas redes de similitudes y diferencias.

Luis González y González, uno de los principales exponentes de la microhistoria, ha resaltado la importancia de las historias locales y personales para comprender los grandes procesos históricos. La microhistoria, como enfoque metodológico, se centra en los detalles y experiencias individuales, proporcionando una mirada profunda y detallada de la vida cotidiana y los fenómenos sociales (González, 1994). Utilizando el concepto de parecidos de familia se puede enriquecer esta perspectiva al destacar cómo las historias personales de acoso laboral entre docentes se entrelazan y reflejan dinámicas más amplias.

Natalie Zemon Davis, en su obra “Las formas de la historia social”, profundiza en la razón por la cual la historia social otorga relevancia a las historias individuales. Ella sostiene que el estudio de casos aislados no constituye simplemente un elemento insignificante, sino que representa bloques de poder local que interactúan con otras entidades y reciben influencias y señales de otros bloques, así como de centros de poder institucionalizados (Zemon, 1991). Este enfoque se complementa con el uso de los parecidos de familia, permitiendo una visión holística que integra las experiencias individuales en un contexto más amplio.

El concepto de parecidos de familia propuesto por Wittgenstein ofrece una herramienta valiosa para la metodología de entrevistas de historia oral e historia social al permitir apreciar las similitudes y diferencias entre las experiencias individuales, este enfoque enriquece la comprensión de fenómenos complejos, como el acoso laboral entre docentes. Al adoptar una perspectiva que valora la diversidad y la pluralidad de voces, los historiadores pueden construir narrativas más inclusivas y matizadas, que reflejen la complejidad y riqueza de la experiencia humana.

Metodología para construir un cuadro de parecidos de familia

La historia oral permite rescatar las narrativas de actores que han sido tradicionalmente excluidos de las versiones oficiales de la historia educativa, como es el caso de las docentes que enfrentan dinámicas de acoso laboral. Este enfoque permite, además de documentar sus experiencias, reconstruir patrones históricos de subordinación y exclusión que han caracterizado a las culturas organizacionales escolares desde el siglo xx.

Este estudio adopta la historia oral como herramienta metodológica para reconstruir la memoria colectiva de las docentes que han sufrido acoso laboral, contextualizando estas experiencias dentro de las dinámicas históricas que han caracterizado al sistema educativo en México. La inclusión del concepto de parecidos de familia permite identificar patrones recurrentes de exclusión, subordinación y violencia, conectando los casos analizados con prácticas institucionales y culturales que tienen continuidad histórica. Estas herramientas metodológicas no solamente iluminan las dinámicas actuales, también posicionan a las docentes como sujetos históricos cuyas narrativas contribuyen a reconfigurar el entendimiento del rol del magisterio en el contexto educativo.

El cuadro de parecidos de familia proporcionó una herramienta poderosa para el análisis comparativo de las experiencias de acoso laboral entre docentes. A través de la combinación de técnicas tradicionales de la historia oral, como la colorimetría y la codificación manual, con un enfoque detallado y sistemático, se logró una comprensión profunda y holística de las vivencias de las docentes. Esta metodología facilitó el análisis de los testimonios y permitió visualizar y contextualizar las experiencias individuales dentro de un marco más amplio y comprensible.

La elaboración del cuadro de parecidos de familia en esta investigación sobre acoso laboral entre docentes del Estado de México se basó en una serie de técnicas metodológicas propias de la historia oral, combinadas con un análisis detallado y comparativo de los testimonios obtenidos.

Para comenzar, transcribí literalmente las entrevistas realizadas a las nueve docentes informantes para asegurar la fidelidad de sus testimonios. Este primer paso es básico para capturar la esencia y los matices de cada experiencia relatada por ellas. Posteriormente cada documento de historia oral resultante de las entrevistas fue revisado a detalle para identificar errores y asegurar coherencia en el registro de las vivencias compartidas, para proceder a una lectura detallada con el fin de identificar temas recurrentes y patrones emergentes en los testimonios. La técnica de colorimetría jugó un papel fundamental, al aplicar diferentes colores para destacar citas y fragmentos que consideré *joyas semánticas* que facilitarían la identificación de temas centrales, y permitir una visualización clara y organizada de los temas recurrentes y variaciones de los testimonios, de acuerdo con las categorías de la investigación y los ejes temáticos determinados en la problematización. Estas joyas semánticas facilitaron la identificación de los temas centrales.

La codificación se realizó manualmente, utilizando etiquetas descriptivas para organizar la información en categorías temáticas relevantes para la investigación que incluyeron formas de acoso laboral, impacto emocional, respuestas institucionales y estrategias de resistencia. Aunque este proceso se llevó a cabo de manera manual, se recomienda el uso de herramientas como Atlas.ti para futuras investigaciones, ya que

este *software* de análisis cualitativo podría facilitar y agilizar el proceso de codificación y categorización de datos.

Una vez definidas las categorías clave, se construyó una matriz comparativa, en la cual los encabezados de las columnas corresponden a las categorías identificadas, mientras que las filas se dedicaron a los pseudónimos de cada una de las docentes participantes. En cada celda de la matriz se registraron las similitudes y diferencias en las experiencias de las docentes informantes en relación con las categorías definidas, para generar una visualización de los patrones comunes y las discrepancias entre los testimonios.

El siguiente paso fue identificar y analizar los patrones y diferencias entre los casos, prestando atención a los patrones comunes en las experiencias de acoso laboral de las docentes, como las formas más frecuentes de acoso, las respuestas emocionales predominantes y las estrategias de afrontamiento más utilizadas, destacando diferencias significativas, como las variaciones en el apoyo institucional recibido y las percepciones individuales sobre la gravedad del acoso.

Para contextualizar los hallazgos se hizo un análisis comparativo para ubicarlos dentro del marco teórico de la historia social y la historia oral, a través de las joyas semánticas que jugaron un papel crucial para entender las dinámicas de acoso dentro de las culturas organizacionales escolares, ya que proporcionaron una comprensión más profunda y matizada de las experiencias de las docentes informantes. Estas citas y fragmentos destacados no solo visualizaron aspectos críticos de cada testimonio, sino que también permitieron una comparación nutrida y focalizada entre las diferentes experiencias analizadas.

El cuadro de los parecidos de familia proporcionó ventajas en el análisis de los testimonios. Primero, facilitó la identificación de patrones y similitudes entre las experiencias de las docentes, permitiendo un análisis comparativo tanto de las recurrencias como de las diferencias entre los nueve testimonios. En segundo lugar, al proporcionar una estructura sistemática esta metodología hizo más factible el análisis de grandes volúmenes de datos cualitativos. Para finalizar, permitió una visualización de los datos destacando las conexiones y contrastes entre los testimonios, proporcionando una comprensión integral y detallada de las experiencias de las docentes.

Aunque el cuadro de parecidos de familia genera una estructura interesante para el análisis cualitativo y la comparación de experiencias, se deben reconocer y abordar sus limitaciones como la subjetividad del análisis y el riesgo de generalización. Debemos ser conscientes de estas limitantes y mitigar sus efectos para asegurar que el análisis sea riguroso, ético y representativo de las experiencias individuales de los informantes.

El cuadro de parecidos de familia que he elaborado a partir de los testimonios de estas nueve docentes del Estado de México está estructurado para capturar y analizar las complejidades del acoso laboral que de acuerdo con su testimonio han experimentado.

Estructura del cuadro de parecidos de familia

El cuadro de parecidos de familia, elaborado a partir de los testimonios de nueve docentes mujeres del Estado de México, está estructurado para capturar y analizar las manifestaciones del acoso laboral en el contexto de la educación como campo laboral y está organizado en categorías clave como tipos de violencia, dinámicas de acoso laboral, consecuencias del acoso, respuestas institucionales y estrategias de resistencia; el cuadro permite una comparación detallada y multidimensional de las experiencias individuales. La determinación de joyas semánticas y el uso de la colorimetría son fundamentales para codificar y resaltar la información y facilitar la identificación de patrones y diferencias entre los diferentes casos, para asegurar que las voces de las informantes se representen de manera significativa, y producir una base para un análisis cualitativo del acoso laboral entre docentes.

Cada columna del cuadro corresponde a una docente informante, identificada de manera anónima para proteger su identidad. Esta disposición permite un seguimiento coherente y la comparación de las experiencias individuales sin comprometer la confidencialidad de las participantes, algo esencial en investigaciones de este tipo. Las filas del cuadro están divididas en categorías de análisis seleccionadas para capturar los aspectos más relevantes del acoso laboral. Las principales categorías son:

- Tipos de violencia: abarcando las violencias física, psicológica, verbal y simbólica, permitiendo entender la variedad de formas en que se manifiesta el acoso laboral. Esta categoría es fundamental para identificar las diferentes dimensiones del acoso laboral.
- Dinámicas de acoso laboral: describe las formas específicas de acoso, tales como el aislamiento, la difamación y la intimidación, identificando patrones comunes en la manera en que se lleva a cabo el acoso y permitiendo ver cómo se estructura y perpetúa el acoso en diferentes contextos.
- Consecuencias del acoso: en esta categoría se detallan los efectos del acoso en la salud física y mental de las docentes, así como en sus relaciones personales y su desempeño laboral, y la comprensión de estas consecuencias es la base para entender el impacto del acoso laboral en cada experiencia individual.
- Respuestas institucionales: esta columna documenta las reacciones de las autoridades escolares frente a los casos de acoso reportados, proporcionando una visión de cómo las instituciones manejan estos problemas y, en dado caso, su falta de acción efectiva.
- Estrategias de resistencia: aquí se enumeran las medidas que las víctimas han tomado para enfrentar o resistir el acoso, revelando las formas en que las docentes intentan protegerse y responder al acoso. Esta sección es especialmente reveladora de la resiliencia y las estrategias de las víctimas.

Determinación de joyas semánticas y uso de colorimetría

Aunque las *joyas semánticas* no se incluyen explícitamente en el cuadro, su identificación ha sido fundamental para su construcción. Las joyas semánticas son frases o fragmentos del testimonio que encapsulan de manera significativa las experiencias y sentimientos de las informantes. Estas frases, destacadas en las transcripciones, han proporcionado la base para categorizar y analizar las experiencias reportadas.

La técnica de colorimetría ha jugado un papel primordial en la determinación de la información codificada en cada cuadro. Diferentes colores se utilizan para representar distintos tipos de violencia o dinámicas de acoso, facilitando la visualización rápida de patrones y similitudes entre los casos. Esta codificación por colores permite identificar áreas de mayor convergencia y divergencia de manera intuitiva y eficiente, para codificarlas y colocar lo más significativo en el cuadro.

En los casos de Dana, Isolda y Belinda, se observaron patrones recurrentes de acoso vertical y mixto, caracterizados por la manipulación de normas institucionales y el uso de subordinados o terceros como herramientas de violencia.

Por ejemplo, Dana narró cómo su superior y una subordinada convergieron en una red de hostigamiento: “Ella sabía perfectamente cómo manipular los procedimientos para que yo no pudiera actuar en su contra, y al mismo tiempo, mi jefe la protegía porque era conveniente para él”. Este testimonio comparte similitudes estructurales con el caso de Fiona, en el que la directora utilizó al presidente municipal y a un padre de familia para deslegitimarla: “La directora decía que yo había golpeado a un niño, y el papá llegó respaldado por el presidente municipal para acusarme públicamente, pero el niño ni siquiera era mi alumno”. Aunque los actores y tácticas varían, el patrón subyacente es el mismo: la institucionalización del acoso mediante alianzas estratégicas para aislar a las víctimas.

Este enfoque también permitió entender cómo las dinámicas horizontales entre colegas, como las experimentadas por Belinda, están conectadas a un sistema jerárquico más amplio. En su caso, su director incentivaba las quejas de los padres de familia como parte de una estrategia de hostigamiento: “Ponía a los padres de familia para que cualquier cosa que no les pareciera de mí, fueran y se quejaran”. Estas tácticas, aunque aparentemente distintas, comparten un mismo objetivo: consolidar el control institucional sobre las víctimas.

A través de los parecidos de familia se identificaron patrones de violencia simbólica que deshumanizan a las víctimas, afectando gravemente su salud mental. Los casos de Mila y Violeta revelan cómo las agresoras, en posiciones de poder, utilizaron comentarios y actitudes despectivas para atacar a las víctimas.

En el caso de Mila, su directora cuestionaba constantemente su apariencia, principalmente por ser una mujer que puede considerarse atractiva y que se esmeraba en su arreglo personal. Por su parte, Violeta relató cómo su supervisora utilizó su maternidad

como herramienta de control: “Me dijo que no me preocupara tanto por mi bebé, porque si Dios quería, me lo quitaba. Lo primero es la escuela”. A pesar de las diferencias contextuales, ambos casos comparten un patrón de violencia simbólica que subordina a las víctimas, reflejando narrativas históricas en las que las mujeres en el ámbito educativo han sido evaluadas más por su conformidad a roles de género que por su desempeño profesional.

Los parecidos de familia permitieron conectar los casos de Fiona, Belinda y Eréndira, en los cuales los directivos involucraron a padres de familia para intensificar el acoso. Este patrón resalta cómo las instituciones educativas externalizan las dinámicas de violencia, utilizando actores externos como herramientas para aislar y hostigar a las víctimas.

Fiona narró cómo fue acusada falsamente de maltrato infantil, con el respaldo del presidente municipal: “Todos estaban en complot y yo no sabía. Fue porque ella fue a decir que yo le había pegado a un niño”. De manera similar, Eréndira explicó cómo los directivos fomentaron que los padres firmaran acusaciones en su contra: “Llegan los padres de familia, y la supervisora misteriosamente empieza a arengarlos para que firmen la relatoría de hechos acusándome de maltrato”. Estas estrategias, aunque distintas en ejecución, comparten la característica común de deslegitimar a las víctimas a través de alianzas con terceros.

Los parecidos de familia permitieron observar cómo las prácticas de exclusión y subordinación documentadas en las narrativas actuales tienen raíces en dinámicas históricas del sistema educativo mexicano. Estas dinámicas, como la delegación de responsabilidades a padres de familia para controlar a los docentes, reflejan continuidades con prácticas históricas de disciplinamiento comunitario en las escuelas rurales del siglo xx.

También se evidenció cómo las instituciones responden al intento de denuncia con un recrudecimiento de las agresiones, perpetuando un ciclo de violencia. Dana explicó: “Cada vez que intentaba hablar del problema, las cosas se ponían peor”. Este patrón también se observa en el caso de Mila, quien, tras presentar una queja formal, fue públicamente humillada por su coordinador: “Yo soy de la idea de que lloren en su casa y no en la mía”. Estas similitudes resaltan cómo las instituciones educativas no solo fallan en proteger a las víctimas, sino que además las castigan por intentar romper el silencio, consolidando una cultura de impunidad y violencia.

El cuadro de parecidos de familia también permitió superar las limitaciones de un análisis caso por caso, conectando experiencias individuales en un marco más amplio que evidenció patrones estructurales. Este análisis fue clave para:

- Identificar conexiones invisibles: aunque los contextos de los testimonios eran diferentes, el análisis mostró que compartían raíces comunes en las estructuras de poder de las instituciones educativas.
- Reconstruir dinámicas históricas: al vincular estas experiencias con narrativas históricas de género, exclusión y control, el cuadro permitió entender cómo las dinámicas actuales son una continuidad de prácticas institucionales arraigadas.

- Construir una visión sistémica: más allá de las particularidades de cada caso, el análisis reveló cómo las instituciones educativas operan como sistemas que perpetúan dinámicas de violencia y exclusión a través de estrategias simbólicas, económicas y de poder.

El cuadro de los parecidos de familia, por tanto, no solo iluminó las conexiones entre los casos, sino que también permitió posicionar estas dinámicas como parte de un problema estructural con raíces históricas profundas.

Funcionalidad de la estructura

La estructura del cuadro de parecidos de familia permite una comparación exhaustiva y multidimensional de las experiencias de acoso laboral entre las docentes. Al organizar la información en categorías específicas y utilizar la colorimetría para resaltar elementos clave, se facilita la identificación de patrones comunes y excepciones significativas. Esta organización también ayuda a mantener la claridad y coherencia del análisis, permitiendo que las experiencias individuales se contextualicen dentro de un marco más amplio y comprensible.

El uso de joyas semánticas asegura que las voces de las informantes sean representadas de manera fiel y significativa, proporcionando una base sólida para el análisis cualitativo. Aunque no se incluyan directamente en el cuadro, su influencia es evidente en la precisión y profundidad del análisis. Además, las notas analíticas complementan el cuadro, ofreciendo interpretaciones y reflexiones que enriquecen la comprensión de las dinámicas de acoso laborales.

Este cuadro de parecidos de familia está diseñado para proporcionar una visión integral y comparativa de las experiencias de acoso laboral entre docentes, utilizando técnicas cualitativas avanzadas para asegurar un análisis riguroso y significativo. Esta herramienta metodológica no solo ayuda a identificar y comparar patrones de acoso, sino que también ilumina las complejidades y matices de las experiencias individuales, proporcionando una base sólida para futuras intervenciones y estudios en el campo del acoso laboral en el ámbito educativo.

Principales hallazgos

El análisis de las entrevistas semiestructuradas a través del cuadro de parecidos de familia (ver Tabla 1) reveló patrones significativos importantes en las experiencias de acoso laboral de las informantes de esta investigación. Esta metodología permitió identificar similitudes en las experiencias y resaltar las diferencias sutiles que benefician la comprensión de este fenómeno. Entre los hallazgos más relevantes cito los que considero más importantes:

Todas las participantes del estudio son mujeres, subrayando así la dimensión de género en el acoso laboral en el ámbito educativo, siendo las mujeres el sector más

Tabla 1 (a)

Cuadro de parecidos de familia de experiencias de acoso laboral entre docentes del Estado de México

		Beatriz*	Belinda*	Danna*	Fiona*	Mila*	Isolda*	Eréndira*	Penélope*	Violeta*
Información general	Género	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
	Edad	De 30 a 40	De 30 a 35	42 años	28 años	De 45 a 50	35 años	44 años	De 30 a 35	De 35 a 40
	Estado civil	Soltera	Divorciada	Soltera	Soltera	Casada	Soltera	Divorciada	Divorciada	Divorciada
	Padre	Presente	Presente	Ausente	Autoritario	Ausente	Violento	Presente	Presente	Presente
	Madre	Presente	Presente	Presente	Evasiva	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
	Hermanos	Uno	Sin mención	Dos	Tres	Dos	Dos	Dos	Dos	Dos
	Hijos	No	Uno	No	No	No	Uno	Tres	Dos	Uno
Localidad	Urbana	Semiurbana	Urbana	Urbana	Urbana	Semirural	Urbana	Semirural	Urbana	
Información laboral	Grado de estudios	Posgrado	Posgrado	Posgrado	Posgrado en progreso	Normalista	Posgrado en progreso	Posgrado inconcluso	Licenciatura	Posgrado
	Cargo laboral	Docente	Docente	Subdirectora y Directora	Docente	Docente	Docente	Docente	Docente	Directora
	Nivel educativo	Preescolar	Telesecundaria	Primaria	Primaria	Telesecundaria	Bachillerato	Bachillerato	Bachillerato	Preescolar
	Situación laboral	Plaza definitiva	Plaza definitiva	Plaza definitiva	Plaza definitiva	Plaza definitiva	Plaza definitiva	Plaza definitiva	Plaza definitiva	Plaza definitiva
	Años de servicio	Más de 15	Dos	Casi 20	Dos	Casi 30	Once	Dos	Más de 5	Más de 15
	Zona laboral	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Semiurbana	Semiurbana	Semirural	Semirural	Urbana
	Procedencia	Local	Foránea	Local	Foránea	Local	Local	Local	Local	Local
Experiencias de acoso laboral	Estado del <i>mobbing</i>	Finalizado por cierre de escuela	Actual	Actual	Finalizado	Finalizado	Actual	Actual	Actual	Finalizado
	Perpetrador de <i>mobbing</i>	Compañera	Director	Compañera	Compañera	Directora	Director y subdirector	Subdirector	Director y subdirector	Dos supervisores
	Género del perpetrador	Mujer	Hombre	Mujer	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer
	Cómplices	Directora y Supervisión	Compañeros y madres de familia	Directivos y supervisión por hacer omisión	Padres de familia, jefe directo, CNDH municipal, presidente municipal	Autoridades educativas y sindicales. Compañera de trabajo	Compañeros, orientadores técnicos	Compañeros, contacto sindical, padres de familia y alumnos organizados por el director, personal del Departamento de Educación	Algunos compañeros que toman ventaja de la situación	Directora de contra turno
	Mecanismo de resistencia y agencia de la víctima	Escritos a supervisión. Se respalda con la calidad de su trabajo	Escrito a diversas instancias internas y externas al magisterio y a la SEP	Se manejó el protocolo interno, y una defensa de una situación legal surgida por el acoso	Interno, comunicando a su jefe directo (Conafe)	Solicita ayuda sindical sin éxito, acude a otras instancias jerárquicas sin ayuda, hasta que decide subir a niveles jerárquicos más grandes en el gobierno	Interno informal	Solicita ayuda sindical sin éxito, puesto que el perpetrador era del sindicato. Busca ayuda en el departamento sin éxito inicial	Escritos a supervisión y pláticas en consejos técnicos	Apoyo del Departamento, que únicamente se dan por informados. Defensa legal. Conocimiento del reglamento
	Respuesta del perpetrador principal	Mantiene el acoso de forma directa. Se victimiza por los resultados del acoso en sus relaciones sociales	Mantiene el acoso de forma indirecta. Inicia represalias por iniciar procesos de resistencia	Mantiene el acoso de forma directa	Mantiene el acoso de forma indirecta	Mantiene y recrudece el acoso de forma directa	Se retracta y disminuye el nivel de acoso	Mantiene el acoso de forma indirecta	Mantiene el acoso de forma directa sin consecuencias	La primera perpetradora incrementa el acoso. La segunda lo detiene al intervenir el jurídico

Tabla 1 (b)
Cuadro de parecidos de familia de experiencias de acoso laboral entre docentes del Estado de México

	Beatriz*	Belinda*	Danna*	Fiona*	Mila*	Isolda*	Eréndira*	Penélope*	Violeta*	
Experiencias de acoso laboral	Acciones de los cómplices ante la agencia y resistencia de la víctima	Los cómplices iniciales como la Directora también es blanco de acoso por parte de la perpetradora principal	Mantiene el aislamiento y respaldo al director que es el perpetrador principal	Se ven perjudicados por la acción de la perpetradora. El supervisor muda su oficina a la escuela donde ocurre esta dinámica para tratar de controlar a la perpetradora	La comisiónada de la CNDH del municipio se disculpa. El padre de familia pide una disculpa por escrito y la hace pública. El presidente municipal se esconde. El jefe directo pide disculpas después de terminar su relación con la perpetradora	No menciona las consecuencias de la persona que levantó falsos en su contra. Sus compañeras la aíslan y rechazan	La orientadora que utilizan como instrumento de ataque se disculpa. Los compañeros disminuyen el acoso	Mantiene el acoso y el castigo por las vías administrativas	Continúa la dinámica	La directora de contrarrollo no ve como peligro que la supervisora se mude a su escuela. Violeta lo permite porque no tiene nada que esconder
Conocimiento del reglamento	Sin información	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto	
Instituciones externas de apoyo	Ninguna	CNDH del municipio, mencionan no conocer de esos asuntos	Ninguno	Ninguno	Organismo central del gobierno del Estado de México, Instituto de la Mujer del Estado de México, y CNDH (Toluca)	Ninguno	CNDH de Toluca y Contraloría	Ninguno	Ninguno	
Solución	Ninguna	Ninguna	Cambio de adscripción por ascenso	Cambio de adscripción	Resolución a su favor, la directora únicamente tuvo cambio de adscripción	Ninguna	A su favor, con consecuencias. Se encuentra en resguardo en una supervisión al momento de la entrevista	Ninguna	Cambio de adscripción, puesto que en el primer caso de acoso la docente se encontraba en estado de gravidez. En el segundo caso, la supervisora fue la que cambió de adscripción	
Estrategias de agencia	Resistencia	Búsqueda de cambio de adscripción	Conocer los estatutos legales del servicio docente para proteger su trabajo	Resistencia	Solicitar apoyo a otras instituciones y dentro del mismo mecanismo magisterial	Resistencia y confrontación espontánea	Solicitud de apoyo a otras instituciones y dentro del mismo mecanismo magisterial	Resistencia	Resistencia, conocimiento del reglamento, apoyo legal y adaptación	

Tabla 1 (c)

Cuadro de parecidos de familia de experiencias de acoso laboral entre docentes del Estado de México

	Beatriz*	Belinda*	Danna*	Fiona*	Mila*	Isolda*	Eréndira*	Penélope*	Violeta*	
Experiencias de acoso laboral	Experiencias de acoso	Desacreditación. Intimidación. Manipulación psicológica. Uso indebido de autoridad. Vigilar y tomar fotografías sin consentimiento	Acoso sexual. Aislamiento social. Desacreditación. Infravaloración del trabajo. Intimidación. Sabotaje profesional. Abuso verbal. Manipulación psicológica	Vigilancia extrema. Falsas acusaciones. Hostigamiento. Sabotaje profesional. Intimidación y amenazas. Abuso verbal. Uso indebido de la autoridad. Aislamiento social. Desacreditación	Calumnias públicas. Desacreditación. Sabotaje profesional. Intimidación y amenazas. Ataques personales. Uso indebido de la autoridad (municipio y CNDH distrital)	Desacreditación y calumnias. Intimidación y amenazas. Aislamiento social. Ataques personales. Uso indebido de la autoridad	Acoso sexual. Desacreditación. Infravaloración del trabajo. Intimidación y amenazas. Sabotaje profesional. Ataques personales. Abuso verbal. Manipulación psicológica. Retención de información	Acoso sexual. Desacreditación. Intimidación y amenazas. Sabotaje profesional. Ataques personales. Retención de información. Calumnias. Riesgo de vida	Aislamiento social. Desacreditación. Infravaloración del trabajo. Sabotaje profesional. Abuso verbal. Uso indebido de la autoridad	Desacreditación. Sabotaje profesional. Intimidación y amenazas. Ataques personales. Abuso verbal. Incitación a la corrupción. Uso indebido de la autoridad. Difamación
Consecuencias personales del acoso	Ansiedad	Depresión y daño a la autoestima	Ansiedad y aislamiento	Ansiedad, amenazas a su seguridad personal	Ansiedad, depresión, daño a su reputación	Depresión, ansiedad	Desarrolló hipertensión	Pensamientos suicidas y daño a la autoestima	Ansiedad y angustia	
Relevancia del caso	Muestra la normalización y aceptación de las situaciones de acoso entre docentes	Acoso a docentes foráneas y de nuevo ingreso por la condición de ser mujer	Acoso entre directivos, y de profesores a directivos. La informante manifiesta admiración por su acosadora	Acoso por situaciones de poder personal del acosador, que utiliza a padres de familia faltos de ética y con posiciones de poder dentro del municipio, así como manipulación de instituciones como la CNDH al utilizarla como herramienta de acoso laboral	La envidia como detonante de acoso laboral a través de acusaciones falsas de acoso sexual hacia los estudiantes. Se lleva el caso hasta las últimas consecuencias	Acoso sexual y conflicto de interés afectan a docentes nuevos, con violencia económica debido a descendencia con el acosador. El acoso, perpetuado por cambios en la dirección y complacencia de otros docentes, continúa por indicaciones superiores	Cómo la personalidad y el estilo de vida formado desde la historia personal, hace que los sujetos reaccionen al acoso y defiendan su ideal hasta las últimas consecuencias. También es interesante por cómo se instiga a toda una comunidad para atacar a un docente	Acoso laboral a docentes de nuevo ingreso, con consecuencias psicológicas graves que lleva a tener pensamientos suicidas y desoladores producto de los mecanismos de acoso laboral	Hostigamiento por el buen desempeño como docente. Ataques por la condición de ser mujer durante el embarazo y actos de corrupción que implican incluso armas de fuego	
Violencias	Ginopia	No	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí
	Física	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No
	Sexual	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No
	Simbólica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	De género	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Económica	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Estructural	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Institucional	No	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
	Neuronal	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	Estética	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	No

Fuente: Elaboración propia.

vulnerable o bien más visible. El estado civil, la existencia de descendencias y factores de edad muestran diferencias significativas en las experiencias de acoso, sugiriendo que la condición de ser mujer es un factor principal en estos casos, por lo que podría considerarse también violencia de género. Los testimonios revelaron que las mujeres son especialmente vulnerables en un contexto donde las jerarquías educativas reproducen dinámicas patriarcales.

La violencia simbólica ejercida contra las docentes, como el cuestionamiento de su apariencia o su rol como madres, se vincula con narrativas históricas que han definido a las maestras como figuras de sacrificio, sujetas a expectativas morales y estéticas estrictas. Estas narrativas, originadas en los modelos de enseñanza femenina del siglo XIX, se han perpetuado en las instituciones escolares, limitando la agencia de las docentes.

Las víctimas de acoso laboral entrevistadas tienen diferentes rangos en la jerarquía laboral docente, lo que evidenció que el acoso laboral es un fenómeno multidireccional, que no respeta relaciones jerárquicas tradicionales, ya que se presenta de forma ascendente, descendente y horizontal.

Respecto al género del acosador y la naturaleza del acoso laboral, cuando el acosador es hombre, las experiencias de acoso en el lugar de trabajo se manifiestan en un principio como consecuencia de un acoso sexual hacia la víctima, pero cuando la acosadora es mujer, el acoso se presenta como una manifestación de poder que se caracteriza por una aparente falta de empatía y acciones percibidas como más crueles en los testimonios de las víctimas.

La vulnerabilidad de los docentes de nuevo ingreso se observa como una incidencia constante y significativa de acoso laboral entre docentes, siete de las entrevistadas manifestaron experiencias de hostigamiento y acoso laboral por parte de superiores y pares en su primer año de servicio.

Las manifestaciones de acoso más presentadas son aislamiento profesional, sobrecarga de trabajo, difamación y rumores, menosprecio de logros profesionales y, en casos de acosadores masculinos, conductas de acoso sexual.

Los impactos en las víctimas son estrés crónico, problemas de salud mental, disminución de la autoestima y confianza profesional, además del deterioro en las relaciones personales y laborales con sus demás compañeros de trabajo.

Respecto a las estrategias de afrontamiento, las docentes buscaron apoyo en colegas y familiares, realizaron documentación de incidentes, lo que implica una autopersecución de sus acciones en el lugar de trabajo.

En todos los casos en algún momento existió una confrontación directa con el acosador, lo que lleva a analizar los factores contextuales del acoso y las respuestas institucionales. Respecto a los factores contextuales del magisterio, las estructuras jerárquicas son rígidas; existe una normalización de comportamientos abusivos en el gremio docente y no existe una política clara respecto al acoso laboral (Estado de México).

La respuesta institucional ante el acoso tuvo variaciones significativas en cómo las instituciones educativas respondieron a las denuncias de acoso, desde la inacción total hasta intervenciones efectivas, pero en algunos casos hubo intervención de otros organismos ajenos al magisterio como la Comisión Nacional de Derechos Humanos, la Contraloría del Estado de México y la ahora Secretaría de la Mujer.

Finalmente, el análisis que permite realizar el cuadro de parecidos de familia mostró que factores como el género, la edad, la antigüedad en el puesto y el rango jerárquico interactúan con las dinámicas de acoso, creando experiencias únicas para cada víctima que compartió su testimonio.

El cuadro de parecidos de familia fue instrumental para organizar y analizar las experiencias narradas, identificando tanto patrones comunes como diferencias individuales. Esta herramienta permitió visualizar redes de similitudes y diferencias al identificar características recurrentes, como el uso de la violencia simbólica y la instrumentalización de actores externos que conectan los casos en un marco sistémico de exclusión y control.

También sirvió para contextualizar las dinámicas en un marco histórico, al evidenciar cómo las dinámicas actuales de acoso laboral tienen una continuidad histórica, vinculándose con prácticas de exclusión y subordinación en el sistema educativo mexicano. Igualmente se resaltan las estrategias de resistencia desarrolladas por las víctimas, que a pesar de ser limitadas y que se establecen en su mayoría dentro de redes de apoyo informales, les permitieron afrontar las agresiones y visibilizar su situación.

Estos hallazgos proporcionaron una visión más completa del acoso laboral entre docentes y evidenciaron la complejidad del fenómeno. La herramienta de análisis que constituye el cuadro de parecidos de familia demuestra así ser exitosa para capturar tanto los patrones generales como las particularidades de cada caso, permitiendo una comprensión más profunda y matizada del acoso laboral entre docentes del Estado de México.

Conclusiones

El análisis del acoso laboral en el ámbito educativo permitió develar las complejidades y patrones comunes en las dinámicas de exclusión y violencia vividas por docentes mujeres en el Estado de México. La herramienta del cuadro de parecidos de familia fue fundamental para estructurar esta investigación, ya que permitió conectar y contrastar experiencias aparentemente únicas dentro de un marco analítico global.

El uso de este cuadro permitió visualizar patrones y conexiones entre los casos; a través de categorías definidas, como tipos de violencia, impacto emocional, respuestas de las instituciones ligadas al magisterio y estrategias de agencia o resistencia, fue posible identificar similitudes y diferencias significativas entre los diferentes casos, y a pesar de las variaciones de los contextos individuales, las experiencias comparten raíces comunes en las estructuras del poder institucional del magisterio.

Al reconstruir narrativas de la historia del tiempo presente, esta herramienta me permitió vincular las experiencias de acoso laboral con las dinámicas históricas de exclusión y control en las instituciones educativas, donde la perpetuación de jerarquías rígidas y prácticas de género opresivas y discriminatorias evidencian la continuidad de tales dinámicas a lo largo del tiempo.

Más allá de analizar casos individuales, el cuadro permitió construir un entendimiento más holístico y amplio del acoso laboral como un fenómeno estructural que opera en niveles simbólicos, económicos y organizativos. Este análisis destacó cómo las instituciones educativas no solamente reproducen las dinámicas de violencia sino que también pueden intensificarlas. Me ayudó a no limitarme a recopilar testimonios, sino que permitió representarlos fielmente, destacando la diversidad de vivencias y las complejidades del acoso laboral.

El enfoque de los parecidos de familia contribuyó a revelar tanto las dinámicas actuales de acoso como las estructuras históricas que las sustentan. Este trabajo busca visibilizar un problema profundamente arraigado en las culturas organizacionales escolares, así como abrir un espacio para reflexionar sobre la transformación del rol docente en México. Con esta herramienta se logró construir un puente entre las narrativas individuales y los patrones sistémicos, posicionando a las víctimas no solo como receptoras de violencia sino como actores clave en la lucha por una cultura organizacional más justa y humana.

Referencias

- Aceves, J. (coord.) (2012). *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación. Seminario de historia oral y enfoque biográfico* (3a. ed.). CIESAS.
- González y González, L. (1980). De la múltiple utilización de la historia. En C. Pereyra, *Historia ¿para qué?* (pp. 53-74). Siglo XXI.
- Samuel, R., Breuilly, J., Clark, J., Hopkins, K., Carradine, D., y Sanchis Martínez, M. (1991). ¿Qué es la historia social? *Historia Social*, (10), 135-149. <http://www.jstor.org/stable/40340279>
- Villa Tun, J. (2024). *Enemigo en casa: el acoso laboral (mobbing) entre docentes. Una mirada desde las culturas escolares* [Tesis de maestría, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)].
- Wittgenstein, L. (2021). *Investigaciones filosóficas*. Trotta.
- Zemon, N. (1991). Las formas de la historia social. *Historia Social*, (10), 177-182. <https://www.jstor.org/stable/40340282>

Cómo citar este artículo:

Villa Tun, J. L. (2025). Desentrañando el acoso laboral docente: parecidos de familia en las experiencias de mujeres docentes del Estado de México. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 377-392. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.696>



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

