

**MEMORIA,**  
conocimiento y

**Utopía**

Publicación semestral  
de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación  
ISSN 1870-8811 / Número 4 / Otoño 2007



## DIRECTORA

María Esther Aguirre Lora, *IISUE, UNAM*

## CONSEJO EDITORIAL

Rubén Cucuzza, *Universidad de Luján, Argentina*  
Martha Chagas, *Universidade Federal Fluminense, Brasil*  
Frank Simon, *Universidad de Bélgica*  
Alejandro Álvarez, *Universidad Pedagógica, Colombia*  
Agustín Benito Escolano, *Universidad de Valladolid y CEINCE, España.*  
Diego Sevilla, *Universidad de Granada, España*  
Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia, España*  
Thomas S. Popkewitz, *Universidad de Wisconsin, Estados Unidos*  
Antonio Santoni Rugiu, *Universidad de Florencia, Italia*  
Carmen Castañeda, † *CIESAS Occidente, México*  
Silvia Figueroa, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*  
Luz Elena Galván, *CIESAS México, México*

## COMITÉ EDITORIAL

### Secretaría

Martha Patricia Zamora, *UIA*  
mpzapa@yahoo.com.mx

Cristina Cárdenas, *UdeG*  
m4008ccc@hotmail.com

Jesús Márquez Carrillo, *BUAP*  
jesusm146@hotmail.com

Irma Leticia Moreno, *ISCEEM*  
iletymoreno@hotmail.com

Margarita Rodríguez, *UMSNH*  
margaritarm20@yahoo.com.mx

Editora académica: María Esther Aguirre  
lora@servidor.unam.mx

Diseño: Diana López Font  
lopezfont@terra.com

Para mayor información sobre esta publicación y para enviar colaboraciones, puede dirigirse a cualesquiera de los integrantes del Comité Editorial.

Coeditan este número:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Instituto de Investigaciones y Estudios sobre la Universidad, UNAM

Instituto Superior de Investigaciones y Docencia para el Magisterio, Secretaría de Educación, Jalisco

Plaza y Valdes



**iisue**



# Memoria, conocimiento y utopía, 4

Publicación semestral de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, núm. 4, otoño de 2007, ISSN 1870-8811

## Contenido

### Editorial

*Cirila Cervera Delgado*

### I. Diálogos y trayectorias

Saber médico y control social en Puebla: el Hospital de San Pedro, (1790-1801). 11

*Jesús Márquez Carrillo*

De Alemania a México: un caso de transculturación pedagógica a través de la prensa (1875-1900). 31

*Alan Emmanuel Pérez Barajas*

Educadas para el hogar. 55

*Teresa González Pérez*

De la alcancía al consumismo. Fastos y decadencia de la pedagogía escolar sobre el dinero. 81

*Antonio Santoni Rugiu*

### II. Puntos de vista

Reflexiones desde la historia en torno a lo público y lo privado en educación. 97

*María Guadalupe García Alcaraz*

El pensar histórico como dimensión del conocimiento. 115

*Josefina Granja Castro*

Repensar la región: reflexiones para un debate interdisciplinario. 133

*Oresta López Pérez*

### **III. Documentalia mexicana**

- Educación y movimientos sociales: fuentes para una visión retrospectiva del desarrollo en México. 153  
*Blanca Celia Mendoza Ramírez*

### **IV. Materia prima y herramientas**

- Un acercamiento al libro *El pasado de una esperanza: Los orígenes del Ateneo Fuente*, de Candelaria Valdés. 197  
*María de Lourdes Alvarado*

- La escuela racionalista a través de algunos textos de José de la Luz Mena. 205  
*Pablo Gómez Jiménez*

- La problematización conceptual de la región en las investigaciones histórico-educativas. 207  
*María del Carmen Gutiérrez Garduño*

- Construirnos una casa: los cursos de historia en México. 215  
*Rodrigo Laguarda*

- Juárez y la Educación Superior de Oaxaca. 219  
*Rosalina Ríos Zúñiga*

### **V. Comunidades**

- Dos pasiones y una historia: Carmen Castañeda. 229  
*Julia Preciado Zamora*

## Editorial

Sin duda alguna, los esfuerzos que se realizan en México y en otros países, por mejorar nuestros niveles de producción científica e impulsar más ampliamente los recursos y espacios destinados a la investigación tienen como uno de sus corolarios los programas editoriales institucionales. Al respecto, una de las contribuciones, modesta en sus alcances no en sus aspiraciones, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación la constituye la revista *Memoria, conocimiento y utopía*, cuyo propósito, si bien es aportar a la producción del campo de la historia de la educación como tal, también se interesa por incidir en el desarrollo de formas de pensar históricamente, como nos enseñara Pierre Vilar, en diversos campos de la formación humana.

Lejos de contemplar una sociedad del conocimiento, parecida al concepto de *tribus y territorios* de Becher, la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, mediante este número 4 de *Memoria, conocimiento y utopía*, aspira a llegar más allá de las fronteras de los grupos de historiadores de la educación, pues si bien entiende el valor que tiene la discusión al interior de los pares, se propone, asimismo, poner este acervo ante la mirada de colegas que cultivan otros campos del conocimiento y a la disposición de los grupos de estudiantes de áreas afines. La invitación pretende incidir en la superación de las formas acartonadas de escribir, para abundar en otras que van más allá de lo academizado, legitimadas por la tradición. Retomo a Giroux: “Con frecuencia pienso que la gente que invoca esa crítica en ocasiones inconsciente, ciertamente celebra una forma de capital cultural institucionalizado dentro de la universidad, que es parte del legado colonial y se basa en el supuesto del odio de clases, de la división de clases y de la falta de disposición para reconocer que los diferentes capitales culturales se afirman en distintos escenarios”.<sup>1</sup>

Los autores, cuyas aportaciones conforman este volumen, verán incrementado el valor de su trabajo en la medida en que sus textos se alleguen no sólo al ámbito de los especialistas, sino también amplíen el radio de proyección social del campo de historia de la educación. En este mismo sentido, compartimos la postura que hace del pensamiento una tarea compartida: “El pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, y es, ante todo, un acto

<sup>1</sup> Henry A. GIROUX en entrevista con Carlos Alberto Torres, en Carlos Alberto TORRES, *Educación, poder y biografía. Diálogo con educadores críticos*, México, Siglo XXI, 2004, p. 152.

colectivo que no puede ser atributo exclusivo de unos cuantos: existe un *pensamos* y no un *yo pienso*".<sup>2</sup>

Aspiramos a conformar, entre otros ideales, una *comunidad dialógica*, con códigos compartidos para iniciar el camino, pero aceptando que otros códigos nos llevarán por brechas o por supercarreteras a nuevos conocimientos, porque, en esencia, somos ciudadanos del mundo y "estar vivo en el mundo es, antes que nada, estar atentos a su movimiento y estar sujeto. No *sujeto de*, sino *sujeto a*: es ser hombre-sujeto que hace su historia, que la determina".<sup>3</sup> Los colegas que participan en este número han estado atentos al mundo, recuperando para nosotros imágenes en movimiento del pasado y afirmando una postura crítica, no anticipatoria, de ninguna manera superficialmente descriptiva. Muestran una lectura del mundo y nos comparten su experiencia.

La primera sección, "Diálogos y trayectorias", está integrada por cuatro aportaciones: Jesús Márquez Carrillo nos lleva a la Puebla de la última década del siglo XVIII para explicarnos algunos momentos fundadores del "Saber médico y control social en Puebla: el Hospital de San Pedro, 1790-1801"; Alan Emmanuel Pérez Barajas nos hace partícipes de las "Aportaciones alemanas a la pedagogía mexicana del siglo XIX (1875-1900)"; Teresa González Pérez, con su artículo "Educadas para el hogar", nos remite a nuestras propias historias de género; Antonio Santoni Rugiu nos sumerge en las experiencias infantiles, incursionando en uno de los modelos educativos más cotidianos, con su aportación titulada "De la alcancía al consumismo. Fastos y decadencia de la pedagogía escolar sobre el dinero".

La segunda sección, "Puntos de vista", esta formada por tres trabajos de orden teórico y metodológico: María Guadalupe García Alcaraz, quien nos coloca frente a las "Reflexiones desde la historia en torno a lo público y lo privado en educación". Continuamos el recorrido con el artículo "El pensar histórico como dimensión del conocimiento", de Josefina Granja Castro. Por su parte, Oresta López Pérez cierra esta sección al llevarnos a "Repensar la región: reflexiones para un debate interdisciplinario".

En la tercera sección, "*Documentalia mexicana*", Blanca Celia Mendoza Ramírez con gran rigurosidad nos muestra dónde indagar y cómo hacerlo sobre "Educación y movimientos sociales: fuentes para una visión retrospectiva del desarrollo en México".

<sup>2</sup> Hilda VARELA y Miguel ESCOBAR, "Prólogo", en Paulo FREIRE, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1999, 13ª edición, p. 9 [las negritas son nuestras].

<sup>3</sup> Denise Aparecida CAMPOS, en Ana María SAUL, *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*, México, Siglo XXI, 2002, p. 98.

La cuarta sección, “Materia prima y herramientas”, está constituida por cinco reseñas. La intención de los autores se ve cumplida, al provocarnos el deseo o la curiosidad de ir directamente a las fuentes. La primera de ellas, de la autoría de María de Lourdes Alvarado, nos presenta “Un acercamiento al libro *El pasado de una esperanza: los orígenes del Ateneo Fuente*”, de Candelaria Valdés; Pablo Gómez, por su parte, nos aproxima a La escuela racionalista a través de algunos textos de José de la Luz Mena; María del Carmen Gutiérrez Garduño nos lleva a “La problematización conceptual de la región en las investigaciones histórico-educativas”; Rodrigo Laguarda muestra, de manera sugerente, una apreciación sobre el libro “La construcción de una conciencia histórica. La enseñanza de la historia en México”, con su trabajo titulado “Construimos una casa: los cursos de historia en México”. Cierra esta sección la aportación de Rosalina Ríos Zúñiga, quien nos habla del libro *Juárez y la Universidad de Oaxaca*.

Por último, en la quinta sección, “Comunidades”, Julia Preciado Zamora nos presenta una semblanza de la entrañable maestra Carmen Castañeda, atinadamente titulada “Dos pasiones y una historia: Carmen Castañeda”.

Por último, queremos reiterar que, como sociedad, aspiramos a continuar la senda para que, en medio de la diferencia y la tolerancia, crezcamos cada vez más como comunidad. Sin duda, las cinco secciones que conforman este volumen se orientan hacia esa dirección.

7

*Cirila Cervera Delgado*





## **I. Diálogos y trayectorias**



# Saber médico y control social en Puebla: el Hospital de San Pedro, 1790-1801

Jesús Márquez Carrillo<sup>1</sup>

*En el presente artículo me propongo mostrar cómo en Puebla, durante la última década del siglo XVIII, el Hospital de San Pedro se convirtió en un modelo educativo de la modernidad como proyecto, mediante el despliegue de nuevos dispositivos de control social, relacionados con una nueva política sanitaria hacia las clases populares. Si anteriormente los conventos femeninos se habían destacado por ser un espacio muy importante en la reproducción social y cultural de las élites, en los albores del siglo XIX fue dicho nosocomio el que se propuso educar los hábitos sociales y de higiene entre las masas y, a su través, dejar sentir la presencia del Estado.*

Hospital de San Pedro • Policía médica • Modernidad • Educación no formal

*The present article aims to point out how in Puebla, during the last decade of the XVIII Century, San Pedro Hospital became a project of an educational model of the modernity, by virtue of the deployment of new social control devices related to a new health policy dedicated toward the popular classes. If in preceding times the women's monasteries were outstanding spaces in the social and cultural reproduction of the elite, by the beginning of the XIX Century, the mentioned institution decided to educate the masses with social and hygienical customs, and through those devices, they showed the presence of the state.*

11

San Pedro Hospital • Health policy • Modernity • Non formal education

\* \* \*

En las últimas décadas, los trabajos de historia de la educación se han vuelto cada vez más complejos, gracias al desarrollo de la propia disciplina y al avance de temáticas históricas afines, como la historia de la mujer,

<sup>1</sup> Profesor investigador en el Centro de Estudios Universitarios y Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

la vida cotidiana, la familia, la vida privada, la sexualidad y la historia cultural de lo social. En ambos casos se ha pasado de una forma de hacer historia predominantemente centrada en los acontecimientos a otra que vislumbra estructuras y de ésta a una más, cuyo interés mayor es el estudio —plural y diverso— de los procesos políticos, pedagógicos y educativos.

Desde esta perspectiva, en el presente artículo me propongo mostrar cómo en Puebla, durante la última década del siglo XVIII, el Hospital de San Pedro se convirtió en un modelo educativo de la modernidad como proyecto, mediante el despliegue de nuevos dispositivos de control social. Si hasta la época del obispo Francisco Fabián y Fuero (1765-1773) los conventos femeninos se habían destacado por ser un espacio muy importante en la reproducción social y cultural de las élites, porque quienes habían estado en ellos salían con un modelo de comportamiento aprehendido que luego extenderían a la sociedad toda o reproducirían en los propios monasterios, en los albores del siglo XIX quien ocupó este sitio, pero dirigido a las clases populares, fue dicho nosocomio.<sup>2</sup>

### El concepto de *policía médica*

12

Durante el siglo XVIII, las ciudades de América y Europa no sólo se embellecieron para mostrar la pujanza del avance estatal, sino experimentaron también un sostenido crecimiento demográfico, y las élites intelectuales concluyeron que uno de los mayores bienes de cualquier reino era su vecindario.<sup>3</sup> Mas su sueño no desembocó en el paraíso. El hacinamiento, la búsqueda de subsistencia y empleo, las cuestiones de salud, las relaciones de los recién llegados con los moradores establecidos, la violencia, el crimen... dieron pie a un mundo en permanente crisis.

Para responder a tantos problemas se fue configurando en y desde el Estado absolutista un nuevo campo disciplinar, el de las *ciencias camerales* o ciencias de la administración y, en especial, la ciencia de la policía. Ésta, escribió von Justi en 1768, trata de que “todo lo que compone el

<sup>2</sup> Sobre la importancia de los conventos como espacios educativos, Rosalba LORETO LÓPEZ, *Los conventos femeninos y el mundo urbano de la Puebla de los Ángeles del siglo XVIII*, pp. 18, 20, 89-98; Rosalba LORETO LÓPEZ, “Leer, contar, cantar y escribir. Un acercamiento a las prácticas de la lectura conventual. Puebla de los Ángeles, México, siglos XVII y XVIII”, en *Estudios de Historia Novohispana*, vol. 23, pp. 67-95.

<sup>3</sup> George ROSEN, *De la policía médica a la medicina social*, pp. 140, 201-204, 228-230; Michel FOUCAULT, *Saber y verdad*, p. 96.

Estado sirva para la consolidación y el acrecentamiento de su poder, pero también para el bienestar público”.<sup>4</sup> Precisamente en el cruce del discurso de las teorías económicas con el de la ciencia de la policía y en particular cuando hubo en el Estado un interés por modificar las condiciones de “salud en general”, pero dirigidas en primer término hacia los pobres –considerados *per se* “clases peligrosas”–, emergió el concepto de *policía médica*. Los trazos biológicos de una población, dice Foucault, se convierten en elementos pertinentes para “una gestión económica y es necesario organizar en torno a ellos un dispositivo que asegure un sometimiento y sobre todo el incremento constante de su utilidad”. De ahí que la nosopolítica del siglo xviii busque establecer tanto “el privilegio de la infancia y la medicalización de la familia” como “la higiene y el funcionamiento de la medicina como instancia de control social”.<sup>5</sup>

Así, durante el último tercio del siglo xviii, el concepto de *policía médica* fue una poderosa arma para ordenar la ciudad (el espacio) y a quienes ella contenía (las personas). Desde el control del esfínter y la limpieza corporal en el hogar hasta el ejército o la fábrica, pasando por la escolarización, el Estado absolutista se esforzaba por hacer un nuevo modelo de vasallo.<sup>6</sup> Mientras los juristas o los filósofos buscaban en el pacto un modelo primitivo para la construcción o reconstrucción del cuerpo social, “los militares, y con ellos los técnicos de la disciplina, elaboraban los procedimientos para la coerción individual y colectiva de los cuerpos”.<sup>7</sup> En esta medida, si el conocimiento no está ligado a la naturaleza humana ni deriva de ella, sino que es una manera social e histórica de construir la verdad y ejercer el poder, el concepto de *policía médica* cumplió su cometido.

13

<sup>4</sup> Jacques DONZELOT, *La policía de las familias*, pp. 10-11. Sobre la ciencia de la policía con especial referencia a Alemania, Francia y España, Omar GUERRERO OROZCO, *Las ciencias de la administración en el Estado absolutista*, pp. 43-52, 193-214. A lo largo de ese siglo, la ciencia de la policía se desarrolló en tres grandes direcciones: *reglamentación económica* (circulación de mercancías, procedimientos de fabricación, obligaciones que los artesanos deben guardar entre sí con su clientela), *medidas de orden* (vigilancia de individuos peligrosos, caza de vagabundos y mendigos, persecución de criminales) y *reglas generales de higiene* (vigilancia sobre la calidad de las mercancías puestas a la venta, vigilancia del aprovisionamiento de aguas, limpieza de las calles), vid. Michel FOUCAULT, *Saber y verdad*, p. 94.

<sup>5</sup> Michel FOUCAULT, *op.cit.*, pp. 95-96.

<sup>6</sup> Roy PORTER, “Historia del cuerpo”, en *Formas de hacer historia*, pp. 273-274.

<sup>7</sup> Michel FOUCAULT, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 174.

## La relación ciencia y poder en el mundo hispánico

Hacia 1790, mejorar el ejercicio de la profesión médica siguiendo a Piquer en sus consejos relacionados con la observación detenida del paciente, llevar a cabo una medicina más clínica recordando los principios de Hipócrates o aprender de las enseñanzas de Boerhaave –por decir algo– eran actividades importantes para los médicos poblanos en su trato con los enfermos, pero escasas de significación política para el Estado, en la medida en que no había con ellos una relación orgánica. Es pertinente indagar, por tanto, cómo se generó ésta.

Uno de los intelectuales más influyentes del siglo XVIII español fue Jerónimo Feijoo. Este benedictino estableció la diferencia entre el conocimiento científico y su aplicación. Según él, las ventajas de la agricultura no podían provenir de los que “manejan la hoz, el arado o el azadón. En el Gabinete y en la Academia se adquieren las luces con que se inventa, se dirige, se rectifica lo más conveniente en la Agricultura”. Y fue con esta base cuando en 1755 se creó el Real Jardín Botánico, cuya apertura significó el cultivo de una ciencia básica, susceptible de aplicaciones agronómicas, terapéuticas o comerciales.<sup>8</sup> En esta concepción, los estudios botánicos podían mejorar la calidad de vida de los individuos y, bien llevados, generar la riqueza de las naciones.

14

Pero entre 1771 y 1801, en tiempos del director Casimiro Gómez Ortega (1741-1810), el Real Jardín madrileño cambió de objetivos. No se propuso más convencer sobre las evidentes ventajas del utilitarismo botánico en la economía, el desarrollo imperial y la salud de los enfermos, sino buscar puntos de convergencia entre la actividad de los botánicos y las necesidades de control social surgidas del Estado. A partir de 1783 la “Botánica y los botánicos se convirtieron en los mejores aliados del proyecto modernizador de la sanidad en el campo de la Farmacia” y “en los principales agentes de las políticas metropolitanas”.<sup>9</sup> No sólo porque la investigación profesional de estos individuos podía derivar hacia varias aplicaciones prácticas, relacionadas con las actividades económicas de la agricultura, la industria, la farmacia o el comercio, sino también porque desde la cúpula se entretejió una nueva relación entre los botánicos y el poder.

<sup>8</sup> Francisco Javier PUERTO SARMIENTO, *La ilusión quebrada. Botánica, sanidad y política científica en la España ilustrada*, pp. 18-19.

<sup>9</sup> *Idem*; ANTONIO LAFUENTE, “Institucionalización metropolitana de la ciencia española en el siglo XVIII”, en *Carlos III y la ciencia de la Ilustración*, p. 109.

En Puebla, el inicio de esa nueva relación tuvo lugar en la década de los noventa, pero se prefiguró hacia 1789 cuando, acompañando al segundo conde de Revillagigedo llegó a esta ciudad, para ocupar la prebenda de canónigo medio racionero, el doctor en cánones y médico militar, Ignacio Antonio Domenech (1745-1801), experimentado administrador de los bienes de la extinta Compañía de Jesús en la vicaría de Madrid.<sup>10</sup>

## El Hospital de San Pedro, un modelo de policía médica

### *El edificio*

En 1790 Domenech fue nombrado Comisario del Real Hospital de San Pedro porque, conforme al Concilio de Trento (1545-1563), todos los hospitales (que los había de haber en cada población) dependían de la Iglesia y estaban bajo la jurisdicción inmediata del obispo, ya que para su sostenimiento se destinaba de la mitad de la masa decimal un noveno y medio, cuya décima parte era, a su vez, para el hospital de la diócesis, en cuyo caso el ordinario eclesiástico tenía la superintendencia mediante el nombramiento de uno o dos prebendados que se hacían cargo del mismo y estaban obligados a vigilarlo y visitarlo diariamente. Domenech fue comisario del Hospital de San Pedro hasta 1801, tiempo en el que puso en marcha un conjunto de reformas sanitarias y sociales que serían luego difundidas y aplicadas a la ciudad toda. En el nosocomio vivía el rector-administrador del mismo.<sup>11</sup>

15

<sup>10</sup> Ramón SÁNCHEZ FLORES, *Puebla de los ilustrados. Urbanismo, ecología y libertad en los proyectos de Domenech, Flon y Furlong*, p. 25.

<sup>11</sup> Josefina MURIEL, *Hospitales de la Nueva España*, II, pp. 259-260; CUEVAS, 1947, II, 127-129; Ramón SÁNCHEZ FLORES, *op. cit.*, *Flon y Furlong*, p. 25; María Concepción AMERLINCK, "El Hospital de San Pedro en la ciudad de Puebla. Su evolución artística y funcional durante el virreinato", en *Nuevo Museo Mexicano*, p. 4. Según Fernández de Echeverría y Veytia, eran dos los comisarios, pero en la documentación consultada sólo aparece uno. Este autor dice de los comisarios: "los cuales le visitan diariamente, velando con infatigable celo cada uno cuando le toca en el cumplimiento de su obligación, para que los enfermos tengan la más puntual asistencia, comodidad y regalo con mucha abundancia, sin escasear nada en gasto". Mariano FERNÁNDEZ DE ECHEVERRÍA Y VEYTILA, *Historia de la fundación de la Ciudad de la Puebla de los Ángeles...*, II, pp. 532-533.

El edificio del Hospital, construido en las primeras décadas del siglo XVII y semejante al Alcázar de Toledo por su sobriedad, sus galerías abiertas (*loggie*) y sus curvaturas, era un gran patio cuadrado, claustrado de arcos sostenidos por columnas toscanas que igual se repetían en las plantas alta y baja y cuyos corredores de arriba conducían de uno y otro lado a las camas de los enfermos, según el orden establecido, entre 1715 y 1721, por el cura rector del hospital, don Pedro Delgado Soria.<sup>12</sup> Este clérigo arregló en la parte superior amplios salones en que están de uno y otro lado las 400 camas de los enfermos con sus divisiones de cabeceras de ladrillo blanqueado, cada una con sus imágenes de santos y gran desahogo, no sólo porque al enfermo se le evita la pena de ver los sufrimientos y hasta la muerte del vecino, sino también porque se hizo una separación de piezas para las “diversas enfermedades, de suerte que los heridos están separados de los atabardillados o infectos de calenturas malignas, que puedan contagiarlos, y del mismo modo están enteramente separadas las enfermerías de las mujeres, con sirvientas de su sexo que las medicinen y asistan”, nos dice Veytia en 1780.<sup>13</sup> El inmueble tenía, además, botica, cocina, ropería, panadería, cuarto para preparar tortillas, lavandería y baños para hombres y mujeres.<sup>14</sup> Entre los acuerdos de 1624 relativos a la construcción de dicho hospital es de mencionar el del maestro Félix de Salcedo, quien se comprometió con el deán y cabildo a realizar unas troneras altas para dar luz a los cuartos, habida cuenta de que el claustro daba al patio y las grandes piezas se comunicaban entre sí.<sup>15</sup>

Por sus reminiscencias renacentistas —el italiano sencillo de Alonso de Covarrubias, eclipsado luego por formas austeras de tipo escurialense—

<sup>12</sup> La obra de las columnas toscanas se inició en 1605 por los canteros Alonso Pablos y Alonso García Allende, siguiendo la traza del maestro mayor de la catedral Antonio Ortiz del Castillo. Todavía en 1624, mediante 600 pesos, el maestro de albañilería y cantería Juan Gutiérrez de Bonilla se comprometió a encalar, revocar y cerrar algunas paredes del citado hospital, *vid.* María Concepción AMERLINCK, “El Hospital de San Pedro en la ciudad de Puebla. Su evolución artística y funcional durante el virreinato”, en *Nuevo Museo Mexicano*, pp. 7-9.

<sup>13</sup> Mariano FERNÁNDEZ DE ECHEVERRÍA Y VEYTIA, *op. cit.*, Fernández de Echeverría y Veytia, II, 1962, p. 532. Mas información en María Concepción AMERLINCK, “El Hospital de San Pedro en la ciudad de Puebla. Su evolución artística y funcional durante el virreinato”, en *Nuevo Museo Mexicano*, pp. 12-13. Sobre las reformas de Pedro Delgado Soria, *vid.* “Escrituras de concierto para las obras posteriores que se han hecho en el Hospital de San Pedro Apóstol; otorgadas por maestros alarifes. 1721” AGNM. Ramo Hospitales y Protomedicato, vol. 42, exp. 3 ff. 266-460.

<sup>14</sup> J. Joaquín IZQUIERDO, *Raudon. Cirujano poblano de 1810*, pp. 42, 55.

<sup>15</sup> María Concepción AMERLINCK, p. 8.



este edificio, en particular, tenía para los médicos ilustrados una significación muy especial. Sus amplios y largos corredores, la arquería, las combadas techumbres de las piezas donde reposaban los enfermos y las linternillas con que remataba cada bóveda eran motivo de admiración y orgullo porque el aire, al circular sin obstáculos por los amplios corredores, los limpiaba y penetrando a las salas por anchas puertas barría los malos olores de los enfermos (el principio por el que se reconocía la corrupción del cuerpo) para, finalmente, almacenarse infecto en las troneiras; como si desde sus orígenes quienes lo diseñaron hubiesen pensado en todo (que así fue debido a la influencia hipocrático-galénica) con el único afán de siempre procurar alivio a los malsanos.

En este edificio, además, se veían materializados los principios del higienista portugués, Antonio Ribeiro Sánchez (1699-1782), discípulo de Boerhaave y ex alumno de la Universidad de Salamanca.<sup>16</sup> Según este autor,

si las bóvedas de las iglesias y los grandes edificios son tan saludables es porque sirven como de bomba a las exhalaciones y partículas podridas, que, por ser más ligeras y calientes, siempre se suben a lo más alto, quedando con esto libre de infección el aire inferior.

Luego que entramos en un hospital, en una enfermería o algún lugar donde haya mucha gente encerrada, percibimos un olor ingrato, nos dan ansias y sentimos alguna dificultad de respirar; si se manda a un hombre subir por una escalera de mano hasta el techo, llegado allá no podrá tolerar el mal olor, y sobre todo el calor, y cuanto más alta fuere la pieza, más fétido será el olor y mayor el calor cerca del cielo, señal de que los vapores y los olores siempre suben.

17

[Por eso] en los hospitales la buena ventilación es muy necesaria, “a fin de que el aire barra las exhalaciones y con ello se remedie la mayor o menor infección del aire”.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Ribeiro Sánchez fue natural de Penamacor, en el reino de Portugal. Estudió medicina y se graduó de doctor en la Universidad de Salamanca. Regresó a Portugal, pero se dedicó a viajar por Italia, Francia, Escocia, Inglaterra y Holanda, donde fue discípulo de Boerhaave. Éste lo recomendó para protomédico del ejército ruso en su lucha contra los turcos (1735). Acabada la guerra fue nombrado primer médico de la zarina, puesto en el que sirvió por treinta años. Finalmente, con una pensión otorgada por la corte de Petesburgo, se retiró a París. Allí murió en 1782. ANTONIO RIBEIRO SÁNCHEZ, *Tratado de la conservación de la salud de los pueblos, y consideraciones sobre los terremotos*, pp. II-III.

<sup>17</sup> *Ibidem*, pp. 167, 161; Joaquín IZQUIERDO, *Raudon. Cirujano poblano de 1810*, p. 42.

Así pues, dentro del más cuidadoso apego a las ideas médicas del pasado, reconocidas ahora dentro de las concepciones ilustradas, la arquitectura del Hospital de San Pedro reunía las virtudes de un lugar inmejorable para la salud. El problema era que, pese a ello, hacia 1790 el sitio era insalubre por la incuria y el olvido de los más elementales principios que recomendaran Hipócrates, Galeno y sus discípulos.

### *Las innovaciones*

Tal vez la cuestión central para algunos médicos poblanos, conocedores de los nuevos avances en el campo de la medicina, era cómo actualizar viejos principios y emprender con esta base un conjunto de transformaciones. Al menos así lo comprendió Domenech, quien, con este propósito, puso en marcha dentro del hospital un vasto programa médico-sanitario.

18 Mientras en 1790 los cirujanos llevaban sus propias herramientas de trabajo porque dicho nosocomio no contaba ni con una lanceta u otro instrumento servible de cirugía, cuatro años después la situación había cambiado: el hospital era ya propietario de toda una colección de ellas, así como flebotómicas y muchas otras extraordinarias, lo mismo que vendajes, jeringuillas, pisteros y vasos de plata para enfermos. Domenech, dejando a un lado por un momento sus tareas religiosas, asistía a las operaciones de cirugía y gratificaba a los facultativos, lo cual los hacía sentirse a gusto y comprometidos con la institución, que además ya contaba con las medicinas necesarias, pues no sólo se había reformado la botica existente, sino que se había hecho construir otra con trasbotica, herbario, almacén, cocina, patio y habitación para todos los dependientes que, abastecida con espátulas, gutularios, cazos, salvillas, tarros, coladeras, morteros y muchos más utensilios, tendría una inversión de entre cincuenta y sesenta mil pesos. Así mismo, la farmacia daba servicio al público, especialmente a los menesterosos, a quienes vendía los medicamentos hasta en una tercera parte más baratos que en otras boticas e incluso, muchas veces, los daba de limosna.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> "Solicitud del doctor Ignacio Domenech, prebendado de la Santa Iglesia, para que se haga una información completa sobre el estado en que se hallaba el Hospital Real de San Pedro, en el que está actualmente y los fomentos que pueden mejorarlo. 1794". AGNM. Ramo Hospitales y Protomedicato, vol. 62, exp. 13, ff. 356-358; I. Joaquín IZQUIERDO, *op. cit.*, pp. 41-42; María Concepción AMERLINCK, *op. cit.*, p. 16.

Hombre caritativo y sensible, a diferencia de los comisarios anteriores, Domenech emprendió un trato cotidiano y directo con los enfermos. No sólo se preocupaba por alimentarlos espiritualmente, administrándoles los sacramentos, también los cargaba, les daba de comer en la boca y tenía para todos palabras de alivio. Tal vez también por eso, independientemente de sus compromisos políticos con la Corona, emprendió un conjunto de mejoras materiales en el hospital. Hizo sacar los restos de la iglesia, patio y camposanto porque el hedor que exhalaban era insoportable; mandó quitar la tierra donde se habían podrido los cadáveres y ordenó se remplazara por nueva. Consiguió del obispo, el 12 de mayo de 1791, que se prohibiera —so pena de suspensión de órdenes o privación de empleo al funcionario que lo permitiese— el enterramiento de cualquier persona en la iglesia, claustros o patios del referido hospital, pues todos deberían ser llevados al cementerio de Xanenetla, que se bendijo el 6 de mayo de 1791, con el propósito de asegurar la pureza del aire, la comodidad de los enfermos y la salud de los vivos, observando en todo esto las disposiciones de Ribero Sánchez.<sup>19</sup> Preocupado por conservar limpia de malos olores la ciudad, compró doce ataúdes nuevos y ordenó que los difuntos se trasladaran en un carro cerrado a las cuatro de la mañana, un momento frío, sin tránsito humano y con pocas probabilidades de generar miasmas; para esto, él diseñó los carretones que más tarde serían copiados por otros hospitales de la ciudad de México.<sup>20</sup> Según el maestro mayor de arquitectura, Antonio

19

<sup>19</sup> Según este autor, en una iglesia concurrida de fieles “la multitud de exhalaciones que salen de sus cuerpos y las que se levantan de las sepulturas es causa de que se desmayan muchas gentes. Por eso, teniendo a mi favor algunos concilios y decretos de los emperadores cristianos, propongo que se prohiban los entierros en las iglesias y en todos los lugares sagrados donde haya concurrencia de fieles. ANTONIO RIBEIRO SÁNCHEZ, *op. cit.*, pp. 119-121. Sobre la costumbre de enterrar a los muertos en las iglesias, *idem*, pp. 120-123.

<sup>20</sup> En torno a estas reformas pueden verse los siguientes documentos: “Solicitud del doctor Ignacio Domenech, prebendado de la Santa Iglesia, para que se haga una información completa sobre el estado en que se hallaba el Hospital Real de San Pedro, en el que está actualmente y los fomentos que pueden mejorarlo. 1794”, AGNM. Ramo Hospitales y Protomedicato, vol. 62, exp. 13, ff. 356-358; “Sobre fomento del Hospital Real de San Pedro. 1795.” AGNM. Ramo Hospitales y Protomedicato, vol. 62, exp. 16, ff. 371-393; Actas de Cabildo, 1797. AAP. Libro núm. 66, f. 41r; Joaquín IZQUIERDO, *op.cit.*, pp. 44-45; RAMÓN SÁNCHEZ FLORES, *Puebla de los ilustrados. Urbanismo, ecología y libertad en los proyectos de Domenech, Flon y Furlong*, p. 26. El cementerio de Xanenetla tenía cupo para 400 cadáveres y se pensaba reciclar cada cuatro años. En torno a estas reformas pueden verse los siguientes documentos: “Solicitud del doctor Ignacio Domenech, prebendado de la Santa Iglesia, para que se haga una información completa sobre el estado en que

de Santa María Incháurregui, “los patios que antes estaban terrosos, a causa de que en ellos se sepultaban los cadáveres, por esta razón estaban con mal piso, ahora se hallan solados en ladrillo y mesas de cantería, con sus propias atarjeas subterráneas para la conducción de aguas e inmundicias”.<sup>21</sup> En el más estricto apego a la patología galénica, el comisario había conseguido sellar —entre 1792 y 1794— los respiraderos de la tierra para hacer de este sitio un modelo del porvenir. Este lugar, le escribió al rey en 1795, “cura todas las enfermedades, menos la locura, y son admirables la caridad, el orden, la economía, la puntualidad de los socorros espirituales y corporales de los enfermos, y la limpieza de todos sus dependientes”.<sup>22</sup>

### *Los dispositivos de control social*

Las medidas sanitarias del Hospital de San Pedro sirvieron de modelo para las que más tarde se introdujeron en la ciudad de Puebla. Baste mencionar —a guisa de ejemplo— el empedrado, pero también el drenaje o la instalación de agua corriente. Aun cuando desde 1772 el cabildo civil tuvo noticia de un plan de empedrado que incluiría las principales calles para remediar el problema de sus inmundicias, lo cierto es que, debido a la crisis económica de la región este proyecto no se llevó a cabo, salvo en algunos tramos particulares.<sup>23</sup> El comisario Domenech, sin embargo, mandó empedrar el frente del hospital y, cuando en 1799 se empezaron a recaudar fondos para el empedrado de la ciudad, la muestra (desechada la que en 1797 se inició en la calle de la Compañía por oficiales de la ciudad de

20

---

se hallaba el Hospital Real de San Pedro, en el que está actualmente y los fomentos que pueden mejorarlo. 1794”, AGNM, Ramo Hospitales y Protomedicato, vol. 62, exp. 13, ff. 356-358; “Sobre fomento del Hospital Real de San Pedro. 1795”. AGNM, Ramo Hospitales y Protomedicato, vol. 62, exp. 16, ff. 371-393; Actas de Cabildo, 1797. AAP, libro núm., 66, f. 41r. El cementerio de Xanenetla tenía cupo para 400 cadáveres y se pensaba reciclar cada cuatro años.

<sup>21</sup> María Concepción AMERLINCK, *op. cit.*, p. 16.

<sup>22</sup> Joaquín IZQUIERDO, *op. cit.*, p. 41.

<sup>23</sup> Según informes, el encargado de llevarlo a cabo era el maestro Francisco Martínez, originario de los reinos de Castilla, *vid.* Rosalva LORETO LÓPEZ, “De aguas dulces y aguas amargas o de cómo se distribuía el agua en la ciudad de Puebla durante los siglos XVIII y XIX”, en *Limpiar y obedecer. La basura, el agua y la muerte en la Puebla de los Ángeles* pp. 47-48; Ramón SÁNCHEZ FLORES, *op. cit.*, pp. 28-29.

México) maestra fue la de esa calle y en todo se siguió el plan del empedrado que propuso en 1798 al virrey Miguel José Azanza.<sup>24</sup>

Por otra parte, si el Hospital de San Pedro significó a la Corona un modelo a escala que le serviría de base para poner en marcha su política sanitaria, también le sirvió para afinar sus estrategias de control social.

En 1796 Domenech proyectó y obtuvo la autorización del cabildo eclesiástico para modificar las Constituciones de San Pedro —que en 1783 reformaron las de 1715, dadas por el obispo González Dávila—, conforme a las ordenanzas para los hospitales generales de Madrid, Zaragoza, Barcelona y el Real de San José, de la ciudad de México.<sup>25</sup> Asimismo, en lugar de transportar a los enfermos de manera tradicional —en canastos, envueltos en una manta y cargados al hombro o “prendidos de la cabeza del cargador, pasada una cuerda por los muslos”—, introdujo el uso de camillas, como se hacía en el hospital de Nuestra Señora del Refugio, en Madrid.<sup>26</sup> A la vez, en la contaduría del hospital, con el auxilio de algunos “vecinos honrados” y la cooperación del vecindario (la limosna se recogía al paso de las camillas), puso en marcha un Fondo piadoso (29/IX/1796) para ayudar a los deudos de los pacientes.<sup>27</sup>

<sup>24</sup> “Empedrado, alumbrado y demás conducente a la limpieza de esta ciudad.” AAP, Expedientes sobre empedrados, 1806-1821, t. 102, leg. 1116, ff. 1-2; Ramón SÁNCHEZ FLORES, *op. cit.*, pp. 32-33, 102. Para financiar esta obra y la del alumbrado, el Ayuntamiento acordó cobrar un real sobre cada carga de harina, dos reales por cada carga de trigo, un peso anual a las casas según sus distintas clases, doce pesos anuales a los coches y seis a los carros que circularan por la ciudad.

<sup>25</sup> Josefina MURIEL, *Hospitales de la Nueva España*, I, p. 163; Raúl CONTRERAS RODRÍGUEZ, *Hospitales de Puebla*, pp. 98-99; Joaquín IZQUIERDO, *op. cit.*, p. 56. Una copia de las Constituciones se encuentra en el “Informe que los comisarios del Hospital de San Pedro hacen al señor obispo y venerable deán y cabildo sobre la visita que hizo el señor conde de Castro Terreño. Copia del expediente que contiene el plan de reforma económica de gastos. 1812.” AGNM, Ramo Hospitales y Protomedicato, vol. 58, exp. 14.

<sup>26</sup> “Sobre asignación de 1 000 pesos para camillas en que se conducen los enfermos al hospital. 1797.” AGN, Ramo Hospitales y Protomedicato, vol. 68, exp. 7, ff. 320-322; Raúl CONTRERAS RODRÍGUEZ, *Hospitales de Puebla*, pp. 98-99; Felipe TEXEIDOR, *Adiciones a la imprenta en la Puebla de los Ángeles*, pp. 296-297.

<sup>27</sup> Con 63 empleados en 1795 y 71 en 1811, el hospital se sostenía con: la décima parte del noveno y medio proveniente de la mitad de la masa decimal, las limosnas de particulares, la renta de casas que había ido adquiriendo en virtud de diversos legados y las ganancias de la Real Lotería, que con el nombre de San Felipe Neri funcionaba para su beneficio hacia 1802.

El procedimiento para que un enfermo llegara al hospital era simple y no comprometía a nadie, pues en una tira de papel, cualquier persona podía anotar la calle y casa donde se encontraba —con todas las señas particulares que evitaran algún extravío— y depositar la cédula en la alcancía o cajón que estaba visible en los claustros del nosocomio.<sup>28</sup> Tomada nota, el hospital enviaba a los camilleros y, con los recursos del Fondo piadoso, se hacía cargo de los familiares más cercanos. Los hijos de una madre viuda, por ejemplo, eran recogidos e ingresaban a la escuela del hospital, abierta para cumplir con un acuerdo del Ayuntamiento y dos órdenes reales de 1788 y 1790.<sup>29</sup> Una joven “cuya virtud pudiese peligrar” también se llevaba en depósito al hospital; las viudas ancianas que contaban para sobrevivir con la asistencia del hijo encamado recibían albergue y sustento en el mismo centro hospitalario; las casadas tenían igual derecho. En San Pedro había nodrizas y se cuidaban niños huérfanos: era hospital, casa de cuna y orfanato,<sup>30</sup> aunque el hospital para cuna de niños expósitos, fundado en 1604 bajo la advocación de san Cristóbal, funcionaba en otra parte, a una calle.<sup>31</sup>

El apoyo hacia los parientes del enfermo empezaba en el momento en que éste ingresaba al hospital y se extendía ocho días después de la fecha con que salía, excepto en casos de orfandad, que los niños se convertían en huéspedes permanentes. En los primeros meses de su existencia, el Fondo piadoso benefició a 184 familias, consiguió 23 nodrizas (chichiguas)

<sup>28</sup> Felipe TEXEIDOR, *op. cit.*, Texeidor, p. 297.

<sup>29</sup> La disposición del cabildo en 1790 fue sólo para conventos y parroquias, pero en 1795 Domenech propuso que el rector del hospital quedase investido de autoridad parroquial, con jurisdicción y derechos como los curas castrenses, y que el hospital fuese una feligresía independiente. Fue sin duda con esta base que se abrió la escuela del hospital. Las órdenes reales el 15 de mayo de 1788 y 6 de mayo de 1790 establecieron que era muy importante para la religión y el Estado el fomentar la primera educación en los niños y la juventud. “Informe que los comisarios del Hospital de San Pedro hacen al señor obispo y venerable deán y cabildo sobre la visita que hizo el señor conde de Castro Terfeño. Copia del expediente que contiene el plan de reforma económica de gastos. 1812.” AGNM, Ramo Hospitales y Protomedicato, vol. 58, exp. 14; Joaquín IZQUIERDO, *op. cit.*, p. 57; Salvador CRUZ, *Historia de la educación pública en Puebla, 1790-1982*, I, pp. 10-11, 22.

<sup>30</sup> Raúl CONTRERAS RODRÍGUEZ, *op. cit.*, pp. 102. En 1776 el obispo Victoriano López Gonzalo (1773-1786) solicitó el ex colegio jesuita de San Ildefonso para establecer un hospicio de pobres, el cual le fue concedido en 1784, pero la obra no llegó a realizarse. En 1825, el Congreso local decretó la apertura de una casa hospicio, industria y corrección, que se inauguró en ese sitio hasta 1832. *Vid.* Hugo LEICHT, *Las calles de Puebla*, p. 192. El reglamento se emitió el 28 de junio de 1831.

<sup>31</sup> Mariano FERNÁNDEZ DE ECHEVERRÍA Y VEYTIA, *op. cit.*, I, pp. 538-539.

para otros tantos recién nacidos y se hizo cargo de educar y sostener a 665 niños, no necesariamente de padres enfermos o difuntos, pero sí pobres que requerían la caridad pública para sobrevivir.<sup>32</sup>

Un anuncio de la época señala:

Son increíbles las miserias y desgracias, especialmente de los arrabales [...] En el corto término de ocho días se ha encontrado a una infeliz viuda recién parida en el amargo desconsuelo de no poder dar de comer a dos hijos tiernos, por estar agravada y tirada en el hediondo rincón de un solar con la criatura de pechos; y otra mujer con su marido, convulsos ya, desnudos ambos de pies a cabeza, y envueltos los dos juntos en un pedazo de tilma sin otro socorro que el de la Divina Providencia, hasta recogerlos la caridad del Hospital y del Fondo piadoso que se recomienda encarecidamente a la misericordia y compasión del público.<sup>33</sup>

La caridad del Hospital y del Fondo piadoso, sin embargo, se diferenciaba mucho de la que se ejercía habitualmente, pues para acceder a ella los pobres debían someterse a una institución cuyo proyecto era no sólo fungir como casa de asistencia, sino más bien coaccionar a sus huéspedes, sobre la base de un modelo conventual desarrollado en el siglo xvii por san Vicente de Paul.<sup>34</sup> De ahí que el aviso al vecindario subrayara que bastaba con escribir en una tira de papel el nombre del enfermo, como si fuese un delito que se persiguiera de oficio. Y es que los pobres difícilmente querían abandonar –aun por un lapso breve– sus formas de vida para residir en una institución que, a cambio de pan, limitaba su libre tránsito por la ciudad y los hacía sujetos de cuidados y vigilancia.

No obstante, cobijada en el anonimato, cualquier persona podía ser un vector útil para facilitar la acción expedita del hospital y procurar el encierro de los pobres. La reclusión, así sea temporal, refuerza la gran ruptura entre la vida profana con sus bullicios y desórdenes y la vida ordenada con expresas normas disciplinarias dirigidas a educar el cuerpo y la voluntad. “El encierro, escribe Foucault, oculta a la vez una metafísica de la ciudad y una política de la religión, se plantea como un esfuerzo de sínte-

<sup>32</sup> Raúl CONTRERAS RODRÍGUEZ, *op. cit.*, pp. 104, ofrece estas cifras; la interpretación es mía.

<sup>33</sup> Felipe TEXEIDOR, *op. cit.*, p. 297.

<sup>34</sup> Este personaje fue el primero que permitió a los priores, a “las caridades” y a los hospitales retener no sólo enfermos sino también a personas “por orden de su majestad”. Vid. Jacques DONZELOT, *op. cit.*, p. 31.

sis tiránica entre esa distancia que separa el Jardín de Dios y las ciudades que los hombres, expulsados del paraíso, han levantado con sus manos”.<sup>35</sup> Tener un deudo enfermo y ser dependiente de él significaba, sin más, el internamiento, la sujeción temporal a nuevas normas institucionales y sobre todo el aprendizaje de reglas disciplinarias, en pro –se decía– de mejorar su existencia, nunca de ejercer un mayor control sobre su vida y el entorno social, que era ciertamente lo que se buscaba.

Donde este afán se observa de manera más clara es en la tarea de educar y sostener a los niños pobres del hospital. Su enclaustramiento rompía con las prácticas cotidianas de la calle y les asignaba un lugar que antes no tenían ni en la sociedad ni en la familia, pues era en la diversidad social y urbana donde el pequeño se ejercitaba en la vida y a fuerza de aprender de todos era *res nullius*, de nadie. A diferencia de la escuela, maestros y aprendices del taller, vecinos del barrio, comerciantes de la calle y familiares participaban en la transmisión de ideas, normas morales, conocimientos, creencias y habilidades.<sup>36</sup> Pero ahora, por vivir de la asistencia pública, debía someterse a un proceso educativo en el cual lo menos valioso era la transmisión de conocimientos y habilidades, porque importaba más criarlo en el temor de Dios y en el respeto al orden establecido, pues se consideraba que era y debía ser una especie de ejemplo para el resto de los niños que, con el consentimiento de sus padres, vagaban por las calles y se entendían en otros menesteres, menos en el de educarse. Luego entonces, la política médica que se dibuja tiene como efecto primordial la organización de la familia y no la factura de niños modelo. Así, ésta desempeñará el papel de bisagra entre objetivos generales referentes a la buena salud del cuerpo social y el deseo o la necesidad de cuidados a los individuos. Esa política, además, permitirá articular posteriormente una ética “privada” de la buena salud sobre un control colectivo de la higiene y una técnica científica de cura, asegurada por la demanda de los individuos y sus familias y un cuerpo profesional de médicos avalados por el Estado.<sup>37</sup>

En una perspectiva mucho más amplia, según la real cédula del 15 de mayo de 1788, uno de los primeros encargos a corregidores y justicias era

<sup>35</sup> Según cita de Jacques DONZELOT, *op. cit.*, p. 32.

<sup>36</sup> Philippe MEYER, *El niño y la razón de Estado*, pp. 7-11. Philippe ARIÈS ha mostrado cómo el niño, en tanto personaje central de la organización familiar, es una invención reciente de la sociedad y que el carácter privado de la familia es contemporáneo a la transformación de la ciudad en el siglo XVIII.

<sup>37</sup> Michel FOUCAULT, *Saber y verdad*, pp. 98- 99.



el cuidar que los maestros cumplieran “exactamente” con su trabajo, “no sólo en cuanto a enseñar con cuidado y esmero las primeras letras a los niños, sino también y *más principalmente en formarles las costumbres, inspirándoles con su doctrina y ejemplo buenas máximas morales y políticas*”. Otra real cédula dirigida a párrocos y justicias dispuso, el 6 de mayo de 1790, que “cada uno en su respectivo ministerio se dedique con particular cuidado a imponer a los niños desde su más tierna edad en las máximas cristianas y políticas que conviene, *para que sean buenos ciudadanos y se eviten los delitos y los escándalos públicos*”.<sup>38</sup> En este imaginario, la escuela elemental estaba destinada a los pobres.

Por eso no es extraño que ante una situación de profunda crisis social el cabildo secular de Puebla ordenara, en 1790, la apertura de escuelas gratuitas para pobres en los conventos y parroquias de la ciudad.<sup>39</sup> En momentos que el casco urbano de Puebla habíase convertido en refugio de hombres y mujeres que, huyendo de la miseria, pasaban a engrosar el ejército de la industria textil a domicilio, las escuelas públicas gratuitas tendían a convertirse en un dispositivo más de control social.<sup>40</sup> “Si hubiera entre los pobres alguno que no quisiera aprovechar las ventajas de la instrucción —había escrito en el siglo xvii, Juan Bautista de la Lasalle (1651-1719), el fundador de las Escuelas Cristianas de Francia—, debe dárselos a conocer a los señores curas; éstos podrán corregirlos, amenazándolos con

25

<sup>38</sup> Ambos fragmentos en Salvador CRUZ, *Historia de la educación pública en Puebla, 1790-1982*, t. i, p. 22. Las cursivas son mías.

<sup>39</sup> Las escuelas se establecieron en los conventos de El Carmen, San Francisco, San Agustín, La Merced y San Antonio y en las parroquias del Santo Ángel Custodio y San Marcos, *vid.* Salvador CRUZ, *op. cit.*, t. i, pp. 10-11, 22.

<sup>40</sup> En 1772, según un informe del Ayuntamiento, la ciudad de Puebla se encontraba llena de ociosos y vagabundos. Es “tan notoria su pobreza, había escrito en 1746 Juan Villa Sánchez, que basta haber entrado en este lugar para conocerla, para notarla, para compadecerla, siendo así que no se encuentran en las calles más que muchachos en cueros vivos, hombres y mujeres mal cubiertos de andrajos”. El jesuita Francisco Javier Clavijero, por su parte, recordó en el exilio: “... y la ciudad [de Puebla] había llegado a tal estado de opulencia que casi emulaba a la capital: hoy no se puede andar por las calles de aquella grande y populosa ciudad sin tropezar con los estragos que ha hecho la miseria con todos los talentos de aquella gente para las artes[,] y todos sus esfuerzos no bastan para procurarse el sustento y así se aplican muchos a robar y estafar cuanto pueden”. *Vid.* Juan VILLA SÁNCHEZ, *Puebla sagrada y profana*, p. 42; Francisco Javier clavijero, “Descripción de la Ciudad de los Ángeles o Angelópolis”, en *Tesoros documentales de México. Siglo xviii*, p. 324.

no socorrerlos hasta que en tanto envíen a sus hijos a la escuela”.<sup>41</sup> Así pues, en esta lógica, sólo merecían la caridad pública los pobres que mandaban sus hijos a la escuela, donde eran doblegados interiormente y los hacían sujetos dóciles, conformistas de su lugar en la jerarquía social.<sup>42</sup>

Si bien en Puebla no se hizo explícita esta fórmula, el simple hecho de que en la década de los noventa las escuelas gratuitas para pobres funcionaran en los conventos y parroquias de la ciudad, expresa similares propósitos, tanto más si recordamos que era precisamente en estos lugares donde solía recibirse y distribuirse la caridad pública.

### Una reflexión final

En los albores del siglo XIX, el Hospital de San Pedro se convirtió en el modelo ampliado de los varios medios puestos en marcha para el control social de los pobres que se negaban a dejar su comunidad natural o a reconocerse en otros códigos. Si en tiempos de Domenech nuestra dependencia hospitalaria —como algunas otras fundaciones caritativas de España y América— fue asumiendo una distinta idea de amor al prójimo, ésta tuvo su concreción en la medida en que socialmente se fue modificando la noción de riqueza que, de considerarla un don distribuido por Dios a manos llenas —donde socorrer a los pobres era indispensable para conseguir la Gloria—, se le empezó a concebir como algo derivado del intercambio y, en consecuencia, producto de una ética del trabajo (aparecida con el crecimiento de las ciudades mediterráneas en los siglos XII y XIII) y una moral del ahorro (desarrollada aún más a raíz de la Reforma protestante en el siglo XVI). En la Nueva España, hacia el último tercio del siglo XVIII, ambas comenzaron a conjugarse con mayor nitidez, sirviéndoles de base los principios de la fe católica y, todavía más, la alianza de la Iglesia y el Estado. Es sobre esta base que las reformas de san Pedro ganan la calle. La nosopolítica, más que el resultado de una iniciativa vertical, “aparece como un problema con orígenes y direcciones múltiples: la salud de todos como urgencia de to-

26

<sup>41</sup> Manuel de J. ALVAREZ, 1950, p. 42.

<sup>42</sup> Frente a la culpa reparada mediante los golpes, Juan Bautista de la Lasalle se pronunció por la expiación interior: el niño debe interiorizar la culpa, disciplinarse a través del aislamiento y la mirada de todos. Uno de “los mayores y más sensibles castigos —decía— que se aplican a los niños consiste en hacerlos permanecer sentados en un banco aislado y con el sombrero puesto, mientras el resto de la clase permanece descubierta”. Álvarez, 1950, p. 44.

dos; el estado de salud de una población como objetivo general”.<sup>43</sup> Es en esta virtud que el modelo consigue propagarse; pues si a pesar de tener muchas cosas en contra, escribe Domenech al virrey en 1798 en su *Plan de empedrado y Junta de Policía para la ciudad de Puebla*, este hospital se llevó a un estado de que Vuestra Excelencia es, por fortuna, testigo, “¿qué razón había para que no pueda hacerse otro tanto en otro cualquiera establecimiento con mejores proporciones y con gentes de igual calibre y carácter?”<sup>44</sup> Ni duda cabe, a la iniciativa sólo le correspondía seguir otros derroteros.

## Siglas y bibliografía

- AAP. Empedrados. Archivo del Ayuntamiento de Puebla. Expedientes sobre empedrados.
- AGNM. Hospitales. Archivo General de la Nación, México. Ramo Hospitales y Protomedicato.
- ÁLVAREZ, Manuel de J., 1950, *La obra pedagógica de san Juan Bautista de la Salle y sus discípulos*, México, Imp. A. Cumatizo.
- AMERLINCK, María Concepción, 1985, “El Hospital de San Pedro en la ciudad de Puebla. Su evolución artística y funcional durante el virreinato”, en *Nuevo Museo Mexicano*, México, vol. 1, núm. 1, pp. 3-30.
- CLAVIJERO, Francisco Javier, 1964, “Descripción de la Ciudad de los Ángeles o Angelópolis”, en *Tesoros documentales de México. Siglo XVIII*, prólogo de Mariano Cuevas, México, Galatea, pp. 324-328.
- CONTRERAS RODRÍGUEZ, Raúl, 1998, *Hospitales de Puebla*, Puebla, Secretaría de Salud, Gobierno del Estado.
- CRUZ, Salvador, 1995, *Historia de la educación pública en Puebla, 1790-1982*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2 vols.
- CUEVAS, Mariano, 1947, *Historia de la Iglesia en México*, México, Patria.
- DONZELOT, Jacques, 1979, *La policía de las familias*, traducción de José Vázquez, Valencia, Pre-textos.
- FERNÁNDEZ DE ECHEVERRÍA Y VEYTIA, Mariano, 1962, *Historia de la fundación de la Ciudad de la Puebla de los Ángeles en la Nueva*

<sup>43</sup> Michel FOUCAULT, *Saber y verdad*, p. 91.

<sup>44</sup> Ramón SÁNCHEZ FLORES, *op. cit.*, p. 39.

- España, su descripción y presente estado*, edición, prólogo y notas de Efraín Castro Morales, Puebla, Ediciones Altiplano
- FOUCAULT, Michel, 1981, *Saber y verdad*, edición, traducción y prólogo de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.
- , 1981a, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, traducción de Aurelio Garzón del Camino, México, Siglo XXI.
- GUERRERO OROZCO, Omar, 1986, *Las ciencias de la administración en el Estado absolutista. La teoría de la administración pública en las ciencias camorales y la doctrina de la policía en Europa entre los siglos XVI y XVIII*, México, Fontamara.
- IZQUIERDO, J. Joaquín, 1949, *Raudon. Cirujano poblano de 1810*, México, Ediciones Ciencia.
- LAFUENTE, Antonio, 1989, "Institucionalización metropolitana de la ciencia española en el siglo XVIII", en *Carlos III y la ciencia de la Ilustración*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 91-118.
- LEICHT, Hugo, 1986, *Las calles de Puebla*, Puebla, Junta de Mejoramiento Moral, Cívico y Material del Municipio de Puebla.
- LORETO LÓPEZ, Rosalba, 1994, "De aguas dulces y aguas amargas o de cómo se distribuía el agua en la ciudad de Puebla durante los siglos XVIII y XIX", en *Limpia y obedecer. La basura, el agua y la muerte en la Puebla de los Ángeles, 1650-1925*, México, Claves Latinoamericanas/Universidad Autónoma de Puebla/Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/Colegio de Puebla, pp. 11-67.
- , 2000, *Los conventos femeninos y el mundo urbano de la Puebla de los Ángeles del siglo XVIII*, México, El Colegio de México.
- , 2000a, "Leer, contar, cantar y escribir. Un acercamiento a las prácticas de la lectura conventual. Puebla de los Ángeles, México, siglos XVII y XVIII", en *Estudios de Historia Novohispana*, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, vol. 23, pp. 67-95.
- MEYER, Philippe, 1981, *El niño y la razón de Estado*, traducción de Joaquín González, Madrid, Grupo Cultural Zero.
- MURIEL, Josefina, 1956/1960, *Hospitales de la Nueva España*, México, Jus, 2 vols.
- PORTER, Roy, 1996, "Historia del cuerpo", en *Formas de hacer historia*, versión española de Luis Gil, Madrid, Alianza Editorial, pp. 254-286.
- PUERTO SARMIENTO, Francisco Javier, 1988, *La ilusión quebrada. Botánica, sanidad y política científica en la España ilustrada*, Barcelona, Serbal/Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- RIBEIRO SÁNCHEZ, Antonio, 1781, *Tratado de la conservación de la salud de los pueblos, y consideraciones sobre los terremotos*, traducción de Benito Bails, Madrid, Joachin de Ibarra, impresor de Cámara de S.M.
- ROSEN, George, 1985, *De la policía médica a la medicina social*, traducción de Humberto Sotomayor, México, Siglo XXI.
- SÁNCHEZ FLORES, Ramón, 1994, *Puebla de los ilustrados. Urbanismo, ecología y libertad en los proyectos de Domenech, Flon y Furlong*, Puebla, Ayuntamiento de Puebla.
- TEXEIDOR, Felipe, 1961, *Adiciones a la imprenta en la Puebla de los Ángeles de J. Toribio Medina*, Colección Gavito, prefacio y compilación bibliográfica de..., México, spi.
- VILLA SÁNCHEZ, Juan, 1962, *Puebla sagrada y profana. Informe dado a su muy ilustre Ayuntamiento el año de 1746, por el M. R. P. fray..., religioso del convento de Santo Domingo: instruye de la fundación, progresos, agricultura, comercio, etc., de la espresada ciudad. Lo publica con algunas notas Francisco Javier de la Peña, hijo y vecino de la misma Puebla*, Puebla, Letras de Puebla.



# De Alemania a México: un caso de transculturación pedagógica a través de la prensa, 1875-1900

Alan Emmanuel Pérez Barajas<sup>1</sup>

*El propósito de este artículo es mostrar el papel de la prensa como agente de transculturación en la pedagogía mexicana del siglo XIX. Al abordar este tema es importante tener en cuenta la evolución y complejidad que el mismo ha tenido a través del tiempo en la manera de enfocarlo y ser estudiado, con base en la teoría de la recepción y el análisis transcultural. Por tal motivo, este trabajo se centra únicamente en los métodos, propuestas y en general, en los planteamientos alemanes que transformaron la pedagogía mexicana y que más tarde revolucionaron gran parte del sistema educativo mexicano en la última parte del siglo XIX (1875-1900). El trabajo en su aspecto metodológico constituye una innovación en su género, ya que pretende abrir nuevas rutas de fundamentación teórico-metodológica que, además de permitirnos una interpretación y análisis heurísticos, coadyuven a la consolidación de nuevos paradigmas válidos y confiables que fortalezcan la investigación histórica.*

31

Pedagogía mexicana • Transculturación • Prensa • Métodos y propuestas de enseñanza alemanes

*This research study focuses on the methods, proposals and in general on all those pedagogic expositions that influenced the Mexican pedagogy and that later on would revolutionize a big part of the Mexican educational system in the last part of the 19th century (1875-1900).*

*This work in its methodological aspect constitutes an innovation in its type on having been approached by the cross-cultural analysis based on*

<sup>1</sup> Licenciado en Derecho y licenciado en Educación Media, especializado en lengua y literatura españolas por la Universidad de Colima. En 2005 obtuvo en esa misma casa de estudios el grado de maestro en pedagogía en el área de docencia superior con el trabajo de investigación titulado *Influencia alemana en la pedagogía mexicana del siglo XIX en México*. Actualmente es profesor por horas, impartiendo algunas Asignaturas, como: investigación de campo; lengua y cultura; lengua y cognición, y temas selectos del análisis del discurso, en la Facultad de Letras y Comunicación de la misma Universidad. Correo electrónico: actante78@ucol.mx

*the theory of the reception. The previous fact is with the intention of going so far, as to open new methodological routes, which in addition to leading us to an interpretation and heuristic analyses, will help to consolidate new valid and reliable paradigms that will strengthen this type of research studies.*

Mexican Pedagogy • Transculturation • Press • Methods and Teaching Proposals

\* \* \*

Se ha escrito bastante sobre los procesos de investigación aplicada a la pedagogía desde una perspectiva cuantitativa, en un nivel exploratorio y un poco menos sobre aquella de corte cualitativo; sin embargo, formalizar un problema de investigación de corte *histórico* caracterizado por un objeto de estudio *pedagógico* constituye una tarea ardua porque requiere un determinado grado de habilidad cronológica, documental, espacial y recuperación del hecho u objeto que se desea estudiar y las fuentes que lo alimentan.

32

El presente artículo es un capítulo de la tesis de maestría en pedagogía titulada *Influencia alemana en la pedagogía mexicana del siglo XIX en México: 1875-1900*,<sup>2</sup> apartado que da cuenta de los métodos y técnicas de enseñanza alemanes que permearon la educación en nuestro país durante la última cuarta parte del siglo y que son analizados desde la teoría de la recepción como elemento de transculturación pedagógica<sup>3</sup> entre Alemania y México. Lo anterior en los años transcurridos entre 1875 y 1900, época en la que la vida cultural de las sociedades europeas experimentó una transformación radical, especialmente en Alemania. Al respecto Jacques Dugast señala lo siguiente:

<sup>2</sup> La tesis fue asesorada por la doctora María de los Ángeles Rodríguez Álvarez y defendida en octubre de 2005 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.

<sup>3</sup> Para efectos metodológicos en el trabajo de investigación, se optó por rescatar a la prensa como el principal agente transculturizante debido a su gran capacidad de difusión, penetración y constante mención en publicaciones de la época como instrumento de recepción pedagógica. En ese sentido, el análisis que se hizo fue con el objeto de poder determinar fiablemente el relativismo cultural o la universalidad de ciertos fenómenos después de haberlos comparado entre dos o más culturas distintas. Es importante señalar que el modo o grado de variación del fenómeno estudiado permitirá conocer si, y en qué medida, éste puede estar influido por las características específicas de una de las culturas estudiadas.



Al finalizar el siglo XIX, en la mayoría de las naciones europeas aparecieron nuevas formas de diversión y de vida social vinculadas al progreso y a la expansión de la vida urbana. La aparición de los instrumentos modernos de difusión cultural –tales como la prensa de gran tirada, las revistas literarias, pedagógicas, artísticas, las grandes exposiciones, los espectáculos masivos y grandes eventos deportivos– contribuyó a una cierta homogenización de las prácticas en toda Europa y su expansión al continente americano.<sup>4</sup>

Tomando como referente esta idea, se hace el análisis e interpretación de los datos obtenidos en la fuente primaria, que en este caso está constituida por la prensa pedagógica del siglo XIX y que inicia o toma auge con la difusión masiva de textos diversos y los intercambios culturales de México con el extranjero; también constituye el trabajo heurístico e interpretativo hecho sobre la prensa como objeto de estudio.

## Génesis y desarrollo de los nuevos métodos y doctrinas educativas decimonónicas, 1875-1900

En 1870 empezó a cundir en México la influencia de la cultura pedagógica alemana: el método de la *enseñanza objetiva*, que tenía su base ideológica –como muchos otros– en los principios del protestantismo, especialmente en lo referido a la difusión de las ideas a través de los denominados “panfletos”, la publicación y el derecho de las minorías y de todas las clases sociales a pugnar por el mismo trato y educación. Primero con la llegada de las ideas del protestantismo alemán a través de publicaciones pedagógicas y después con la presencia de preceptores y educadores alemanes que dirigieron pequeños centros educativos dedicados a la enseñanza elemental (basada en modelos alemanes, como la ya mencionada *enseñanza objetiva*), los principios surgidos del protestantismo profesado por Lutero despertaron los ánimos de ser partícipes de una nueva forma de enseñar y aprender, lo que fue sin lugar a dudas un privilegio de las clases acomodadas y un verdadero semillero experimental para los principios de la pedagogía alemana en México.

La adaptación del *método objetivo* o *enseñanza intuitiva* en nuestro país se llevó a cabo por los mismos educadores que implementaban el sistema en sus escuelas, inicialmente en los centros de enseñanza privada

33

<sup>4</sup> Jacques DUGAST, *La vida cultural en Europa entre los siglos XIX y XX*, p. 87.

y después en las escuelas de enseñanza oficial. Las ideas de implementación y adaptación de dicho método surgieron frente a la imperante necesidad de reformar y mejorar la transmisión de los contenidos y los conocimientos que formaban parte de los programas de instrucción primaria (especialmente en la adquisición del número, la figura y el color), así como de la necesidad de brindar a la primera infancia las herramientas necesarias para un fácil y efectivo aprendizaje (la importancia de los párvulos) y, por último, para dar a los jóvenes la educación profesional de los adultos, comprometiendo así en tan interesantes edades la felicidad presente y futura de los alumnos, en honor de sus familias y el porvenir de la patria. Al respecto, Celso Acevedo, editor y articulista de *La enseñanza objetiva*, hace mención a que, desde el año de 1870 —y cuando aún en México apenas se conocían los fundamentos del sistema de Comenio y Pestalozzi—, en numerosos artículos publicados en *El eco de ambos mundos*, *La Nación* y *El siglo XIX*, los profesores e instructores se quejaban de los métodos de enseñanza mexicanos y se proponían reformarlos, basados en los estudios y las contemplaciones por medio de objetos y principalmente en los principios pedagógicos de Froebel. Más tarde, en noviembre de 1879 este mismo autor estableció el primer centro educativo con características froebelianas, que atendería en sus inicios alrededor de 20 niños de los cuatro a los siete años de edad.<sup>5</sup>

Muchas de las inconformidades respecto a la *escuela antigua*<sup>6</sup> aludían al maltrato y golpes físicos que experimentaban los alumnos como resultado de un sistema deficiente, antagónico y desprovisto de bases pedagógicas que comprendiera y conociera de modo integral a los educandos. El instructor Daniel Peregrina, en una de sus colaboraciones para la prensa pedagógica comenta: “En los métodos tradicionales utilizados en nuestro país, vemos cómo los niños son maltratados y golpeados cuando no apren-

<sup>5</sup> Celso ACEVEDO GUTIÉRREZ, *Los principios de Froebel*, p. 5.

<sup>6</sup> La *escuela antigua*, más que una teoría pedagógica, fue a finales del siglo XIX un término asumido en el discurso informal por la mayoría de los preceptores e instructores, en donde se hacían constantes referencias a la decadencia de principios pedagógicos y de conocimiento sobre el educando. Reflejó también una preocupación por el desconocimiento de las características psicológicas de los infantes. El término generó como consecuencia y oposición el de la *escuela moderna*, en donde instructores y estudiantes alcanzaron óptimos resultados con base en sistemas como el de Froebel y la enseñanza de la lectoescritura con el método objetivo.

den, a criterio del maestro. Todo ello lo resume con una frase que dice: “Si no nos entiende, castiguémosle, si no nos obedece, maltratémosle”.<sup>7</sup>

También Peregrina consideraba insuficientes los esfuerzos que para mejorar la enseñanza habían realizado en México educadores como Rodolfo Menéndez, Celso Acevedo y José Manuel Guillé, quienes colaboraban directamente en centros de enseñanza elemental y, de manera subyacente, capacitaban a profesores en muchos estados de la República a través de las recomendaciones y seguimiento que daban del método objetivo en la prensa, misma que llegaba a lugares de provincia, como Toluca, Guanajuato, Mérida, Jalisco, Colima, San Luis Potosí y Veracruz.

Los esfuerzos de Rodolfo Menéndez, Celso Acevedo y José Manuel Guillé en México, y de otros tantos verdaderos amigos de la infancia, no han vencido aún a la vieja RUTINA que no sólo en nuestras aldeas, sino hasta en las capitales mismas ejerce su odiosa tiranía, desgraciando multitud de víctimas inocentes, cuyo corazón y actitudes no se detienen a estudiar, para dirigir los representantes del progreso.<sup>8</sup>

Ciertamente, los principios filosóficos pedagógicos que se venían practicando en México hasta antes de 1876 no eran bastantes ni suficientes. En las escuelas de enseñanza elemental e instrucción primaria no se seguía un método definido de acuerdo con la política educativa oficial, ni siquiera de manera asertiva, mucho menos con óptimos resultados en la enseñanza.

35

Es aquí donde está la clave de la importancia y trascendencia de los pedagogos extranjeros, especialmente la de los alemanes, por ser ellos quienes más influjo tuvieron en las prácticas escolares. Ellos elaboraron obras con verdaderas bases pedagógicas, justificadas en las cuestiones prácticas y de utilidad en la vida cotidiana, y algunos otros —como Enrique C. Rébsamen y José M. Guillé— implementaron y readaptaron eficientemente los métodos y técnicas de enseñanza. Allí están los *Dones de Federico Froebel*, *El método fononímico* de Adolph Klauwell, la *Metodología de la kalistenia* de Horacio Mann (este último, aunque no era alemán, se inspiró en los argumentos metodológicos de Klauwell) e instituciones como el *Kindergarten*. Se trata, pues, de verdaderas obras adaptadas y nuevas en el sistema educativo nacional, que configuraron en gran medida el marco pedagógico de la primaria, la instrucción elemental de la

<sup>7</sup> Daniel PEREGRINA VILLEGAS, *La escuela antigua*, pp. 42-43.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 44.

niñez y juventud mexicanas. Asimismo, ayudaron en la creación de las primeras publicaciones especializadas de difusión masiva de la época: la prensa pedagógica. Lo anterior debido al momento histórico que vivía el país<sup>9</sup> y en el que la prensa especializada de gran tirada penetraba y tenía muy buena acogida en muchos de los estados de la República Mexicana, donde se seguían muy de cerca, por parte de los profesores, los logros, los avances y recomendaciones —en la práctica— de esta nueva pedagogía, llamada de la *escuela nueva*.

### La enseñanza objetiva: una nueva forma de informar y enseñar a la niñez mexicana

En México, el año de 1877 fue determinante para la prensa pedagógica: comenzó a publicarse la revista *Lecciones de cosas* y con ello se configuró el espacio idóneo para preceptores, amigos de la niñez y pedagogos mexicanos que estaban interesados en llevar a la práctica los nuevos modelos y métodos de enseñanza, generadores de óptimos resultados en países europeos, sobre todo en Alemania.

36

De hecho, hasta una década antes de 1880, la enseñanza en México había consistido en aprender siempre de memoria y muy rutinariamente. La experiencia que poseía el niño antes de entrar a la escuela le servía de poco o de nada en los ejercicios distintivos con los que se enfrentaba inicialmente. Se le hacía apartar la atención de aquellos objetos con los que ya estaba un tanto familiarizado y que le interesaban, para que la fijase en los caracteres arbitrarios que componían el alfabeto. Se consideraba no sólo que no podía aprovechar su experiencia previa en sus labores escolares, sino también que ésta le era perjudicial para la adquisición de los nuevos conocimientos formales. Aun se llegó a creer que cuanto más difícil fuese el ejercicio y más se pudiera diferenciar de los pensamientos así como de las ocupaciones ordinarias, tanto mayor era su valor como ejercicio mental. A consecuencia de esto, las tareas escolares se convirtieron en simples

<sup>9</sup> El fin de siglo generó una visión apocalíptica porque parecía muy poco lo que se había hecho ante tantas necesidades que aquejaban al país. El enfrentamiento con el nuevo siglo era aterrador porque ya no había una ideología válida por la cual luchar, para los pensadores liberales del siglo XIX “el espíritu de finales de siglo en México, estuvo marcado por el decadentismo, el escepticismo, el desaliento, la decepción y la entrada de la tecnología europea”. Cf: Milada BAZANT, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, p. 172.

ejercicios de memoria y la escuela se hizo detestable para la mayoría de los niños.

En cambio, el nuevo sistema de *enseñanza objetiva* apelaba a la experiencia, ponía en actividad las facultades de observación y alimentaba la mente con el verdadero conocimiento, sacándola del descuido y la negligencia en que había caído a causa de los procedimientos rutinarios.

Sabido es que las primeras ideas del mundo exterior nos vienen de los objetos por los sentidos. Esta operación necesaria e indispensable, que ocupa la mayor parte de los primeros años de vida, es Enseñanza Objetiva. Cuando se introduce en la escuela semejante procedimiento y se llegan a conocer las cualidades de los objetos por el examen de los objetos mismos, no se ha hecho otra cosa más que dar una Lección Objetiva.<sup>10</sup>

De esta forma, la impresión que recibía la mente a través de los sentidos era mucho más duradera y más clara que la que recibía indirectamente por medio de las palabras. Cuando el objeto estaba presente, se hacía una apelación a varios de los sentidos y la impresión era más profunda y de más fácil retención. Así también, las impresiones vagas e imperfectas se cambiaban por concepciones claras y definidas.

La ley de la objetividad había sido descubierta por inducción en Europa y llevada a la práctica originalmente en Alemania, después en Bélgica y Suiza. En nuestro país podía y era necesario aplicarla a una gran serie de circunstancias nuevas y propias, y casi siempre y en cualquier caso resultaba un examen que llegaba hasta las últimas verdades. Esto, decían los ansiosos educadores mexicanos, “envolverá una lección objetiva propia de la cultura mexicana”.<sup>11</sup>

37

## La experiencia de la transculturación pedagógica

Mucho tiempo hacía que las naciones más adelantadas de Europa y América habían adoptado el periodismo como un poderoso medio de enseñanza. En Alemania, Francia, Inglaterra y Estados Unidos habían sido explotadas y practicadas muchas de las ideas y pensamientos alemanes a través del ramo de la literatura, al extremo de que había periódicos para

<sup>10</sup> Miguel QUEZADA SEPTIÉN, *Escrito de profesores mexicanos sobre La enseñanza objetiva*, p. 1.

<sup>11</sup> Fernando CASTILLO SÁNCHEZ, *Conversaciones sobre la educación en México*, p. 45.

niños de todas las edades –tanto a nivel primaria como secundaria– y así podían estudiar por un sistema o por el otro (tradicional o escolarizado). En tal sentido, los métodos de la pedagogía alemana encontraron en las publicaciones a gran escala la mejor de las formas para difundir los nuevos conocimientos y principios pedagógicos que sostenían. En breve pues, los ejercicios escolares que los pedagogos contemporáneos denominaban, según los casos y aun indiferentemente, como “lecciones de cosas”, “enseñanza objetiva o intuitiva”, “lecciones por la vista o por el aspecto”, etc., en el fondo eran idénticos: metodología objetiva.

Todas esas denominaciones se aplicaban no a una asignatura o a un ramo especial del programa de estudios primarios, sino a un método general de enseñanza en el que el profesor se dirigía a la inteligencia de sus alumnos por medio de los sentidos, particularmente el de la vista, cuyas percepciones son más numerosas y variadas que las de los otros, o hablando con mayor exactitud, el maestro, tomando en consideración y como punto de partida la observación que sus alumnos hacían de las cosas o fenómenos materiales y concretos, dirigía de tal modo su inteligencia, que les conducía a descubrir por sí mismos, mediante abstracciones, generalizaciones e inferencias inductivas, los principios, leyes o verdades abstractas y generales que les pretendía enseñar.

38

Por eso, cuando la pedagogía contemporánea llegó a comprender las ventajas y todo el partido que se podía sacar de las lecciones de cosas para el perfeccionamiento de las facultades intelectuales, hizo extensivo el método objetivo a casi todos los ramos que componían el programa de estudios primarios en las escuelas oficiales, pero no faltaron metafísicos que lo tacharan de sensualista o materialista, combatiendo en él un caso de aplicación del conocido proverbio latino *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*, con objeciones a las que cualquiera podía contestar, parafraseando un pensamiento de Eugenio Rendú, que decía: “[...] en la génesis del conocimiento en la inteligencia, si no todo se reduce a recibir sensaciones, sí todo comienza por ellas; si no todo tiene por término la observación, sí todo se deriva más o menos directamente de la misma”.<sup>12</sup>

Se decía que ningún pueblo culto ignoraba ni discutía las ventajas del método de las lecciones de cosas; por el contrario, muchos lo recomendaban y procuraban que se siguiera fielmente; por lo menos así se había venido haciendo y observando en las escuelas, en un principio en las de instrucción

<sup>12</sup> Agustín GONZÁLEZ RIVERO, *Metodología especial*, pp. 1-3.

particular e incorporándose paulatinamente al ámbito de la instrucción pública.

Desgraciadamente, hasta finales de 1880 se convino que la práctica común del método objetivo estaba todavía muy lejos de corresponder a la legítima esperanza de todos los que veían en él una especie de salvación, comprendiendo lo indiscutible en cuanto a principios teóricos que le servían de base y preveían la trascendencia de sus resultados en el desenvolvimiento intelectual de la niñez. Pero esa desventaja dependía en primer lugar de que, si bien se habían concebido las leyes generales del expresado método, en una multitud de casos no sabían cómo aplicarlo, puesto que se ignoraban las fases o estados sucesivos por los que tenía que pasar la inteligencia infantil para adquirir una determinada verdad y, en segundo lugar, dependía también de que un gran número de profesores sólo comprendían superficialmente la teoría de la enseñanza en cuestión y, por lo mismo, al practicarla la desnaturalizaban de modo considerable. Pero dicho inconveniente no fue suficiente para desprestigiar un género de enseñanza que, con todos sus defectos, constituía la más valiosa de las conquistas alcanzadas por el espíritu moderno en materia de educación.

### *El Manual teórico-práctico para la enseñanza objetiva*

39

Para contrarrestar la deficiencia de los estados o fases del aprendizaje por las que atravesaba la niñez mexicana y —con ello— la correcta implementación del método intuitivo, en un primer intento por homogenizar las leyes y principios generales que formaban su base, apareció la participación del profesor Enrique Laubscher, quien de manera continua contó con un espacio en *La enseñanza objetiva* para publicar algunas de las lecciones que más deficiencias y dificultad tenían en la práctica escolar y que eran abordadas en su *Manual teórico-práctico para la enseñanza objetiva*. Esta obra fue publicada el 12 de junio de 1880 y que al parecer encontró en la prensa pedagógica un espacio para difundir y estandarizar criterios de enseñanza incomprensibles por los profesores y que también se constituyó en un medio para divulgar y publicitar su famoso libro.

En igual sentido, las colaboraciones de provincia hacían referencia a la dificultad y el superficial entendimiento que había en el tema de cómo enseñar a los niños de instrucción primaria las lecciones referentes a la noción temporoespacial, y en todas aquellas escuelas particulares que seguían el método de la enseñanza objetiva también se habla entre otras

cosas de los oficios, el género (singular y plural), las jerarquías procedimentales y conceptuales, inclusiones jerárquicas, génesis del número y la importancia del sentido de cantidad en las lecciones de cosas. Así, la enseñanza de la lectura y la escritura fue la tarea fundamental de la época, según lo menciona el profesor Francisco Castillo en su artículo “Conversaciones sobre la educación”, publicado en *La enseñanza objetiva* el 15 de noviembre de 1879, en donde hace referencia a la participación del profesor alemán Enrique Laubscher, quien en colaboración con el primero fundó el colegio Esperanza en Xalapa, Veracruz.

El profesor Castillo hace mención del aspecto simultáneo en la enseñanza de la lectura y escritura, que sustituyó al método de deletreo empleado tradicionalmente en las escuelas de enseñanza elemental. Según el registro y comentario que hace, el método simultáneo se aplicó en el país por primera vez en la escuela modelo de Orizaba en 1883, bajo la dirección y el cuidado del profesor alemán Enrique Laubscher, quien siguió su texto denominado *Escribe y lee*: un método racional para enseñar a leer y escribir al mismo tiempo, siguiendo el sistema de fonemas y dedicando a los profesores una guía para la correcta implementación del método alemán especializado para quienes deseaban seguirlo y que tiempo después se propagó por todo el país.<sup>13</sup>

40

### Los museos escolares: una alternativa en la enseñanza mexicana

Para la consecución de los objetivos y planteamientos del método intuitivo, otra de las propuestas de Laubscher –aparecidas y propagadas a través de su manual– fue la instauración de *Museos escolares*. Esta alternativa didáctica constituyó una opción para los profesores mexicanos en su labor por la enseñanza e instauró nuevas formas de aprender para los infantes mexicanos.

En la pedagogía moderna mexicana, los museos escolares surgieron como métodos auxiliares. Éstos, en opinión de los expertos, significaban la incorporación de nuestro país a la innovación pedagógica en la que muchos países europeos ya estaban inmersos: en las escuelas alemanas, suizas y austriacas –principalmente– se hallaban muy popularizados los museos. Los profesores mexicanos los implementaron como un medio

<sup>13</sup> Cfr. Fernando CASTILLO SÁNCHEZ, *op. cit.*, pp. 34-36.



didáctico idóneo para transferir conocimientos que requerían una explicación objetiva y práctica, y también respecto de aquellos cursos que materialmente estaban un tanto lejos de la realidad inmediata de los alumnos de instrucción elemental en los centros urbanos, como las lecciones de botánica, geografía y zoología.

La pedagogía intuitiva que sugerían los *museos escolares o tecnológicos* estaba basada en los principios alemanes más sofisticados respecto de sus métodos y procedimientos de enseñanza; no se conformaban con utilizar los medios tradicionales y comunes, como libros, láminas, yesos o ilustraciones, buscaban otros más adecuados a la edad y a la cultura de los niños y en donde con ayuda de sus profesores los ordenaban, graduaban, clasificaban y multiplicaban hasta donde fuese posible. En la prensa pedagógica, el más claro ejemplo es la siguiente justificación del profesor Lázaro Pavía: “[...]por eso era común ver en algunas escuelas el uso de las colecciones de láminas con diversas figuras representativas; cartones y cajas para las lecciones de cosas, lecciones objetivas y procedimientos específicos del método fononímico, instrumentos y aparatos de física, química, botánica, etcetera”.

Precisamente, fue el conjunto de esas colecciones a lo que se denominó *museos tecnológicos para las escuelas*, y éstos fueron indudablemente un medio auxiliar muy útil para la difusión de la educación e instrucción basada en el método intuitivo, que ofrecía al alumno, en una marcha segura, su constante observación y evaluación y también la corrección de sus aprendizajes. Con los cuadros, cartones, cajas y las colecciones citadas podía –según lo especifica Laubscher– perfectamente un maestro “presentar a los educandos todo lo que convenga presentarles, haciéndoles observar las analogías y diferencias que unen y separan entre sí a los objetos observados”.

En conclusión, los museos escolares tenían una significación destacada y mucho más importancia, en tanto que podían auxiliar al maestro para alcanzar, al final de sus tareas, grandes adelantos y una positiva instrucción entre sus alumnos. Esto según las mismas noticias y participaciones periódicas que aquellos realizaban a modo de retroalimentación en la gama de publicaciones pedagógicas de la época, como en *La enseñanza moderna* y *La enseñanza objetiva*.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Lázaro PAVÍA PÉREZ, *Los museos tecnológicos*, p. 377.

## Adolf Klauwell y el método analítico-sintético: una propuesta simultánea de lectura y escritura

La difusión masiva de la prensa especializada en la enseñanza de la lectura y escritura constituyó un nuevo modo de llegar a más personas. Así, el método catequístico fue repensado y popularizado por pedagogos como Klauwell, quien encontró en él la vía idónea para la difusión de su metodología de lectoescritura simultánea o método fononímico. Esa modalidad representó una posibilidad diferente en el aprendizaje escolarizado o tradicional y también en el difundido por medio de la prensa infantil.

42 El profesor Miguel Quezada comentaba que, aunque nuestro país no fue ajeno a la modalidad objetiva de la enseñanza, después del gran éxito (resultados y el ahorro de tiempo en la enseñanza de los contenidos de la educación elemental) que representaron los museos escolares en México surgió una gran conmoción respecto a las contradicciones de las prácticas escolares cotidianas que seguían llevando a cabo los profesores –fuese en provincia y/o la capital– en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura; se trataba de las rústicas formas de enseñar, ajenas al método objetivo.<sup>15</sup> Así, el método simultáneo propuesto por Klauwell causó conmociones y fue la respuesta a esas formas anticuadas, ya que se trataba de hacer paralelo el aprendizaje de la lectura y escritura mediante el objetivismo. Por ejemplo, después de haber descrito un objeto, un sombrero, por decir algo, Klauwell recomendaba que se dibujara en la pizarra y al pie el profesor escribiera la palabra *s-o-m-b-r-e-r-o*, deteniéndose al concluir cada letra. Tan luego como por estas recomendaciones –suficientemente ejercitadas– el profesor había logrado inculcar la forma de la palabra escrita y además había hecho comprender la buena postura del cuerpo, de la pizarra y del pizarrón, se procedía a la escritura de la palabra por parte del alumno.

El principio analítico-sintético del modelo empleado y propuesto por el pedagogo alemán consistía, pues, en conectar la interrelación entre la estampa o imagen y lo que se escribía para finalmente leerlo y poder reproducirlo en determinadas circunstancias. La interconexión entre estampa y escritura se hacía en atención a las siguientes etapas o fases: *claridad*: en la presentación del contenido o dibujo (etapa de la demostración del objeto); *asociación*: del contenido con otro ya conocido o asimilado por el alumno (etapa de la comparación); *ordenación y sistematización*: cuando

<sup>15</sup> Miguel QUEZADA SEPTIÉN, *Escribir y leer*, pp. 70-72.

conectaba lo visto con lo que escuchaba y pronunciaba (etapa de la comparación) y *aplicación*: momento en que el niño reproducía en situaciones similares y concretas los conocimientos adquiridos.

Muchos maestros contratados para las escuelas públicas, que usaban el método del deletreo, o aun el mixto de lectura y escritura, consideraban y pensaban que la escritura de una palabra completa era demasiado difícil para los estudiantes, al extremo de que comenzaban enseñándoles a hacer grandes grafías y luego letras aisladas, como *i*, *m* y *n*. En realidad, lo que esta práctica demostraba era la ausencia de los principios propuestos por Klauwell, pues la conexión de las imágenes, las letras, los sonidos y la propia experiencia de los niños estaban ausentes. Contrario a ello, en las escuelas privadas y oficiales donde se puso en marcha el método fononímico simultáneo de lectoescritura, éste constituyó la prueba palpable y manifiesta de que los niños pequeños aprendían a escribir palabras enteras tan pronto como hacían letras aisladas. Así, cuando los que seguían el método tradicional de deletreo apenas podían escribir frases y letras aisladas o realizaban lecturas silábicas o vacilantes, los niños instruidos con el método de Klauwell escribían a los tres meses diferentes sustantivos. La única explicación que se podría dar a este fenómeno era que al escribir el niño un sustantivo o cualquiera de las palabras normales conocidas y de reproducir éstas sin verlas, el niño pensaba en algo que podía representarse, mientras que en la escritura de letras aisladas o de sílabas no podía imaginarse nada, lo cual en aquella época era bastante para dejar satisfecho al maestro de instrucción elemental.<sup>16</sup>

43

Al respecto es menester reproducir el siguiente comentario del profesor Miguel Quezada, autor de numerosas colaboraciones en el periódico *La Enseñanza Objetiva*:

En algunos libros hay poesías que son excelentes; pero si no tratan del objeto que tiene la estampa, no hay entonces conexión alguna con los diferentes ejercicios que precedieron. Dos autores alemanes, presumiendo que los niños no adivinen la lectura a causa de lo ejercitado precedentemente, sino que lean en efecto, ha hecho a un lado esa necesidad. Klauwell no es de la misma opinión y creemos, como él, que debe el alumno comprender el sentido de lo que lee, para que haga progresos positivos en la lectura. De este parecer son también muchos otros profesores alemanes y mexicanos, porque el adivinar de los niños, como se acaba de demostrar, no tiene el origen que aquéllos le atribuyen.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 84.

Otro ejemplo lo tenemos en la efectividad y el número de alumnos que habían aprendido a leer y escribir con el método de Klauwell. El profesor Miguel Quezada, autor y redactor del periódico *La Enseñanza Objetiva*, hacía notar a los lectores seguidores de la publicación —y especialmente a los maestros— que el método analítico sintético no sólo podía usarse con niños de un talento despejado, como los que acudían por lo general a los institutos y establecimientos particulares, sino que también era aplicable tanto en la enseñanza privada como en la oficial y que, si de aliciente servía, deberían saber que en toda Alemania no se empleaba ya otro sistema. Asimismo, que el método de Adolf Klauwell —cuyas doctrinas pedagógicas ya se habían reproducido, en su mayor parte, por medio de las publicaciones y folletines tanto en la capital mexicana como en la provincia— lo había usado por espacio de veinte años en Alemania, obteniendo siempre magníficos resultados: “[...] de 1 100 niños enseñados por el presente método, en este transcurso de tiempo, sólo 16 no fueron admitidos en la escuela de enseñanza superior, es decir, casi uno por ciento”.<sup>17</sup>

44

Una figura notable entre quienes daban seguimiento, aclaraban y ayudaban a los profesores que encontraban dificultades para la ejecución del método klauwelliano fue José Manuel Guillé, creador del método intuitivo de lectoescritura, que recopilaba varios de los principios de fononimia y de los tan socorridos dones de Froebel; fueron estas primicias y postulados los que le sirvieron de base en muchas de sus aportaciones. Mientras tanto, acerca de la pertinencia del método fononímico —inicialmente propuesto por Adolf Klauwell— se siguió especulando en cuanto a su efectividad en el idioma castellano —principalmente por el español hablado en México—, los valores y la cultura en general. En sus inicios, es importante anotar, hubo un *boom* en la lectoescritura; tiempo después fue blanco de numerosas críticas por pedagogos y profesores, según consta en varios artículos publicados en *La enseñanza moderna* y especialmente en el titulado “La instrucción primaria”, de fecha 1 de noviembre de 1897. Así, críticas como las de los maestros Félix Ramos y Duarte fueron determinantes para adaptar el procedimiento alemán, hasta entonces considerado por los expertos como un verdadero cambio en la aprehensión de las letras y el número. El método, según argumentaba Ramos y Duarte, no era el más conveniente en México: “[...] no podemos creer y aceptar que sea el más conveniente en México, porque en el idioma castellano no hay más sonidos simples que *a, e, i, o, u*; los demás son modificaciones; pero si queremos articularlas, dándoles formas y haciéndoles producir

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 86.

impresiones acústicas, resultan articulaciones”.<sup>18</sup> Como respuesta, los partidarios de la fononimia de Klauwell insistían y recomendaban a los profesores evitar la parte fonética para lograr un verdadero éxito en la enseñanza de la lectura en el idioma castellano.

A continuación se reproduce un ejemplo de las críticas, instrucciones y recomendaciones para la implementación del método fononímico, publicadas en el artículo “La enseñanza e instrucción primaria”, de fecha 1 de noviembre de 1897.

Da lástima cómo los niños pierden en una tarea tan penosa como inútil. Hemos oído en muchas escuelas enseñar así a los niños: Seáca eseása-casa; de manera que la “c” y la “a” suenan acá y no cá; la “s” y la “a”, ása en vez de sá. ¡Qué disparate! ¿Y qué se dirá de los que enseñan a deletrear x a, x e y pronuncian equis a-ja, equis e-je? (sic).

Otros profesores enseñan a leer siguiendo los métodos analítico y sintético de la manera siguiente: pronuncian una oración, hacen que los niños la repitan, y la escriben en el pizarrón; luego pronuncian palabra por palabra, sílaba por sílaba y letra por letra; después vuelven de la letra a la sílaba, a la palabra y a la oración (colaboración anónima).<sup>19</sup>

Las ideas propuestas por el método fononímico y sus seguidores, tal como nos lo hace saber el profesor José Arriaga en su colaboración para *La enseñanza moderna*, tuvieron gran influencia en el pensamiento pedagógico de varios países; en el caso de México, “[...] aquellos [maestros] que no poseían principios, métodos y sistemas educativos propios adquirieron principalmente los más desarrollados y con mayores resultados, como los alemanes”.<sup>20</sup>

Países como México, que no contaban con un sistema educativo consolidado y basado en firmes principios y fundamentos metodológicos, pedagógicamente hablando, y donde la instrumentación didáctica y de enseñanza en general, obedecía —en muchos de los casos— a prácticas escolares heterogéneas, producto del acontecer socioeducativo de las inequidades y desequilibrios de la época, tomaron por medio de la prensa y la participación directa de los educadores alemanes o indirecta (mediante la enseñanza a través de discípulos o alumnos) los principios y métodos de la pedagogía alemana y lo que en el presente artículo denominamos con el nombre de *proceso de transculturación*.

<sup>18</sup> Félix RAMOS Y DUARTE, *La instrucción primaria*, pp. 12.

<sup>19</sup> s/a, en “La enseñanza e instrucción primaria”, p. 57.

<sup>20</sup> JOSÉ ARRIAGA CLEMENTE, *La pedagogía moderna*, pp. 91-92.

Estas ideas y métodos constituyeron la base para que nuestro país, como muchos otros de América Latina, creara sus sistemas nacionales de educación, auspiciados en los principios de una educación moralizante, desarrolladora de las facultades y habilidades propias de la edad escolar de los estudiantes, nacionalista y con alto grado del trabajo colaborativo. Como ejemplo de lo anterior podemos citar lo siguiente:

Muchos educadores y hombres ilustrados de la época se quejaban de la falta de carácter del pueblo mexicano, por lo menos en su mayoría, de la falta de acción, de su poco espíritu de empresa, creyéndolo como un asunto de raza. Creían también que no debía atribuirse a la raza el origen de estos males y sí a la educación recibida. Era natural, en 1898 muchos de los establecimientos escolares en México estaban encomendados a cualquier favorecido que poco le preocupaba el adelanto educativo, limitándose a desempeñar el papel de tomador de lecciones. Llegaba a la escuela y preocupándose únicamente por la clase en su cantidad, señalaba una fracción del libro de texto sin ver lo demás. Si el niño daba su lección recitándola como loro de principio al fin, era buen alumno, y si no, la palmeta, la indisciplina y otros muchos elementos de la obediencia daban cuenta de él.<sup>21</sup>

46

De aquí resultó que el niño se acostumbrara a una obediencia pasiva, sin réplica y que cuando llegara a ser adulto fuese obedeciendo por costumbre, de allí también la falta de carácter y la actitud servil de la que hablaban.

La mayor parte de los preceptores se habían preocupado por aclimatar o adecuar –por así decirlo– la pedagogía moderna basada en el método catequístico, que había sido replanteado por las doctrinas de inspiración protestante, sobre todo las procedentes de Alemania y Suiza. Así, en el pueblo más humilde de México se oía hablar de la enseñanza objetiva, del método fononímico, de los dones de Froebel, todo con admirables interpretaciones, pero a los profesores se les obligaba a establecer sus clases por el método objetivo y ¿con qué elementos contaban?, ¿con qué biblioteca para preparar sus clases?, ¿cómo querían las autoridades educativas que los preceptores e instructores de enseñanza elemental atendieran y vigilaran a casi ochenta alumnos que aprendían a merced del simple entendimiento de su instructor?, ¿en qué local se daban las clases, cuando la mayor parte eran salones insuficientes, no sólo para contenerlos, sino para retenerlos mal y en deplorables condiciones higiénicas?, ¿qué pasaba si el

<sup>21</sup> Pedro SABARTHE SOLÍS, *Algunas reflexiones sobre la enseñanza moderna*, p. 346.

mismo preceptor no sabía la manera de dar sus clases?, si su imaginación, preocupada por el poco sueldo (30 centavos diarios), no tenía libertad para valorar y reflexionar su propia práctica docente. De aquí, resultó una aplicación mala de un método y técnicas extranjeras buenas. Éstas y más interrogantes condicionaron el panorama de rechazo e inconformidad de los pedagogos mexicanos, que en la mayoría de los casos trataban de hacer notar a las autoridades que, si bien el método y técnicas extranjeras eran buenas, la realidad social y educativa de México, en la última cuarta parte del siglo XIX, no era la idónea y menos aún cometiendo los profesores tantos yerros, preocupados por cuestiones y asuntos políticos y de integración social, más que por la educación innovadora, no experimentada antes.

### **Los emancipadores de la niñez. Una nueva forma de entender la cultura que influyó en la nueva pedagogía durante los últimos 20 años del porfiriato**

En la última cuarta parte del siglo XIX, los cambios sociales y la reconstrucción de un sistema político y social con tintes positivistas cobró un verdadero auge y, como resultado de una reflexión colectiva entre los instructores, surgió la necesidad de emancipar a la niñez mexicana. Sin embargo, entre 1871 a 1890, este propósito no fue privativo de la educación, sino que formó parte de las necesidades identificadas por los grupos de intelectuales, políticos, críticos y aun los mismos grupos liberales de México. Lo anterior se desprende de las colaboraciones firmadas por Celso Acevedo, redactor y colaborador de *La enseñanza objetiva*. En una de ellas nos habla de la necesidad por alcanzar las metas y de los caminos a seguir en la reconstrucción de la República, o sea, del diseño de las cuestiones culturales y científicas. En este sentido, se consideraba a la reconstrucción de la nación como una tarea no exclusiva pero privilegiada de los intelectuales y los grupos de profesores que estaban en contacto con dicha problemática. De igual forma, Acevedo hacía referencia a una “resolución emanada de los tres poderes”, consistente, según se desprende del análisis realizado, en consagrar o encomendar a los grupos de intelectuales y profesores —a los que llama constantemente *la intelectualidad de la nación mexicana*—, un esfuerzo por homogenizar al país y ponerlo a la altura de las grandes naciones del mundo en diversos órdenes: político, la observancia de la Constitución liberal de 1857, la pacificación del país, la reconstrucción del orden social, la inmigración, el sistema

de enseñanza, la libertad de asociación y trabajo, y específicamente, en lo que corresponde a este trabajo, en el ejercicio de nuevos métodos pedagógicos que, como se veía anteriormente, no estaban dando los resultados esperados, sobre todo en las zonas rurales o marginadas, y que, además, constituían una unidad junto con las grandes ciudades. La educación, se decía, daría un nuevo orden en la cultura mexicana, el nacionalismo en las letras y aun en la misma educación.

También se dejaron escuchar voces como la del profesor Rodolfo Menéndez, quien en la página editorial del *Boletín pedagógico del Estado de México* expresa la finalidad y el propósito de dicha edición y, entre otras cosas, justifica su razón y total acuerdo con el profesor Acevedo en lograr “emancipar a la niñez mexicana del yugo tradicionalista y arcaico”. Lo anterior debido al progreso de la pedagogía en todos los países, patentizando la necesidad de propagar nuevos principios en el nuestro, a efecto de que los profesores que se encontraban al frente de las escuelas públicas, privadas y de beneficencia tuvieran una guía al emprender sus trabajos emancipadores. La satisfacción de esta necesidad era más urgente, en tanto que la uniformidad de la enseñanza que podría resultar de ella aseguraba en la niñez un positivo adelanto; constituía el medio para hacer desaparecer los procedimientos rutinarios y, además, corregir poco a poco los errores de la práctica que hasta la fecha se habían dado. Dichos errores no eran –a decir del mismo autor– propios de la técnica de enseñanza, sino una verdadera necesidad de principios nacionales y filosóficos del pueblo mexicano, producto de las inequidades, desórdenes políticos y sociales de la época en que se vivía. Por tal razón, el cuerpo de profesores de la capital, obedeciendo dichas exigencias y con el apoyo del gobierno, conformó el cuerpo editorial del *Boletín pedagógico*, con el objetivo de “emprender una reconstrucción del gran edificio social”.<sup>22</sup>

En el mismo sentido que la emancipación de la niñez, la instrucción pública constituía el factor más importante y principal para el engrandecimiento de los pueblos de la provincia y había encontrado ésta su mayor desarrollo en la práctica de los nuevos procedimientos de otras naciones europeas, como Bélgica, Alemania, Inglaterra y Holanda, por lo que se hacía ya indispensable una publicación que sirviera de órgano a la Academia Pedagógica de la capital, donde se dieran a conocer sus estudios y su marcha, así como resultados a los profesores foráneos en el interior del país, cuya mayoría se encontraba imposibilitada para acudir por sí mismos

<sup>22</sup> Rodolfo MENENDEZ SANDOVAL, *La educación moral y emancipadora*, p. 197.



a la capital. La justificación de lo anterior se encuentra fundamentada en el siguiente fragmento:

Una vez instruidos los profesores en las doctrinas de los pedagogos más eminentes, como Klauwell, Mann, Froebel, Ziller y Reid, se estará en posibilidad de plantear mejor la educación y se fijarán igualmente en la parte física y en la moral e intelecto de los niños, para no reputar como perdido el tiempo que se emplea en el canto coral y en la autogimnasia, sino como el intervalo indispensable para emprender los trabajos intelectuales con mayor fruto en un país carente de filosofía moralizante y emancipadora.<sup>23</sup>

Puesto que la pedagogía extranjera había sido adquirida principalmente a través de la difusión de la prensa —y asimismo había sido implementada en cada región y establecimiento educativo del país—, en donde era posible seguía su propio periodo evolutivo, más acusado cuando como el gobierno del Estado de México seguía con mirada paternal la educación de la juventud, pues era preciso que se formaran buenos preceptores, así como madres de familia que constituyan la esperanza de la patria y ciudadanos que la engrandezcan y defiendan. Tal objetivo se alcanzaría, a decir de los expertos, con los modernos sistemas pedagógicos, cuando por medio de la investigación y el raciocinio, se les hubiera hecho adquirir a los involucrados en el proceso docente educativo la experiencia necesaria para la vida social; en una palabra, cuando padres, profesores, autoridades y alumnos comprendieran que el hombre ilustrado y de intachables costumbres, era el único que podía considerarse un miembro útil en la sociedad mexicana.

49

Termina el profesor Rodolfo Menéndez diciendo lo siguiente: Generalizar las ideas de la pedagogía moderna, introducir la metodología de otras naciones que sea necesaria y allanar en lo posible el sendero de la práctica a los que se dedican a la carrera del profesorado para finalmente emancipar a los niños y juventud mexicana, defender sus derechos y llevar la educación a cada rincón del país es el objeto de esta humilde publicación.

De lo anterior podemos hacernos la siguiente pregunta:

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 198.

## ¿Influyeron los pedagogos alemanes en la tan pretendida emancipación de la niñez mexicana?

Sin duda, los movimientos de difusión de la cultura alemana, promovidos por la *política expansionista y el nacionalismo* posterior a la guerra franco-prusiana (1872), así como el papel de los agentes culturales en las *relaciones interculturales y la imagen de Alemania* a finales de siglo tuvieron una función destacada en el nuevo espíritu de la época que influyó en nuestro país. Pero los profesores y discípulos que enseñaban en México encontraron cobijo a sus ideas y métodos debido a la necesidad de una república en reconstrucción durante las postrimerías del porfiriato no sólo en el ámbito educativo o pedagógico, sino en toda la esfera social y cultural mexicana; por otra parte respecto al nacionalismo y el mismo objetivo expansionista alemanes, sabemos por la voz de varios instructores como la del profesor Juan Zamudio, quien explica y justifica que dicha pretensión consistía en una especie de liberación del yugo tradicional del pueblo mexicano y la opresión de las clases privilegiadas, carentes de voluntad nacional, de una ideología pedagógica en la que la misma educación tomara sus fundamentos y bases de la enseñanza. Su objetivo, parafraseando lo que explica, consistió en hacer entender a los profesores y pedagogos mexicanos que la finalidad del proceso educativo emancipador no era, principalmente, la formación de la mente individual, sino la fijación más elevada y esencialmente igual de la orientación del niño o jóvenes mexicanos, la formación intelectual y espiritual de la personalidad hacia la misma libertad ética, la conciencia cívica y el nacionalismo. Pretendía o mejor dicho propuso —así hace hincapié en las subsiguientes colaboraciones en las que participó— que no veía otra forma de lograrlo si no era por medio de profesores con un verdadero amor a la patria, por medio de aquellos mexicanos encargados de la más noble y humana labor: la educación del pueblo. Así, entre sus propuestas argumentaba que la clave estaba en los pedagogos positivistas mexicanos que, basándose en las grandes obras y sistemas extranjeros, reelaboraran o adaptaran obras justificativas del sistema educativo nacional para que así ayudaran a la nueva integración y sostén de la educación mexicana durante el porfiriato.<sup>24</sup>

También es de peculiar importancia resaltar que la influencia de estas propuestas dadas por el maestro Zamudio encontraron eco en la prensa de gran tirada, un lugar propicio para su implementación en muchas de las enti-

<sup>24</sup> Cfr. Juan ZAMUDIO LÓPEZ, *La emancipación de la infancia y la juventud*, p. 281.

dades de la República mexicana, como León, Toluca, Jalisco, San Luis Potosí y Puebla, donde llegaban publicaciones como *La enseñanza moderna*.

Otro ejemplo de dicha influencia lo fueron, por lo menos en cuanto a lo que el mismo profesor Zamudio comenta, los discursos y la aceptación del *modelo social y humano* de la educación en el individuo, por las autoridades educativas de la capital mexicana y difundido en las *juntas para la mejora de la instrucción elemental*, empezadas a celebrar hacia septiembre de 1896, principio ideológico creado en Alemania por Kerschenteiner.

## A manera de conclusión

Evidentemente la evolución de las técnicas, puesta sobre todo al servicio de la producción de bienes materiales, procesos e innovaciones en los ámbitos de la ciencia y la cultura, tuvo a finales del siglo XIX sus consecuencias en el campo pedagógico. En este artículo he mostrado cómo la prensa, a partir de su importante papel de agente de transculturación, constituyó el mecanismo ideal para la transmisión de las ideas, propuestas pedagógicas y métodos de enseñanza implementados en México en la última cuarta parte del siglo XIX (1875-1900).

51

A partir de lo anterior, surgieron principios y modelos pedagógicos innovadores, que en la actualidad son el fundamento metodológico de los sistemas actuales de enseñanza: el paidocentrismo, el método de proyectos, la metacognición como proceso, la educación funcional, y la incorporación en un sentido general de las tecnologías en el aula.

La enseñanza objetiva, como sistema de enseñanza en nuestro país, tuvo su base ideológica en los principios del protestantismo, especialmente en lo que respecta a la difusión de las ideas a través de los denominados "panfletos", la publicación y el derecho de las minorías y todas las clases sociales a pugnar por el mismo trato y educación. En nuestro país el sistema de enseñanza objetivo, también llamado método intuitivo, tuvo que ser readaptado por los profesores mexicanos, quienes pretendían mejorar la transmisión de los contenidos y programas de educación elemental y de instrucción primaria. México necesitaba, en el marco de su situación socioeducativa, nuevas formas en la enseñanza y requería una nueva pedagogía, misma que integrara tanto las necesidades individuales de la niñez mexicana como las de la misma sociedad mexicana del siglo XIX.

La transculturación pedagógica que experimentó nuestro país se circunscribió a la prensa como el principal agente del proceso de influencia

de los principios y métodos alemanes; esto con referencia al análisis heurístico seguido a lo largo de este artículo, en donde la construcción o aporte teórico refiere la necesidad de remarcar la importancia del agente o intermediario de la transculturación; así fue el papel de la prensa, el canal directo que posibilitó de una forma rápida, relativamente hablando, la acogida y difusión de la pedagogía alemana, misma que ya había sido motivo de numerosos ensayos, estudios, análisis y óptimos resultados en países europeos. En sus inicios, la recepción de esta nueva forma o concepción de la enseñanza, sobre todo en lo que respecta al proceso de instrucción de la lectoescritura con las denominadas *Lecciones de cosas*, tuvo cierta renuencia por aquellos profesores que defendían la pedagogía tradicional y los sistemas de antaño; después, conforme se fueron haciendo más notables las críticas a dichos modelos arcaicos e insuficientes a las necesidades de la niñez mexicana, se notó un gran avance en su aceptación, incorporándolos primeramente en la educación privada y después mayoritariamente en la instrucción pública.

El renombre internacional e influencia de Froebel radicó en que creó una institución pedagógica para la atención de los niños de 3 a 6 años de edad: el *kindergarten*, que contrastaba con las instituciones preescolares de su tiempo, que sólo vigilaban a los niños o les impartían enseñanza escolar. Froebel se propuso desarrollar las distintas categorías de las facultades infantiles a través del juego, por lo que atendió tanto al modo de percepción del niño como a la necesidad de enseñanza elemental.

A la intención original de Froebel de estimular a los niños de corta edad mediante juegos pedagógicos se unió la idea del *kindergarten* como institución social modelo, en la que se podía advertir cómo se realizaban las actividades lúdicas con los denominados “dones”, materiales que también fueron llevados a los centros de educación elemental con el nombre de *museos escolares* y que sin lugar a dudas estuvieron vigentes en México desde 1870.

En general, los aportes de la pedagogía alemana a la pedagogía mexicana decimonónica son muchos, pero, indudablemente, el más importante fue la invaluable tarea de la prensa como elemento de transculturación, ya que tuvo la tarea de difundir de manera ágil y eficaz una metodología de la enseñanza que revolucionó las formas y modelos de enseñanza tradicionalista y que, si bien tuvo que ser readaptada, constituyó una de las muestras más claras de la transculturación pedagógica extranjera: los métodos y sistemas de enseñanza alemanes.

## Bibliografía

- ACEVEDO GUTIÉRREZ, Celso, “Los principios de Froebel”, en *La enseñanza objetiva*, México, 1879 tomos I-IV (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- ARRIAGA CLEMENTE, José, “La pedagogía moderna”, en *La enseñanza moderna*, México, 1897, tomos I-III (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, Serie Historia de la educación, 2002.
- Boletín pedagógico del Estado de México*, Toluca, Estado de México, 1894, tomos I-V (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- CASTILLO SÁNCHEZ, Fernando, “Conversaciones sobre la educación”, en *La enseñanza objetiva*, México, 1882, tomos II-VI (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- DUGAST, Jacques, *La vida cultural en Europa entre los siglos XIX y XX*, España, Paidós, 2003.
- GONZÁLEZ RIVERO, Agustín, “Metodología especial” en *Boletín Pedagógico del Estado de México*, México, 1894, tomo I, (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- LABARTHE SOLÍS, Pedro, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza moderna”, en *El eco de ambos mundos*, México, 1871-1872, tomos I-III (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- MENÉNDEZ SANDOVAL, Rodolfo, “La educación moral y emancipadora”, en Lázaro PAVÍA PÉREZ, “Los museos tecnológicos”, en *La Enseñanza moderna*, México, 1898, tomo III (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- PEREGRINA VILLEGAS, Daniel, “La escuela antigua”, en *La enseñanza objetiva*, México, 1879, tomos I-IV (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- QUEZADA SEPTIÉN, Miguel, “La enseñanza objetiva”, en *La enseñanza objetiva*, México, 1882, tomos II y VI (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- , “Leer y escribir”, en *La enseñanza objetiva*, México, 1885, tomo V (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).
- RAMOS y DUARTE, Félix, “La instrucción primaria”, en *La enseñanza moderna*, México, 1897, tomo IV (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).

## I. Diálogos y trayectorias

S/a., en *La enseñanza e instrucción primaria*, México, 1897, tomo III (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).

ZAMUDIO LÓPEZ, Juan, “La emancipación de la infancia y la juventud”, en *La Enseñanza moderna*, México, 1898, tomo III (Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional-UNAM).

# Educadas para el hogar

Teresa González Pérez<sup>1</sup>

*En este trabajo pretendemos analizar el modelo educativo que para las mujeres impuso el régimen franquista en España tras la Guerra Civil (1936-1939). El directorio militar se impuso como nuevo orden político y social que marcó los destinos de hombres y mujeres, segregando roles y asignando comportamientos estereotipados a uno y otro sexo. La Iglesia y la Falange crearon un modelo de mujer que se perpetuó a lo largo de la dictadura. Retomaron los valores tradicionales de la sociedad española y proyectaron los postulados del nacional-catolicismo en la educación, retornando al viejo ideal de feminidad con la limitación de las mujeres a la esfera doméstica, fortaleciendo su papel de esposa y madre. Este ideario se propagó en todos los centros educativos a través de asignaturas específicas, las Enseñanzas del hogar, de las que se encargaba la Sección Femenina de la Falange. El trasfondo ideológico del trabajo doméstico y los ideales de feminidad se sustentaban en los valores de la sociedad patriarcal que marginaban a las mujeres del mundo social confinándolas a la vida privada.*

55

Dictadura militar • Nacional-catolicismo • Educación • Mujeres • Enseñanzas del hogar

*In this study we attempt to analyze the educational model that was imposed upon women by the Franco regime in Spain after the military uprising and the civil war (1936-1939). The military leadership installed itself as a new political and social order, defining the destinies of both men and*

<sup>1</sup> Diplomada en formación de profesorado de EGB, licenciada en Pedagogía y doctora en Historia, catedrática, profesora en la Facultad de Educación en la Universidad de La Laguna. Su línea de trabajo se circunscribe a la historia de la educación; preferentemente en temas de historia de la educación en Canarias, siendo pionera en la investigación sobre la educación de las mujeres en Canarias, en su interés por recuperar el pasado insular. Autora de varios libros, cuenta con diversas publicaciones en revistas científicas y libros de actas de congresos. Entre las publicaciones más recientes citar: *La mirada europea: huellas de mujeres Canarias en los libros de viajes*, Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones, 2006, y *Mujeres e Interculturalidad*, en Teresa GONZÁLEZ PÉREZ, (ed.), *Repensando la multiculturalidad*, Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones, 2007.

*women, segregating roles and assigning stereotypical behaviors to each sex. The Church and the Falange created a female model that lasted throughout the years of the dictatorship. They reinstated traditional values in Spanish society and projected the beliefs of national-catholicism on education, returning to the old ideal of womanhood that limited women to the domestic sphere, strengthening her role as wife and mother. This ideology was propagated in all educational centers through specific subjects related to home economics that the Female Sector of the Falange controlled. The ideological background of domestic work and the ideals of womanhood were based on the values of the patriarchal society that marginalized women in the social world and confined them to private life.*

Military dictatorship • Nacional-catholicism • Education • Women • Home economics

\* \* \*

## Introducción

56

El objetivo de este trabajo es analizar el modelo educativo que para las mujeres impuso el régimen franquista en España tras la Guerra Civil (1936-1939). A sabiendas de que el franquismo fue un movimiento de signo fascista que recurrió a instrumentos políticos totalitarios, como cualquier dictadura empleó todos los métodos que tenía a su alcance para fortalecerse en el poder, valiéndose del adoctrinamiento y la represión, recurriendo al control ideológico, a la utilización de los medios de comunicación de masas y al sistema educativo para la manipulación del pueblo. La persecución política se empleó para garantizar el sometimiento de la población, obligándoles a acatar las exigencias y costumbres del Estado totalitario, a la vez que el nacional-catolicismo, teoría legitimadora apoyada en la Falange, sintetizó la ideología del régimen.

La política cultural y educativa del régimen del general Francisco Franco aniquiló el modelo republicano, retomando los valores tradicionales de la sociedad española. Desde el primer momento de la rebelión militar se instrumentalizó la labor educativa, siendo la escuela el medio idóneo para llevar a cabo el adoctrinamiento de las nuevas generaciones. Asimismo, la enseñanza fue un instrumento para conseguir la contrarrevolución; de ahí el montaje de campamentos juveniles, albergues, monopolios del deporte,



actividades recreativas, cátedras ambulantes, escuelas-hogar, etc., que exaltaban la *cultura española*. En el proceso de adoctrinamiento se controló y depuró al magisterio, y los intentos de renovación experimentados con la II República se catapultaron por ser considerados muy peligrosos. Igualmente la renovación pedagógica y las actividades educativas se anularon en función de los intereses del Estado autoritario.

Este nuevo orden político, que se instauró en España tras la Guerra Civil marcó, desde la óptica de una férrea dictadura militar los destinos de hombres y mujeres, segregando roles y asignando comportamientos estereotipados a uno y otro sexo. En el modelo social gestado en el franquismo se operaron también transformaciones ideológicas en el ámbito privado, vinculadas con los planteamientos impuestos por el régimen dictatorial. Todos los estamentos culturales, políticos y educativos establecieron que la misión de la mujer española se hallaba en el hogar. Así se generalizó, de forma obsesiva, la propaganda de la felicidad doméstica como ideal de vida para la mujer, con lo cual se fomentaba su actividad encerrada entre los muros del hogar. El trabajo escaseaba y el salario de las mujeres decreció en relación con el de los hombres; también descendió el número de mujeres tituladas y con estudios. Con base en la segregación sexual se adjudicaba a los hombres la actividad pública ejerciendo trabajo remunerado y a las mujeres la privada, dentro del universo del hogar, unos espacios y unos contornos delimitados de actuación reforzados desde la infancia donde se favorecían las relaciones jerárquicas de género. De este modo, la ideología defendida por la Falange fijó la función de las mujeres en ser esposas y madres, dada su capacidad natural de abnegación y sumisión. Este ideario se propagó en todos los centros educativos a través de asignaturas específicas, las Enseñanzas del hogar, de las que se encargaba la Sección Femenina de la Falange. El trasfondo ideológico del trabajo doméstico y los ideales de feminidad se sustentaban en los valores de la sociedad patriarcal, que marginaban a las mujeres del mundo social confinándolas a la vida privada.

57

## Postulados femeninos del franquismo

Tanto la escuela como la sociedad de la posguerra se caracterizaron por el antifeminismo, con la consiguiente exaltación de la virilidad, sustentada en la misoginia de la Edad Media, que consideraba a la mujer débil y pecadora. Ese profundo antifeminismo, que caracterizó a la sociedad de la

posguerra, provenía del catolicismo integrista, que junto a las ideas fascistas definieron el concepto de *mujer*. Los postulados del nuevo régimen, que controlaba los destinos de España, sentenciaron a las mujeres a desempeñar como actividad exclusiva el servicio doméstico—de forma obligatoria y gratuita—, lugar adecuado para ejercer la profesión de madres y esposas y mantener la subordinación a los hombres. El franquismo reforzó la desigualdad de género, la separación de roles y las diferencias curriculares para el aprendizaje de materias “mujeriles”, confinando la función de las mujeres al espacio doméstico. En la vida cotidiana los valores estaban impregnados de catolicismo, jerarquía y puritanismo. Se recomendaba hasta la vestimenta adecuada para las mujeres, mangas largas, sin escote, faldas amplias y bajas.<sup>2</sup>

Los nuevos valores del Estado franquista sobre los que se asentaba la sociedad española eran de carácter tradicional: autoridad patriarcal, estructura jerárquica y trabajo doméstico. La familia se articulaba en torno al matrimonio y a su función procreadora. La mujer estaba subordinada al hombre, que ocupaba por ley natural un rango superior en la familia.<sup>3</sup>

La Iglesia católica fue la gran aliada del régimen<sup>4</sup> intervino en la educación y en el contexto familiar. De este modo, fijó las relaciones genéricas y mantuvo con base en su origen divino la diferenciación entre hombres y mujeres, considerando la superioridad física e intelectual masculina.<sup>5</sup> Igualmente les asignaba roles distintos, prefijando una serie de conductas estereotipadas, aunque mantenía que tanto hombres como mujeres poseían cualidades propias pero a la vez complementarias. Así, en los hombres resaltaban las facultades mentales y en las mujeres las facultades afectivas. Desde la óptica tradicional y católica y por razones biológicas, se consideraba a las mujeres sustancialmente distintas de los hombres. Con base en esas características, su misión se orientaba a la familia y a la maternidad. ¿Qué cualidades debían reunir las mujeres para cumplir su cometido? Necesariamente rodeadas de virtudes cristianas, honestas, moderadas, con dependencia y sumisión del hombre. La asunción de debilidad y retorno al hogar, después del protagonismo experimentado en la

<sup>2</sup> P. PRESTON, *La Guerra Civil española*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000, p. 159.

<sup>3</sup> P. FOLGUERAS CRESPO, “El franquismo. El retorno a la esfera privada (1939-1975)”, en *Historia de las mujeres en España*, Madrid, Síntesis, 1997, p. 527.

<sup>4</sup> J. ROCA I GIRONA, “Algunos elementos constitutivos del discurso dominante sobre la mujer en la posguerra española”, en *Las mujeres y la Guerra Civil Española*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1991, p. 304.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 305.

<sup>6</sup> P. FOLGUERAS CRESPO, *El feminismo en España. Dos siglos de historia*, Pablo Iglesias, Madrid, 1988; Ma. T. GALLEGO MÉNDEZ, *Mujer, falange y franquismo*, Madrid, Taurus, 1983.

retaguardia, reducía a las mujeres al papel de sometidas y pasivas,<sup>6</sup> a las que se les negaba hasta su sexualidad. La concepción pecaminosa del sexo sólo permitía la relación con el marido con fines procreativos.

La subordinación al marido se consolidaba en el hecho de no poder disponer de dinero propio ni de capacidad legal para realizar ningún tipo de transacción económica. Necesitaba la autorización del cónyuge incluso para desempeñar actividad laboral remunerada, abrir una cuenta corriente o viajar. La moralización de las costumbres se extendió hasta la liberación del taller y del trabajo de las mujeres casadas y la prohibición del desempeño de profesiones liberales (decreto de marzo de 1938). En 1938 se deroga la ley de matrimonio civil y la ley de divorcio con carácter retroactivo. En 1941 se contemplan en el código penal los delitos de aborto, adulterio y concubinato, y se establece la mayoría de edad a los 25 años obligando a las mujeres solteras a permanecer en el hogar paterno hasta casarse.<sup>7</sup> El trabajo fuera de la casa estaba penalizado, el marido cobraba un plus familiar con el objeto de que fuera el salario suficiente para la manutención del hogar, y así lo contemplaba la *Ley del Subsidio Familiar* del 18 de julio de 1938 o la *Ley de Ayuda Familiar* de marzo de 1948. El hombre era la cabeza de familia, situación que justificaba actitudes de dominio, a la vez que la reclusión de las féminas en el hogar tenía relación con el tradicionalismo católico que apoyaba el nuevo Estado. La exaltación de la femineidad llegaba al extremo de insistir en que las mujeres destacadas intelectualmente lo habían hecho a costa de masculinizarse. Por otra parte, la actitud protectora de los hombres hacia las mujeres se entendía por la ausencia de éstas de la vida pública.<sup>8</sup>

59

La imagen de la mujer era la misma que había tenido en tiempos ancestrales, pero en este momento con unas motivaciones ideológicas que perseguían convertirlas en garantes y legitimadoras del régimen a través de la familia. El discurso ideológico estuvo subyacente en toda la actividad pública y privada de la sociedad. Los mecanismos inhibidores y represores utilizados por el régimen como instrumento de legitimización fueron el dolor, el sacrificio, la pasividad y la sumisión. Las instituciones Acción Católica y Sección Femenina fueron instrumentos empleados para la reeducación de las mujeres, caracterizados por la rigidez y la intransigencia. Acción Católica dependía directamente de la jerarquía eclesiástica, se hallaba vinculada con la actividad parroquial y tuvo como misión principal velar por la moral social, tarea que atendía con una institución

<sup>6</sup> VV.AA. *Historia de las mujeres. Siglo XX*, tomo V, Madrid, Taurus Minor, 2000, p. 243.

<sup>8</sup> P. PRIMO DE RIVERA, *Recuerdos de una vida*, Madrid, Ediciones Dyrsa, 1983, p. 297.

creada por el régimen: el Patronato de Protección a la Mujer. Dicho patronato tenía asignadas una serie de juntas provinciales y locales. Las juntas locales las componían el alcalde, el párroco y los vocales de la sección de moralidad de Acción Católica. Había que moralizarlo todo y en esta lucha las mujeres desempeñaban un papel clave, manteniendo en su entorno la rigidez moral. Para ayudarlas en este cometido estaban las organizaciones apostólicas femeninas representadas por Acción Católica, que tenían presencia en todas las actividades religiosas de los seglares y en todos los actos de la vida social.

Acción Católica estaba constituida por cuatro grupos humanos (hombres, mujeres, niños y adultos), cada uno de los cuales dependía de un organismo central que celebraba anualmente una asamblea para la coordinación. Las agrupaciones femeninas tenían carácter subsidiario con respecto a las masculinas, y se proyectaron en las tareas de apostolado y en la instrucción de labores del hogar para niñas y jóvenes en las escuelas-taller, en las actividades de beneficencia y en campañas y cursos que fomentaban el modelo de mujer.<sup>9</sup> Otras ramas de Acción Católica fueron la Juventud Obrera Femenina (JOFAC) y la Hermandad Obrera Femenina (HOFAC) que mantenían idéntica línea de actuación.

### Política educativa: el retorno a los viejos valores

La legislación marcó los senderos de la educación de las mujeres en la etapa franquista, pues el centralismo afectó a todos los ámbitos de la vida profesional y cultural. Desde 1936 el gobierno franquista legisló varias medidas educativas, reprobando y anulando las disposiciones republicanas. Por el decreto del 23 de septiembre de 1936 prohibió la coeducación y por las órdenes del 19 de agosto y 4 de septiembre depuró a personas y libros.

El Ministerio de Educación Nacional dismanteló el sistema educativo republicano (laicismo, coeducación y lenguas vernáculas), marcando la pauta educativa sustentada en principios religiosos, morales y patrióticos.<sup>10</sup> Desde su creación en febrero de 1938 hasta el 9 de agosto de 1939 gestionó la educación española José Sainz Rodríguez; le sucedió José Ibáñez Martín, quien continuó en la misma línea hasta el 18 de julio de

<sup>9</sup> A. ALTED VIGIL, "Las mujeres en la sociedad española de los años cuarenta", en *Las mujeres y la Guerra Civil Española*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer, 1991, p. 296.

<sup>10</sup> J. CARBONELL, *Cuadernos de pedagogía*, septiembre de 1976, supl. núm. 6, p. 24.

1951. Llevaron a cabo el control sobre libros de textos y depuración de funcionarios (exilio y separación de puestos docentes) que realizaban las comisiones depuradoras de forma intensa entre los años 1939-1945.<sup>11</sup> La escuela se constituyó en el lugar de adoctrinamiento ideológico del régimen y se incorporaron personas de incondicional afiliación ideológica, pero de baja preparación intelectual y pedagógica, lo cual repercutió en la educación pues tenían preferencia para desempeñar puestos docentes los militares ex combatientes y ex cautivos.

El desprecio a la ciencia pedagógica y a la didáctica introducida por la República quedó patente en el recorte y manipulación de los programas educativos. Los planes de estudio se caracterizaron por su contenido ideológico de signo religioso-patriótico y por la despreocupación por la formación técnico-profesional y científica. El bachillerato se caracterizó por el retorno de los esquemas clásico-humanistas y la exaltación patriótica de la España Imperial.

Si bien desde el curso 1936-1937 los valores del nuevo Estado autocrático se hicieron visibles en el currículum escolar, la supresión de la coeducación y la separación de sexos fueron patentes desde los primeros momentos; seis años después de finalizar la contienda se promulgó la *Ley de Enseñanza Primaria*.<sup>12</sup> Se trataba de una ley amplia, compuesta por 115 Artículos, en la que primaba el objetivo patriota y católico y la obligatoriedad escolar entre los seis y doce años, además de reformular un planteamiento de exclusividad doméstica para las niñas. La formación de la mujer quedaba explicada claramente en el Artículo 11 de la *Ley de Enseñanza Primaria* de 1945.<sup>13</sup> El citado Artículo expresaba: "La educación primaria femenina prepara especialmente para la vida del hogar, artesanía e industria domésticas". Asimismo, estableció la segregación escolar, *apartheid*, prescrito a través de la separación de sexos y el currículum diferenciado.

61

Separación de sexos. El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria (Título I, Artículo 14).

En la Base IV refería las materias:

<sup>11</sup> R. TAMAMES, *La República. La era de Franco*, Madrid, Alianza Universidad, Alfaguara, VII, 1977, p. 550.

<sup>12</sup> Ley aprobada por las Cortes el 14 de julio de 1945. Firmada por Franco el 17 de julio y publicada en el *Boletín Oficial del Estado* el 18 de julio de 1945.

<sup>13</sup> F. GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, "La educación de la mujer en la ley de enseñanza primaria de 1945", en *Mujer y educación en España*, Actas VI del Coloquio de Historia de la Educación, Universidad de Santiago, 1990, pp. 449-453.

“Enseñanzas de hogar y labores femeninas con iniciación a las pequeñas industrias domésticas para las niñas”.

Durante todo el franquismo se mantuvo una enseñanza segregada en función del sexo y se insistía en la formación para el hogar de acuerdo con la función doméstica que desempeñarían las niñas, futuras mujeres y madres de familia, realizando para ello actividades específicas.<sup>14</sup> Desde la administración se fijaban los propósitos de feminizar la enseñanza y, en este sentido, establecían que las niñas no tuvieran un programa escolar sucedáneo de las escuelas de niños.

Hasta aquí, la escuela de niñas era una especie de calco de los propósitos, las actividades y los anhelos de la escuela de niños. Hay que cerrar contra un igualitarismo didáctico y, en general, educativo, que pugna con la naturaleza. Debemos desvelarnos por hacer una escuela netamente femenina, en la que las facetas encaminadas a la formación específica de la futura mujer dejen de ser algo yuxtapuesto a un cuerpo de tareas idéntico al que llevan las escuelas de chicos.<sup>15</sup>

62

Por tanto, quedaba bien claro que los programas tenían que ser distintos y acordes con el sexo. Desde el ministerio se delegaba tal responsabilidad en cada provincia para garantizar la eficacia de las disposiciones. A tal fin decía que las “inspecciones provinciales intensifiquen la acción que ahora se inicia y [...] puedan contribuir a una profundización del sentido femenino de las actividades de nuestras escuelas de niñas”.

El currículo de las niñas estaba diseñado de acuerdo con la función social que desempeñarían como futuras mujeres, motivo por el cual las enseñanzas del hogar ocupaban un lugar preferente.<sup>16</sup> El amoldamiento educativo femenino siguió las mismas directrices dictadas para todo el territorio nacional, quedando patente en el proceso de formación la filosofía del régimen y el ideario de la Sección Femenina. Las “Ciencias del Hogar” eran materias básicas en el currículo de las niñas y jóvenes, y del mismo modo se prescribía en la formación

<sup>14</sup> Cuestionarios nacionales para la enseñanza primaria de 1953, Preámbulo, extracto de la Orden Ministerial del 6 de febrero de 1953.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> T. GONZÁLEZ PÉREZ, “La formación de las mujeres en la posguerra española. Canarias como ejemplo”, *Bordón*, 53 (3). Madrid, 2001, p. 378.

de las maestras<sup>17</sup> cuyo cometido consistía en enseñar a las alumnas a “ser mujeres”.

El programa de educación primaria marcaba los principios legales en cuanto a la formación de las nuevas generaciones.<sup>18</sup> No obstante, la segregación del currículum escolar ya se fijó en 1941.<sup>19</sup> En relación con el nuevo ordenamiento político, el 28 de diciembre de 1940 el gobierno decretó la obligatoriedad del aprendizaje de las enseñanzas del hogar para todas las jóvenes españolas. En 1941 se iniciaron estas enseñanzas en primaria y bachillerato; en 1944 empezaron en la universidad y en 1950 en las Escuelas del Magisterio. Al margen del sistema educativo, en 1940 se organizó el servicio social, a través del cual se impartían estas enseñanzas a todas las jóvenes en los centros de la Sección Femenina.<sup>20</sup> El adoctrinamiento ideológico se efectuó también a través del servicio social obligatorio para todas las mujeres, al igual que las disciplinas de educación física, formación política y enseñanzas del hogar. Además, en los centros propios destinados a la juventud femenina, tales como las escuelas hogar, también incidían en las cuestiones de orden religioso, cultural y preparación para la vida del hogar.

En el prototipo de mujer que se pretendía crear colaboró la jerarquía eclesiástica, reconstruyendo la familia y el matrimonio católico. Las mujeres vieron truncadas sus todavía escasas expectativas sociolaborales, siendo expulsadas de sus puestos de trabajo para ubicarlas en el espacio doméstico (esposas, madres y organizadoras del hogar) por el mero hecho de ser mujeres. A la vez, con su relevo generaban empleo para los afectos al régimen, especialmente para los ex combatientes y excautivos, grupos privilegiados que accedían a través de determinados cupos en las empresas privadas y en los organismos oficiales.

En todos los municipios españoles las Juntas de Primera Enseñanza velaron por mantener los dictados oficiales y cuidar el orden moral. Tanto el currículum como la escolarización eran de tipo sexista y respondían a los esquemas pedagógicos del régimen autoritario. Así lo establecía la ley del 17 de julio de 1945 sobre educación primaria, de aplicación en todo el

<sup>17</sup> T. GONZÁLEZ PÉREZ, “Las escuelas normales en La Laguna: 1936-1946. Una década en la formación del magisterio, en *Anuario de Estudios Atlánticos*, núm. 46, Madrid-Las Palmas, 2000.

<sup>18</sup> A. MAYORDOMO, y J.M. FERNÁNDEZ SORIA, *Vencer y convencer*, Valencia, Universitat de València, 1993, pp. 148 y 149.

<sup>19</sup> BOE del 18 de octubre de 1941, orden ministerial del 16 de octubre de 1941.

<sup>20</sup> P. FOLGUERAS CRESPO, *op. cit.*, 1997, p. 535.

Estado,<sup>21</sup> ley que se mantuvo vigente hasta 1970 cuando se dictó una nueva normativa escolar: la *Ley General de Educación*, que establecía la enseñanza mixta y unificaba el currículum.

### *Actividad de la Sección Femenina*

La Sección Femenina fue una organización de mujeres fundada por Pilar Primo de Rivera<sup>22</sup> en junio de 1934 en el seno de la Falange española y de la JONS.<sup>23</sup> La Sección Femenina no era original, pues en Alemania las organizaciones femeninas hitlerianas mantenían una organización similar y con ella sostuvo relaciones la Sección Femenina española,<sup>24</sup> con lo cual el modelo nazi influyó en el modelo español. La misma Pilar Primo de Rivera realizó un viaje a Alemania, siendo recibida por las organizaciones femeninas nazis, además de entrevistarse con Adolfo Hitler.<sup>25</sup> Igualmente participó en el Congreso del Frente de Juventudes de Viena, en el cual se marcaron las directrices de la formación de las mujeres para el hogar y como futuras madres, así como la asistencia social de las juventudes femeninas. Fue designada para formar parte de un triunvirato integrado por Alemania, Italia y España, que tenía la responsabilidad de la formación y educación femenina europea.<sup>26</sup> No obstante lo anterior, debemos distinguir tres periodos en su trayectoria: el primero coincide con la etapa anterior a la guerra civil, el segundo con los años de la guerra y el tercero desde

64

<sup>21</sup> En el Título I, Artículo 14, decía: "Separación de sexos. El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria".

<sup>22</sup> Pilar, PRIMO DE RIVERA, *op. cit.*, Madrid, Ediciones Dyrsa, 1983, p. 223.

<sup>23</sup> *Ibidem*. Todos los cargos directivos dependían de su fundadora y eran ocupados por mujeres; no obstante, se contaba con el asesoramiento masculino de destacados miembros de Falange, tales como Antonio Tovar, Javier Lasso, Dionisio Ridruejo, Luis Agosti, etc., sin olvidar las máximas joseantonianas. En razón de que "las mujeres no solemos tener, y gracias a Dios, esa seguridad absoluta en nosotras mismas, que en sí mismos tienen los hombres, ya que hemos nacido para estar sometidas a una voluntad superior", según el testimonio de Pilar en el discurso pronunciado en enero de 1939, con motivo del III Congreso Nacional celebrado en Oviedo-Santander. Este discurso fue editado por la Delegación Nacional de la Sección Femenina.

<sup>24</sup> I. PASTOR, *La educación femenina en la posguerra. El caso de Mallorca (1939-1945)*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura, 1984, p. 137.

<sup>25</sup> "Pilar Primo de Rivera en Alemania", *Revista Y*, Madrid, Sección Femenina, mayo de 1938.

<sup>26</sup> *Medina*, *Revista de la Sección Femenina*, 4 de octubre de 1942.



mayo de 1939 a abril de 1977, fecha de disolución.<sup>27</sup> Mantuvo vigente su actividad durante el franquismo y se suprimió en abril de 1977; sin embargo, algunos críticos han puesto de manifiesto que pasada la posguerra se evidenció, en cierta medida, su inoperatividad al no responder a la problemática real de las mujeres. En 1937 designó como patrona a santa Teresa de Jesús, que junto a Isabel la Católica eran los dos modelos femeninos a imitar.<sup>28</sup>

Concluida la contienda, la Sección Femenina tuvo a su cargo la formación de la mujer. El propio Francisco Franco en su discurso del 30 de mayo de 1939, con motivo de la conmemoración de la victoria, celebrada en Medina del Campo, insistió en que el objetivo de la Sección Femenina era “reconquistar el hogar para la mujer” y hacia su persecución se encaminó Pilar Primo de Rivera, alma mater de la organización. Los decretos de 1939<sup>29</sup> y 1940 encomendaron a la Sección Femenina su formación tanto en el terreno doméstico como político-social, dentro de cuyo programa se incluía el servicio social.<sup>30</sup> Anualmente en los Consejos Nacionales se fijaban las normas organizativas y pautas ideológicas. Esta institución paraestatal se ocupó de todas las cuestiones relativas a las mujeres, asu-

<sup>27</sup> Por decreto-ley del 1 de abril de 1977 se disolvió la Sección Femenina. Por el mismo decreto se disolvieron todas las organizaciones vinculadas con el Movimiento Nacional que condujo al franquismo. La conexión con el régimen implicó el rechazo social de este organismo y se cuestionó y desvalorizó su función, pues se identificaba con todo lo negativo de la dictadura.

<sup>28</sup> P. BALLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres en la España contemporánea*, Madrid, Síntesis Educación, 2001, p. 115 y C. ALCALDE, *Mujeres en el Franquismo*, op. cit., p. 59.

<sup>29</sup> Decreto de la Jefatura del Estado, del 28 de diciembre de 1939, sobre funciones de la Sección Femenina de la Falange Española Tradicionalista y de las JONS. Este decreto fue firmado por Francisco Franco: “En atención solicita que esta Jefatura Nacional dedica a la reorganización del Partido, ocupa lugar preeminente la Sección Femenina, por los méritos que sus afiliadas contrajeron durante la guerra en abnegado servicio de asistencia y hermandad, que es, al propio tiempo, esperanza y promesa de cuanto la mujer española debe realizar ahora en los tiempos difíciles de la posguerra. Con magnífica disciplina y admirable temple y delicadeza, la Sección Femenina ha llevado a cabo una misión insustituible en las Instituciones de Auxilio Social, Hospitales, Talleres, Lavaderos del Frente, Polvorines, etc.”, ejemplar prestación guerrera y política que en nada ha disminuido las tradicionales virtudes de la mujer española; antes bien, las ha exaltado al calor de una profunda educación religiosa y patriótica, que ha constituido incesante preocupación para la Sección Femenina, en su anhelo hacia una total formación espiritual de la mujer”.

<sup>30</sup> El Decreto del 7 de octubre de 1937 configuró las bases jurídicas de la organización y estableció para las mujeres españolas el “deber nacional”, de prestación del “servicio social”.

miendo atribuciones de adoctrinamiento ideológico, docente y cultural, además de abarcar el plano familiar. No podemos desdeñar la importancia de la familia en la reconstrucción del nuevo Estado, de ahí que se proyectara en su defensa y en la indisolubilidad matrimonial. En este sentido, preparaba a las mujeres como futuras madres, en las que era básica la higiene y el deporte para conseguir madres saludables y fuertes que gestaran hijos sanos.<sup>31</sup> Al margen de lo expuesto hay que reconocer que, en cierta medida, la Sección Femenina contribuyó a elevar el nivel cultural de las mujeres en el mundo rural,<sup>32</sup> donde los elevados saldos de analfabetismo mantenían en las tinieblas de la ignorancia a un importante número de mujeres. Precisamente la extensión de la escolaridad femenina fue lenta y a ello se unió el trabajo infantil y el empleo de las niñas en las tareas domésticos y/o agropecuarias desde edad temprana.

Para cumplir con sus objetivos fundaron Escuelas de Formación y Escuelas-Hogar,<sup>33</sup> pero en las localidades que tenían entre cinco y diez mil habitantes funcionaban como Escuelas Mixtas, es decir, simultáneamente Escuelas de Formación y Escuelas Hogar.<sup>34</sup> También impartían las enseñanzas de Educación Física, Artesanía, Divulgadoras sociales y Enfermería.<sup>35</sup> Igualmente crearon centros de formación de mandos y profesorado, estableciendo Escuelas de Formación y Capacitación del Profesorado y de Formación de profesionales en distintos niveles.

Las divulgadoras sanitario-rurales tuvieron una función importante en los pueblos de toda la geografía española, dado el atraso de las zonas rurales. Conscientes de su misión y de la trascendencia de los pueblos en la vida española, las mujeres de la Falange procuraron atender a los campesinos facilitándoles atención sanitaria y mejorar su nivel de vida, y así lo transmitió Pilar Primo de Rivera a los primeros consejos provinciales de las secciones femeninas de toda España.<sup>36</sup>

Aparte de centros propios, las organizaciones juveniles de la Falange tenían poder para impartir enseñanzas en los centros escolares y en los centros de trabajo. El plan de formación, de acuerdo con sus postulados, consistía en proporcionar a las niñas la educación necesaria que precisaba una mujer.

<sup>31</sup> S. CAMPO, "Política demográfica de la familia y de la natalidad en España", en *Sistema*, 4, Madrid, enero de 1974, pp. 47-73.

<sup>32</sup> Ma. T. GALLEGO MÉNDEZ, *Mujer, Falange y Franquismo*, p. 126.

<sup>33</sup> L. SUÁREZ FERNÁNDEZ, *Crónica de la Sección Femenina*, op. cit., p. 108.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 109.

<sup>35</sup> *Ibidem*, pp. 110-111.

<sup>36</sup> *Medina*, revista de la Sección Femenina, 13 de agosto de 1944.

Las instructoras impartían conferencias de religión, nacional-sindicalismo, clases de dibujo, música, cocina, hogar, labores, etc. Además realizaban excursiones a modo de convivencia. Todas las actividades guardaban una estricta separación de sexos. Así, la OJE programaba actividades para los chicos, siguiendo fielmente el ideario falangista masculino.

Además, la Sección Femenina organizó diversos actos, como labor propagandística complementaria: charlas, ciclos de conferencias, espectáculos... Colaboró con otras instituciones (Acción Católica, por ejemplo) y en actividades culturales. Monopolizó la cultura de la mujer, diseñando el tipo de lecturas, el deporte, folclor, música, etc. Igualmente en las actividades benéfico-culturales destacamos la divulgación y asistencia sanitaria, especialmente en los dispensarios atendiendo a la población infantil. No se puede olvidar la labor de las enfermeras de la Falange en las campañas de vacunación.

Las emisiones radiofónicas también formaron parte de la propaganda de la Sección Femenina, con el objetivo expreso de captar adeptos y difundir sus postulados. Se exaltaba el papel de la mujer como madre y su excelsa misión en el mundo del hogar. Se organizaron cursos de formación para las mujeres adultas, y de perfeccionamiento para las instructoras locales. El interés por la preparación de las maestras para que desempeñaran la labor de educar a las mujeres, así como para ocupar cargos de dirección fue importante, hecho comprensible dado el escaso interés educacional de la mujer y la necesidad de contar con dirigentes que existía en aquel momento. Los cursos a los que asistían eran de delegadas y regidoras provinciales, instructoras de educación, física, jefes de escuela hogar, instructoras elementales de juventud, etcétera.

El servicio social se exigía a las mujeres solteras de edades comprendidas entre 17 y 35 años (estaban exentas las casadas y solteras mayores de 35 años), como requisito para acceder al trabajo, a determinadas titulaciones, así como para obtener el carnet de conducir y pasaporte. Las maestras debían realizarlas para poder desempeñar sus funciones; además, según los decretos 378 y 418, las que no justificaran, mediante el correspondiente certificado, se les suspendía de empleo y sueldo hasta que cumplieran la normativa. El servicio social se podía realizar en régimen de internado, con una duración de tres meses, en los centros de la Sección Femenina, o de forma ordinaria durante seis meses en centros benéficos, compaginados con un programa teórico, sustentado en asignaturas de hogar y el adoctrinamiento político y religioso.

En otro orden es preciso recordar el doble papel atribuido a la mujer desde sectores políticos y religiosos: a la vez que garante de la moral era instrumento de pecado. Por ello se elaboró la teoría que convenía la reclusión de las mujeres en el hogar y una educación represiva.<sup>37</sup> Esa represión afectó a las diversiones, espectáculos, playas y otros lugares públicos, pues había que proteger la moralidad pública. Además, la mujer no existe como ser humano sino como persona dependiente (como hija, esposa, hermana o madre) y subordinada al hombre. Los roles sexistas impulsaban la importancia de la mujer-esposa-madre, pero ese macro papel no corresponde socialmente porque carecía de derechos civiles y políticos.<sup>38</sup> En el nacional-sindicalismo, la jerarquía, la disciplina y la obediencia eran elementos básicos, pero las mujeres además tenían que acatar la jerarquía sexual.<sup>39</sup> Sin embargo, cabe precisar que la sumisión se hallaba arraigada en el sistema de valores y creencias de la sociedad española, con lo cual el fascismo sólo potenció este aspecto.<sup>40</sup> El patriarcado y la discriminación de género era un componente que las propias mujeres aceptaban y proclamaban. Por tanto, el estereotipo femenino se afianzaba en los conocimientos domésticos.

68

El talento de las mujeres se demostraba callando y escuchando, pues el silencio era la mejor prueba de inteligencia. Se les negaba la palabra, aunque podían reproducir el pensamiento de otros, pero no generar y/o difundir ideas propias.

“Las mujeres nunca descubren nada; les falta, desde luego, el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar mejor o peor lo que los hombres nos dan hecho.”<sup>41</sup>

La insistencia en la infradotación intelectual fue tal que generaciones de mujeres asumieron, sin cuestionamientos de ningún tipo, una instrucción específica. Podían expresarse en el ámbito privado, así como escribir sobre sus vivencias y sus preocupaciones, eso sí perfectamente delimita-

<sup>37</sup> C. FLECHA GARCÍA, “Algunos aspectos sobre la educación de las mujeres durante el franquismo”, *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación* (8), Salamanca, 1989, pp. 87-97.

<sup>38</sup> J. CARBAJO VÁZQUEZ, “Mujeres y educación”, en J. BUSTILLO CUESTA, (dir.) *Historia de las mujeres en España, siglo XX*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2003, p. 220.

<sup>39</sup> G. CÁMARA VILLAR, *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Madrid, Hesperia, 1984, p. 88.

<sup>40</sup> P. BALLARÍN DOMÍNGO, *op. cit.*, 114.

<sup>41</sup> Manifestaciones de Pilar Primo de Rivera, I Consejo Nacional del SEM.

das por el adoctrinamiento recibido. Por este motivo su escritura no es pública y se conforma una literatura íntima, de modo que se potenciaba la escritura de cartas y diarios íntimos. Ellas eran desautorizadas en la vida pública y cuando algunas excepciones irrumpen en el espacio masculino son tildadas de varoniles y antifemeninas. La ciencia y la sociedad las devalúa por poseer una inteligencia inferior sólo apta para el universo doméstico.

## Currículum sexista: las enseñanzas del hogar

La educación se caracterizaba por el sometimiento a los intereses del Estado totalitario y a la aseveración cristiana, pero de por razones de índole moral y eficacia pedagógica se suprimía la coeducación.<sup>42</sup> Así se prohibió la coeducación en todos los centros educativos, medida que afectó tanto al alumnado como al profesorado. El celo era tal que se creó un cuerpo de inspectores y de inspectoras, según se tratara de escuelas de niños o de niñas. El magisterio se modificó con el cambio sociopolítico y el modelo de maestras se trazó de acuerdo con los principios fundamentales del gobierno autoritario, toda vez que entre su cometido se hallaba infiltrar en la población infantil los valores ideológicos y pautas de comportamiento cristianas. La ideologización de la enseñanza era fundamental para formar a niñas y maestras, igual que a niños y maestros, y los mensajes políticos garantizaban el adoctrinamiento.<sup>43</sup> El inspector de enseñanza, Marcelino Reyero, sin haber acabado la guerra civil ya estaba difundiendo el modelo de maestra que requería el régimen autoritario, tal como podemos apreciar en el siguiente párrafo:

69

¡Maestra!, tienes que ser nueva en tu espíritu, en tus acciones, en tus modales y maneras, en todo lo tuyo, pero enraizando lo que por herencia has recibido con lo que de novedad y necesario tiene la vida de hoy. El

<sup>42</sup> Ley del 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, Madrid, 6 de agosto de 1945, (*Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional*) (BOMEN), año VII, núm. 32.

<sup>43</sup> Ma. C., PORTILLO, *Para la Nueva España. Bocetos pedagógicos*, Sevilla, Tip. Artística, 1937, p. 9. La autora destaca la importancia de la exaltación patriótica, en este sentido es bastante elocuente, como se desprende del fragmento que citamos a continuación: "En la carencia de ideales, en la incomprensión de no pocos, en la falta de educación social, política, intelectual, moral y religiosa, yo he creído hallar el porqué de tan enormes conmociones [...] Convencida de ello y optimista en medio de todo, al presenciar el luminoso despertar de nuestra Patria, en un 18 de julio, fecha que indeleblemente llevaremos todos los buenos españoles grabada en el corazón[...]"

pasado y el presente fundidos en un solo contenido. Lo exige España y lo necesita la mujer para ser digna sucesora de nuestras heroínas y de nuestras santas, y lo necesita mucho más la maestra, por la que ha de formar las futuras generaciones femeninas, con un sentido puramente español, que es patriótico y cristiano fundamentalmente.<sup>44</sup>

El perfil de las maestras se trazó de acuerdo con el discurso de la época, enfatizando en la formación religiosa, moral y patriótica.<sup>45</sup> Indudablemente no escaparon a los rasgos dominantes del nacional-catolicismo ni a su cometido ideológico y les marcaron las directrices a seguir en su quehacer profesional. Asumían su misión en sintonía con las demandas del régimen, aleccionadas y condicionadas por el modelo femenino que ellas a su vez proyectarían en las escuelas, es decir, cumpliendo con los objetivos educativos volcarían en las niñas todos los postulados aprendidos. Toda la normativa insistía en la segregación, estableciéndose la educación diferenciada de niños y niñas, y la Falange desplegó todos sus esfuerzos por alcanzarlo. La pedagogía patriótica se manifestó proclive a diferenciar el aprendizaje en razón del sexo. El inspector de enseñanza primaria José Lillo Rodelgo manifestó que uno de los pilares del régimen era la familia y el hogar: “Toda aquella concepción nacional, imperial, universal, arranca sus arcos de un sentido místico del hogar: hogar recogido, íntimo, hermético, donde nada de fuera –ni hombres ni cosas– ha de penetrar”.<sup>46</sup> De manera que había que formar a “profesionales del hogar” y, por tanto, que suministrarles conocimientos específicos a las maestras para que a su vez prepararan a las niñas, futuras “amas de casa”.

Insistimos en el hecho de una manifiesta desigualdad educativa y una irrefutable discriminación entre los sexos y se limitaba la instrucción básica de las mujeres porque sus facultades intelectivas eran inferiores a las de los hombres. En la enseñanza de las niñas tenía que brillar la feminidad;<sup>47</sup> por este motivo, las asignaturas de hogar eran obligatorias en primaria, secundaria y magisterio. En las escuelas primarias las enseñanzas del hogar las impartían las mismas maestras. En secundaria lo hacía una plantilla específica de profesoras (profesoras del hogar), nombradas por

<sup>44</sup> M. REYERO, “La maestra de la nueva España”, *Revista Atenas*, II año triunfal, 82-IX, p. 184.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> J. LILLO RODELGO, *Pedagogía imperial de España*, Madrid, Magisterio Español, 1941, p. 99.

<sup>47</sup> Orden-circular sobre educación de las niñas del 5 de mayo de 1938, firmada por Romualdo Toledo, jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza.

el MEC a propuesta de la Sección Femenina. Igualmente, la formación profesional encasilló a las mujeres en las actividades tradicionales femeninas. Con ello, el papel de la mujer española se centró en el hogar, bajo la presión de todos los estamentos culturales, políticos y educativos, ya adscritos a la ideología defendida por la Falange, según la cual la misión de la mujer era la de ser esposa y madre, dada su capacidad natural de abnegación y sumisión. Se exaltaban al héroe y la sumisión a la autoridad del hombre, primero al padre y a los hermanos y luego al marido. Se insiste en el total respeto a la figura masculina y acatamiento de su opinión; los criterios y decisiones de las mujeres son las del marido. Debía ser instruida, pero no para sobreponerse al marido ni para equipararse con él, sino para mantenerse con dignidad a su lado.<sup>48</sup>

La población escolar femenina debía conocer las tres ciencias: costura, actividades culinarias y economía doméstica. La educación que trazaba la Sección Femenina para las mujeres era diferente de la de los hombres, en relación con sus características psicobiológicas.<sup>49</sup> En función de la natural inferioridad intelectual de la mujer se imponían unas normas y unos contenidos exclusivamente femeninos. No se prohibía expresamente su acceso a la educación secundaria y superior, pero se ridiculizaba a las mujeres cultas llamándolas “antimujeres”, porque su sitio estaba en el hogar. En caso de que desviara su natural vocación debía encaminarse a carreras tales como magisterio, enfermería, puericultura, secretariado, artesanías (modista, tejedora, costurera, bordadora), Filosofía y Letras, porque las ciencias abstractas eran incompatibles con el sexo femenino.

El discurso del saber se apoyaba en las buenas costumbres, el cuidado personal y la domesticidad. El programa educativo no inventaba nada, sino que mantenía la tradición, reforzando roles y estereotipos sexuados; para ello se fijaron unas materias específicas para las niñas y jóvenes (las denominadas enseñanzas del hogar) y en la práctica se centraba en las disciplinas domésticas y las reglas de urbanidad. Un imaginario que se proyectó desde la literatura pedagógica, tanto manuales como libros de lectura, difundía el prototipo femenino, fijando las esferas y espacios de influencia, partiendo de la dicotomía pública y privada en relación con ser hombre o mujer. La presencia femenina se localizaba en el entorno doméstico, estando ausente en los otros ámbitos, motivo por el cual los contenidos de los textos escola-

<sup>48</sup> “La mujer y el hogar”, en *La mujer de acción católica*, núm. 18, diciembre, del 1938, p. 15.

<sup>49</sup> SF de FET y las JONS, *Lecciones para los cursos de formación e instructoras de hogar*, Madrid, 1942, p. 16.

res orientaban a las niñas a la vida del hogar, y tanto en la familia como en la escuela la labor socializadora fundamentaba su comportamiento en la misión doméstica, pues desde niñas se les adoctrinaba en su cometido como pequeñas mujeres.

La propia literatura pedagógica también resaltaba los deberes y obligaciones de las mujeres, y era una fórmula para que tomaran conciencia de su función y no ignorasen las atribuciones que la sociedad le encomendaba. Ella sería la salvaguarda del hogar y saldría únicamente del marco doméstico cuando las circunstancias económicas adversas se lo exigieran (enfermedad del esposo, viudedad, ruina y falta de recursos). Pero a pesar de que las responsabilidades familiares la podían empujar a realizar trabajo extradoméstico, nunca podría desentender de su verdadera misión: el hogar, la familia y la vida conyugal. Este planteamiento propio del siglo XIX<sup>50</sup> se prolongó en el tiempo y perduró hasta avanzado el siglo XX, por el efecto del reforzamiento del rol doméstico llevado a cabo por la política educativa y social del régimen dictatorial de Franco.

72

La sublimación de las mujeres como ángel del hogar es el eje del discurso pedagógico y se ritualiza y sacraliza la femineidad con “formas angélicas”. La literatura pedagógica marcaba en sus contenidos el perfil de las mujeres. Los manuales escolares, fraguando la identidad, subrayan los deberes y aprendizajes femeninos en sintonía con el imaginario social. Las lecturas estaban controladas, de acuerdo con los valores propios de la sociedad de entonces y con los objetivos previstos para su formación. Entre los textos que se les ofrecían se hallaba una serie de manuales de comportamiento, libros con conocimientos útiles para la familia y el trabajo doméstico, libros para aprender de la vida de mujeres ejemplares y la lectura de cuentos infantiles, si bien ellas buscaban en las lecturas conocimientos prácticos para la vida cotidiana.

Desde la enseñanza primaria se adoctrinaba a las niñas sobre su excelsa misión en el hogar y se despierta la aversión hacia la mujer instruida, descalificando a la mujer intelectual.<sup>51</sup> Se le veta para el estudio, se confina al hogar y se le encomienda la transmisión de valores patrios y cristianos a la familia. Dentro de la ideología del régimen era reprimida a nivel social, educativo, moral, con campañas proautoridad, propureza y promoralidad;

<sup>50</sup> P. BALLARÍN DOMÍNGO, “Género y discriminación curricular en la España decimonónica”, en J. RUIZ BERRIO, (ed.), *Cultura escolar en Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 79-103.

<sup>51</sup> A. SERRANO HARO, *La escuela rural*, Madrid, Escuela Española, 1946, pp. 123 y 128.



de ahí los consejos públicos a las madres para que vigilaran a sus hijas, los comportamientos, las modas, todo encauzado a mantener a la mujer recluida en el hogar. Además tenía que ser recatada y evitar frecuentar espectáculos públicos que resultaban pecaminosos (cine, teatro, bailes, baños de mar...), e incluso en la casa había que evitar cuadros, libros y periódicos que atentaran contra la virtud. La mujer se negaba a ella misma como persona para dedicarse al marido, a los hijos y al hogar. Debía ser abnegada y sacrificarse por los suyos, abnegación que permitía a la mujer asumir el sufrimiento, las penurias; nada importaba sino la resignación. La mujer se encontraba en un plano de subordinación frente al hombre y no se busca la equiparación en ningún nivel, pues se piensa en un orgullo mal entendido que la desvía de su condición femenina.<sup>52</sup> En definitiva, se difundía el modelo de mujer mansa, reprimida, abnegada, dependiente y sumisa,<sup>53</sup> porque la mujer ideal tenía asignado un único lugar dentro de la sociedad: el hogar. Las propias mujeres reproducían el discurso y se editaron muchos libros que reforzaban el modelo, libros del hogar que tenían autoría femenina, sin negar las obras escritas por autores con la misma finalidad didáctica.

“Es preciso que desde la iniciación de su adolescencia (últimos años de escolaridad) la mujer adquiera noción de los problemas en que queda enmarcada su vida”.<sup>54</sup>

Las niñas aprendían a ser mujeres, esposas, madres y amas de casa desde la escuela. La formación para el hogar era básica en su educación y se impulsaba su aprendizaje de acuerdo con este objetivo. María Baldo opinaba al respecto:

El hogar podría constituir un verdadero centro de interés, alrededor del cual quedasen agrupadas todas las cuestiones con él relacionadas; en cualquiera de los aspectos botánico, zoológico, fisiológico, higiénico, artístico, de cálculo, de lenguaje, etc. Esto es, quizás, lo que nosotros nos proponemos y lo que desde luego realizamos en nuestra escuela, donde todas las

<sup>52</sup> “Que vuestra labor sea callada; que a las secciones femeninas, mientras menos se les oiga y menos se las vea, mejor: que el contacto con la política no nos vaya a meter a nosotras en intrigas y habilidades impropias de mujeres” (V Consejo Nacional de la Sección Femenina. *Arriba*, 20 de noviembre de 1940).

<sup>53</sup> “Lo propio de la Sección Femenina es el servicio en silencio, la labor abnegada, sin prestancia exterior, pero profunda. Como es el temperamento de las mujeres: abnegación y silencio[...] Cuanto más abnegada, más falangista y más femeninas seremos” (V Consejo Nacional de la Sección Femenina, *Arriba*, 20 de noviembre de 1940).

<sup>54</sup> María BALDO, *El libro del hogar*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1946, p. 5.

disciplinas escolares convergen en el punto inicial de la preparación de la niña para mujer culta y consciente.<sup>55</sup>

De este modo, la enseñanza primaria, de acuerdo con la ley del 17 de julio de 1945, incluía en el currículum femenino las materias de Iniciación para el hogar, música, educación física y formación político-social. En el bachillerato se fijaron las materias de Labores, Economía doméstica, cocina, música, educación física y formación político-social, con carácter obligatorio, según la ley del 20 de septiembre de 1938. Las Labores eran una materia diversificada y abarcaban distintas actividades que ejercitaban en el dominio de la aguja, tales como bordados, distintos tipos de cosidos, remiendos, zurcidos, hacer ojales, corte y confección, además de los trabajos manuales. Amalgama de contenidos que las instructoras y/o profesoras de la Sección Femenina impartían de acuerdo con sus principios y con el objetivo de formación para el hogar. La Formación político-social reforzaba las funciones de las mujeres, respeto a la jerarquía sexual, su misión de servicio y dedicación a la felicidad a los demás, al tiempo que se adoctrinaba en las consignas patrióticas. La Educación física se centraba en tablas de gimnasia, una serie de ejercicios corporales para fortalecer la figura femenina sin dañar su delicada anatomía y prepararla para la maternidad. También incluía la gimnasia rítmica y los juegos, los deportes eran actividades demasiado bruscas y sólo a finales de los años sesenta se introdujo el baloncesto. Pese a las restricciones y rigidez de la materia, su introducción era un avance, pues había estado marginada del currículum académico.

Las materias del hogar tenían asignadas una importante reserva horaria y eran consustanciales en la formación de las niñas, porque se reforzó la diferencia curricular ampliando los aprendizajes propios de las mujeres para que cumplieran mejor su papel en el mundo doméstico.<sup>56</sup> Un currículum engrosado con materias de formación doméstica porque el objetivo era educarlas para el hogar y de ahí su reconocimiento curricular. Se justificaba y argumentaba su importancia en la escuela y en los textos, eran unos actividades que no podían improvisarse y había que canalizar su formación. En este sentido, María Baldó escribió:

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>56</sup> P. BALLARIN DOMINGO, *La educación de las mujeres en la España contemporánea*, p. 123.

Las cuestiones del hogar están cimentadas en teorías científicas y, por lo tanto en éstas debe apoyarse toda la teoría expositiva de aquéllas. La actuación del ama de casa, sin otro norte que la costumbre y la rutina, nos parece insostenible en el plan de cultura actual, donde todo se especializa y donde todo, evolutivamente, va adquiriendo categoría técnica; por eso hemos creído oportuno relacionar en este libro los conceptos puramente teóricos con los principios científicos en que se basa, a fin de que la niña en la escuela vaya adquiriendo, por tecnicismo adecuado, noción de su responsabilidad de mujer en el hogar.<sup>57</sup>

Una nómina bibliográfica editada por la Sección Femenina se encargaba de fortalecer los mensajes hogareños. A través del contenido de los libros se reforzaba el cultivo de las virtudes y el aprovechamiento del talento femenino, sus excelencias y su virtuosismo doméstico. Las mujeres tenían que asumir multitud de compromisos en la vida privada (cuidado de los hijos, el marido, padres, administrar y organizar el hogar...), obligaciones inherentes a la condición femenina, adquiridas por ser mujeres. Las mujeres siguieron el itinerario marcado, aunque sus realidades socioeconómicas y culturales fueran dispares; las diversas expresiones de las realidades de género no entorpecieron la asunción de los valores del nacional-catolicismo al menos de forma externa. Por otra parte, hay que considerar que la actuación de las mujeres respondía más a la continuidad de formas y arquetipos tradicionales que a innovaciones, pues durante la II República sólo un núcleo de mujeres tuvo capacidad y posibilidad de cambio y/o incursionar en espacios antes vetados, igual que en la contienda desarrollaron múltiples estrategias, pero mediatizadas por su aprendizaje histórico.

El ideario se propagó en los colegios de todo el Estado con la incorporación de materias específicas, o a través de los cursillos de "Formación del Espíritu Nacional" impartidos por las encargadas de la Sección Femenina de Falange. Aunque muchas mujeres sean analfabetas, se les enseñaba a bordar, coser, decorar y atender la casa, a ser educadas y cuidar a los hijos. Además, el público femenino recibe los mensajes subliminales por medio del cine, teatro, novelas rosas y canciones, con lo cual todas las españolas soñaban con la llegada del "príncipe azul" que las redima de su pobreza. La escolarización favorecía a los hombres, las tasas de alfabetización eran desiguales según sexo y resultaban escandalosas en el caso femenino. El acceso a los estudios secundarios y universitarios fue lento y

<sup>57</sup> María BALDÓ, *El libro del hogar*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1946, p. 4.

escaso y refleja la condición social y profesional de las mujeres, además del arraigo de los valores tradicionales. Había centros donde la ausencia o presencia femenina era mayoritaria, porque la trayectoria académica de las mujeres era variable y hasta irregular.

Es cierto que, a medida que transcurrieron los años, la actividad de la Sección Femenina fue menos férrea, sobre todo a comienzos de la década de los años setenta del pasado siglo cuando la sociedad española comenzaba a tener visos de cambio y la vida del dictador se acortaba; recordemos que falleció el 20 de noviembre de 1975, pero en esencia mantuvieron intactos sus objetivos de formación hasta 1975-1976. Algunas de estas materias se mantuvieron en la escolaridad hasta la transición y la pérdida de competencias educativas de la Sección Femenina en el curso 1976-1977. Si bien la *Ley General de Educación* unificó el currículum, los correspondientes plazos de aplicación prolongaron en el tiempo la normativa anterior. Al suprimir las materias femeninas no se eliminó el sexismo en la educación, porque la nueva ley no planteaba la educación en condiciones de igualdad, ni rompió con los estereotipos y ellas se incorporaron al currículum masculino a costa de su invisibilidad y de continuar con la responsabilidad en el hogar y de la vida doméstica.

### Consideraciones finales

La *Ley Moyano* (1857) o primera ley educativa incluyó las enseñanzas del hogar como materias obligatorias en la educación de las niñas y se mantienen como tales hasta la *Ley General de Educación* (1970), que suprime dichas enseñanzas del hogar del currículum académico obligatorio, y aunque estas materias no desaparecieron de los programas académicos en el interregno republicano, fue la dictadura franquista la que reforzó su formación doméstica, orientándolas para la vida del hogar y desplazándolas de las actividades públicas. La legislación marcó los senderos de la educación de las mujeres en la etapa franquista y adjudicó a la Sección Femenina la formación social y política de todas las españolas, cuyo objetivo consistía en el adoctrinamiento doméstico de las mujeres, de acuerdo con los valores ideológicos del Estado totalitario, a través de asignaturas escolares denominadas enseñanzas del hogar.

En este sentido el modelo educativo autoritario negó la palabra a las mujeres, subordinadas y amordazadas, invisibles y en silencio, dos valores en alza que las mantenía en la sombra de una sociedad patriarcal. El hecho

de que en la escuela se impartiera formación para el Hogar también alejó a algunas niñas de la escuela porque las familias pensaban que podían aprender en su propia casa, ayudando a las familias y/o cuidaban a los hermanos pequeños, porque no se consideraba importante la alfabetización. Hecho que mantenía la desigualdad intersexual con una mayor presencia de varones en los estudios en todos los niveles educativos. Este encasillamiento femenino restringió sobremanera su formación profesional, y cuando pudo acceder a un tipo de cualificación lo fue en actividades tradicionalmente femeninas.

En suma, las fuerzas falangistas y la Iglesia condicionaron la vida de las mujeres. En la Virgen María se mitificó el modelo mujer-madre que se presentaba a las niñas, con valores de sumisión y entrega. Se reafirmaba el modelo de madre con María y se anulaba a la mujer en función del papel y la imagen planteada: esposa y madre. En este sentido, al mismo tiempo que se mitificaba se menospreciaba a la mujer. El catolicismo integrista es antifeminista, que presenta a la mujer como ser sumiso, sólo capacitada para reproducir lo que el hombre le daba hecho; así lo manifestaba Pilar Primo de Rivera en el I Congreso Nacional del SEM celebrado en 1942. Las mujeres cargadas de obligaciones y responsabilidades no eran reconocidas social ni políticamente y la educación recibida presentaba grandes precariedades y vacíos. Ese protagonismo en la vida privada así como su desplazamiento de las actividades públicas ha condicionado la evolución de las mujeres españolas, siendo, en muchos casos, relegadas a un segundo plano, sobre todo en aquellos sectores conectados con el poder, y atribuyéndoles la exclusividad de las responsabilidades domésticas. No cabe duda de que el franquismo significó una involución en la vida de las mujeres, porque cercenó el avance experimentado en el primer tercio del siglo imponiendo el modelo tradicional de feminidad y reduciendo su rol al espacio doméstico. La exclusividad hogareña y el retorno a los principios pedagógicos amparados en el catolicismo integrista catapultaron las iniciativas de las mujeres, segregaron su formación y fijaron la subordinación. Por otra parte, no podemos negar la diferencia de género en la historia de la educación española, no exclusivo de este momento histórico.

77

## Bibliografía

ALCALDE, C., *Mujeres en el franquismo*, Barcelona, Ediciones Flor del Viento, 1996.

- ALTED VIGIL, A., "Las mujeres en la sociedad española de los años cuarenta", en *Las mujeres y la Guerra Civil Española*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer, 1991.
- ÁLVAREZ BOLADO, A., *El experimento del nacional-catolicismo*, Madrid, Edicusa, 1976.
- GALLEGO ANDRÉS, J., *La política religiosa en España*, Madrid, Editora Nacional, 1975.
- BALDÓ, M., *El libro del hogar*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1946.
- BALLARÍN DOMINGO, P., "Género y discriminación curricular en la España decimonónica" en J. RUIZ BERRIO (ed.), *Cultura escolar en Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- , *La educación de las mujeres en la España contemporánea*, Madrid, Síntesis Educación, 2001.
- BORREGUERO y OTRAS (dirs.), *La mujer española: de la tradición a la modernidad*, Madrid, tecnos, 1986.
- BUSTILLO CUESTA, J. (dir.) *Historia de las mujeres en España. Siglo xx*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2003.
- CÁMARA VILLAR, G., *Nacional-catolicismo y escuela*, Jaén, Hesperia, 1984.
- 78 CAMPO, S., "Política demográfica de la familia y de la natalidad en España", en *Sistema* (4), enero de 1974, Madrid.
- CARBONELL, J., *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, septiembre de 1976, supl. núm. 6.
- DE MIGUEL, A., *Sociología del franquismo*, Barcelona, Euros, 1975.
- FOLGUERAS CRESPO, P. "El franquismo. El retorno a la esfera privada (1939-1975)", en *Historia de las mujeres en España*, Madrid, Síntesis, 1997.
- FOLGUERAS CRESPO, P., *El feminismo en España. Dos siglos de historia*, Madrid, Pablo Iglesias, 1988.
- FONTANA, J., *España bajo el franquismo*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1986.
- GALLEGO MENDEZ, M. T., *Mujer, Falange y franquismo*, Madrid, Taurus, 1983.
- GERVILLA CASTILLO, E., *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y educación religiosa*, Granada, Impredisur, 1990.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F., "La educación de la mujer en la ley de enseñanza primaria de 1945", en *Mujer y educación en España*, Actas del VI Coloquio de Historia de la Educación, Universidad de Santiago, 1990, pp. 449-453.

- GONZÁLEZ PÉREZ, T., "La formación de las mujeres en la posguerra española. Canarias como ejemplo", *Bordón*, 53 (3). Madrid, 2001, pp. 369-386.
- , "Las escuelas normales en La Laguna: 1936-1946. Una década en la formación del magisterio", en *Anuario de Estudios Atlánticos* (46), Madrid-Las Palmas, 2000, pp. 167-234.
- LILLO RODELGO, J., *Pedagogía imperial de España*, Madrid, Magisterio Español, 1941.
- MAYORDOMO, A. y J.M. FERNÁNDEZ SORIA, *Vencer y convencer*, Valencia, Universitat de València, 1993.
- MEDINA, *Revista de la Sección Femenina*, varios años y números.
- MUÑOZ, J., "El franquismo un fascismo a la española", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 3, septiembre de 1976.
- NASH, M., "Mujeres Libres", *España 1936-1939*, Barcelona, Tusquets, 1976.
- , *Rojas. Las mujeres republicanas en la guerra civil*, Barcelona, Taurus, 1999, (3ª edición, noviembre de 1999).
- NAVARRO SANDALINAS, R., *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990.
- PASTOR, I., *La educación femenina en la posguerra. El caso de Mallorca (1939-1945)*, Madrid. Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura, 1984.
- PORTILLO, M. C., *Para la Nueva España. Bocetos pedagógicos*, Sevilla, Tip. Artística, 1937.
- PRESTON, P., *España en crisis. Evolución y decadencia del régimen de Franco*, Barcelona, FCE, 1978.
- , *La Guerra Civil Española*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.
- PRIMO DE RIVERA, P., *Recuerdos de una vida*, Madrid, Ediciones Dyrsa, 1983.
- REYERO, M. "La maestra de la nueva España", *Revista Atenas*, II año triunfal, 82-IX.
- ROCA I GIRONA, J. "Algunos elementos constitutivos del discurso dominante sobre la mujer en la posguerra española", en *Las mujeres y la Guerra Civil Española*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1991.
- RUIZ RICO, J.J., *El papel político de la España de Franco*, Madrid, Tecnos, 1977.
- SÁEZ MARÍN, J., *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la posguerra (1937-1960)*, Siglo XXI, Madrid, 1988.
- SERRANO HARO, A., *La escuela rural*, Madrid, Escuela Española, 1946.
- SUÁREZ FERNÁNDEZ, L., *Crónica de la Sección Femenina y su tiempo*, Asociación Nueva Andadura, 2a. edición, Madrid, 1993.

- TAMAMES, R., *La República. La era de Franco*, Alfaguara VII. Madrid, Alianza Universidad, 1977.
- TUÑÓN DE LARA, M., *España bajo la dictadura franquista (1939-1975)*, Barcelona, Labor, 1980.
- TUSELL, J., *Franco y los católicos. La política interior española entre 1945 y 1975*, Alianza Universidad. Madrid, 1984.
- VVAA, *Crónicas de juventud. Los jóvenes en España, 1940-1985*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1985.
- , *Mujeres Libres: luchadoras libertarias*, Madrid, Fundación Anselmo Lorenzo, 1999.
- , *Historia de las mujeres. Siglo XX*, tomo v, Madrid, Taurus Minor, 2000.

## Siglas

SF de FET y las JONS = Sección Femenina de la Falange Española Tradicionalista y las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista.

BOMEN = *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional*.

OJE = Organización Juvenil Española.



# De la alcancía al consumismo. Fastos y decadencia de la pedagogía escolar sobre el dinero<sup>1</sup>

Antonio Santoni Rugiur<sup>2</sup>

*En este texto se abordan, a partir de la alcancía y del ahorro escolar apprehendidos como modelos educativos, algunas de las profundas transformaciones que acontecieron en las sociedades occidentales a horcajadas de los siglos XIX y XX, unos de cuyos principales impulsores fueron los procesos desencadenados por las revoluciones industriales y los periodos de las posguerras mundiales. Con estos virajes se transformaron, asimismo, los modos de vida, su sentido, el carácter de las instituciones sociales y, en vez del ahorro, poco a poco se terminaría por imponer el consumismo como uno de los modelos educativos privilegiados por los distintos sectores sociales.*

Modelos educativos • Alcancía • Ahorro escolar • Consumismo

81

*This text starts from the money box and the scholar savings, apprehended as educative models. In some of the profound transformations occurred in the occidental societies astride of the XIX and XX Centuries, one of its inmost impellers were the happenings, challenged by the industrial revolutions, just as the post-war periods. With such turns the ways of life, were transformed, its own sense, within the character of social institutions and,*

<sup>1</sup> Traducción de Hilda Ofelia Eslava, docente-investigadora en la División Académica de Educación y Artes de la UJAT y María Esther Aguirre, investigadora de carrera en el IISUE-UNAM.

<sup>2</sup> Profesor emérito de la Universidad de Florencia; dirigió el Instituto de Pedagogía y del Departamento de Historia en la Universidad de Florencia. Protagonista del movimiento europeo de renovación historiográfica e interlocutor de Jacques Le Goff, Egle Becchi, Mario Manacorda y Remo Fornaca, entre otros. De su vasta producción, entre algunos de sus libros más recientes, puede mencionarse: *I gioielli di Cornelia* (Argo, 1999), *I maschiotti del Duce* (Piero Manni, 2001), *Il buio della libertà. Storia di don Milán* (De Donato-Lerici, 2003), *La pedagogia del consumismo (e del letame)* (Anicia, 2004); *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari* (Carocci, 2006). En lengua española han circulado ampliamente las ediciones mexicanas de algunas de sus obras más representativas.

*instead of savings, the consumerism, little by little, was imposed by different social sectors as one of the privileged educative models.*

Educative models • Money Box • Scholar savings • Consumerism

\* \* \*

Entre los muchos parámetros que en la vida social han cambiado en el curso del tiempo –y también, en algunos casos, se han desvanecido–, en primer lugar se puede colocar el del ahorro.

82 Durante muchos milenios, desde que tenemos memoria histórica, la sociedad civil dividida en sectores o en clases, como se prefiere decir, disponiendo de recursos naturales limitados y sobre todo en tiempos más lejanos, carente de tecnologías adecuadas a la realidad natural para extraer otros recursos, debía dar saltos mortales para vivir con poco. En aquellos milenios la sociedad civil, siempre rígidamente dividida en clases, precisamente porque disponía sólo de recursos naturales limitados (como los frutos espontáneos de la tierra), permaneció incapaz de actuar sobre la naturaleza para adaptarla mejor a las necesidades del hombre y multiplicar los recursos naturales; cuando el mismo hombre adquiere un poco de mayor capacidad en este sentido, continuaba siendo incapaz de volver esos recursos menos costosos para él y, por lo tanto, para un número mayor de personas. Aquella sociedad, como decía, estaba obligada a fundarse sobre la indiscutible ideología y práctica del ahorro, es decir, del comportarse siempre llevando a la práctica todos los medios que permitieran hacer durar y hacer bastar lo más posible lo poco que había. Por supuesto, el primer medio y quizá el más eficaz era psicológico, aquel de ser educados desde el nacimiento a conformarse con ese poco, resignándose a la propia e inmodificable posición social (el pobre nacía y moría pobre; el rico nacía y moría rico) y pensando que muchos otros no tenían ni siquiera aquello. Una excusa inventada, muy eficaz, para hacer sentir menos pobres a los pobres, en comparación con los miserables, que no tenían nada de nada (y no solamente por así decirlo; de hecho, los que morían de hambre eran bastante numerosos, sobre todo en los primeros años de edad). Existía un antiguo proverbio italiano que expresaba muy bien este concepto: “Quien se conforma goza”. Existía también la pequeña historia irónica de quien al final había aprendido, sí, a no comer, pero desgraciadamente al siguiente día había muerto.

Este tipo de conducta, resignada a que lo poco es mejor que nada y a no aspirar a más para no arriesgar lo peor, podía ser ignorada solamente por

el reducido círculo de los grandes ricos que se permitían derrochar su patrimonio en lujosos pasatiempos y vicios de lo más dispendiosos (y después quizá ahorraban, a su modo, al no pagar el salario debido a los dependientes). Los ricos antiguamente eran, sin embargo, una exigua minoría, tal vez menos de 2.3% de la población, no más. Todos los demás podían, justamente, llamarse “proletarios” porque poseían en la propia prole el único recurso seguro, la fuerza de trabajo representada por los brazos de los hijos (he aquí por qué era mejor tener hijos varones). Ahorrar quería decir, antes que nada, limitar las compras (en moneda, en trueque o en servicios) a lo más estricto, más bien a lo estrictísimo necesario y, como quiera, nunca gastar un centésimo más de cuanto pudiera estar garantizado por los ingresos seguros.

También los más sabios, entre los acomodados o los casi ricos, para mantener su muy satisfactorio nivel financiero y no correr el riesgo de caer en la indigencia como los proletarios, debían ahorrar por lo menos un poco. Pero como fruto de la educación había también, quizás más importante, un ahorro psicológico consistente en la modestia de las aspiraciones del comportamiento y, en general, de los proyectos de vida. En fin, era una buena norma fundamental el no “dar nunca el paso más largo que la pierna”, el no arriesgar demasiado, evitando que, a fin de cuentas, por aspirar a una ganancia poco probable de 100 se perdiera también el 10 que se podía ganar con toda certeza. Otro proverbio de la época al respecto —y sabemos cuánta importancia pedagógica tuvieron los proverbios en un tiempo— era: “Quien demasiado quiere, nada toma”.

No hay necesidad de otras explicaciones para concluir que esa educación para el ahorro, en todo y por todo, era exactamente lo contrario de la que prevalece en nuestros días. Si hace tiempo el modelo podía ser, según las palabras de aquel santo que decía: “Buena virtud es desear poco, óptima virtud es renunciar a la mayor parte de aquel poco”, hoy, por el contrario, la virtud civil más apreciada es la del “espíritu de empresa”, es decir, del coraje de la iniciativa. Hoy la figura ideal es la del emprendedor industrial o comercial, quien, haciendo buenos negocios en el momento justo y con los hombres justos, logra enriquecerse y convertirse, por lo tanto, en hombre poderoso. Las capacidades más buscadas son aquéllas de “saber estar en el mercado”, es decir, “saber vender y saber comprar”.

Hace tiempo vi en un parque público a muchos niños y niñas, de unos ocho o diez años, que habían extendido sobre el pasto una tela sobre la cual habían puesto una exposición de bagatelas y juguetes, tales como muñecas, animales de peluche, libros y periodiquitos ilustrados y otros objetos, cada uno con la etiqueta de su precio, con los cuales, evidentemente, ha-

bían jugado en los años anteriores pero que ahora no les interesaban más y los ofrecían en venta a otros niños. Lo que me impresionó más (es decir, lo que más me desconcertó) fue ver a los padres, quienes seguían de cerca la escena a pocos pasos de distancia, estimular a los hijos e hijas para que magnificaran la propia mercancía y, si veían un comprador interesado, le subieran el precio. Uno de estos padres me dijo que a la escuela los niños solamente iban a perder el tiempo, ya que la verdadera escuela era la de la vida: preparar, desde la infancia, a las nuevas generaciones para “estar en el mercado” aprendiendo a vender (¿quizás también a venderse?) al mejor postor, lo cual era señal inequívoca de un nuevo modelo de relación social.

El ahorro había sido durante siglos y siglos un modo de ser, una necesidad y casi un signo de saber estar en el mundo. La Iglesia enseñaba –cada uno, como se dice, jala el agua para su propio molino– que el mejor modo de ahorrar era el de dar sustanciosas limosnas a los pobres, señaladas en las parroquias o, bien, el que los ricos y acomodados dejaran parte de sus propios bienes, si no todos, a las instituciones eclesíásticas. Ciertamente el obrero, el pequeño artesano, el humilde campesino y todo aquel que ganaba, con el sudor de su propia frente apenas el dinero suficiente para el pan diario consideraban el ahorro un concepto abstracto que no les concernía, por la simple razón de que no estaban en condición de ahorrar ni siquiera un centésimo, puesto que su escasa ganancia bastaba a duras penas para no hacer morir de hambre a sí mismo y a la familia (a menudo numerosa, dado que el número de hijos era por lo común inversamente proporcional al nivel económico de los pobres; lo prolífico era otro problema que se añadía a muchos otros de las clases no pudientes).

### Aceleramiento de los tiempos

Un primer signo de cambio se advierte en Europa hacia el final del siglo xv con la llegada de las primeras mercancías (nuevas especias y nuevos alimentos) y de metales preciosos (oro, sobre todo) provenientes del nuevo continente americano. Dichas novedades incidirán velozmente para romper los muchos residuos del orden feudal, de la tiranía de las corporaciones de artes y oficios locales, del predominio del “valor de uso” en los objetos producidos y, en general, de una economía “en círculo cerrado”, con pocos cambios y un radio de acción restringido. Se trató, sin embargo, de impulsos innovadores notables para el desarrollo de la burguesía abocada a los negocios y las empresas, pero de modesta o ninguna ventaja para la gran parte de la población, siempre obligada a un estilo de vida pobre,

para la cual el ahorro tenía todavía un sentido preciso: la supervivencia. Un impulso mucho más consistente fue dado después por la primera Revolución Industrial, a horcajadas de los siglos XVIII y XIX, que llevó a la construcción de nuevas vías de comunicación (pensamos en el telégrafo y en el teléfono), ya una realidad después de mediados del siglo XIX (el primer cable telegráfico desde Inglaterra hasta Estados Unidos se instaló antes de 1870), al empleo de medios mucho más veloces para cubrir largas distancias (trenes y barcos de vapor), al aumento de la producción gracias a las humeantes fábricas y a sus maquinarias, como consecuencia de las relaciones más frecuentes y extendidas entre los hombres y de los acrecentados intercambios comerciales, culturales y de todo tipo.

De este modo, nacía la idea del moderno mercado soberano. Con la segunda Revolución Industrial, a finales del XIX y principios del siglo XX, aumentando el nivel de instrucción de los trabajadores en general y mejorando (si bien poco) su retribución, la práctica del ahorro empezó a decaer también en las clases inferiores, comprometidas con una batalla de promoción social, que veían en ello un arma para hacer frente al eterno salir del estado de pobreza. En suma, entre los datos que más claramente pueden dar indicios del profundo cambio que se proyectaba en los modelos culturales, con una velocidad uniformemente acelerada en los siglos más cercanos a nosotros y, como consecuencia, el cambio, también profundo, de los modelos formativos en general, es la transformación y además la rápida decadencia del concepto de ahorro, generador de comportamientos consecuentes con este valor. El símbolo más auténtico del viejo modelo pedagógico ahorrativo podemos particularizarlo en la alcancía, que casi todos regalaban a los niños con la finalidad que desde la edad más temprana aprendieran a ahorrar pocos centésimos, los cuales, acumulándose, con el tiempo podrían convertirse en una hermosa cifra. Detrás de estas expectativas se podía percibir la impronta del típico lema del *Self-help*, predicado por el británico Samuel Smiles, que fue muy afortunado en la segunda mitad del siglo XIX: "Ayúdate, que Dios te ayudará". De tal manera, el ahorro, junto con la instrucción y el espíritu de sacrificio, podría permitir también a los pobres gozar algún día de una merecida promoción social y económica.

Sin embargo, al inicio del siglo XX, los impulsos de la primera y la segunda Revolución Industrial que hicieron posible el empleo, a gran escala, de los nuevos recursos energéticos constituidos por la electricidad y por el petróleo no habrían sido suficientes en Europa (en Estados Unidos fueron anunciados por el impetuoso desarrollo productivo de la década de la posguerra 1920-1929) para llevar a cabo un cambio decisivo en las costumbres y, por lo tanto, en los modelos educativos privados y públicos, así

como en el sistema escolar. Sería necesario esperar a la segunda posguerra sucesiva al conflicto mundial, iniciado en 1939 y terminado en 1945 con la caída de Hitler y de la Alemania nazi, para que en el viejo continente se importaran rápidamente los modelos de vida estadounidenses. Una vez superada la gran depresión, que derivó de la caída de la bolsa neoyorquina de Wall Street, siguiendo las indicaciones del economista británico John Maynard Keynes, para quien, al contrario de la idea liberalista entonces dominante de dejar que los hechos económicos siguieran su curso porque al final regresarían por sí mismos en positivo, era necesario y urgente inducir fuertes inversiones públicas para impulsar con nueva fuerza la producción y, por lo tanto, la ocupación de grandes cantidades de personas (en Estados Unidos, por mencionar un ejemplo, los desocupados se contaban por varios millones).

Sólo con este latigazo la economía mundial se habría podido salvar, de otra manera, siguiendo el viejo precepto de evitar intervenciones públicas, la crisis habría sido más larga y profunda, prácticamente en los umbrales de una catástrofe mundial. La audaz medida de Keynes tuvo en Estados Unidos efectos benéficos y la economía de ese país pronto se volvió fuerte y próspera; sin embargo, el modelo keynesiano, que debía servir para superar el receso de los primeros años de la década de los treinta, se convirtió, irreversible e imparable, en el modelo de la sociedad consumista: producir siempre de más, pagar siempre mejor a los trabajadores, hacer aumentar los consumos. A partir de entonces, quedarse anclado en una sola de estas tres fases, estrechamente interconectadas entre sí, crearía difíciles desequilibrios sociales y económicos. De cualquier manera, con el nuevo modelo, el ahorro, que antes era una suprema virtud, se convirtió casi en un vicio despreciable. La tesis de Keynes fue resolutiva no sólo para salir de la *gran depresión*, sino también para dar un nuevo modelo de pensar el desarrollo, aumentando la producción e incrementando, al mismo tiempo, el volumen de los cambios para evitar el *stockaggio*, es decir, la gran cantidad de mercancías almacenadas sin vender.

Pero hacía falta también aumentar sueldos y salarios para que todos los trabajadores gozaran de un margen económico, más allá de la cuota necesaria para la supervivencia para poder dedicarlo a las compras. Todos debían convertirse en consumidores; no obstante, la sociedad consumista de bienes materiales e inmateriales (sobre todo de espectáculos y de otras formas de entretenimiento colectivo) debía aumentar continuamente los niveles de producción y, al mismo tiempo, los niveles de consumo en todos los estratos sociales. Este acoso de aumento continuo ha sido una de las mayores ansiedades que el siglo xx ha transmitido al actual, ansiedad que, en parte, sirve para estimular continuamente el esfuerzo de progresar

en el sentido ilustrado con anterioridad, pero, por otra parte, puede determinar desequilibrios y recesos alarmantes.

Otra fuerte aceleración de la mentalidad consumista, siempre a la caza de un mayor bienestar y de mayores gratificaciones, se tuvo a través del *boom* económico, producido en los primeros años de la década de los sesenta, a partir de un impetuoso desarrollo tecnológico que llevó a muchos a creer que la humanidad, al menos aquélla de los países desarrollados, hubiera alcanzado para siempre una condición estable de prosperidad para todas las clases sociales, cada vez más cercanas entre sí. Pero el *boom* económico duró poco. El desarrollo se detuvo, procedía como corriente alternada y se entendió que no era, ciertamente, un ascenso constante de manera definitiva. En poco tiempo, en otros países, muy lejos de poseer los recursos de Estados Unidos, la lógica del consumismo o de la consecuente sociedad del bienestar fue sometida a una dura prueba por la dificultad de conciliar el desarrollo de la producción con la del aumento de los salarios y, por lo tanto, de los consumos.

De todas maneras, a pesar de la desilusión que siguiera al *boom* económico de la primera mitad de la década de los sesenta, los presupuestos de la sociedad consumista resistieron la crisis. El ahorro, como modelo educativo ideal, estaba muerto y sepultado. Desde entonces, todo aquel que expresara la intención de querer revalorar en alguna medida el ahorro corría el riesgo de atraer sobre sí, en el ámbito de los países occidentales y aun de los que pertenecieron a la URSS, la acusación de retrógrada y enemigo del orden social. Hoy, experimentar nostalgia por el ahorro, sería como sentir añoranza por la lámpara de petróleo o por la peluca del gentilhomme del siglo XVIII.

Quizás alguno, aún en nuestros días, de vez en cuando ahorra, si tiene la posibilidad, para guardar la suma necesaria (por ejemplo: para un viaje o para un par de zapatos que le gustan mucho y que son un poco caros), pero se trata de casos individuales y esporádicos, no de estilos de comportamiento dominantes, como lo fuera en otro tiempo. La regla enseñada, desde las edades más tempranas, ya no es la de ahorrar comoquiera que sea; el ahorro ya no es más un modelo de comportamiento, individual y colectivo, que deba tomar en consideración la economía política o la economía privada. El símbolo de la virtud ahorradora de otro tiempo era la alcancía; el profundo viraje respecto a esos años es atestiguado, concretamente, por el hecho que actualmente en Europa quien quiere comprar una alcancía debe recorrer bastantes tiendas y, si al final la encuentra, puede sentirse afortunado. Seguramente, el vendedor se justificará diciendo: "Ya nadie me la pide y entonces ya no la vendo". Es notable cómo entre los más

jóvenes ya no se sabe ni siquiera qué cosa es una alcancía. Quiere decir que aquel símbolo del ahorro por excelencia resulta obsoleto, reclama el mundo de los abuelos y de los bisabuelos, no ciertamente el de los padres de hijos nacidos en los umbrales del tercer milenio o, directamente, después del inicio del siglo XXI.

Es decir, la alcancía es como la carroza tirada por caballos, la lámpara de gas y otras antiguallas que merecen estar en el museo y que pocos visitan. La alcancía es tan actual como pudiera serlo hoy un velero que atraviesa el océano empleando tres semanas desde Europa hasta América o viceversa, mientras los jet de última generación cubren la misma distancia en pocas horas.

El ahorro —objetan los partidarios del consumismo— es cosa de generaciones pasadas. Hoy proponerlo de nuevo como modelo de comportamiento generalizado sería como pretender destruir todos los aviones y todos los automóviles y regresar a desplazarse con los barcos de vela y con las diligencias tiradas por caballos. Ninguno puede hacer retroceder el tiempo, ni las personas que quisieran rejuvenecer, ni las nostálgicas de los modelos culturales de los hermosos tiempos que se han ido. Cada estación tiene sus frutos y no otros.

### ¿Qué cosa es la alcancía?

La alcancía, tan difundida en el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, no es un producto que nos trajera la Revolución Industrial. La alcancía existe desde tiempos muy remotos, puesto que podemos admirar ejemplares en cerámica, en oro y en materiales diversos entre los repertorios de las civilizaciones más antiguas. No obstante, la ideología de la alcancía, como símbolo de la pedagogía del ahorro, nace, sin lugar a dudas, con los primeros efectos educativos de la sociedad industrial.

Pero ¿qué cosa es una alcancía? Un contenedor totalmente cerrado y provisto de una sola hendidura que apenas es suficiente para introducir las monedas. Si está hecho como un pequeño recipiente cerrado en cerámica, para abrirlo no hay más que romperlo en pedazos; si, en cambio, está cerrado con una hendidura o un pequeño candado, la llave respectiva por lo común es custodiada por otra persona distinta del poseedor del dinero “salvado”.<sup>3</sup> En ambos casos, cuando el “salvador” es un niño o un adolescente, no puede sustraer secretamente todo o una parte de la cantidad aho-

<sup>3</sup> En italiano, alcancía se llama *salvadennaio*, es decir, salva-dinero, para salvar el dinero [N.T.].



rada. El dinero está ahí, es suyo, pero no puede disponer de él. En consecuencia, al joven ahorrador no le queda más que hacer planes (más o menos realistamente) sobre lo que hará con la suma “salvada” cuando pueda disponer de ella. Y esto parece ser un moderno y eficazísimo estímulo formativo.

No nos asombrará que las primeras cajas de ahorro escolar (es decir, una especie de alcancía colectiva para los alumnos) hayan surgido a finales del siglo XVIII en los barrios manufactureros de Londres, pocos años después de la institución de las primeras cajas de ahorro (*saving-banks*) y bancas populares o de descuento, en las cuales los pequeños y medianos emprendedores y propietarios, agricultores, comerciantes, expedicionarios y demás, podían depositar sus ahorros y hacerlos fructificar en una medida razonable, más allá de usufructuar los servicios asistenciales –sin excluir las iniciativas educativas– directa o indirectamente promovidos por las nuevas instituciones de crédito. Las tradicionales grandes bancas, que a partir de la Edad Media no habían experimentado relevantes transformaciones, continuaban prosperando como rentables cajas fuertes para el patrimonio de la aristocracia terrateniente, de los armadores y, en algunas zonas, de los afortunados pioneros de la gran industria y similares, pero permanecían firmes en los viejos principios de la cauta administración que restringía el crédito a una clientela seleccionada, solvente en sólido, contante y sonante, e ignoraba las necesidades y las aspiraciones de la nueva media y pequeña burguesía empresarial. Esto es, desconocía la lógica del difundido “depósito y préstamo”, ignoraba el ahorro fructífero. Mas el impulso de la nueva clase era fuerte, de modo que las grandes bancas vieron nacer a su lado –a veces con hostilidad, a veces con complacencia– redes crediticias abiertas también a la categoría de pequeños productores, no por cierto al proletariado más pobre, el cual, si bien no tenía para ahorrar ni siquiera el aliento, lograba vivir con algún margen. Se trataba, pues, de un heterogéneo sector social emergente que el primer despertar de la industria y del sector terciario había generado en los nuevos polos manufactureros, en rapidísimo crecimiento, y en el campo, donde se trataba de resistir al impulso del urbanismo por todos los medios al alcance.

89

## Establecimiento de la práctica del ahorro escolar

La difusión de estas nuevas propuestas de crédito “popular” en el siglo XIX resultó ser un signo muy importante también desde el punto de vista sociológico y educativo. No por casualidad Monaldo Leopardi vociferó contra las

iniciativas de este género, clasificándolas de “astutas y diabólicas invenciones” porque, como la instrucción elemental para todos, llenaban de grillos la cabeza de quien no podía permitírselas. En realidad, detrás de toda iniciativa de este tipo puede leerse un claro bosquejo de pedagogía social muy novedosa: el ahorro redituable se ofrece, en la nueva mentalidad burguesa, como modelo primario no solamente por su valor moral, sino también por su utilidad práctica. Al seguir ahorrando, en efecto, se llegaría en el mañana a disponer de un poderoso instrumento para conquistar, para sí y para los propios, una condición mejor, quizás envidiable. Más allá de todo, la orientación temprana hacia proyectos individuales de ascenso social fue vista como un medio eficaz para resguardar al pequeño productor de los altibajos de las ligas y asociaciones propias de cada sector y, en general, del unionismo de tipo obrero. No debe asombrarnos, entonces, que el ahorro entre directamente en el repertorio de los recursos ideales predicados con gran éxito en ese tiempo por la pedagogía del *self-help*, de Samuel Smiles, que ya mencionamos. En todo caso, el ahorrador también debía educarse. He aquí la particular oportunidad pedagógico-didáctica de las cajas de ahorro escolares. Y así, con base en el principio de que “la moral se enseña mejor a los niños con hechos que con palabras”, nada es más útil para conducir a los pequeños a practicar el ahorro desde la primera escolarización.

90

En Italia, la primera caja de ahorro escolar se registra en Verona en 1844, a la que le siguen, aproximadamente veinte años después las primeras cajas de ahorro propiamente dichas, fundadas en Venecia y luego en Milán, Florencia, Pisa y así sucesivamente. Su difusión no fue, sin embargo, ni rápida ni fácil. Las objeciones eran, sobre todo, dos: primero, la exhortación al ahorro habría discriminado a los jóvenes de las clases más pobres y, segundo, el principio de acumular intereses sobre las sumas depositadas no era educativo, porque la virtud se practica por sí misma, no por las ventajas materiales que de ello pudieran derivar. Es más, tanto más vale ésta cuanto más equivale a sacrificio; de otra manera, sólo es “caridad interesada”. Las objeciones en contra insistían en el hecho de que precisamente los más pobres, sufriendo la momentánea exclusión de las ventajas del ahorro, habrían apreciado más que los otros su importancia y aceptarían todo esfuerzo con tal de convertirse en partícipes de este beneficio. Además, se argumentaba, el sacrificio no era ajeno al acto del ahorro; por el contrario, se exaltaba. El ahorro escolar parece ser que también desenvolvería una relevante labor de mejoramiento social, porque incidiría en la tarea de limpiar los alrededores de las escuelas, quioscos, tiendas y casuchas diversas que vendían alimentos, refrescos y golosinas de dudosa legitimidad, y cosas mucho peores, debido a que los muchachos guardaban

el dinero en la caja escolar y, de este modo, ya no lo tenían para gastarlo fuera de la escuela.

Pero, sobre todo, el ahorro de los adultos impedía que éstos se relajaran desenfadadamente en las hosterías. Las hosterías son vistas por los educadores y moralistas del siglo XIX como receptáculos de todo vicio y disipación. Existe una unanimidad sorprendente en torno a esta representación, aun por parte de autores que, por lo demás, son muy contrastantes. “Si la educación construye por diez, la hostería destruye por cien”, era más o menos el lema triunfante. Y he aquí que todos los textos escolares y no escolares pintaban la hostería como una funesta tentación. *Giannetto*, el protagonista del más famoso libro de lectura italiano para los muchachos y para el pueblo durante todo el siglo XIX (hasta que estalla la Primera Guerra Mundial, había alcanzado las ciento veinte ediciones), de dependiente se vuelve poco a poco rico comerciante y después rico industrial y financiero; incluso gracias a su frugalidad “siempre he escuchado decir que el vivir frugal es salud, ahorro y virtud. Donde no desperdiciaré jamás una moneda es en la taberna. Soy capaz de resistir al esfuerzo del trabajo más que nuestro más modesto cargador, quien, para volverse más fuerte, como él dice, se emborracha cada domingo”. En cambio, con viandas limitadas a “pan y sopa, polenta y legumbres y carne solamente los domingos”, Gianetto da los primeros pasos hacia la riqueza. Pero ¿con qué propósito? No ciertamente para “dilapidar el dinero en comidas, carruajes, caballos, en varios lujos y servidumbre ociosa o en alegrías desquiciadas”, por favor, sino para sostener a la numerosa familia que se quedó en el pueblo y, después, rico sin fondo, cuidar sólo el bienestar moral y material del pueblo.

91

Cesare Cantú, gran rival del autor de *Gianetto*, uno de los principales exponentes de la literatura de educación popular católica italiana del siglo XIX, en sus numerosas obras edificantes prefiere no usar ni siquiera el término *ahorro*, sino insistir sobre la moderación (un poco resignada) de las costumbres: “La cocina pequeña, hace grande la casa”; “quien caza dos liebres, una la toma y otra la deja”; “quien tiene poca tela lleve la ropa corta”, y así sucesivamente, hasta recordar a san Francisco de Sales con su “deseo poco y lo poco que deseo, lo deseo poco”. Al contrario de los predicadores de la movilidad social, de cuño anglosajón, Cantú recomienda siempre no dar el paso más largo que las piernas: “Mejor atrás, seguros, que demasiado adelante, expuestos a graves peligros”, y así sucesivamente; por lo demás, había que confiarse siempre a la Providencia.

Sin embargo, las resistencias de los católicos más conservadores no duraron mucho tiempo. Con un retraso de casi un siglo respecto a las prime-

ras iniciativas de los círculos puritanos y masónicos, también muchos católicos se movieron: Lambruschini en apoyo de la política de los georgófilos y de Viesseux; poco después se pronuncian a favor de las primeras cajas de ahorro Raiffeisen y de las bancas populares católicas, sobre todo en el campo, arguyendo una base de solidaridad. Es precisamente, con la etiqueta de la solidaridad social, como se cancela la antigua condena moral hacia cualquier maniobra de dinero y hacia el interés simple y compuesto. El evidente compromiso con lo social, que la Iglesia mostró en Italia después de 1870, favoreció mucho el abandono de las antiguas desconfianzas. Hacia finales del siglo XIX y los primeros años del XX, no era extraño encontrar educadores católicos, y quizá hasta algunos párrocos, que mostraran las ventajas de las cajas mutuas rurales y otras semejantes y que propagaran sus iniciativas asistenciales y educativas. Naturalmente, antes venían los deberes de caridad, sobre todo hacia los pobres (“una moneda que se da al pobre equivale a un millón para el Señor”), sobre todo si, sintiéndose “avergonzados” por la prosperidad perdida, después llegaban a sostener directamente la institución de educandos y de escuelas. Por ejemplo, se puede mencionar el Instituto de San Pablo, que sale de su plurisecular tradición como confraternidad benefactora y piadosa, recuperándose de la doble laicización (primero napoleónica-después cavouriana), para llegar, a finales del siglo XIX, a instituir un centro educativo y, posteriormente, algunas escuelas femeninas, con los fondos del propio Monte de Piedad.

Ésta era, sobre todo, la diferencia: las iniciativas de tipo laico tendían principalmente a educar en el ahorro personal, para metas individuales de acuerdo con proyectos personales y realizaciones (no por casualidad, uno de los temas más frecuentemente citados era “cada quien construye su propia fortuna” —*unusquisque faber fortuna suae*—, mientras que las iniciativas católicas encaminaban al ahorrador a depositar en instituciones crediticias que actuarían conforme al nuevo compromiso social de la Iglesia. El ahorro era siempre un valor, con todos sus relevantes anexos y conexiones; no obstante, los primeros se confiaban a la administración de cada uno, en tanto que los otros más bien delegaban en la administración que más garantizara en todos sentidos, la de los entes sólidos y deseados por la jerarquía eclesiástica.

Más tarde los católicos favorecieron la integración del ahorro escolar en los patronatos escolares, sólo que con éstos la cosa terminó por burocratizarse al máximo, excluyendo casi totalmente a los alumnos de participar en la administración de las cajas escolares, de modo que así se perdió su más importante valor pedagógico.

En teoría, es muy conocido que el tiro de gracia a la ideología del ahorro lo dio el famoso viernes negro de octubre de 1929 en Wall Street. En Italia, no obstante, los contragolpes ideológicos no fueron ciertamente rápidos. La ideología es siempre lenta para elaborar valores nuevos, especialmente si se trata de valores educativos y, en particular, lo fue en la Italia de la primera década fascista, aún preponderantemente agrícola y pequeño-burguesa. La alcancía permaneció como un emblema con frecuencia reproducido en el libro de texto de primaria editado por el Régimen, desde el momento en que las virtudes predicadas (aparte los oropeles militares de Mussolini) eran siempre campesinas y la alcancía no fue abandonada, ni siquiera en los textos escolares, sino hasta los más recientes años de la década de los cincuenta. En suma, la alcancía no contrastaba con los desfiles en acción ni con los pequeños fusiles de miniatura que se imponían en los campamentos Balilla, espacios educativos extraescolares para las juventudes fascistas. Por el contrario, la Obra Nacional Balilla, por esos años en una desesperada cacería de fondos para financiar sus actividades en expansión, estableció un acuerdo con la INA, según la cual la ONB<sup>4</sup> involucraría a los alumnos de las escuelas primarias en un seguro contra los accidentes, con un premio mínimo de dos liras anuales (aumentadas después hasta cinco liras). Para permitir a todos reunir tal suma se distribuyeron alcancias personales entre los alumnos; al mismo tiempo, se trató de lanzar, pero con menos éxito, la tarjeta de ahorro escolar. Para ello, a todos los maestros se les pidió que explicaran a sus alumnos el valor del ahorro, sobre todo en la medida en que habían llegado a convertirse, tan jóvenes, en titulares de un seguro, satisfaciendo así la voluntad del *duce* – Mussolini –, gran propulsor de las actividades asistenciales y de previsión social, como el mejor modo de “ir al encuentro del pueblo” y de sus hijos.

El Día del Ahorro nació en los años treinta y se celebró cada 31 de octubre, hasta principios de los años sesenta, es decir, hasta el momento del *boom* económico, en el cual Italia toma conciencia de que ya era un país neocapitalista, como entonces se decía. El término *consumismo* aún estaba limitado a los artículos de cualquier economista o sociólogo; sin embargo, la realidad evidenciaba otros aspectos: la televisión se imponía, los aparatos electrodomésticos estaban en todas las casas y los tanques de gas habían trastornado los tradicionales métodos de cocción y de calentamiento, inclusive en el campo. Eran señales muy vistosas que llevaron a afirmar que Italia había cambiado más en los últimos diez años del siglo xx

<sup>4</sup> UNA son las siglas del Istituto Nazionale Assicurazioni; ONB, de la Opera Nazionale Balilla, es decir, de las organizaciones fascistas italianas para la infancia y la adolescencia.

que en todo el siglo anterior. Uno de los frutos –hermosos o feos– de aquel cambio fue, sin duda, la desaparición definitiva de la alcancía. A más de treinta años de distancia, el viernes negro de Wall Street o, mejor aún, la lógica de la sociedad del bienestar hacían sentir sus efectos. Ratificar la validez pedagógica del ahorro en aquellos años habría sido como proponer de nuevo la actualidad de los carros jalados por caballos en tanto que, desde hacía tiempo, los astronautas viajaban en el espacio. Ninguna circular ministerial confirmaría la abolición del Día del Ahorro; éste simplemente se terminó junto con el caballito de madera para mecerse y con la linterna mágica. Ninguna historia de la pedagogía y ni siquiera ninguna historia de la moda registran este pasaje, el tránsito del emblema de la alcancía a los otros tantos emblemas de la *fluent society*; la metamorfosis del ahorro en su opuesto, que es el consumo, el cual, sin lugar a dudas, resultaría muy influyente en los comportamientos de los niños y de los jóvenes, así como en los de los adultos. No se trató de una transformación simple, sino de un verdadero giro de ciento ochenta grados.

### Bibliografía

- 94 BRIGGS, Asa, *Social History of England*, Londres, Weiderfeld & Nicholson, 1983.
- HABBAKUK, J.H. y M. Postan (editores), *The Cambridge Economic History of Europe*, vol. vi: "The Industrial Revolution and After", University Cambridge, 1965.
- HOLMES BECK, Robert, *A Social History of Education*, Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1995
- LE GOFF, Jacques (ed.), *La Nouvelle Histoire*, París, Retz & Cepl, 1979.
- MARCHESINI, Giovanni y Luigi Credaro (editores), *Dizionario Illustrato di Pedagogia*, tres vols., Milán, Vallardi, 1939.
- SANTONI RUGIU, Antonio, *Parole di vita veloce*, Verona, Essedue, 1986.
- , *Scenari dell'educazione moderna*, Florencia, La Nuova Italia, 1994.
- , Santoni Rugiu, *Historia social de la educación*, vols. I (1995) y II (1996), trad. de María Esther Aguirre y Raymundo Barrera, Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos", Cuadernos del IMCED 8 y 17, 1995 y 1996.
- , *Milenios de sociedad educadora. 2. La escuela transita por los senderos de la modernidad*, trad. de María Esther Aguirre y Raymundo Barrera, México, Fundación Educación, Voces y Vuelos, Juegos Escénicos, 3, 2004.

## II. Puntos de vista





# Reflexiones desde la historia en torno a lo público y lo privado en educación

Maria Guadalupe García Alcaraz<sup>1</sup>

*En este artículo se plantean algunas reflexiones sobre lo público y lo privado en educación. Se argumenta sobre la complejidad e historicidad de la relación entre estos ámbitos y se proponen algunas vías para pensar en la institución escolar como espacio público en el que se debaten discursos, prácticas y representaciones emanados desde el Estado y desde los particulares. En esta perspectiva se abre la posibilidad de estudiar las "escuelas particulares", reconociendo su inserción, heterogeneidad y diversidad en un contexto social amplio.*

Escuela pública • Escuela privada • Diversidad escolar • Políticas educativas • El Estado • Los particulares

*In this article some reflections are considered about the public and the private education matters. It is argued on the complexity and historicity of the relation between these scopes and some routes set out to think the educational institution like public space in which ones the speeches, practices and representations are struggled, as those emanated from the State as people. In this perspective the possibility of studying the "particular schools" is opened, recognizing its insertion, heterogeneity and diversity in an ample social context.*

97

Public school • Particular school • Scholastic diversity • Educative policies • The State • The individuals

\* \* \*

## Guía para el debate

De manera recurrente la diferenciación social de la escuela pública se ha hecho en oposición, o en descalificación, a la escuela privada. Más allá de

<sup>1</sup> Profesora investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara y profesora en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

este lugar común, un argumento central que se plantea en este documento es que lo público y lo privado en educación puede ser abordado desde otras perspectivas que permitan vislumbrar la complejidad de esta relación. Lo público y lo privado no guardan límites precisos, sino que ambas partes se cruzan e interpelan continuamente. Como un primer escenario de la trama de este planteamiento pensemos en estos ámbitos educativos desde dos dimensiones:

- 98
- a) La dimensión política ligada a cambios y transformaciones estructurales, la cual adopta, por lo regular, una perspectiva extraescolar. Los estudios han privilegiado las políticas educativas y las luchas entre grandes actores sociales –la Iglesia y el Estado– por la definición de la potestad sobre la orientación de la escuela.<sup>2</sup> La educación, sobre todo a partir del siglo XIX para el caso de México, fue considerada asunto público bajo el control del Estado; desde esta perspectiva, toda escuela que fuese promovida por individuos o corporaciones no gubernamentales fue denominada como particular y, en específico, dentro del ámbito de la educación privada. Sin embargo, hace falta reflexionar que esta distinción, elaborada desde el discurso oficial, oculta un posicionamiento de poder, pues el Estado al asumirse como instancia que encarna “el bien común”, por encima de “intereses privados”, excluye o invalida otro tipo de discursos elaborados por distintos grupos sociales. Sin embargo, si se piensa siguiendo a Fraser (1993) no en un ámbito público único, definido por el Estado, sino en ámbitos públicos, en los que participan diversidad de actores, entonces la escuela, en general, puede ser entendida como un espacio de deliberación, en el cual se entremezclan tanto los discursos del Estado, como discursos que sustentan la identidad, los valores y las ideas que dan pie a las acciones de otros actores. La escuela se convierte así, independientemente de que se le defina –o de que se autodefina– como escuela particular o pública, en un ámbito público.
- b) Al mirar al interior de la escuela, la cultura toma relevancia, de ahí que en este nivel de análisis se busque conocer, entre otras cosas, las acciones de los actores directamente involucrados en la construcción histórica y cotidiana de la escuela (alumnos, maestros, directores, padres de familia), las prácticas de instrucción, de gestión

<sup>2</sup> Es el caso, por ejemplo, del texto de Buenfil y Ruiz (1997).

y de organización escolar, las expresiones y objetos culturales, los imaginarios y las representaciones. Dentro de esta dimensión tiene también cabida la reflexión sobre temas y problemas específicos, por ejemplo: la transición de la instrucción dada en la casa (considerada generalmente como espacio privado) hacia la escuela (espacio público) o la manera como los modelos de formación, los libros de texto y los currículos transmiten roles y estereotipos relacionados con lo masculino/laboral/público y lo femenino/doméstico/privado o estudios de caso y perspectivas comparadas entre la historia de la instrucción pública y privada.

Usualmente ambas dimensiones han sido abordadas por separado. En los siguientes apartados se presentan algunas reflexiones sobre la necesidad de buscar la coincidencia o discrepancia entre los procesos externos e internos a la escuela, para alcanzar una mejor comprensión sobre cómo se construyen histórica, social y culturalmente las instituciones educativas y los procesos escolares desplegados en ámbitos públicos-privados.

En un sentido amplio, los estudios más recientes reconocen que los modos de ser de las instituciones públicas y privadas se interpelan continuamente, formando un proceso continuo.<sup>3</sup> Lo público y lo privado se presentan como una paradoja: ambos son campos definibles aunque históricamente cambiantes, pero a la vez son realidades –constituidas por representaciones– que continuamente se superponen.<sup>4</sup> De lo anterior se deduce que para entender cómo y a partir de qué se define lo público y lo privado en educación, es necesaria una perspectiva histórica, pues son los

<sup>3</sup> Levy, en un estudio sobre la educación superior en América Latina en la segunda mitad del siglo xx, revisa entre otras cosas de qué manera la política estatal que marcó el funcionamiento de las instituciones públicas de educación superior se fue constituyendo en un referente para las instituciones privadas; a su vez, el interés por mejorar el nivel académico, lograr la excelencia y poner en marcha programas de planeación y de evaluación institucional fue una dinámica que se inició en las universidades privadas y de ahí pasó a las públicas (Levy, 1995).

<sup>4</sup> Habermas insiste en esta superposición al analizar la constitución de la vida pública burguesa. Por ejemplo, señala que en Europa la burguesía actuó –entre los siglos xvii y xviii, principalmente– como un grupo de particulares que fueron creando las condiciones y los espacios para que las ideas fluyeran y se discutieran públicamente. Otro ejemplo es la modificación de la estructura espacial de la casa de las familias burguesas: se separaron los espacios privados (dormitorios, cocina, sala de estar) y se generó un lugar “público” –la sala para recibir visitas– donde era posible hablar “libre y razonadamente” sobre los temas de interés común (Habermas, 1986: 65-88).

contextos sociales, temporal y espacialmente definidos, los que dan sentido a lo que en nuestro caso interesa: educación privada y educación pública, o bien, las relaciones entre Estado y particulares en el ámbito público de la escuela.

La historiografía francesa de las últimas tres décadas ha dedicado buena parte de sus esfuerzos a la comprensión de la vida privada. Dentro de las aportaciones teóricas que se derivan de esta producción están: *a*) lo privado sólo puede ser entendido en relación con lo público, lo cual obliga a definir histórica y socialmente fronteras en permanente movimiento, y *b*) lo público y lo privado hacen referencia tanto a lugares diversos como a formas de relación de poder (Duby, 1988: 19-21). En la obra *Historia de la vida privada*, los autores exploran diferentes esferas de esta relación; así, mencionan que en el siglo XVIII se afinó cierta distinción entre lo público y lo privado, de modo tal que lo público se presentó como “la cosa del Estado”, mientras que lo privado se centró en lo familiar (Perrot, 1989: 18). La novedad en los siglos XIX y XX fue que, “con el fortalecimiento del Estado, las intromisiones del poder público se volvieron más agresivas y penetrantes, mientras que la apertura de nuevas iniciativas económicas, la debilitación de los rituales colectivos y la interiorización de las actitudes religiosas tendieron a promover y liberar a la persona y contribuyeron a fortalecer, al margen de la familia y de la casa, otros grupos de convivencia, con lo que desembocó en una diversificación del espacio privado” (Duby, 1988: 11). De este modo, lo público y lo privado configuraron un núcleo de categorías constitutivas del Estado moderno occidental, pero también involucran a la sociedad en su conjunto, ambos elementos con fuerzas en permanente tensión.<sup>5</sup> Si bien es innegable la fuerza del Estado en la constitución y definición de lo que es y pertenece a lo público y a lo privado, también es importante reconocer otros actores, otros discursos, otras fuerzas, ideologías y prácticas.

<sup>5</sup> En las sociedades contemporáneas, el espacio público tiene modalidades distintas: lo público se ha ido transformando en publicidad, que se expresa en la propaganda y en la comercialización, mientras que la política, como práctica pública, ha ido quedando circunscrita a espacios cada vez más cerrados: “Los contenidos de lo público y lo privado, a la par que han dejado de ser distinguibles como espacios netamente diferenciados, se han vuelto difusos en su contenido” (Bolívar, 1993: 54-55). Para Habermas, lo público adquiere publicidad en tanto se desprende de la esfera estrictamente política y se multiplica en representaciones diversas; adquiere además una aplicación técnico-jurídica con el Estado moderno (Habermas, 1978).

Históricamente, la distinción entre lo público y lo privado no tiene el mismo sentido en los diferentes medios sociales, pues “la vida privada es una realidad histórica construida de manera diferente por determinadas sociedades. No hay una vida privada cuyos límites se encuentren definidos de una vez por todas sino una distribución cambiante de la actividad humana entre la esfera pública y la privada” (Prost, 1989: 15). Para la burguesía, la vida privada constituyó un campo relativamente diferenciado. Tener una vida privada acotada era y es un privilegio de clase. Si bien la casa como espacio privado se difundió a partir del modelo burgués, también resulta cierto que, conforme la producción económica se hizo más compleja, se pasó de la unidad de producción doméstica al trabajo asalariado fuera de la casa. Prost llama a lo anterior una especialización de los espacios (1989: 23-25). De manera similar, la escuela se convirtió en un espacio especializado; se pasó de una concepción educativa ligada estrechamente a la familia, a la religión y a las costumbres a otra de carácter público y, en cierta medida, al margen de la vida familiar. En la primera, la unidad doméstica produce, educa y protege; los encargados de iniciar a los niños en la instrucción son “particulares” –los padres, los hermanos mayores, la tía, la abuela, el ayo o un preceptor itinerante o contratado–. La diferenciación y especialización del espacio escolar, junto con el incremento de la demanda y de la oferta educativa, han sido procesos paralelos al desarrollo urbano, económico e industrial de las naciones.

101

Entre la casa –que constituye el espacio más claramente reconocible como privado– y el trabajo –como lugar público– se estableció una serie de espacios intermedios en los que se gestaron sociabilidades diversas. La escuela se configuró como uno de estos lugares intermedios. A diferencia del espacio familiar –como lugar privado– y en contraste con el trabajo o con el foro político –como lugar público–, las instituciones educativas son constructos sociales en los que las dos esferas se superponen continuamente.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Para Laspalas Pérez (1993: 17) se pueden hacer tres grandes interpretaciones con respecto al origen de la escuela elemental en Europa:

1. Hubo una época en que la escuela no existía o, mejor, en la que estaba reservada a un grupo reducido de personas. Lenta y gradualmente –de 1450 a 1950, por citar dos fechas orientativas– fue creciendo el número de escuelas y de alumnos hasta llegar a la actual situación de escolarización masiva.
2. La instrucción escolar fue durante siglos una forma especial de educación que estaba reservada a una minoría. En un momento dado se produjo un cambio radical y surgió la idea no ya de ampliar el número de los que asistieran a la escuela, sino la de que todos los niños deberían de pasar por ella para estar bien educados.

Según Habermas, “la idea del ámbito público es la de un grupo de personas privadas, reunidas para discutir asuntos de preocupación pública [...] es un teatro para debatir y deliberar” (citado por Fraser, 1993: 25 y 27). Así, la construcción social de lo público implicó la existencia de formas de organización, por parte de la burguesía, para contraponerse a las sociedades cerradas insertas en los Estados monárquicos. Lo público se construyó entonces a partir de los intereses particulares de un grupo social ligado al comercio, a la producción y a las profesiones liberales. Esta generación de un ámbito público alternativo se fue difuminando a través de lugares y productos culturales, así como mediante prácticas sociales para conversar, deliberar o hacer algo en común.<sup>7</sup> La institucionalización de estas ideas en los marcos legales y políticos que dieron forma a los Estados Nacionales implicó que la burguesía se asumiera como el grupo social que encabezaba y defendía el bien común.

102

A partir de entonces se generaron dos problemas: el de considerar como público sólo aquellos temas y ámbitos definidos por el gran árbitro que es el Estado y el no cuestionar quién, desde qué posición de poder y cómo define el asunto público a discutir. A pesar del predominio del Estado en educación, en repetidas ocasiones otros grupos sociales han encontrado o generado en la escuela su propio ámbito público para el debate. Este tipo de espacios públicos son, de algún modo, subalternos pues ahí “los miembros [...] inventan y hacen circular contradiscursos, que al mismo tiempo les permiten formular interpretaciones de oposición acerca de sus necesidades, intereses e identidades” (Fraser, 1993: 41)

En momentos en que la política educativa se ha vuelto especialmente agresiva contra las escuelas, éstas funcionaron como espacios de repliegue y agrupamiento. Las escuelas “privadas o particulares” tienen la característica especial –a diferencia de “las públicas”– de presentar un mayor

---

3. En las escuelas de primeras letras medievales no existían normas claras acerca de cómo debía conducirse la enseñanza, ni siquiera se estimaba que fuesen necesarias, porque el número de alumnos no era demasiado elevado –con lo que en la enseñanza no se planteaban excesivos problemas técnicos– y porque no se creía tampoco que fuera imprescindible someter a los escolares a un programa riguroso del proyecto y la necesidad de organizar la escuela de un modo racional y eficaz.

<sup>7</sup> La generación de estos espacios y prácticas inició con el capitalismo temprano en Europa Occidental y fue una necesidad y condición para la circulación de mercancías e ideas (Habermas, 1986: 44-53).

grado de “conciencia” sobre el tipo de formación que promueven.<sup>8</sup> Hay de hecho una intencionalidad por formar una identidad determinada; en este sentido se convierten en un lugar en el que la negociación cultural e ideológica entre públicos diversos (el Estado, los padres de familia, los maestros, directivos y, en algunos casos, la red escolar a la que pertenezca la institución) cobra una especial relevancia.

## El caso de México y de Jalisco

En México el Estado nacional se concibió como moldeador de una nueva conciencia social, como un agente cuyo poder podía imprimir una nueva orientación a la familia; aunque, sin duda, compartió con la Iglesia la distinción entre lo doméstico-privado-femenino y lo político-público-masculino.<sup>9</sup> Con el proceso secularizador, el Estado se contrapuso al poder de la Iglesia, al asumir dentro de sus funciones la orientación del modelo familiar ideal y la dirección de la educación, en tanto cuestiones “de interés público”. A través de la escuela unificada se buscaba alcanzar “un modelo coherente y un tanto rígido de ciudadanía, así como de urbanidad, cuando endereza cuerpos, elimina dialectos y corrige acentos [...] mediante un modelo integrador” (Perrot, 1989: 19). Esta intención ha encontrado resistencias de diversa índole. En el caso de la educación, lo que está en juego es el tipo de orientación y la imposición de un solo modelo. ¿A quién corresponde decidir qué tipo de educación? Si ésta corresponde al Estado, ¿dónde quedan las libertades individuales? y, en todo caso, ¿qué pasa con el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos? Al entrar al terreno de las decisiones individuales, los padres de familia, que pertenecen a estratos

103

<sup>8</sup> En la configuración histórica de la diferenciación social entre escuelas, el término *escuela particular* se utilizó sobre todo en el siglo XIX y primeras tres décadas del XX. Desde la perspectiva del Estado se trataba de escuelas regentadas por maestros “particulares”. La nominación *escuelas privadas* fue elaborada por los actores involucrados directamente en estas instituciones, se utilizó con mayor frecuencia a partir de los años treinta y se halla asociada a la defensa de estos espacios frente a la intervención cada vez mayor del Estado. Actualmente ambos términos se usan como sinónimos.

<sup>9</sup> En este punto de coincidencia entre Iglesia y Estado hay una marginación de grupos y temas, pues son estas dos instancias, hechas y dirigidas por una mayoría de hombres, las que determinan lo que es un asunto público o privado. Con tales decisiones se margina a públicos amplios, las mujeres, las personas no alfabetizadas, los indígenas. Para una idea más amplia sobre este discurso dominante que niega y margina a grupos subalternos véase a Fraser (1993).

sociales y a grupos religiosos únicos o diversos y quienes en muchas ocasiones esperan que la escuela cumpla con las expectativas de formación que tienen para sus hijos, el problema de las escuelas se torna en un problema de definición entre “sus intereses particulares” y el “interés público” encarnado por el Estado. En la dinámica que resulta de esta tensión se gestan procesos de negociación, reinterpretación, apropiación o simulación.

Una de las premisas que se desprenden de la revisión conceptual e histórica sobre lo público y lo privado es que se generaron cambios significativos en esta relación y que resultan importantes para entender la relación entre educación y escuelas públicas y particulares en México. Históricamente la aparición de las escuelas particulares se relaciona con:

- a) La importante participación de la Iglesia en la instrucción elemental y en la creación de escuelas y colegios a todo lo largo del periodo colonial y aún en los siguientes dos siglos. Habría que distinguir, dentro de la acción de la Iglesia, las escuelas destinadas a la élite y las consideradas como públicas. Durante la Colonia no se hablaba de escuelas particulares, pero sí de algunas escuelas públicas. Éstas últimas eran elementales, gratuitas y por lo regular urbanas y solían aceptar a niños o niñas de las diferentes castas y estratos sociales. Los colegios o seminarios e incluso las universidades (la Real y Pontificia de México y la de Guadalajara) no eran gratuitos en sentido estricto, pues se sostenían con dotes, capitales, propiedades y con aportaciones directas de los padres o padrinos de los o las estudiantes. Ocasionalmente recibían alumnos de gracia, es decir, sin cobrarles pensión. En las escasas estadísticas escolares de la primera mitad del siglo XIX, cuando se hace referencia a los establecimientos elementales de la Iglesia se les denomina *católicos*, parroquiales o de asociaciones. En la segunda mitad del siglo se empieza a considerar a las escuelas católicas como particulares en oposición a las públicas, sostenidas por gobiernos municipales, estatales, central o federal.
- b) La difusión de las ideas de la ilustración relacionadas con las libertades y derechos individuales tuvo contribuciones específicas a la construcción de una concepción diferenciada entre instrucción pública y particular. El libre ejercicio de las profesiones impactó la vieja estructura de los gremios de preceptores e incidió en considerar a esta actividad como de libre ejercicio. El número de preceptores y preceptoras particulares debió crecer en la segunda mitad del



siglo XIX más en función de la demanda de educación elemental, que por promoción directa del Estado. La regulación sobre su actividad fue mínima, de ahí que no existan estadísticas confiables y continuas sobre este tipo de preceptores y escuelas.

- c) La débil participación de los gobiernos, central o federal, en la apertura y sostenimiento de las escuelas elementales, durante los periodos de inestabilidad política en la mayor parte del siglo XIX, incidió en que la demanda fuera atendida de manera significativa por los ayuntamientos, la Iglesia y los particulares.<sup>10</sup>

De lo anterior se puede deducir lo siguiente: hubo un uso específico de los términos *escuela pública* y *preceptor particular* durante la Colonia. La escuela pública era gratuita y popular. Lo más común era que los preceptores particulares atendieran la formación de los hijos de la élite en el seno del hogar. A lo largo del siglo XIX se construyó un sentido distinto: escuela particular, diferenciada de la escuela pública. Esta última se fue configurando y uniformando bajo la acción del Estado-nación. Las escuelas particulares de la segunda mitad del siglo XIX estuvieron un tanto al margen de la acción supervisora del Estado, aunque las de mayor éxito empezaron a ajustarse a los planes de estudio oficiales, practicaron exámenes bajo la supervisión de las autoridades educativas a fin de legitimarse y ofrecieron un proyecto educativo con valores, enseñanzas o materias específicas.

105

Hasta los años setenta del siglo XIX, las penurias financieras y la inestabilidad política incidieron en la escasa inversión que el Estado hizo en educación elemental, a lo cual habría que añadir las distintas valoraciones que los grupos sociales hacían respecto a la escuela y las disputas por su control y orientación. Como producto de estas condiciones, en las ciudades y comunidades rurales se generaron establecimientos sostenidos con fondos proporcionados por los padres de familia, por organismos asistenciales o bien, promovidas por algunos hacendados y empresarios progresistas, misioneros o párrocos.

La Iglesia católica tuvo muy claro que la escuela cumplía también con el propósito de adoctrinar—de enseñar el catecismo, las bases y los dogmas de una creencia—y vio la necesidad de ampliar la red de agentes que pudieran cumplir con esta función. De ahí que se empezara a ampliar la alfabetiza-

<sup>10</sup> En su estadística escolar de 1875, Díaz Covarrubias consignaba 8 103 escuelas primarias en todo el país: 64% de sostenimiento municipal, 1% estatal, 7% federal y 28% particular, incluidas en este último dato las de la Iglesia (Díaz Covarrubias, 1875).

ción de las mujeres, pues así ellas estaban en mejores posibilidades de auxiliar en la tarea de enseñar normas y valores a los niños. Es decir, al irse circunscribiendo la enseñanza y las prácticas religiosas al terreno de las decisiones individuales y por tanto a la esfera de lo privado, la mujer participó activamente en la tarea de inculcar los saberes básicos y las creencias a las nuevas generaciones (Pereira, 1997). Este hecho se refleja también en cómo las mujeres fueron ocupando, desde el último tercio del siglo XIX, los empleos como profesoras en las escuelas elementales.<sup>11</sup>

Desde el siglo XIX, se observa ya un juego múltiple –y conflictivo– de impulsos y demandas en torno a una educación formal y, por tanto, escolarizada. Amplios sectores urbanos y de algunas zonas agrícolas vieron la alfabetización como una necesidad cultural. Desde ahí emergió un “impulso interno”, entendido como una necesidad que nació de los individuos, aunque signada por las condiciones externas que promovieron esta necesidad. Se generó también un “impulso externo” a los individuos, el cual constituyó una presión –eclesiástica o estatal– que se impuso, bajo argumentos como la escuela moraliza, civiliza, identifica, racionaliza y desarrolla una cultura del trabajo.<sup>12</sup>

106 Sobre esas bases, el siglo XX heredó un conjunto difuso y disperso de escuelas y la existencia de un Estado educador que paulatinamente asumió y amplió su responsabilidad e intervención en educación. Si bien desde el Porfiriato hubo intentos y algunos avances en la uniformidad de la educación, estos esfuerzos se concretaron hasta el siglo XX. La institucionalización del sistema educativo avanzó y se hizo cada vez más compleja. La actividad educativa tendió a normalizarse a través de la Secretaría de Educación Pública, fundada en 1921. Con esto se precisaron las formas de control sobre el conjunto de escuelas y en especial sobre las particulares, a través de reglamentos, reformas, inspección y vigilancia. Estos elementos, al entrar en juego con la dinámica de los establecimientos particulares, provocaron tensiones y conflictos.

Jalisco, al concentrar un importante porcentaje de las escuelas particulares del país<sup>13</sup> y conservar una fuerte tradición de escuelas de orientación

<sup>11</sup> A manera de ejemplo, en el estado de Jalisco, en el periodo comprendido entre 1856 y 1876 egresaron 389 preceptores; de éstos, 34% eran hombres y 66% mujeres. (García Alcaraz, 2007).

<sup>12</sup> Parte de estas ideas son sugeridas tanto en los textos de Viñao que se citan en la bibliografía como en el libro de Laspalas Pérez (1993).

<sup>13</sup> En 1875 Jalisco concentraba 22% del total de las escuelas particulares del país (Díaz Covarrubias, 1875); casi cien años después, en 1972, tenía 12% (SEP: Estadística básica, 1975).

católica, se convirtió en escenario recurrente de manifestaciones de rechazo, oposición o de resistencia a los cambios promovidos en educación. En momentos de coyuntura como la Guerra Cristera,<sup>14</sup> la educación socialista, la introducción de libros únicos y obligatorios dentro del Plan de Once años en los años sesenta y la Reforma Educativa de los años setenta, se puso de relieve la vida interna de los establecimientos, sus orientaciones y expectativas. Además, los momentos de conflictividad sacaron a flote no sólo el problema de la regulación, sino también la vieja discusión en torno a la libertad de educación y a los límites del control estatal, es decir, lo que se discutió fue la definición de fronteras entre el poder público estatal y los intereses privados –individuales o de grupo.

Junto a las escuelas promovidas, normadas, vigiladas u orientadas por la Iglesia católica se gestaron también otros proyectos relacionados con diferentes grupos sociales. Por ejemplo, Dorantes (1996), en un estudio sobre las primeras etapas del protestantismo en Jalisco, señala que una de sus actividades fue la apertura de escuelas. De larga trayectoria son también los colegios de los grupos migrantes, cuyo propósito básico fue dar el servicio educativo a los hijos de extranjeros. Posteriormente, hacia los años cuarenta y cincuenta del siglo xx, estas escuelas ampliaron su poder de atracción sobre grupos de estatus social alto y medio. Otro conjunto escolar que creció a lo largo del siglo xx es el constituido por las escuelas de barrio y de pueblo, las que tienen en común su plena identificación con los usos, costumbres, valores y tradiciones de la comunidad. Fue común que al frente de estas escuelas estuvieran clanes familiares con vocación magisterial o bien, fueron instituciones que nacieron bajo la protección de un párroco.

107

Las controversias, luchas y resoluciones que se dieron en el siglo xx dieron por resultado una estructura educativa con un sistema escolar hasta cierto punto homogéneo, en cuanto a que funciona dentro de un mismo marco normativo. Sin embargo, el sistema es a la vez heterogéneo, pues entre las fisuras que el sistema posee se escribe la historia de la diversidad, una historia en la que los contextos específicos, las culturas locales, las expectativas de los padres y las prácticas de los maestros, entre otras cosas, se entrecruzan para edificar lo que una escuela ha sido y es. De ahí que los avatares por los que transitaban las escuelas no tuvieron el límite del edificio escolar, ni siquiera el de la comunidad en que se asentaron.

<sup>14</sup> Respecto a este tema elaboré un artículo para la revista *Educación*, en el cual analicé de qué manera respondieron algunas poblaciones del estado ante el radicalismo zunista respecto a las escuelas particulares y al laicismo en educación (García, 1997).

Sus alcances fueron más allá y son un reflejo de las tensiones de la sociedad en su totalidad, pues en esa historia se involucra la vida religiosa de la gente, su confianza, identidad y tradición. Estos conflictos y tensiones involucran de forma directa discursos y prácticas desplegadas sobre los escenarios y los posicionamientos en torno a lo público y lo privado en educación.

### Elementos para definir las escuelas particulares

Autores como Torres Septién (1997), Buenfil y Ruiz (1997) y Valk (1997) coinciden en reconocer el peso de la orientación religiosa en la definición de la educación privada y en la conflictividad que se provoca cuando se polarizan las posiciones sobre este asunto. Para Torres, esto significó una disputa entre Iglesia y Estado por definir a quién correspondía la potestad en educación. Valk encuentra que en el alegato sobre los límites y alcances del control gubernamental sobre las escuelas hay una serie de elementos constantes: el papel de la religión en el sentido e intencionalidad de la educación; la cuestión de quién es el responsable de la educación de los niños y cuál es el rol de los padres; el papel del Estado en el financiamiento y control de las escuelas particulares.

108

Estos mismos elementos son reconocidos, en cierta medida, en una acuciosa investigación sobre el discurso educativo entre la Iglesia y el Estado; las autoras engloban este tema en una pregunta: ¿quién tiene el derecho a educar a los niños? Desde este cuestionamiento se abren las interrogantes entre lo público y lo privado, la libertad de enseñanza y el derecho formal y la posibilidad de facto que tienen los niños de elegir una religión, entre otras cosas (Buenfil y Ruiz, 1997: 5). Las autoras definen también una periodización que enmarca la discusión para el caso de México: los años treinta son de anticlericalismo, los cuarenta de reconciliación y los setenta de recomposición interna de la Iglesia católica.

Los aportes de todos estos autores nos ayudan a distinguir tres elementos importantes para establecer un primer acercamiento a la diversidad que subyace en la etiqueta de “educación privada” y a vislumbrar los tipos de escuelas: la enseñanza o no de la religión, su cercanía o adscripción con la(s) iglesia(s), el problema de a quién corresponde el derecho a decidir sobre la orientación de la educación y quién y cómo resuelve dicha orientación.

Como ya se señaló, es común diferenciar a las escuelas públicas de las escuelas privadas por la intervención, manejo y/o financiamiento que

las autoridades públicas hacen sobre ellas. Sin embargo, Anderson (1993) considera que estos elementos, al contrastarse en países específicos, suelen presentar formas combinadas, presentes tanto en escuelas públicas como en privadas. De este modo, atender únicamente el manejo y financiamiento de la institución, o bien el tipo de propietario, resulta engañoso para abordar de manera crítica la cuestión. Entonces, él propone ampliar la mirada, estableciendo una tipología que considere la función social de la escuela: ¿cuál es el estatus o la condición social del grupo al cual se ofrece el servicio? y ¿qué tipo de servicio se ofrece? La propuesta correspondería a una especie de tipos ideales.<sup>15</sup> En cierta medida, lo que hace este autor es plantear una serie de modelos susceptibles de combinarse al ser contrastados con la realidad. La propuesta de Anderson resulta interesante en lo que se refiere a reflexionar sobre la función social de las escuelas, pues en México la educación particular ha estado asociada preferentemente, y sobre todo en el siglo xx, con grupos sociales de estatus alto y medio.

Para efectos de nuestra reflexión se ha hecho un intento por integrar las propuestas de estos autores con el propósito de establecer una guía que permita reconstruir una tipología escolar, en la que estén incluidas cuestiones como el financiamiento, la presencia o no de la enseñanza de la religión, el proyecto de escuela que se plantea y su función social. Para el caso de México:

109

- a) Respecto al financiamiento podemos considerar como escuela particular aquella que se sostiene con fondos propios, no públicos, cuyo origen puede ser capital y rentas, aportaciones de los padres de familia o donaciones canalizadas mediante sociedades diversas con fines de beneficencia, asistencia social o de autoconservación.
- b) La relación entre la escuela y la religión: ¿Pertenece o no a algún tipo de iglesia o congregación religiosa? ¿Tiene relación con algún parroco o ministro eclesiástico? ¿Se enseña religión?

<sup>15</sup> a) Escuelas académicamente selectivas. Para alumnos por encima del logro escolar promedio. Atienden preferentemente educación secundaria y media superior; b) escuelas socialmente selectivas o escuelas de élite, por su localización, sus altas colegiaturas o sus prácticas selectivas, sólo reclutan a niños de familias con un estatus social alto; c) escuelas que se comprometen a suministrar educación a niños de un determinado grupo religioso o sector étnico; d) escuelas comunitarias, abiertas a todos los niños de un barrio o colonia; e) escuelas libres o alternativas, las cuales plantean una educación particular con base en una determinada filosofía social o pedagogía alternativa; f) escuelas de mercado, los propietarios las consideran un negocio. g) escuelas de cuidados especiales, patrocinadas por sociedades filantrópicas y por el Estado, para niños impedidos física, social o intelectualmente (Anderson, 1993: 4 826).

- c) Al preguntar sobre los proyectos me parece necesario remitirse a la fundación de la institución: ¿Cómo, para qué, por qué y a partir de qué surge la escuela?; ¿es un proyecto asistencial, de reproducción cultural, académico, alternativo o de inversión?; ¿es un proyecto político? También son elementos constitutivos del proyecto la enseñanza o no de la religión y su adscripción religiosa. Aquí entraría también la pregunta acerca de ¿quiénes participaron y cómo se decidió la orientación inicial?; ¿qué cambió del proyecto original, qué se conservó? El proyecto educativo de la institución tiene además que dialogar con el público que busca atraer; en este sentido, es necesario considerar el tipo de instrucción que la escuela promueve: ¿Se sigue el plan de estudios y los programas oficiales?; ¿qué otras enseñanzas se imparten?; ¿qué tan novedosas son para su tiempo?; ¿cuál es la relación entre este valor agregado, que ofrece la instrucción privada a través de un plan de estudios ampliado, y lo que se enseña en las escuelas públicas?
- d) Habría que preguntar también por el lugar o los lugares en los que se ha ubicado la escuela, el origen social de los alumnos que han asistido a ella, sus principales características y las expectativas de los padres.
- 110 e) En la larga duración y en momentos de coyuntura: ¿Cómo ha sido la relación entre la escuela y las autoridades? ¿Cuál ha sido su posición frente a las políticas y programas educativos? ¿Qué tipo de arreglos, negociaciones o tensiones ha vivido la escuela en su relación con las autoridades y con las políticas?
- f) Estos cinco puntos tendrían que considerarse a la luz de los cambios y las continuidades históricas.

Las posibles combinaciones que resultan de conjugar este conjunto de características abren un abanico de posibilidades y hacen posible la definición de diversas tipologías, situación que se complica aún más si atendemos los cambios, a veces profundos, que las escuelas sufrieron a lo largo de su historia; pero justamente se trata de hacer historia en nuestros días, de explicar y comprender la historicidad que sustenta las tramas y la dinámica de las instituciones contemporáneas.

## Conclusiones

En este trabajo se buscó reflexionar en torno a la complejidad que subyace en la idea común de que lo que distingue a la educación pública de la privada es el financiamiento. Más allá de dos ámbitos diferenciables a partir de la obviedad de este rasgo, se trata de dos realidades frecuentemente superpuestas y combinables. Desde esta perspectiva, la escuela se piensa como una construcción social y como un espacio donde se entremezclan discursos, ideas y representaciones emanados tanto de instancias estatales y actores gubernamentales, encargadas de formular y operar políticas y programas, como de aquellos otros formulados por los actores escolares. Asumir esta postura lleva a concebir las escuelas no como un conjunto homogéneo, sino como un universo social diverso. Los cambios y continuidades de la relación entre ambos ámbitos sólo pueden ser apprehendidas en una perspectiva temporal y espacial, mediante la corta y la larga duración, y en un enlazamiento constante entre la historia específica de cada institución y su contexto.

Lo público y lo privado en educación ha implicado un debate histórico no resuelto, sino apenas dirimido por la vía de frágiles consensos. Esta no resolución es lo que ha acarreado conflictos recurrentes, ubicados sobre todo en periodos históricos en los que el Estado mexicano ha sufrido reestructuraciones, entre las cuales busca redefinir su postura con respecto a profundos problemas sociales y políticos. Así, lo público y lo privado en educación son ámbitos dialécticamente articulados, en cuyos márgenes se mueven distintas posiciones de poder, intereses de clase y posturas ideológicas. Estos elementos son los que dinamizan el juego de relaciones entre el Estado y los particulares, entre las instancias de gobierno encargadas de vigilar la educación y los actores que configuran las escuelas. En la dinámica suscitada en esta relación, ambos actores se han visto interpelados.

111

## Bibliografía

- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F., "Rasgos de la vida pública mexicana", en *Revista Sociológica*, México, UAM, 1989, año 4, núm. 11, pp. 129-149.
- ANDERSEN, D. S., "Public and Private Schools: Sociological perspectives", en Husen, Tosten y T. Neville, *International Encyclopedia of education*, Oxford, Vicens Vives, 1989, vol., 8, pp. 4 824-4 831.

- ARIÈS, Philippe y DUBY, Georges (dirs.), *Historia de la vida privada*, Madrid, Taurus, 1989.
- AYÓN, Francisco, "Algunas escuelas tradicionales", en *Enciclopedia temática de Jalisco*, tomo IV, Guadalajara, Jal., Gobierno del Estado de Jalisco, 1993, pp. 141-153.
- BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1995.
- BLANCARTE, Roberto, *Historia de la Iglesia católica en México*, México, FCE, El Colegio Mexiquense, 1992.
- BOLÍVAR ESPINOZA, Augusto, "Lo público y lo privado en el liberalismo social", en *Sociológica*, México, UAM, 1993, año 8, núm. 22, pp. 53-83.
- BUENFIL, Rosa Nidia y RUIZ MUÑOZ, María Mercedes, *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y gobierno (1930-40 y 1970-1993)*, México, Torres Asociados, 1997.
- CASILLAS ALVARADO, Miguel Ángel y Adrián DE GARAY SÁNCHEZ, "Lo público y lo privado en la educación superior de México", en *Sociológica*, México, UAM, 1993, año 8, núm. 22, pp. 125-140.
- CHAVOYA, María Luisa y Alicia RIVERA, "La educación privada en Jalisco", en Margarita Noriega (coord.), *Políticas educativas nacionales y regionales*, tomo III, México, COMIE-UPN, 1997, pp. 107-129.
- DÍAZ COVARRUBIAS, José, *La instrucción pública en México (estado que guarda la instrucción primaria, secundaria y la profesional en la República), progresos realizados y mejoras que deben introducirse*, México, Imprenta del Gobierno, 1875.
- DORANTES, Alma, "Primeras etapas del protestantismo en Jalisco", en *Estudios Jaliscienses*, Zapopan, El Colegio de Jalisco, 1996, núm. 24, pp. 5-18.
- DUBY, Georges, "Poder público, poder privado," en *Historia de la vida privada. De la Europa feudal al Renacimiento*, Madrid, Taurus, 1988, pp. 19-24.
- , "Prefacio a la historia de la vida privada," en *Historia de la vida privada. Del Imperio Romano al año 1 000*, Madrid, Taurus, 1987, pp. 9-11.
- EISENSTADT, Shamuel N., "Instituciones sociales", en *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, Madrid, Aguilar, 1976, tomo VI, pp. 85-94.
- FRASER, Nancy, "Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente", en *Debate feminista*, México, 1993, año 4, vol. 5, pp. 23-58.



- GARCÍA ALCARAZ, María Guadalupe, "Zunismo y escuelas particulares en Jalisco, 1925-1926", en *Revista Educar*, Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco, 1997, Nueva época, núm. 3, octubre/diciembre, pp. 63-70.
- , "Las maestras tapatías: celibato y disciplina (1867-1910)", en Galván, Luz Elena y Oresta López (coords.), *Entre imaginarios y utopías. Historia de maestra*, México, CIESAS y el Colegio de San Luis, 2007 (en prensa.)
- GONZALBO, Pilar, "Mitos y realidades de la educación colonial", (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, pp. 25-38.
- GUERRA, Francoix-Xavier y Annick LEMPÉRIÈRE, *Los espacios públicos en Iberoamérica*, México, FCE, 1998.
- HABERMAS, J., *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, México, Ediciones G. Gilli, 1986.
- , *L'espace publique*, París, Payot, 1987.
- HUNT, Lynn, "La vida privada durante la Revolución francesa", en *Historia de la vida privada. De la Revolución francesa a la Primera Guerra Mundial*, Madrid, Taurus, 1989, pp. 21-51
- LEVY, Daniel, *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, Flacso, CESU-UNAM, Porrúa, 1993.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, *La enseñanza privada en el sistema educativo nacional*, México, Centro de Estudios Educativos, 1965.
- , "Socioeconomía de la educación privada y pública. El caso de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, 1981, vol. XI, núm. 1, pp. 111-132.
- y ULLOA, Manuel, *Estudios sobre las escuelas particulares del Distrito Federal*, México, Centro de Estudios Educativos, 1966.
- y Alberto HERNÁNDEZ MEDINA, "Financiamiento de la educación privada en América Latina. Informe sobre la situación en Bolivia, Colombia, México y Perú", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, CEE, 1976, vol. VI, núm. 4, pp. 69-90.
- OGNIER, Pierre, "Les approches historiques de la laïcité en France, étude critique", en *Historie de l'Éducation*, France, 1995 (núm. 65), pp. 71-85.
- PEREIRA DE MAGALHÃES, Justino, "Contributions of the Religious Congregations for Woman's Traditional Education in Portugal", en XIX International Standing Conference for the History of Education, 1997, (ponencia, material mecanográfico), p. 7.

- PRIMO DE RIVERA, P. *Recuerdos de una vida*, Madrid, Ediciones Dyrsa 1983.
- PERROT, Michel, "Introducción" y "Antes y en otros sitios", en *Historia de la vida privada. De la Revolución francesa a la Primera Guerra Mundial*, Madrid, Taurus, 1989, pp. 9-19.
- PROST, Antoine, "Fronteras y espacios de lo privado", en *Historia de la vida privada. De la Primera Guerra Mundial a nuestros días*, Madrid, Taurus, 1989, pp. 13-154.
- TANCK, Dorothy, *La educación ilustrada (1786-1936)*, México, El Colegio de México, 1977.
- TORRES SEPTIÉN, Valentina, "Escuelas de la clandestinidad", en *La educación en México: historia regional. Primer Encuentro de Historia Regional de la Educación*, México, Universidad Veracruzana, 1990, pp. 135-146.
- , *La educación privada en México. 1903-1976*, México, El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 1997.
- VALK, John, "Religion and the Schools: The Case of Utrecht", en *History of Education Quarterly*, 1995 (verano 35:2), pp. 159-177.
- VIÑAO FRAGO, Antonio, "Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones," en revista *Educación, España*, 1995, núm. 306, enero-abril, pp. 245-269.
- 114 ———, *Espacio y tiempo. Educación e historia, Morelia*, Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996.
- , "Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones", en revista *Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca, 1993-1994, núms. 12-13.
- , *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España, (1838-1936)*, Barcelona, Ariel, 1998.

## El pensar histórico como dimensión del conocimiento

Josefina Granja Castro<sup>1</sup>

*Este trabajo propone una reflexión sobre la historia no a partir de su carácter disciplinario (sus métodos, teorías, problemas), sino a través de lo que aquí se plantea en términos del "pensar histórico" entendido como forma de teorización y dimensión del conocimiento, es decir, una forma particular de encarar los diversos ámbitos de la sociedad que toma como guía de observación los procesos de emergencia, desarrollo y cambio de los discursos y prácticas. Desde la segunda mitad del siglo xx se ha venido insistiendo en la naturaleza transdisciplinaria y multirreferenciada del conocimiento social. El modelo de disciplinas como cajones de anaquel se ha tornado obsoleto y ahora pensamos más en términos de problemas y redes en vez de objetos y disciplinas. En ese sentido, el pensar histórico admite ser considerado como una dimensión del conocimiento válida en la indagación de todo proceso de la vida social.*

115

Pensar histórico • Teoría • Teorización • Producción social del conocimiento • Observación de segundo orden

*This paper propose a reflection on history, not such a discipline (its methods, approaches, problems), but through which it considers here like "historical thinking". Historical thinking understood as form of theorization and dimension of the knowledge, that is to say, as a particular form to observe the diverse scopes of the society centered in the emergency processes, development and change of the discourses and practices. From second half of the last century (20<sup>th</sup>) one has come insisting on the transdisciplinary and multireferential nature from social knowledge. The model of disciplines as "drawers of shelf" have become obsolete, now we thought more about terms of problems and networks that of objects and disciplines. In that sense historical thinking can be considered like a dimension of the fundamental knowledge for the investigation of all process of the social life.*

<sup>1</sup> Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados.

Historical thinking • Social knowledge production • Theory • Theorization,  
second order observation

\* \* \*

### Metáforas para interrogarnos sobre la historia<sup>2</sup>

¿Tiene espíritu la historia?, ¿hay algo que pudiéramos llamar el espíritu de la historia?; si así fuera, ¿cuál sería su rostro? Más allá de los resabios hegelianos que se actualizan al preguntarnos de esa forma por la historia subyace una bellísima metáfora que nos invita a pensar en el sentido profundo de la historia. No es, por cierto, la única: “pasar a la historia el cepillo a contrapelo”; en palabras de W. Benjamin, “la insurrección de los saberes”; en términos de Foucault son también otras formas expresivas que nos conducen a reflexionar sobre la historia y vislumbrar algunos de los significados que han quedado en la sombra. Por eso comenzaré esta comunicación refiriéndome a algunas metáforas para interrogarnos sobre la historia.

116

La madurez filosófica de Occidente se alcanzó con Hegel. El suyo es un perfil intelectual de dimensiones descomunales; yo sólo quiero detener la mirada en el gesto filosófico hegeliano que hace posible coexistir la historia y el espíritu. Hegel se empeñó en dar a la historia un tratamiento filosófico. La filosofía de la historia es la consideración reflexiva de la historia y del espíritu que la dirige. En ese sentido entendió la historia como “explicitación del espíritu en el tiempo”. Hegel no acuña la noción de espíritu, sino que estaba presente desde los antiguos filósofos griegos, pero lo que hace es sistematizar el pensamiento acerca del espíritu en una de sus obras más trascendentes: *La fenomenología del espíritu*.

La realidad no es sustancia sino sujeto, pensamiento y espíritu. Decir que la realidad no es sustancia sino espíritu equivale a entenderla como proceso, movimiento, o mejor aún, automovimiento. Es ya célebre el ejemplo que plantea:

“El capullo desaparece con la floración y cabría decir que ésta lo refuta; igualmente al aparecer el fruto, a la flor se le declara como falsa exis-

<sup>2</sup> Texto leído en la Conferencia Inaugural del VII Encuentro de Estudiantes del Altiplano Central: “El espíritu de la historia: tiempo, espacio y desarrollo pluricultural de las sociedades humanas”, Universidad Veracruzana, Xalapa, abril de 2006.

tencia de la planta y el fruto ocupa el lugar de la flor, como su verdad. Dichas formas no sólo se distinguen entre sí, sino que cada una de ellas se desvanece bajo el impulso de la siguiente, porque son recíprocamente incompatibles. Al mismo tiempo su fluida naturaleza las convierte en momentos de la unidad orgánica, en la cual no sólo no se rechazan, sino que se vuelven necesarias tanto la una como la otra, y esta igual necesidad constituye ahora la vida del conjunto” (Reale y Antiseri, 1988: 107).

No deja de ser sorprendente que éste sea también el ejemplo más citado cuando se trata de explicar la dialéctica hegeliana. Lo real es un proceso que se autocrea mientras va recorriendo momentos sucesivos, ese movimiento constituye un progresivo autoenriquecimiento. El espíritu es el movimiento mismo que conduce a la más alta manifestación de lo absoluto. La historia como explicitación del espíritu en el tiempo es el paso de todo lo parcial hacia la totalidad, es la total superación de todo proceso, la superación de los contrarios en la unidad absoluta, la culminación y plenitud de todo ser, la expresión máxima de la libertad, la verdad, el pensamiento.

Otras expresiones de Hegel sobre el espíritu dejan al descubierto que se trata en realidad de una figura de intelección sumamente potente: el movimiento propio del espíritu es el “movimiento del reflexionar en sí mismo”, “El espíritu es la idea que se realiza y se contempla a través de su propio desarrollo”, “El espíritu es la idea que vuelve a sí misma desde su alteridad” (*idem.* 107-108, 142).

117

Walter Benjamin, filósofo alemán, crítico literario y teórico marxista nacido en 1892 tuvo una vida marcada por el exilio y la marginalidad de su condición judía. En ese ambiente toma forma una insólita manera de mirar el mundo y una profunda experiencia sobre la escritura de la dispersión, de lo fragmentario, de lo inconcluso. Esta perspectiva de lo fragmentario es desde donde Benjamin piensa la historia. Su rechazo a las visiones totalizadoras del pensamiento decimonónico que buscaba el sentido de la historia en el progreso, la razón, la continuidad, la homogeneidad del tiempo se adelanta a las posturas actuales sobre la crisis de los grandes relatos de la modernidad y el descentramiento del sujeto. “Benjamin nos remite a una historia de fragmentos que funcionan como relámpagos de la memoria. El historiador debería trabajar allí donde por un instante la memoria se presenta como relámpago: fragmentos, trozos olvidados, palabras perdidas, acontecimientos pequeños, material de deshecho para una visión universalista y homogeneizante de la historia, material que rápidamente debe ser arrojado al basurero. Benjamin imagina al historiador como alguien que se desliza silenciosamente entre aquellos restos, fragmentos, palabras olvidadas,

huellas tenues que pacientemente fue reuniendo sin ánimo de encerrarlos en un código definitivo o en una tabla clasificatoria. Su preocupación es organizar el nuevo texto de tal modo que la pluralidad de trozos reunidos en él pueda poner de manifiesto el secreto de una época (Forster, 1991).

Para Benjamin, este modo de hacer historia representa “caminar los textos en sentido opuesto, pasándole a la historia el cepillo a contrapelo”, para remover las capas más profundas y permitir que salten a la luz algunos de los significados que quedaron en la sombra.

Cautivado por una pintura Paul Klee, en la que Benjamin encuentra lo que él cree es el ángel de la historia, logra una fusión entre experiencia estética y experiencia filosófica que lo lleva a escribir en *Tesis de filosofía de la historia* la tesis IX, considerada como una de las expresiones literarias y conceptuales más acabadas de Benjamin. Éstas son sus palabras:

Hay un cuadro de Klee que se llama *Angelus Novus*. En él se representa a un ángel que parece alejarse de algo que lo tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Éste ha de ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. *Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos él ve una catástrofe única que amontona ruinas sobre ruinas arrojándolas a sus pies*. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla una tempestad que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Esta tempestad le empuja irremediamente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Esa tempestad es lo que nosotros llamamos progreso (*idem*, 33).

En una extraordinaria labor de traducción entre la imagen del cuadro y la reflexión filosófica, Benjamin da forma a una aguda crítica a la concepción de historia en la que el tiempo, la temporalidad, es entendido como un cauce, como un continuum de sentido que fluye hacia el futuro. Benjamin sustituye la imagen del cauce por la del remolino donde el antes y el después giran y se entrecruzan. ¿Cómo leer el pasado, cómo recomponer lo despedazado sin ser arrastrados por la Razón, el Progreso o cualesquiera otras centralidades que constituyen límites y fronteras del pensar? Para Benjamin la respuesta es “caminar los textos en sentido opuesto, pasándole a la historia el cepillo a contrapelo” trabajando desde los trozos olvidados, las palabras perdidas, los acontecimientos pequeños, en fin, desde esos fragmentos que funcionan como “relámpagos de la memoria”.

La tercera metáfora en la que quiero detenerme es la “insurrección de los saberes”. Foucault da forma a esta imagen en el ámbito de sus reflexiones sobre la genealogía como una analítica histórica que se mueve en la dirección de desenterrar las prácticas sometidas y excluidas por la coherencia de las visiones totalitarias de la historia. Heredero de Nietzsche en éste y otros aspectos, Foucault postula un “retorno de los saberes”, mediante la analítica genealógica no por un mero interés de erudición, sino porque desde ellos es posible desplegar una operación epistemológica imprescindible: interrogar los límites del conocimiento construido (Foucault, 1979).

La genealogía constituye una analítica que pretende hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados por las sistematizaciones teóricas unitarias (ciencia, disciplinas, teorías) que ejercen una función de filtro, jerarquización y ordenamiento en nombre del conocimiento verdadero. La genealogía supone, en ese sentido, una insurrección de los saberes no tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino sobre todo contra los efectos del saber centralizador que han sido legados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado en el seno de una sociedad como la nuestra. El antecedente de este planteamiento lo encontramos en *Nietzsche, la genealogía y la historia* (Foucault, 1971). Su reflexión en ese momento apuntaba a un horizonte más amplio, el cuestionamiento a las lógicas históricas ocupadas en identificar los orígenes y reintroducir un punto de vista suprahistórico; una historia atemporal unificante del sentido, la verdad, el sujeto, el saber; una historia racional y teleológica cifrada por la continuidad y el encadenamiento natural de eventos. Hurgando en los escritos nietzscheanos, Foucault abre el camino para oponer a ese sentido atemporal de la historia otro donde la emergencia, la discontinuidad y el suceso permiten pensar de una manera cualitativamente distinta el sentido histórico: “hacer de la historia una contramemoria”, ir a contrapelo de la memoria que la historia atemporal nos ha heredado. Caminar los textos en sentido opuesto, pasando a la historia el cepillo a contrapelo, vislumbrando así algunos de los significados que quedaron atrapados, olvidados. Cepillar los textos en otras direcciones de las de la historia oficial nos permite descubrir nuevas aristas y establecer relaciones originales, que nos faciliten entender desde otras miradas los problemas con los que trabajamos.

Pero volvamos al espíritu. Me parece que esta palabra es una de las figuras del lenguaje más profundas y enigmáticas. Viene del latín *spiritus*, que significa soplo, aliento, aire respirado, que a su vez deriva del verbo

*spirare*, que significa “soplar el viento” y por extensión metafórica respirar, alentar, suspirar, exhalar. Lo que en latín llaman *spiritus* en griego es el *pneúma*. En su sistema de pensamiento los antiguos griegos distinguieron dos principios en la realidad: uno material, informe y pasivo, *hylé*, y otro el soplo que da forma, actualidad y movimiento a la materia, el *pneúma*. Origen de todo lo vivo y de todo movimiento, lo que da ser e inteligibilidad a las cosas naturales, fuerza que dirige las cosas hacia su propia perfección, razón que domina el mundo.

Quedemos con el espíritu como presencia intangible que es aliento de vida, soplo que anima, fundamento y sentido más profundo, “¿esencia?” y preguntémosnos ahora si es posible pensar en algo que fuese ese espíritu para la historia, sabiéndonos hijos de una época que ha puesto en cuestionamiento y bajo la lupa de la sospecha cualquier principio que se jacte de fundante. ¿Puede tener la historia una esencia?; ¿cuál sería el espíritu de la historia? Desde mi propia trayectoria intelectual y de investigación mi respuesta a estas preguntas es afirmativa, pero condicionada a entender de una cierta manera la historia y de una cierta manera su carácter esencial. Las reflexiones que compartiré con ustedes nacen y se alimentan en el campo de los estudios sobre educación, así que tomando ese ámbito de referencia me adentraré en lo que considero puede ser entendido como lo imprescindible de la historia.

120

### El pensar histórico como dimensión del conocimiento: la historia imprescindible

Desde las últimas décadas del siglo XX, se ha venido insistiendo en la naturaleza transdisciplinaria de los problemas de conocimiento. El modelo de disciplinas como cajones de anaquel se ha tornado obsoleto para abordar campos de investigación como la educación. Ahora pensamos más en términos de problemas y redes en vez de en objetos y disciplinas. Desde su nacimiento el campo de los estudios sobre educación ha sido un terreno híbrido, diversas disciplinas convergen en la construcción de este objeto de estudio aportando sus aparatos conceptuales y metodológicos, sus diversas formas de entender e interrogar la educación. La convivencia de ese espectro disciplinario ha sido fructífera para nuestra comprensión de la educación como fenómeno multirreferenciado y sobredeterminado. Nadie pondría en duda en el momento presente la pertinencia de abordajes que rebasen las fronteras disciplinarias: las zonas más sensibles al avance y la



formulación de problemas son precisamente las que nacen en los entrecruzamientos de miradas y lógicas disciplinarias. Siendo así, tiene sentido preguntarse por el papel de la historia en los estudios sobre educación.

Los historiadores mexicanos que trabajan en el campo de la educación han señalado desde la década de los ochenta la necesidad de que los estudios sobre educación no se queden anclados en el presentismo y la inmediatez, sino que desarrollen miradas de largo aliento que permitan el reconocimiento de la multiplicidad de tiempos, espacios y procesos que se condensan y sedimentan en las prácticas educativas en sentido amplio. Historias positivistas (preocupadas por la meticulosidad de los datos, por la documentación exhaustiva y serial, por “hacer hablar” al documento), historicistas (ancladas en las preguntas por los orígenes, el curso de la razón como hilo conductor que supera las épocas y en que residen las claves de interpretación), historias de recuento y descripción sin preguntas ni diálogo teórico, constituyen distintos modos de ponerse en contacto con la historia y pensar desde la historia los procesos de la vida social que han dado lugar a conocimiento de diverso tipo y profundidad. Sin embargo, la historia necesaria para la educación, señalan los expertos, no es la historia anecdótica ni la erudita, sino aquella que nos aporte elementos, herramientas metodológicas que nos permitan escudriñar a la distancia las maneras en que hemos configurado las memorias sobre la educación (Aguirre, 2005).

121

Los que nos desplazamos en el campo de la educación necesitamos explicaciones sobre su cambio, qué es lo que la mueve, qué es lo que permanece, cómo se transforman las prácticas y los discursos, por qué se transforman o bien por qué no se mueven, cuáles son los focos de resistencia, de qué manera persisten diversas tradiciones en nuestro diario hacer y pensar la educación (*idem*, 36).

Para observar desde ese ángulo se requiere una mirada de largo alcance que explique cómo surgen los objetos y se constituyen los problemas, cómo emergen las temáticas, cómo se forman y transforman los discursos y las prácticas. El problema de las diferentes duraciones de los hechos sociales como vía de acceso al reconocimiento de la multiplicidad de tiempos, de espacios y de procesos, planteado por Fernand Braudel a mediados del siglo XX, resulta ser una cuestión que interpela no sólo a la historia, sino también a las ciencias sociales contemporáneas en su conjunto.

El pensar histórico consiste entonces en esta forma específica de encarar la educación o cualquier otro ámbito de procesos de la sociedad: la ciencia, el arte, los valores, la política, la cultura; una forma de encararlos cuya guía de observación son los procesos de emergencia, desarrollo y cambio: cómo surgen los objetos y se constituyen los problemas, cómo emergen las temáticas, cómo se forman y transforman los discursos y las prácticas.

Así trazado el problema, la historia, sin dejar de ser una disciplina con métodos y teorías propios, ocupa el lugar de *una forma de racionalidad* que guía el conocimiento, *una forma de teorizar* que permite desplegar otras miradas sobre nuestros objetos de estudio. Es ése el pensar histórico como dimensión del conocimiento en torno a los procesos y prácticas de la vida social en sentido extenso.

Me interesa enfatizar lo anterior: la posición que sostengo no desconoce a la historia como una disciplina con aparatos teóricos y metodológicos propios, con perspectivas y enfoques que van desde la historiografía clásica hasta los Annales y la microhistoria, pasando por historia de las mentalidades; lo que se propone es hacer un uso de la historia como herramienta de intelección, de ahí la expresión: el pensar histórico como dimensión del conocimiento.

122 Tendremos que detenernos a desplegar cuidadosamente las hebras que componen la trama de esta afirmación. Comenzaré planteando algunas consideraciones sobre el conocimiento y pasaré después a la idea del pensar histórico como una forma de teorizar.

El conocimiento como problema de estudio ha sido tradicionalmente materia filosófica. Desde ahí se establecieron las grandes directrices para su reflexión y análisis a lo largo de la historia del pensamiento: sujeto que conoce, objeto de conocimiento, realidad, relación sujeto-objeto, etcétera.

El conocimiento como problema filosófico está presente desde los antiguos griegos; baste recordar la caverna de Platón como metáfora de las posibilidades del conocimiento humano. Pero la epistemología o teoría del conocimiento se inicia propiamente con el despertar de la ciencia moderna y la filosofía idealista heredera del cartesianismo. Para algunos, el *Ensayo sobre el entendimiento humano* de John Locke a finales del siglo xvii constituye el primer tratado de epistemología, para otros es la *Crítica de la razón pura* de Immanuel Kant, casi cien años después, la primera obra epistemológica propiamente dicha. El problema del conocimiento en su vertiente filosófica ha tenido desde sus inicios la preocupación central de hacer explícitos los principios que le otorgan validez al conocimiento científico desde la perspectiva de la capacidad de las disciplinas para construir

y reconstruir el mundo a partir de sus propias racionalidades y lógicas internas.

También la sociología en el siglo XIX y hasta la actualidad ha hecho importantes incursiones para entender el conocimiento como proceso que se configura en prácticas materiales y simbólicas de carácter cultural. Desde el horizonte de problematización que ofrece la sociología, el conocimiento es un proceso que no puede separarse de las condiciones sociales y culturales en que éste se genera. En ese sentido lo que se entiende por conocimiento no es únicamente el saber producido por la ciencia, sino toda construcción humana material y conceptual tendiente a organizar y encauzar nuestras experiencias en el mundo.

El problema del conocimiento ha sido también abordado desde la perspectiva de vertientes de la historia epistemológica e historia de las ideas. Existe pues un largo trayecto de pensamiento a propósito del conocimiento, que evidentemente no pretendo ni resumir ni bosquejar en este momento.

¿A qué me refiero entonces cuando reúno en una misma expresión los términos *conocimiento* y *pensar histórico* relacionándolos para establecer entre ellos un vínculo de sentido particular?

En primer lugar asumo como punto de partida que el conocimiento es un fenómeno complejo ya sea que se encare desde el ángulo filosófico (actividad mediante la cual el sujeto alcanza la realidad y se determina por ella, proceso que permite hacer inteligible la realidad, facultad para comprender por medio de la razón la naturaleza de las cosas), o que se le encare desde el horizonte sociológico (sistema de ideas con una génesis social que organizan las percepciones, las formas de entender la realidad y las concepciones de sí mismo) o en un posicionamiento más complejo aun se le encare como objeto de conocimiento (valga la autorreferencialidad).

En segundo lugar delimito el sentido con el que aludo al conocimiento en esta exposición. Apoyándome en los desarrollos teóricos de Niklas Luhmann –sociólogo alemán, contemporáneo de Habermas y considerado el mayor después de Weber– en el campo del constructivismo sistémico, adopto una caracterización del conocimiento como operación de observación en la que se ponen en marcha distinciones.

En las coordenadas teóricas luhmannianas, el conocimiento es entendido como un proceso que se desarrolla mediante operaciones de observación que emplean distinciones. El conocimiento tiene en la observación su matriz generadora, pero la observación entendida como procesamiento de selecciones que efectúa de manera simultánea un doble movimiento: *indicar* y *distinguir*. Al observar cualquier objeto o proceso se pone en

acción este doble movimiento: se enfoca una parte (se indica) y todo lo demás queda puesto en suspenso (se distingue). No se puede operar en ambos lados al mismo tiempo. Desde la parte enfocada se generan enlaces de sentido que explican y describen el objeto o proceso estudiado, la parte distinguida no se excluye simplemente sino que puede reintroducirse en observaciones posteriores.

Conforme a esta manera de plantear el problema, los actos de conocimiento son siempre resultado del manejo y procesamiento de selecciones. Con esto se implican varios supuestos: 1) no se puede observar todo al mismo tiempo; 2) los sectores o parcelas que se "ponen en foco" se observan con la guía de algún tipo de ordenación; 3) lo que se puede observar está posibilitado desde esa guía, 4) los enlaces de observaciones ulteriores y las descripciones que se producen están entramadas en esta red.

En tanto inicio; se trata siempre de una selección arbitraria: se comienza indicando una referencia, pero igualmente se podría iniciar por cualquier otra. Esto no significa una relativización de los puntos de partida que desembocara en una consideración del tipo "cualquier cosa se vale"; por el contrario, la propia selección establece límites a la emergencia de nuevos enlaces, pues la diferenciación seleccionada opera simultáneamente como condición de posibilidad y de constreñimiento.

124

Si entendemos este mecanismo del conocimiento como operación de observación, podremos entender también las distintas "ópticas" susceptibles de ponerse en marcha y lo que desde una u otra es posible de ser observado. Para los fines del tema tratado en esta conferencia me interesa referirme de manera específica a un tipo de distinciones: observar estructura y configuración del objeto de estudio en un momento dado u observar dinámicas de génesis y emergencia que conducen a unas estructuras y configuraciones y no a otras. En el primer caso se trata de lógicas situacionales, en el segundo de lógicas procesales.

En una lógica situacional, el horizonte de temporalidad se define desde la dimensión sincrónica que organiza el análisis, teniendo como base un momento o nivel del proceso u objeto que se estudia. Se enfatiza el ángulo de *lo constituido*. Las preguntas que se formulan desde esa directriz se centran en los aspectos estructurados así como sus componentes y mecanismos de estabilidad y permanencia: ¿cómo es *x*?; ¿qué rasgos lo definen?; ¿qué elementos lo componen?; ¿cómo se relacionan?, etc. La referencia al desarrollo anterior del proceso se postula en términos de "antecedentes", el cambio se analiza como transición o paso de un momento a otro.

En una lógica procesal, el horizonte de temporalidad se define desde la dimensión diacrónica que organiza el análisis a partir de una lectura cruzada entre momentos y niveles del proceso u objeto de estudio. Se enfatiza el ángulo de *lo constituyente*. Le caracterizan preguntas que se refieren a los aspectos de génesis, cambio y transformación de lo que se presenta como estructurado: ¿cómo ha llegado  $x$  a ser  $x$ ?; ¿de dónde proceden y cómo se formaron los elementos que lo componen?; ¿de qué modo esa formación previa incide en su configuración presente? La referencia al desarrollo y emergencia del objeto juega un lugar central en tanto brinda los elementos para situar las lógicas y mediaciones que han llevado a una configuración específica y no a otra. El cambio se analiza como condición estructurante del proceso y no como distancia o interfase entre etapas de estabilidad.

Las diferencias fundamentales radican en que desde una analítica procesal se reivindican tiempo, espacio y movimiento como categorías fundantes del análisis, leyendo los procesos desde la tensión entre cambio y permanencia. Se trata, en breve, de pensar en el proceso desde sus cambios o pensar en el proceso desde un momento particular en su devenir.

Todos los campos de estudio tienen sedimentadas en su estructura presente las preguntas que le dieron origen, las prácticas y discursos que en distintas temporalidades fueron tomando forma, etc. El pensar histórico consiste en una forma de razonamiento que pone el acento en la necesidad y pertinencia de reconstruir desde el presente las experiencias fragmentadas, sacar a la luz las experiencias olvidadas o perdidas. No resulta extraño entonces que, en no pocas ocasiones, pensadores disímiles hayan hecho paralelismos entre la historia y el psicoanálisis. Durkheim, por ejemplo, se refiere así:

125

Pienso que el inconsciente de una disciplina es su historia, el inconsciente son las condiciones sociales de producción ocultas, olvidadas. El producto separado de sus condiciones sociales de producción cambia de sentido y ejerce un efecto ideológico. Saber lo que se hace cuando se hace ciencia supone que se sepa cómo se han hecho históricamente los problemas, las herramientas, los métodos y los conceptos que se utilizan (citado en Aguirre, 2005).

Detengámonos ahora en el término *teorizar* para tratar de clarificar el sentido de la expresión “el pensar histórico como forma de teorizar”. Se le entiende como sinónimo de trabajo teórico, esto es, como una faceta del trabajo analítico que consiste en apropiarse de herramientas para abordar los objetos de estudio, para plantear preguntas, para formular problemas,

para interpretar los datos o informaciones vinculados con los temas que cada quien trabaja. Recolectar y ordenar datos es ya una operación informada por la teoría: dentro del amplísimo espectro de datos posibles se seleccionan algunos y otros se dejan de lado. Teorizar consiste en dar forma a un horizonte de visibilidad que nos permite enfocar algunos aspectos mientras que otros quedan temporalmente en la sombra, identificar elementos, establecer relaciones entre ellos, etc., como base para proponer generalizaciones con cierto nivel de abstracción. Teorizar consiste en el manejo de lo indeterminado para transformarlo en determinado, en ese sentido, el trabajo teórico está vinculado con la ampliación del campo de las posibilidades. La teoría debe servir para una reformulación constante del conocimiento acumulado que aumente la capacidad de nuevos enlaces de sentido para extender los límites de conocimiento construido. Una peculiaridad del trabajo teórico consiste en hacer posibles las comparaciones, esforzándose por establecer comparaciones ahí donde a primera vista no parece haber algo comparable. Esta agudización de los puntos de comparación, mediante la abstracción, es un logro específico del trabajo teórico; para decirlo de otro modo, se trata de una ganancia de puntos de vista sobre lo heterogéneo (Luhmann, 1996).

126

Un aspecto más a considerar consiste en que el trabajo teórico delimita las formas en que pueden ser comunicadas y reformuladas las explicaciones construidas sobre los objetos estudiados. La teoría genera interdependencias internas y posibilita la continuidad de la comunicación en la investigación científica. Ninguna afirmación resultante del trabajo teórico se puede modificar libremente o en cualquier sentido y las formulaciones teóricas mantienen relaciones de estreñimiento mutuo y dentro de limitaciones. Luhmann ofrece un sugerente ejemplo al respecto:

La afirmación: la sociedad es un sistema social que no se puede modificar a placer, por ejemplo, no se puede modificar mediante el predicado “cuando se ve roja es que ya está madura” ya que esto podría predicarse de las cerezas o de las fresas[...] se podría decir: la sociedad está madura cuando es roja; pero evidentemente una frase como esta se entiende sólo cuando uno interpreta madura como revolución y roja desde la perspectiva del color de un movimiento social; por tanto, opera sólo dentro de limitaciones (*idem*, 292).

Cuáles serían algunos rasgos de lo que aquí he llamado “pensar histórico”:

- El conocimiento constituye una preocupación fundamental de indagación. Pero el conocimiento entendido no como categorías fijas de

pensamiento, sino como sistemas de razón en sentido amplio: narrativas, discursos, imágenes, que evolucionan y a través de los cuales se clasifican y ordenan los objetos, problemas o temas de estudio a lo largo del tiempo. Centralmente le interesa analizar cómo cambian los sistemas de razón en tanto práctica epistemológica y cultural y cómo esos cambios condicionan las posibilidades para percibir y plantear viejos y nuevos problemas.

- Se privilegian las preguntas de tipo *cómo* sobre las de tipo *qué*: ¿Cómo emergen y cambian los conceptos y la semántica utilizada para describir los procesos de la educación, las interacciones de género y familia, o los procesos de la política, de la economía, etc.?; ¿cómo se transforman las configuraciones discursivas a lo largo del tiempo?; ¿cómo hemos llegado a saber lo que sabemos y cómo este conocimiento enmarca lo que puede ser conocido? Es evidente que en el vasto campo del sentido se pueden proponer las preguntas del tipo *qué y/o* del tipo *cómo*, pero la ganancia en las preguntas de tipo *cómo* radica en que ponen al descubierto no sólo los componentes de estructura, sino también los procesos de génesis en sus distintas coordenadas espaciales, temporales y de configuración conceptual. Adicionalmente son la vía para formular preguntas acerca de cómo observan los observadores (Luhmann, 1996, 293).
- Las racionalidades implicadas en el desarrollo del conocimiento son heterogéneas, híbridas, “tienen muchas edades”, siguen trayectorias complejas y es constitutivo de ellas tanto la ruptura como la unidad; en ese sentido, no siguen trayectorias lineales ni progresivas.
- El conocimiento producido es policontextual, no tiene vértice ni centro, es decir, ninguna narrativa puede atribuirse una condición de superioridad frente a otras igualmente posibles (Luhmann, 1996).

127

Volviendo al sugerente título de este encuentro, quisiera ahora centrarme en la idea de los distintos tiempos y espacios que trenzan la pluriculturalidad de las sociedades humanas.

## La alteridad como experiencia de conocimiento

Acercarse a la multiplicidad de tiempos, espacios y prácticas es ponerse en contacto con la experiencia de la otredad: ¿cómo leer lo otro, lo extraño, lo desconocido o poco familiar, aquello que se distancia o no cabe en nuestro esquema de pensamiento y clasificación?

Siguiendo una línea de pensamiento sociológico que corre de Durkheim

## II. Puntos de vista

a Elias podemos identificar al menos dos formas contrastantes de procesar las experiencias de otredad. En una, las características del observador eclipsan las características del objeto observado:

- A partir de las similitudes establezco las categorías de percepción que me son familiares y las proyecto hacia el otro para entenderlo a él y su mundo.
- A partir de jerarquías propias del observador del tipo: más –menos, aquí– allá, inferior –superior se describe y clasifica al otro.

Este modo de aproximación al otro se puede describir mediante las categorías de *sociocentrismo* y *compromiso*. Los valores, ideales, creencias y visiones del mundo propias del observador y su grupo sirven como modelos orientadores. Es una posición sociocéntrica puesto que está basada en el compromiso con los valores propios de su sociedad y en la que tendencias hacia la universalización dificultan la comprensión de las características distintivas del otro. Trabajan con distinciones como semejanza/desemejanza, que en términos valorativos se traducen como igualdad/desigualdad e identidad/diferencia. La búsqueda de similitudes constituye una disposición natural para conformar su propia perspectiva del mundo. La otredad es una experiencia que se procesa desde una posición sociocéntrica. Lo “extraño”, lo “diferente” se interpreta desde valoraciones como “menor”, “en falta”, “tendiente a”, etc. Es decir, situando al otro en jerarquías de superioridad/inferioridad propias del observador y su mundo.

128

La antropología europea en sus orígenes constituye un ejemplo claro de este modo sociocéntrico de aproximarse al otro. El desarrollo inicial de la antropología coincide con el auge del positivismo y con el colonialismo europeo asociado con la Revolución Industrial. Por esta razón, muchos de los trabajos de los primeros antropólogos franceses y británicos enfocaban las sociedades no occidentales: América, África, Asia, Oceanía. Los primeros acercamientos de la antropología extrapolaban los conceptos europeos para comprender la enorme diversidad cultural de las latitudes no europeas, clasificando a los pueblos de acuerdo con su mayor o menor progreso en referencia a las propias sociedades. En ese sentido resulta sorprendente la manera de clasificar los productos culturales de las distintas sociedades: las obras de sociedades consideradas “civilizadas” como China o Egipto se exhibían en museos dedicados al arte, junto a obras europeas, mientras, que las de África y América se mostraban en los museos de historia natural junto a los huesos de dinosaurios y los muestrarios de flora y fauna.



Las categorías de pensamiento utilizadas para explicar el aquí, lo natural, lo nuestro se extrapolan para entender el allá, lo otro, lo extraño y de esa extrapolación lo que resulta es una radical imposibilidad de comprender la alteridad en lo que le es distintivo.

En la otra forma de procesar las experiencias de la otredad, las características del observador no eclipsan el objeto observado:

- Se ponen en suspenso los intereses del observador, sus compromisos normativos y sus valores sociales.
- Se relaciona al otro no con criterios o tipos universales, sino con las condiciones contextuales de su propio espacio y dimensión social y cultural.

*Distanciamiento y perspectivismo* son las categorías fundamentales de este otro estilo de percepción e interpretación de la otredad cultural, opuesto al basado en el compromiso y sociocentrismo. Se trata no sólo de comprender lo que es distinto de mí en los otros, sino también de concebirllos como iguales aunque diferentes. Se asienta en un relativismo de los modelos, tipos y criterios culturales en el cual no se relaciona al otro con criterios o tipos universales, sino con sus propias condiciones contextuales. Parafraseando a Todorov, si las coordenadas culturales y axiológicas son distintas, para comprender la alteridad “no se pueden comparar sustancias sino únicamente relaciones”.

129

Mientras que en el modo de comprensión basado en el compromiso se trabaja estableciendo analogías directas que conducen a identificar como lo esencial las “similitudes”, en el distanciamiento la comparación de relaciones permite una mayor sensibilidad a la multiplicidad de manifestaciones de las diferencias empíricas.

Hasta aquí me he referido a estilos cognitivos de percibir y pensar la otredad cultural. Comprender la distintividad de los otros implica operaciones de comparación; por ello, enfocaré el final de mi exposición a las operaciones básicas implicadas en la comparación.

En un sentido general, la comparación es una forma de pensamiento universal para ordenar el mundo exterior en la que se ponen en marcha las siguientes operaciones elementales:

- a) Identificar similitudes.
- b) Ordenar diferencias mediante distinciones del tipo más/menos, aquí/allá, ahora/entonces y establecer jerarquías o gradaciones.
- c) Identificar diferencias.

Las formas en que se combinan y el énfasis que se da a estas distintas operaciones varían según se trate de comparar objetos o fenómenos o de asociar relaciones entre objetos o fenómenos.

Lo que se está planteando es que hay distintos tipos de comparación. En la comparación simple o de un solo nivel se relacionan entre sí objetos (prácticas, procesos) a partir de sus aspectos fácticos. La comparación simple contrasta rasgos, identifica características singulares, establece clasificaciones y relaciona fenómenos culturales a partir de su contenido fáctico.

En la comparación compleja o de varios niveles, la aproximación a los objetos que se estudian no se detiene en las manifestaciones empíricas ni toma a éstas como la base de la comparación, sino que parte de relaciones supuestas entre distintos fenómenos, variables o niveles. No se refiere a objetos empíricos en sentido estricto, sino a conexiones hipotéticas entre variables del objeto o fenómeno en cuestión, identificando además diferentes niveles de análisis. Las manifestaciones empíricas de aquello que se estudia se plantean no en el modo de características singulares, sino como grupos de relaciones y la comparación consiste no en contrastar rasgos singulares, sino en vincular las relaciones identificadas. La lógica de vincular relaciones hace que la comparación vaya más allá de su natural nexo con las semejanzas, llevándola a explorar y analizar las diferencias socioculturales.

130

El siguiente ejemplo sirve para ilustrar la diferencia entre ambos tipos de comparación. A principio de los años cincuenta, Pierre Bourdieu, sociólogo francés ampliamente conocido por sus aportaciones a la sociología de la cultura, realizó un estudio sobre las prácticas matrimoniales en distintas sociedades árabes. Esta investigación marcó el momento de intersección entre el pensamiento antropológico y el sociológico en su trayectoria intelectual. Un primer acercamiento consistió en describir las características singulares del fenómeno en dos distintos contextos mediante la herramienta de cuantificación estadística. Encontró que lo que se suponía era el matrimonio típico en esas sociedades (con la prima hermana) sólo representaba un porcentaje del orden del 3 al 6 %. Poco era lo que esta aproximación aportaba al conocimiento de las prácticas matrimoniales, así que reenfocó las manifestaciones empíricas a partir de establecer relaciones hipotéticas mediante las nociones de parentesco, reglas de parentesco y estrategias matrimoniales. Identificar grupos de relaciones y compararlas –vincular relaciones– representó un cambio de óptica que permitió rebasar el nivel de descripción organizado a partir de los datos singulares y explorar con mayor profundidad las diferencias socioculturales. Éste fue el terreno que permitió a Bourdieu desarrollar la noción de estrategia en

contraste con la noción de regla (central para la antropología de los años cincuenta) como uno de sus muchos aportes teóricos al lado de las célebres nociones de *capital cultural*, *capital simbólico*, *habitus* y *campo*, entre otras.

Tenemos por una parte datos interculturales que bien pueden ser resultado de observaciones históricas y tenemos también paralelamente teorías sociales; los puentes entre ambos elementos se construyen mediante operaciones de articulación que son las que nos permiten comprender la diversidad puesta ante nuestros ojos. Las observaciones históricas sobre las diferencias de tiempo, espacio y cultura en las sociedades constituyen un material invaluable para establecer proposiciones teóricas que nos ayuden a comprender la diferencia, la alteridad.

Para concluir: el pensar histórico como forma de intelección encaminada a entender la configuración actual del conocimiento a través de una excavación de sus cambiantes formaciones a lo largo del tiempo tiene su razón de ser no en un mero interés de erudición, sino porque desde ahí es posible desplegar una operación epistemológica imprescindible para nosotros aquí y ahora: interrogar los límites del conocimiento construido. La invitación es clara y directa: recurrir al pasado, cercano o lejano, como espacio de la memoria donde habitan las imágenes fragmentadas y soterradas que nos ayudan a entender quiénes somos, qué sabemos y cómo hemos llegado hasta aquí. Si esto es o no el espíritu de la historia, es una cuestión que admite debate, por mi parte, la asumo como una forma imprescindible de contacto con la historia.

131

## Bibliografía

- AGUIRRE LORA, María Esther, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, Plaza y Valdés-Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.
- FORSTER, Ricardo, W. Benjamin y T.W. Adorno, *El ensayo como filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- FOUCAULT, Michel, "Curso del 7 de enero de 1976", en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979.
- GRANJA CASTRO, Josefina, *Formaciones conceptuales en educación*, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Universidad Iberoamericana, 1988.
- LUHMANN, Niklas, 1996, *La ciencia de la sociedad*, México, Antrophos-

## II. Puntos de vista

- Universidad Iberoamericana, 1996.
- POPKEWITZ, Thomas, Barry Franklin y Miguel Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México, Pomares, 2003.
- REALE, Giovanni y Dario Antiseri, *Historia del pensamiento científico y filosófico*, tomo III, Barcelona, Herder, 1988.
- SCHRIEWER, Jürgen, “El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos”, en Jürgen Schriewer y F. Pedro (coord.), *Manual de educación comparada. Teorías, investigaciones, perspectivas*, vol. II, Barcelona, Pomares-Corredor, 1991, pp. 189-251.
- TODOROV, Tzvetan, *La conquista de América: el problema del otro*, México, Siglo XXI, 2000.

# Repensar la región: reflexiones para un debate interdisciplinario

Oresta López<sup>1</sup>

*[...] la antigua reverencia del historiador por la geografía se ha manifestado estéril. Las más de las veces no ha producido sino esos capítulos preliminares que, en el mejor de los casos, definían el marco topográfico de un estudio histórico, en el que el influjo del medio ya no se hacía sentir después.*

JEAN-MARIE PESEZ, 1991.

*En este artículo se presentan diferentes cuestiones y reflexiones acerca de la teoría y la práctica de la región. El interés es abrir el debate interdisciplinario en torno a las prácticas profesionales que tenemos para elegir, definir, acotar y construir el espacio o la región de estudio en nuestras investigaciones. El texto permite hacer el recorrido de los compartimentos, cruces y desencuentros disciplinarios que se han dado entre historiadores y geógrafos, por su relevancia para construir conocimientos sobre la región. Ofrece un recorrido de prácticas de historiadores para "definir el espacio de estudio" desde sus anclajes nacionalistas decimonónicos, hasta los esfuerzos de Braudel por establecer una geohistoria con todo y sus complejidades temporales.*

133

*Se aborda, asimismo, algunos esfuerzos para entender las dinámicas de la historia de la región, desde los emprendidos por don Luis González, en su concepto de microhistoria del terruño conocido e íntimo, y sus desplazamientos teóricos. El texto reconoce la importancia de la construcción metodológica y de trabajar "la región como hipótesis" para entender su dinámica y sus numerosos vínculos y contextos posibles.*

Región • Interdisciplina • Geohistoria • Microhistoria • Espacio

<sup>1</sup> Historiadora y antropóloga de la Educación; doctora en Ciencias Sociales por el CIESAS-Occidente; investigadora de El Colegio de San Luis, A.C, ex presidenta de la SOMEHIDE. Líneas de investigación: las relaciones de género en la Educación, Magisterio y Educación rural, intercultural e indígena en los siglos XIX y XX. La investigación educativa en el noreste de México. Autora de *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital* (2001); y de *Entre lo emergente y lo posible: desafíos compartidos en la investigación educativa* (2007). Correo electrónico: olopez@colsan.edu.mx

*In this article multiple ideas and reflections about the theory and the practice of the region are introduced. The goal is to open the interdisciplinary debate about the professional practices we have available to choose, define, limit and build the space or region of study in our researches. The article allows to transit through the compartments, crossings and disciplinary conflicts between historians and geographers, due to the relevance to build knowledge about the region. It offers a walk through the practices of historians "defining the study space" from the nationalist XIX century anchorage, all the way to the Braudel efforts to establish a "Geo history" with all its temporary complexities.*

*Its also approaches some efforts to understand the historical dynamics from the region, all the way from those undertaken by Luis Gonzalez, in his microhistory concept of the well known and intimate "terruño" and its theoretical displacements. The text recognizes the importance of the methodological construction and of working "the region as a hypothesis" to understand its dynamic and numerous links and plausible contexts.*

Region • Interdisciplinary • Geo history • Micro history • Space

\* \* \*

### Introducción

Los historiadores mexicanos formados en las décadas de los ochenta y noventa del siglo xx—los de mi generación—estamos familiarizados con la crítica a la historia monumental y con el hecho de tomar afecto a la historia regional. Nos involucramos con las preocupaciones metodológicas de la historiografía francesa siempre ligada a la geografía histórica y a disfrutar a Braudel, sorprendiéndonos por su amplio manejo de datos sobre el entorno natural del Mediterráneo y sus propuestas para comprender la diversidad de usos del tiempo. No obstante, aun cuando nos hemos ocupado durante años en hacer historia regional, hemos sido poco reflexivos sobre los usos conceptuales que hacemos de "la región", pues en nuestra herencia positiva de hacer historia, resultaba obvio y suficiente con señalarla en un mapa o caracterizarla a partir de un simple cálculo geométrico.

De alguna forma compartimos estas preocupaciones con colegas de generaciones anteriores y posteriores que de igual manera no están satisfechos con la forma como aprendieron en la escuela a usar las referencias geográficas dentro de sus investigaciones.

Incluso a medida que el estudio es más lejano del presente, la necesidad de los mapas o de conocer físicamente la región se considera menor o en algunos casos se asume como una tarea prácticamente imposible, lo cual confirma una actitud de búsqueda positiva de la región, que pasa de lo dado, al determinismo, o a la nada, a la renuncia conceptual. En este orden de cosas, quizá no sea exagerado reconocer que nuestras referencias a "la región" han sido más afectivas e ideologizadas que teorizadas o reflexionadas.

Así, aun cuando podamos tener a la mano las referencias fuertes de la geografía, con sus hipótesis de la influencia física del medio natural sobre los grupos humanos, no tenemos la misma actitud de nuestros antecesores, ni la seguridad y el optimismo que los historiadores de los años sesenta y setenta depositaban en estas referencias para establecer un soporte científico de la historia.

En este ensayo presento, más que reflexiones pulidas y terminadas, un conjunto de interrogantes que he planteado en mi práctica profesional como historiadora y antropóloga de la educación, recuperando tanto mi formación como mi experiencia en diversas regiones de México, así como del contacto y debate conceptual con colegas geógrafos, historiadores y antropólogos ocupados de entender las dinámicas de la región.

Empiezo por situar los compartimentos, cruces y desencuentros disciplinarios que se han dado entre historiadores y geógrafos, por su relevancia para construir conocimientos sobre la región.

135

## Los historiadores y la geografía histórica

En su estudio sobre la construcción histórica de las ciencias sociales, Immanuel Wallerstein nos recuerda que la geografía, pese a ser muy antigua, no adquirió una importancia como campo científico sino a fines del siglo XIX.<sup>2</sup> No obstante, su indefinición disciplinaria la hacía acercarse tanto a las ciencias naturales como a las humanidades y hasta antes de 1945 tenía una virtud que a la vez fue su desgracia: era la única disciplina que intentó de manera consciente contar con una perspectiva mundial como objeto de estudio. Esto sucedió en momentos en que se compartimentaba más el conocimiento en disciplinas, mientras que la geografía se rehusaba

<sup>2</sup> Immanuel WALLERSTEIN; (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI, UNAM, 1996, pp. 29-30.

a la categorización y se mostraba tendiente a la generalización y sintetización con poco análisis. Se convirtió así en el pariente pobre de la historia, pero con consecuencias de más alto impacto dentro de las ciencias sociales:

En consecuencia, en las ciencias sociales hubo un relativo descuido del tratamiento del espacio y el lugar. El acento en el progreso y la política de organización del cambio social dio una importancia básica a la dimensión temporal de la existencia social, pero dejó la dimensión espacial en un limbo incierto. Si los procesos eran universales y deterministas, el espacio era teóricamente irrelevante. Si los procesos eran casi únicos e irrepetibles, el espacio pasaba a ser un mero elemento (y un elemento menor) de la especificidad.<sup>3</sup>

De tal manera que el espacio era una plataforma inerte para el desarrollo de los acontecimientos, o bien un contexto con ciertas influencias sobre los acontecimientos pero no dignas de analizarse a fondo.

En la práctica de los científicos sociales, las nociones de espacialidad no tenían mayor importancia y por ello era común que los investigadores se apoyaran en la división política del mundo. Las fronteras nacionales eran los límites espaciales para los estudios de filósofos, politólogos, economistas e historiadores.

136

Según Jean Pierre Raison, la geografía histórica como especialidad definida y reconocida no tiene aún en nuestros días sino un estatuto ambiguo e incierto que difiere según países y escuelas.<sup>4</sup> En Francia es donde la historia y la geografía han tenido su alianza más luminosa y próspera. En este país, todos los historiadores son un poco geógrafos y todos los geógrafos estudian también historia. Pero sus relaciones han sido tormentosas: estas dos disciplinas se hacen mutuamente la guerra o sus alianzas son muy frágiles.

Casi de la mano con la historiografía positivista, a principios del siglo xx era notorio que los geógrafos se consideraban los dueños de ciertas etapas y campos de la historia especialmente de lo económico y social, mientras que los historiadores se ocupaban de lo político.

<sup>3</sup> Immanuel WALLERSTEIN, *op. cit.*, p. 30.

<sup>4</sup> Jean Pierre RAISON, "Geografía histórica", en Le Goff, Chartier, Revel *et al.*, *La nueva historia*, Diccionario del saber moderno, Bilbao, España, El Mensajero, s.f., p. 234.



Con el nacimiento de la llamada escuela de los anales se logra una gran apertura en cuanto a los campos de la disciplina histórica, casi nada les será ajeno, ni el clima, ni lo rural. Trabajos como el de Marc Bloch y R. Dion sobre la historia rural de Francia mostraban que el territorio del historiador se modificaba y ampliaba:

Sin embargo, no se trata en modo alguno de tachar a los historiadores de imperialistas: el ensanchamiento de su propia visión va acompañado por el contrario, de una anchura de miras creciente y de un llamamiento claramente formulado a los geógrafos. Una ciencia progresa por sus márgenes y, lo que es más, muy a menudo débese a disciplinas intermedias el hecho de definirse con mayor precisión; en cierta manera, son los historiadores los que han ido precisando la orientación de la geografía, así como fueron los filósofos quienes lo hicieron con la de la historia.<sup>5</sup>

Los historiadores afines a la corriente de los Annales, desde su primera etapa, mostraron su apuesta a una forma más abierta de hacer historia, tocando temas apenas trabajados por los geógrafos, como las epidemias o la muerte. En este diálogo con la geografía y con otras disciplinas, Fernand Braudel, líder de la segunda etapa de Annales, hizo un llamamiento a hacer lo que denominó *geohistoria*, para:

Plantear los problemas humanos tal como los ve desplegados en el espacio y, de ser posible, cartografiados, una geografía humana inteligente: [...] hacer una verdadera geografía humana retrospectiva; obligar así a los geógrafos (lo que sería relativamente fácil) a prestar más atención al tiempo, y a los historiadores (lo que sería más difícil) a interesarse más por el espacio y lo que éste soporta, por lo que engendra, por lo que facilita y por lo que dificulta; en una palabra, inducirles a tener suficientemente en cuenta su formidable permanencia.<sup>6</sup>

Para Braudel, sólo la observación geográfica podría llevar a la profunda comprensión de los ritmos del tiempo. Quizá por ello Peter Burke afirmaba que a Braudel no le interesaban tanto Felipe II y quizá hasta el Mediterráneo, sino como medios para conocer la naturaleza del tiempo histórico.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Jean Pierre RAISON, *op. cit.*, p. 236.

<sup>6</sup> Raison recupera este llamado que hace Formand BRAUDEL en su gran obra *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, en la edición francesa de 1966, p. 246.

<sup>7</sup> Peter BURKE, *Sociología e historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1987, p. 120.

Gracias a sus trabajos, podemos comprender que cualquier modelo geográfico que se pretenda sólido tiene que soportar las pruebas del tiempo. Así mismo, Braudel puso sobre la mesa de las discusiones la reflexión sobre cuáles podrían ser las determinaciones reales de la naturaleza y la diversidad de opciones que tienen los grupos humanos para enfrentarla. Abriendo de esta manera un diálogo entre la historia y las ciencias sociales.

La dedicación y profundización que Braudel llegó a tener en su estudio sobre las culturas del Mediterráneo y su interacción con el entorno geográfico lo llevaron a plantearse preguntas poco comunes entre los historiadores; decía por ejemplo; “¿Podemos pensar en las montañas sin sus habitantes?; ¿el Mediterráneo no es, ante todo, un mar entre montañas?; ¿y no conviene destacar esto con fuerza sobre el plano de la historia, ya que, generalmente, este hecho y sus múltiples consecuencias pasan inadvertidos?”.<sup>8</sup>

“¿Qué es exactamente una montaña?”; ¿diremos, entonces, que las montañas son algo así como los barrios pobres del Mediterráneo, sus reservas proletarias?<sup>9</sup>

138

Braudel no se limitaba a las fronteras nacionales para realizar su estudio, sino que construyó como objeto de investigación “una gran región” y tomó la cuenca del Mediterráneo para mostrar que más allá de las acciones del Estado y de las élites están los campesinos montañeses y su pobreza; están los elementos geográficos, demográficos y ecológicos, como factores que afectan de alguna forma cualquier actividad humana. Llegó a otorgar al medio ambiente un papel determinante en el destino de las sociedades humanas, de ahí el pesimismo y determinismo que se atribuyó a su obra. Fernand Braudel hizo una historia de larga duración que diera cuenta de una visión más estructuralista. En esta perspectiva y en alianza con los geógrafos, Braudel anunció una nueva forma de hacer historia “científica”, misma que fue continuada por Pierre Goubert y uno de los discípulos más brillantes de éste: Emmanuel Leroy Ladurie.

Ladurie, en su *Historia del clima*, profundizó el uso de las técnicas históricas combinadas con las geográficas, haciendo realidad la experiencia de una geografía histórica.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Fernand BRAUDEL, *op. cit.*, Tomo I, México, Fondo de Cultura Económica, 1976, p. 29.

<sup>9</sup> *Ibidem*, pp. 35-36.

<sup>10</sup> Emmanuel LEROY LADURIE, *Histoire du climat depuis l'an mil*, Flammarion, 1967.

P. Burke, no obstante, reconoció que lo más valioso del trabajo de Ladorie fue su historia de *Los campesinos del Languedoc*, donde aplicó un modelo no tanto geohistórico, sino más bien ecológico-demográfico, dando mayor peso a los cambios demográficos provocados por factores no sólo económicos sino también culturales y mentales. Burke le atribuye cierta influencia de la antropología social, pues se interesa por costumbres, modos de vida, parentesco, herencia y formas de pensar de los campesinos.<sup>11</sup>

Ladorie estaba atento a los cambios en el tiempo y en el espacio, hablaba de una historia “inmóvil” de grupos sociales en relación con su entorno y estudiaba un gran ciclo agrario con tres siglos de duración, del siglo xv a inicios del xviii, en el cual hubo un crecimiento y un declive que muestra una especie de retorno al punto de partida; no obstante, también se interesaba en integrar la historia de los acontecimientos y particularmente de aquellos que revelan las acciones a favor del cambio social como las revueltas y protestas.<sup>12</sup>

Para Lawrence Stone, el trabajo de Ladorie cae en el revisionismo histórico exacerbado, pues la forma en que pone la mirada concentrada en la vida material de las masas, desde un enfoque ecodemográfico, ignora un conjunto de transformaciones en la cultura y las elites que también participaron en esos cinco siglos de estudio:

139

En este nuevo modelo histórico, movimientos tales como el Renacimiento, la Reforma, la Ilustración y el surgimiento del Estado moderno simplemente desaparecieron. Se pasaron por alto las transformaciones masivas en cuanto a la cultura, el arte, la arquitectura, la literatura, la religión, la educación, la ciencia, el derecho, la constitución, la construcción del Estado, la burocracia, la organización militar, las disposiciones fiscales, etc., que tuvieron lugar entre los niveles jerárquicos superiores de la sociedad durante esos cinco siglos.<sup>13</sup>

Ladorie fue el más radical de una generación de historiadores ecológico-demográficos, que defendieron el estatus científico de la historia por apoyarse en la geografía histórica, la demografía histórica y la cuantificación. Incluso, Ladorie defendía la idea de que ninguna historia que no pudiera ser cuantificable podía decirse científica.

<sup>11</sup> Peter BURKE, *op. cit.*, 1980, p. 120.

<sup>12</sup> Emmanuel LEROY LADURIE, *op. cit.*, pp. 124-126.

<sup>13</sup> Lawrence STONE, *El pasado y el presente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 101.

Desde la reflexión historiográfica cabe preguntarse por ese proceso mediante el cual se han ido aproximando los historiadores al reconocimiento del llamado anteriormente el "tercer nivel" y cómo el modelo ecológico-demográfico, pese al uso de la matemática y cartografía, puede caer en determinismos y anacronismos significativos si no valora la cultura de los grupos sociales y su influencia en el cambio social.

Si bien los historiadores franceses han contado desde siempre con una alianza no fácil pero estable, con los geógrafos, en países como el nuestro, enfrentamos rezagos considerables. En la década de los setenta, Alejandra Moreno Toscano reconocía que nuestros conocimientos sobre elemental geografía histórica estaban aún en el comienzo, que después de los esfuerzos de Del Paso y Troncoso y de Edmundo O'Gorman por trazar las divisiones geográficas de la Nueva España y por enunciar las grandes transformaciones territoriales de México, seguíamos con pocos estudios para desarrollar conocimientos de las regiones y sus transformaciones históricas. Las dificultades para comprender las transformaciones en los paisajes rurales y el significado de la vida en las ciudades medias porfirianas eran tan manifiestas que no rebasaban el nivel del relato melancólico sobre la provincia.<sup>14</sup>

140

Durante las décadas finales del siglo xx ha sido importante el desarrollo de estudios de demografía histórica y se han elaborado cartografías diversas y trabajos pioneros de historia urbana. Los retos son cada vez mayores, muchos historiadores seguimos estando a la zaga de las nuevas tecnologías informáticas para el diseño de mapas históricos en softwares. Ni siquiera para buenos materiales educativos contamos con estos recursos y seguimos haciendo a mano y con grandes imprecisiones nuestras artesanas representaciones cartográficas. Pero habría que añadir que el principal reto no es el técnico, sino la necesidad de apoyos conceptuales para definir las regiones que estudiamos.

Quizá uno de los legados históricos más importantes y originales para la comprensión de los pequeños espacios ha sido el trabajo que sobre microhistoria escribió don Luis González. Él pensó durante años escribir una historia desde su "patria chica" o más bien desde *la patria*, para cuestionar de alguna forma el centralismo y el olvido de la historia de pueblos y villas.

<sup>14</sup> Alejandra MORENO TOSCANO, "El paisaje rural y las ciudades: dos perspectivas de la geografía histórica", en *Historia Mexicana*, vol. XXI, núm. 2, México, El Colegio de México, octubre-diciembre de 1971, pp. 242-268.

## El terruño y la querencia

Cuando Luis González explica qué es un terruño –Según Eric V. Young– lo hace dentro de una narración de su propia experiencia vivida al comparar lo que vivió y vio en su pueblo San José de Gracia, a diferencia de la ciudad de Guadalajara. Mediante este procedimiento nos incorpora algunas nociones comparativas del terruño y la región:

Un terruño es un espacio corto, abarcable de una sola mirada hecha desde las torres del templo parroquial o desde una loma. Por término medio, un terruño mide de 500 a 1000 kilómetros cuadrados. Por regla general, un terruño en México equivale a un municipio o una parroquia. Es por lo menos diez veces más pequeño que una región y 50 veces menor que el promedio de los estados de la República Mexicana, donde caben cosa de 3 000 terruños distinguibles entre sí, pese a contener todos ellos rasgos comunes.<sup>15</sup>

Para los geógrafos, ésta sería una definición poco útil en el terreno científico por no apearse a las normas establecidas para clasificar el territorio, pero vale la pena tomar el asunto en serio: don Luis González nos pone frente a un problema cognitivo interesante, a saber: un recurso valioso para comprender lo que es el terruño es la empatía y el afecto que se le tenga. En esta operación cognitiva hay exigencias más altas que las que se plantean los antropólogos para construir sus datos, pues no basta “haber estado ahí” sino “haber nacido ahí”, tener las raíces y a los muertos en el lugar y “amar el sitio”.

141

En este orden de ideas, la mejor manera de formular los conocimientos sobre el terruño sería interrogando los afectos y las querencias y después escribirlo con libertad, no con la fría definición sociológica sino usando la narrativa y hasta el estilo literario. En su obra *Pueblo en vilo*, don Luis, puede mezclar ambas cosas, conceptos y afectos, y escribirlo en un estilo narrativo; su *Pueblo en vilo* se parece más a los trabajos de Agustín Yáñez por sus metáforas y el lenguaje de imágenes.

Los misterios de estas operaciones cognitivas y de escritura y sus efectos sobre los lectores, desde mi punto de vista, no son de fácil traducción.

<sup>15</sup> Ésta es la cita en que recupera Eric V. YOUNG a Luis González en su artículo “Haciendo historia regional: consideraciones metodológicas y teóricas”; en Pedro PÉREZ HERRERO, (comp.), *Región e historia en México (1700-1850). Métodos de análisis regional*, Antologías Universitarias, México, Instituto Mora, UAM, 1991, pp. 99-100.

Sin embargo, la propuesta de don Luis si bien nos llena el alma, nos plantea asimismo retos teóricos para conceptualizar la región. Lo que aporta es un aliciente, una invitación a “sentir” y querer el terruño, pero el uso de la geografía tradicional sigue impecable como contexto inicial, más como umbral que como cuerpo y sustancia de análisis.

### La región como hipótesis

Necesitamos herramientas conceptuales para entender la región, que contengan universalidad y posibilidades explicativas. En el siglo actual esto es cada vez más urgente, no se trata sólo de abordarlo desde nuestras tradiciones disciplinarias. Cada vez más estamos expectantes de construcciones teóricas e interdisciplinarias que den salida al falso antagonismo entre historia profesional como la historia de una nación, contra historia de aficionados que hacen historia de sus terruños. Se trata de enfrentar el concepto región y las múltiples posibilidades de éste desde las ciencias sociales y particularmente desde la disciplina histórica.

142 El concepto *región* para los antropólogos es parte de un instrumental necesario:

“No se trata de una categoría transhistórica, no expresa una definición real, no es un concepto unívoco (monotético) en torno al cual pueda construirse un tipo ideal o una teoría general de las regiones. Por el contrario, es un concepto histórico, politético, cuyo significado se modifica por circunstancias de tiempo y lugar”.<sup>16</sup>

Se trata de un concepto no fijo, que se construye por el investigador y que en la práctica de la investigación es utilizado de diferente manera por el antropólogo y por otros profesionales, como el economista, el geógrafo, etcétera.

Guillermo de la Peña otorga un gran peso a la historia para establecer las coordenadas de tiempo y espacio que definen los soportes de la construcción conceptual de la región, práctica que contrasta enormemente con el desinterés de algunos historiadores por definir el uso de estos conceptos. Al respecto Eric Van Young señala esta sorprendente falta de definiciones teóricas entre los historiadores regionales:

<sup>16</sup> Guillermo DE LA PEÑA, “Los estudios regionales y la antropología social en México”, en Pedro PÉREZ HERRERO (comp.), *op. cit.*, pp. 125-126.

Si se leen con cuidado los libros recientes sobre historia regional mexicana, se descubre rápidamente un hecho interesante: las regiones son como el amor –difíciles de describir, pero las conocemos cuando las vemos– [...] la razón es suficientemente clara: la mayoría de nosotros piensa que ya sabe lo que es una región: el área que estamos estudiando en este momento.<sup>17</sup>

En la práctica histórica, se toma generalmente a las regiones por el lado de su amplia vida histórica y el reconocimiento compartido de estos sitios dentro de la memoria en el presente. Se procede así con un concepto complejo sin descomponerlo o analizarlo previamente. Según Van Young esto se debe a que “las regiones son hipótesis por demostrar”; por ello, los historiadores de lo regional, cuando escriben, no le dan mucho valor a describir entidades previas. Pero en realidad trabajar el concepto tiene gran importancia, aunque sea, como dice Van Young, como pretexto para pensar. Young se refiere a las regiones geohistóricas y al concepto de regionalismo por la importancia que tienen para los mexicanos. Aquí nos ofrece la oportunidad de identificar la espacialidad de las regiones económicas, regionalidad (como la cualidad de ser de una región) y el regionalismo como “... la identificación consciente, cultural, política y sentimental que grandes grupos de personas desarrollan con ciertos espacios a través del tiempo”.<sup>18</sup>

143

La ventaja de ampliar las posibilidades del concepto región, como un tejido que se construye socialmente en la historia y no como entes administrativos o geográficos, ayuda a diseñar una metodología para la historia regional que derive en una historia menos encerrada en sí misma y más dispuesta a explicar la historia nacional.

Para Taracena, el concepto de Eric Van Young –el de *región* como hipótesis a demostrar–, constituye una fértil posibilidad para los estudios históricos regionales, para no ver la región donde no la hay, y recupera los conceptos de regionalidad y regionalismo que hemos descrito anteriormente. Anuncia, asimismo, que para construir los regionalismos –en el sentido de identificaciones que se dan entre grandes grupos de gentes respecto a un espacio– se requiere tiempo, empezando por el incremento demográfico, y también tienen importancia los actores con poder en los territorios y que constituyen elites regionales.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Eric V. YOUNG, *op. cit.*, pp. 99-100.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 102.

<sup>19</sup> Pedro TARACENA, “Región e historia”, en *Desacatos, Revista de Antropología Social*, num. 1, México, CIESAS, primavera de 1999, pp. 28-35.

Por ello, no podemos menospreciar estos datos para entender la formación de una región, así como indagar en los documentos la creación de un lenguaje político del regionalismo que ayude a explicar su existencia frente al estado centralizado. Para Taracena, el destino de las regiones en América Latina va ligado a las construcciones económicas y político-culturales decimonónicas, en las que se acuñaron conceptos como: región versus nación, centralismo versus federalismo, ciudadanía versus corporativismo; conservadurismo versus liberalismo, etcétera.<sup>20</sup>

Estos conceptos originarios, se han hecho cada vez más complejos, contamos ahora con verdaderas cartografías conceptuales que requieren una traducción e identificación de sentidos en cada historia regional:

Depende de nosotros hacer de la historia regional un aparato de rayos X que no sólo nos ayude a explicar un fenómeno histórico local, sino que nos dé herramientas para analizar la construcción del Estado nacional y para entender el presente, más aún el de proyectos centrales en crisis, como en México, Colombia y Guatemala.<sup>21</sup>

144 Economistas, geógrafos y antropólogos han logrado identificar algunas regularidades del comportamiento económico de las regiones a partir de su sistema de mercado y de las redes de intercambio que se constituyen en torno a ciertas formas productivas o de comercialización. Más complicado aún ha sido comprender la constitución de regiones culturales, en donde, para el caso de México, los aspectos lingüísticos, étnicos, educativos y religiosos han jugado un papel relevante.

Uno de los asuntos que tensa de manera definitiva los conceptos hegemónicos de nación, territorio y región cultural es "el problema indígena" particularmente después de los años setenta, cuando diversas investigaciones y propuestas políticas se oponían a la homogeneización de las culturas y al concepto unívoco de "territorio mexicano". Desde la historia se reivindicaba la mirada a lo parroquial y local, a la *historia patria* frente a una historia patria centralista; Jean Meyer y Leticia Reina mostraron que no hubo una unidad nacional unilineal y progresiva de apoyo al Estado central, sino que hubo diversos levantamientos y protestas frente a la modernización y homogeneización.<sup>22</sup>

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>21</sup> Pedro TARACENA, *op. cit.*, p. 34.

<sup>22</sup> Guillermo DE LA PEÑA, *op. cit.*, p. 18.



Desde la perspectiva de la antropología y su incisiva mirada al presente, De la Peña nos señala que conceptos como *territorio* y *ciudadanía étnica* adquieren nuevas dimensiones en una nación globalizada, y analiza la complejidad creciente de regiones con alto impacto del fenómeno migratorio, particularmente el caso de grupos indígenas migrantes que en la actualidad plantean demandas de doble nacionalidad, autonomía y respeto a los derechos humanos, etcétera.

Aunque de mala gana, los estados se han ido abriendo al reconocimiento de la heterogeneidad cultural y muchos gobiernos descubren que el reconocimiento de los derechos a ella inherentes es un requisito para mantener el consenso. La ciudadanía puede negociarse ante más de un Estado y la identidad nacional deja de ser monolítica. Y en un gran número de países existen grupos en diáspora, cuyas acciones resignifican los territorios y subvierten la concepción de éstos como autocontenidos e inmutables.<sup>23</sup>

Los historiadores han entrado con menos rapidez que los antropólogos al descubrimiento de estas grandes transformaciones culturales, quizá se deba a la herencia característica del oficio de tomar como fuentes de análisis documentos de cincuenta años atrás cuando menos, o tal vez a ese temor de estudiar lo contemporáneo cuando no se ha cubierto un conjunto de lagunas anteriores, o más aún, a la tradición de concentrar sus esfuerzos en hacer la historia de los grandes acontecimientos políticos.

145

## Las nuevas preguntas sobre la espacialidad desde la historia de lo cultural

En contra de la profecía de Ladurie de que el historiador para los años ochenta sería programador o no sería nada, lo que se vive actualmente es una gran variedad de formas de hacer historia y un cierto desencanto respecto a la cientificidad de los modelos económicos y demográficos o la misma cuantificación.

Existe un gran interés por los fenómenos culturales anteriormente olvidados o relegados, según George Duby, esto se debe también al impulso de disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología, entre otras, que han mostrado múltiples posibilidades de estudiar a los grupos humanos. Ahora más bien se plantea la pregunta de si puede hacerse una

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 24.

historia política, económica y social sin considerar lo cultural. Las nuevas tendencias historiográficas reconocen que la cultura es el punto de cruce de las diferentes historias no sólo de temas contemporáneos, sino también de épocas remotas. Desde esta nueva vertiente historiográfica es posible plantearse nuevas preguntas sobre escenarios ya recorridos por los historiadores.

En uno de sus últimos trabajos, el historiador Francois Xavier Guerra advierte la existencia de una nueva discusión entre los historiadores del Antiguo Régimen, a saber: la tensión e insuficiencia teórica con que llegamos a este nuevo siglo para la aplicación de conceptos como el de *espacios públicos* en Iberoamérica.<sup>24</sup>

Este concepto según Francois-Xavier Guerra, se ha venido desplazando y modificando dentro de las ciencias sociales y particularmente en la historia ha sido replanteado desde las nuevas perspectivas historiográficas. El concepto de *esfera pública* de Habermas, si bien ha iluminado diversas investigaciones para develar las formas de la publicidad moderna, ahora, nos dice F. X. Guerra, nos obliga a reflexionar sobre su significado en sociedades no europeas y a explorar nuevos elementos que estuvieron ausentes en la arqueología que daba sustento al concepto habermasiano.<sup>25</sup>

146

Desde la historia cultural existe gran interés por comprender diversas sociabilidades que constituyen lo público, donde la lectura, la circulación de impresos y folletería, las escuelas, las ceremonias y los rituales y hasta el rumor son constituyentes de los espacios públicos modernos, dentro de la historiografía son nuevas vetas de estudio y muchas otras están apenas por descubrirse.

Los nuevos estudios sobre el funcionamiento de la oralidad y escritura en diferentes sociedades y épocas constituyen nuevos retos para la metodología histórica, que generan preguntas profundas sobre las representaciones colectivas y los procesos cognitivos humanos reproducidos a través del tiempo.

<sup>24</sup> Francois-Xavier GUERRA, Annick LEMPÉRIERE *et al.*, *Los espacios públicos en Iberoamérica, ambigüedades y problemas, siglos XVIII-XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1998.

<sup>25</sup> Guerra se refiere particularmente a la visión teleológica de la historia que subyace en el estudio de Habermas, al olvido de formas de comunicación como el pasquín y el libelo o los efectos populares del rumor a la poca atención dada a las prácticas políticas representativas en los espacios públicos, así como al desconocimiento de Habermas de los usos tanto políticos como ideológicos de la palabra *burguesía* en los países hispanoamericanos.

Desde la perspectiva de la historia cultural valdría la pena preguntarse sobre el concepto útil de *región cultural*, atendiendo a la dinámica de los flujos culturales, a la producción y difusión de bienes culturales y a la mundialización de ciertas representaciones.

La dinámica de las prácticas y representaciones culturales nos obliga a revisar nuevas posibilidades de regionalización y de intercambios entre los grupos humanos, no previstas aún por la literatura existente. Al respecto dice el antropólogo Jack Goody que existe siempre una selección arbitraria del investigador, que cobra sentido en función de las preguntas del investigador y donde al parecer el método comparativo es una ayuda valiosa.<sup>26</sup>

Nuevos conceptos sobre las sociedades y sus formas de relacionarse mueven asimismo los conceptos de *región* y *frontera*; esto sucede con las recientes formulaciones que desde la filosofía y la antropología se hacen de los procesos interculturales. En este sentido, las naciones han sido arbitrariamente homogeneizadas en el pasado y, por lo tanto, la aproximación a las regiones históricas en función de sus referencias étnicas requiere un trabajo analítico renovado que sobrepone otras fronteras y construcciones, diferentes de las de la tradicional geografía política.<sup>27</sup>

Quiérase o no, la etnogénesis de estos pueblos y territorios se ha convertido en un conocimiento emergente, sostenido por los nuevos movimientos sociales y étnicos que demandan la restitución de historias negadas y olvidadas de los pueblos originarios. Historiadores como Jean Chesneaux han planteado la necesidad de escribir una historia desde la perspectiva de los colonizados. Asimismo, Marc Ferro y Eric Wolf se preguntan por el derecho a la memoria de esos pueblos sin historia y/o desterritorializados por los efectos de la colonización.<sup>28</sup>

147

<sup>26</sup> Jack GOODY, *Representaciones y contradicciones*, Barcelona, Paidós, 1999, en este texto señala que las representaciones constituyen la esencia de la cultura y comunicación humana. A él le interesa investigar la desigual distribución de las representaciones artísticas y religiosas a través de íconos, teatro y novelas, que se encuentran en unas sociedades y en otras no. Se pregunta por ejemplo sobre la ausencia de flores en el África negra y tras esta interrogante encuentra que el empleo de las flores es rechazado en algunas sociedades o en determinadas épocas de su historia dentro de una misma sociedad. En esta investigación muestra que existen fenómenos culturales que requieren contextos diferentes de estudio: selecciona representaciones de Oriente, Occidente y África y sus transformaciones en el transcurso de ¡dos milenios!

<sup>27</sup> León OLIVE, *Multiculturalismo y pluralismo*, México, UNAM, Paidós, 1999. Miguel Alberto BARTOLOMÉ, *Procesos interculturales*, México, Siglo XXI, 2006.

### Conclusiones

Como se anunciaba en la introducción, en este trabajo se recuperan más interrogantes que reflexiones pulidas y subyace a lo largo del mismo el interés por comprender los desplazamientos y ausencias que desde la disciplina histórica se han convertido en nuestras prácticas para construir nociones espaciales.

En la actualidad coexisten varias tradiciones académicas entre geógrafos e historiadores que ponen en práctica variadas formas de interrelacionar conocimientos. El reto para todos es el de la renovación reflexiva, el análisis de las formas tradicionales para hacer historia y geografía regional. No es posible seguir con los mismos planteamientos de hace veinte años, cuando la región en sí misma ha cambiado rápidamente en un contexto globalizado. La revisión de las formas regionalistas de hacer historia conlleva la crítica a concepciones de los años sesenta y confirma asimismo que el espacio regional vivido es ampliamente rico en posibilidades y vínculos explicativos.

148

La región geográfica como algo invariable e inamovible no cumple ya ni siquiera como referencia descriptiva del entorno y de lo que sucede en la realidad, pues las alteraciones climáticas, la urbanización, la migración, el reconocimiento y emergencia de identidades étnicas y culturales, entre otros factores sociodemográficos y geohistóricos, son cambiantes e inestables.

Por ello los investigadores tendremos que aproximarnos al estudio de la región "como hipótesis", hacer las propias construcciones, elecciones, acotamientos y representaciones. Navegar sobre mapas, con instrumentos de su propia inventiva como preguntas, hipótesis históricas, culturales, ecológicas, demográficas, económicas y una gama infinita de posibilidades de investigación.

<sup>28</sup> Jean CHESNEAUX, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, Madrid, Siglo XXI, 1977; Marc FERRO, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990; Eric R. WOLF, *Europa y la gente sin historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

## Bibliografía

- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto, *Procesos interculturales*, México, Siglo XXI, 2006.
- BRAUDEL, Fernand, *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, tomo I, México, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- BURKE, Peter, *Sociología e historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.
- CHESNEAUX, Jean, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, Madrid, Siglo XXI, 1977.
- DE LA PEÑA, Guillermo, "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada", en *Desacatos, Revista de Antropología Social*, num. 1, México, CIESAS, primavera de 1999, pp. 13-27.
- DUBY, Georges, "La historia cultural", en Rioux, Jean Pierre y Jean-Francois Sirinelli Coords, *Para una historia cultural*, México, Taurus, 1999, pp. 449-455.
- FERRO, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- GONZÁLEZ, Luis, "Microhistoria para multiméxico", en *Historia Mexicana*, vol. XXI, núm. 2, México, El Colegio de México, octubre-diciembre de 1971, pp. 225-241.
- , *Pueblo en velo, microhistoria de San José de Gracia*, México, El Colegio de México, 1968, 1972.
- , *Invitación a la microhistoria*, México, SEP/Setentas, 1972.
- , "Terruño, microhistoria y ciencias sociales" en Pedro PÉREZ HERRERO, (comp.), *Región e historia en México (1700-1850). Métodos de análisis regional*, Antologías Universitarias, México, Instituto Mora, UAM, 1991.
- GOODY, Jack (Comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, España, GEDISA editorial, 1996.
- , *Representaciones y contradicciones*, Barcelona, Paidós, 1999.
- GUERRA, Francois-Xavier, Annick Lempériere et al., *Los espacios públicos en Iberoamérica, ambigüedades y problemas, siglos XVIII-XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1998.
- LE GOFF, Jacques et al., *La nueva historia*, Diccionario del saber moderno, Bilbao, España, Ediciones Mensajero, s.f.
- LEROY LADURIE, Emmanuel, *Histoire du climat depuis l'an mil*, París Flamarión, 1967.

- MORENO TOSCANO, Alejandra, "El paisaje rural y las ciudades: dos perspectivas de la geografía histórica", en *Historia Mexicana*, vol. XXI, núm. 2, México, El Colegio de México, octubre-diciembre de 1971, pp. 242-268.
- OLIVE, León, *Multiculturalismo y pluralismo*, México, UNAM, Paidós, 1999.
- PÉREZ HERRERO, Pedro (comp.), *Región e historia en México (1700-1850). Métodos de análisis regional*, Antologías Universitarias, México, Instituto Mora, UAM, 1991.
- RAISON, Jean Pierre, "Geografía Histórica", en Le Goff, Chartier, Revel et al., *La nueva historia*, Diccionario del saber moderno, Bilbao, España, Ediciones Mensajero, s.f., pp. 234-245.
- RIUX, Jean Pierre y Jean-Francois SIRINELLI, *Para una historia cultural*, México, Taurus, 1999.
- STONE, Lawrence, *El pasado y el presente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- TARACENA ARRIOLA, Pedro, "Región e historia", en *Desacatos, Revista de Antropología Social*, núm. 1, México, CIESAS, Primavera 1999, pp., 28-35.
- 150 VAN YOUNG, Eric (ed.), *Mexico's Regions, Comparative History and Development*, San Diego, Center for U.S.-Mexican Studies, UCSD, University of California, 1992.
- WALLERSTEIN, Immanuel (coord.), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI, UNAM, 1996.
- WOLF, Eric R., *Europa y la gente sin historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- , *Figurar el poder, ideologías de dominación y crisis*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- YÁÑEZ, Agustín, *Al filo del agua*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

### III. *Documentalia mexicana*





## Educación y movimientos sociales: fuentes para una visión retrospectiva del desarrollo en México

Blanca Celia Mendoza Ramírez<sup>1</sup>

Desde hace algunos años, mi actividad profesional ha estado vinculada con la exploración, consulta, sistematización y manejo digitalizado de algunos de los vastos acervos documentales que resguarda el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Actualmente mi interés está centrado en conocer y reconstruir, en retrospectiva, el trayecto y el impacto de la federalización de la educación pública del siglo xx en la identidad étnica y el manejo directo del medio ambiente en localidades indígenas y campesinas, particularmente en el estado de Oaxaca, a raíz de que la conformación de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) mostró al país que el movimiento social de descontento ciudadano en 2006 tiene antecedentes que arrancan con la gestación del nuevo autoritarismo de cuño liberal basado en la difusión, promoción e imposición institucional de la ideología de la “civilización”, “mejoramiento”, “desenvolvimiento” y “desarrollo” de la población mediante políticas centrales y centralizadas en el Estado y la empresa industrial capitalista. En la imposición institucional del castellano y el rechazo a la propia lengua —que poco a poco debilitó los “usos y costumbres” de culturas ancestrales— la educación pública, el maestro y la escuela rural jugaron un papel que tendrá que revalorar la historia de la educación, pero sobre todo la práctica crítica del magisterio oaxaqueño de la Sección XXII del SNTE.

153

En *sociedades alfabetizadas*, una preocupación constante de autoridades, investigadores y usuarios debe ser velar por la conservación y difusión de la memoria histórica plasmada en las fuentes documentales. Pero hay que tener presente que, a diferencia de las *sociedades orales* y de

<sup>1</sup> Politóloga egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México, investigadora especialista en Etnohistoria y Educación Tradicional. Ha participado en el diseño de metodología para el registro de festejos patronales en comunidades indígenas del estado de Tabasco y para la evaluación del impacto de la organización cooperativa en pequeñas localidades del país. En los últimos años apoyó a investigadoras doctorantes en la búsqueda y sistematización de información en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

tradición, donde la ritualidad y la palabra renuevan la inherente historicidad de los *pueblos* en relación con la renovación y recreación de identidades comunes y solidarias; en las *sociedades complejas democrático representativas*, estructuradas sobre la desigualdad económica y la inequidad laboral, la memoria histórica necesariamente tiene que asumir y explicar la negación de los procesos de identidad social y solidaria, a menos que éstos sean construcciones meramente ideológicas en la tesitura del deber ser y los sistemas de derecho en las democracias complejas. En la visión retrospectiva de la historia de nuestro país, la emergencia, desarrollo y madurez de la democracia representativa deben asumirse como uno de los resultados del autoritarismo institucional del siglo xx y la proporcional erosión de los espacios socialmente colectivos, políticamente autónomos y culturalmente solidarios de los pueblos.

## Presentación de documentos

154

Para tener una idea clara del contenido de este trabajo es necesario referirse someramente al universo patrimonio del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.<sup>2</sup> Al consultar documentos de este archivo tengo la sensación de estar en constante comunicación con habitantes de otras épocas en todo el país y no sólo con las autoridades educativas, los inspectores y los maestros o alumnos, sobre todo cuando los documentos se refieren a los primeros años de actividad de la Secretaría de Educación Pública, a raíz de su creación en 1921 y hasta finales de la década de los años treinta, periodo que puede considerarse de penetración y expansión de la educación pública hacia las más remotas regiones del país, con el entusiasmo y la participación de la población en algunos casos, con sorpresa y resistencia en otros. No puedo asegurar, pero imagino que la respuesta entusiasta hacia la fundación de escuelas en poblaciones indígenas del estado de Morelos tuvo relación con la reconstrucción pacífica del entorno político a raíz de la derrota militar del zapatismo, mientras que la respuesta cauta, de resistencia o de franca oposición hacia la escuela y los maestros en poblaciones indígenas de Oaxaca tendría relación con el em-

<sup>2</sup> El Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) se localiza actualmente en Av. Eje Central Lázaro Cárdenas núm. 705 B, Colonia Nueva Industrial Vallejo, en la delegación Gustavo A. Madero. El responsable es el señor: Sr. Roberto Pérez.

bate que la nueva institución federal y su aparejado autoritarismo iniciaran contra los “usos y costumbres” desarrollados y recreados desde la institución colonial de las “repúblicas de indios”. En todo caso, la institución de la educación pública fue un *movimiento de raíz*, pero hacia la integración de mercados regionales, la hegemonía de la cultura individual y el predominio del castellano como lengua nacional. Las fuentes documentales que resguarda el archivo de la SEP dan cuenta de la vasta acción administrativa desplegada por el Estado para localizar regiones, fundar escuelas, contratar y sostener a los maestros, además de requerir y procesar un sinnúmero de informes e instrumentos estadísticos diseñados para que los maestros, inspectores y autoridades educativas informaran acerca de la población en edad escolar, la población en general, ocupaciones, recursos y características del entorno.

Conforme va penetrando y sosteniéndose, la educación pública federal puede considerarse punta de lanza en la construcción de un federalismo subordinado a la burocracia capitalina y su apuesta por la “economía mixta” de perfil transnacional.

Los documentos del archivo de la SEP corresponden a la dinámica y los tiempos de la acción educativa desde la Federación hacia los estados y territorios; primero desde el modesto pero dinámico Departamento de Educación y Cultura Indígena que se instituyera durante la gestión de José Vasconcelos —al igual que el Departamento de Archivo— y después con el Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena que posteriormente se convertiría en la Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. El acervo de esta dependencia resguarda los expedientes que dan cuenta de la historia documental de cada una de las escuelas rurales fundadas por la SEP en todo el país. Para el estado de Oaxaca, el acervo de esta dirección consta de más de 150 cajas con un número de expedientes que fluctúa, dependiendo el número de hojas (fojas) que contiene cada uno. Las cajas están numeradas, si bien no se aprecia ningún indicador que pudiera diferenciarlas cronológicamente, por distritos, municipios, etnias o algún otro indicador relevante distinto de la localidad y nombre de la escuela rural federal. Todo parece indicar que la ubicación y catalogación en el acervo dependió del momento de ingreso de los documentos de la escuela al archivo. El trabajo que aquí se presenta es producto de la revisión de las primeras once cajas de escuelas rurales federales en Oaxaca.

## Propuesta metodológica

El acervo no cuenta con un catálogo que, además de facilitar el trabajo de investigadores y usuarios, preserve y resguarde los documentos mediante la digitalización de contenidos generales y la transcripción de contenidos relevantes para la historia de la educación pública y la historia del país. Son once cajas con 204 expedientes en total los que dan soporte a la información contenida en este trabajo, que consta de tres partes y conforma una propuesta metodológica para digitalizar acervos del archivo de la SEP que no cuentan con catálogo. Las partes son: 1) presentación de las carátulas de los 204 expedientes contenidos en las once cajas consultadas del acervo de la Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios; 2) presentación de la totalidad de documentos del *expediente número 1 de la caja 1* para ejemplificar la propuesta de manejo digitalizado de documentos, y 3) una síntesis temática de contenidos significativos para la historia de la educación en comunidades indígenas y campesinas. El tema: *Autoritarismo y castellanización versus Autonomía y resistencia*.

Pasos seguidos para elaborar la propuesta:

156

1. Exploración documental con base en el número consecutivo de cajas del 1 al 11.
2. Se corroboraron los datos que se indican al exterior de cada caja.
3. Se contaron los expedientes de la caja y transcribieron los datos de las carátulas.
4. De cada expediente se extrajeron indicadores que se agregaron a la clasificación del acervo, por ejemplo: *Distrito y Etnia*.
5. Con los datos generales de las carátulas y los indicadores agregados se llevó a cabo la transcripción de los documentos, sintetizando la información mediante indicadores básicos:
  - Lugar y fecha de emisión del documento.
  - Quién lo dirige.
  - A quién va dirigido.
  - Asunto.
  - Al final de cada documento se indica el acervo, lugar, etnia y palabras clave, para clasificarlo y consultarlo posteriormente.
6. En algunos casos se optó por digitalizar completo el documento por la relevancia de su contenido.

## Conclusión

A principio del mes de julio estuve en dos comunidades indígenas zapotecas del distrito de Miahuatlán, Oaxaca, en la sierra boscosa de los Ozolotepec a más de 2 000 metros sobre el nivel del mar.<sup>3</sup> En una de estas comunidades permanecí por más tiempo, lo que me permitió conocer y compartir con la población, la algarabía de su fiesta patronal, y también mantener comunicación con las autoridades del cabildo y a los directores de la escuela primaria y de la escuela telesecundaria del poblado. Desde los inicios de la educación pública federalizada hasta nuestros días ha transcurrido casi un siglo y puede afirmarse que todo ha cambiado y está cambiando desde entonces. Las comunidades indígenas y campesinas obligadas a desintegrarse en el siglo xx ante la imposición por el Estado de un modelo de desarrollo que, en aras de una particular concepción del “interés nacional”, empobreció a los que se proponía “redimir” y “beneficiar”, buscan y vuelven ahora a reintegrarse bajo los principios colectivos de los pueblos, con la importante ayuda de la población que tuvo y tiene que emigrar al norte para trabajar y enviar recursos a sus localidades.

En el proceso de reconstrucción de la cultura colectiva y la refundación de la categoría política *pueblo*: ¿qué papel juega la educación pública y qué significado y alcances tiene la escuela? Es una pregunta que los mismos actores tienen que responder. Pero sin duda la escuela —en su versión castellanizada siglo xx— ya forma parte del patrimonio cultural de los pueblos indígenas como se puede percibir en el interés de la escuela primaria por la belleza y limpieza de su pueblo; el interés de los alumnos de la telesecundaria por la sala de cómputo de su escuela, donde se reúnen para investigar por internet y realizar sus tareas; o en el interés del Cabildo por mejorar sus instalaciones y tener una sala de cómputo abierta a quien solicite el servicio.

Los acervos documentales que resguarda el archivo de la Secretaría de Educación Pública son también patrimonio e interés de cada pueblo donde se gestaron y, en este sentido, uno de los objetivos que debe contemplar la estrategia de manejo digitalizado de la información documental es la de alimentar los archivos municipales con documentos de la historia de la educación en los pueblos respectivos. Para el estudio y la interpretación de la historia de la educación en México es ineludible la vinculación de especialistas e investigadores con la población escolar y la población en general en

<sup>3</sup>Jairzinho Víctor ALCÁZAR LÓPEZ, *Atlas de Miahuatlán*, 2a edición, Oaxaca, 2005.

los pueblos y en las ciudades. Sólo así podrá ser significativo para nuestra propia identidad futura el debate acerca de categorías históricas utilizadas profusa y poco rigurosamente en la historia de nuestro país, por ejemplo: *desarrollo, pobreza, ignorancia, civilización, interés nacional, interés público, proyecto de nación, pueblo, autonomía, sociedad, nación, cultura e historia.*

**Dirección General de Educación Primaria  
en los Estados y Territorios.**

**OAXACA  
Cajas 1-II**

**Presentación carátulas  
Expedientes por caja**

**Secretaría de Educación Pública  
Archivo Histórico**





## Oaxaca

### Caja: 1. Total de expedientes: 14

<i>Expediente número</i>	<i>Distrito</i>	<i>Escuela rural federal y localidad</i>	<i>Etnia</i>	<i>Número de fojas</i>	<i>Observación</i>	<i>1921 1924</i>	<i>1925 1928</i>	<i>1929 1933</i>	<i>1934 1940</i>	<i>1941 1950</i>	<i>1951 1960</i>	<i>1961 1970</i>	<i>1971 1980</i>
1	Cuicatlán <sup>4</sup>	Quiotepec	Cuicateca	50	Croquis, fotografías y programas		1926					1978	
2	Tehuantepec	Chihuitán	Mestiza	86	6 fotografías y programas		1926					1976	
3	Cuicatlán	San Pedro Cuyaltepec, Santa María Pápalo	Cuicateca	81	2 croquis 2 programas		1926					1977	
4	Cuicatlán	Santa María Pápalo	Cuicateca	91	—		1926					1979	
5	Cuicatlán	Tepeuxila	Cuicateca	72	—		1926						
6	Cuicatlán	San Juan	Cuicateca	21	—		1926					1975	
7	Putla de Guerrero	San Miguel Reyes	—	51	2 croquis		1926					1978	
8	—	"Benito Juárez"	—	76	Varios programas		1926					1978	
9	San Mateo Río Hondo	San José del Pacífico	—	80	Un croquis 2 programas		1926					1978	
10	Ejutla Ejutla	Miguel Hidalgo	—	38	—		1926					1978	
11	Miahuatlán	Santa Catarina	Zapoteca	73	Un croquis		1926					1978	
12	Camotlán	Roatina Yovego	—	10	1 croquis			1931				1976	
13	El Rodeo	El Parián	—	28	—		1926				1962		
14	Miahuatlán	San Miguel Yogovana	Zapoteca	94	2 croquis 1 programa		1926					1978	

<sup>4</sup> Se indica en colores los expedientes explorados y documentados con ejemplo de contenidos.

## Oaxaca

### Caja: 2. Total de expedientes: 16

<i>Expediente número</i>	<i>Distrito</i>	<i>Escuela rural federal y localidad</i>	<i>Etnia</i>	<i>Número de fojas</i>	<i>Observación</i>	<i>1921 1924</i>	<i>1925 1928</i>	<i>1929 1933</i>	<i>1934 1940</i>	<i>1941 1950</i>	<i>1951 1960</i>	<i>1961 1970</i>	<i>1971 1980</i>
1	Huajuapán	San Juan Diquiyú Tezoatlán	Mixteca	54	Un croquis, 18 fotografías		1926					1978	
2	Silacayoapan	Ixpantepec Nieves	Mixteca	61			1926					1978	
3	Centro	Santa María del Tule	Zapoteca	75	3 croquis		1926					1978	
4	Tehuantepec	Guichichu Aztata	—	4	—		1926						
5	—	San Sebastián Tutla	Zapoteca	50	—		1926					1976	
6	Ejutla	Coatecas Altas	Zapoteca	47	—		1926					1976	
7	Miahuatlán	Santa María Coatlán	Zapoteca	69	—		1926				1969		
8	Tuxtepec	El Camalote	—	22	—		1926					1977	
9	—	San Andrés Chicahuaxtla	Triqui	135	2 croquis 15 fotografías		1926				1969		
10	Tlaxiaco	Santo Domingo Huendío	Mixteca	68	3 fotografías		1926				1969		
11	Tlaxiaco	San Bartolo Yucañe	Mixteca	63	—		1926				1968		
12	—	Santa Cruz Tayata	Mixteca	65	2 croquis		1926					1979	
13	—	San Andrés Lagunas	Mixteca	90	Un croquis 29 fotografías		1926					1978	
14	—	Guadalupe Zacatepec	Mixteca	126	5 croquis		1926						
15	Ixtlán	San Andrés Yatuni	—	3	Una fotografía			1981					
16	—	Santa Catalina Tlalixtac	—	4	—					1959		1978	

Oaxaca

Caja: 3. Total de expedientes: 15

Expediente número	Distrito	Escuela rural federal y localidad	Etnia	Número de fojas	Observación	1921 1924	1925 1928	1929 1933	1934 1940	1941 1950	1951 1960	1961 1970	1971 1980
1	Nochistlán	San Juan Tamazola	Mixteca	33	Un croquis 2 programas			1932				1962	
2	Ixtlán	"Tadeusz Kosciuszco" Santa María Jaltianguis	Zapoteca	44	3 fotografías 2 croquis 1 recorte Una biografía		1926						1978
3	Centro	San Jacinto Amilpas	Zapoteca	122	Un croquis 2 programas		1926						1973
4	Centro	Santa Lucía del Camino	Zapoteca	65	—		1926						1976
5	Tlaxiaco	Santo Domingo Ixcatlán	Mixteca	12	5 fotografías						1951	1967	
6	Tehuantepec	Tehuantepec	—	10	—		1926			1950			
7	Miahuatlán	San Ildefonso Amatlán	Zapoteca	38	3 croquis		1926						1978
8	—	Santa María Petapa	Zoque	112	Un croquis 3 programas		1926						1978
9	Tuxtepec	Cozolapa	Mestiza	36	Una fotografía Un croquis		1925					1969	
10	Tlacolula	Santa Ana del Valle	Zapoteca	47	—		1926						1978
11	Unión Hidalgo	Chicapa de Castro	Zapoteca	47	—		1926						1974
12	Pochutla	Chacalapa	Zapoteca	56	2 croquis		1926						1978
13	Ocotán de Morelos	San Jacinto Chilatecas	Zapoteca	36	—		1926					1969	
14	Nochistlán	San Juan Nochistlán	Mestiza	69	Un croquis Varios programas		1926						1978
15	Nochistlán	Magdalena Zahuatlán	Mixteca	39	3 fotografías 4 croquis Un programa		1926						1978

**Oaxaca**  
**Caja: 4. Total de expedientes: 15**

<i>Expediente número</i>	<i>Distrito</i>	<i>Escuela rural federal y localidad</i>	<i>Etnia</i>	<i>Número de fojas</i>	<i>Observación</i>	1921 1924	1925 1928	1929 1933	1934 1940	1941 1950 1949	1951 1960	1961 1970	1971 1980
1	Yautepec	"Cristóbal Colón", La Reforma, Santa María Ecatepec	Chontal	54	Un croquis								1978
2	Miahuatlán	"Redención", Santo Tomás Tamazulapan <sup>3</sup>	Zapoteca	83	—		1926						1978
3	Juquila	"Yautepec" "Yautepec"	Chatina	51	Un croquis		1926						1976
4	Huajuapán	"José María Morelos", San Juan Suchitepec	Mixteca	48	Un croquis		1926						1978
5	Coixtlahuaca	Huitlán Plumas	Chocho Mixteca	81	Un croquis		1926						1978
6	Centro	"Vicente Guerrero" San Martín de los Cancecos	Zapoteca	41	—		1926						1978
7	Tehuantepec	"Emilio García", San Blas Atempa	—	59	Una fotografía Un croquis			1929					1978
8	Huajuapán	"Lázaro Cárdenas", San Sebastián Fronera, Chazumba	Mixteca	77	Un croquis		1926						1978
9	Juquila	Santiago Cuixtla	—	60	2 croquis		1926						1978
10	Huajuapán	Gundalupe, Cuauhtepic Miltepec	Mixteca	13	—								
11	Huajuapán	Yuxiche, Huaxolotlán	Mixteca	9	2 fotografías		1926						1977
12	Tlaxiaco	"Fray Bartolomé de las Casas", Santo Domingo Ixcatlán	"Mixteca pura"	107	23 fotografías		1927				1960		
13	Huajuapán	San José Trujapán, Tequixtepec	Mixteca	43	3 croquis		1926						1976
14	Nochistlán	Ymbuitlán	—	47	—		1927						1976
15	Tehuantepec	Barrio de Laborio	—	5	—		1926 1927						

<sup>3</sup> Al parecer existe un error en la catalogación y ubicación de documentos en este expediente, puesto que las fojas foliadas con los números "76-79" corresponden a las localidades de Tlahuiloque y Ayutla, en la sierra mixteca.

**Oaxaca**  
**Caja: 5. Total de expedientes: 18**

<i>Expediente número</i>	<i>Distrito</i>	<i>Escuela rural federal y localidad</i>	<i>Etnia</i>	<i>Número de fojas</i>	<i>Observación</i>	<i>1921 1924</i>	<i>1925 1928</i>	<i>1929 1933</i>	<i>1934 1940</i>	<i>1941 1950</i>	<i>1951 1960</i>	<i>1961 1970*</i>	<i>1971 1980</i>
1	Miabatlán	Santa Cruz Xitla	Zapoteca	46	3 croquis Un programa		1926						1976
2	Nochistlán	Concepción Buenavista	Chochomixteca	93	2 fotografías 3 croquis		1926						1978
3	Tehuantepec	Boca del Río	—	15	1 croquis		1926						1978
4	Nochistlán	Santiago Tillo	India y mestiza	123	26 fotografías Un croquis Un programa		1926						1978 1978
5	Etla	Magdalena Apasco	Zapoteca	44	3 croquis		1926						1978
6	Putla	San Juan Copala	Triquiá	79	2 croquis		1926						1978
7	Putla	Las Huertas	Mexicana	27	—		1926						1978
8	Putla	San José Hidalgo	Mixteca	31	—		1926						1976
9	Putla	San José Las Flores, Hidalgo	Mixteca	46	—		1926						1973
10	Juchitán	San Miguel Chimalapa	—	35	Un programa		1926						1976
11	Putla	Atoyaquillo	Mestiza	53	—		1926						1978
12	Juquila	San Miguel Panixtlahuaca	Mixteca pura	37	Un croquis		1926					1969	
13	Huajuapán	Santa Gertrudis Cosoletepec	Mixteca	31	4 fotografías		1926		1940				
14	Juquila	Tataltepec de Valdés	Chatina pura	80	—		1926						1978
15	Pochutla	Buenavista, Agustín Loxicha	Zapoteca	95	3 croquis Un programa		1926						1978
16	—	Asunción Lachixonace, Yautepec Acatlancito	Mixte*	10	Un croquis		1927				1952		1978
17	Tlaxiaco	La Reforma, Chaleatongo, Villa Hidalgo	Mixteca	60	—			1929					1978
18	—	Barrio del Carmen, Silacayoapa	—	41	—			1929					1978

\* Información confusa.



**Oaxaca**  
**Caja: 7. Total de expedientes: 29**

<i>Expediente número</i>	<i>Distrito</i>	<i>Escuela rural federal y localidad</i>	<i>Etnia</i>	<i>Número de fajos</i>	<i>Observación</i>	<i>1921 1924</i>	<i>1925 1928</i>	<i>1929 1933</i>	<i>1934 1940</i>	<i>1941 1950</i>	<i>1951 1960</i>	<i>1961 1970</i>	<i>1971 1980</i>
1	Juchitán	San Dionisio	Huave	82	Un croquis 5 Programas		1926						1976
2	Yautepec	Ixcotepec	Chontal	58	5 croquis		1928						1978
3	Tlaxiaco	Chalcatongo	Mixteca	59	Un croquis		1928						1979
4	Mixes	Santa María Matamoros	—	11	5 programas						1959	1962	
5	Tlacolula	Teitipac	Zapoteca	30	Una fotografía		1928					1968	
6	Huajuapán	San Juan Joluxtda, Chalumba	Mestiza	36	4 fotografías Un programa Un croquis		1926						1978
7	Yautepec	Reforma	—	4	—					1943	1959		
8	Jamiltepec	Ixtayutla	Mixteca	22	Un croquis		1926						1978
9	Ixtlán	San Juan Laviana	—	11	2 croquis		1928						
10	Ixtlán	San Juan Atepec	Zapoteca	85	10 fotografías		1928						1978
11	Tehuantepec	Monte Grande	—	16	Un croquis				1940	1941			
12	Tuxtepec	Loma Alta, Ojitlán	Mestiza	14	—				1940			1969	
13	Jamiltepec	Jicaltepec	Mixteca	38	—			1932					1978
14	Tuxtepec	San Antonio del Barro	—	5	—				1940			1964	
15	Miahualtán	San Miguel Coatlán	—	66	—		1926						1977
16	Teotitlán del Camino	José S...	—	3	—				1940				
17	Villa Alta	Huistepec	—	5	—				1940	1945			
18	Huajuapán	Río Limón	—	30	—					1941		1969	
19	Tuxtepec	La Raya	Mestiza	21	—					1941		1969	
20	Sola de Vega	Xochitepec	—	12	—					1941			1972
21	Teotitlán	Mazatlán de Flores	—	10	—						1960		1978
22	Nochistlán	Timu	—	18	Un croquis 4 programas					1941			1976
23	—	El Ocote, Zenzontepec	—	7	—					1941			1977
24	Jamiltepec	El Carrizo, Atoyac	—	16	—					1942			1978
25	Tuxtepec	Palmilla	—	24	2 croquis					1942			1976
26	Tuxtepec	La Fe y la Mar	—	42	—					1942			1976
27	Cuicatlán	Santa Ana	—	8	—					1949			1976
28	Silacayoapan	Santa Rosa de Juárez	—	62	2 croquis					1942			1976
29	—	Petapa	—	10	—					1942			1976

Oaxaca

Caja: 8. Total de expedientes: 13

<i>Expediente número</i>	<i>Distrito</i>	<i>Escuela rural federal y localidad</i>	<i>Etnia</i>	<i>Número de fojas</i>	<i>Observación</i>	<i>1921 1924</i>	<i>1925 1928</i>	<i>1929 1933</i>	<i>1934 1940</i>	<i>1941 1950</i>	<i>1951 1960</i>	<i>1961 1970</i>	<i>1971 1980</i>
1	Sola de Vega	San Francisco Sola	—	52	Una fotografía		1926						1976
2	Tlaxiaco	Yucuyaco	Mixteca	99	—		1926					1969	
3	Coixtlahuaca	Suchixtlahuaca	Chocho Mixteca	259	Un croquis 1 Programa		1926						1979
4	Coixtlahuaca	"Atonaltzin", Tlacotepec Plumas	Chocho Mixteca	100	3 fotografías		1926						1978
5	Miahuatlán	Santa Catarina Cuixtla	Zapoteca	188	—		1926						1973
6	Cuicatlán	San Francisco Tutepetongo	—	53	—		1926						1978
7	Coixtlahuaca	San Francisco Teopan	Chocho Mixteca	173	5 fotografías		1928						1978
8	Coixtlahuaca	Magdalena Jicotlán	Chocho Mixteca	128	Una fotografía		1926						1978
9	Huajuapán	Miltepec	Mixteca	101	2 croquis 3 Fotografías		1926						1972
10	Teotitlán	Santa María Ixcatlán	Popoloca	279	2 croquis		1926						1979
11	Tehuantepec	Santiago Guevea	—	57	—		1926						1979
12	Villa Alta	Coatlán	—	29	—		1926			1948			
13	Tehuantepec	San José Lachiguiri	Zapotecas	182	3 fotografías 6 croquis		1926						1978



**Oaxaca**  
**Caja: 9. Total de expedientes: 21**

<i>Expediente número</i>	<i>Distrito</i>	<i>Escuela rural federal y localidad</i>	<i>Etnia</i>	<i>Número de fojas</i>	<i>Observación</i>	<i>1921 1924</i>	<i>1925 1928</i>	<i>1929 1933</i>	<i>1934 1940</i>	<i>1941 1950</i>	<i>1951 1960</i>	<i>1961 1970</i>	<i>1971 1980</i>
1	Villa Alta	Totontepec	Mixe	98	—		1927						1978
2	Tehuantepec	Santa María Huamelula	—	215	4 croquis		1927						1978
3	Villa Alta	Amatepec	Mixe	3	—		1927						1976
4	Choapan	San Sebastián Atitlán	—	4	—		1927						1976
5	Ixtlán	Tultepec	—	46	—		1927						1977
6	Villa Alta	Jayacoxtepec	Mixe	28	—		1927						1965
7	Thaxiaco	San Antonio Sincabua	Mixteca pura	25	—		1927						1969
8	Mixes	Juquila	Mixe	89	—		1927						1969
9	Choapam	Metaltepec, Zacatepec	Mixe	60	—		1927						1969
10	Mixes	Quezaltepec	Zapo Mixes	59	15 fotografías		1927						1973
11	Yautepec	Ocoatepec	Mixe pura	45	16 fotografías		1927						
12	Ixtlán	Santa María Zogoachi	—	30	—		1927						1969
13	Coixtlahuaca	San Miguel Tequistepec	—	166	—		1927						1978
14	Tehuantepec	San Juan Mazatlán	Mixe	78	—		1927						1978
15	—	Camotlán Yautepec	—	22	—		1927			1948			
16	Mixes	Chimaltepec, Mazatlán	Mixe	28	—		1927						1969
17	Villa Alta	Ayutla	Mixe	83	—		1927						1976
18	Centro	San Raymundo Jalpam	Zapoteca	106	—		1927						
19	Villa Alta	Ibda Tepantli Ayutla	Mixe	46	—		1927						1976
20	Tlacolula	Santa María Albarradas	Zapoteca	57	—		1927						1978
21	Tlacolula	Juan Guegoyache	—	10	—				1938				1974

## Oaxaca

### Caja: 10. Total de expedientes: 23

Expediente número	Distrito	Escuela rural federal y localidad	Etnia	Número de fojas	Observación	1921 1924	1925 1928	1929 1933	1934 1940	1941 1950	1951 1960	1961 1970	1971 1980
1	Choapan	San José Río Manzo, Lalaná	Chinanteca	73	21 fotografías		1927						1979
2	Putla	Santa María Asunción	Mixteca	15	—		1927						1976
3	Ixtlán	Analco	Zapoteca	25	Un croquis		1927					1969	
4	Yautepec	Ixcantepec	—	33	—		1927				1959		
5	Choapan	Alotepec	Mixe	18	1 Programa		1927					1961	
6	Villa Alta	Chichicaytepec, Mexistitlán	Mixe	70	Un croquis 2 programas		1927						1978
7	Juchitán	Cheguigo	—	45	5 programas		1927			1941			
8	—	Arroyo Blanco, Lalaná	Chinanteca	26	—			1931					1976
9	Tlaxiaco	"Enrique Pestalozzi", Santa María Yolotepec	Mixteca pura	39	Un programa		1927					1968	
10	Ejutla	Santa Martha Chichihuaupec	Mestiza	70	Un croquis		1926						1976
11	Villa Alta	Mixatlán	Mixe	20	24 fotografías		1927			1947			
12	Tehuantepec	"Josefa Ortiz de Domínguez", Acatlán el Grande, Mazatlán	—	25	3 croquis		1927						1972
13	Mixes	Santiago Malatepec, Mazatlán	Mixe	50	2 croquis		1927					1969	
14	Putla	San José Piñas, Copala	Triqui	58	—		1927						1976
15	Tlaxolula	San Lorenzo Albarradas	Zapoteca	33	—		1927						1978
16	Huajuapán	San Juan Yolotepec, Tequistepec	Mixteca	30	Un plano		1927						1978
17	Cuicatlán	Tlacoatzintepec	—	7	—		1927					1966	
18	—	Santa María, Cotzocon	Mixe	16	—		1927			1947			
19	Centro	"Justo Sierra", San Andrés Ixtlahuaca	—	58	2 programas		1927						1978
20	—	San Pedro	Mixe	49	2 croquis		1927						1978
21	Huajuapán	Tultitlán Guardalcazar, Tequistepec	Mixteca	48	4 croquis		1928						1976
22	Juchitán	Cuajinicuil	Mestiza-Zapoteca	42	2 croquis		1928						1978
23	Tlaxiaco	La Lobera	Mestiza	54	4 fotografías Un croquis		1928						1978

## Oaxaca

### Caja: 11. Total de expedientes: 14

Expediente número	Distrito	Escuela rural federal y localidad	Etnia	Número de fojas	Observación	1921 1924	1925 1928	1929 1933	1934 1940	1941 1950	1951 1960	1961 1970	1971 1980
1	—	Choapan	Zapoteca	130	—		1928						1976
2	Ixtlán	Latuvi, Lachatao	—	115	—		1928						1979
3	Tlaxiaco	San Juan Testa	Mixteca	93	—		1928					1969	
4	Teposcolula	"Ignacio Altamirano", San Bartolo Soyaltepec	—	223	—		1928 <sup>1</sup>		1934				
5	Tlaxiaco	Santa Catarina Tayata	Mixteca	124	—		1928						
6	Silacayoapan	"Valentín Gómez Farías", Calihualá	—	92	—		1928						1978
7	Yautepec	San Pedro	—	18	—		1928					1965	
8	Villa Alta	Betaza	Mestiza	70	—		1928					1969	
9	Yautepec	San José Chiltepec	Chontal	101	—		1928						1976
10	Yautepec	San Juan Alotepec, Tlacolulita	Chontal	32	—		1928					1969	
11	Yautepec	Santo Tomás Teitipac	Chontal	58	—		1928						1976
12	Yautepec	Santa María, Ecatepec	Chontal	170	—		1928						1979
13	Yautepec	San Lorenzo, Ecatepec	—	78	—		1928						1976
14	Yautepec	Santo Domingo, Chonteco, Ecatepec	—	74	—		1928						1978

<sup>1</sup> La información de la carátula indica que el expediente contiene documentos únicamente de fecha "1928", pero se encontraron documentos de otras fechas.

Dirección General de Educación Primaria  
en los Estados y Territorios  
Oaxaca

Caja: 2, total de expedientes: 16

SEP/Archivo Histórico  
Acervo: Dirección General de Educación Primaria  
en Estados y Territorios

Caja 1  
Presentación de expedientes  
Muestra de documentos y contenidos

Fondo: SEP  
Sección: Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios  
Oaxaca, caja 1  
Serie: Escuelas rurales federales  
Subserie: Escuela Minerva  
Años: 1926-1978  
Lugar: Quiotepec, Cuicatlán  
Expediente: 1  
Etnia: Cuicateca  
Observaciones: Croquis, dos fotografías y varios programas  
Folios: 50<sup>8</sup>

172

1926

**Folio 1**

Quiotepec, Oax., jueves 18 de marzo de 1926. Profesor *Juan Vidal, inspector-instructor*. Zona escolar núm. 1. Informe sintético de visita de inspección a la escuela rural federal de Quiotepec, distrito de Cuicatlán, semana del lunes 15 al sábado 20 de marzo (SEP, DGEP<sup>9</sup>, Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 1.)

**Folio 2**

Oaxaca, Oax., 28 de octubre de 1926. *Guillermo Bonilla y S., director de Educación Federal* en el estado. Al C. Presidente del Comité de Educa-

<sup>8</sup> Se encuentran ocho documentos sin folio. El expediente contiene 58 fojas en total.

<sup>9</sup> DGEP, Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios.

ción en Quiotepec. *Asunto*: se recibió un ejemplar del acta levantada con motivo de la entrega del terreno a la escuela federal establecida en esa población (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 2.)

**1927**

**Folio 3**

Etla, Oax., sábado 30 de abril de 1927. Profesor *Juan Vidal, inspector-instructor*. Zona Escolar núm. 1. Informe sintético de visita de inspección a la escuela rural federal de Quiotepec, distrito de Cuicatlán. (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 3).

**Folio 4**

Etla, Oax., lunes 18 de julio de 1927. Profesor *Juan Vidal, inspector-instructor*. Zona escolar núm. 1. Informe sintético de visita de inspección a la escuela rural federal de Quiotepec, distrito de Cuicatlán, los días 6 y 7 de julio de 1927. (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 4).

**1930**

**Folios 5-6**

Quiotepec, Oax., 4 de febrero de 1930. *Antonio Hernández, inspector*. Secretaría de Educación Pública. Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. Informe Sintético de Visitas de Inspección. (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, fojas 5-6).

173

**Folios 7-8**

Quiotepec, Cuicatlán, Oax., 26 de junio de 1930. *Antonio Hernández, inspector*. Secretaría de Educación Pública. Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. Informe Sintético de Visita de Inspección hecha a la escuela rural federal de Quiotepec los días 25 y 26 de junio de 1930. (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, fojas 7-8).

**Formato**

SEP/junio de 1930.

**Secretaría de Educación Pública**  
**Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e**  
**Incorporación Cultural Indígena. Informe sintético de visitas**  
**de inspección**

	<i>Inscripción</i>						<i>Asistencia el día de la visita</i>						
	Menores de 14 años			Mayores de 14 años			Menores de 14 años			Mayores de 14 años			
	Grados	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Prep.													
1°	14	10	24				10	9	19				
2°	6	10	16				5	9	14				
3°	6	6	12				6	5	11				
4°	2	2	4				2	2	4				
			56						48				

Funcionamiento de la escuela

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| 1. ¿Qué raza predomina en la población?           | <b>Cuicateca</b>                |
| 2. ¿Cuál es el recurso de vida de los habitantes? | Agricultura                     |
| 3. ¿Cuál es la ocupación habitual?                | Cultivo de maíz, frijol, chile. |
| 4. ¿Cuántos alumnos hablan español?               | <b>Todos</b>                    |

**174 Folios 9-10**

Quiotepec, Cuicatlán, Oax., 7 de noviembre de 1930. Informe sintético de visitas de inspección (SEP, DGEP Oaxaca, **Cuicatecos**, caja 1, expediente 1, fojas 9-10).

**1931**

**Folios 11-12**

Quiotepec, Oax., 27 de marzo de 1931. Informe sintético de visitas de inspección (SEP, DGEP Oaxaca, **Cuicatecos**, caja 1, expediente 1, fojas 11-12).

**Folios 13-14**

San Juan Quiotepec, Oax., 12 de noviembre de 1931. Informe sintético de visitas de inspección. **Antonio Hernández, inspector** (SEP, DGEP Oaxaca, **Cuicatecos**, caja 1, expediente 1, fojas 13-14).

**1932**

**Folio 15**

Quiotepec, Oax., 4 de febrero de 1932. D. Correa, agente municipal. Al C. Jefe de Departamento de Escuelas Federales. Secretaría de Educación Pública, México (SEP, DGEP Oaxaca, **Cuicatecos**, caja 1, expediente 1, foja 15).

**Folio 16**

México, 16 de febrero de 1932. Ismael Cabrera, jefe del Departamento de Escuelas Rurales. Al C. Director de Educación Federal en el estado de Oaxaca. *Asunto*: clausura de la escuela rural federal de San Juan Quiotepec por negarse la comunidad a sostener al maestro (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 16).

**Folios 17-18**

Quiotepec, Oax., 16 febrero 1932. *J. Reyes Pimentel, inspector*. Informe sintético de visitas de inspección (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, fojas 17-18).

**Folios 19-20**

Quiotepec, Oax., 17 de junio de 1932. *Alfredo Aldana, inspector*. Informe sintético de visitas de inspección (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, fojas).

**Folios 21-22**

Quiotepec, Oax., 27 de septiembre de 1932. Antonio Hernández [...], (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, fojas 21-22).

175

**1933****Folios 23-24**

Quiotepec, Oax., 30 de agosto de 1933. Antonio Hernández [...], (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, fojas 23-24).

**Folios 25-26**

Quiotepec, Oax., 27 de octubre de 1933. *Antonio Hernández, inspector*. Informe sintético de visitas de inspección (SEP DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, fojas 25-26).

**1939****Folios 27-28**

Quiotepec, Cuicatlán, Oax., 9 de junio de 1939. *Roberto Ramírez Ramos, director de la escuela*. Al C. Inspector de la 26 Zona Escolar Federal, Catarina Tlaxila, Nochixtlán, Oaxaca. *Asunto*: informa sobre la *actitud de rebeldía* que ante la autoridad municipal demostraron varios padres de familia y a la que dicha autoridad se solidarizó (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, fojas 27-28).

1943

Folios 29-30

... Oax., 18 de febrero de 1943. Agencia municipal del ex distrito de Cuicatlán [...], (SEP, DGEP Oaxaca, caja 1, expediente 1, fojas 29-30<sup>10</sup>).

Folio 31

Santiago Quiotepec, Cuicatlán, Oax., 19 de julio de 1943. "... En la comunidad de Santiago Quiotepec del municipio de Cuicatlán, ex distrito del mismo nombre, estado de Oaxaca, a los 19 días del mes de julio del año de 1943, reunidos en el local de la Agencia Municipal las autoridades municipales, ejidales y el director de la escuela del lugar, en uso de la palabra el C. Director de la escuela manifestó que en toda sesión o asamblea es por regla general nombrar una directiva o presidente de los debates [...]". (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 31).

1955

Folio 32

Quiotepec, Cuicatlán Oax., 13 de octubre de 1955. *Tierra y Libertad. Comisariado Ejidal*. Al C. Jefe de la zona escolar, Etna, Oaxaca. "... proporcionarle una hectárea de terreno ocioso [...], al margen derecho del río [...]" (SEP, DGEP Oaxaca, caja 1, expediente 1, foja 32: *Cuicatecos, Quiotepec, Actividades Educativas, Comisariado Ejidal*).

176

1958

Folios 33-36

Quiotepec, Oax., 23 de octubre de 1958. Juan Correa, presidente de la *Sociedad de Padres de Familia*. Al C. Jefe del Departamento [...] (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, fojas 33-36<sup>11</sup>).

Folio 37

Quiotepec, Cuicatlán Oax., 25 de octubre de 1958. Profesor [...] Vargas Rivera. Al C. Profesor Abel Cruz García, Inspector de Educación Federal en Cuicatlán. *Asunto*: rinde informe (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 37).

<sup>10</sup> Documento casi ilegible.

<sup>11</sup> Documento casi ilegible.



1959

**Folio 38**

Quiotepec, Cuicatlán, Oax., 25 de julio de 1959. Profesor Herminio Vargas Rivera, Director de la Escuela. Al C. Director General de Enseñanza Primaria y Supervisión en los Estados y Territorios, Secretaría de Educación, México. "... con dos fotografías anexas [...]" *Asunto:* (SEP, DGEPOaxaca, *Cuicatecos*, Caja 1, Expediente 1, foja 38).

1960

**Folio 39**

México, D. F., 29 febrero 1960. profesor Óscar M. González, subdirector general de Administración. Al gerente general del Comité de Administración del *Programa Federal de Construcción de Escuelas*, Palma Norte 405, 4º piso, ciudad. (SEP, DGEPOaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 39).

**Folio 40**

México, D. F., 1 de abril de 1960... *Programa Federal de Construcción de Escuelas*... (SEP, DGEPOaxaca, caja 1, expediente 1, foja 40).

**Folios 41-42**

Sin fecha. Liga de Padres de Familia. Comité de Administración. *Plan de organización* de las actividades de la parcela y de las pequeñas industrias que se deben establecer (SEP, DGEPOaxaca, caja 1, expediente 1, fojas 41-42).

177

1969

**Folios 43-44**

Santiago Quiotepec, Cuicatlán, Oax., 17 de febrero de 1969. Profesor *Nicolás Rafael Ruiz Rojas*, director de la escuela y presidente del Comité de Administración. *Programa de labores* con su correspondiente calendario para el desarrollo de las actividades escolares y de su adiestramiento en las faenas agrícolas. (SEP, DGEPOaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, fojas 43-44).

**Folio 45**

Santiago Quiotepec, Oax., 17 de febrero de 1969... *Lista de materiales* [...], y equipo indispensable para iniciar los trabajos de la parcela [...], (SEP, DGEPOaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 45).

**Folio 46**

Esquema de la parcela escolar [...], (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 46).

1977

**Folios 47-48**

Santiago Quiotepec, Oax., 28 de marzo de 1977. Profesor Florentino Garnica Torres, director de la escuela. Informe general (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, fojas 47-48).

1978

**Folio 49**

Santiago Quiotepec, Oax., 22 de septiembre de 1978. Asociación de Padres de Familia. Acta constitutiva del Comité (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 49).

**Folio 50**

Santiago Quiotepec, Oax. Primaria Rural Federal "Minerva" *Croquis* de la parcela escolar (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 50).

178

**Sin folio:**

*Santiago Quiotepec*, Oax., 21 de marzo de 1957. *Informe* de los trabajos realizados por los alumnos de 2º y 4º grados y evaluación (SEP, DGEP Oaxaca, caja 1, expediente 1, fojas 55-56, *Cuicatecos*, actividades escolares, Informe y evaluaciones).

*Quiotepec*, Oax., octubre de 1958. Profesor *Herminio Vargas Rivera*, *Director* de la escuela. Programa de la celebración del Día de la ONU (SEP, DGEP Oaxaca, caja 1, expediente 1, foja 51: *Cuicatecos*, actividades escolares, fiestas cívicas).

*Quiotepec*, Cuicatlán, Oax., septiembre de 1958. H. *Junta Patriótica*. "Llor eterno a nuestros héroes y a la patria." Programa de fiestas patrias (SEP, DGEP Oaxaca, caja 1, expediente 1, fojas 52-53: *Cuicatecos*, actividades escolares, fiestas cívicas).

*Quiotepec*, Cuicatlán, Oax., 30 de junio de 1976. *Programa* de la clausura del periodo escolar 1975-1976 (SEP, DGEP Oaxaca, caja 1, expediente 1, foja 54: *Cuicatecos*, actividades escolares, fiestas cívicas).

*Santiago Quiotepec*, Oax., 15 de septiembre de 1976. *Programa cívico* (SEP, DGEP Oaxaca, caja 1, expediente 1, fojas 60-61: *Cuicatecos*, actividades escolares, fiestas cívicas).

*Santiago Quiotepec*, Oax., 24 de febrero de 1977. *Ceremonia* del Día de la Bandera (SEP, DGEP Oaxaca, caja 1, expediente 1, foja 58: *Cuicatecos*, actividades escolares, fiestas cívicas).

*Santiago Quiotepec*, Oax., 22 de marzo de 1977. *Trabajos* del Día de la Bandera. (SEP, DGEP Oaxaca, caja 1, expediente 1, foja 57: *Cuicatecos*, actividades escolares, fiestas cívicas).

*Santiago Quiotepec*, Oax., 21 de marzo de 1977. *Celebración* del natalicio de Benito Juárez. (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, foja 59: *Cuicatecos*, actividades escolares, fiestas cívicas).

**Secretaría de Educación Pública**  
**Archivo histórico DGEF, Oaxaca, cajas 1-11**  
**Síntesis temáticos de contenidos**

**Autoritarismo y castellanización *versus* autonomía y resistencia**

<i>Año</i>	<i>Mes</i>	<i>Etnia</i>	<i>Localidad</i>	<i>Caja</i>	<i>Exp.</i>	<i>Foja</i>	<i>Emisor</i>	<i>Contenidos Significativos</i>
1925	Noviembre 25	Mixteca	Guadalupe Cuautepec	4	10	1-2	Asamblea del pueblo	"... <i>Junta Calificadora</i> y la de Educación, lo mismo que los padres de los educandos, <i>expusieron descontento general [...]</i> "
1926	Marzo 31	Cuicateca	Tepexila	1	5	2	Inspector instructor	<b>"Desterrar</b> el idioma nativo [...] espesa bruma de la ignorancia [...]" Finalidad de la escuela rural: "... la <b>explotación</b> de las riquezas naturales de nuestra patria [...]"
1926	Octubre 23	Mixteca	Ixpantepec Nieves	2	2	4	Director de educación federal	"... C. Presidente: debe usted tener en cuenta que al dotar de escuela a los pueblos, la Secretaría de Educación Pública de ningún modo ha pretendido relevarlos del sagrado deber que tiene de <i>coadyuvar</i> a su propio <i>mejoramiento</i> mediante la educación [...]"
1926	Octubre 23	Mixteca	San Juan Diquiyú	2	1	4-5	Director de educación federal	"... C. Presidente: debe usted tener en cuenta que [...]"

<i>Año</i>	<i>Mes</i>	<i>Etnia</i>	<i>Localidad</i>	<i>Caja</i>	<i>Exp.</i>	<i>Foja</i>	<i>Emisor</i>	<i>Contenidos significativos</i>
1927	Mayo 17	Mixe	Alotepec	10	5	1	Inspector instructor	"... Llamé a cuentas a la autoridad para ver en qué habían empleado los productos de una fiesta del 3 de mayo [...]".
1927	Agosto 30	Zapoteca	Tutla	2	5	10	Inspector instructor	"... el escaso número de alumnos [...] se debe a la <i>apatía</i> de autoridades y vecinos y también a la indolencia del maestro [...]".
1927	Octubre 18	Cuicateca	San Juan Zautla	1	6	3	Director de educación federal	Para que el agente municipal remita <b>"inmediatamente"</b> padrón escolar [...] de todas las rancherías de esa jurisdicción [...] nombres de los padres o tutores, oficios [...] y raza [...]".
1929	Abril 21		Zacatepec	4	9	8	Jefe de circuito escolar	"... el jefe del <i>circuito escolar</i> : principales puntos de interés con relación a la <i>escuela</i> de la acción; a los <i>vecinos</i> en su totalidad <i>no les gusta</i> el progreso, ni el <i>mejoramiento personal</i> [...]".
1930	Diciembre 31	Mixteca	Ixpantepec Nieves	2	2	15-16	Inspector instructor	"... que la <i>autoridad obligue</i> a que se inscriban todos los niños que figuran en el censo escolar; que los alumnos inscritos concurren regularmente a la escuela [...]".

<i>Año</i>	<i>Mes</i>	<i>Etnia</i>	<i>Localidad</i>	<i>Caja</i>	<i>Exp.</i>	<i>Foja</i>	<i>Emisor</i>	<i>Contenidos significativos</i>
1931	Octubre 24	Chinanteca	Arroyo Blanco	10	8	1-2	Inspector instructor	"... Tres <i>campañas</i> importantes: <i>castellanización, higienización y socialización</i> . Para el castellano use a diario el <i>canto</i> , los <i>juegos</i> organizados, <i>fiestecitas</i> sociales, recitales y dramatizaciones [...]"
1933	Mayo 26	—	San Juan Piñas	10	14	17-18	Profesor inspector	"... El maestro ratificó ante mí, ante las autoridades y vecinos que jamás se han preocupado por mejorar la asistencia ni cooperar en las obras materiales que pide la superioridad. Todos los presentes manifestaron que ya están <i>cansados</i> de que se les pida <i>cooperación</i> para seguir sosteniendo la <i>escuela federal</i> [...]"
1933	Septiembre 22	Mixe	San Juan	9	14	22-24	Director de escuela rural federal	"... tuve que <i>consignar</i> a los padres morosos a la <i>autoridad local</i> , logrando que a los seis meses de mi llegada a esta comunidad, la escuela contara con 125 niños en matrícula y 84 de asistencia diaria [...]"
1937	Octubre	Zapoteca	San Miguel	1	14	11-14	Director de escuela	<i>Semana Nacional de Higiene</i> . "... ¡Muera el fanatismo que creó las mayordomías!... La religión nos trae pobreza y vicio... ¡Viva el baño! ¡Viva la escoba! [...]"

<i>Año</i>	<i>Mes</i>	<i>Etnia</i>	<i>Localidad</i>	<i>Caja</i>	<i>Exp.</i>	<i>Foja</i>	<i>Emisor</i>	<i>Contenidos significativos</i>
1938	Octubre 5	Mixteca	Ixcatlán	4	12	94	Director de escuela	"... Desde el año 1926 en que se instaló el plantel federal a esta fecha, el mismo ha venido <i>atravesando por una situación precaria</i> en cuanto a sus <i>intereses económicos</i> , situación originada en su mayor parte por el <b>abandono</b> de <i>autoridades y vecindario</i> , cuyo interés se ha concentrado en asuntos de carácter religioso [...]"
1929	Junio	Cuicateca	Quiotepec	1	1	27-28	Director de escuela	Informa "sobre la actitud de <b>rebeldía...</b> que demostraron varios <b>padres de familia</b> y ... que la autoridad se solidarizó [...]"

1925

## MIXTECOS

**Guadalupe Cuauhtepic**, Huajuapán, Oax., 25 de noviembre de 1925. *Acta de Asamblea*: “A las nueve de la mañana, reunidos en el lugar que ocupa la *Escuela Rural Federal de Tercera Clase* que existe en este pueblo, los ciudadanos [...] miembros de la *Junta de Educación* y los señores [...] que fueron nombrados por las autoridades municipales para calificar los trabajos de todo el año con motivo de los *exámenes generales* de los alumnos... treinta alumnos hombres y 5 niñas que reciben la instrucción por ser escuela mixta. Bajo la presidencia de los ciudadanos Guillermo Hernández, como *Agente Municipal* y Juan F. Guzmán, *Alcalde Constitucional*, se dio principio al acto de examen manifestando los alumnos de todas y cada una de las materias muy *escasísimos conocimientos* y se vio desde luego que no aprovechan el tiempo, los treinta en cursos preparatorios pues ninguno fue clasificado para concursar en primer año... por lo cual la *Junta Calificadora* y la de Educación lo mismo que los padres de los educandos expusieron *descontento general* y dieron la calificación de mal al resultado total de los exámenes. En tal virtud y deseando las autoridades y sociedad en general de este lugar que la escuela no se clausure, sino por el contrario se le dé todo el impulso necesario para que prospere, acordaron por unanimidad dirigir en esta acta humilde súplica al ciudadano Secretario de Educación Pública en México, para que por conducto de sus Inspectores de Zona o de la mejor y más prudente manera se investigue si el actual preceptor es competente para dirigir la escuela de este lugar o no es competente, para que en este último caso acuerde su promoción y venga otro empleado que se ocupe exclusivamente de su escuela y no se distraiga en *asuntos ajenos* de ella, ni menos se mezcle en la *política local* porque de seguir el mismo maestro *Maldonado Bautista*, los padres de los alumnos se negarán a mandar a sus hijos a la escuela. Con lo que terminó el acta, levantándose la presente por triplicado y firmándola los que supieron hacerlo con el secretario que da fe. Prisciliano Méndez, A [...] Sandoval: Daniel Ruiz; Pedro Guzmán; [...] Flores; [...] Martínez; Luis Gallardo [...] El *Agente Municipal*, Guillermo Hernández, el *Alcalde Constitucional*, Juan F. Guzmán [...]” Firmas. (SEP, DGEP Oaxaca, caja 4, expediente 10, fojas 1-2: *Mixtecos, Guadalupe Cuauhtepic, Actividades educativas, Escuela Rural Federal de Tercera Clase, Exámenes generales, Junta de Educación, Junta Calificadora, Escasísimos conocimientos, Descontento general de la población, Política local, Rechazo al maestro.*)

184



1926

## CUICATECOS

*Tepeuxila, Cuicatlán*

Oaxaca de Juárez, Oax., 31 de marzo de 1926. Profesor *Juan Vidal*, inspector instructor. “*Notas complementarias* Santa María Papalo digo *Tepeuxila*. El profesor don *Abraham Gutiérrez* es digno de elogio por la gran actividad que ha venido desplegando con el objeto de cumplir escrupulosamente con su noble misión, tanto desde el punto de vista intelectual procurando educar la mentalidad de sus alumnos [...] procurando dignificar al niño y elevar el nivel moral y social del mismo, dada la humilde esfera en que nacen y están colocados los habitantes de esa región sumamente montañosa, incomunicada y también abandonada. Por lo que atañe a lo primero *ha procurado* y está procurando *desterrar* el *idioma nativo*, que es el *cuicateco*; ha procurado estimular las tiernas inteligencias de los educandos haciéndolas germinar, incubar y producir ideas; *piensan ciertamente pero sus ideas nacen y mueren entre la espesa bruma de la ignorancia*, de la inercia de esos moradores, de la pobreza de su idioma, su reducido léxico para expresar el substractum de las ideas objetivas. Quiere decir que obliga a sus alumnos a pensar y a pensar coordinadamente en español... proyecta haces de luz sobre sus entenebrecidas conciencias, las luces del abecedario, también les enseña el ABC de la vida práctica en el orden de la economía social, esto es, de la manera de vivir en sociedad como abejas de ella y no como zánganos de la misma, que es precisamente la alta finalidad que persigue la Escuela Rural, esto es, la explotación de las riquezas naturales de nuestra patria, por medio de pequeñas industrias y las industrias agrícolas [...]” (SEP, DGEF Oaxaca, caja 1, expediente 5, foja 2: *Cuicatecos, Tepeuxila, Inspección, Autoritarismo, Castellанизación.*)

185

## MIXTECOS

Oaxaca, Oax., 23 de octubre de 1926. *Guillermo Bonilla y S.*, director de Educación Federal en el estado. Al C. *Presidente Municipal, Ixpantepec Nieves*, Silacayoapan, Oax. Asunto: pide ayuda para la escuela. “En el informe que rinde a esta Dirección el C. Juan I. Flores, Inspector Instructor de la Zona escolar No. 6, con motivo de la visita practicada a la Escuela Rural Federal establecida en la población, hace constar que: I.- *Carece de local*. II.- *Tiene terreno que apenas mide 20 X 15 metros*. III.- *No tiene animales domésticos* [...]” Ahora bien C. Presidente debe usted tener en cuenta que el dotar de escuela a los pueblos [...] Por correo y en paquete por separado se le remiten los siguientes útiles para la escuela-

la: 30 libros para Primer Año, 4 libros para Segundo; 5 Paquetes de tinta en polvo; 40 Lápices plomba...: 40 Cuadernos papel rayado: 1 caja de gis; 1 Litografía de Hidalgo..." (SEP, DGEP Oaxaca, caja 2, expediente 2, foja 4: Mixtecos, Ixpantepec Nieves, *Actividades educativas, Autoridades educativas, Autoridades municipales, instrucciones, Mejoramiento.*)

Oaxaca, Oax., 23 de octubre de 1926. **Guillermo Bonilla y S.**, director de Educación Federal en el estado. Al C. *Presidente Municipal* de **San Juan Diquiyú**, Huajuapán, Oax. *Asunto*: pide ayuda para la escuela. "En el informe que rinde a esta Dirección el C. Profesor *Juan Vidal*, *Inspector Instructor* de la Zona Escolar No. 6, con motivo de la visita practicada a la Escuela Rural Federal establecida en esta población, hace constar: I.- Carece de animales domésticos. II.- El local se encuentra en muy mala condición [...] Ahora bien, C. Presidente, debe usted tener en cuenta que al dotar de escuela a los pueblos, la Secretaría de Educación Pública de ningún modo ha pretendido relevarlos del sagrado deber que tiene de coadyuvar a su propio *mejoramiento* mediante la educación..." (SEP, DGEP Oaxaca, caja 2, expediente 1, fojas 4-5: Mixtecos, San Juan Diquiyú, Huajuapán, *Autoridades educativas, Autoridades municipales, Instrucciones, Mejoramiento.*)

186

1927

#### MIXES

*Alotepec*, Oax., 17 de mayo de 1927. **Salvador Gutiérrez**, *inspector. Informe sintético* de visita de inspección. "[...] *Medidas dictadas por el Inspector en relación con la escuela*: Pasé a la escuela de la pieza vieja que ocupaba en el *curato* al gran *salón de cabildos* del H. Ayuntamiento [...] Llamé a cuentas a la autoridad para ver en qué habían empleado los productos de una *fiesta* del 3 de mayo [...]" (SEP, DGEP Oaxaca, caja 10, expediente 5, foja 1. *Mixes Choapan, Actividades Educativas, Inspección, Informe sintético, Escuela, Curato, Salón Cabildos, Producto de la fiesta, 3 de Mayo.*)

#### ZAPOTECOS

Oaxaca, Oax., 30 de agosto de 1927. **Guillermo Bonilla y S.**, director de Educación Federal en el estado. Al C. Profesor **Ignacio Ramírez**, *jefe del Departamento de Escuelas Rurales*, Secretaría de Educación Pública. *Asunto*: Que el escaso número de alumnos que asiste a la escuela de **Tutla** se debe a la *apatía* de *autoridades* y *vecinos* y también a la indolencia del maestro. (SEP, DGEP Oaxaca, caja 2, expediente 5, foja 10: zapotecas Tutla, *Actividades educativas, Inspección, Apatía de autoridades y vecinos.*)

## CUICATECOS

Oaxaca, Oax., 18 de octubre de 1927. *Guillermo Bonilla y S.*, director de Educación Federal. Al C. Benito Gómez, agente municipal de San Juan Zautla, Cuicatlán, Oax. *Asunto*: que se sirva remitir el padrón escolar con los datos que se expresan. “Sírvese usted remitirme inmediatamente el padrón escolar de esa población con los nombres de los niños y niñas en edad escolar existentes en todas las rancherías de esa jurisdicción, edad, nombres de los padres o tutores, *oficios* de estas rancherías en que habitan y *raza* a que pertenecen. Le advierto que si no da inmediato cumplimiento a esta orden se dará aviso al C. Gobernador del Estado para que se le aplique el *castigo* respectivo por desobediencia y lenidad en el cumplimiento de sus deberes. También le manifiesto que he recibido *quejas* frecuentes de los *maestros federales* que han estado en esa población, relativas a que no se les dan garantías ni se les facilita la manera de obtener artículos de primera necesidad. Estas quejas están plenamente comprobadas desde el momento en que en la Noticia de Estadística correspondiente al mes de septiembre anterior figuran apenas *cuatro alumnos* como asistencia media. Este hecho determina que sea usted responsable del despilfarro de los fondos federales, puesto que ningún buen resultado se ha adquirido en la escuela de esa población, no obstante los numerosos esfuerzos realizados por esta oficina. Acepte usted mi atenta consideración. Sufragio Efectivo. No Reección [...]” (SEP, DGEF Oaxaca, caja 1, expediente 6, foja 3: *Cuicatecos, San Juan Zautla, Elaboración del padrón escolar, Obligatoriedad, Castigos, Quejas.*)

187

## 1929

*Zacatepec, Juquila*, Oax., 21 de abril de 1929. “En el pueblo de Zacatepec, ex Distrito de Juquila, Estado de Oaxaca,<sup>12</sup> a los 21 días del mes de abril de 1929, a las diez y ocho horas, reunidos en el local que ocupa la escuela rural federal el C. Profesor *Nabor Loeza*, *Jefe de Circuito Escolar* de la comarca, el C. Profesor *Ismael Osorio Mendoza*, *Maestro Rural Federal*, encargado del plantel educativo de la localidad, autoridades municipales y vecinos de la población, con el objeto de inaugurar una *lámpara de gasolina* que fue comprada por el pueblo; así como fue dotado suficiente *libro de texto* a los alumnos del plantel, *dos mil cuadernos* para distintos grupos, como también para los adultos de la escuela nocturna [...] El *Jefe del Circuito*

<sup>12</sup> No se entiende claramente la relación que existe entre *Santiago Cuixtla* y *Zacatepec*, a menos que el primero sea considerado parte del mismo circuito escolar.

*Escolar* tomo la palabra, tocando los principales puntos de interés con relación a la *escuela de la acción*, los *vecinos* en su totalidad *no les gusta el progreso*, ni el *mejoramiento personal*, pero el Jefe del Circuito Escolar, por medio de sus palabras convenciendo a todos que nuestra querida patria necesita ciudadanos útiles, vigorosos que se apasionen de los *deportes* y se alejen de los *vicios*, especialmente del alcoholismo. Siguiendo instrucciones de la Secretaría de Educación Pública se consiguió que la autoridad municipal y el pueblo *dotó diez hectáreas* de terreno de *riego* y de *temporal* para la escuela, conteniendo en producción dicho terreno 400 matas de *cafetal* ya en producción, 500 matas de *plátano* y más de 1000 matas de *coquillo* de aceite, la distancia que hay de la escuela a dicho terreno es de 3 kilómetros hacia el norte de la población, todos los concurrentes manifestaron prestar todo su apoyo para el mejoramiento de la escuela, el *Jefe del Circuito Escolar* trabajó durante dos días hábiles en el plantel educativo. Con lo que se da por terminada la presente, remitiéndose copia adonde corresponde. El Jefe del Circuito Escolar, Nabor Loaeza [...]” Firma. (SEP, DGEP Oaxaca, caja 4, expediente 9, foja 8: Distrito Juquila, *Actividades educativas, Circuito escolar, Lámpara de gasolina, Libros de texto, Dotación de cuadernos, Progreso, Mejoramiento personal, Deportes, Vicios, Dotación terreno de riego y temporal en producción para parcela escolar.*)

188

1930

### MIXTECOS

*Ixpantepec, Nieves*, Oax., 31 de diciembre de 1930. *Federico de Luna, inspector instructor. Informe sintético* de visita de inspección. “...Medidas dictadas por el Inspector: En relación con la Escuela.- Que se levante el censo escolar (dejé forma al respecto); que la *autoridad obligue* a que se inscriban todos los niños que figuran en el Censo Escolar; que los alumnos inscritos concurren regularmente a la Escuela [...] *amenacé* a los *vecinos* con que propondría la *clausura* de la Escuela si durante el nuevo año no terminan el edificio que se obligaron a construir y cuyas paredes tienen cuando mucho un metro de altura; que se aproveche el próximo día del árbol para que se planten algunos árboles [...] que se establezcan cuanto antes los anexos de la escuela [...] que se dé atención a las actividades industriales, que se procure un terreno con agua [...] se organice una cooperativa [...] se organice la Liga de Padres de Familia [...] Asociaciones de niños [...] que se instituya el saludo a la bandera...” (SEP, DGEP Oaxaca, caja 2, expediente 2, fojas 15-16: *Mixtecos, Ixpantepec Nieves, Actividades educativas, Inspección, Informe sintético, Instrucciones a la autoridad, Amenaza, Clausura.*)

1931

## CHINANTECOS

*Arroyo Blanco, Lalaná, Oax., 24 de octubre de 1931. Ramón C. Robles, inspector. Informe sintético de visita de inspección. "... Medidas dictadas por el Inspector en relación con la Escuela: Tres campañas importantes: castellanización, higienización y socialización. Para el castellano use a diario el canto, los juegos organizados, fiestecitas sociales, recitales y dramatizaciones [...] En relación con la comunidad: La educación, fuerza que impulsa hacia el mejoramiento individual primero, colectivo después, será la salvación de la raza indígena. Ella está motivando a las comunidades que tendían a la desaparición, a erigirse en conglomerados féreos, con vida propia, dignificada por la honradez y redimidos por el trabajo... Diversas del servicio: El maestro adolece del Mal de pinto..."*(SEP, DGEF Oaxaca, caja 10, expediente 8, fojas 1-2: *Chinantecos Lalana, actividades educativas, Inspección, Informe sintético, Campañas, Castellanización, Higienización, Socialización, Cantos, Juegos, Fiestas, Recitales, Dramatizaciones, Educar, Mejorar, Educación y salvación de la raza indígena, Tendencia a la desaparición, Rendición por el trabajo, Mal de pinto.*)

1933

Juxtlahuaca, Oax., 26 de mayo de 1933. *Benjamín Ramírez*, profesor inspector. Al C. *Fernando Ximello*, director de Educación Federal en el estado. *Asunto: informa visita a escuela rural San Juan Piñas.* "Después de haber practicado visita a la Escuela Rural de San Juan Copala, pasé a esta Villa a tres horas y media de camino a caballo. Me trasladé a San Juan Piñas después de ocho horas y media de viaje tortuoso debido a lo muy accidentado del terreno. En el trayecto solamente encontré el pueblecito de San Miguel Cuevas, de raza mixteca pura, gente atenta y entusiasta. Todo son campesinos y pastores, quienes me saludaban con atención. El Maestro Rural *Victoriano González C.* me acompañó hasta su escuela, pues era necesario hacerlo así porque el trayecto ofrece muchos caminos y veredas en general que desconozco. El día 25 del presente mes practiqué visita al establecimiento y sólo encontré, a fuerza de insistencia y súplicas a la autoridad, el Comité de Educación y vecinos, etc., solamente siete niños. Al revisar el *archivo*, vi inscritos 14 niños. El maestro ratificó ante mí, ante las autoridades y vecinos que jamás se han preocupado por mejorar la asistencia ni cooperar en las obras materiales que pide la superioridad. Todos los presentes manifestaron que ya están cansados de que se les pida cooperación para seguir sosteniendo la escuela federal y que

189

por lo mismo me pedían de favor evitarles molestias, porque para ellos la escuela federal quiere dejar *trabajos* para hacer el teatro al aire libre, gastos de blanqueo y mejoramiento de la escuela, mesas escolares, cercas para el terreno de cultivo y jardinerías y demás anexos. Traté de convencerlos y sólo un prolongado silencio obtuve por contestación. Cuando el *secretario* de la *Agencia* (que gana 10 pesos mensuales) quiso persuadirlos, le dijeron que era *mozo* y no debe contrariar la *voluntad* del *pueblo*. Entonces comprendí que no era posible ya convencerlos dada su renuencia que con sobrada hipocresía evadían toda confrontación, pedí a los circunstantes que me lo ratificaran por escrito, que lo verifican desde luego, cuyo documento me permito adjuntarlo. La escuela ha contado con nueve palas, dos barretas y algunos útiles de carpintería, libros y gises. Las palas y las barretas fueron sacadas de la Escuela a fuerza y sin consentimiento del Maestro, para ser utilizadas por particulares; procedí a recogerle costando algún trabajo porque se encontraban en varias casas [...]” (SEP, DGEPOaxaca, caja 10, expediente 14, fojas 17-18: ¿Mixtecos o Triquis?” San Juan Piñas, *Juxtlahuaca, Actividades educativas, Inspección, Informe, Campesinos, Pastores, Asistencia escolar reducida, Archivo, Negativa y cansancio de la población ante demanda de cooperación y trabajo para la escuela.*)

190

1933

MIXES

*San Juan Mazatlán, Tehuantepec, Oax.*, 22 de septiembre de 1933. **Manuel G. Luna**, *director* de la Escuela Rural Federal. Al C. Director de Educación Federal en el estado. **Informe de labores** realizadas en la escuela rural federal de San Juan Mazatlán. “El 26 de septiembre de 1931 llegué haciéndome cargo del plantel de esta localidad y el primer *problema* que encontré y fue uno de los más difíciles que tuve que resolver fue el del *idioma mixe*, siendo éste un motivo por el que me estaba desmoralizando los primeros días de mi llegada, por no poderme entender con nadie, pensando ya en regresar a la Dirección de su digno cargo y pedir otra comunidad. *Inscripción*: Encontré la escuela con una inscripción de 104 niños y una asistencia de 15 [...] habiendo hecho el *censo* encontré que había 233 en edad escolar, de ambos sexos. Para poder seguir el aumento de la inscripción, salí a ver a los padres de familia ocupando a los alumnos que hablan medianamente el *castellano*, consiguiendo con gran esfuerzo hacer llegar la inscripción a 115 niños; seguí pidiéndoles que mandaran a sus hijos a la escuela, haciéndoles ver el conocimiento que en ella recibirían. Y como varios *padres de familia* se *oponían* a mandar a sus

hijos a la escuela, impulsados por tres *tinterillos* de esta misma localidad, que la hacen mucha campaña a las labores escolares, por no querer que nadie aprenda, que el lema de estos individuos es tener a los vecinos educados todo el tiempo por medio de que ellos son los únicos que saben leer y escribir [...] Por estos motivos tuve que *consignar* a los padres morosos a la *autoridad local*, logrado que a los seis meses de mi llegada a esta comunidad la escuela contara con 125 niños en matrícula y 84 de asistencia diaria [...] Como este número es bastante elevado y yo no podía atenderlos, solicité un *ayudante municipal*, cosa que logré conseguir con el C. Presidente del *Comité de Educación*; pero al volver a reanudar mis labores a principios del presente año, manifestó el referido comité que ya no era posible poder pagar el sueldo del ayudante [...] *La Escuela*: Se encontraba en buenas condiciones higiénicas, el techo completamente en mal estado... y por el motivo de que el plantel no daba la capacidad suficiente para el número de niños que asisten... reuní al pueblo y le hice ver la necesidad que había de construir una *nueva Casa Escolar*. Y logré que los vecinos se prestaran gustosos en ayudar con su cooperación... comenzaron hacer quince adobes, cada ciudadano... al mismo tiempo se buscó dos *maestros albañiles* ganando un peso veinticinco centavos (\$1.25) diarios... y poniendo al edificio ya mencionado un techo provisional de zacate, que este trabajo se hizo con gran sacrificio, por motivo que las *montañas* se *quemaron* en el mes de marzo del año en curso. Que fue una cosa lamentable para los vecinos de la población, ocasionando muchas *ruinas*; se quemaron todas las *sementeras* de los vecinos, *cafetales*, *frijolares*, *cañales* y en los lugares que había *zacate* que utilizan para techos de sus casas, por esta causa costó mucho trabajo para poder poner el techo al edificio, utilizando zacate ya viejo...” (SEP, DGEP Oaxaca, caja 9, expediente 14, fojas 22-24: *Mixes Tehuantepec, Director-maestro de escuela rural, Problema, Lengua mixe, Censos, Inscripción, Asistencia escolar, Padres de familia, Hablantes del castellano, Oposición a la escuela, “Tinterillos”, Consignación de padres “morosos”, Ayudante municipal, Comité de Educación, Casa escolar, Construcción por cooperación, Maestros albañiles, Incendio, Montañas, Sementeras, Cafetales, Frijolares, Cañales, Zacate, Ruina.*)<sup>13</sup>

191

<sup>13</sup> En la transcripción de los documentos se ha procurado mantener la ortografía original. En general la ortografía de los generadores de la información es correcta, con excepción de algunos casos, éste por ejemplo: *nadien* por *nadie* y *ceducidos* por *seducidos*.

1937

## ZAPOTECOS

*Miguel Yogovana*, Miahuatlán, Oax., 24 de octubre de 1937. *Genaro Jiménez López*, director de la Escuela Federalizada; Marcial Santos, agente Municipal... "Informe que rinde el C. Genaro Jiménez López, Director de la Escuela Rural Federalizada de este pueblo y presidente del comité *Por Semana Nacional de Higiene*, de las actividades desarrolladas por el plantel a su cargo y el Comité que presidió en la semana correspondiente del 17 al 23 de octubre de 1937, según orden de la Dirección Federal de Educación Pública en el Estado, contenidas en Circular No. 16 y 2 897 de fecha 6 y 11 del actual ... ¡Muera el fanatismo que creó las *mayordomías* ¡La religión nos trae *pobreza* y vicio, muera! Viva el baño! ¡Viva la escoba!... En la revisión que se hizo de casas se izaron 54 banderas blancas y solamente una bandera negra en una casa que se encontró deshabitada y que por esa causa no estaba limpia, y siendo esta la cantidad de casas que hay en total en la población... benéfica campaña emprendida por los departamentos dependientes del gobierno federal que tanto se preocupan por mejorar las condiciones del *proletariado* para que en el futuro tenga la querida patria mexicana hijos fuertes y sanos que le den prestigio en el extranjero, la Dirección de esta escuela por su parte ofrece al mismo gobierno federal colaborar dentro de sus posibilidades... al *desenvolvimiento* de esta *comunidad* confiada a su cuidado... *mejoramiento moral e intelectual* de ese sufrido pueblo que hasta ahora yace en las oscuras sombras del *analfabetismo* en que lo han sumido para explotarlo a sus anchas la *burguesía* inicua y el fatídico *clero* que le hicieron creer que haciendo mayordomías es como se sirve a Dios. Esta escuela ha emprendido una campaña sin cuartel en contra de esas mayordomías que en este pueblo no son mas que focos de vicio y de degeneración, pues en esos antros ocurren hombres y mujeres a libar el nefasto *mezcal* y el fatídico "tepache"... y se han dado casos en que hasta niños acuden a libar estos licores... esta misma Dirección... espera que el *Superior Gobierno Federal* le preste todo apoyo moral y material... ya sea enviando excitativas a la autoridad municipal para que desaparezcan estas mayordomías o en la forma en que estime conveniente..." (SEP, DGEP Oaxaca, caja 1, expediente 14, fojas 11-14: Zapotecas Miahuatlán, *SEP Semana Pro Higiene, Mayordomías, Fanatismo, Religión, Pobreza, Gobierno Federal, Federalización de la educación, Proletariado, Desarrollo de la comunidad, Mejoramiento moral e intelectual, Analfabetismo, Burguesía, Clero, Mezcal.*)

192



1938

## MIXTECOS

*Ixcatlán, Tlaxiaco, Oax.*, 5 de octubre de 1938. *Guillermo Villa*, director de la escuela. Al C. Secretario de Gobernación. *Asunto: Denuncia bienes raíces propiedad de la iglesia a efecto de que pasen al dominio de la escuela.* "El que suscribe *maestro rural*, director de la Escuela Federal de esta población, se permite dirigirse a esa Secretaría de su muy digno cargo solicitando la intervención de la misma en el asunto que en seguida somete a su consideración. Desde el año de 1926 en que se instaló el plantel federal a esta fecha, el mismo ha venido atravesando por una *situación precaria* en cuanto a sus *intereses económicos*, situación originada en su mayor parte por el *abandono* de *autoridades* y *vecindario*, cuyo interés se ha concentrado en asuntos de carácter religioso, en los que la autoridad municipal interviene directamente, haciendo caso omiso de su papel y obediente al prejuicio impuesto por la tradición, dando por resultado [...] el que la iglesia se enriquezca, originando el empobrecimiento de las familias y, por consiguiente, en menoscabo de los intereses del plantel, adquiriendo propiedades muebles e inmuebles de alguna cuantía, que están amparados por interpósita persona y administrados por la *congregación religiosa* llamada *cofradía*, establecida en la población [...] En consecuencia y fundando los puntos de vista anotados [...] en el Artículo 27 fracción II de nuestra Constitución Política me permito manifestar a esa Secretaría de su merecido cargo lo siguiente: 1º *Denuncia* ante esa Secretaría de Gobernación que la Autoridad Municipal de ésta toma participación directa en los asuntos de carácter religioso. 2º *Denuncia* la propiedad de bienes de la iglesia de la población, administrados por una *cofradía religiosa*, señalando particularmente la *siembra* de 15 almudes de *trigo*, en una extensión aproximada de 10 800 metros cuadrados, cuyo promedio es destinado para *gastos* de las *fiestas titulares* (*sic*). 3º *Pide* se expropie la cosecha del trigo mencionado, destinándose de ser posible a beneficio exclusivo del plantel. Hecho esto de su conocimiento solicito una vez más la intervención directa de esa Secretaría, rogando de acuerdo con el texto del artículo Constitucional a que hago referencia se tome en cuenta la presente y se dicten, con la urgencia que el caso requiere, las medidas que se consideren convenientes sobre el particular. Reitero mis respetos. Sufragio Efectivo. No Reelección. *Ixcatlán, Tlaxiaco, Oax.*, a 5 de octubre de 1938. *Guillermo Villa*. c. c. p. C. Director General de Educación Urbana y Rural, Secretaría de Educación Pública, a efecto de que apoye la presente demanda. c. c. p. C. Director Federal de Educación del Estado

193

de Oaxaca, Oax.” (SEP, DGEP Oaxaca, caja 4, expediente 12, foja 94: *Mixtecos Tlaxiaco, Actividades educativas, Cofradía, Siembra de trigo, Fiestas tutelares, Disputa.*)

1939

### CUICATECOS

**Quiotepec**, Cuicatlán, Oax., 9 de junio de 1939. **Roberto Ramírez Ramos**, director de la Escuela. Al C. Inspector de la 26 Zona Escolar Federal, Catarina Tlaxila, Nochixtlán, Oaxaca. *Asunto*: Informa sobre la actitud de **rebeldía** que ante la autoridad municipal demostraron varios padres de familia y a la que dicha autoridad se solidarizó. (SEP, DGEP Oaxaca, *Cuicatecos*, caja 1, expediente 1, fojas 27-28: , *Cuicatecos, Quiotepec, Rebeldía, Padres de familia.*)

#### **IV. Materia prima y herramientas**



## Un acercamiento al libro *El pasado de una esperanza: Los orígenes del Ateneo Fuente*, de Candelaria Valdés

María Candelaria Valdés Silva, *El pasado de una esperanza. Los orígenes del Ateneo Fuente*, Saltillo, Coahuila, Universidad Autónoma de Coahuila, 2005.

María de Lourdes Alvarado<sup>1</sup>

Si bien el estudio de nuestro pasado educativo es relativamente nuevo, pues sus primeros frutos se cosecharon en la década de los ochenta del siglo pasado, dicha disciplina ha gozado de cierta popularidad entre los integrantes del gremio, por lo que en el presente se cuenta con una rica producción sobre distintas materias que, además de contribuir a un mayor acercamiento a la temática educativa y cultural de México, de manera más amplia colabora a proporcionar un conocimiento más certero e integral de la trayectoria histórica del país.

La investigación sobre los colegios e institutos que fueron constituyéndose en las distintas entidades de la Federación a raíz de la Independencia no es la excepción de la regla, aunque, en términos generales, los primeros trabajos sobre el tema surgen una década más tarde. Gracias a estos esfuerzos pioneros nos es posible acercarnos a algunas facetas, prácticas e instituciones vertebrales de la vida cultural y educativa regional, sin las cuales resulta difícil, si no imposible, explicarse los procesos históricos locales.

María Candelaria Valdés Silva, en el libro *El pasado de una esperanza: Los orígenes del Ateneo Fuente*, se suma al grupo de académicos que se ha propuesto analizar, comprender y difundir algunos de los capítulos más significativos del pasado educativo de su entorno, entre los cuales destaca su interés por reconstruir la historia del Ateneo Fuente, tema de investigación de su tesis doctoral y motivo del presente libro.

Distante de las formas tradicionales y acartonadas de abordar este tipo de temáticas, fundamentalmente preocupadas en elaborar largos y tediosos inventarios de nombres, acontecimientos, planes de estudio y progra-

197

<sup>1</sup> ISUE, UNAM.

mas reformadores más o menos exitosos, la mayor parte de las veces presentados en estricto orden cronológico, Valdés nos brinda una nueva manera de hacer historia, en la que las instituciones, actores educativos y planes de estudio, entre otros factores determinantes de dichos procesos, cobran significado en cuanto partes integrantes de una sociedad y circunstancias determinadas. Así, la autora se propuso analizar e interrelacionar una serie de elementos que le han permitido obtener una visión mucho más completa que la de sus predecesores sobre esta importante institución coahuilense. Estudiar los procesos sociopolíticos que permiten explicar el origen y la trayectoria del Ateneo Fuente, los planteamientos ideales y necesidades prácticas que inspiraron su fundación y caracterizaron los diversos cambios que este instituto debió enfrentar a lo largo del periodo elegido (1867-1909), analizar las prácticas que en cada etapa caracterizaron la vida cotidiana del establecimiento, los sujetos que participaron en dicho proceso, sus vínculos con el poder, su integración al mercado laboral y su interrelación con el resto de la población son algunos de los asuntos que la autora aborda en el presente libro. Valgan las siguientes palabras como una invitación al lector para que se adentre en el rico pasado de la institución de “mayor arraigo en la sociedad coahuilense”, sin la cual es imposible comprender a la comunidad que le dio vida y la ha sostenido a lo largo del tiempo.

198

Para realizar su objetivo, Valdés Silva reconoce la existencia de un abundante legado historiográfico, conformado por algunas memorias, crónicas e historias generales sobre la institución ateneísta. Si bien como todos los escritos de este género, tales trabajos registran algunos acontecimientos y problemas significativos y brindan información documental importante, la que en muchos casos se ha extraviado, imposibilitando su consulta, y han dejado múltiples vacíos y silencios que la autora se propone llenar. Orientada por ese interés, se plantea una serie de preguntas, que le sirven como hilo conductor de su investigación, entre las que destacan las siguientes: ¿cuáles fueron las motivaciones, los debates, las experiencias y las tradiciones educativas que impulsaron la fundación del Ateneo?, ¿cuáles las circunstancias que permitieron configurarla como una institución de carácter civil a cargo del Estado?, ¿quiénes fueron los actores más significativos en su fundación y en su posterior desarrollo? y ¿cuáles fueron los elementos normativos, administrativos, programáticos y materiales que organizaron su vida institucional?

Para dar respuesta a dichas cuestiones, Valdés Silva divide su obra en tres grandes apartados, “La forja institucional”, que ubica del momento de su fundación en 1867 hasta 1880; “El auge ateneísta”, que cubre de

1881 a 1893 y, por último, “Los dilemas de la formación”, que sitúa entre los años de 1894 y 1909. Así, esta prolongada etapa de la vida ateneísta, que la escritora califica como “constitutiva” y a cuyo estudio se aboca, abarca desde el restablecimiento de la República, cuando se acrecentó la necesidad de idear nuevas respuestas al grave problema de la educación nacional y de la formación de una ciudadanía acorde con los requerimientos del régimen hasta el final del Porfiriato. Por tanto, este recorrido histórico se enmarca entre dos importantes ejes temporales: arranca con las acciones reformadoras del gobierno liberal encabezado por Juárez, las que en el estado de Coahuila condujeron a la creación del Ateneo Fuente, y finaliza con una etapa decisiva para el destino futuro de este centro educativo, la restitución de los estudios profesionales y el fin de los años de inestabilidad y crisis que, como acertadamente se documenta en esta obra, pusieron en riesgo su vocación inicial en tanto plantel de instrucción preparatoria y superior.

A través de una sólida investigación basada en las fuentes primarias y secundarias más pertinentes, entre las que destacan las de archivo y hemerográficas, lo que da cuenta de la consistencia del trabajo, la escritora va cumpliendo sus metas iniciales. A través de una prosa suelta, en la que abunda el tono nostálgico y afectivo de quien se ocupa de una institución muy cercana, ofrece algunas pinceladas del ambiente que se respiraba en el Estado hacia mediados del siglo XIX, acercando al lector a su gente, a sus costumbres, a sus calles y plazuelas y, por supuesto, a sus establecimientos educativos. Continúa su análisis, dirigiendo la mirada a los acontecimientos culturales de mayor relevancia que se experimentaron en la entidad durante los años abordados, sin dejar de atender a las circunstancias históricas – nacionales y locales – que en todos los casos les sirvieron como telón de fondo. Así, estudia y explica el contenido de la *Ley de Instrucción Pública* de 1867 del estado de Coahuila, en la que la autora destaca las coincidencias que tuvo con la que poco después se promulgaría para el distrito y territorios federales, así como el espíritu moderno que la caracterizó, en el que sobresalen el novedoso control y financiamiento por parte del erario público.

Dentro de esta última temática, alude a las fuentes de financiamiento y a las medidas adoptadas para cubrir el presupuesto que demandaba el aparato educativo estatal, así como a ciertas innovaciones que tuvieron repercusiones de carácter social, como el “sistema” de becas establecido en el Ateneo Fuente. Gracias a ello, se garantizó el apoyo económico por parte de los 27 municipios que conformaron los 5 distritos en que se dividió la entidad y, lo que resulta más significativo, la presencia de alumnos de

pocos recursos provenientes de las distintas comunidades de la región. Aunque la distribución de las becas no siempre fue justa y hubo que imponer algunas medidas que garantizaran su adecuado otorgamiento, los recursos oficiales se incrementaron con el paso del tiempo, llegando a presentarse el caso, hacia el inicio de la década de los ochenta, de que se becara a un grupo de estudiantes, entre los que incluso se encontraba una mujer, para realizar estudios en la ciudad de México.

A la par que la autora se ocupa de analizar el contexto histórico del momento, presenta al lector los pasajes más significativos de la historia del Ateneo, entre los que, por supuesto, destaca la ceremonia fundacional del mismo, la noche del primero de noviembre, de 1867, en las antiguas instalaciones del Convento de San Francisco, las que anteriormente habían servido como sede al Colegio Público. Llama la atención que este hecho ocurriera a sólo unos meses del triunfo republicano sobre las fuerzas monarquistas que defendían al Segundo Imperio, cuando en la ciudad de México apenas se discutía la *Ley Orgánica de Instrucción Pública* que, promulgada el 2 de diciembre de ese mismo año, daría vida a la Escuela Nacional Preparatoria. Es obvio, por tanto, el interés oficial, apoyado por un importante sector de la opinión pública y de la élite intelectual y profesional coahuilense identificada con el grupo juarista, por abordar de inmediato la problemática educativa de la población. Como bien se indica en el texto analizado, se trataba de propiciar el “renacimiento del Estado”, a través de la creación de un establecimiento de estudios medios y superiores que debería orientarse a la formación ciudadana y a la instrucción científica de la juventud, consignas de vital importancia para la reconstrucción del país.

200

De acuerdo con tales expectativas, una de las preocupaciones centrales de los responsables de la educación estatal y de la dirección del ateneo fue programar adecuadamente el plan de estudios del establecimiento, de lo que el presente volumen da cuenta detallada. Inspirados en las ideas positivistas en boga, se apostó por un nuevo credo, el de la ciencia, por una educación utilitaria, ajena a las viejas consignas religiosas y metafísicas, y por una formación moral y cívica sólidas, que impulsara una nueva generación de ciudadanos, comprometida con la paz y el progreso de su país y, por supuesto, de su estado.

Sin embargo, como fue común en la mayor parte de los planteles afines, ubicados en diferentes entidades federales, la deseada transformación educativa fue lenta y sufrió múltiples tropiezos y ajustes. Una cosa fueron los planes originales y otra muy distinta aquellos que lograban traducirse en hechos concretos. Por tanto, durante sus primeros años de vida, el ateneo Fuente debió transitar de una formación escolástica, vincu-



lada con los valores de una sociedad tradicional, con una institución abierta a los aires innovadores de la modernidad y con las recientes tendencias secularizadoras.

La autora no analiza aisladamente la organización académica del ateneo, sino que reconoce la influencia ejercida por la Escuela Nacional Preparatoria, destacando las coincidencias y diferencias de sus respectivos planes de estudio a lo largo del tiempo. Asimismo, recurre al mismo enfoque comparativo entre los estudios profesionales ateneístas y los de las escuelas nacionales de la ciudad capital, las cuales, como se recordará, también fueron fundadas en 1867.

Gracias a investigaciones como la que hoy nos ocupa, sabemos que, al menos inicialmente, el modelo positivista del plantel fundado por Gabino Barreda no fue reproducido automáticamente por las instituciones análogas de los estados, sino que hubo diferencias significativas en sus respectivos planes de estudio, contenidos programáticos y textos, lo que nos brinda una perspectiva distinta del flujo de ideas y esquemas académicos entre el centro y la periferia. No obstante, para el caso que nos ocupa, bajo el gobierno de Evaristo Madero, las autoridades del ateneo terminaron por ceñirse fielmente a las pautas de la Nacional Preparatoria. Incluso, la nueva *Ley Orgánica de Instrucción Pública* del estado, promulgada bajo dicha administración (1881), impuso el plan de estudios positivista en los establecimientos particulares autorizados y en los oficiales que se abriesen en otros lugares del estado. Ello da cuenta de los ajustes curriculares que con el paso del tiempo iba experimentando la instrucción coahuilense.

Otro de los aspectos que más atrae la atención de la escritora es el relacionado con la población estudiantil ateneísta. A través de los distintos apartados del libro, el lector puede recrear algunas de sus prácticas cotidianas, a la vez que conocer sus demandas académicas y políticas, las que llegaron a expresarse de manera por demás radical, como sucedió en el movimiento antirreleccionista del gobernador Garza Galán, entre 1892 y 1893. Particularmente importante son también las cifras estadísticas que nos ofrece, gracias a las cuales se puede obtener una idea más precisa del número inicial de escolares, de sus transformaciones futuras y de las carreras con mayor demanda social. Una variable informativa más que el presente texto nos permite conocer es la correspondiente a los lugares de origen del estudiantado, su perfil social, la especialidad de sus egresados, su integración al mercado de trabajo local y regional e, incluso, la ulterior incorporación femenina dentro de sus aulas, ya que inicialmente, advierte Valdés, “la enseñanza era sólo para varones”.

Sin duda, toda esta información tiene particular importancia, pues nos permite “seguir el pulso” a las distintas facetas de la vida ateneísta y, de manera paralela, acercarnos a los retos y demandas de la sociedad coahuilense de finales del siglo XIX y principio del XX.

El proceso de creación y consolidación del Ateneo Fuente no fue fácil; problemas de todo tipo obstaculizaban su desarrollo, al punto que, debido a la precaria situación que en algún momento llegó a tener, se pensó en la necesidad de cerrarlo. El libro *El pasado de una esperanza: los orígenes del Ateneo Fuente* abunda sobre algunos de ellos, situación que podemos generalizar a buena parte de las escuelas de la época, independientemente de su nivel escolar. Igualmente grave fue el deficiente estado de los inmuebles y la escasez de recursos económicos para afrontar los gastos básicos que, por supuesto, afectaban las condiciones de trabajo y los bolsillos de los profesores, al punto de que —comenta la autora— durante el primer año de actividades “algunos catedráticos ofrecieron sus servicios sin remuneración alguna, en tanto se regularizaba el soporte presupuestal y de la nómina”. Lo preocupante es que tal situación no fue un caso aislado, como podría deducirse de la cita anterior, sino que fue una constante que se agravaba periódicamente y que, como es lógico deducir, afectaba la calidad y prestigio de los estudios.

202

Dada su importancia y las trascendentes repercusiones que tuvo para la estabilidad institucional y para el destino cultural de la entidad, la escritora dedica un apartado especial a una de las mayores crisis sufridas por el Ateneo Fuente, la relacionada con el cierre de las carreras profesionales, efectuada durante la breve administración del Lic. José María Múzquiz. Entre las razones esgrimidas por el *Periódico Oficial* para justificar tal determinación, sobresale la que aducía que el gobierno no debía ofrecer más educación que la necesaria para formar buenos ciudadanos, aptos para ser útiles a la sociedad. A manera de compensación, ofrecía becar a aquellos alumnos sobresalientes para que pudieran continuar sus estudios profesionales en la capital de la República o en el extranjero, siempre y cuando optaran por carreras técnicas que beneficiaran al estado, como las de artes y oficios, agricultura e ingeniería. Pero, como reseña la autora, los cambios no quedaron ahí; un año después (1895) se clausuraba el internado ateneísta, lo que significó otro golpe más al instituto, lo cual a su vez serviría de preámbulo a nuevas transformaciones, siempre orientadas a fortalecer la formación de los técnicos que demandaba el naciente desarrollo industrial del estado. Es importante señalar que estas innovaciones eran ampliamente apoyadas por determinados sectores de la sociedad coahuilense, los que, como indica María Candelaria Valdés, celebraban la

decisión oficial de poner fin a “las fábricas de profesionistas” y de optar por “preparar hombres para las tareas de la industria y los negocios”.

El ateneo entró así a una etapa de inestabilidad que, como es lógico suponer, repercutió en sus planes de estudios y modificó hasta su misma denominación, siempre de acuerdo con la vocación académica que le adjudicaran las sucesivas autoridades. Del nombre con que tradicionalmente se le conoció pasó al de Escuela Tecnológica y Comercial “Juan Antonio de la Fuente”, en la fecha antes indicada; posteriormente asumió el de Escuela Preparatoria “Juan Antonio de la Fuente” (1902), periodo en el cual de nueva cuenta la política académica del establecimiento dio un vuelco de 180 grados, recuperando su anterior carácter propedéutico, el plan de estudios positivista de la Nacional Preparatoria, la uniformidad de este nivel de estudios para todas las carreras y la tendencia a ofrecer a los escolares una educación integral, metas absolutamente acordes con los ideales que desde la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública proclamaba Justo Sierra. Poco después se le bautizó como Escuela Secundaria Juan Antonio de la Fuente y, finalmente, a partir de 1909, fecha en que finaliza esa etapa de prueba, así como el presente estudio, recuperó su nombre original, estableciendo de nueva cuenta las carreras profesionales.

Con estos acontecimientos se cierra el círculo narrativo de nuestra autora. Como señalamos anteriormente, gracias a esta obra podemos acercarnos al pasado de una institución que ha sido caracterizada como “el mejor establecimiento educativo de su tipo en la frontera norte del país”, a la vez que nos permite adentrarnos en algunos de los acontecimientos de la historia política local y nacional con que aquéllos se entretrajieron estrechamente. Por otra parte, a través de los altibajos, logros y fracasos institucionales de que el texto da cuenta pormenorizada, el lector puede valorar en su justa medida el importante papel desarrollado por el Ateneo Fuente en la formación de la élite política e intelectual de la localidad. Al doblar el siglo, el instituto había dotado de estudios preparatorios a un número considerable de jóvenes tanto de Coahuila como de los estados vecinos, incluso de alguno que otro proveniente de Texas. De igual manera, gracias a los estudios superiores que ofrecía, contribuyó a forjar profesionistas en diversas disciplinas, como jurisprudencia, con las ramas de notario y escribano; farmacia, medicina y teneduría de libros, así como en la preparación técnica de telegrafistas y especialistas en servicios comerciales. De acuerdo con la escritora, los egresados que reunían los requisitos para poder finalizar el ciclo de estudios profesionales, la mayor parte de los cuales provenía de los sectores más prestigiados y acomodados de la entidad, adquirirían una especie de pasaporte que les garantizaba

un futuro prometedor. Aunque reconoce que fueron muchos los que por razones académicas o sociales no lograron concretar dicha meta, la mayor o menor formación adquirida en el establecimiento los dotaba de los elementos necesarios para enfrentar exitosamente su destino.

Cerramos, por tanto, estas líneas introductorias felicitando a María Candelaria Valdés por haber abordado con tal profesionalismo una temática tan significativa para la microhistoria cultural y sociopolítica de su entorno y por haber legado a los coahuilenses y a la comunidad de estudiosos en la materia esta obra que, seguramente, será de consulta obligada para quienes pretendan adentrarse en los vericuetos del pasado de esa localidad, en especial el vinculado a sus instituciones educativas.

## La escuela racionalista a través de algunos textos de José de la Luz Mena

María Teresa Gorrochotegui Salas, *La escuela racionalista a través de algunos textos de José de la Luz Mena*, publicación digital, México, División Académica de Educación y Artes, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2007.

Pablo Gómez Jiménez<sup>1</sup>

El trabajo que nos presenta, en forma de documento digital, la maestra María Teresa Gorrochotegui Salas forma parte de un proyecto de investigación más amplio, referido a las prácticas educativas de la escuela racionalista a través de la prensa (1924-1934); constituye un rescate sumamente importante para el campo de la investigación en la historia de la educación, desde la perspectiva de los estudios regionales y aun desde el propio conocimiento de una de las propuestas pedagógicas más polémicas que se haya llevado a cabo en México, particularmente en la región del sureste mexicano en particular y del Golfo de México en general.

205

A través de este disco compacto se pone a disposición del público interesado la digitalización de tres de las obras más representativas, dirigidas a la escuela primaria, del profesor yucateco José de la Luz Mena, uno de los principales impulsores de la escuela racionalista en la región, cuyas aportaciones también trascendieron en la redacción del artículo tercero constitucional (1917).

En torno al proyecto liberador de la escuela racionalista, antídoto de la época frente a las prácticas obsoletas, “irracionales y fanatizadoras”, e influido por las aportaciones del maestro catalán Francisco Ferrer Guardia, cuya obra se introdujo en México siguiendo el camino de Yucatán, Tabasco y Veracruz hasta llegar a Tamaulipas, las obras digitalizadas en este disco compacto contribuyeron a instrumentalizar estas novedosas prácticas durante las primeras décadas del siglo xx. Su difusión en Tabasco se dio a través de las Ediciones Redención, vinculadas al periódico del mismo nombre, voz oficial de los maestros que participaron en el proyecto del gobernador Tomás Garrido Canabal:

<sup>1</sup> Profesor investigador en la División Académica de Educación y Artes, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

- *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado*, cuya primera edición se realizó en Yucatán hacia 1910, con el propósito de enseñar quebrados y ecuaciones de primer grado, recurriendo a materiales tales como cartón, papel, cartulina, madera, lata, vidrio, que aportaran a los niños otras maneras de visualizar estas operaciones.
- *A.B.C. socialista para uso de los niños campesinos* (1929), constituye una cartilla para aprender a leer y a escribir, que recorre el camino del aprendizaje de letras, sílabas, frases, hasta llegar a las lecturas completas en las que se plantean actividades y valores acordes con el proyecto social y cultural que se quiere llevar a cabo.
- *¡Sólo la escuela racionalista educa!*, publicada por entregas a partir de 1931, opera una crítica demoledora hacia una escuela que ya no respondía a las exigencias sociales de la época y plantea, de manera sistemática, los fundamentos de la propuesta de una escuela racionalista.

Los tres textos contienen, desde distintas perspectivas, *marcas* significativas en relación con sus legados y circunstancias, por ejemplo: la inclusión de símbolos masónicos (portada del *A.B.C...*), la referencia a generaciones de maestros comprometidos con la renovación pedagógica (dedicatoria de *¡Sólo la escuela racionalista...*), las relaciones con los congresos pedagógicos regionales, el epígrafe de Herbert Spencer, quien fuera uno de los pensadores recurrentes del momento, y las constantes referencias a ligas y asociaciones de distinto tipo afiliadas al proyecto, entre otras.

El disco compacto de Tere Gorrochotegui, además de incursionar en las nuevas tecnologías para poner a disposición de los estudiantes y estudiosos materiales de primera mano, tiene el mérito de permitir profundizar en textos de quienes tuvieron la audacia de ser artífices de la educación y de una nueva forma de enseñar.

En fin, el documento en cuestión es una propuesta que, en palabras de María Esther Aguirre Lora (*Tramas y espejos*, 1998), busca asumir como ocupación definida el conservar memoria de los procesos formativos de nuestra sociedad y de todo lo que se teje a su alrededor. Tere nos invita a asomarnos al cuerpo de saberes sobre lo educativo y lo pedagógico de ese tiempo para obtener elementos que nos permitan el estudio y conocimiento de sus estructuras y su significado social y cultural.

## La problematización conceptual de la región en las investigaciones histórico-educativas

Lucía Martínez Moctezuma y Antonio Padilla Arroyo (coords.), *Miradas a la historia regional de la educación*. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Miguel Ángel Porrúa, 2006.

*María del Carmen Gutiérrez Garduño*<sup>1</sup>

Las regiones históricas se han constituido como espacios organizados por la geografía mexicana en donde se establecen múltiples relaciones sociales que se imbrican con el desarrollo, con características particulares que las diferencian del resto de las demás y que suelen mantener un ritmo de desarrollo. Se trata de un proceso social dinámico, con avances y retrocesos, cambios e innovaciones, que se van transfigurando a partir de las relaciones humanas, de su legado histórico, de su lugar geográfico, los cuales no se han limitado a lo social, económico o político, sino que también ha tendido considerables repercusiones sobre los ámbitos culturales y educativos. De hecho, la relación entre la nación y la región es una, a veces marcada por las tensiones y conflictos, en otras con optimismo y aceptación que se manifiestan con mayor claridad en beneficio de los habitantes.

207

Dentro de lo educativo, se ha pretendido establecer pautas de carácter general, determinadas por leyes o decretos, que explicitan las propuestas educativas y las cuales tarde o temprano se enfrentan con las realidades regionales y locales, que no necesariamente operan bajo la misma lógica. En este sentido me parece que el libro que hoy nos ocupa adquiere gran relevancia para la historia de la educación, sobre todo porque ejemplifica con casos muy ilustrativos las tensiones que inevitablemente surgen ante las propuestas educativas en lo regional y las prácticas locales heredadas del pasado.

El periodo histórico en que se ubican las investigaciones incluidas en el libro va desde el siglo XIX hasta el siglo XX. La labor del historiador educativo será desenredar el pasado, para así desenmascarar las diferencias y las particularidades que permitan conocer el origen de los procesos educativos actuales, a fin de relacionarlos con lo estatal y lo nacional, o

<sup>1</sup> Docente investigadora del ISCEEM Toluca.

bien, diferenciar las particularidades de interacción de los sujetos, del medio, de un desarrollo que no necesariamente responde a los ritmos que la nación planteó, pero para el caso mexicano, desde donde se plantean los porqués de ayer en lo educativo, a fin de construir un conocimiento de la historia educativa regional que contribuyan a discutir y fomentar dentro de los trabajos la discusión sobre la temática.

A mi juicio, uno de los conceptos que sirve de hilo conductor a lo largo de la lectura de cada uno de los trabajos contenidos en el libro es cómo los investigadores históricos de lo educativo han recurrido a clasificar y analizar su información al utilizar las regiones geográficas previamente establecidas en algunos casos, desde donde se han estudiado a las entidades federativas y los municipios, cuyos aportes han sido importantes en el desarrollo y campo de la historia de la educación. Sin lugar a dudas el manejo de un espacio, como lo es el municipio, puede ayudar al historiador educativo en el manejo de la información, la minuciosidad y la profundidad para abordar la cotidianidad escolar. Es un asunto que facilita el trabajo historiográfico, debido a que ya están definidos los límites fronterizos de los asuntos educativos. Mientras que otros, los investigadores clasifican sus fuentes de acuerdo con la propia naturaleza de la información, llegando a proponer un espacio que va más allá de las jurisdicciones administrativas, las cuales podríamos enunciar como regiones educativas que son determinadas por influencias y redes que se establecen en torno a lo educativo y desde donde se puede enunciar, se construye un mundo de la cotidianidad escolar, la cual le brinda la especificidad como espacio, como particular al constituirse como privativo de los procesos de reproducción social, donde las particularidades se componen en los elementos de análisis tanto teórico como metodológico para comprender los procesos regionales y sus vinculaciones con el Estado-nación. Los trabajos que integran el libro recuperan diversos referentes teóricos de otras disciplinas, a fin de servirse de otras ciencias para estudiar lo educativo, para examinar su dinámica de conformación, es decir, la discusión de los métodos y tipos de análisis especialmente, de las propuestas que convergen.

Dentro de los referentes teóricos expuestos por cada autor, las temáticas se analizan en las regiones dentro de la nación mexicana que han adquirido un papel fundamental como espacios para detonar los procesos de desarrollo educativo. Sin embargo, como Antonio Padilla, coordinador de este libro, señala acertadamente, las contribuciones de esos trabajos pueden destacar que la nación no es un territorio ni una sociedad homogéneos, sino al contrario: se trata de un país diverso tanto social, política como económica y culturalmente, por lo que han incidido en los modos de pensar y prac-



ticar las reconstrucción y la interpretación del pasado educativo mexicano. Por ello la complejidad y especificidad de los procesos educativos de acuerdo con las necesidades, intensiones, objetivos, tiempo y ritmos, imponen la dinámica específica para articular la amplia gama de intereses de los diversos agentes (políticos, sociales y educativos) que participan en el desarrollo regional de lo educativo.

Como señalé anteriormente, la implementación de las políticas educativas nacionales ideó, instrumentó y ensayó con programas, proyectos e instituciones sus ideales y valores; "...una colectividad unida entre sí por relaciones de complejidad, que se organizan, pero dependen de un conjunto más vasto".<sup>2</sup> Un lugar donde confluyen de manera coherente características cuya interacción a lo largo del tiempo enfrenta vicisitudes históricas y desafíos; de aquí el surgimiento de un estilo de vida cotidiana escolar, diferenciada del resto de los demás y, a veces, produce una identidad que perdura en su trayectoria y que se modifica dentro de su propia dinámica, sin que por ello deje de pertenecer y estar influido igualmente por el espacio exterior del que forma parte. Es decir, no hay un proceso de desarrollo histórico homogéneo. Por ello, el punto de partida para desarrollar el análisis es el examen de lo educativo y sus peculiaridades, sus problemáticas y sus límites que marcan las diferencias desde donde las secuencias de formación, integración y diferenciación determinan la estructura histórica de la región. Por ejemplo, Ferras Lorenzo nos propone que los criterios para definir la región educativa deben estar relacionados con lo político-administrativo, es decir, "un espacio como factor activo en la producción de comportamientos sociales y por, ende, como agente de acción y reacción respecto a ciertos mecanismos de control social" (p. 23). En otras palabras, un centralismo que está determinado por la política en turno; quien gobierna, controla, administra y organiza un territorio. Sin embargo, para Rockwell, la dimensión espacial de lo educativo debe trabajarse desde los documentos, los discursos, los decretos y las leyes, con las cuales se ha podido descubrir y describir una heterogeneidad de visiones, es decir, mirar las reformas nacionales desde lo regional. Así, las dimensiones que van desde lo geográfico, económico y político son los elementos que la definen y articulan para demarcar las particularidades que delimitan las características específicas. Sin embargo, como los autores afirman

<sup>2</sup> Gilberto GIMÉNEZ, "Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional", en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. México: Universidad de Colima, 1994, p. 167.

persuasivamente, dichas propuestas están frecuentemente determinadas por las fuentes resguardadas, lo cual genera no sólo la reflexión sobre las prácticas educativas, sino también el análisis y discusión a la diversidad y heterogeneidad de un país como México en casi todos los periodos de su historia. Por lo antes referido, advierto la importancia de incorporar la discusión regional dentro de la investigación histórica de la educación, la cual no sólo permite ampliar los campos, sino también afrontar diferentes formas de análisis para la comprensión de la diversidad del país, a partir de la utilización de múltiples indicadores, que incorporan los planos nacionales, pero también representan los planos locales, la interrelación con los nexos internos, pero al mismo tiempo con el conjunto de ellos, con el país.

Desde mi postura, la propuesta no parte de la problemática del espacio, de la definición de región que debe tenerse, sino de la posición del historiador educativo acerca de la realidad y objeto que investiga, en este caso lo educativo, en el cual intervienen diferentes elementos, las múltiples vinculaciones, periodizaciones, interacciones, y mediaciones que se establecen en cada uno de los trabajos que se integran en la presente obra. Otro aspecto importante de reconocimiento es la vinculación que se establece entre el espacio-tiempo, donde se conjugan los fenómenos sociales, la diferenciación, en el transcurso de los acontecimientos, de las particularidades, de las coyunturas las variables que la determinaron, que se establecen en los diferentes lugares. Los diversos trabajos que componen la obra resaltan la determinación “muy precisa de región educativa que podría llevarnos a reivindicar tal concepto imponiendo fronteras rígidas cuando en la realidad éstas son permeables y están en constante transformación” (p.169). La determinación de un fenómeno, por tanto, tiene que ver con la identidad sociocultural, que permite entender la forma de ser y llevar a cabo cada propuesta educativa. Tal como lo plantea Moctezuma y Padilla, “...los proyectos educativos convergieron en el espacio y tiempo educativos, moldearon y construyeron los procesos que se materializaron en instituciones, prácticas e ideas que configuraron el sistema educativo de acuerdo con circunstancias particulares y con base en sus necesidades materiales y espirituales (p. 5)”. Por consiguiente, no existen modelos para hacer historia regional de la educación, pues la realidad social y el proceso de investigación, generalmente se ven rebasados; más bien, dentro de cada uno de los ensayos que compone la obra, existen posturas, principios metodológicos que permiten ver a cada historiador la problemática educativa, la cual se explica a partir de sus posturas teóricas, de la interpretación que hacen de las fuentes y de la explicación y análisis que nos ofrecen respecto al fenómeno social educativo enmarcado en una periodización que propone, en las

mediaciones, interrelaciones, los conflictos, la aceptación o el rechazo de los proyectos, los programas, y los libros de texto educativos que circularon en México durante los siglos XIX y XX.

Un entramado de vinculaciones y complejidades que se manifiestan a partir de un conjunto de particularidades que convergen en el tiempo y espacio que el historiador educativo entreteje para rescatar la particularidad, la diferencia entre un lugar y otro, la especificidad y complejidad del proceso educativo, de los actores, de los servicios educativos, que definen, modifican o caracterizan las prácticas educativas. Digamos que la particularidad de relaciones entre autoridades, maestros, alumnos, padres de familia y comunidad, que son los que definen y caracterizan la vida cotidiana escolar, las ideas y mentalidades, los comportamientos, los valores, etc., que tienen que ver, justamente, con el conjunto de signos y símbolos identificados en torno a lo cotidiano escolar.

El rescate de lo particular, de la relevancia y diferencia de cada uno de los espacios analizados es lo que ha ocupado a varios estudiosos, los cuales dan voces a los actores que reflejan la multitud de vinculaciones, interacciones, opiniones, y hechos que se entretejen entre el espacio, las costumbres y las tradiciones que rompen con la homogeneidad planteada por los procesos nacionales. Estos elementos se constituyen en la parte fundamental, debido a que la región tiende a transformarse, cambiar y transformarse por efecto de las circunstancias, a veces incluso de tipo exterior, de manera que en un periodo de investigación puede ser localidad, y por efecto de esos cambios y de una evolución puede convertirse en una región o tal vez viceversa.

Teniendo en cuenta ello, se deriva en la importancia para la definición de los ciclos temporales y la delimitación de sus fronteras. La visión de la región es la que permite llegar a una periodización de la historia regional y de ello dan cuenta los diferentes trabajos que en la obra se presentan, en los cuales el hilo conductor es el proceso de formación, integración y diferenciación de lo particular de lo educativo que entronca siempre con la persistencia de la condición diferenciada. Con ello, queda la interrogante ¿cómo se comporta la región propuesta en cada uno de los trabajos en un periodo diferente? Esta interrogante adquiere relevancia, vista a la luz de los distintos procesos de cambios administrativos en varias áreas de la política, donde tanto estados como municipios han adquirido responsabilidades significativas a lo largo del tiempo. Sin embargo, pretende ser una invitación para que los diversos autores analizaran en otra temporalidad el

comportamiento espacial, para de ello ver los efectos regresivos o progresivos que pueden afectar, modificar o alterar una región educativa. Si bien, el proceso de descentralización ha sido fuertemente impulsado desde arriba por el gobierno federal, el cual ha estado a cargo de diseñar los instrumentos, reglas y momentos, los estados y municipios no siempre han podido hacerse cargo de la provisión de bienes y servicios públicos como la educación, la salud, la infraestructura, etc., pues no todos a lo largo de la historia han tenido la misma capacidad para atender y enfrentar sus problemas, por lo que al no tomar en cuenta estas diferencias, se desatienden las particularidades.

212 En suma, me parece que los trabajos históricos regionales reunidos en esta novedosa colección de ensayos ofrecen un punto de partida útil para entender el complejo entramado de actores e instituciones que participan en los procesos de la investigación histórica regional. Una propuesta en la cual se deja entrever que no existen recetas, modelos o conceptos acabados y definidos para abordar la historia de la educación, pues el solo hecho de realizar trabajos de este tipo implica que el historiador tenga que caracterizarla, problematizarla e interpretarla. Con su lectura, también se observa que existen diversas posturas de cada uno de los historiadores que convergen en la obra, una propuesta metodológica que esboza una diversidad de análisis en torno a la historia regional de lo educativo. Evidentemente, como cualquier producto académico, hay algunas ausencias en el libro que desde mi punto de vista deberán formar parte de futuras agendas de investigación. Una de ellas tiene que ver con la ausencia de investigaciones que aborden el norte del país, pues el libro se concentra en el centro, principalmente en el estado de Morelos y un trabajo respectivamente de occidente y sureste. Si bien cada una de estas regiones está llena de contrastes, expresados en el análisis histórico que realizan los autores, pone en evidencia los cambios relevantes y las particularidades de cada una, desde donde emanan procesos, fenómenos, acontecimientos ligados a la conformación y manifestaciones de la sociedad en el transcurrir del tiempo. Incluir las entidades del norte ayudaría al surgimiento de nuevas concepciones de lo educativo en las diferentes regiones del país.

Estoy segura de que la lectura de este libro servirá para generar una discusión tanto en el ámbito académico como en la generación de trabajos. En este sentido, el trabajo que se nos propone es enriquecedor metodológicamente, pues abre nuevas perspectivas e investigación e interpretación del pasado educativo, al romper sobre todo con los modelos preconcebidos del quehacer

educativo histórico, lo cual les permitirá ir planteando otras propuestas para los complejos problemas educativos.

## Bibliografía

GIMÉNEZ, Gilberto, “Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional”, en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, México, Universidad de Colima, 1994.



## Construirnos una casa: los cursos de historia en México

Galván Lafarga, Luz Elena (coordinadora), 2006, *La formación de una conciencia histórica, enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia.

Rodrigo Laguarda

*La tarea del historiador es como el trabajo de alguien que reconstruye parcialmente una casa (lo cual es una excelente metáfora para la historia pues la gente vive en ella). No instala un sistema en un espacio vacío, ladrillo a ladrillo. Hay una estructura que ya existe y no puede ser desmantelada por completo porque la gente necesita vivir en ella, al menos en parte; su crítica es atacarla ladrillo a ladrillo, quitando un ladrillo y poniendo otro en su lugar. [...] Incluso cuando toda la estructura es reemplazada (¿acaso es posible?) quedará una memoria de la estructura anterior precisamente por su ausencia, con la condición de que ése será el destino que espera igualmente a la nueva historia.*

SUDIPTA KAVIRAJ

En su libro *Historia del siglo XX*, Eric Hobsbawm afirma que los historiadores tienen la gran tarea de recordar lo que otros olvidan, en una sociedad que conspira crecientemente contra la memoria.<sup>1</sup> En este sentido, la enseñanza de la historia resulta crucial, pues los sujetos e instituciones que en ella convergen definen lo que será evocado por los estudiantes en la infancia o la edad adulta. *La formación de una conciencia histórica, enseñanza de la historia en México*, es un texto que desde diferentes lugares aborda esta experiencia, conocida por todos en el papel de estudiantes y por algunos en el de profesores.

Para quienes son maestros de historia, se trata de un conjunto de textos cruciales que, al mismo tiempo, cuestionarán e iluminarán su quehacer. ¿Cómo enseñar historia a los historiadores? ¿Cómo enseñar historia a los no historiadores (esto es, a casi todos, quienes desconocen las profesionales sutilezas de la disciplina histórica)? ¿En qué medida los hallazgos del oficio son accesibles e interesantes para la mayoría?, ¿qué implica impartir clases de historia a personas de distintos niveles de estudio (básico,

<sup>1</sup> Eric HOBSBAWM, *Historia del siglo XX, 1914-1991*, 1995 [1994], Barcelona, Crítica, 13.

medio, medio superior y superior)? Tales preguntas atraviesan este libro, en el que distintos especialistas reflexionan, desde diferentes lugares, sobre la enseñanza de la historia y estudian casos específicos sobre la construcción del “conocimiento histórico” en las aulas de nuestro país.

Cada uno de los diecinueve trabajos<sup>2</sup> que conforman el texto constituye una propuesta compleja en sí misma, abordando la enseñanza de la historia en diferentes instituciones, programas, niveles de educación formal, regiones y hasta lenguas. Otros más constituyen una reflexión “teórica” sobre el campo de la enseñanza histórica, en sus posibilidades, limitaciones y retos. A manera de invitación para internarse en sus páginas y pensar en la cotidiana labor de los profesores de historia, atenderé a las cuestiones centrales de esta obra, que son preocupación común de sus autores.

216

Quienes tienen a su cargo la enseñanza de la historia dentro de un salón de clases, desde la educación básica hasta la superior, suelen enfrentar algunos inconvenientes desde el inicio, por ejemplo: los lugares comunes de la historia oficial, firmemente arraigados y pocas veces cuestionados por el sentido común. La definición de los contenidos de los cursos de historia es, como nos sugiere María Adelina Arredondo López (89-107), “un campo de batalla”. Se encuentra atravesada por relaciones de poder, instituciones imbricadas en sus contenidos, grupos que desean imponer su visión del pasado, concepciones ideológicas distintas y hasta opuestas, héroes enfrentados que se niegan a abandonar su lugar de honor en la conciencia de los estudiantes. Inevitablemente, también habrá que lidiar contra los calificativos que señalan a las clases de historia como “aburridas”, predisponiendo a los alumnos a distraerse o dormirse a pesar de las esmeradas palabras de sus maestros; a considerar irrelevante lo que para los profesores pudiera ser apasionante. Las clases de historia, nos recuerdan María de los Ángeles Rodríguez Álvarez y Rogelio Ventura Ramírez (147-181), suelen generar, por decir lo menos, desinterés en los alumnos, llenas de nombres y fechas que parecen alejadas de su vida cotidiana; de su familia, región, grupo social y, en ocasiones, hasta de su lengua. ¿Cómo

<sup>2</sup> Sus autores son: María Adelina Arredondo López, Belinda Arteaga, Virginia Ávila García, Cirila Cervera Delgado, Luz Elena Galván Lafarga, Blanca García Gutiérrez, Federico Lázarin Miranda, Oresta López Pérez; Jesús Márquez Carrillo, Josefina Mac Gregor, Lucía Martínez Moctezuma, Rosalía Menéndez, José María Muriá, María Guadalupe Mendoza Ramírez, Elvia Montes de Oca Navas; Amalia Nivón Bolán, María de los Ángeles Rodríguez Álvarez, Rogelio Ventura Ramírez, Andrea C. Sánchez Quintanar, Valentina Torres Septién, y Martha Patricia Zamora P.



revitalizar el espacio de la enseñanza y generar interés en los estudiantes? Al respecto, Cirila Cervera Delgado (271-287) reflexiona sobre el aprendizaje significativo, que se da en la vida y es para la vida. Patricia Zamora P. (289-304) nos habla del difícil equilibrio que un profesor debe lograr en el aula: no subestimar al alumno y tampoco exigirle de más. Josefina Mac Gregor (381-403) nos invita a averiguar las necesidades de los alumnos, a comunicarnos con ellos; a conocerlos. Virginia Ávila García (405-431) nos urge a adaptar los contenidos de los programas y cursos a las nuevas realidades vividas por los estudiantes. Siguiendo a Edgar Morin,<sup>3</sup> Oresta López Pérez (55-74) plantea cómo la enseñanza de la historia puede ser un elemento central en la formación de personas que tengan un juicio crítico; seres humanos capaces de cuestionarse, indagar y dialogar con los otros.

Lo anterior nos conduce a un punto central en la reflexión, que alude a la función social de la disciplina, al sentido de cursar o impartir cursos de historia. En concordancia con lo planteado por Eric Hobsbawm, Andrea Sánchez Quintanar (19-45) observa que, en el contexto actual, un gran número de hombres y mujeres crecen y se desarrollan dentro de los márgenes de un presente permanente, de una visión de pasado desintegrado por la inmediatez. Frente a esto y como anuncia el título de la obra reseñada, ¿cuál es la conciencia histórica que los maestros deben construir? Los especialistas de este libro señalan un rumbo. La conciencia histórica no se crea a partir de las tan temidas fechas y nombres que deben recordarse para un examen. Se trata de crear un hábito de indagación sobre el proceso que nos ha formado como sociedad, que nos permita saber de dónde venimos y, por tanto, hacia dónde podríamos ir. En otras palabras, la conciencia histórica es la responsabilidad de tomar una postura y la sensibilidad de sugerir una ruta.

217

*La formación de una conciencia histórica* aborda un tema sobre el que, como muestra Luz Elena Galván Lafarga (219-241), debe seguirse investigando, reflexionando y debatiendo. En la enseñanza de la historia se juega, inevitablemente, el lugar que habitamos y sus posibilidades futuras. Lograr que los estudiantes desarrollen la sensibilidad de pensar histó-

<sup>3</sup> El reconocido sociólogo francés Édgar Morin plantea que la historia, como disciplina que apunta al problema de la condición humana, debe inculcar en los estudiantes el conocimiento del destino, a la vez determinado y aleatorio, de nuestra especie. Se aprendería, así, que nuestro futuro no está guiado por un proceso inevitable, sino que, dado que el devenir está sujeto a accidentes y perturbaciones, pues se debe a la contingencia, es posible decidir: conservar o transformar. Cfr: Edgar MORIN. *La mente bien ordenada, repensar la reforma, reformar el pensamiento*, 2001 [1999]. Barcelona, Seix Barral, pp.52-53.

#### IV. Materia prima y herramientas

ricamente podría traducirse, parafraseando a Sudpita Kaviraj,<sup>4</sup> en la ampliación de la casa que habitamos, con el fin de que todos quepamos en ella. Atendiendo a las diversas realidades de México, este libro constituye una herramienta útil en la búsqueda de los medios para lograrlo.

<sup>4</sup> Sudipta KAVIRAJ, "La institución imaginaria de la India", Saurabh DUBE (coordinador), *Pasados poscoloniales*, México, El Colegio de México, 1999, p. 344.

## Juárez y la educación superior de Oaxaca

Víctor Raúl Martínez Vázquez, *Juárez y la Universidad de Oaxaca (Breve historia del Instituto de Ciencias y Artes de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca)*; México, Senado de la República-LIX Legislatura, 2006.

Rosalía Ríos Zúñiga<sup>1</sup>

Cuando me senté a escribir estas líneas, una vez concluida la lectura del libro de Víctor Raúl Martínez Vázquez, me di cuenta de lo difícil que resultaría hacerlo por todas las implicaciones del texto. Me saltaba sobre todo por la presente situación de Oaxaca (agosto-septiembre de 2006) y me preguntaba qué tan lejos teníamos que dejar ésta de la reflexión más académica que pudiera hacerse sobre el libro. Es cierto: el autor se propone objetivos bien precisos que quedan delimitados en el título mismo: esto es, nos relata la historia de las dos instituciones de instrucción superior públicas más importantes que ha tenido el estado de Oaxaca en los siglos XIX y XX: en primer lugar el Instituto de Ciencias y Artes del estado, de larga vida, y en segundo, la de la universidad, creada apenas a mediados del siglo pasado del seno del instituto mismo, ambas unidas no solamente por la historia institucional de continuidad que tienen, sino, sobre todo, porque se trata de vincularlas con otra historia, la del prócer Benito Juárez. De esta manera, el libro viene a ser otro aporte a los festejos conmemorativos del bicentenario del nacimiento del Benemérito de las Américas que se celebra este año y, a la vez, reflexión sobre lo que ha sido la instrucción superior pública del estado a lo largo de dos siglos, que no es poco decir y que da cuenta del mérito principal de esta obra. En este sentido, puede decirse que se trata de un aporte significativo del autor a la historiografía que sobre las instituciones de educación superior ha venido realizándose últimamente en México, sobre todo en términos de datos y también de sensibilidad frente a la propia historia.<sup>2</sup>

219

El libro está basado en una investigación exhaustiva, pero también en la vivencia personal que el autor ha tenido con su universidad. Los temas a los que se refiere Víctor Raúl Martínez son innumerables, principalmen-

<sup>1</sup> IISUE, UNAM

<sup>2</sup> Puede verse la serie de estados de conocimiento que ha publicado la COMIE, algunos de ellos producto de los dos congresos sobre universidades e instituciones de educación superior en México. También se preparan dos volúmenes con artículos del III de dichos congresos.

te relacionados con el marco normativo, la estructura orgánica, su gobierno interior, las relaciones que se establecen con los gobiernos locales, las cátedras, los planes de estudio, las formas de organización de los profesores y de los estudiantes, la evolución de la matrícula, los directivos, los catedráticos, los alumnos sobresalientes, el financiamiento, el patrimonio, la sindicalización, la autonomía y el cambio de instituto a universidad, entre otros más. El orden en el que los analiza es cronológico, para lo cual divide el texto en dos grandes apartados. Todos los temas incluidos son de suma importancia no sólo para la historia de la educación de México, sino también para la historia política y cultural. No haré síntesis aquí de los dos apartados; en cambio, sólo me referiré, brevemente, a los tres aspectos que podemos considerar centrales del libro, es decir, el instituto, la universidad y la identidad juarista de ambos.

220

La historia del Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca se inicia con el nacimiento de la República Federal en México.<sup>3</sup> Se le atribuyó desde entonces un carácter liberal, radical e innovador hasta en el nombre, que se nos presenta como inalterable en el tiempo, a la par con la historiografía triunfalista liberal. El establecimiento fue uno más del conjunto de institutos que surgieron en otros estados durante la época con el mismo sentido de socavar la influencia de la Iglesia en la educación y a los que se les consideró con igual carácter político. A lo largo del siglo, como lo va contando el autor, incidieron en el desarrollo de Oaxaca diferentes hitos históricos: república centralista, federalista, batallas entre liberales y conservadores, apoyo incondicional al triunfo liberal, cambio de filosofía con la llegada del positivismo durante el porfiriato, adecuación más tarde a las circunstancias de la Revolución Mexicana, primeros pasos en el periodo nacionalista—entre ellos la obtención de una autonomía relativa poco tiempo antes de que un decreto del gobierno estatal lo transformara en universidad.

Como lo señala el autor, apoyado en Charles Berry y en Annick Lemperiere, el instituto “fue el principal centro del liberalismo en el segundo cuarto del siglo XIX”,<sup>4</sup> de donde salió formado el grupo liberal que tendría tanto peso en la vida política de México. De todo esto nos da cuenta con gran precisión, así como vuelve a comprobar con los datos que

<sup>3</sup> El autor se apoya en la reconstrucción de esta historia en los trabajos tradicionales, mas también en aquellos de reciente elaboración, como son el importante trabajo de Annick LEMPERIERE, “La formación de las élites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca”, secuencia núm. 30, pp. 57-94.

<sup>4</sup> Victor Manuel MARTÍNEZ VÁZQUEZ, *op. cit.*, p. 11.

aporta, que este tipo de instrucción llegaba a un número ínfimo de individuos, la mayor parte de ellos parte de la élite, salvo por excepciones como la de Benito Juárez o Miguel Méndez; en esta cuestión de la matrícula me detendré más adelante. Esta situación no varió a lo largo del tiempo. En otros aspectos sí hubo transformaciones, como lo fue en los planes de estudio, la introducción de nuevas carreras y la inclusión paulatina, a fines del XIX, de las mujeres, si bien en carreras secretariales. Cabe señalar que la formación ofrecida por el instituto fue sobre todo en las carreras de abogacía, contaduría y medicina; en el porfiriato, sin embargo, se dio fuerte impulso a la ingeniería, por las necesidades de la época.

El transcurrir de la institución en todo ese siglo y cuarto de vida fue hacia la consolidación y es muy bien reflexionado por el autor; sin embargo, me atrevo a preguntarle: ¿qué otros procesos que no tengan la connotación de historia nacional se nos escapan en esta historia? Me gustaría mencionar solamente uno: aquel que tiene que ver con la secularización de la enseñanza, con origen en el siglo XVIII. El significado de ella estuvo en el paso paulatino pero completo de la administración, gobierno y financiero de ese tipo de instituciones a las nuevas autoridades civiles. Quizá se me diga que, en el caso del Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, uno de los primeros en establecerse en la República, no la hubo pues se mantuvo por un buen tiempo la participación entusiasta de religiosos, que incluso llevan a Ramón Pardo a designar esa etapa como teológica. Lo cierto es que, si comparamos el funcionamiento de las instituciones educativas del antiguo régimen con las nuevas, las diferencias son notorias en este aspecto.

221

En otro sentido también importa reflexionar sobre las similitudes de los institutos con las universidades y aun los colegios y seminarios conciliares. De hecho, algunas autoras como Anne Staples<sup>5</sup> han señalado que en realidad no diferían mucho, que se trató en su momento de una cuestión más ideológica que de diferencia real. Por mi parte, creo que así fue pero que los institutos no lograron consolidarse con el peso que tenían las universidades y después, ante la reaparición de éstas quedaron en segundo lugar, detrás de ellas. La pregunta importa por que así puede establecerse con mayor claridad el porqué del interés y la importancia que tuvo la transformación de los institutos en universidades en las primeras décadas del siglo XX, en especial, obviamente, el caso que aquí interesa.

<sup>5</sup> Anne STAPLES, *Recuento de una batalla inconclusa. La educación de Iturbide a Juárez*, México, Colegio de México, 2005.

En cuanto a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, como nos relata el autor, ésta comenzó su historia en 1955, como parte de ese proceso que inició la fundación de la Universidad Nacional de México en 1910, que después conllevó también a la lucha por las autonomías universitarias y, con esto, a la creación de leyes orgánicas. Otra vez aquí, como en otros momentos, el proceso local se engarzó al nacional, si no es que al mundial. Así comenzó esta otra historia no tan nueva, pues, de hecho, la historiografía considera como una sola identidad el instituto y la universidad. Y la perspectiva que nos ofrece el autor reitera esa interpretación.

Una serie de circunstancias son relatadas en estas páginas sobre la universidad, en las que aparecen con mayor fuerza los estudiantes, no solamente como parte de una matrícula en constante aumento sino también con la fuerza de los grupos que emergen dentro de la casa de estudios, como fueron primero el Frente Estudiantil Benito Juárez y después el liceo del mismo nombre. El año central de 1968, con toda la movilización estudiantil que conocemos, dejó también su impronta en la UABJO y de esto nos platica desde su propia autobiografía Víctor, pues fue uno de los protagonistas de esa historia. Quizá después de este momento veamos, a la par de la construcción de la Ciudad Universitaria, dos fenómenos, de suma importancia en esta historia: por un lado, el surgimiento de un proyecto de universidad popular, radical y, por el otro, la ampliación paulatina de la población universitaria, es decir, su masificación. La historia de su politización y del deterioro de los niveles académicos, así como los desenlaces que hubo —como la crisis de la izquierda desde el centro de la Universidad, hasta el nuevo proyecto llamado Plan Juárez— es historia contemporánea. No quisiera abundar mayormente sobre ello tanto porque mi saber sobre esos temas contemporáneos es más de experiencia que de academia, como porque es mejor invitarlos a leer el libro, pero sí señalar que, reunidos en esta breve historia de la universidad y Juárez, nos permite el conocimiento y la reflexión sobre las dificultades y desajustes que ha conllevado mantener el funcionamiento, así como buscar la mejora de una universidad pública en un estado como Oaxaca, con tan graves problemas estructurales. Además, cuando vemos las actuales necesidades de adecuación a la globalización, que llevan hacia el desmembramiento de la universidad pública, hacia el menosprecio y marginalidad de cierto tipo de saberes, todavía resulta más imperioso recordar la importancia que tiene la memoria histórica universitaria para defender algo que fue producto en gran parte de la Revolución y del Estado benefactor y que importa mantener para el mejoramiento de nuestra sociedad. Por eso importa un texto como el presente.

Respecto de la identificación de Juárez con ambas instituciones, ésta no resulta extraña puesto que es parte del mismo proceso de heroización del prócer oaxaqueño. En efecto, Juárez decidió en algún momento de su vida dejar el seminario en el que tomaba clases para ingresar al naciente Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca. Sus pasos como estudiante, como profesor y después como gobernador que favoreció a la institución fueron parte del interés en darle a la institución una caracterización liberal. Volviendo al libro, Juárez, como bien lo recoge el autor, fue parte de la forja de esa institución y la identificación creció a medida que aumentó la estatura del Benemérito por su papel nacional e Internacional. Después pasaría a ser, para quienes participaban en el Instituto y después en la Universidad, no sólo vida sino también símbolo, imagen, discurso, nombre, estatua, rectorado de Juárez para la universidad. No crítica, no cuestionamiento, no explicación, sólo héroe. Todo esto creo que está bien, sobre todo como símbolo de identidad para los oaxaqueños, y no lo critico; sin embargo, a mi parecer, para quienes no estamos tan cercanos a esa identificación, nos conviene a veces alejarnos del héroe para situar mejor la distancia entre el modelo de nación liberal moderna que buscaba Juárez y su grupo y que tenía en los institutos uno de sus ejes, de la realidad social de entonces, a la que se aplicó el modelo deseado.

Esto lleva a plantearnos algunas preguntas: ¿había Juárez pensado en qué tipo de profesionistas y de hombres era necesario formar en esos establecimientos?, ¿pensó acerca de los sectores sociales que deberían tener derecho a esa educación? No sé cuánto de esto se pueda contestar por ahora, pero me detendré en un punto: el de quienes han resultado excluidos de esa educación.

223

El libro nos recuerda e informa sobre la creciente matrícula primero del instituto y después de la universidad. Respecto a este tema, cabe recordar que en el siglo XIX estos establecimientos no sólo se dedicaban a la instrucción superior, sino también, como en la actualidad, estaban ligados a la secundaria y/o preparatoria. En ese sentido, la matrícula estaba dividida entre aquellos estudiantes de niveles medios y los que cursaban los estudios profesionales. El número de los que ingresaban a esta parte eran los menos y se trataba generalmente de un grupo muy pequeño, hasta que, se dijo antes, llegó la masificación de la universidad en la década de los setenta. En todos estos aspectos, los datos son contundentes y las preguntas antes formuladas podrían servir de punto de partida para una investigación más sociológica de la historia de estas instituciones. ¿para qué sociedad era la educación? ¿y en cuanto a los indígenas, los de que Juárez fue uno; entraron alguna vez a ellas?, ¿cuánta fue la movilidad social que les permitieron estas instituciones?

En particular, sobre los indígenas y su acceso a este tipo de educación, me viene a la mente una imagen. Es parte de una película mexicana poco conocida llamada *Cuentos de hadas para dormir cocodrilos*, en la que el personaje central, un indígena sin apellido, por necesidad de ser alguien en el Estado liberal al triunfo de éste, decide comprarse un lienzo y pregunta a un burócrata por “el del señor del cuadro” (que está detrás del burócrata), es decir, el de Juárez. La respuesta dada fue: “ah, ése es de un indio... te lo regaló”. Todo esto parece no tener relación con el instituto o la universidad; sin embargo, creo que puede establecerse, para reiterar que la sociedad mexicana, la decimonónica, la del siglo pasado, la actual, han dejado la mayoría de las veces fuera de esos estudios profesionales a ese sector importante de la población al que, paradójicamente, pertenecía Juárez. Bueno, sabemos que en el siglo XIX hubo hijos de caciques que tuvieron acceso a los estudios universitarios, como recientes investigaciones han descubierto,<sup>6</sup> y a finales del XX se han planteado universidades para indígenas.<sup>7</sup> Sin embargo, la cantidad de estudiantes provenientes de este sector siempre ha sido mínima y termina por constituir una elite privilegiada, que, por lo que concierne al siglo XIX, ya estaba en proceso de occidentalización: la historia misma de Juárez nos lo confirma, pues, antes de llegar a los estudios superiores, él superó la calidad de indígena, se occidentalizó. En realidad, para los liberales esa era la realidad a la que querían llevar a los indígenas. Así, todo aquel que quisiera alcanzar ese privilegio tenía —¿tiene?— que iniciar ese proceso, salir de su comunidad, occidentalizarse. Es parte de un problema complejo.

224

Apunté este aspecto solamente como una de las problemáticas que deja para la reflexión la lectura del libro de Víctor Raúl Martínez y me pareció que tenía relación con lo que hemos querido exponer en esta tercera parte, que es la identificación de Juárez con la universidad, con la educación superior de Oaxaca, de la que emerge como un ejemplo de lo que puede lograr quien se lo proponga.

¿Quedan temas fuera del libro? Me parece que no, que, como mencioné antes, el autor trata de abarcar todo, lo que conlleva el peligro de abarcar mucho pero apretar poco. Sin embargo, recordemos que se trata de un

<sup>6</sup> Véase a Margarita MENEGUS BORNEMANN y Rodolfo AGUIRRE SALVADOR, *El sacerdocio y la universidad de México*, México, CESU-UNAM (de próxima aparición).

<sup>7</sup> Véase un artículo reciente de Rosalina RÍOS, “Una reflexión sobre la problemática de la instrucción superior indígena en el siglo XIX. Un acercamiento historiográfico”. Se publicará en el libro que coordinan Lourdes ALVARADO y Rosalina RÍOS, *Grupos marginados de la educación en América Latina, siglos XIX y XX*.



esfuerzo por sintetizar la historia de dos siglos y que, en cambio, nos deja a los lectores interesados con infinidad de temas y problemáticas para trabajos futuros, entre ellos apunto uno más que sería relacionar el desarrollo del instituto y luego de la universidad con los diferentes momentos de construcción, funcionamiento y quiebre del Estado-nación moderno en México. Al final de cuentas, esto tiene que ver también con el momento actual de las universidades públicas, y con aquello que mencioné al principio de mi presentación, es decir, con la situación de crisis que vive no sólo Oaxaca sino en general México y que las arrastra.

Termino felicitando al autor por este logro y también haciendo la invitación a leer el libro, para acercarse a conocer lo que ha sido una historia sin duda azarosa, sin embargo, también llena de momentos de gran esperanza por los ideales que se ha llegado a depositar en el saber de las universidades.



## **V. Comunidades**



## Dos pasiones y una historia: Carmen Castañeda

Julia Preciado Zamora<sup>1</sup>

Carmen Castañeda cambió, en el occidente de México, la práctica de la historia. Carmen vivió entre dos pasiones: la docencia y la historia, aficiones que se convirtieron en los dos quehaceres que colorearon su vida. Tal vez obedeciendo a esa vocación innata por la enseñanza, en 1960 Carmen se recibió a los 19 años de profesora en la Escuela Normal de Jalisco. Sin duda, su formación como maestra la distinguió para toda la vida. Estaba convencida de que nació para ser maestra. Como lo repitió más de una vez, enseñar era su mayor satisfacción; sin embargo, su otra pasión, la historia, la condujo a graduarse en 1969 como historiadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara.

En el México de finales de los años sesenta no era fácil, especialmente para las mujeres, hacer un posgrado. Pero esto no se aplicaba para Carmen, quien siempre supo cuál era su camino a seguir. Con esa premisa partió a la ciudad de México en 1969 a cursar el doctorado en historia en el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México. Ahí tuvo como maestros a Andrés Lira, Rafael Segovia, Daniel Cosío Villegas, Moisés González Navarro, Alejandra Moreno Toscano y a Luis González y González. Las enseñanzas del historiador michoacano acompañaron a Carmen desde entonces.

229

Carmen constantemente recordaba que en las sesiones cotidianas sus profesores les transmitían los conocimientos heredados de “maestros notables, como Silvio Zavala y Edmundo O’Gorman”.<sup>2</sup> A su llegada a El Colegio, en 1969, los estudiantes asistieron al congreso de mexicanistas que organizó Daniel Cosío Villegas. En ese congreso, Carmen conoció a historiadores franceses, ingleses, estadounidenses; y a “muchísimos españoles, dedicados al estudio de México”.<sup>3</sup> Con algunos de ellos, desde entonces, Carmen labró amistades indelebles.

<sup>1</sup> Julia Preciado Zamora es doctora en ciencias sociales y profesora investigadora del CIESAS, unidad Occidente.

<sup>2</sup> Hermenegildo OLGUÍN, “Una vida para hacer historia”, *Proceso*, 1501 (2005), XII-XIV, en especial XIII.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

Carmen tenía una memoria asombrosa. Recordaba a las personas por su nombre y apellido. Además evocaba sucesos con todos los detalles; con deleite repasaba anécdotas y lugares. Traía a la memoria hasta el clima de un día muy lejano. Años más tarde, Carmen rememoró que fue en aquel congreso de mexicanistas en el cual conoció a Jean Meyer y a Friedrich Katz. Y que fue allí mismo que Luis González “lanzó la idea de la historia local, la historia parroquial, la llamada microhistoria”.<sup>4</sup>

Carmen fue gran amiga de sus compañeros de estudios. Muchos de ellos se cuentan entre los historiadores más reconocidos. Hablo de Enrique Krauze y Héctor Aguilar Camín. Como gran conversadora que era, amenizaba las pláticas de café, participaba en acalorados diálogos en los bares y asistía a las tertulias en la casa materna de Héctor Aguilar Camín, en la colonia Condesa, casa en la que por cierto Carmen llegó a hospedarse cuando estuvo en la ciudad de México.

A la par de ser estudiante de doctorado, Carmen se desempeñó en la investigación. Entre 1970 y 1972 trabajó en la Secretaría de Educación Pública como investigadora. Allí elaboró libros de texto gratuito en ciencias sociales para alumnos y maestros: del primero al sexto grados. De 1973 a 1975 se afanó en el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México como auxiliar de investigación. La disciplina y la responsabilidad la distinguieron desde entonces. Ambas fueron prácticas inherentes a su oficio de historiadora. En 1974, cuando recibió el doctorado, continuó trabajando en la ciudad de México. Entre 1976 y 1978 fue investigadora del Centro de Estudios Educativos, A.C.

Pero la ciudad de México no era para Carmen; la querencia por su tierra finalmente la alcanzó. En 1978 regresó a Guadalajara. Como historiadoras sabemos que es un reto lanzarse a organizar archivos públicos. Pero esa tarea, en ocasiones ingrata, conlleva momentos de fruición. Carmen fungió como directora del Archivo Histórico de Jalisco de 1978 a 1985. Simultáneamente laboraba como bibliógrafa en la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco, perteneciente a la Universidad de Guadalajara. Entre libros y documentos, materiales primordiales del oficio de historiar, Carmen consumió varios años de su vida.

Como buena historiadora, Carmen promovió la consulta de los acervos. Hace dos años recordó cómo organizó el archivo del Poder Ejecutivo, y contó cómo sus fondos se encontraban inicialmente en una bodega, entre montones de basura: “Arreglamos los papeles del siglo XIX y el archivo de concentración. Hicimos inventarios, catálogos y un boletín. [En la biblioteca,]

<sup>4</sup> *Ibidem.*

con la ayuda de mis alumnos, y en especial de Jesús Bohórquez, se inició el ordenamiento del Supremo Tribunal y el Archivo de la Real Universidad”.<sup>5</sup>

Rescatar archivos y bibliotecas no fue el único quehacer de Carmen. Ella disfrutaba impartiendo clases. Desde 1978 hasta sus últimos días fue profesora de la Universidad de Guadalajara. Ahí coordinó seminarios sobre las historias de España, de México, de Jalisco y de América Latina. También trabajó sobre historia e interdisciplinariedad y dirigió su prestigioso seminario de tesis. Bajo su tutela crecieron generaciones de historiadores. Carmen asesoró 39 tesis entre licenciatura y posgrado y esa tarea deja ver su generosidad como profesora. Alguna vez dijo:

Siempre que tengo un grupo nuevo me enfrento con el reto de hacer que los alumnos que no quieren trabajar lo hagan. En un principio me decía: no me voy a esforzar por los que no quieren estudiar, pero siempre terminaba exigiendo a todos sin excepción, que aprendieran lo que yo trataba de enseñar. Tuve la suerte de tener alumnos que respondieron a mis exigencias. Hubo quienes eran muy brillantes e hicieron estudios de doctorado.<sup>6</sup>

La labor de una historiadora se complementa, es cierto, con el rescate de archivos y se realiza con la docencia. Pero la investigación es una pasión que no se puede serenar. Carmen fue investigadora fundadora de El Colegio de Jalisco. Permaneció allí durante siete años: de 1983 a 1990. A partir de entonces, se dedicó mucho más a la investigación. En el Colegio de Jalisco formó y dirigió la revista *Encuentro*, que pronto se convirtió en el medio *sine qua non* para divulgar los estudios más recientes de la historia de Jalisco y su región. Carmen sabía que, en su propio decir, el historiador se enfrenta a tres campos de acción: “la docencia, la difusión y la investigación. Pero un historiador no es aquel que enseña o difunde el conocimiento, sino quien averigua, quien escarba en el pasado”.<sup>7</sup>

231

Con esta convicción, Carmen dedicó toda una vida a desenterrar los secretos del pasado. Ella centró sus esfuerzos en la historia de Jalisco y su región. En los años setenta, días en que escaseaban los estudios académicos sobre Guadalajara, pero más todavía los estudios sobre la educación durante la Colonia, Carmen planteó ese tema para su tesis doctoral. En ese entonces,

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> EVA LOERA, “El orgullo de ser universitario. Maestra Carmen Castañeda García”, *Gaceta Universitaria* (Guadalajara), 14 de enero de 2002.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

cuatro personas de distintas universidades coincidimos al tocar el tema de Guadalajara en nuestras tesis. Ramón Ferrera, de Sevilla, hizo un trabajo sobre la ganadería local; Eric Van Young sobre las haciendas que abastecían a la ciudad; Richard Delisle, de Texas, sobre el tema del parentesco y yo sobre el tema de la educación. A un mismo tiempo hicimos esos trabajos y alentamos a otros a que también lo hicieran, como Rodney Anderson, William Taylor y muchos otros que eran muy jóvenes.<sup>8</sup>

Carmen no sólo fue la primera historiadora en desentrañar el tema de la educación en Guadalajara;<sup>9</sup> también lo fue en reconstruir la participación de Miguel Hidalgo y de José Antonio Torres en el movimiento de Independencia en la “perla de Occidente”.<sup>10</sup> Carmen de continuo se ocupaba de temas inexplorados. Así trabajó en torno a la prevención y readaptación social en México, en un periodo clave que abarca de 1926 a 1979.<sup>11</sup> Y, siguiendo con esta tónica de ocuparse de lo desconocido, dio con un tema inédito: *Violación, estupro y sexualidad en la Nueva Galicia, 1792-1821*, obra que abarca un largo periodo para encontrar las coyunturas del tema.<sup>12</sup> A propósito de la periodización, principal herramienta del historiador, Carmen escribió: “Puedo decir que la periodización que el historiador diseña y utilice se basará en la conciencia histórica de él mismo, porque la interpretación la condiciona y tendrá, más que nada, un valor práctico e inmediato para facilitar la investigación, ya que no es un hecho, pero sí una hipótesis necesaria”.<sup>13</sup>

232

Sus primeras investigaciones la llevaron a explorar más temas novedosos y a buscar nuevos espacios laborales. En 1989 Carmen ingresó como investigadora al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) unidad Occidente, donde pasaría los últimos años de su vida académica. En el CIESAS se convirtió en el pilar del área de historia. En el post

<sup>8</sup> Hermenegildo OLGUÍN, “Una vida para hacer historia”, XIII.

<sup>9</sup> Carmen CASTAÑEDA, *La educación en Guadalajara durante la Colonia, 1552-1821*, Guadalajara, El Colegio de Jalisco/El Colegio de México, 1984. Próximamente, el CIESAS publicará una versión de esta obra revisada por la autora.

<sup>10</sup> Carmen CASTAÑEDA, *Don Miguel Hidalgo y don José Antonio Torres en Guadalajara*, Guadalajara, Unidad Editorial del Gobierno del Estado, 1984.

<sup>11</sup> Carmen CASTAÑEDA, *Prevención social y readaptación en México*, México, Instituto de Ciencias Penales, 1979.

<sup>12</sup> Carmen CASTAÑEDA, *Violación, estupro y sexualidad en la Nueva Galicia, 1792-1821*, Guadalajara, Editorial Hexágono, 1989.

<sup>13</sup> Carmen CASTAÑEDA, “El tiempo de la historia y el problema de la periodización”, *Estudios del Hombre*, 5, 1997: pp.79-90, en especial 89.



grado sostuvo su gran pasión por la docencia. En sus seminarios, además de adiestrar a los estudiantes en el arte de la investigación, los ponía al día acerca de los estudios más recientes de la historia social y cultural.

Los títulos de esos seminarios no permiten mentir: “Élite y poder local en el siglo XIX mexicano, desde la perspectiva de la nueva historia”; “Familia y poder, desde la perspectiva de la historia de las mentalidades”; “Historia cultural de las prácticas y las representaciones”; “El problema de la narrativa en historia”; “Historia, narrativa y evidencia”; “El debate actual en torno a la historia cultural”; “Investigaciones de historia cultural”. Una vez que el CIESAS abrió la maestría en antropología, Carmen impartió cursos a los futuros antropólogos. Además, en la maestría de historia regional de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Carmen fue una profesora insustituible. Año con año se trasladaba hasta el caluroso Culiacán para transmitir sus conocimientos.

Los primeros temas de investigación que Carmen trabajó la guiaron por caminos inéditos que se empeñó en recorrer. Su gran afición por los libros se reflejó en los temas que estudió: “Durante 1997 y 1998 me dediqué a investigar la cultura del libro en Guadalajara, tanto el taller de imprenta, que había en la ciudad desde 1793, como los libros que publicaba y los que vendía en la tienda anexa al taller. También he estudiado a los lectores de Guadalajara en el periodo colonial. Me ha interesado averiguar sus prácticas de lectura y las representaciones que se formaban los tapatíos a partir de los libros y periódicos que leían”.<sup>14</sup>

233

\* \* \* \* \*

Carmen era una lectora ávida. Su casa era su biblioteca o... ¿debo decir su biblioteca era su casa? Entrar a su casa era recibir una lección de historia. En ella acumuló todos los libros que el tiempo y el espacio le permitieron. Su generosidad como profesora la llevó a compartir su biblioteca con sus estudiantes. Y una salía de su casa —de patios que sombreaban lozanos guayabos— colmada de ideas y de libros para desarrollarlas. Tal vez por esa razón y en homenaje a su trayectoria académica, la biblioteca del CIESAS Occidente, a partir del martes 23 de abril de 2002, lleva su nombre. Y muy pronto la gran biblioteca de su casa se fundirá con la de su nombre, para que la noble tradición de Carmen, de prestar sus libros, perdure con los años.

Pero Carmen no sólo invitaba a leer libros. También los escribía junto

<sup>14</sup> Carmen CASTAÑEDA, *Imprenta, impresores y periódicos en Guadalajara 1793-1811*, Guadalajara, Museo del Periodismo y las Artes Gráficas/Ágata/Ayuntamiento Constitucional de Guadalajara/CIESAS, 1999, 10.

con colegas o estudiantes: sus más de 10 libros como coordinadora así lo demuestran. Escribió alrededor de 33 artículos y más de 40 capítulos de libros, 34 reseñas y 39 memorias. Ni duda que su sólido trabajo colegiado fue el resultado del diálogo que sostuvo con la historia y con sus pares académicos. Recientemente sus intereses se centraron en la historia social y cultural de la educación, en la historia de la mujer, en la historia cultural del libro y en la lectura e historia de la cultura escrita. El Sistema Nacional de Investigadores reconoció su trayectoria: Carmen alcanzó el más alto nivel, al ser nombrada investigadora nacional, nivel III.

A raíz de su enfermedad, Carmen impartió lecciones en su casa los martes de 10 a 2 de la tarde. Ahí ofreció el seminario de historia sociocultural del doctorado en Ciencias Sociales del CIESAS Occidente. El 4 de mayo de 2007, viernes de triste memoria, el cuerpo de Carmen perdió la batalla frente a un cáncer inexpugnable. Y digo su cuerpo, porque a su mente ese terrible cáncer nunca pudo doblegarla. La historia y la docencia, sus dos pasiones, las practicó hasta el día último de su vida. Quienes asistimos a sus seminarios, al inicio como estudiantes y después como sus colegas, recibimos muestras de cómo investigar en historia. Carmen siempre encontró la anécdota apropiada para ilustrar lo que explicaba. Y una aprendía a pulir las letras, a suavizar las opiniones y a orientarse en las investigaciones, sin perder alguna vez la brújula en el intento.

## NORMAS EDITORIALES

*Memoria, conocimiento y utopía* es una publicación semestral de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Los originales que se entreguen para su posible publicación se someterán a los siguientes criterios:

De las secciones:

1. Diálogos y trayectorias, incluye colaboraciones referidas a avances de investigación, investigaciones concluidas; análisis y experiencias relacionadas con el campo.
2. Puntos de vista, se refiere a aportaciones metodológicas, teorías, estados del conocimiento; entrevistas a investigadores del campo.
3. Documentalia mexicana, documentos sugerentes y valiosos para la comunidad de historiadores de la educación; integrará una breve ubicación del texto y su importancia.
4. Materia prima y herramientas, integra reseñas de libros, revistas, discos compactos; noticias biblio-hemerográficas, información sobre archivos, páginas Web y otras que aporten elementos para la investigación y la docencia en el campo.
5. Comunidades, acoge experiencias, logros y sucesos en el transcurrir académico de aquellos abocados a la construcción del campo de historia de la educación.

De su aceptación:

1. La aceptación de una colaboración no implica necesariamente su publicación.
2. Los textos que se presenten serán inéditos.

De la presentación de los textos:

1. Enviar el texto por correo electrónico, o bien impreso y en disco compacto o disco de 3.5 pulgadas, en Word para PC.
  - a) Para las secciones 1 y 2, la extensión será de 20 a 25 cuartillas (incluyendo notas, cuadros, ilustraciones, citas y referencias bibliográficas), con tipografía Times New Roman 12 puntos para el cuerpo del texto y 10 puntos para las notas a pie de página. Las reseñas tendrán una extensión de 5 cuartillas.
  - b) Las secciones 1 y 2 requieren, además, incluir un resumen en diez renglones y de 3 a 5 palabras clave, en Times New Roman 11 puntos, ambos en español y en inglés.

- c) Las notas a pie de página deberán tener una secuencia numérica; se reducirán al mínimo.
- d) Todas las siglas, y referencias que aparezcan mencionadas se incluirán completas al final del texto, en orden alfabético, de acuerdo con los siguientes

ejemplos:

Para libros:

GRUZINSKI, Serge, *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1419-2019)* [Trad. Juan José Utrilla], México, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Historia, 1990.

Para artículos:

CASTILLO GÓMEZ, Antonio, "Escribir para no morir. La escritura en las cárceles franquistas", en Antonio Castillo Gómez y Feliciano Montero García (coords.), *Franquismo y memoria popular. Escritura, voces y representaciones*, Madrid, Siete Mares, 2003, pp. 17-53.

Para documentos de internet:

ALONSO ASENJO, Julio, "Introducción al teatro de colegio de los jesuitas hispanos (siglo XVI)", [http://parnaseo.uv.es/ars/teatrescol estudios/introducci%C3%B3n\\_aLteatro.html](http://parnaseo.uv.es/ars/teatrescol/estudios/introducci%C3%B3n_aLteatro.html), 6-2-2003. Consultado el 9 de junio del 2005.

- e) Cuadros, gráficas e ilustraciones irán separadas y su colocación se indicará claramente.
  - f) Para referencias dentro del texto se usará la notación a pie de página con los siguientes datos: Nombre APELLIDO APELLIDO, *Título*, p. "o" pp. Por ejemplo, Valentina TORRES SEPTIÉN, *La educación privada en México, 1903-1976*, pp. 112-115.
2. Toda colaboración se acompañará de una breve nota curricular, del autor, señalando su formación, centro de adscripción, líneas de investigación, el título de dos de sus más recientes publicaciones; además, dirección, teléfono y dirección electrónica.
  3. En ningún caso, se devolverán originales.

Del proceso de arbitraje:

1. Todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas en el campo, de manera anónima, tanto para dictaminadores como para autores.

Del proceso de edición:

1. El contenido y el estilo son responsabilidad del autor.
2. Una vez aprobado el texto e iniciado el proceso de edición, no se podrá hacer modificaciones.

\* \* \*

Los editores se comprometen a entregar a los autores cuyos trabajos hayan sido publicados, dos ejemplares de la Revista.



## CONTENIDO

EDITORIAL/Cirila Cervera Delgado

### I. DIÁLOGOS Y TRAYECTORIAS

JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO /

*Saber médico y control social en Puebla: el Hospital de San Pedro, 1790-1801*

ALAN EMMANUEL PÉREZ BARAJAS /

*Aportaciones alemanas a la pedagogía mexicana del siglo XIX (1875-1900)*

TERESA GONZÁLEZ PÉREZ /

*Educadas para el hogar*

ANTONIO SANTONI RUGIU /

*De la alcancía al consumismo. Fustos y decadencia de la pedagogía escolar sobre el dinero*

### II. PUNTOS DE VISTA

MARÍA GUADALUPE GARCÍA ALCARAZ /

*Reflexiones desde la historia en torno a lo público y lo privado en educación*

JOSEFINA GRANJA CASTRO /

*El pensar histórico como dimensión del conocimiento*

ORESTA LÓPEZ PÉREZ /

*Repensar la región: reflexiones para un debate interdisciplinario*

### III. DOCUMENTALIA MEXICANA

BLANCA CELIA MENDOZA RAMÍREZ /

*Educación y movimientos sociales: fuentes para una visión retrospectiva del desarrollo en México.*

### IV. MATERIA PRIMA Y HERRAMIENTAS

*Un acercamiento al libro: El pasado de una esperanza: los orígenes del Ateneo Fuente, de Candelario Valdés, por María de Lourdes Alvarado*

*La escuela racionalista a través de algunos textos de José de la Luz Mena, por Pablo Gómez Jiménez*

*La problematización conceptual de la región en las investigaciones histórico educativas, por María del Carmen Gutiérrez Garduño*

*Construirnos una casa: los cursos de historia de México, por Rodrigo Laguarda*

*Júrez y la Universidad de Oaxaca, por Rosalina Ríos Zúñiga*

### V. COMUNIDADES

Julia Preciado Zamora, *Dos pasiones y una historia: Carmen Castañeda*



iisue



ISSN 1870-8811

