



ISSN: 2007-7335



**REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN**

VOL. 5, NÚM. 9 (2017)

Revista Mexicana de la Historia de la Educación

ISSN 2007-7335

Vol. V, núm. 9, enero-junio de 2017

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v5i9>



Sumario

Editorial	I
John Jairo Cárdenas-Herrera Elementos fundamentales para la Historia Conceptual de la Educación Neogranadina: 1767-1853	1
Fundamental Elements for the Conceptual History of Education in the New Granada, 1767-1853	
Ma. Francisca de la Luz Bermejo Pajarito Vaivenes políticos. La enseñanza del derecho en los planes de estudio en la Universidad de Guadalajara y el Instituto de Ciencias del estado de Jalisco: 1792-1860	29
Political swayings. The teaching of the law in the study plans at the University of Guadalajara and the Institute of Sciences of the Jalisco's State: 1792-1860	
Luciano Oropeza Sandoval Las andanzas laborales de las pioneras de la farmacia en Guadalajara	49
The labor trajectories of the pharmaceutical women in Guadalajara	
Camila Pérez-Navarro El proyecto de Escuela Única de Pedagogía: demandas y propuestas en torno a la formación unificada de profesores en Chile, 1928-1990	75
School United of Pedagogy Project: Demands and Proposals around the Unified Teachers Training in Chile, 1928-1990	

Karina Araceli Flores Cordero

**El doble uso de un camión escolar:
representaciones e identificación
en la Escuela Regional Campesina
de Ayotzinapa (1935-1938)** **95**

The Uses of a School Bus. Representation and Forms of Identification
at the Rural Regional School of Ayotzinapa (1935-1938)

Reseñas/Reviews

María Rosa Gudiño Cejudo

Alexandra Pita (2014), *Educación para la paz. México y la Cooperación Intelectual Internacional, 1922-1948*, Universidad de Colima y Secretaría de Relaciones Exteriores, México **117**

Adelina Arredondo

Cristina Cárdenas Castillo (2015), *Viajeros y educación en México Primera mitad del siglo XIX*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara **123**

Gloria Vergara Mendoza

María de los Ángeles Rodríguez Álvarez "Mara" (2016) *¿Sabes quién fue Gregorio Torres Quintero? Juanjo preguntón*, (Ilustraciones de Paula Rivas Rodríguez), Secretaría de Cultura y Puertabierta Editores, Colima **131**

En este número la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* presenta una serie de trabajos que fortalece nuestro campo disciplinario con temas en torno a la historia de la formación en diferentes contextos, sea en el ámbito de las profesiones universitarias o desde el planteamiento de las problemáticas específicas del magisterio del sistema de educación pública. Estos trabajos están articulados desde perspectivas metodológicas diversas que contribuyen a enriquecer el campo: estudios de larga duración (transformaciones en planes de estudio, historia institucional de los intentos de unificación de la formación docente), prosopografía, historia conceptual e historia social. Asimismo, la variedad de temáticas abordadas en los artículos consolidan nuestra revista como una publicación latinoamericana.

El trabajo que presenta John Jairo Cárdenas-Herrera sobre historia conceptual de la educación colombiana explora la relación histórica de ciertos conceptos que fueron parte del proceso de invención de la República, como ha sido la constitución del ciudadano. Analiza conceptos usados como formas de pensamiento político en prácticas escolares y expectativas de agentes concretos de la sociedad neogranadina durante la primera mitad del siglo XIX. El autor se preocupa por conocer los cambios y continuidades que el lenguaje imprime a las acciones de crianza, enseñanza y doctrina en las escuelas de primeras letras, educación pública e instrucción pública.

El artículo de Luz Bermejo, planteado desde una perspectiva de larga duración, analiza las transformaciones de los planes de estudio de derecho en la Universidad de Guadalajara y el Instituto de Ciencias del estado de Jalisco entre 1792 y 1860; con fundamento en el concepto de *imaginario social* planteado por Castoriadis, explora el proceso de instauración de la carrera de abogado durante un periodo álgido de luchas entre conservadores y liberales. Su trabajo plantea cómo los cambios en la formación universitaria reflejan el nuevo papel otorgado al derecho en el siglo XIX en el ordenamiento de la sociedad, en ese periodo de transi-

ción en el que el poder monárquico, de origen divino y absoluto, sería sustituido por un poder originario de los ciudadanos que es cedido al Estado a través de un pacto social.

También centrado en Guadalajara, el artículo de Luciano Oropeza analiza la profesión de farmacia en mujeres formadas en la Universidad de Guadalajara a partir de la fundación de la Farmacéutica en esta institución (1900), y cómo transcurren las primeras décadas de su práctica profesional. En el estudio de tres trayectorias profesionales de egresadas de esta carrera se describe cómo las mujeres de este pequeño gremio tenían dos opciones de desarrollo: ser responsables del servicio de una botica o abrir su propio establecimiento, en ambos casos debían enfrentar la amenaza de encontrarse en un campo profesional considerado exclusivo de los varones; sin embargo, el análisis arroja información sobre cómo algunas farmacéuticas lograron reunir fondos suficientes con recursos de sus familias para abrir sus propias farmacias. Esta actividad en algunos casos la alternaron la docencia como una forma de mediar sus necesidades económicas, lo que las vinculó en forma laboral y profesional con el magisterio femenino al experimentar dificultades derivadas de la percepción de colegas y autoridades institucionales al considerar sus labores subalternas a las suyas.

En la línea de los estudios de formación profesional se encuentra también el artículo de Camila Pérez-Navarro, que analiza los distintos proyectos que dieron unificación a la formación de profesores en Chile, en respuesta a las demandas de este gremio a lo largo del siglo xx; con este estudio, también de larga duración, la autora pretende profundizar en el conocimiento de las continuidades y contradicciones en los planes de estudio de la profesionalización docente. El trabajo, que deja planteadas interrogantes sobre las influencias internacionales en los procesos de reforma, abre la pregunta por la demanda de la unificación en los procesos de formación: ¿hasta qué punto se trata de una demanda de los propios maestros? ¿hasta qué punto se plantea como una necesidad administrativa del Estado? ¿Y hasta qué punto es una aspiración motivada por intereses educativos o políticos?

La colaboración de Karina A. Flores se inscribe en los estudios de historia social de las instituciones y políticas, así como en la historia material de la educación. Analiza un desafortunado suceso ocurrido entre 1935 y 1938 en la población guerrerense donde se ubica la Escuela Regional Campesina de Ayotzinapa, México. En este artículo el camión escolar es el centro de atención, y las políticas que ejercen diferentes sectores sociales pone en situación de crisis a la población escolar.

Estos trabajos se complementan con tres reseñas, la primera realizada por María Rosa Gudiño, del libro de Alexandra Pita *Educación para la paz. México y la Cooperación Intelectual Internacional, 1922-1948*. Fue publicado en 2014 como resultado de una profunda investigación sobre cómo intelectuales mexicanos que por la vía diplomática y la promoción de actividades culturales y educativas contribuyeron durante veintiséis años a la negociación pacífica de conflictos bélicos.

La reseña que ofrece Adelina Arredondo del libro de Cristina Cárdenas *Viajeros y educación en México. Primera mitad del siglo XIX*, destaca cómo puede articularse una investigación rigurosa de las trayectorias de viajeros franceses con la historia de la educación en México en el siglo XIX, en distintos niveles. Arredondo destaca la profundidad de la evidencia empírica y el lenguaje ameno del texto y plantea un comentario crítico a la visión de la autora del rol primordial que tuvieron dichos viajeros en la innovación y reforma educativa

Finalmente, se eligió dar a conocer a nuestros lectores el libro de María de los Ángeles Rodríguez Álvarez "Mara", llamado *¿Sabes quién fue Gregorio Torres Quintero?* Juanjo preguntón, Gloria Vergara hace una presentación original al exponer una obra que entrelaza el conocimiento pedagógico derivado de la investigación histórica, la literatura y el arte de la ilustración de libros dirigidos a pequeños lectores, que logra ensamblar en un esfuerzo colectivo distintas perspectivas disciplinarias.

Eugenia Roldán Vera

Amalia Nivón Bolán

Ciudad de México, junio de 2017

Elementos fundamentales para la historia conceptual de la educación neogranadina: 1767-1853¹

Fundamental Elements for
the Conceptual History of Education
in the New Granada, 1767-1853

John Jairo Cárdenas-Herrera

*Centro de Estudios Sociales,
Universidad Nacional de Colombia
jjcardenash@unal.edu.co*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo proponer algunos elementos fundamentales para la historia conceptual de la educación en la Nueva Granada entre 1767 y 1853. Los puntos centrales de esta historia son la descripción y el análisis de las prácticas educativas que se dieron en el proceso de transición de colonia a república y de vasallo a ciudadano.

La metodología a seguir se basa en postulados de la histórica conceptual, la cual establece que los conceptos son concentrados de experiencia histórica, de contenidos polisémicos y usos variados, signo y factor de la acción social. Los conceptos a describir y analizar serán los de *escuela de primeras letras*, *educación pública* e *instrucción pública*.

La principal conclusión del trabajo es que la educación se usó como estrategia, y la escuela de primeras letras, como táctica dentro del proceso de invención de la república y constitución del ciudadano en la Nueva Granada durante la primera mitad del siglo XIX.

Palabras clave: escuela de primeras letras, educación pública, instrucción pública, historia conceptual, república, Nueva Granada.

¹ Este artículo es una versión adaptada del capítulo dos de la tesis para obtener el título de doctor en ciencias humanas y sociales, que se titula "Educación, república y ciudadanía. La escuela de primeras letras en la Provincia de Bogotá: 1819-1853" (Cárdenas-Herrera, 2017).

Abstract

This article's main objective is to propose some fundamental elements for the conceptual history of education in the New Granada between 1767 and 1853. The central point of this history is the description and analysis of the educative practices that occurred in the transition process from Colony to Republic and the constitution of the citizen. The methodology to be followed is based on the postulates of conceptual history, which establishes that concepts are concentrations of historical experience, with polysemic content and varied uses, and are a sign and factor of social action. The concepts to be described and analyzed will be those of elementary schools (First Letters Schools or escuelas de primeras letras in Spanish), public education and public instruction. The main conclusion of the work is that education was used as a strategy, and First Letters Schools as a tactic, within the process of invention of the Republic and constitution of the citizen in New Granada during the first half of the nineteenth century.

Keywords: *First Letters Schools, public education, public instruction, conceptual history, Republic, New Granada.*

Conceptos fundamentales del lenguaje educativo neogranadino

El objetivo general del presente artículo es comprender históricamente el lenguaje educativo republicano de la Nueva Granada; esto es, describir y comprender el uso y el significado de los conceptos fundamentales que conformaron dicho lenguaje, a este trabajo se le ha querido llamar historia conceptual de la educación neogranadina, en adelante HCEN. La comprensión histórica del lenguaje² educativo, a través del estudio de conceptos fundamentales, permite acceder a las prácticas, a las experiencias y a las expectativas que los habitantes de la Nueva Granada, de la primera mitad del siglo XIX, tuvieron con respecto al rol de la educación en el proceso de invención de la república y constitución del ciudadano.

Estas prácticas, experiencias y expectativas llegan a través de diversos registros como leyes, decretos, informes de funcionarios, así como de cuadros de costumbres, manuales de

² Los lenguajes muy institucionalizados, como el educativo, son usados por "[...] comunidades concretas en el ejercicio de su profesión y que articulan sus actividades y prácticas institucionales en torno a ellos"; sin embargo, éstos se emplearon y modificaron por legos y seglares "[...] para aplicarlos a fines no relacionados con la profesión [valiéndose de] idiomas de diversas fuentes hasta el punto de modificar los efectos que producen [formulando] retóricas hostiles a otros lenguajes que querían imponérselos" (Pocock, 2011: 108). Así, los lenguajes gubernamentales resultaron más fáciles de asir, pues sus registros son más evidentes; el reto es seguirle el rastro al uso de éstos por parte de las comunidades parroquiales que pudieron usarlos en el sentido que el gobierno republicano pretendía, o bien, los adaptaron a sus necesidades particulares, o bien, pudieron repelerlos y crear otros.

enseñanza, catecismos, periódicos, diarios y biografías, en donde se puede asir el lenguaje educativo que se usaba y en particular, los conceptos³ a través de los cuales se “[...] organizaba la experiencia y el lenguaje educativos de ciertos sectores con capacidad de definición cultural” (Caruso, 2010: 40). De la red conceptual que conformaba el lenguaje educativo neogranadino, se eligieron los conceptos fundamentales de *educación pública, instrucción pública y escuela de primeras letras*, ya que “[...] vendrían a ser algo así como ‘concentrados de experiencia histórica’ y, al mismo tiempo, “dispositivos de anticipación de las experiencias posibles” (Fernández, 2014: 27); es decir, éstos permiten comprender tanto el campo de experiencia como el horizonte de expectativas que los neogranadinos tenían en la primera mitad del siglo XIX con respecto a la educación; además, resultan esenciales, porque:

... cada concepto indica estabilidad o cambio, y que la división entre pasado y futuro está internamente contenida en el mismo, porque la mudanza o evolución conceptual significa naturalmente la pérdida de una parte de la carga de pasado que cada concepto internamente conlleva y el aumento correlativo de sus expectativas de futuro ... (Fernández Sebastián y Fuentes, 2006: 7).

La educación cumplió, en el marco del proceso de invención republicana neogranadina, una función más política, que de tipo cognitiva o pedagógica, ésta es, precisamente, la nueva experiencia que se pretende describir y comprender. En este sentido, metodológicamente hablando, el componente diacrónico de la HCEN se rompe con la sincronía de los movimientos políticos que cambiaron la experiencia y la expectativa en torno al rol de la educación en el proceso de invención de la república y la constitución del ciudadano. Además, la HCEN permite establecer el horizonte semántico, el campo de posibilidades lingüísticas que los neogranadinos tuvieron, que es un ejercicio de restitución histórica en donde el presente y el futuro del pasado se comprenden mejor.

³ Dice Koselleck (1993: 116-118) que todo concepto es una palabra, pero no toda palabra se convierte en concepto. Los conceptos sincrónicamente tematizan situaciones, y diacrónicamente, tematizan su modificación: “Los conceptos sociales y políticos contienen una concreta pretensión de generalidad y son siempre polisémicos [...] una palabra se convierte en concepto si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa una palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra. [...] Los conceptos son, pues, concentrados de muchos contenidos significativos [...] Un concepto reúne la pluralidad de la experiencia histórica y una suma de relaciones objetivas en un contexto que, como tal, sólo está dado y se hace experimentable por el concepto. [...] Un concepto no es sólo indicador de los contextos que engloba, también es un factor suyo. Con cada concepto se establecen determinados horizontes, pero también límites para la experiencia posible y para la teoría concebible”.

Los conceptos fundamentales escogidos tienen un componente semántico,⁴ sino también uno pragmático,⁵ la HCEN que se está proponiendo, precisamente, acude al estudio de las prácticas para asir a ambos. Dentro de la HCEN, se asume que los conceptos son vectores⁶ de la vida social que permiten acceder a las prácticas, a las expectativas y a las experiencias de los sujetos históricos; es decir, tanto a los futuros posibles que los agentes tenían en mente, cuando realizaban una acción social, como a lo que de inmediato ellos hicieron; lo primero remite a los horizontes de expectativas, mientras que lo segundo refiere el campo de las prácticas y las experiencias. El horizonte de expectativas comprende los futuros posibles que pudieron ser y no fueron; es un conjunto de disposiciones normativas que intentaron establecer un estado de cosas que no necesariamente pasaron de lo normativo a lo positivo. Por su parte, el campo de experiencias constituye lo positivo, el conjunto de prácticas, de acciones realizadas.

Los conceptos de *educación pública* e *instrucción pública* en la Nueva Granada a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX

La Real Academia de la Lengua Española ha publicado 23 ediciones de su *Diccionario de la Lengua Española* desde 1780, éste permite conocer los cambios y las permanencias de los significados de las palabras en castellano. Para comprender las prácticas educativas que la población neogranadina seguía a finales del siglo XVIII y percibir las transformaciones que sufrieron con la irrupción de la república en el siglo XIX —proceso de transición de colonia a república— es necesario establecer el uso y el significado de los conceptos *educación pública* e *instrucción pública*, que se referían al proceso educativo en el periodo en mención; para ello, se ha decidido indagar sobre los usos y los sentidos del adjetivo que es común denominador a las dos palabras: *público*.

⁴ La semántica es la disciplina que se encarga de analizar el significado de las palabras.

⁵ La pragmática es "la disciplina que analiza los fenómenos léxicos y gramaticales en función de las intenciones de los interlocutores [...] Corresponde también a esta disciplina analizar las formas en que se transmiten [uso] y se interpretan [sentido] las informaciones verbales no codificadas lingüísticamente, así como la posible pertinencia lingüística de otros datos, como los relativos a la identificación de los interlocutores o al momento y al lugar en que se emiten los mensajes. [...] la pragmática estudia el uso de los recursos idiomáticos..." (RAE, 2009: 4 y 5).

⁶ El *Diccionario de la Lengua Española*, DLAE, da dos acepciones de *vector* que resultan sugerentes para el estudio de las prácticas: "1. Agente que transporta algo de un lugar a otro" y "2. Toda acción proyectiva que tiene cualidad e intensidad variables". Se usa el vocablo *vector* para significar la capacidad de las prácticas de transportar sentidos y acciones, en este caso, del pasado al presente; además, los vectores sirven como acciones que proyectan futuros posibles del pasado (horizonte de expectativas).

El concepto de público en el proceso de transición de colonia a república

Entre los principales conceptos que formaron parte tanto del proceso de invención de la república como de la constitución del ciudadano, se encuentran los de *ilustración*, *instrucción pública*, *educación*, *escuela de primeras letras*, *república* y *ciudadanía*. El cambio en el uso y el sentido de dichos conceptos es signo del promisorio horizonte de expectativas que se abrió a los neogranadinos de la primera mitad del siglo XIX y su comprensión sólo es posible a través de un análisis histórico-conceptual (Koselleck, 2012). Para comprender los sintagmas de *educación pública*, *instrucción pública* o *escuela de primeras letras*, es necesario adentrarse en el entorno enunciativo, en la gramática del momento en el que éstos emergieron, ya que los usos y los sentidos de los conceptos son dinámicos, índice y factor de los cambios que la sociedad sufre en su cotidianidad.

Un vocablo que se utilizó mucho en el campo educativo republicano fue el de *público*, pero éste sufrió una importante transformación en su uso y significado desde la colonia, cuando se entendía como el conjunto de vecinos concretos que conformaban una comunidad. El público no era un ente abstracto, sino que tenía nombre y apellido y podía demandar derechos a través de las corporaciones de las cuales formaba parte; esta situación cambió a finales del siglo XVIII, cuando, debido a la acentuación de las reformas borbónicas⁷ que propendían, entre otras cosas, por la implantación de un gobierno económico (Cárdenas-Herrera, 2015b), el vocablo empezó a volverse más abstracto en cuanto entidad general que debía ser favorecida por las actuaciones de las corporaciones. Así, aparecieron los sintagmas *utilidad pública*, que hacía referencia a los intereses económicos de la corona borbónica; e *instrucción pública*, que se usó en uno de los últimos documentos imperiales, expedidos por Carlos III en 1778:

Instrucción hecha de orden del Rey nuestro señor para que los Virreyes, Gobernadores, Corregidores, Alcaldes Mayores e Intendentes de provincias en todos los dominios de su Majestad puedan hacer escoger, preparar y enviar a Madrid todas las producciones curiosas de naturaleza que se encontraren en las tierras y pueblos de sus distritos, a fin de que se coloque en el real gabinete de Historia Natural que su Majestad a establecido en esta Corte para beneficio e *instrucción pública*.⁸

El concepto *público* también se usó al lado del de *universidad*, diez años antes de la comunicación imperial citada, el 19 de mayo de 1768, uno después de la expulsión de los jesuitas de

⁷ Proceso ocurrido, sobre todo, desde el reinado de Carlos III en España (1759-1788).

⁸ Las cursivas son mías.

tierras americanas. El fiscal, Francisco Antonio Moreno y Escandón,⁹ como miembro de la Junta de Temporalidades encargada de la administración de los bienes de los jesuitas, se ocupó de redactó una reforma educativa que contemplaba la transformación de los colegios de Santa Fe en universidades públicas, financiadas por la corona, con un gobierno autónomo y civil y con un nuevo plan de estudios, lo cual sólo se logró hasta de 1774. Este proyecto se financió con los fondos confiscados a la Comunidad de Jesús, a los que en las cuentas de la Real Hacienda se denominaron "ramo de temporalidades".

El vocablo *público* no sólo formó parte de sintagmas como *educación pública* o *universidad pública*; a finales del siglo XVIII, era parte de otro que implicó grandes transformaciones para la sociedad neogranadina: el sintagma *opinión pública*. Por esta época, en la Nueva Granada, se fundaron publicaciones periódicas como *El Papel Periódico de la Ciudad de Bogotá*, dirigido por Manuel del Socorro Rodríguez y financiado por el virrey, Ezpeleta, en 1791; *El Correo Curioso*, empresa particular presidida por Jorge Tadeo Lozano, y publicado a lo largo de 1801; y el *Semanario de la Nueva Granada*, dirigido por Francisco José de Caldas, iniciado en 1807 y finalizado con los levantamientos de Santa Fe en 1810. Estos periódicos tenían como objeto central poner en público noticias, saberes, debates, descubrimientos, técnicas, polémicas, etc., lo cual abrió paso a un nuevo tipo de sociabilidad que ponía en escena un conjunto de tácticas para hacer circular las ideas. Este proceso histórico ha sido objeto de estudio en los últimos años por investigadores que quieren comprender la cultura política de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, a través de un acercamiento al funcionamiento de la opinión pública, entendida como "una configuración históricamente determinada de los modos de publicidad existentes en una sociedad" (Ortega y Chaparro, 2012: 22), y la publicidad, como "un conjunto de medios para divulgar, el acto de divulgación o el lugar en que las cosas adquieren la calidad de público...".

El sintagma *opinión pública* apareció en Occidente entre 1750 y 1850, y en el espacio iberoamericano hizo también carrera; Feijoo (1749) hablaba de la *voz del pueblo*, para referirse a la opinión de la mayoría, en términos de individuos en posesión de razón. En las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XVIII, se empezó a usar el sintagma *opinión pública*, y ya en los años noventa fue temido por funcionarios y regidores que se preguntaban

⁹ Francisco Moreno y Escandón redactó y radicó ante la Junta de Temporalidades de Santa Fe su "Proyecto para el establecimiento en la ciudad de Santafé de Bogotá de una Universidad de Estudios Generales, presentado a la Junta General de Aplicaciones por el doctor don Francisco Antonio Moreno y Escandón, Fiscal Protector de Indios, de la Real Audiencia del Nuevo Reino de Granada", (véase Hernández de Alba, 1768: 26-35). La Junta de Temporalidades envió el proyecto a Madrid el 19 de mayo de 1768; el Consejo Real lo discutió y aprobó el 9 de julio de 1769. El Consejo Real decidió establecer en la capital del virreinato una universidad pública; esta decisión se comunicó a la Junta Superior de Aplicaciones de Santa Fe a través de una orden del conde de Aranda, fechada el 22 de diciembre de 1770. El 4 de diciembre de 1771, la Junta suscribió un acta en la cual aprobaba el Plan de Aplicaciones del fiscal, y particularmente, su proyecto de universidad pública (Junta de Temporalidades) que debería ser financiada con recursos del fondo de temporalidades.

preocupados “¿De dónde le viene a la *opinión pública* este espantoso influjo que tiene en la suerte de las sociedades?” (Jovellanos, 1790: 15). De esta forma, a comienzos del siglo XIX, la acepción, el sentido y el uso del concepto *público* eran claramente más abstractos y hacían alusión a los destinatarios de los periódicos y escritos que las élites circulaban en la sociedad en forma de impresos, ejemplo de ello es el nombre de uno de los rotativos neogranadinos más representativos de esos años: el *Aviso al público*, publicado desde 1810 en Santa Fe.

Luego del apresamiento de Fernando VII en 1808, ocurrió un fenómeno muy interesante en la Nueva Granada, estudiado por Francisco Ortega en un trabajo de historia conceptual de la palabra *pueblo*, en donde muestra que, a partir de esta fecha, los sentidos y los usos de los vocablos *pueblo* y *público* empezaron a solaparse, debido a que la soberanía había retornado del rey al pueblo. Así, tras la ausencia del rey, el pueblo se convirtió en fuente legítima de soberanía y era a quien iba dirigida la opinión pública,¹⁰ esta última tenía, justamente, la función de “fijar la opinión del pueblo” (Ortega *et al.*, 2013: 18).

La noción de *pueblo soberano* sólo fungió como idea movilizadora en los primeros años de las guerras de independencia pues, luego de promulgada la Constitución de 1821, el pueblo dejó de verse como fuente de soberanía y se convirtió en “objeto de la cuestión social” (Ortega *et al.*, 2013: 21), en objeto de educación moral y de gobierno por parte de la república. Así, las autoridades republicanas se dieron a sí mismas la misión de “instruir al pueblo idiota”, como fray Diego Padilla (1811: 140), editor del *Aviso al público*, pregonaba. Esta práctica de instruir al pueblo, que llega a través del lenguaje, muestra la inflexión en el uso y el sentido del sintagma *escuela pública* por parte del gobierno republicano; la escuela ya no era “pública” por ser financiada por fondos públicos de los vecinos, sino por tener como su objeto al pueblo, transformación que, a su vez, da cuenta de otra mucho mayor: el paso de la ilustración del público a la educación pública.

De la ilustración del público a la educación pública

En 1780, según el diccionario de la Real Academia Española, por *educación* se entendía “La crianza, enseñanza y doctrina con que se educan los niños en sus primeros años”; para 1817, se generó una pequeña inflexión “La crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y jóvenes”. Pese a la similitud de las definiciones, existe una continuidad y dos rupturas que señalan nuevos usos y sentidos del concepto de *educación* en el proceso de transición de colonia a república:

¹⁰ Este fenómeno histórico está asociado a la emergencia del pueblo como sujeto político y como sujeto de la política, esto es, el pueblo se hace agente y sujeto de la política.

1. Continuidad. En ambas definiciones, la educación se concebía como un proceso dirigido a conseguir la crianza, la enseñanza y la doctrina, acciones que se pueden relacionar con la moral, el saber y la fe que, tanto en la colonia como en la república, constituyeron las bases fundamentales del proceso educativo.
- 2.. Ruptura 1. La educación —crianza, enseñanza y doctrina— era, en 1780, un asunto de los niños mismos —con el que se educan los niños— o, por lo menos, de sus padres o pastores; mientras que en 1817, ya no constituía un proceso autónomo con el cual se lograba la crianza, la enseñanza y la doctrina, sino algo que se daba; es decir, pasó de ser un conjunto de acciones con el que se educan los protagonistas del proceso educativo: los niños y sus preceptores —padres y pastores— a ser un conjunto de acciones predefinidas, preconcebidas y diseñadas por el gobierno, se dan a los niños.
3. Ruptura 2. En 1780, la educación estaba dirigida a los niños en sus primeros años; mientras que en 1817, se eliminó lo de “en sus primeros años” y se orientó a los jóvenes; es decir que, además de un dador y un receptor de la educación, gobierno y niños respectivamente, el espectro de estos últimos se amplió en lo que significó la inclusión, no sólo de la escuela de primeras letras, sino de los colegios, lo cual se constituyó como la educación pública.

A comienzos del siglo XIX, la educación pública se usó como contraconcepto de la educación particular, sin importar si era agenciada por las órdenes religiosas, los cabildos o las parroquias; lo público era un tipo de educación colectiva que se realizaba fuera del ámbito doméstico (Roldán, 2014), y no implicaba una oposición al rol de la iglesia dentro del proceso educativo, sino que apuntaba a señalar la necesidad de sacar a la educación del ámbito familiar.

En el caso particular de la Nueva Granada, con la Constitución de Cundinamarca de 1812, el gobierno republicano se involucró por primera vez en asuntos otrora domésticos, como la educación:

1. El Cuerpo Legislativo tendrá en mucha consideración, y el Gobierno promoverá con el mayor esmero los establecimientos que miran á esta parte importantísima de la felicidad del Estado.
2. En todos los Poblados deberán establecerse escuelas de primeras letras y dibujo, dotadas competentemente de los fondos á que corresponda, con separación de los dos sexos.
3. Los objetos de la enseñanza de estas escuelas serán leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de la Geometría, y antes que todo, la Doctrina cristiana, y las obligaciones y derechos del Ciudadano conforme á la Constitución (Cundinamarca, 1812: 50).

Para la Constitución de Cúcuta de 1821, los usos del sintagma *educación pública* implicaban, cada vez más, un rol protagónico del gobierno republicano¹¹ sobre el proceso de enseñanza de los hijos de la patria; ya no sólo se intentaba sacarla del ámbito doméstico, sino también del religioso. Se está aquí ante un punto de inflexión en la HCEN, es decir, se está en presencia de la emergencia de un nuevo campo de intervención gubernamental, uno de administración: la educación pública; sin embargo, en ese momento, el sintagma *educación pública* no contenía el sentido de financiación gubernamental, ya que podía ser soportada por fondos del gobierno o de particulares; sí implicaba, más bien, un rol de supervisión, inspección, vigilancia y control del gobierno republicano en la educación a través de medidas como:

- Ley sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos de 1822 (El Congreso Jeneral de la República de Colombia, 1822a).
- Ley sobre establecimiento de colejos, ó casas de educación en las provincias, reforma de las constituciones y planes antiguos y formación de otro nuevo uniforme en toda la República de 1822 (El Congreso Jeneral de la República de Colombia, 1822b).
- Ley sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores de 1822 (El Congreso Jeneral de la República de Colombia, 1822c).
- Ley sobre el establecimiento de escuelas de niñas en los conventos de religiosas de 1824 (El Congreso Jeneral de la República de Colombia, 1822d).
- Ley sobre organización y arreglo de la Instrucción Pública de 1826 (Congreso Constitucional de la República de Colombia, 1826).

Luego de la Constitución de 1821, el sintagma *educación pública* se usó para referir el proceso mediante el cual el pueblo accedió a los conocimientos mínimos que la república demandaba, más que al tipo de financiación o agente que la proveía o soportaba (Roldán, 2014). La palabra *pública* que acompañaba a la de *educación* hacía referencia, ya en la república, a una población más abstracta que en la colonia, pero con mayor agencia. El público, en la colonia, tenía nombre y apellido y estaba asentado en un territorio concreto; en la república, era más abstracto; perdió concreción, pero ganó agencia, pues constituía uno de los responsables de la financiación de sectores claves de la sociedad, como por ejemplo las escuelas de primeras letras; y, a su vez, era objeto de política pública en la intención de “educar al pueblo idiota” (Padilla, 1811).

¹¹ En este trabajo no se usaron los vocablos de *Estado* ni de *nación*, ya que no forman parte de los conceptos fundamentales de la red conceptual que constituía el repertorio político de la primera mitad del siglo XIX neogranadino. Se emplearon los conceptos de *gobierno* para referir “Las reglas, pues, con que unos han de gobernar y los otros obedecer”; y *gobierno republicano* cuando “el pueblo todo, bajo ciertas reglas y leyes fundamentales ejerce la potestad legislativa y confiere la ejecutiva y judicial a personas que el mismo pueblo elige por tiempo determinado” (Grau, 1824: 15).

El concepto de *educación pública*, entendido como el proceso de dotación de los atributos necesarios para que el vasallo colonial se convirtiera en ciudadano republicano, tomó forma con el Plan de Estudios de 1826, promovido e implementado por Francisco de Paula Santander, quién fungía desde 1821 como presidente de la república, mientras Bolívar dirigía la campaña del sur. El Plan de Estudios de Santander ordenaba, entre otras cosas, que la escuela de primeras letras siguiera el método propuesto por Joseph Lancaster en su sistema de enseñanza mutua (Lancaster and Institute, 1821); éste tuvo vigencia hasta 1843, cuando se cambió por uno más apegado a las tradiciones y a la Iglesia católica y por considerar que “El régimen escolar de la colonia duró hasta 1826, en que se expidió un plan de estudios, muy justamente censurado, porque atendiendo exclusivamente al desarrollo intelectual, no solamente olvidaba la parte moral, religiosa y disciplinaria, sino que las contrariaba, señalando textos impíos é inmorales”¹² (Ospina Rodríguez, 1990: 427).

En los años cuarenta, luego de la Constitución de 1842 y de la reforma educativa promovida e implementada por Mariano Ospina Rodríguez (1990: 424 y 425),¹³ la educación pública era concebida como un proceso encaminado al desarrollo de las facultades intelectuales, físicas y, sobre todo, morales del ciudadano:

Educar es perfeccionar un ser humano desarrollando sus facultades. Las facultades humanas se clasifican reuniéndolas en tres ó más grupos: facultades físicas, intelectuales y morales; algunos subdividen estas últimas en religiosas y morales para facilitar su estudio [...] La educación, pues, puede hacer de un pueblo el tipo más perfecto del género humano, ó la porción más degradada, más envilecida, más digna de desprecio y de execración. Nada, pues tan importante como la educación; porque de ella dependen la grandeza y la felicidad de las naciones ó su miseria y desdicha.

Para uno de los personajes más importantes en la implementación de proyectos educativos republicanos de la primera mitad del siglo XIX, la educación era concebida como un mecanismo de perfeccionamiento individual y social, si se sustentaba sobre sólidas bases morales y religiosas, de las cuales debían encargarse el gobierno y la Iglesia católica:

¹² Se refería fundamentalmente a los textos de Jeremy Bentham que el Plan de Estudios de 1826 había introducido al sistema educativo de la Nueva Granada.

¹³ A él se le atribuye uno de los actos fundacionales del Partido Conservador —uno de los partidos políticos que constituye el sistema bipartidista colombiano— a través de la publicación, en octubre de 1849, en compañía de José Eusebio Caro, del artículo “Declaratoria política”, en el periódico, *La Civilización* —que había fundado con aquél dos meses atrás— al que se le suele relacionar como el programa político del conservadurismo colombiano; además, fue uno de los defensores más aguerridos de la Compañía de Jesús, a la que ayudó a reintroducir al país en 1842 —cuando ejercía como secretario del interior y relaciones exteriores bajo el gobierno de Pedro Alcántara Herrán— con el objeto de posicionarlos como base de su política educativa.

La [educación] escolar, que empieza en la escuela primaria y acaba en la Universidad, y que debe abrazar la educación física, religiosa, moral, intelectual é industrial, es organizada por la ley civil y por la ley disciplinaria eclesiástica; por consiguiente depende de la inteligencia y celo de los que ejercen el poder civil y la autoridad eclesiástica el que esta educación ande bien ó mal (Ospina Rodríguez, 1990: 425 y 426).

La reforma educativa de Ospina duró menos que su antecesora; hasta 1853, cuando la Constitución expedida ese año puso a la educación pública en manos de los estados, entidades político-administrativas regionales que reemplazaron a las provincias e instituyeron un modelo federativo de gobierno.

Cabe mencionar que cuando se usaba el sintagma *educación pública*, durante la década de los veinte y treinta del siglo XIX, se hacía para referir el proceso educativo, más que el acervo de conocimientos que tenía un individuo, para lo cual se prefería el sintagma *instrucción pública*; luego, en la década de los cuarenta y hasta 1853, el vocablo *educación pública* se usó para referir la educación moral del ciudadano, basada en los preceptos de la Iglesia católica. Para tener una clara distinción entre *educación pública* e *instrucción pública*, a continuación se revisan los usos y los sentidos de esta última en el proceso de transición de colonia a república.

La instrucción pública

Como se ha señalado, hacia finales del siglo XVIII, lentamente, el vocablo *público* se volvió más abstracto; y del *bien del público*, empezó a desearse el *bien público*; de la *utilidad del público*, se pasó a la *utilidad pública*; de la *ilustración del público*, se devino en la *instrucción pública* y en la *educación pública*; es decir, de un conjunto de vecinos concretos que vivían en una circunscripción territorial, se pasó a una noción de población más abstracta que debía ser objeto de instrucción, de educación.

Ya se vieron los usos y los sentidos de la palabra *público* y del sintagma *educación pública*; ahora hay que tratar de comprender las similitudes y las diferencias en los usos y los sentidos de los conceptos de *educación pública* e *instrucción pública* en el proceso de transición de colonia a república.

En la literatura especializada contemporánea, a la educación se le puede considerar como institución o como proceso. Entendida como institución, la educación implica concebirla como el conjunto de saberes prácticos e intelectuales que una sociedad posee y preserva; sería también el conjunto de normas, valores y conductas que garantizan la vida social y que, por lo tanto, deben transmitirse; como proceso, es el mecanismo, la forma, la operación práctica a través de la cual estos conjuntos de saberes, normas, valores y conductas son transmitidos y apropiados por la población.

A finales del siglo XVIII, la palabra *instrucción* contenía los dos sentidos referidos anteriormente, como proceso y como institución: “[...] como acción, la tarea de enseñar, y como estado, la posesión de un caudal de conocimientos adquiridos” (Roldán, 2014: 72); mientras que el vocablo *educación* sólo hacía referencia al proceso a través del cual se adquiría un saber en una institución formal, del gobierno o de la Iglesia (Roldán, 2013), refería la labor de enseñanza, y no el conjunto de saberes:

Así, en el léxico de la última década del siglo XVIII y las primeras del XIX las expresiones “instrucción pública” y “educación pública” no son estrictamente sinónimas: “instrucción pública” remite a la instrucción general que posee el pueblo mientras que “educación pública” tiende a referirse a la enseñanza (que para Jovellanos debía ser literaria, física y moral) que se imparte en los establecimientos escolares y no en el ámbito doméstico (Roldán, 2014: 75).

En el DRAE de 1780, existen tres acepciones para el vocablo *instrucción*: la acción de instruir, *Instructio*, disciplina; se llaman también los documentos, o principios de cualquier ciencia, o doctrina, para el conocimiento y el estudio de ésta, *Instructio, documentum*; asimismo, se llaman aquellas órdenes particulares que se dan a los embajadores y otros ministros, para su dirección y gobierno, en el negociado que se les encarga, *Mandatum principis, instructio*. Para 1817, el DRAE eliminó dos de las anteriores acepciones y dio la siguiente definición de *instrucción*: *la acción y el efecto de instruir* (Real Academia Española).

Para finales del siglo XVIII, el sentido que se le daba a la voz *instrucción* se solapó con el de educación en cuanto proceso: acción de dotar a un individuo de un conjunto de saberes; en 1817, éste sentido no desapareció, pero se incorporó uno nuevo: el del efecto de dicho proceso, es decir, el caudal, el acervo de conocimientos que el proceso educativo implicaba. Entonces, para los años previos a la irrupción de la república, la instrucción implicaba tanto el proceso educativo como el conjunto de saberes que de éste se obtenía, a nivel individual y a nivel social.

El sintagma *instrucción pública* se usó en los primeros años de la república neogranadina para referir tanto el proceso educativo como el caudal de conocimientos que un individuo en particular y una sociedad en general poseía. De hecho, una de las primeras tareas del gobierno republicano era “[hacer] los reglamentos necesarios para la averiguación, fomento, mejor administración y conservación de las rentas y edificios destinados a la instrucción pública, todos los cuales presentará al próximo congreso” (El Congreso Jeneral de la República de Colombia, 1822b: 73).

A pesar de tener una doble connotación, era más común usar el sintagma *instrucción pública* para referir el acervo de conocimientos de una persona o sociedad, que el proceso

educativo como tal, para el cual comúnmente se empleaba el vocablo *educación pública*, por lo menos en las primeras décadas de la república.

En los años cuarenta, como consecuencia de la influencia de Mariano Ospina Rodríguez en el campo educativo, la educación moral se posicionó como la base del Plan de Estudios de 1843, que reemplazó al de 1826, promovido por Santander, y el uso y el sentido de los sintagmas educación e instrucción tuvieron variaciones importantes: la educación se asociaba con la moral, lo bueno; y la instrucción, con la ciencia, lo útil "En un Estado como el nuestro, la educación debe ser, ante todo, eminentemente moral y religiosa; y la instrucción, eminentemente científica, profesional é industrial: lo bueno y lo útil juntamente, pero de un modo eficaz, positivo y práctico" (Ospina Rodríguez, 1990: 431).

Por su parte, con el advenimiento de la república, el lugar por antonomasia en donde se realizaba el proceso educativo en el cual operaba la educación y la instrucción pública era la escuela de primeras letras. La educación pública, se entendía como el proceso que permitía la adquisición del acervo mínimo de saberes que un ciudadano republicano, debía poseer, sobre todo, los morales y los cívicos; y la *instrucción pública*, como el caudal de saberes como tal; pero, ¿qué significaba y cómo se usaba el sintagma *escuela de primeras letras* en la primera mitad del siglo XIX neogranadino?

La escuela de primeras letras

Un tema que irrumpió con fuerza con la conmemoración del segundo centenario de las revoluciones hispanoamericanas fue el de la preocupación de la academia por las sociabilidades y las prácticas políticas en el proceso de transición de colonia a república. En este ámbito de investigaciones, se ubica la pregunta por el rol de la educación en general y de la escuela de primeras letras en particular, como parte del proceso de construcción de los proyectos republicanos que siguieron a las independencias hispanoamericanas.

La construcción y la puesta en funcionamiento de más y nuevos espacios de sociabilidad política desde las últimas décadas del régimen colonial propiciaron la potenciación de una esfera pública que encontró nuevos medios de publicidad para poner en circulación tanto nuevos conceptos como nuevos sentidos de algunos ya existentes. De igual forma, también se promovió el surgimiento de nuevos espacios de sociabilidad como cafés, tertulias, periódicos, escuelas, colegios y universidades.

Así, para abordar el problema educativo, en el marco del proceso de transición de colonia a república hispanoamericana, el estudio de los espacios de sociabilidad en donde se gestaron las respuestas de la población a dicho problema es indispensable. Es por esto que, dentro de la HCEN, se apuesta por una comprensión histórica de las prácticas educativas

escolares, que se dieron en la Nueva Granada entre 1767 y 1853 y que permitieron la transformación del vasallo colonial en ciudadano republicano. De esta forma, la HCEN apunta a caracterizar el campo de emergencia, el entorno en el que la república en construcción instituyó a la escuela de primeras letras, ésta tenía el objetivo central de educar a los hijos de la patria, de dotarlos de los atributos —instrucción— que la república demandaba, uno de los cuales era el conocimiento de los derechos y deberes del ciudadano y la adquisición de una educación moral.

Para saber qué cambió con la escuela de primeras letras republicana, primero se debe hacer un acercamiento a las prácticas educativas del periodo colonial que la precedieron, entre las cuales se deben destacar el rol de la Iglesia católica, de los encomenderos y de algunos agentes privados; luego, se deben considerar las reformas borbónicas en donde la escuela de primeras letras debutó como institución, objeto de regulación del gobierno; finalmente, se debe adentrar en la descripción de la estructura, la composición, el entorno y los mecanismos de funcionamiento de la escuela de primeras letras en el periodo republicano.

La escuela de primeras letras durante el periodo tardo-colonial

Durante la colonia, la escuela tuvo diversas formas y agentes: doctrinera y monástica para indios; y en manos de comunidades religiosas o agentes privados para españoles y criollos. Las escuelas doctrineras se establecieron en América desde el siglo xvi, para que los indios de las tierras recién descubiertas aprendieran castellano y los preceptos fundamentales de la religión católica; éstas eran regentadas por la Iglesia y financiadas por los encomenderos, a quienes se les obligaba a crear una en cada encomienda. Por su parte, las escuelas monásticas estaban bajo la responsabilidad de las órdenes religiosas establecidas en América y tenían el objetivo de formar a los hijos de españoles y criollos, así como a los de la élite india.

En lo que respecta a la educación elemental o primaria, el sintagma que empezó a usarse a finales del siglo xviii, en el ámbito hispánico, fue el de *primeras letras*, que refería el proceso mediante el cual los infantes se acercaban a la lectura y, sobre todo, a la escritura del castellano¹⁴ en escuelas o casas de educación “El concepto de las «primeras letras» combinaba así viejos elementos, nuevos impulsos y una intervención creciente de la Administración estatal” (Caruso, 2010: 42). De hecho, en el ámbito hispanoamericano, en el periodo que comprende la expulsión de los jesuitas en 1767 y el proceso de construcción republicana de la década de los años treinta del siglo xix, el sintagma *primeras letras* fue usado por legisladores, gobernantes y ciudadanía en general para referir el proceso educativo de los niños en su manifestación gubernamentalizada.

¹⁴ Para conocer acerca de la importancia de la escritura en los procesos educativos españoles, véase Redondo, 1996.

Marcelo Caruso (2010: 43) revisó varios fondos documentales españoles y encontró que a finales del siglo XVIII la voz *primeras letras* estaba contenida, con mayor frecuencia, en textos producidos por la corona, que por la Iglesia. Poco a poco, el vocablo se utilizó con mayor regularidad en manuales, libros de texto, informes de escuela y certámenes de evaluación pública, alcanzando su punto máximo en el periodo 1809-1833: "De esta manera, 'primeras letras' puede ser entendido como un concepto de la educación elemental para un periodo determinado y no meramente como un nombre vago y de reminiscencias antiguas para denotar a las escuelas elementales anteriores a la creación del sistema educativo moderno, como sucede frecuentemente en la bibliografía".

Para el caso americano, Caruso (2010) establece que el uso "estatal" del sintagma *primeras letras* fue muy bajo en los últimos años de la colonia, apareció con alguna frecuencia luego de las independencias y se hizo recurrente hasta después de 1834; es decir, a diferencia de lo sucedido en España, es sólo hasta bien entrado el siglo XIX cuando el sintagma *primeras letras* empezó a tener un uso frecuente en los impresos americanos; mientras que en España, ya había perdido vigencia y empezaba a desaparecer en este mismo periodo. La publicación de los siguientes textos en la Nueva Granada dan cuenta de lo dicho por Caruso:

1. Cartilla lacónica de las cuatro reglas de aritmética práctica, dedicada por la Escuela de San Carlos a la Audiencia y Chancillería Real de este Nuevo Reino de Granada de Agustín Joseph de Torres (1797), maestro de primeras letras.
2. Catecismo político: arreglado a la constitución de la monarquía española para ilustración del pueblo, instrucción de la juventud y uso de las escuelas de primeras letras (D. J. C, 1812).
3. Catecismo político arreglado a la constitución de la República de Colombia, de 30 de agosto de 1821, para el uso de las escuelas de primeras letras del Departamento de Orinoco (Grau, 1824).
4. Preceptos útiles sobre la conservación de la salud, y la asistencia de los enfermos: mandados imprimir i enseñar en las escuelas de primeras letras de niños de ambos sexos de la Provincia de Bogotá por el Gobernador de ella, Dr. Rufino Cuervo, (Cuervo, 1833).
5. La ortografía fijada en la Nueva Granada. Método perfeccionado de enseñanza para las escuelas de primeras letras (Blanc, 1833).
6. Compendio de las principales verdades que un cristiano debe saber para conseguir su salvación; impreso en Popayán y reimpresso para uso de las escuelas de primeras letras de esta ciudad (Zizero, 1841).
7. Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras (Triana, 1845).

8. Libro segundo de máximas morales, novelas i ejemplos instructivos, para la lectura de los niños de primeras letras, escrito por Lorenzo Franza (1851), cura de Barrancas, provincia de Riohacha.
9. Cinco invitaciones hechas al hermano Anselmo Pineda para asistir a las exequias de los cofrades Joaquín Vega y Valerio Barriga, para solemnizar la iniciación de unos profanos y para que coopere a la fundación de una escuela de primeras letras (Anónimo, 1867).

Las expectativas que en torno a la escuela de primeras letras tenía la sociedad neogranadina de finales del siglo XVIII pueden ser aprehendidas a partir del análisis de un documento fundacional de la escuela en Colombia: la Cartilla lacónica de las cuatro reglas de aritmética práctica, dedicada por la Escuela de San Carlos a la Audiencia y Chancillería Real de este Nuevo Reino de Granada —la primera del listado anterior—. A finales del siglo XVIII, en el virreinato de la Nueva Granada, un maestro publicó una cartilla lacónica que pretendía transmitir las reglas básicas de la aritmética, en lo que constituye uno de los primeros registros de los textos escolares colombianos (Boom *et al.*, 1999).

En este texto, Agustín Joseph de Torres (1797: 2) puso como destinatario de su comunicación a la Escuela de Primeras Letras de San Carlos de Santa Fe, movido "(...) por un patriótico celo". Lo que resulta disiente de las motivaciones que el maestro Torres aducía para su ejercicio literario es el patriótico celo, pues en 1797 el concepto de *patria* empezó a desligarse de la unión con España para lentamente referir el lugar donde se nacía, en lo que Margarita Garrido (1993) llamó *patriotismo científico* y que en otra investigación se ha llamado *patriotismo neogranadino* para significar:

un conjunto de políticas económicas encaminadas hacia un mejor desenvolvimiento económico del Virreinato, utilizando mejor y más provechosamente sus recursos y su territorio en desmedro de la política mercantilista de España y proponiendo en cambio políticas cercanas a la fisiocracia francesa, con un marcado énfasis en la agricultura y el libre cambio como fuentes de riqueza social (Cárdenas-Herrera, 2011: 92).

Además del celo patriótico, el bien público era otra de las grandes motivaciones que movieron a Torres en 1797 a escribir su cartilla; es decir, a finales del siglo XVIII, las expectativas que este maestro tenía de la escuela de primeras letras estaban dirigidas a alcanzar el bien público y el beneficio de la patria, lo que también se solía llamar felicidad, tres conceptos con un aparente halo etéreo, pero que si se rastrean en los lenguajes políticos de la colonia tardía, se puede observar que tenían un contenido material y concreto, y que, para el caso del cam-

po educativo, implicaba la expectativa de formar un vasallo útil a los intereses de la corona española.

Así, la escuela de primeras letras tuvo un importante momento en la Nueva Granada a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, cuando se produjo la acentuación de las reformas borbónicas (Jaramillo Uribe, 1989). Uno de los hechos más importantes de este proceso fue la fundación de la Escuela de San Carlos en Santa Fe que, movida por patriótico celo, buscaba “[...] que la puerilidad tenga algunos principios de instrucción en beneficio del bien público” (Torres, 1797: 1). Estas escuelas no eran las primeras del virreinato, pero sí las primeras en estar bajo la batuta del gobierno monárquico (Gaitán Bohórquez, 2010).

El concepto *primeras letras* se usó en informes, testimonios, comunicaciones y solicitudes escritas durante el periodo tardo-colonial: finales del siglo XVIII y comienzos del XIX; por ejemplo, en el informe que el cabildo de Antioquia hizo sobre la creación de escuelas de primeras letras en aquella ciudad (Cabildo de Antioquia, 1790); o la solicitud de Marcos José Ardila (1792), alcalde de Oiba —jurisdicción del Socorro— sobre la necesidad de que se estableciera una escuela de primeras letras en esa parroquia; o el informe desfavorable que sobre Agustín Vidal (1793), maestro de primeras letras de Mompós, se hizo con respecto a sus capacidades y competencias.

Un par de documentos más llaman la atención, cuando se rastrean las huellas del sintagma *primeras letras* durante la colonia en el AGN de Bogotá: *Ofrecimiento servicios al virrey como maestro* y *Girón: concurso para proveer maestro de escuela*; en el primero, Francisco Balvín (1792) ofrecía sus servicios al virrey como maestro de primeras letras para la escuela de la ciudad de Antioquia, y en el segundo, se informaba que el Cabildo de Girón abrió concurso, (1794) con el fin de proveer de maestro de primeras letras a la escuela de dicha ciudad. Ambos llaman la atención, porque hablan de una publicidad asociada a la enseñanza de las primeras letras en la que tanto los ofertantes de servicios educativos como sus demandantes escribían comunicaciones públicas, en las que daban cuenta de un cierto dinamismo del campo. Al respecto, también se encuentra el testimonio de las fundaciones del Colegio de San Pedro, de escuelas de primeras letras, de obras pías y de beneficencia que hicieron Pedro Martínez de Pinillos (1802) y Manuela Tomasa de la Nájera en Mompós entre 1802 y 1806.

Luego del vacío de poder de 1808, el sintagma *primeras letras* apareció en catecismos políticos y morales, como los referidos en los numerales 2 y 3 de la lista anterior, y en solicitudes como la elaborada en 1809 por el teniente de gobernador de Nóvita y su cura, que propendían por la fundación de una escuela de primeras letras, apropiando para ello la renta de carnicerías de la población (Anónimo, 1809) —esto sólo algunos meses previos a la declaración de independencia en 1810.

En los meses de incertidumbre que siguieron al vacío de poder de 1808, cuando se habían “roto los lazos que nos unían con la Metròpoli” (Torres Tenorio, 1809), los futuros posibles

que se abrieron debieron ser muchos, y las incertidumbres seguramente se mezclaron con grandes expectativas, en donde los conceptos de *soberanía, independencia y libertad* empezaron a posicionarse como prevalentes del lenguaje y de la nueva realidad política. Estas incertidumbres quedaron recogidas en las preguntas que se hizo Camilo Torres Tenorio, en la carta que le escribió a su tío, Ignacio Tenorio (1898: 64), oidor de Quito, el 29 de mayo de 1809 “¿Cuál será entonces nuestra suerte? ¿Qué debemos hacer, qué medidas debemos tomar para sostener nuestra independencia y libertad, esta independencia que debíamos disfrutar desde el mes de septiembre de 1808?”.

En esa misma carta, Torres declaraba que las nuevas circunstancias obligaban a ilustrar al pueblo, haciéndole conocer sus derechos sagrados:

Trabajemos, pues, para formar un Gobierno semejante y, si es posible, igual en un todo al de aquellos republicanos [Se refiere al pueblo norteamericano]. Para conseguirlo cultivemos nuestra razón, perfeccionemos nuestras costumbres; porque la razón y las costumbres son en un pueblo libre, lo que las cadenas y los calabozos son en un pueblo esclavo. Sin costumbres privadas, no hay costumbres públicas; y sin estas no puede llegar la sociedad al estado perfecto, que es la libertad. Pero ante todas cosas, ilustremos al pueblo, hagámosle conocer sus derechos sagrados; estos derechos que la tiranía y la esclavitud de tres siglos han sepultado en un abismo, y cuya inquisición sola se ha castigado con las penas más severas hasta el anatema (Torres Tenorio, 1898: 64).

La escuela de primeras letras en la república

La república adicionó a la motivación patriótica de finales de la colonia nuevas experiencias y expectativas, muchas de éstas giraban en torno al proceso de construcción republicana y constitución del ciudadano. Estas experiencias y expectativas se convirtieron en la base de las prácticas que constituyeron el campo educativo neogranadino en la primera mitad del siglo XIX.

Para el caso de la escuela de primeras letras republicana, en 1821, con la celebración del Congreso de Cúcuta, se originó el punto de inflexión de la intervención gubernamental en la educación de los niños en Colombia;¹⁵ fue entonces cuando se ordenó la organización de una escuela de primeras letras en toda villa con más de cien familias, obligando a asistir a ésta a los niños de entre seis y doce años de edad; la financiación corría por cuenta de los vecinos, pero los contenidos y el método de enseñanza los fijó el gobierno republicano (Bushnell, 1984), lo cual no implicó que las comunidades parroquiales obedecieran ciegamente lo que la política pública ordenaba.

¹⁵ De 1819 a 1831, la República de Colombia estuvo conformada por la capitania general de Venezuela, el virreinato de la Nueva Granada y la audiencia de Quito.

Además de saber leer y escribir, aritmética y geometría, los niños debían aprender religión, moralidad y los derechos y deberes del hombre en sociedad (El Congreso Jeneral de la República de Colombia, 1822a), como atributos que todo ciudadano debía poseer.

Según la Constitución de 1821, cada cabecera de cantón debía tener una municipalidad, forma del gobierno local, que se denominaría concejo municipal a partir de 1830; esta municipalidad tenía jurisdicción sobre varios pueblos, villas y parroquias que formaban parte de un mismo cantón; sus principales funciones eran la administración de justicia; el aseo y la salubridad de pueblos, villas y ciudades; auxiliar a los jueces políticos en asuntos de orden público; administrar los propios¹⁶ y arbitrios; velar por el buen estado de caminos, puentes, montes y cultivos del común; promover la agricultura, la industria y el comercio; y fomentar el establecimiento de escuelas de primeras letras (El Congreso Jeneral de la República de Colombia, 1822e).

Tras del triunfo militar sobre tropas españolas, obtenido con la batalla de Boyacá de 1819, y luego de la promulgación de la Constitución de Cúcuta de 1821, el gobierno empezó a ocuparse de forma más decidida de la organización de las escuelas de primeras letras, para lo cual recurrió al sistema de enseñanza mutua de Joseph Lancaster. En estos años, las primeras letras adquirieron un lugar preponderante dentro del lenguaje educativo gubernativo, tal y como lo refieren los Oficios de la Cámara de Representantes al Vicepresidente del Ejecutivo: remisorios de proyectos de ley sobre la destinación del edificio para la escuela de primeras letras en Riohacha en 1824 (Cámara de Representantes de la República de Colombia, 1824).

Pero no sólo el gobierno republicano tomó medidas para establecer nuevas escuelas de primeras letras, también lo hicieron las comunidades parroquiales, como se puede percibir con la representación de 1821 de Fortunato Manuel de Gamba y Valencia (del gobierno y Comandancia General del Chocó) en la cual comunicó al ministro del interior y justicia que, en cumplimiento de los decretos del 20 de mayo y 6 de octubre de 1820, fundó en los corregimientos y los municipios de Quibdó, Babará, Murry, Nóvita y Fado escuelas de primeras letras, y nombró maestros en cada una, pidió que se le permitiera solicitar a los vecinos y padres de familia erigir una casa, o en su defecto, pedir contribuciones para el local de la escuela (Gamba y Valencia, 1821).

También está la representación de Evaristo López, Leonardo Carvallido, Marcelino Antonio Pérez, entre otros, de la municipalidad de Simití (1828), con la que se remitió un memorial en el que solicitaban al secretario del interior, José Manuel Restrepo, la aprobación de un impuesto sobre cada libra de tabaco para costear el establecimiento de escuelas de pri-

¹⁶ Eran los ingresos —impuestos— de los que disponía cada parroquia para suplir los gastos de funcionamiento como salarios de funcionarios civiles y militares, renta de los edificios en donde funcionaran instituciones administrativas o militares, reparaciones de los bienes de la parroquia y gastos de operación de la vida burocrática.

meras letras en la ciudad y en los pueblos del cantón. Argumentaban que la subsistencia de las escuelas de primeras letras dependía de una contribución fija e inalterable, por lo que solicitaban la aprobación de dicho impuesto por parte del cuerpo legislativo.

Estos documentos estaban firmados por José Manuel Restrepo (1828a), secretario del interior, quien resolvió comunicar al Congreso de la República, en 1828, la necesidad de emitir un decreto al respecto. Ese mismo año, el secretario del interior remitió varios documentos al presidente, Simón Bolívar,¹⁷ sobre varios ramos, entre éstos, enviaba uno en el que daba noticia de algunas solicitudes e informes de religiosos; en uno en particular, incluía el sintagma *primeras letras* a propósito de que fray José María Torres se había enterado del decreto que ordenaba que se estableciera en el convento de Ocaña una escuela de primeras letras y una cátedra de latinidad para los jóvenes de la localidad (Restrepo, 1828b).

Incluso se creó el cargo de ministro de primeras letras, como lo informan los siguientes registros: la certificación de la posesión de J. H. Meléndez como ministro de primeras letras (1820); y una comunicación de Enrique Umaña, intendente de Cundinamarca, quien remitía las solicitudes para el empleo de oficial primero de la Secretaría de Gobierno de Neiva, pedido por el bachiller, Narciso Prieto, oficial segundo de la misma Secretaría, quien acompañaba su solicitud de una comunicación en la que informaba de su experiencia como ministro de primeras letras de la ciudad, quizás como un antecedente que diera cuenta de su trayectoria como funcionario público.¹⁸

Las expectativas de la república en construcción eran muy altas con respecto al futuro que se abría; y la educación, era uno de los vehículos que las transportaba, prueba de ello es el discurso de la fundación del Colegio de Antioquia en el que su rector, José María Uribe Mondragón (1823: 1), afirmaba: "este edificio [el del Colegio recién fundado] á cuya formación todos los hijos de esta feliz Provincia contribuimos, e va á dar un ser relevante, va a producir hombres ilustrados en quienes el pueblo soberano deposite toda su confianza, para el desempeño de su representación".

En la anterior cita, se pueden verificar varios elementos que se han señalado: a comienzos del periodo republicano, la escuela se financiaba con los fondos que los vecinos proveían; 2) el ideal de conseguir hombres ilustrados, lo que aún se inscribía en el ideal borbónico del Plan de Estudios de Moreno y Escandón; y la intención de formar ciudadanos para la república en cuanto representados implicaba un tipo ideal de ciudadano que debía ser formado en la escuela, conocedor de sus deberes y derechos que, en todo caso, eran sancionados por sus representantes, y no por ellos mismos. Pero, ¿cómo era y qué se esperaba de la escuela en los incipientes años de su estructuración republicana?; en otras palabras, ¿cuál era la

¹⁷ Regresó a Bogotá en 1827, y desde entonces, asumió el gobierno de la república hasta 1830.

¹⁸ Congreso Constitucional de la República de Colombia, 1826, *Comunicaciones enviadas por la Intendencia, la Prefectura y las Provincias*, 1824.

experiencia de escuela y el horizonte de expectativa, el futuro posible que los fundadores de escuelas tenían?, “El será un plantel precioso, cuyas pomposas producciones serán otras tantas columnas, sobre cuya solidez se apoyaran los rasgos más patéticos de la ilustración, patriotismo, religión, humanidad y bellas artes” (Uribe Mondragón, 1823: 1).

Así que el proyecto del heroico Santander, como el rector del Colegio de Antioquia en Medellín solía llamar al vicepresidente colombiano, combinaba religión e ilustración como los fines máximos de la escuela de primeras letras, retomando el concepto colonial de educación que se basaba en la triada: enseñanza, crianza y doctrina, y que se constituía como la base del sistema educativo republicano, antes del Plan de Estudios de Santander de 1826.

En 1823, los fondos para la educación eran aún responsabilidad del público —vecinos— que pedían al dios de los cielos: “Señor: esforzaos pues y contribuid conmigo á esta obra tan digna de los hijos de Antioquia: mirad que no hay un deber tan sagrado para un padre que la educación de un hijo” (Uribe Mondragón, 1823: 13).

De esta forma, los fondos para la escuela eran cosa de la Providencia y de las donaciones de los vecinos, algunos de los cuales, como en el caso del rector del Colegio de Antioquia, se comprometían con la financiación de la escuela como parte de sus nuevos deberes como ciudadano y que la república había traído consigo “Yo trabajaré con un ardor propio de un ciudadano honrado y eclesiástico humano, por aumentarle sus fondos” (Uribe Mondragón, 1823: 13).

Conclusión

El lenguaje educativo neogranadino sufrió, entre 1767 y 1853, importantes cambios que dan cuenta de un momento de aceleración histórica, en el cual múltiples futuros se abrían como posibilidades reales y en el que grandes cambios se operaban en breves periodos de tiempo. La comprensión histórica del lenguaje educativo, a través del estudio de los usos y los sentidos de los conceptos fundamentales de *educación pública*, *instrucción pública* y *escuela de primeras letras*, permite acceder a las prácticas, las experiencias y las expectativas que los neogranadinos tuvieron en el proceso de transición de colonia a república, en donde la invención de esta última y la constitución del ciudadano se impusieron como las tareas más urgentes del gobierno.

Para acceder a la educación en la colonia, variables como la casta, la riqueza o la condición social se impusieron como argumentos de acceso esenciales, esta situación tendió a cambiar, aunque muy lentamente, a finales del siglo XVIII, particularmente con la acentuación de las reformas borbónicas, que buscaron lograr un mejor desenvolvimiento económico de

los territorios americanos a partir de la formación de las élites criollas en las ciencias útiles, formación del vasallo útil.¹⁹

Los debates sobre la escuela de primeras letras, la educación y la instrucción pública aparecieron con más fuerza en la Nueva Granada a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. Uno de los principales retos a los que la escuela de primeras letras trató de responder era el de cómo lograr la transformación del vasallo colonial en ciudadano republicano; la estrategia asumida por agentes del gobierno republicano fue la educación, y dentro de ésta, la difusión de las escuelas de primeras letras era la principal táctica a seguir. Esta asunción de la escuela y la educación como táctica y estrategia para constituir al ciudadano republicano se materializó en la formulación de proyectos, leyes y manuales, dirigidos a lograr la masificación de la educación de los hijos de la patria a través de la educación escolar.

El sintagma *primeras letras*, durante el periodo de transición de colonia a república, da cuenta del proceso de gubernamentalización de la educación, que implicó la existencia de *ministros, pupilos, maestros, manuales, niños y escuelas de primeras letras*, vocablos que informan de una suerte de renovación del campo semántico, de los usos y sentidos de voces asociadas al campo educativo, y que sugieren un horizonte de expectativas muy amplio tanto de las autoridades gubernamentales como de las comunidades parroquiales, con respecto al rol que la escuela debía desempeñar en el proceso de invención de la república y de constitución del ciudadano.

De esta forma, en el periodo que comprende las dos últimas décadas del siglo XVIII y la primera mitad del XIX, se transitó de la ilustración del público: la educación de un vasallo útil, entendida como el medio para "reprimir el vicio y abrazar la virtud a contribuir, fomentar la sociedad y abrigar en el seno de su interior las máximas del mejor gobierno" (Finestrada, 2001: 129) a la educación pública: un proceso colectivo de educación moral del ciudadano republicano fuera del ámbito familiar, con dirección del gobierno civilizador y con el fin de alcanzar la tan anhelada civilización del pueblo "Si se quiere moralizar, instruir, enriquecer, es decir, civilizar un pueblo, es de los niños y no de los hombres que de preferencia debe ocuparse el civilizador" (Ospina Rodríguez, 1990: 425).

Con este texto, se quiso mostrar que los cambios en el lenguaje educativo republicano fueron resultado más de contingencias políticas, que intelectuales; es decir, los movimientos sociales y políticos, más que la urgencia de construir una república generó, provocaron una transformación semántica en torno a los vocablos *escuela de primeras letras, educación pública e instrucción pública*. Es precisamente a la comprensión histórica de los cambios en los usos y sentidos de los conceptos que conformaban el lenguaje educativo neogranadino

¹⁹ Para una comprensión más profunda de este tema véase Cárdenas-Herrera (2011).

a lo que se le ha llamado elementos fundamentales para la historia conceptual de la educación neogranadina.

Además, el presente trabajo apuntó a comprender históricamente el reto que para la población de la Nueva Granada significó la invención de una nueva sociedad, éste se inscribió en un momento de aceleración histórica sin igual, en el que la educación fue considerada, por quienes comandaban la sociedad, como la estrategia fundamental para conseguir la tan anhelada transformación social. Así, el gobierno republicano apostó por la masificación de la educación a través de la fundación de escuelas de primeras letras que tenía la función de construir las bases morales de la república y constituir al ciudadano.

Fuentes

Archivos

AGN Archivo General de la Nación, Bogotá.
Sección Archivo Anexo, Fondo Instrucción Pública
Sección Colonia, Fondo Miscelánea
Fondo Colegios
Sección República, Fondo Congreso
Fondo Negocios Administrativos
Fondo Solicitudes

BNC Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá.
Fondo Pineda

Documentos

Anónimo (1867), *Cinco invitaciones hechas al hermano Anselmo Pineda para asistir a las exequias de los cofrades Joaquín Vega y Valerio Barriga, para solemnizar la iniciación de unos profanos y para que coopere a la fundación de una escuela de primeras letras*, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda 824, Pieza 6, Bogotá.

Ardila, M. J. (1792), *Marcos José Ardila: alcalde de Oiba, jurisdicción del Socorro, representa sobre la necesidad de que se establezca una escuela de primeras letras en esa parroquia*, AGN, Sección Colonia, Fondo Miscelánea, folios 33-42, Bogotá..

Balvín, F. (1792), *Ofrecimiento servicios al virrey como maestro*.

Blanc, L. (1833), *La ortografía fijada en la Nueva Granada. Método perfeccionado de enseñanza para las escuelas de primeras letras*. AGN, Sección Colonia, Fondo Miscelánea, folios 673-675, Bogotá..

Cabildo de Antioquia (1790), documentos varios.

Cabildo de Girón (1794), *Girón: concurso para proveer maestros de escuela*, AGN, Sección Colonia, Fondo Colegios, folios 474-487, Bogotá..

Cámara de Representantes de la República de Colombia (1824), *Oficios de la Cámara de Representantes al Vicepresidente del Ejecutivo, remisorios de proyectos de ley sobre: Destinación de edificio para escuela de primeras letras en Riohacha*. AGN, Sección República, Fondo Congreso, 24, folios: 821-833, Bogotá..

- Franza, L. (1851), *Libro segundo de máximas morales, novelas i ejemplos instructivos, para la lectura de los niños de primeras letras*, Imprenta de la Unión por Juan Freile, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda 19, Pieza 2, Bogotá.
- Gamba y Valencia, F. M. de, (1821), *Sin título*, AGN, Sección República, Fondo Negocios Administrativos, folios 901-905, Bogotá.
- Martínez de Pinillos, P. (1802), *Mompós: fundación de escuelas y colegios*, AGN, Sección Colonia, Colegios, 12, 1, D.6, folios 297-339, Bogotá.
- Restrepo, J. M. (1828a), *Expediente promovido por la municipalidad de Simití por la aprobación de un impuesto*, AGN, Sección República, Fondo Peticiones, folios 322-332, Bogotá.
- _____. (1828b), *Fray José María Torres queda enterado del Decreto que ordena se establezca en el convento de Ocaña una escuela de primeras letras y una cátedra de latinidad para los jóvenes*, AGN, Sección República, Fondo Solicitudes, folios 347-383, Bogotá.

Bibliografía

- Boom, A. M., J. O. Castro y C. E. Noguera (1999), *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá.
- Bushnell, D. (1984), *El régimen de Santander en la gran Colombia*, El Ancora Editores, Bogotá.
- Cárdenas-Herrera, J. J. (2015a), *La independencia de Colombia: miradas transdisciplinarias*, Universidad "Antonio Nariño", Bogotá.
- _____. (2015b), "Entre la estabilidad económica y la crisis imperial: Nueva Granada 1759-1810", en J. J. Cárdenas-Herrera y J. Vivas-García (eds.), *La independencia de Colombia: miradas transdisciplinarias*, Universidad "Antonio Nariño", Bogotá.
- _____. (2012), "Lenguajes económicos en la prensa neogranadina 1820-1850", en F. A. Ortega y A. Chaparro (eds.), *Disfraz y pluma de todos: opinión pública y cultura política, siglos XVIII y XIX*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- _____. (2011), "La reflexión económica criolla y el patriotismo neogranadino 1759-1810", tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Carlos III (1778) [1984], "Instrucción hecha de orden del Rey nuestro señor para que los Virreyes, Gobernadores, Corregidores, Alcaldes Mayores e Intendentes de provincias en todos los dominios de su Majestad puedan hacer escoger, preparar y enviar a Madrid todas las producciones curiosas de naturaleza que se encontraren en las tierras y pueblos de sus distritos, a fin de que se coloque en el real gabinete de Historia Natural que su Majestad a establecido en esta Corte para beneficio e instrucción pública", en G. Hernández de Alba (comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, vol. 4, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, Colegio Máximo de las Academias de Colombia-Editorial Kelly, Bogotá, pp. 11-34.
- Caruso, M. (2010), "La emancipación semántica: Primeras letras en Hispanoamérica (ca. 1770-1840)", *Bordón, Revista de Pedagogía*, núm. 62, pp. 39-51.
- Congreso Constitucional de la República de Colombia (1826), *Comunicaciones enviadas por la Intendencia, la Prefectura y las Provincias*, (1824), "Ley sobre organización y arreglo de la Instrucción Pública", en *Colección de las leyes dadas por el Congreso Constitucional de la República de Colombia en las sesiones de los años 1825 / 1826*, Imprenta de P. Cubides, Bogotá.
- Cuervo, R. (1833), *Preceptos útiles sobre la conservación de la salud, y la asistencia de los enfermos: mandados imprimir i enseñar en las escuelas de primeras letras de niños de ambos sexos de la Provincia de Bogotá por el Gobernador de ella, Dr. Rufino Cuervo*, Imprenta de N. Lora, Bogotá.
- Cundinamarca, C. R. y E. (1812), *Constitución de la República de Cundinamarca: reformada por el Serenísimo Colegio Revisor y Electoral*, Imprenta de Bruno Espinosa de los Monteros, Santa Fe.

- D. J. C. (1812), *Catecismo político: arreglado a la constitución de la monarquía española para ilustración del pueblo, instrucción de la juventud y uso de las escuelas de primeras letras por D. J. C.*, Librería de Arribas, Madrid.
- El Congreso General de la República de Colombia (1822a), "Ley sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos", en *Cuerpo de leyes de la República de Colombia*, Bruno Espinosa, Bogotá.
- _____ (1822b), "Ley sobre establecimiento de colejos ó casas de educación en las Provincias, reforma de las constituciones y planes antiguos y formación de otro nuevo uniforme en toda la República", en *Cuerpo de leyes de la República de Colombia*, Bruno Espinosa impresor del Gobierno, Bogotá.
- _____ (1822c), "Ley sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores", en *Cuerpo de leyes de la República de Colombia*, Bruno Espinosa impresor del Gobierno, Bogotá.
- _____ (1822d), "Ley sobre el establecimiento de escuelas de niñas en los conventos de relijiosas", en *Cuerpo de leyes de la República de Colombia*, Bruno Espinosa impresor del Gobierno, Bogotá.
- _____ (1822e), "Ley sobre la organización del régimen político de los departamentos, provincias y cantones en que se divide la república (8 de octubre de 1821)", en *Cuerpo de leyes de la República de Colombia*, Bruno Espinosa impresor del Gobierno, Bogotá.
- Feijoo, B. (1749), *Teatro crítico universal*, Imprenta de los Herederos de Francisco de Hierro, Madrid.
- Fernández, J. (2014), *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. Iberconcepts II*, Universidad del País Vasco-Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid.
- Finestrada, F. J. de (2001), *El vasallo instruido en el estado del Nuevo Reino de Granada y en sus respectivas obligaciones*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Gaitán Bohórquez, J. (2010), "Enlightened programme versus Republican programme in the neogranadian educational", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 14, pp. 100-124.
- Garrido, M. (1993), *Reclamos y representaciones: variaciones sobre la política en el Nuevo Reino de Granada, 1770-1815*, Banco de la República, Bogotá.
- Grau, J. (1824), *Catecismo político arreglado a la constitución de la República de Colombia, de 30 de agosto de 1821, para el uso de las escuelas de primeras letras del Departamento de Orinoco / por el licenciado José Grau*, imprenta de N. Lora, Bogotá.
- Jaramillo Uribe, J. (1989), "El proceso de la educación en el virreinato", en A. Tirado Mejía (coord.), *Nueva historia de Colombia*, Planeta, Bogotá.
- Jovellanos, G. M. de (1790), "Borrador de reflexiones sobre la opinión pública (1790-1797)", en G. M. de Jovellanos, *Obras completas de Jovellanos, Colección de autores españoles del siglo XVIII*, Instituto Feijoo de Estudios del Siglo XVIII, Gijón.
- Koselleck, R. (2012), *Historias de conceptos: estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Trotta, Madrid.
- _____ (1993), *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós, Barcelona.
- Lancaster, J. y L. Institute (1821), *The Lancasterian System of Education, with Improvements*, the Lancasterian Institute, Baltimore.
- Moreno y Escandón, F. A. (1768)[1984], "Proyecto para el establecimiento en la ciudad de Santafé de Bogotá de una Universidad de Estudios Generales, presentado a la Junta General de Aplicaciones por el doctor don Francisco Antonio Moreno y Escandón, Fiscal Protector de Indios, de la Real Audiencia del Nuevo Reino de Granada", en G. Hernández del Alba (comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, vol. 4, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, Colegio Máximo de las Academias de Colombia-Editorial Kelly, Bogotá, pp. 26-35.
- Ortega, F.; R. O 'Bryen; G. R. Kantaris; J. G. Page; S. Hart; E. Segre; J. M. Barbero; S. L. Morrison; C. Taylor; A. Noble y E. King (2013), "And where are the people? Genealogies of the 'pueblo' during the Late

- Eighteenth and Early Nineteenth Centuries”, en G. Kantarys y R. O’ Bryen, *Latin American Popular Culture Politics, Media, Affect*, monografías, A. Boydell & Brewer, Suffolk.
- _____ y A. Chaparro (2012), *Disfraz y pluma de todos: opinión pública y cultura política, siglos XVIII y XIX*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Ospina Rodríguez, M. (1990), *Antología del pensamiento de Mariano Ospina Rodríguez*, Banco de la República, Bogotá.
- Padilla, D. (1811), *Continuación al N. 15*, Imprenta Gubernamental del Gobierno, Bogotá.
- Pocock, J. G. A. (2011), *Pensamiento político e historia: ensayos sobre teoría y método*, Ediciones Akal, Madrid.
- RAE (Real Academia Española) (2009), *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, tomo I, Espasa, Madrid.
- Redondo, A. (dir.) (1996), *La formation de l'enfant en Espagne aux XVIe et XVIIe siècles: colloque international*, Publications de la Sorbonne-Presses de la Sorbonne Nouvelle, París.
- Roldán, E. (2014), “Instrucción pública, educación pública y escuela pública: tres conceptos clave en los orígenes de la nación mexicana, 1780-1833”, en A. Martínez Boom y J. Bustamante Vismara (comps.), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII y XIX*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- _____ (2013), “Escuela pública: orígenes de un concepto, CA. 1770-1838”, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 11-15 de noviembre, Guanajuato, México.
- Torres, A. J. de (1797), *Cartilla lacónica de las cuatro reglas de aritmética práctica, dedicada por la Escuela de San Carlos a la Audiencia y Chancillería Real de este Nuevo Reino de Granada*, Imprenta patriótica, Santa Fe.
- Torres Tenorio, C. (1898), “Carta política a Don Ignacio Tenorio. Oidor de Quito”, en C. Torres Tenorio, *Documentos históricos*, Librería Nueva, Bogotá.
- _____ (1809), “Carta política a Don Ignacio Tenorio. Oidor de Quito”, en Banco de la República, *Proceso histórico del 20 de julio de 1810. Documentos*, Banco de la República-Hojas de la Cultura Popular Colombiana, Bogotá.
- _____ (1797), *Cartilla lacónica de las cuatro reglas de aritmética práctica, dedicada por la Escuela de San Carlos a la Audiencia y Chancillería Real de este Nuevo Reino de Granada*, Imprenta patriótica, Santa Fe.
- Triana, J. M. (1845), *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*, Imprenta de J. A. Cualla, Bogotá.
- Uribe Mondragón, José J. María M. (1823), *Discurso que en la apertura del Colegio de Antioquia de Colombia de nueva creación / pronunció su rector doctor José María Uribe Mondragón*, Imprenta del Gobierno por Manuel María Viller Calderón, Medellín.

Recursos electrónicos

- Fernández Sebastián, J. y J. F. Fuentes (2007), “Historia conceptual, memoria e identidad. Entrevista a Reinhart Koselleck”, *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, Sección Digital, Entrevistas, 2007, abril de 2005, documento html disponible en: <http://institucional.us.es/araucaria/entrevistas/entrevista_1.htm> (fecha de consulta: 2/05/16).
- RAE (Real Academia Española) (s/f), “Mapa de diccionarios académicos”, documentos varios html disponible en: <<http://web.frl.es/ntllet/SrvltGUILLoginNtlletPub>> (fecha de consulta: 9/12/16).

JOHN JAIRO CÁRDENAS-HERRERA. Historiador y magíster en historia de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante del doctorado en ciencias humanas y sociales del Centro de Estudios Sociales (CES) de la Universidad Nacional de Colombia; pasante de Investigación

en el Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin (Instituto de Estudios en Educación de la Universidad Humboldt de Berlín). Se ha desempeñado como docente de la Universidad Nacional de Colombia y de la Universidad "Antonio Nariño" en Bogotá. Ha investigado sobre lenguajes económicos y prácticas educativas en el proceso de transición de colonia a república en la Nueva Granada. Publicaciones recientes: Cárdenas-Herrera (2015), *La independencia de Colombia: miradas transdisciplinarias*; y Cárdenas-Herrera (2012), *Disfraz y pluma de todos: opinión pública y cultura política, siglos XVIII y XIX*.

Recibido: 30 de enero de 2017.

Aceptado: 29 de marzo de 2017.

Vaivenes políticos. La enseñanza del derecho en los planes de estudio en la Universidad de Guadalajara y el Instituto de Ciencias del estado de Jalisco: 1792-1860

Political swayings. The teaching of the law in the study plans at the University of Guadalajara and the Institute of Sciences of the Jalisco's State: 1792-1860

Ma. Francisca de la Luz Bermejo Pajarito

*Universidad de Guadalajara,
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, México
luzbpajarito@hotmail.com*

Resumen

En este artículo se analizan los planes de estudio de Derecho en la Universidad de Guadalajara y el Instituto de Ciencias del Estado de Jalisco entre 1792 y 1860, con lo cual se pretende responder la pregunta ¿cuál es el imaginario social objetivado en los planes de estudio para formar abogados en Guadalajara? La perspectiva teórica utilizada es la del Imaginario social de Cornelius Castoriadis (1975), tomando como eje de análisis la integración de nuevas áreas del derecho y los fines perseguidos en su instauración. Este estudio se fundamenta en fuentes bibliográficas y del Archivo General de la Universidad de Guadalajara. Se deduce que el establecimiento de cada nuevo plan de estudios coincide con momentos coyunturales de la lucha entre conservadores y liberales en los cuales cada grupo trata de instituir, por medio de la disciplina del derecho, su visión de una forma nacional.

Palabras clave: Planes de estudio, derecho, Imaginario social, Guadalajara.

Abstract

In this article we analyze the curricula of Law in the University of Guadalajara and the Institute of Sciences of the State of Jalisco between the years 1792 to 1860, seeking to answer the question What

is the social imaginary objectified in the plans of study to form lawyers in Guadalajara? The theoretical perspective used is that of Cornelius Castoriadis' (1975) Social Imaginary, taking as an axis of analysis the integration of new areas of law and the objectives pursued in its establishment. The sources for obtaining information were bibliographical and the General Archive of the University of Guadalajara. We find that the establishment of each new curriculum coincides with moments of the struggle between conservatives and liberals where each group tries to institute through the discipline of law its particular vision of a national form.

Keywords: *Curricula, Law, Social Imaginary, Guadalajara.*

Introducción

Este artículo es producto de una investigación acerca del imaginario social sobre el derecho, la profesión de abogado y su relación con la elección de la carrera para ejercer la abogacía entre estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. En este análisis, la base metodológica consta de dos etapas: una dimensión sociohistórica y una centrada en los individuos. En la primera, se estudia la integración de nuevas áreas del derecho en los planes de estudios, con el propósito de interpretar los cambios en el imaginario social que se instituyen. En lo correspondiente a la segunda, se consideran los perfiles profesionales de los abogados para conocer el campo profesional y, en consecuencia, el poder y la influencia que tienen en los asuntos de la sociedad en los que la profesión está inmersa.

Este estudio permitió dilucidar que la formación de los abogados en la Universidad de Guadalajara ha experimentado cuatro etapas: la primera comprende el periodo de 1792 a 1860; la segunda de 1860 a 1925; la tercera de 1925 a 1994 y la cuarta de 1994 a la fecha. En esta ocasión, se expone sólo la primera etapa, pero antes se definirá brevemente la perspectiva teórica utilizada.

El imaginario social es la forma mediante la cual Cornelius Castoriadis explica la manera de ser de una sociedad determinada en un tiempo histórico específico. El autor designa así su teoría por medio de la combinación de dos términos: *imaginario*, porque las instituciones de la sociedad son creaciones de la imaginación de los hombres, y *social*, porque sólo puede concebirse como la capacidad creadora del colectivo anónimo que se realiza cada vez que los hombres se agrupan. Para Castoriadis, el imaginario instituye al ser social y debe ser entendido como la capacidad de formar ideas que sobrepasan la realidad y cuya presencia se reconocerá a partir de sus efectos en la vida social; en este sentido, el *imaginario instituyente* tiene la capacidad de generar formas específicas de organización social:

Estas formas, creadas por cada sociedad, hacen que exista un mundo en el cual esta sociedad se inscribe y se da un lugar. Mediante ellas es como se constituye un sistema de normas, de instituciones en el sentido más amplio del término, de valores, de orientaciones, de finalidades de la vida tanto colectiva como individual. En el núcleo de estas formas se encuentran cada vez las significaciones imaginarias sociales¹, creadas por esta sociedad, y que sus instituciones encarnan (Castoriadis, 1975: 195).

El imaginario social articula las significaciones sociales imaginarias que atraviesan el conjunto de lo social en construcciones que se cristalizan en muy diversas formas institucionales, con sus reglas y funcionamiento particular. Una vez creadas, tanto las significaciones imaginarias sociales como las instituciones, se concretan en lo que Castoriadis llama "imaginario social instituido", el cual asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas que regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que "la imaginación radical origine un cambio que venga a modificarlas o a reemplazarlas por otras formas" (Castoriadis, 2008: 153).

Por su parte, la imaginación radical debe entenderse como fuente de creación y alteridad de lo conocido, gracias a la capacidad de la *psique* de crear un flujo constante de representaciones, deseos, afectos y acciones que permite la creación de lo nuevo. Así, la imaginación radical es la instancia de creación del modo de una sociedad, dado que instituye las significaciones que producen un determinado mundo, llevando a la emergencia las representaciones, afectos y acciones propios del mismo. Como poder de creación presente en las colectividades humanas, el imaginario radical es la condición de posibilidad del imaginario social instituyente por el cual se pueden dar los cambios sociales.

La fundación de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara y la Cátedra de Leyes

La creación de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara fue resultado de una larga serie de peticiones iniciadas por el obispo de Guadalajara, fray Felipe Galindo y Chávez, en 1699, y continuadas años posteriores por diversas autoridades eclesiásticas y civiles de la Nueva Galicia ante la Corona española.

¹ Llama "imaginarias" a estas significaciones porque no corresponden a elementos "racionales" o "reales" y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por creación. Las llama "sociales" porque sólo existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo. Decir que las significaciones imaginarias sociales no corresponden a elementos "reales", implica que el mundo de las significaciones instituido en cada oportunidad por la sociedad no es un doble, calco o reflejo de un mundo "real" sino que el mundo de significaciones correlativo a una sociedad emerge como "el otro" de la naturaleza con la creación de lo imaginario social. Es decir, en el pasaje de lo "natural" a lo "social" hay emergencia de otro nivel y de otro modo de ser.

Los motivos de orden económico fueron uno de los obstáculos con los que se enfrentaron las gestiones realizadas por los habitantes de la ciudad ante la Corona española para fundar en la localidad una universidad. Por ejemplo, ante la primera petición realizada por fray Felipe Galindo Chávez y Pineda, el monarca español Carlos II de Habsburgo solicitó en 1774 a la Real Audiencia de la Nueva Galicia, al Obispado, al Cabildo y al Ayuntamiento de Guadalajara, "informes sobre las necesidades académicas del lugar y de las posibilidades materiales para fundar una casa de estudios superiores" (Ruiz, 2011: 179); en 1775 fray Antonio Alcalde y Barriga O. P., obispo de Guadalajara, sugiere al rey "mantener económicamente a la Universidad con los fondos y rentas que en otras épocas se destinaban a las escuelas de los jesuitas expatriados" (Ruíz, 2011: 178). Además, en 1785 el mismo fray Antonio Alcalde realiza una donación de veinte mil pesos oro para dotar las rentas anuales para fundar en la futura Casa de Estudios las Cátedras de Leyes y Cánones a efecto de "facilitar en abundancia la instrucción de la juventud en las máximas legales para el gobierno público" (Montes de Oca, 1953: 19; citado por Ruíz, 2011: 179). Entre otros aspectos, una cátedra:

Primero, implicaba rentas que le permitían subsistir. Así, por ejemplo, un personaje —el mismo rey, el papa, un obispo, un rico terrateniente—... podía fundar una cátedra asignándole cierta suma de dinero, o una propiedad, cuyos intereses, o explotación, o renta de la misma, constituirían el salario anual del profesor.

Segundo, la cátedra sólo podía existir dentro de una facultad, y pertenecía a ella al punto que, a menudo, se empleaban los términos cátedra y facultad como sinónimos (Cárdenas Castillo, 1999: 61).

Después de un siglo de iniciadas las gestiones, el rey de España, Carlos IV de Borbón decretó el 18 de noviembre de 1791 la creación de la Universidad que se inauguró el 3 de noviembre de 1792. En su fundación, la Universidad contaba con cuatro cátedras: Cánones, Leyes, Medicina y Cirugía. Sin embargo, al parecer en la ciudad de Guadalajara de la Nueva Galicia del México colonial, los primeros estudios de Derecho tienen antecedentes un poco más antiguos que la misma fundación de la Universidad en 1792, debido a la aprobación hecha por el rey Carlos III, el 29 de noviembre de 1784, a las Cátedras de Derecho "que ya se impartían provisionalmente en el Colegio Seminario del Señor de San José" (Ruíz, 2011: 178).²

Como veremos a continuación, los estudios de Derecho en Guadalajara se instituyeron formalmente en 1792, junto con el establecimiento de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara, escasos dieciocho años antes del inicio de la lucha por la independencia de México.

² De acuerdo con Carmen Castañeda (2012) el Colegio Seminario Tridentino de San José funcionaba desde 1696, ahí se cursaban las cátedras de Gramática y Retóricas latinas, Filosofía, Teología escolástica y Moral, Sagrada escritura e Idioma mexicano, pero el Colegio no podía otorgar grados, de ahí el interés del obispo Galindo de que el Colegio adquiriera el estatuto de Real Universidad.

Una vez consumada la independencia en 1821 y hasta 1860 el país vivió una etapa turbulenta en la que los grupos conservadores y liberales se disputaron la definición de la forma nacional.³ Asimismo, la alternancia entre gobiernos liberales y conservadores se reflejaría tanto en las instituciones creadas para proporcionar educación superior como en los contenidos de los planes de estudio para la enseñanza del Derecho en Guadalajara.

Cuadro 1
Planes de Estudio 1792-1860

<i>Número de Plan</i>	<i>Fecha</i>	<i>Cátedras</i>
1	Noviembre 1792	Derecho canónico Derecho civil
2	Marzo de 1826	Derecho canónico Derecho civil Derecho natural Derecho político Estudio de las constituciones general y estatal
3	Abril de 1835	Derecho canónico Derecho civil: principios de legislación y derecho nacional. Desaparece el estudio de las constituciones En 1839 se agrega la cátedra de Academia de práctica
4	Septiembre de 1847 a Diciembre de 1860	Derecho natural y de gentes Derecho político, constitucional e Instituciones civiles Instituciones canónicas Academia de Derecho teórico-práctico.

Fuente: elaboración propia con información proporcionada por el maestro Francisco José Zamora Briseño, jefe de la Unidad de Archivo de Trámite y Concentración de la Coordinación de Transparencia y Archivo General, y de Cristina Cárdenas Castillo (1999).

Primer Plan de Estudios 1792-1825

Cuando se fundó la Universidad solamente existían dos cátedras para el estudio del Derecho, la de Cánones y la de Derecho civil. En la primera se hacían cursos especializados en derecho canónico para obtener el título de canonista, en la segunda se realizaban estudios para graduarse en la rama del derecho no eclesiástico. Sin embargo, dadas las condiciones materiales de la Universidad, el número de alumnos y que una facultad no podía existir con menos

³ Con "forma nacional" nos referimos a la suma de elementos que integra un proyecto político, económico y social dirigidos a instituir una nación imaginada como son la religión, el derecho, las leyes, la soberanía, la demarcación territorial, la forma de gobierno, el ejercicio del poder y sus límites, la forma de elección de gobernantes o representantes, la composición de sus órganos de gobierno, la administración de justicia, etcétera.

de dos cátedras, "las Constituciones expresaban que todos los estudiantes de la Facultad de Derecho deberían de asistir a las clases de las dos Cátedras" (Cárdenas Castillo, 1999: 89).⁴

Por su ejercicio temporal, las cátedras se dividían entre Prima y Vísperas, según la enseñanza tuviese lugar por la mañana o por la tarde. Por el contenido de la materia a enseñar existían cátedras que tomaban el nombre del texto que se explicaba: Código, Digesto, Instituta, Decreto, Decretales, Sexto, Clementinas, etcétera. (Cebreiros, 2003). El proyecto del primer plan de estudios para el estudio de Derecho canónico comprendía dos cátedras: la de Prima y la de Vísperas. La primera con la obligación de tratar entre sus materias lo que había dispuesto en Derecho común, Decreto, Decretales, Clementinas y Sextos. La segunda, con la obligación de tratar el Derecho municipal sacado de la Bula de Indias, Solitas de obispos, Concilios y Disciplinas de América. La Facultad de Derecho Civil también se constituyó con dos cátedras: la de Prima, que debía tratar sobre las materias civiles lo dispuesto en el Digesto y Código e Instituta; y la de Vísperas, que debía tratar el Derecho patrio.

El Derecho canónico trataba materias de carácter estrictamente clerical, como las relacionadas con el fuero de los eclesiásticos, el llamado *privilegium fori*, uno de los fundamentos de la autonomía del clero; el derecho curial pontificio como el sistema de provisión de prebendas y dignidades eclesiásticas; la amortización de los bienes de la Iglesia; vida y costumbres de los ordenados y excesos de los prelados. También trataba otras materias más generales como pleitos sobre la propiedad o la posesión; diversos aspectos de derecho procesal acerca de las funciones de los jueces ordinarios y delegados y sobre la diferencia entre las jurisdicciones pontificia y delegada. Acerca de tratar las últimas materias:

Ello trae su causa de los tipos de jurisdicción eclesiástica existentes: sobre ciertas clases de personas —*ratione personarum*— y sobre ciertos tipos de conducta o de relaciones —*ratione materiae*—. Los jueces eclesiásticos ejercían su jurisdicción no sólo sobre los clérigos, sino también en litigios relacionados con la administración de sacramentos, testamentos, beneficios, juramentos, pecados sujetos a censura eclesiástica. Eran los llamados "casos espirituales"... Muchas disposiciones del derecho canónico afectaban al cristiano en general y no sólo a los ordenados *in sacris*. Uno de los libros de las Decretales regulaba el matrimonio. También la nobleza, a través de la institución del patronato, ejercía una influencia decisiva en la política de nombramientos eclesiásticos. Esta faceta del derecho canónico se evidenciaba muy a las claras en estas cátedras (Aznar, 2002: 39–42).

⁴ Las Constituciones era la legislación universitaria, propuesta por la Universidad y aprobada por el rey, que regía la vida de la institución, como todo aquello dedicado a la enseñanza, los planes de estudio, los textos a tratar, los requisitos para la obtención de los grados y los rituales a seguir, así como "la gestión de la vida comunitaria, los aspectos administrativos y jerárquicos, las reglas con respecto a las relaciones con otras corporaciones o con las autoridades civiles y religiosas" (Cárdenas Castillo, 1999: 53). La Real Universidad Literaria de Guadalajara se rigió por las Constituciones de Salamanca, las cuales estaban integradas por diecisiete títulos y doscientos diecinueve constituciones (Universidad de Guadalajara).

Por su parte, la enseñanza del Derecho civil giraba en torno al Derecho romano apoyado en el *Corpus Iuris Civilis*, esto es, las *Institutas*, el *Digesto* y el *Código*. Las *Institutas* introducían a los estudiantes del primer año en la legislación imperial romana. Era un documento dividido en cuatro libros y en tres materias: personas, cosas y acciones. Por su parte, el *Digesto* compilaba fragmentos de obras de jurisconsultos y el *Código* estaba conformado por las “constituciones imperiales” (Ramírez, 2012). El Derecho patrio era complementario a las dos cátedras, e incluía el Derecho real de Castilla, el Derecho municipal de las Indias y las Cédulas reales sobre el tema en cuestión (Cárdenas Castillo, 1999). Este derecho civil “cumplía con fines estratégicos de las monarquías centralizadas, precisamente porque primaba la integración territorial y el centralismo administrativo” (Aguirre, 2003: 27).

En estos años, la matrícula de la Facultad de Cánones fue más elevada que la de la Facultad de Leyes⁵. La razón de que los estudiantes se mostraran más interesados en el Derecho canónico “quizá se encuentre en el mercado de trabajo de los egresados de la Real Universidad, pues tener un grado de cánones daba más oportunidad de empleo” (Castañeda, 2012: 371). Esta hipótesis es plausible si consideramos algunas circunstancias políticas existentes en el virreinato novohispano.

Primero, en la Nueva España, la burocracia civil al servicio de las instituciones reales era reducida en comparación a la de España porque “la Corona fomentó el crecimiento de la Iglesia, no sólo para la evangelización, sino también para cuestiones de gobierno. El número de plazas para letrados laicos no puede compararse con las eclesiásticas, que poco a poco iban en aumento” (Aguirre, 2003: 29). Segundo, dada la necesidad de la Corona de contar con funcionarios leales existían políticas de nombramiento para los empleos públicos en la Nueva España, siendo los peninsulares quienes ocuparían los cargos políticos y administrativos más elevados y mejor pagados. Esto se tradujo en una disminución de las asignaciones para los españoles nacidos en tierras coloniales. Tercero, la distribución de los empleos burocráticos se daba con base en relaciones clientelares con el virrey. Por último, la práctica de la Corona española de vender los cargos públicos (García, 2006). Bajo estas circunstancias, las oportunidades para los egresados formados en derecho civil de obtener un buen empleo en la burocracia civil eran más bien escasas.

Como se mencionó, la formación en derecho civil consistía en conocer los fundamentos del derecho patrio y del derecho romano. Debido a ello, el espacio laboral idóneo para los egresados de esta Facultad eran las corporaciones del orden judicial y administrativas como funcionarios o como litigantes. Sin embargo:

En el período colonial, estas instituciones encargadas de la administración de justicia se caracterizaban por contar con cuerpos de funcionarios que, en su mayoría, no

⁵ Entre 1792 y 1821 se inscribieron 408 estudiantes en cánones y 218 en leyes (Castañeda, 1998: 29).

contaban con estudios de derecho y que habían conseguido el puesto a través de la compra o de la designación directa del Rey o sus órganos delegados. Por otro lado, la abogacía tampoco era atractiva en tanto que los asuntos solían ser acaparados por un reducido número de litigantes (Ramírez, 2012: 46).

Ante esta situación, la Iglesia se convirtió en la institución más atractiva entre los estudiantes de derecho, pues había más oportunidades de ingresar en ella y escalar puestos de mayor jerarquía. Gracias a las investigaciones de Carmen Castañeda (1988; 1995) se puede saber que los graduados de derecho de la Universidad trabajaron, en su mayoría, en el Cabildo Eclesiástico de Guadalajara, así como en la Audiencia de Guadalajara y en la propia Universidad como funcionarios o catedráticos.

Con respecto a los Cabildos eclesiásticos, éstos eran corporaciones cuyas funciones principales eran mantener el culto litúrgico en las iglesias catedrales, servir de ayuda y asesoramiento al obispo en la administración de la diócesis y asumir el gobierno de ésta durante la sede vacante, además, en "la práctica española tuvieron gran importancia, entre otros, en el aspecto económico" (Castañeda, 1975: 146). Esta última atribución representó, para los graduados y sus familias, la oportunidad de gozar de bienestar económico.

En un trabajo sobre la formación de la élite en Guadalajara de Castañeda (1995), la investigadora expone la relación que mantuvo la Universidad con el Cabildo Eclesiástico a partir de identificar que 37 de 115 doctores graduados en la Real Universidad de Guadalajara se incorporaron a esta institución religiosa en el periodo de 1792 a 1821. Una de las razones de este comportamiento es que la Iglesia era la principal institución de crédito que había en Guadalajara, y el Cabildo participaba con una tercera parte del volumen del crédito concedido por ella. Debido a esto, la élite tapatía, integrada por los graduados y sus familias, estaba muy interesada en colocar a sus miembros en el Cabildo ya que les facilitaba la concesión de créditos, y además, aseguraba su estatus y reproducción como grupo dominante.

Otra de las razones para procurarse una carrera eclesiástica fue que, para el desempeño de sus funciones, los miembros del Cabildo percibían una parte del 25% que se les otorgaba del diezmo denominado "mesa capitular". La cantidad percibida dependía de los recursos que obtenía el obispado, entonces, considerando que la región estaba en pleno crecimiento económico debido al auge de la producción agrícola y ganadera y al nacimiento de la industria, "el obispado de Guadalajara tuvo una etapa de prosperidad. Por lo tanto, los miembros del Cabildo Eclesiástico tuvieron la posibilidad de contar con los mejores salarios después de México" (Ramírez, 2012: 55).

Segundo Plan de Estudios 1826-1834

El triunfo de la guerra de Independencia inauguró una nueva etapa para la educación pública en general y, en particular, para el estudio del derecho. Los primeros gobiernos independientes estaban convencidos de que la educación era el remedio para el atraso en que se encontraban los jaliscienses. "De acuerdo con la premisa liberal sólo gracias a la instrucción desaparecería el fanatismo religioso, mermaría el poder eclesiástico y adelantaría la productividad" (Peregrina, 2006: 43). Así, en 1826, Prisciliano Sánchez, primer gobernador constitucional del estado de Jalisco, presentaría al Congreso el Plan de Instrucción Pública que fue aprobado ese mismo año.

Dicho plan ordenaba la enseñanza en cuatro grados: el primer grado correspondía a las escuelas primarias, el segundo a las escuelas departamentales, el tercer grado a las escuelas cantonales y el cuarto grado correspondería a la educación superior. Esta sería impartida exclusivamente en la ciudad de Guadalajara en el Instituto de Ciencias que venía a sustituir a la Universidad, cuya clausura fue decretada el mismo año. El Instituto de Ciencias dividía la enseñanza en once secciones: la primera dedicada a las matemáticas; la segunda a la gramática —castellana, francesa e inglesa—; la tercera a la lógica, la retórica, la física general y la geografía; la cuarta a la química y la mineralogía; la quinta a la botánica; la sexta correspondía al derecho natural, político, civil y las Constituciones —general y del estado—; la séptima a la economía política, la estadística y la historia mexicana; el derecho canónico se seguía conservando en la octava sección; la novena dedicada a la anatomía y a la cirugía; la décima a las instituciones médicas, la clínica y la medicina legal; y la undécima al dibujo, la geometría práctica, la arquitectura, la escultura y la pintura (Cárdenas Castillo, 1999).

Es pues, un proyecto acorde con la pretensión liberal de una educación con conocimientos "útiles" que el naciente Estado republicano necesitaba. En concreto, se aspiraba a:

Crear algo nuevo de acuerdo con los requerimientos del liberalismo y del utilitarismo... formar nuevos cuadros de gobernantes y de empresarios... y [establecer] los gérmenes de una nueva sociedad y los indicios de una corriente secular que aspiraba a formar una élite capaz de enfrentarse a las camarillas eclesiásticas, antiguamente casi las únicas detentadoras del saber (Peregrina, 2006: 50-51).

Pero, por otra parte, la sustitución de la Universidad por el Instituto también da cuenta de acciones de carácter simbólico de intentar acabar con las antiguas instituciones españolas, eliminando no sólo la denominaciones de los establecimientos, sino también los contenidos y el tipo de enseñanza escolástica "que se oponía al progreso de la filosofía y de las ciencias naturales modernas" (Peregrina, 2006: 50).

Asimismo, los cambios propuestos para la enseñanza jurídica responden al proyecto de la nueva nación que los liberales imaginaban. El derecho civil que se enseñaba en la colonia estaba instituido con base en el derecho romano, ahora, para la formación de los juristas en el Estado liberal, se propone sustituirlo por el derecho natural, político, civil y el estudio de las Constituciones.

El Derecho civil se impartía en dos semestres. El programa del primero incluía las fuentes del derecho civil; sus objetos; primero objeto del derecho; las personas; sus estados; adopción; legitimación; modos de disolverse la patria potestad; idea de la tutela; sus clasificaciones; modos de fenecerse la tutela; curatela; cauciones que deben dar los tutores y curadores; causas por qué se renuevan y; causas por qué se excusan. En el segundo semestre se impartía idea de las obligaciones; de los contratos; su división y analogía de cada uno de ellos; censos y su división; cuasi contratos; obligaciones que nacen del delito y cuasidelito; modos de disolverse las obligaciones; delitos en general; de las traiciones, homicidios, rieptos,⁶ lides y desafíos; de hurtos, robos, fuerzas y azonadas; de las falsedades; de los adulterios y demás delitos de incontinencia; de usuras y juegos prohibidos; de los blasfemos; de las acusaciones y penas; de los perdones y asilo. En general, la lista de enseñanzas de la sexta sección "ratifican la fractura con las facultades universitarias de derecho que hasta entonces, salvo raras excepciones, limitaban su enseñanza al derecho romano y apenas se preocupan del derecho que realmente se usaba en el país" (Cárdenas Castillo, 1999: 212).

El programa de Derecho constitucional incluía, además del estudio de la Constitución de México y la Constitución del estado de Jalisco, el estudio del Acta Constitutiva y la Ley orgánica de policía. La inclusión del derecho constitucional se manifestaba en el "interés por examinar el pacto social, los derechos y las obligaciones del hombre y por plantear la cuestión de cuáles eran las relaciones más convenientes entre gobernantes y gobernados" (Peregrina, 2006: 51).

El Derecho natural se impartía un semestre y en él se estudiaba el origen de los deberes del hombre o ley natural, la religión considerada como un derecho natural y su influencia sobre la felicidad de la sociedad, las leyes de la sociabilidad, el derecho del hombre a gozar de los productos de la naturaleza, el origen de la propiedad y de las diferentes maneras de acceder a ella (Cárdenas Castillo, 1999). La inclusión del derecho natural ilustrado es significativa con respecto a la pretensión de romper con el dogma católico y con la dominación ideológica de la monarquía española, debido que propone a la razón humana como fuente de conocimiento y justicia. En los claustros universitarios españoles del siglo XVIII:

⁶ El riepto era una figura institucional de la época medieval que consistía en un procedimiento judicial interpuesto ante el rey, por Corte, sobre delitos de traición o alevosía, en una de cuyas fases podía desarrollar la lid, combate o batalla. Los textos jurídicos —Fuero Real, Partidas y Ordenamiento de Alcalá— ofrecían un marco para su regulación (Bermejo, 1999).

No era admisible que el legislador hubiera de acomodar sus preceptos a unas leyes universales inferidas del estudio racional de la naturaleza humana, para que aquéllos fuesen considerados sabios y justos. La ortodoxia católica no podía considerar a la razón humana —mermada por el pecado original— como la única fuente del conocimiento, ya que la verdadera justicia emanaba de Dios” (Aznar, 2002: 80).

El Derecho político se impartía en un semestre y el programa siguió al pie de la letra el índice de *El Contrato Social* de Rousseau, pero con una importante excepción: aquello concerniente al tema de la religión. En el análisis que Cárdenas Castillo (1999: 234-236) realiza de este programa, hace notar la adulteración hecha al capítulo VII del Contrato Social, “De la religión civil”, apareciendo en el texto de los liberales como “De la trascendencia política de las religiones, según el carácter que las distingue. El evangelio es compatible con todas las sociedades.” Además, se ignora un párrafo donde Rousseau trata las bondades del Evangelio en el cual “los hombres hijos del mismo Dios se reconocen como hermanos, y la sociedad que los une no desaparece ni en la muerte”, pero continúa con una serie de razones para negar que la simple obediencia a ese Evangelio pudiera garantizar “la sociedad más perfecta que se pueda imaginar” ya que en realidad “esta religión... lejos de atar los corazones de los ciudadanos del Estado... los desata de éste como todas las cosas terrenas: no conozco nada más contrario al espíritu social”.

Para Cárdenas Castillo, estos cambios y omisiones en el índice “De la religión civil” son señales de una estrategia liberal de prudencia frente a la sociedad católica, desconfiada y dividida entre los programas políticos liberal y conservador. Por otro lado, Ilán Semo (1988) otorga una explicación alterna del por qué el liberalismo mexicano respetó la religión católica conjeturando que los liberales solamente pretendían separar al Estado de la Iglesia sin tocar las bases del pensamiento religioso debido a sus antecedentes católicos y a que no les interesaba el mundo de las ideas en sí, solamente su eficacia institucional.⁷

⁷ “Acaso la respuesta se halle en el laberinto de su pasado católico. Mirabeau y Constant pensaron contra la religión; Zarco y Ocampo sólo lo hicieron contra la Iglesia. Los filósofos de la Ilustración quisieron cortar la cabeza de Dios; los liberales mexicanos se contentaron con la del clero. Ni unos ni otros podían hacerlo de otra manera. Debe ser ironía de la historia que la consagración del liberalismo mexicano lleve el mismo nombre del movimiento que fundó a la cultura occidental moderna en el siglo xv: la Reforma. Pero es una ironía reveladora. El calvinismo quiso limitar los poderes de la Iglesia para preservar su hegemonía en la sociedad. Fue una disidencia, no una oposición. Atacó al Papa en nombre de la Biblia y de Jesús. Acusó a Roma de haber corrompido los ideales y los principios originales del cristianismo. Criticó su idea de la religión y la sustituyó por otra. La Ilustración fue su continuación y su negación; se concibió a sí misma como la última de las obras posibles de la revolución que inició Lutero: asaltó a la Iglesia y a la religión al mismo tiempo. Cuando Marx escribe en *La sagrada familia* que “toda crítica comienza por la crítica de la religión” no hace más que recoger el espíritu que inspiró a los románticos del siglo xviii y xix. Vista desde su perspectiva intelectual, la reforma mexicana sólo pudo —¿o sólo quiso?— proponerse la tarea que movilizó a los protestantes cuatro siglos antes. Escindió al Estado de la Iglesia, pero dejó intactas las bases del pensamiento religioso. Más aún: pretendió, incluso, contar con su venia para realizarla. Los liberales gustan de evocar a Kant, Rousseau y Locke como los precursores de su forma de pensar, pero sería más sensato buscarlos en Ignacio de Loyola o en la Compañía de

Pero además de la prudencia y la falta de interés para acometer la religión, se presentó también una estrategia pragmática ante las verdaderas condiciones del país. Es decir, la independencia logró cambiar de manera más inmediata cierto orden institucional, como el orden político y administrativo de la colonia, pero aun persistía la estructura social y espiritual. Así, entre las instituciones que permanecían intactas estaba la Iglesia, la cual

Emergió de la vida virreinal aún con mayor fortaleza, debido a la inmutabilidad de su estructura interna, de sus fueros y de las ligas que sus jercas mantuvieron con los grupos más poderosos y a quienes se habían asociado para consumir la independencia. Además, la Iglesia tenía a su favor la cuidadosa organización de su patrimonio. La Haceduría de Diezmos, con base en un buen adiestrado equipo y en un eficaz sistema de contabilidad, se encargaba de recoger cada año la renta decimal. La desahogada posición económica le permitió incluso negarse a jurar la Constitución local de 1824, porque precisamente el Gobierno se abrogaba el derecho de fiscalizar sus finanzas (Peregrina, 2006: 43).

Así, la combinación de prudencia, pragmatismo y respeto hacia la fe católica tuvo como consecuencia que el proyecto liberal no se atrevió a borrar por completo las antiguas instituciones ya que además de alterar el capítulo "De la religión civil" del Contrato Social también conservó el derecho canónico en la octava sección del Instituto. La explicación de conservar esta enseñanza en opinión de Cárdenas Castillo se debió a que:

La elite ilustrada mexicana sólo era una minoría. Esta minoría tenía la fuerza de sus convicciones, los argumentos del pensamiento moderno, el sueño de una nueva sociedad. Pero también tenía la cabeza sobre los hombros. Sabía que una gran parte de la población veía con grandes reservas la instauración del nuevo régimen político. La parte conservadora de la sociedad de Guadalajara vio con horror la supresión de la Universidad, y con desconfianza la creación del Instituto. Una manera de apaciguar sus temores y de probarle la buena voluntad de los liberales, era conservar los estudios de derecho canónico, símbolo de la antigua preeminencia eclesiástica. Medida estratégica, pues. Pero también, expresión de respeto a la religión católica y sus tradiciones, por parte del primer liberalismo mexicano. En efecto, en México como en España, el liberalismo vaciló mucho antes de empezar a luchar por la instauración de una enseñanza laica (Cárdenas Castillo, 1999: 213).

El segundo plan de estudios da cuenta de un imaginario radical que puede entenderse a la luz del contexto socio-histórico de la época: en lo político, estaba el despotismo del régimen

Jesús. Al igual que los pensadores cultivados en la religión católica, no les interesa el mundo de las ideas en sí, sino sólo su eficacia institucional, es decir, su vocación para convertirse *ipso facto*, sin mediaciones, en razón de Estado. Piensan para la política, no hacen política del pensamiento" (Semo, 1988: 301).

monárquico español que acaparaba el poder; en lo económico, se presentaba el monopolio de las actividades económicas en estancos —a los que los criollos no tenían posibilidades de acceso— y el cobro de impuestos altos; y en lo social, existía la desigualdad de los habitantes clasificados en un sistema de castas.

Contra estas condiciones emerge un imaginario radical fomentado por los ideales de la Revolución francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre que, en lo concreto, significó la ascendencia de la burguesía sobre la nobleza y el clero. Así, en vistas de nuevas posibilidades, los criollos promovieron ideas de cambio contra la monarquía. Por su parte, el grupo liberal apoyaba un sistema republicano de gobierno; la división de poderes; límites al ejercicio del gobierno con un Estado examinado por los ciudadanos; la división entre la iglesia y el Estado; el fin de los monopolios estatales con la libertad económica; y los derechos fundamentales del hombre y de igualdad ante la ley. El derecho natural fue la tesis por la que se pensaba que en la nueva nación surgiría una sociedad justa con un orden regido por la moral, la razón y la libertad.

Entonces, el plan de estudios de 1826 fue un programa para formar a los abogados que el nuevo orden político requería y que se sustentaba en ideas ilustradas que invocaban la razón natural como fundamento de la ley y la justicia. Pero estas ideas críticas y liberadoras resultaron incompatibles con las creencias religiosas que se profesaban. Tal contradicción encuentra una evasiva conservando el derecho canónico tradicional y eludiendo con ello el problema del sometimiento a las instituciones eclesiásticas que el proyecto liberal buscaba acometer. Sin embargo, se considera importante hacer notar que, aunque el derecho canónico se conserva en la lista de estudios del Instituto, aparece en una sección aparte, otorgándole una categoría independiente con respecto al derecho laico. Esto representa una separación entre el derecho reservado a las instituciones religiosas y el derecho reservado a las instituciones civiles. Por otra parte, en el primer plan de estudios los estudiantes deberían cursar obligatoriamente Derecho civil y Derecho canónico, pero para este segundo plan de estudios esto ya no se contempla.

Tercer plan de estudios, 1835-1847

En agosto de 1834, los conservadores retomaron el poder y en septiembre del mismo año clausuraron el Instituto y restablecieron la Universidad. En este periodo, los estudios de derecho se impartieron en la Facultad de Jurisprudencia, incluyendo las cátedras de Derecho canónico y Derecho civil y la Academia de Jurisprudencia teórico-práctica. El nuevo plan de estudios para la Universidad fue aprobado el 30 de abril de 1835 "pero todo parece indicar

que fue puesto en vigor hasta 1839” (Cárdenas Castillo, 1999: 278). Este plan es heterogéneo en cuanto a continuidades, avances e incluso retrocesos con respecto al plan anterior.

El programa para Derecho civil refleja el regreso al Derecho romano que se venía impartiendo en el primer plan de estudios. Los textos que ahora se utilizarían en esta cátedra serían las *Institutas* de Justiniano apoyándose en los comentarios de Vinnio, “eliminando todo aquello que no es conforme a las nuevas instituciones ó que ya son meras sutilezas” (Cárdenas Castillo, 1999: 282). También se agrega la Academia de Jurisprudencia teórico-práctica donde se conserva la cátedra de Derecho nacional, introducida por los liberales, se integra la cátedra de Principios de legislación y Práctica forense. En cuanto al método de estudio y los textos que se deberían seguir:

El profesor de Derecho Nacional deberá explicar las diferencias entre el derecho romano y el derecho nacional actual, asistido por las obras del padre Salas⁸. Para la Cátedra de Principios de Legislación, se deberán utilizar las obras de Bentham, Filanguieri, o de otro autor que el claustro considere pertinente (Cárdenas Castillo, 1999: 282).

En lo que respecta a la Práctica Forense, se entiende como “el ejercicio del derecho que conlleva actividades como instruir bien un proceso y hacer y seguir los procedimientos convenientes según el orden judicial y en la forma prescrita por las leyes y los usos en los tribunales” (Ramírez, 2012: 12). A las lecciones de práctica solamente podían ingresar los alumnos que ya hubieran concluido dos años de estudios y en éstas se efectuaban actos públicos cada ocho días donde los estudiantes presentaban una disertación, “de tal manera que estos ejercicios literarios produjesen el mejor aprovechamiento de los alumnos y a la vez se prepararan para desenvolverse en los foros” (Peregrina, 1993: 53).

Es de notar cómo la conformación de este plan de estudios se adhiere a algunas propuestas hechas por sectores ilustrados en España en los últimos tres decenios del siglo XVIII

⁸ Encontramos una discrepancia con el nombre de este personaje que registra la Dra. Cristina Cárdenas Castillo en su investigación con otros trabajos sobre la formación de juristas en España en el siglo XVIII que hace referencia a Ramón de Salas y a Juan Sala (Alonso, 2010; Aznar, 2002). Por el apellido Salas podríamos pensar que se está hablando de Ramón de Salas, pero él fue un personaje ilustrado que pretendió modificar la formación de los juristas en el Estado absolutista español ampliando los contenidos que debían enseñarse en derecho, por ejemplo economía política, y cambiando la enseñanza dogmática del derecho patrio por un estudio reflexivo del mismo. Por su parte, Juan Sala es autor de varios textos inscritos dentro del espacio de la renovación de los estudios jurídicos iniciada en las universidades de España durante el siglo XVIII, dirigidos a introducir la enseñanza del derecho nacional pero que conservaban la exposición del derecho romano (Barrientos, 2009). Entre las obras de Juan Sala está *Ilustración del derecho real de España* (1803) en donde aparece el derecho nacional en un primer plano y el derecho romano en notas de pie. Por los propósitos de la materia suponemos que las obras que registra la Dra. Cárdenas Castillo corresponden a Juan Sala precisamente porque vinculan el derecho romano y el derecho nacional, y porque “la *Ilustración* de Sala se mantuvo en América después de la independencia con sucesivas adaptaciones que lo fueron distanciando del original, como el llamado *Sala mexicano* (1845), o el *Novísimo Sala mexicano* (1870)” (Alonso, 2010: 126).

para la formación de los juristas en aquella nación. Por ejemplo, en Salamanca, Ramón de Salas fue el promotor que incorporó la economía política en los estudios de derecho y creó una Academia del Derecho Español y Práctica Forense con miras a que fuera un centro de debate intelectual donde los futuros juristas pudieran abrirse a otros conocimientos necesarios para su labor. Con ello se aspiraba a formar abogados bajo principios de enseñanza nuevos, por ejemplo, con relación al Derecho patrio donde se enseñaba a los estudiantes desde principios de total reverencia y sumisión.

Lo que pretendía el proyecto de Salas era comprender la ley, examinar su espíritu, su historia, las circunstancias sobre la que fue establecida y por consecuencia, la conveniencia o no de observarla. Entonces, esta propuesta para formar abogados incidía en una "obligada referencia al contexto e incorporaba a sus propósitos la crítica de las leyes y hasta la eventual propuesta de reforma cuando así pareciese oportuno" (Alonso, 2010: 125). Pero esta intención se enfrentó con sectores conservadores españoles, y Salas solamente logró introducir la lectura y discusión de las Lecciones de comercio.

Otra propuesta era que el derecho natural racionalista sustituyera al derecho romano en su labor de fundamento del ordenamiento jurídico. La idea era partir del derecho natural como base científica elemental e incrementar el contenido del Derecho patrio en los programas docentes dando entrada a la vez a nuevas disciplinas. Lo que criticaba el sector ilustrado español era: "El hecho de que la juventud gastase cuatro años de su vida en las aulas recorriendo las leyes del pueblo romano en vez de dedicar su tiempo a nuestro derecho público y a los de la economía civil, tan necesarios ambos para entender bien nuestras leyes y saber aplicarlas con fruto" (Alonso, 2010: 124).

Ciertamente es difícil tratar de comprender qué pensaban crear los primeros gobiernos conservadores cuando establecieron un plan de estudios que combina ideas ilustradas y otras nacionalistas de sectores españoles, pero lo que podemos notar es que, a diferencia de los liberales que se adscribieron a ideas revolucionarias francesas, los independentistas conservadores aún no estaban tan convencidos de romper con una identidad española y trataron de afianzarse a lo que les era más conocido. Lo que sí queda de manifiesto es la valorización que los dos programas, conservador y liberal, hicieron del derecho nacional. Asimismo, la formación de los juristas se enriqueció con la práctica forense dando un nuevo perfil a estos profesionales pensando convertirlos más en intérpretes que en meros aplicadores del derecho.

Cuarto Plan de Estudios, 1847-1860

A mediados de 1846 los liberales regresaron al poder, y el 27 de septiembre de 1847 el gobernador Joaquín Angulo expidió el Plan General de Enseñanza Pública en el cual contempla la reapertura del Instituto. Éste abrió sus puertas en abril de 1848 con cuatro secciones: matemáticas, jurisprudencia, medicina y cirugía, farmacia y química. Aunque en un principio se decretó la clausura de la Universidad, el propio Angulo dispuso que "por ahora también continuará este establecimiento con los fondos que le pertenecen, y el claustro seguirá desempeñando la enseñanza, bajo las bases de este plan de enseñanza, y con entera sujeción al Gobierno del Estado" (Peregrina, 1993: 59). En febrero de 1853, el gobernador interino, José María Yáñez, ordenó la fusión de los dos establecimientos en la Universidad, pero en septiembre del mismo año, Santos Degollado puso en vigor el decreto de 1847 donde se señalaba la clausura de la Universidad. Sin embargo, la Universidad y el Instituto coexistirán hasta 1860, fecha en que la Universidad fue clausurada definitivamente.

En cuanto al plan de estudios de derecho de 1847, éste retoma íntegramente el primer plan de estudios liberal de 1826, es decir, Derecho natural y de gentes, Derecho político, Derecho constitucional e Instituciones civiles e Instituciones canónicas, pero agregando la Academia de Derecho teórico-práctico, introducido por los conservadores en el plan de 1839.

En Jalisco a finales de 1860, el gobernador, Pedro Ogazón, dispuso clausurar la Universidad de Guadalajara y que la educación superior fuera atendida exclusivamente por el Instituto de Ciencias del Estado. De esta manera, en 1860 se inauguró un nuevo periodo para los planes de estudio de derecho siendo lo más significativo la consolidación de una enseñanza del derecho bajo los principios liberales y la exclusión definitiva del Derecho canónico.

Conclusión

Tanto la Corona española como los primeros gobiernos independientes depositaron en la disciplina del derecho y la profesión de abogado, la trascendental función de organizar el Estado. Una vez consumada la Independencia, se destaca que el establecimiento de cada nuevo plan de estudio coincide con momentos coyunturales de la lucha entre conservadores y liberales en donde, a la luz de victorias temporales, cada grupo trata de instituir por medio de la disciplina del derecho su particular visión de una forma nacional.

En cuanto al derecho instituido en la época de la colonia estaba conformado de acuerdo con los intereses de la monarquía española de controlar política, económica y culturalmente sus territorios coloniales. Para esto impuso una organización burocrática civil y eclesiástica que se sirvió del derecho y de la religión para organizar a la sociedad y gobernar-

la. En esta organización, la enseñanza del Derecho civil en las universidades coloniales consistió en conocer los fundamentos del Derecho romano y el Derecho patrio —Derecho Real de Castilla, el Derecho Municipal de las Indias y las Cédulas Reales— que cumplieran con fines estratégicos de las monarquías centralizadas al primar la integración territorial y el centralismo administrativo. En este esquema, los abogados se concibieron como funcionarios al servicio de la monarquía española pero con la salvedad de que para cubrir los puestos más importantes de la burocracia debían ser españoles peninsulares. De entrada, esto señala un aspecto claramente visible de la organización social colonial en dónde no todos los individuos disfrutaban de los mismos derechos, pero también revela que para realizar las funciones de control que requería la Corona española en territorios alejados, se requería de individuos con una lealtad institucional incuestionable que posiblemente los criollos, al ser nacidos y socializados en la sociedad local, no compartían.

A la larga, el poder centralizado por la Corona y la diferenciación social fomentarían el sentimiento independentista entre los criollos quienes percibían, con razón, que estaban excluidos de beneficios económicos y de la dirección política del destino de la Nueva España. Por consiguiente, una parte de los criollos independentistas acogió las ideas ilustradas europeas y de la Revolución francesa que cuestionaban la legitimidad del poder "divino" y absoluto de la Corona, otorgándole un nuevo significado al derecho con el derecho natural racionalista, el derecho político y el derecho nacional.

En esta etapa, al derecho se le otorgó la función de servir como fundamento de un nuevo ordenamiento social en donde el poder Real, de origen divino y absoluto, sería sustituido por un poder originario de los ciudadanos, que es cedido al Estado a través de un pacto social para gobernarlos de la manera que reclamaban los intereses sociales y dirigido a procurar el bienestar general. El control político absolutista sería sustituido por la libertad política —libre manifestación de las ideas, la libertad de creencia, la libertad de escribir y publicar escritos sobre cualquier materia, la libertad de asociarse o reunirse, etcétera.

El control económico sería sustituido por la libertad económica —derecho a la propiedad privada, libertad para practicar la profesión, industria o trabajo que acomodara a cualquier hombre, libertad de elegir trabajos personales con la justa retribución y con pleno consentimiento—. Asimismo, la desigualdad causada por el origen social de los individuos sería sustituida por la igualdad jurídica entre los mismos. A grandes rasgos, estos principios designan el tipo de nación que los liberales pretendían instituir con una sociedad libre, emancipada del dominio autoritario de sus gobernantes y del dogma religioso, con justicia e igualdad.

Los planes de estudio de origen liberal propuestos para la enseñanza del derecho responden a este proyecto de nueva nación que los liberales imaginaban. El Derecho civil que se enseñaba en la colonia, instituido con fundamentos en el Derecho romano y el Derecho

patrio, sería sustituido por el Derecho natural, político y el estudio de las constituciones. En Derecho natural se estudiaba el origen de la ley natural y su influencia sobre la felicidad de la sociedad, las leyes de la sociabilidad, el derecho del hombre a gozar de los productos de la naturaleza, el origen de la propiedad y de las diferentes maneras de acceder a ella. En Derecho político se examinaba el Contrato Social de Rousseau que trata los principios de la relación entre la sociedad, el Estado, el gobierno y el poder sobre la base del pacto social. Esto otorgaría la filosofía de los límites de los derechos absolutos del Estado debido a que, como institución creada por el colectivo, se enfrenta en el ejercicio de su autoridad a límites impuestos por los derechos individuales.

Por su parte, el plan de estudios creado por los conservadores también da cuenta de otro modelo de nación que se busca instituir. Los dos grupos coinciden con la necesidad de una nación libre, es decir, descolonizada de España, pero disienten en otros temas como la forma de organización política que la nueva nación independiente debía adoptar y lo concerniente al tema eclesiástico. Los conservadores buscaban crear una nación más cercana con su antecedente colonial, para lo cual, era necesario mantener la tradición católica y un gobierno centralista, contrario al modelo federalista norteamericano propuesto por los liberales. Esto es evidente en las cátedras que integran el plan de 1835 que regresa el Derecho romano y el Derecho canónico y desaparece el estudio de las constituciones federal y del estado de Jalisco.

Sin embargo, este plan de estudios incide en el cambio del perfil del abogado colonial con la introducción de la cátedra de práctica forense que, de acuerdo con la propuesta del sector ilustrado español, pretendía formar juristas con conocimientos necesarios para su labor profesional con la adecuada interpretación y aplicación de las leyes.

Del mismo modo, los contenidos de los planes de estudios establecidos, tanto en los gobiernos liberales como en los conservadores, dan cuenta del nuevo papel que se les destinaba a los abogados —cuya profesión se encargaba de hacer realidad los principios que subyacían en sus propuestas— que consistía en guiar los primeros pasos de la recién constituida nación independiente.

Fuentes

Archivos consultados

Archivo General de la Universidad de Guadalajara.

Bibliografía

- Aguirre Salvado, Rodolfo (2003), *El mérito y la estrategia: clérigos, juristas y médicos en Nueva España*, Plaza y Valdés, México.
- Alonso Romero, Paz (2010), "La formación de los juristas", en Carlos Garriga (coord.), *Historia y constitución. Trayectos del constitucionalismo hispano*, México, CIDE-Instituto Mora-El Colegio de Michoacán-ELD-HICOES-El Colegio de México.

- Aznar I. García, Ramón (2002), *Cánones y leyes en la Universidad de Alcalá durante el reinado de Carlos III*, Universidad Carlos III de Madrid/Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad, Madrid.
- Cárdenas Castillo, Cristina (1999), *Aventuras y desventuras de la educación superior en Guadalajara durante el siglo XIX*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Castañeda García, Carmen (1975), "Los archivos de Guadalajara", *Historia mexicana*, 25 (1), julio, pp. 143-162.
- _____ (1988), "La formación de la élite en Guadalajara, 1792-1821", en Carmen Castañeda (ed.), *Élite, clases sociales y rebelión en Guadalajara y Jalisco siglos XVIII y XIX*, El Colegio de Jalisco/Departamento de Educación Pública, Guadalajara.
- _____ (1995), "La Real Universidad de Guadalajara y el Cabildo Eclesiástico de Guadalajara, 1792-1821", en Carmen Castañeda (coord.), *Historia social de la Universidad de Guadalajara*, Universidad de Guadalajara y Ciesas, Guadalajara.
- _____ (2012), *La educación en Guadalajara durante la Colonia 1552-1821*, El Colegio de Jalisco y El Colegio de México, Guadalajara.
- Castoriadis, Cornelius (1975), *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, Tusquets, Buenos Aires.
- _____ (2008), *El pensamiento de Cornelius Castoriadis*, vol. 2, Ediciones Proyecto Revolucionario, documento pdf disponible en: <<https://socialesenpdf.files.wordpress.com/2013/10/el-pensamiento-de-cornelius-castoriadis-i.pdf>> (fecha de consulta: 18/02/2015).
- Cebreiros Álvarez, Eduardo (2003), "La 'Licentia Docendi': comienzo y desarrollo de la carrera universitaria", *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, núm. 8, pp. 259-280.
- García García, Antonio (2006), "El precio político de la venta de cargos públicos. Reflexiones sobre la Regalía Real", *Illes i Imperis*, núm. 9, diciembre, pp. 131-147.
- Peregrina, Angélica (1993), *La educación superior en el Occidente de México*, tomo I, Universidad de Guadalajara-El Colegio de Jalisco, Guadalajara.
- _____ (2006), *Ni Universidad ni Instituto: educación superior y política en Guadalajara (1867- 1925)*, Universidad de Guadalajara y El Colegio de Jalisco, Guadalajara.
- Ramírez Torres, Ross Bertha (2012), *Hacia el Estado Liberal: la transición jurídica en la enseñanza del derecho en Guadalajara (1792-1826)*, tesis para obtener el grado de maestra en Investigación Educativa, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Ruiz Moreno, Carlos Ramiro (2011), "Dimensión institucional de la División de Estudios Jurídicos, antigua Facultad de Derecho a casi 219 años de su fundación", *Revista Jurídica Jalisciense*, año XXI, núm. 43, 44, 45, pp. 169-194.
- Semo, Ilán (1988), "Tierra de nadie", en Enrique Semo (coord.), *Historia de la cuestión agraria mexicana. La tierra y el poder 1800-1910*, tomo 2, México, Siglo XXI, pp. 290-334.
- Universidad de Guadalajara, Las primeras constituciones de la Real Universidad Literaria de Guadalajara, <<http://www.patrimonio.udg.mx/las-primeras-constituciones-de-la-real-universidad-literaria-de-guadalajara>>, (fecha de consulta: 2/2/2017).

MA. FRANCISCA DE LA LUZ BERMEJO PAJARITO es profesora-investigadora del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara. Es doctora en Educación, especialista en sociología de la educación y profesiones. Entre sus trabajos publicados se encuentra el libro *¿Es lo que conoces o a quién conoces? El mercado laboral y el proceso de inserción laboral*

de los egresados de la licenciatura de Estudios Políticos y Gobierno de la Universidad de Guadalajara México, Universidad de Guadalajara, 2010. En 2015 publicó junto con María Luisa Chavoya el capítulo "The basic professional identity of lawyers: social prestige and the deterioration of the professional image", en Ana Maria Costa e Silva y Miriam T. Aparicio (coords.), *International Handbook of Professional Identities*, disponible en: <<http://www.sapub.org/Book/978-1-938681-35-6.html>>.

Recibido: 14 de noviembre de 2016.

Aceptado: 10 de abril de 2017.

Las andanzas laborales de las pioneras de la farmacia en Guadalajara

The labor trajectories of the pharmaceutical women in Guadalajara

Luciano Oropeza Sandoval

*Departamento de Estudios en Educación,
Universidad de Guadalajara
loropezasandoval@yahoo.com.mx*

Resumen

En este escrito, se examina la trayectoria laboral que trazaron las primeras mujeres que estudiaron la carrera de farmacia en Guadalajara; asimismo, se describe el tipo de actividades que realizaron, las condiciones de empleo que existieron para las egresadas de esa carrera y las acciones que emprendieron para crear opciones más acordes con su condición femenina. Este estudio abarca desde 1900, año en el que egresó la primera generación farmacéutica, hasta principios de 1940, década en que el grupo estudiado culminó prácticamente su vida laboral activa.

Este artículo revela que las farmacéuticas establecieron boticas, donde se desempeñaron como propietarias y profesoras a cargo del despacho de medicinas; también muestra que dos de ellas alternaron esta labor con el trabajo de enseñanza en escuelas de formación femenina. Estas actividades les permitieron materializar sus expectativas laborales, pero también afectaron su trayectoria personal, porque el modelo de la mujer trabajadora no era compatible con el ideal de la mujer casadera.

Palabras clave: farmacia, mujeres y trayectoria laboral, Guadalajara.

Abstract

This paper examines the career trajectory traced by the first women studying the pharmacy career in Guadalajara. Here we describe the type of activities they perform, the conditions of employment

that exist for the graduates of that career and the actions they undertake to create options more in line with their female status. This study covers from 1900, the year in which the first pharmacist graduated, until the beginning of 1940, a decade in which the group studied practically closes his active working life.

This study reveals that pharmacists manage to establish pharmacies where they work as owners and teachers in charge of dispensing medicines. It also shows that two of them alternate this activity with teaching work in women's training schools. These activities allow them to materialize their labor expectations, but also affect their personal trajectory, because the model of the working woman is not compatible with the ideal of married women. They, like many normalist teachers, remain single throughout their life.

Keywords: *Pharmacy, Women and Career Trajectory, Guadalajara.*

Introducción

En este escrito, se examina la trayectoria laboral que trazaron las primeras mujeres que estudiaron la carrera de farmacia en Guadalajara;¹ asimismo, se describe el tipo de actividades laborales que realizaron, las condiciones de empleo que existieron para las egresadas de esa carrera y las acciones que emprendieron para crear opciones acordes con las ideas de recato y honorabilidad vigentes en torno al trabajo femenino. Estas primeras farmacéuticas no desarrollaron actividades distintas a las que realizaron sus pares varones, pero sí desplegaron acciones que les permitieron liberarse de la afrenta que se les endosó por convivir con los hombres en espacios públicos.

Este estudio abarca desde 1900, año en el que egresó la primera farmacéutica, hasta principios de 1940, década en que el grupo estudiado culminó prácticamente su vida laboral activa; se basa en información proveniente del Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara, del Archivo Histórico de Jalisco, del Archivo de Instrucción Pública, del Archivo Histórico de la Secretaría de Salud y de fondos hemerográficos, especialmente, del periódico *El Informador*.

Para conocer la trayectoria laboral de las profesoras de farmacia, recurrimos a la prosopografía, estrategia que permite acopiar información relacionada con sus actividades remu-

¹ Este escrito forma parte de un proyecto de investigación denominado "La trayectoria laboral de las profesoras de Farmacia en Guadalajara: 1900-1950", donde se examinan las actividades remunerativas que realizaron tanto las egresadas de la carrera de farmacia de la Facultad de Medicina y Farmacia, como las mujeres que terminaron la carrera análoga en la Escuela Comercial e Industrial para Señoritas (ECIS). Aquí sólo se examina la trayectoria laboral de las primeras farmacéuticas, motivo por el cual no se describen con detenimiento las particularidades educativas de la ECIS, porque estas mujeres no egresaron de esta institución. En un ensayo subsecuente, donde se aborda el recorrido de las egresadas de farmacia de la ECIS, sí se incluye una descripción detallada de este proyecto escolar.

nerativas y sociales (Stone, 1986). Esta capacidad empírica que ofrece esta opción metodológica se combinó con las aportaciones generadas desde la metodología biográfica, enfoque que hace énfasis en el contexto y el sujeto biografiado (Bazant, 2013). Acorde con esta conjunción de estrategias, se cree que el contexto es un nivel de realidad importante para entender dónde y cómo esas mujeres lograron desarrollar proyectos individuales mediante los cuales superaron las expectativas laborales y sociales establecidas para el género femenino en las primeras décadas del siglo xx en Guadalajara.

En ese sentido, el contexto incluye, no sólo las posibilidades objetivas de empleo, sino también las condiciones socioculturales que influyeron en el acceso de estas mujeres al trabajo remunerativo. En esta lógica, se utilizó la prosopografía como una estrategia metodológica que busca acopiar información vinculada tanto con las condiciones materiales y socioculturales que rodearon al trabajo profesional de la farmacia, en especial al trabajo femenino, como con las acciones que desarrollaron las egresadas de esta carrera para acceder a los espacios laborales.

A principios del siglo xx, la actividad del profesor de farmacia se limitaba básicamente al despacho de medicinas en una botica. Esta reducida labor se amplió por las posibilidades socioeconómicas, por el reconocimiento a su papel profesional y por las relaciones que tuvieron con los grupos políticos locales y con las clases sociales de la localidad; sin embargo, estas oportunidades no se presentaron por igual para los egresados de esta carrera. Así, se puede decir que su trayectoria se caracterizó por la existencia de pocas opciones de desarrollo laboral. En un lado, se ubicaban los farmacéuticos con recursos socioeconómicos para establecer una farmacia y los profesores que se limitaban a contratar sus servicios para atender el despacho de medicinas, requisito indispensable para autorizar la apertura de una botica; en otro, los farmacéuticos médicos que, a la par de ser propietarios de farmacias ofrecían consulta en espacios anexos a esos establecimientos, y los farmacéuticos que tenían mayor reconocimiento, quienes alternaban alguna de las anteriores actividades con el ejercicio de labores docentes en la carrera de farmacia, o formaron parte del cuerpo directivo del Consejo Superior de Salubridad.

Estas opciones fueron más estrechas para las mujeres, quienes no sólo afrontaron las limitaciones derivadas de su situación socioeconómica, sino también las restricciones socioculturales existentes en torno a su vinculación con espacios asociados a la representación popular o al desempeño de puestos jerárquicos en órganos vinculados con la higiene y la medicalización. En ese orden, se postula que la generación pionera de farmacéuticas realizó, principalmente, el despacho de medicinas, actividad que, en algunos casos, alternó con labores de enseñanza.

El acceso de las mujeres a los espacios públicos en Guadalajara

Para entender cómo se creó la profesión de farmacia para las mujeres tapatías, se narran algunos sucesos históricos que permiten ver cómo se abrieron nuevos segmentos de la vida pública para este grupo social; asimismo, se refieren tanto aspectos relacionados con la escolarización media femenina, como con el desarrollo económico regional y la demanda de fuerza de trabajo. Con estos datos, se pretende explicar el escenario que hizo posible el ingreso de las mujeres a esa carrera y al ámbito laboral de la farmacia.

La primera opción de educación media femenina surgió con la creación del Liceo de Niñas, organismo que se inauguró el 15 de octubre de 1861. Con esta escuela, se pretendió formar un ideal de mujer acorde con las características socioculturales dominantes en ese tiempo, es decir, una con mayor cultura, pero virtuosa y hábil para desempeñar las labores del hogar. En este plan de estudios inicial, coexistían tanto contenidos de enseñanza religiosa, como aspectos relacionados con las ideas de progreso social que enarbolaban los grupos liberales.

En este programa se expresan saberes que no sólo se relacionan con los grupos liberales, sino también con la fuerte influencia que ejerce la iglesia en torno a la vida social. Es decir, el plan curricular se estructura a partir de las concepciones predominantes sobre la virtud femenina y el progreso social. Las concepciones que hay en torno a la mujer están fuertemente permeadas por la Iglesia católica y son compartidas por conservadores y liberales. Estos pensamientos se expresan a través de la enseñanza religiosa y la moral.

Junto a estas concepciones sobre la virtud de la mujer aparecen conocimientos en torno al progreso económico y social. En ese entonces la idea de progreso se relaciona con un desarrollo de habilidades más sólidas relacionadas con la organización familiar. Por ejemplo, hay algunas materias que alientan el desarrollo de ciertas actividades laborales de las mujeres, como sucede con Economía doméstica y las labores de aguja, pero son saberes que fundamentalmente buscan mejorar las capacidades femeninas en torno a la administración económica del hogar (Figueroa, 2009: 48-49).

Esta propuesta de enseñanza no capacitó a las mujeres para realizar un trabajo externo al hogar. Sus posibilidades educativas se quedaron en el nivel de formación que otorgaba el Liceo de Niñas, debido a que el plan de estudios no constituía un antecedente escolar previo para ingresar a las carreras profesionales liberales, como sí sucedía con el Liceo de Varones (Peregrina, 2006). Esta limitación se relacionaba con una de las representaciones sociales en boga: que las mujeres no eran aptas para desempeñar las profesiones liberales.

Lo anterior no significaba que las posibilidades de crecimiento social de las alumnas se quedaran circunscritas a la conclusión de los estudios formales del Liceo de Niñas, ya que al seno de este lugar se generaban experiencias culturales que incentivaban afinidades femeninas hacia la enseñanza; es decir, aunque curricularmente no se especificaba ninguna materia que instruyera en torno a ese oficio, había actividades cotidianas que involucraban a las mujeres en esa labor². Estas circunstancias, relacionadas con la demanda de mayor número de profesores y la creciente aceptación de miembros del género femenino en espacios de trabajo relacionados con la instrucción,³ hicieron posible que algunas de las egresadas se vincularan a la enseñanza como una actividad laboral.

Estos procesos tendieron a oficializarse en 1870, en ese año, el gobernador, Antonio Gómez Cuervo, ordenó a la Junta Directiva de Estudios que premiara a las alumnas destacadas con un título de preceptoras, impulsándolas a que impartieran algunas asignaturas en el plantel (Núñez, 1994); esta decisión es una prueba de la aceptación tácita de la creciente incorporación de la mujer al ámbito de la enseñanza. En esa época, se ampliaron las escuelas de niños y niñas, y se desató una mayor circulación de ideas políticas que fomentaron la educación femenina y justificaron la integración de las mujeres al trabajo de enseñanza,⁴ por considerar a éste como una prolongación de las tareas domésticas (Fernández, 1995).

Para 1879, al calor de la influencia del positivismo en la vida social de Guadalajara, se en el plan de estudios del Liceo de Niñas, se añadieron asignaturas que incluyeron contenidos para mejorar el trabajo en el hogar, para ampliar la formación cultural y para asuntos financieros básicos.⁵ Este cambio introdujo más espacios de acción para las mujeres, porque

² En el Reglamento Interior del Liceo de Niñas de 1878, se estipulaba que la rectora podía "nombrar a las alumnas más adelantadas para que suplían las faltas accidentales de los profesores, siempre que estas no excedan de ocho días" [Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara (en adelante AHUC), Colección de los Decretos, Circulares y Órdenes de los Poderes del estado de Jalisco, tomo VII, pp. 166-182]. Aunque la temporalidad de este reglamento no coincide exactamente en el tiempo con lo referido en el párrafo, se cree que estas normas evidencian la existencia de prácticas que se realizaron desde años atrás.

³ García (2005) muestra cómo las preceptoras incrementaron su participación en la enseñanza en Jalisco. De 1856 a 1860, 31.42% de los profesores se integraba por mujeres, proporción que, de 1872 a 1876, ascendió hasta llegar a 85.62%.

⁴ Peregrina (2006) y Alvarado (2004) señalan que su incorporación a la enseñanza se debió también a intereses de orden económico, puesto que las mujeres recibían una baja remuneración salarial, lo cual proporcionaba un gran ahorro monetario al gobierno. Por su parte, Cano (1996: 40) aduce que "los funcionarios públicos de esa época aceptaban que había motivos de carácter económico para considerar conveniente el trabajo femenino: una profesora resultaba 'más barata' que un profesor, esto porque el ingreso salarial de las mujeres era pensado como "una aportación complementaria, y no esencial, para el sostenimiento de una familia". Estos funcionarios reconocieron que las mujeres tenían mayor dedicación y permanencia en el trabajo de enseñanza, lo cual no ocurría con los hombres, quienes frecuentemente abandonaban el magisterio para desempeñarse en otros campos profesionales (Cano, 1996).

⁵ Figueroa (2009: 70 y 71) dice que a la mujer "se le ilustraba en conocimientos teóricos de economía doméstica y se le inculcaba la moral de México moderno a través de los ramos de urbanidad, moral, historia de México e historia general; también se les dotaba de 'adornos culturales' como música, jardinería, botánica, litografía, labores manuales, etc. En esta formación de carácter elitista, se le abrieron las puertas de la información y la cultura, a través

se aceptaba que ellas sí podían estudiar como los hombres, pero sólo aquellos saberes que se asociaban con los roles que realizaban en la casa. Así, el positivismo legitimó su incorporación a la educación superior, mas limitó su acceso a las opciones vinculadas a las labores consideradas "femeninas", como sucedió con la enseñanza.

En esta nueva organización, también se subrayaba la importancia de la virtud de la mujer, cualidad que se transmitía a través de las materias de urbanidad, moral y economía doméstica, y de la práctica que desarrollaban autoridades y profesores. En el Reglamento de 1879, se especificaba que la rectora debía supervisar que las alumnas cumplieran con sus deberes religiosos y que los profesores examinaran su presencia diaria, revisando que su comportamiento fuera conforme a "las maneras propias de una sociedad culta, [cuidando] muy especialmente de su moralidad".⁶

En este plan de estudios, se evidenciaba que la acepción de la virtud femenina estaba fuertemente influida por las representaciones sociales que difundía la Iglesia católica, pero también aparecían ideas más tolerantes en torno a la participación de las mujeres en los espacios educativos, porque se argumentaba que podían asistir a la educación superior, siempre y cuando, su elección se orientara hacia carreras consideradas afines a su condición de género. Estas ideas discrepantes del conservadurismo católico provenían de los grupos más radicales del liberalismo local, sobre todo, de los vinculados con las tradiciones masónicas y protestantes.

En los años 80, persistía la percepción de que la educación femenina debía orientarse hacia la formación de una mujer virtuosa y a la generación de actividades laborales compatibles con su sexo, como puede verse en el Reglamento de la Instrucción Primaria del Estado de Jalisco, donde se estipulaba que los objetivos del Liceo de Niñas eran:

- I. Inspirar a la mujer desde su niñez los sentimientos más nobles para que sea virtuosa en cualquier condición de vida, encaminándola a la perfección dentro de la órbita de la moral más pura.
- II. Dedicarla al estudio para que pueda llegar a ejercer el preceptorado o alguna otra profesión compatible con su sexo.
- III. Enseñarle las reglas de urbanidad.⁷

de la gramática, la literatura y la enseñanza de idiomas vivos como italiano, francés e inglés. Además, se deja entrever que la mujer podía ser productiva, desde el punto de vista económico, por tanto se le enseñaba teneduría de libros, aplicable en el hogar y en los negocios".

⁶ Reglamento Interior del Liceo de Niñas aprobado por la Junta Directiva de Estudios del estado (Biblioteca Pública del Estado de Jalisco, miscelánea 733, documento 43).

⁷ Reglamento para el Liceo de Niñas del Estado, decreto núm. 214, enero 10 de 1884 (Biblioteca Pública del Estado de Jalisco, educación media, exp. 301).

Hasta 1887, la propuesta educativa del Liceo de Niñas no incluyó contenidos curriculares que capacitaran a las alumnas para el ejercicio de la enseñanza,⁸ mucho menos para realizar estudios vinculados con las profesiones liberales; sin embargo, dos años después, el gobernador, Ramón Corona, aprobó una nueva ley de instrucción pública donde se prescribía la creación de escuelas normales en esa institución educativa y en el Liceo de Varones, respectivamente. En ambos planteles se incluyeron las carreras de “preceptores de primer orden ó de instrucción primaria superior [y preceptores] de instrucción primaria elemental”;⁹ en la primera, se anexó la asignatura de pedagogía en el quinto año, y la de instrucción primaria elemental, en el segundo y tercer año.

En esa misma ley, se ordenaba la adición de las cátedras de telegrafía, electrotécnica, telefonía, mecanografía y taquigrafía al plan de estudios del Liceo de Niñas; con estas asignaturas, correspondientes a las carreras de teneduría de libros y de telegrafista, se pretendía proveer a las alumnas de saberes y técnicas que les permitieran incursionar en actividades laborales relacionadas con los nuevos medios de comunicación, como el telégrafo y la telefonía, y con la Administración Pública y el comercio.

En 1894, hubo otra modificación curricular; el gobernador de Jalisco, Luis C. Curiel, promovió una reorganización de los dos liceos, el de Niñas y el de Varones, donde dispuso que esa instrucción sirviera de preparación para todas las carreras profesionales existentes, mientras se abría una preparatoria general. En el Liceo de Niñas, además de las carreras de telegrafista, normalista de instrucción primaria elemental y primaria superior (Mata, 1985), se ofreció la preparatoria para las alumnas que deseaban estudiar las profesiones de teneduría de libros y farmacia.¹⁰ Estos cambios en el plan de estudios no alteraron sus preferencias, ya que la mayoría eligió ser preceptora; en 1896, cursaban 64 estudiantes la carrera de profesora de instrucción primaria elemental; cinco, la de profesora de instrucción primaria superior; y 54, los estudios preparatorios para las carreras de teneduría de libros, telegrafista y farmacia.¹¹

La apertura de estas opciones no implicó cambios socioculturales en torno al uso de los espacios públicos. Ellas asistieron a las escuelas de nivel superior investidas de los saberes que, convencionalmente, debían acompañar su comportamiento, hecho que las llevó a afrontar escenarios tormentosos. Por lo tanto, sus experiencias de formación se entremezclaron con los deseos de un gobierno que reivindicaba la participación de las mujeres en el

⁸ Hay discrepancias en torno a la fecha de inclusión de la materia de pedagogía al Liceo de Niñas; mientras Cárdenas y Pío (1997) afirman que fue en 1887, Peregrina (2006) refiere que fue hasta 1889.

⁹ El 6 de junio de 1889, el gobernador, Ramón Corona, expidió el decreto 359 que dio vigencia a la Ley Orgánica de la Instrucción Pública (AHUG, Colección de los Decretos, Circulares y Órdenes de los Poderes del estado de Jalisco, tomo XII, pp. 398-343).

¹⁰ Archivo Histórico de Jalisco (AHJ), IP-5-896 Gua/348.

¹¹ Archivo Histórico de Jalisco, IP-5-896 Gua/348; véase Figueroa, 2009: 91.

desarrollo económico y social de la región, y con las creencias de una sociedad que les exigía tener una conducta que conservara sin tacha su virtud. Este paradójico ambiente sociocultural fue el que experimentaron las primeras alumnas de la carrera de farmacia, quienes implementaron estrategias de estudio para no compartir los espacios de la Facultad de Medicina y Farmacia con los estudiantes varones, acción que les permitió mantener sin menoscabo su reputación social (Oropeza, 2016).

La inserción de las mujeres en el campo laboral de la farmacia

Al igual que otras entidades de México, Jalisco experimentó un fuerte crecimiento económico en la segunda mitad del siglo XIX, en ese lapso surgieron fábricas textiles, cigarreras, numerosos comercios y oficinas especializadas en la provisión de diversos servicios. Esta expansión generó una ascendente demanda de fuerza de trabajo; en 1895, en Jalisco, la Población Económicamente Activa (PEA) ya sumaba 443 709 trabajadores, de los cuales, 14.5% se conformaba por mujeres. En ese año, el personal femenino se concentraba en los ramos del comercio (29%) y en la industria, las bellas artes y las artes y los oficios (55.6%), destacando las mujeres vinculadas al servicio doméstico, las costureras, las lavanderas, tortilleras, las molenderas, las cigarreras, las obreras y las empleadas de establecimientos industriales (véase cuadro 1).

En la categoría relativa a las ocupaciones profesionales, las mujeres apenas representaban 2% de la PEA femenina; principalmente, se ubicaban en labores relacionadas con el magisterio y la partería, y en menor proporción, en la farmacia, la medicina y la Administración Pública (Dirección General de Estadística, 1899). Esta pequeña proporción de trabajadoras con mayor capacitación técnica, que aparece en los datos censales, permite ver cómo la diversificación de actividades económicas y sociales generó una demanda de fuerza de trabajo distinta a la PEA femenina ocupada en las actividades fabriles, en el comercio, en los servicios domésticos y en los oficios de abastecimiento básico.

El crecimiento de la educación elemental durante las primeras dos décadas del porfiriato, la modernización de las actividades comerciales y de servicios, así como el arribo del telégrafo y la telefonía demandaron mano de obra con capacitación técnica que no podía ser suministrada por las escuelas municipales, sino por instituciones de mayor escolaridad. Este requerimiento laboral fungió como un factor incidente en las reformas que se introdujeron en el Liceo de Niñas desde finales de los años 80, las cuales permitieron la apertura de carreras relacionadas con la telegrafía, la teneduría de libros y el trabajo farmacéutico.

Cuadro 1
Principales ocupaciones de las mujeres en 1895

<i>Oficio u ocupación</i>	<i>Hombres %</i>	<i>Mujeres %</i>	<i>Total</i>
Servicios domésticos	5 942 (25.9)	16 989 (74.1)	22 931
Costureras		5 798 (100)	5 798
Comerciantes	13 065 (70.9)	5 358 (29.1)	18 423
Lavanderas	10 (00.2)	4 885 (99.8)	4 895
Tortilleras		3 624 (100)	3 624
Molenderas		3 438 (100)	3 438
Propietarios	2 503 (44.4)	3 133 (55.6)	5 636
Tejedores	3 433 (52.6)	3 096 (47.4)	529
Obreros de establecimientos industriales	2 117 (56.3)	1 644 (43.7)	3 761
Cigarreras		907 (100)	907
Magisterio	529 (38.6)	836 (61.4)	1 365
Alfareros	3 634 (84.6)	661 (15.4)	4 295
Vendedores ambulantes	564 (48.7)	594 (51.3)	1 158
Sombrereros	3 013 (85.2)	522 (14.8)	3 535
Obstetricia		265 (100)	265
Administradores y empleados de establecimientos industriales	192 (43.8)	246 (56.2)	438
Mesalinas		239 (100)	239
Dulceros	355 (68.0)	167 (32.0)	522
Empleados particulares	878 (87.8)	122 (12.2)	1 000
Empleados públicos	1 247 (92.9)	96 (7.1)	1 343
Floristas	15 (14.0)	92 (86.0)	107
Aparadores de Calzado		61 (100)	61
Bordadores	3 (5.6)	51 (94.4)	54

Fuente: Censo General de la república mexicana de 1895 (1899). Dirección General de Estadística, México.

Esta demanda de fuerza de trabajo femenina calificada enfrentó situaciones contradictorias porque, aunque la mayoría de las nuevas profesionistas realizó sus estudios en el Liceo de niñas, muchas de ellas no ejercieron actividades laborales asociadas con la capacitación recibida —las egresadas de farmacia constituyen una excepción, porque sí vincularon sus estudios con la práctica laboral de su profesión.

Para entender cómo estas mujeres consiguieron romper relativamente el monopolio que los hombres ejercían en torno a las carreras de nivel superior, es pertinente describir el esta-

do que guardaba el ramo de las boticas y farmacias al inicio de los años 90 del siglo XIX. En esa década, la urbe tapatía contaba con 24 boticas; de las cuales, 15 eran propiedad de profesores de farmacia; cuatro, de médicos; y cinco, de particulares (Orendain, 1969).

En esa época, el Código Sanitario estipulaba que en cada botica debía haber un farmacéutico legalmente autorizado para atender el despacho de las medicinas; sin embargo, poco se respetaba esta prescripción, porque tanto profesores de farmacia como médicos y particulares incurrieron en violaciones constantes de esa ley. En el caso de los farmacéuticos, había varios que no estaban titulados; y otros, que recurrían al uso de prácticos de farmacia, así como a personal que no tenía los estudios relacionados con esa disciplina y que eran formados por los mismos farmacéuticos —también los médicos y los particulares recurrían a este último para la elaboración y el despacho de medicamentos. Esta estrategia laboral les permitió reducir costos de mano de obra y les ayudó a aumentar sus utilidades, sin prever que estos hechos afectarían la imagen social de los profesores de farmacia.

La perspectiva laboral más interesante para los egresados de la carrera de farmacia era la instalación de una botica; sin embargo, esta opción requería de recursos económicos que no estaban al alcance de todos ellos. En esas circunstancias, varios optaron por ofrecer sus servicios a los propietarios de boticas y farmacias, quienes, al contar con la disposición de prácticos de farmacia, les ofrecían un salario poco atractivo para su estatus profesional; ante esta situación, muchos decidieron emigrar de la ciudad y ejercer en otras localidades, donde los requisitos y los recursos para instalar una farmacia eran menores.

Algunos profesores de farmacia, que sí operaban conforme a las prescripciones legales, denunciaron ante el Consejo Superior de Salubridad las irregularidades que existían en torno al despacho de medicinas; exigieron a las autoridades mayor rigor en la aplicación del Código Sanitario, en contraparte, los propietarios de farmacia argumentaron que en la ciudad no existía personal especializado suficiente para hacerse cargo de esa labor y que por eso recurrían al uso de prácticos de farmacia.

La baja remuneración que se ofrecía a los farmacéuticos no sólo propició que muchos de ellos cambiaran de residencia, sino también afectó la imagen que la sociedad y los jóvenes tapatíos habían creado en torno a la profesión de farmacia. Esta menor apreciación se expresó en un creciente desinterés hacia los estudios de esa carrera; la población escolar de farmacia disminuyó a tal grado que, en algunos años de la década de los 90 no hubo ningún alumno inscrito.¹²

En este ambiente de irregularidades y de devaluación de la imagen de los farmacéuticos, se gestó la permisibilidad de las autoridades y los miembros del gremio médico-farmacéutico para franquear el acceso de las mujeres al campo laboral de la farmacia. Con la capacitación

¹² Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara (AHUC), Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 31a, exp. 2549, fs. 146-154; y libro 32a, exp. 2636, fs. 108-120.

de este grupo social, se esperaba cubrir los huecos laborales que existían en estos establecimientos y desplazar a los prácticos de farmacia en la elaboración y el despacho de medicinas. En la mente de las autoridades y de los propietarios de farmacia, estaba una idea afín a las creencias acuñadas en torno al trabajo que desarrollaban las profesoras, que a las egresadas de farmacia se les podría ofrecer un salario menor al devengado por los varones; sin embargo, como se expondrá más adelante, estas mujeres no realizaron una actividad laboral acorde con los planes que los primeros tenían en torno a su vinculación con el trabajo farmacéutico.

El comienzo laboral de las farmacéuticas

Entre 1894 y 1902, lapso en que las mujeres pudieron acceder a la carrera de farmacia en la Facultad de Medicina y Farmacia, sólo tres estudiantes obtuvieron el título de profesoras de farmacia: Elisa Bernal Acosta, Justina Gutiérrez García y María Dolores Navarro.

Estas mujeres no provenían de estratos populares, pero tampoco eran personas de posiciones económicamente desahogadas; las tres procedían de capas medias bajas, donde el nivel socioeconómico familiar les permitió incursionar más allá de la educación secundaria. La ubicación de su posición social ayuda a entender dónde se colocaron para interactuar con las opciones que ofrecía el mercado de trabajo para los farmacéuticos y con las condiciones socioculturales que prevalecían en Guadalajara a principios del siglo xx en torno al trabajo femenino.

A partir de los hechos referidos durante su estancia educativa en la carrera de farmacia y de información vinculada con sus actividades sociales, se puede ubicar relativamente la posición de ellas:

a) Elisa Bernal Acosta fue hija de Francisco Bernal, quien egresó de la Escuela de Medicina y Farmacia en 1862. Su progenitor laboró inicialmente como profesor responsable de algunas farmacias de Guadalajara,¹³ pero después fue propietario de la botica "La Purísima", negocio que también se localizaba en esa ciudad. Ella se crió en un ambiente familiar, donde el contacto cotidiano con la preparación de medicamentos generó una gradual afinidad hacia la farmacia. Su inclinación por ese oficio se vio alentada por el deceso de su padre, ya que esta ausencia precipitó su incorporación al negocio de la botica. Elisa era la hermana mayor de cuatro hermanos; quedó, junto con su madre, a cargo de ese establecimiento.¹⁴

¹³ En los primeros meses de 1862, era responsable de la botica de "Nuestra Señora de Belén", situada en contra esquina de la calle de San Diego (*El País*, diario oficial del gobierno del estado de Jalisco, 1º de abril de 1862).

¹⁴ Al igual que Margarita Chorne, primera mujer titulada de la carrera de odontología en México, Elisa Bernal aprendió el oficio de la farmacia en el espacio familiar.

Su familia tenía un patrimonio que le permitió sobrellevar la sobrevivencia diaria, pero no contaba con recursos suficientes para apoyar los estudios de farmacia de la hija mayor. Esta situación llevó a Elisa Bernal a pedir ayuda al director de instrucción pública; el 18 de enero de 1898, le hizo la siguiente petición:

Estoy matriculada para emprender el estudio del primer año de [farmacia], tengo buena conducta y carezco de recursos pecuniarios para emprender y seguir [esos estudios] según consta por las diligencias que acompaño, por lo mismo.

A Ud. C. Director ocurro solicitando una pensión de las que el gobierno del Estado otorga a los estudiantes pobres.¹⁵

Elisa anexó a esta solicitud una constancia de insolvencia económica avalada por el juez primero de lo civil y de hacienda. Dos días después, el gobernador de la entidad le concedió una pensión mensual para que continuara sus estudios de farmacia;¹⁶ sin embargo, este apoyo no la liberó de las responsabilidades que compartía con su madre, ya que, en ocasiones no pudo asistir a alguna de las materias debido a que tenía bajo su cargo la atención de la botica familiar. Por ejemplo, en octubre de 1899, se dirigió al director de la Escuela de Medicina y Farmacia para solicitarle derecho a examen en la materia de zoología. En esa demanda, señaló que “me matriculé como alumna de segundo año de farmacia, asistí con regularidad a todas las clases, a excepción de la de Zoología, y esto porque a la hora señalada para dicha cátedra tuve necesidad de ocuparme en un establecimiento de farmacia, propiedad de mi familia, obligación de la que no pude eximirme”.¹⁷

Esta información permite mostrar que Elisa Bernal Acosta provenía de una familia de capas medias bajas que cubría sus necesidades económicas con las utilidades que le otorgaba la botica legada por su padre, negocio que les permitía sobrevivir, pero no les proporcionaba recursos suficientes para sufragar los estudios de farmacia de la hija mayor.

b) De Justina Gutiérrez García, no se dispone de información precisa sobre su origen familiar, pero sí existen datos de su precariedad económica. En un oficio con fecha del 2 de febrero de 1898, remitido al director de la Escuela de Medicina y Farmacia, aparece al margen

Margarita Chorné se inició en la práctica dental a través de su padre, dentista pionero anteriormente dedicado a la orfebrería. En su consultorio, “[...] entrenó en el arte dental a sus hijos Margarita y Rafael, de la misma manera que él había aprendido el oficio de orfebre en el taller de su padre, quien llegó a ser joyero oficial de la Catedral de México. La odontología fue ocupación familiar de los Chorné, quienes ejercieron en el mismo barrio de la ciudad y compartieron los avances del oficio” (Cano, 1996: 72).

¹⁵ AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 50a, exp. 4865, fs. 181-186.

¹⁶ AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 50a, exp. 4865, fs. 181-186.

¹⁷ AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 50a, exp. 4871, fs. 207-214.

lo siguiente “pago uso de estampillas de a cinco centavos por ser pobre”.¹⁸ También se puede decir que vivía condiciones materiales que la empujaban a desempeñar actividades remunerativas. En octubre de 1899, envió una carta al director de esa escuela para pedirle que le concediera derecho a examen ordinario en una materia del segundo año; ella argumentó que había asistido con puntualidad a todas las clases, “con la excepción de la de historia natural, a la que no concurrí por ser empleada en el Liceo de Niñas del Estado”.¹⁹

c) En el caso de María Dolores Navarro, no existen muchas evidencias para ubicar su posición social. En el expediente donde se sanciona su inscripción a la carrera de farmacia y su paso por ésta, no se refieren datos que ayuden a precisar su origen social. Lo que sí se puede decir es que provenía de una familia con recursos socioeconómicos que le permitieron estudiar una carrera profesional y le dieron apoyo para establecer una botica.

Como se ve, las familias de estas farmacéuticas no contaban con un vasto patrimonio, pero sí disponían de recursos que facilitaron la promoción de una opción laboral más segura y acorde con los convencionalismos sociales de la época. Las tres instalaron su propia botica, hecho que evitó la “carga moral” asociada a la convivencia con varones en espacios públicos; así, al poco tiempo de su titulación, cada una de ellas inició los trámites para abrir su propio establecimiento.

El 9 de agosto de 1902, Justina Gutiérrez García solicitó al gobernador de la entidad su autorización para abrir una farmacia. Su petición fue remitida al Consejo Superior de Salubridad, organismo que, a los pocos días, aprobó su solicitud. Dada esta certificación, el gobernador le dio permiso para instalar en el cruce de las calles de Santa Teresa y San Cristóbal una botica llamada “La Fe”, donde ella trabajó como profesora responsable.²⁰

En octubre de ese mismo año, Elisa Bernal Acosta fue autorizada por ese Consejo para fungir como profesora responsable de la farmacia de “Providencia”;²¹ años después, abrió otra denominada “Colonia de Artesanos”, ubicada en el cruce de las calles de Mezquitán y Arteaga.²²

María Dolores Navarro demoró un poco más que sus dos colegas, pero también abrió su propio establecimiento. El 11 de febrero de 1905, el gobernador de Jalisco le concedió el permiso para abrir al servicio público una botica denominada “Nuestra Señora de la Rosa”, que se ubicaba en el cruce de las calles de Hidalgo y Cruz Verde.²³

¹⁸ AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 50a, exp. 4867, fs. 191-192.

¹⁹ AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 50a, exp. 4872, fs. 215-222.

²⁰ AHJ, Jalisco, México, Fondo, F-13, 902, caja 473, exp. 463.

²¹ Periódico, *El Bien Público*, 18 de octubre de 1902.

²² En octubre de 1918, apareció por primera vez como responsable de este establecimiento, pero se desconoce en qué año el Consejo Superior de Salubridad le autorizó la apertura de esta farmacia (*El Informador*, 12 de octubre de 1918).

²³ AHJ, F-13, 905, caja 480, exp. 179.

Estas tres mujeres concentraron su actividad laboral en la atención del despacho de medicinas a lo largo de las dos primeras décadas del siglo xx; sin embargo, dos de ellas desarrollaron simultáneamente labores que se vincularon con el trabajo de enseñanza. La profesora, Justina Gutiérrez, alternó su rol de farmacéutica con clases en el Liceo de Niñas, en la Escuela Normal Mixta y en la Escuela Comercial e Industrial para Señoritas (ECIS). En la primera escuela, impartió la materia de zoología y botánica, de 1895 a 1902, año en que el gobernador de la entidad decidió cerrar esa institución;²⁴ en la segunda, se desempeñó como catedrática de ciencias naturales; y en la tercera, como docente adjunta en materias vinculadas a la carrera de farmacia.

La profesora, Elisa Bernal Acosta, también trabajó en el Liceo de Niñas y en la Escuela Normal Mixta, en las dos instituciones impartió la materia de geografía y cosmografía;²⁵ después, al igual que Justina Gutiérrez, laboró en la ECIS, donde se desempeñó como docente y encargada de la botica.

Ambas accedieron a estos espacios laborales, gracias a los estudios que realizaron en el Liceo de Niñas y en la carrera de farmacia; sin embargo, su ingreso a estas instituciones no estuvo exento de conflictos, debido a que en la mayoría de las escuelas existieron relaciones de poder que limitaron las posibilidades de acceso a las mujeres a la enseñanza profesional. A principios del siglo xx, la enseñanza de la farmacia, la ingeniería, la jurisprudencia y la medicina era un derecho exclusivo de los hombres —el cual provenía de su predominio absoluto en esas carreras—, que se expresó como “un privilegio natural” del género masculino, sin importar que las opciones educativas fueran de menor escolaridad, como sucedió con las carreras de “segunda clase”, creadas para las mujeres en el umbral del siglo xx.

Las nuevas opciones educativas para las mujeres

A principios del siglo xx, el gobernador de Jalisco y coronel, Miguel Ahumada promovió, a semejanza de experiencias similares desarrolladas en el centro del país,²⁶ la creación de una escuela de artes y oficios para señoritas, donde las mujeres pudieran obtener conocimientos y habilidades prácticas que “les [asegurara] un trabajo independiente y una vida honrada”. Esta iniciativa se concretó en los primeros meses de 1906;²⁷ en mayo de ese año, el Congre-

²⁴ AHJ, IP-5-896 Gua/348.

²⁵ Biblioteca Pública del Estado de Jalisco, AIP, caja 18, exp. 1-19.

²⁶ Véase Federico Lazarin (2003), texto en el que describe las opciones de educación técnica que se promovieron en México desde 1871, destacando la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Señoritas, organismo que emergió como un referente para la educación femenina en los estados.

²⁷ Proyecto de ley de la Escuela Comercial e Industrial para Señoritas (AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 53a, 1921, fs. 56-59).

so del Estado decretó la creación de una institución de beneficencia que se denominó Escuela Comercial e Industrial para Señoritas (ECIS).²⁸ En el documento fundacional, se señaló que su creación obedecía a la necesidad de crear “nuevos horizontes de actividad laboral compatibles con su debilidad corporal”,²⁹ esta frase muestra, no sólo la presencia de ideas afines a la participación femenina en más espacios laborales, sino también la vigencia de creencias que limitaron el trabajo remunerativo de las mujeres a las “capacidades asociadas a su naturaleza biológica”.³⁰

La ECIS ofrecía las profesiones de comercio y farmacia a las jóvenes de la sociedad tapatía,³¹ para ingresar a estas opciones sólo se requería acreditar la terminación de los estudios de educación primaria superior; sin embargo, a diferencia de la carrera de farmacia, que existía desde 1839 en Guadalajara, la análoga de la ECIS fue considerada por las autoridades educativas como una opción de menor rango —a las egresadas se les designó como “farmacéuticas de segunda clase”.

Su enseñanza comenzó con un cuerpo de profesores integrado por médicos y farmacéuticos varones, destacando en los segundos el catedrático, Adrián Puga.³² En este grupo pionero no se incluía a ninguna egresada de farmacia para el trabajo docente en esa escuela;³³ sin embargo, al poco tiempo, se invitó a las profesoras Elisa Bernal Acosta y Justina Gutiérrez, quienes desarrollaron labores académicas de apoyo, como la actividad de preparadoras de clase. Este rol subalterno les permitió adquirir mayor reconocimiento, como sucedió con Elisa Bernal, quien logró más aceptación hasta que fue nombrada profesora de la clase de

²⁸ Decreto núm. 1168, relativo a la creación de la Escuela Comercial e Industrial para Señoritas (AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 53a, 1921, fs. 62-65).

²⁹ AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 53a, 1921, fs. 56-59.

³⁰ Estas ideas formaban parte de las representaciones construidas durante el porfiriato en torno a las nuevas actividades que empezaban a desarrollar las mujeres. En esa época, como señalan Martínez *et al.*, (2005: 21), se elaboró “un discurso diferenciado, que por un lado exaltaba sus cualidades como madres y esposas, argumento frecuentemente utilizado para las mujeres de clase alta, y por otro, llamaba a los sectores femeninos de clase media y baja a incorporarse al trabajo asalariado”.

³¹ AHUG, Fondo Miscelánea, libro 6, fs. 94-96.

³² Nació en Cocula el 8 de septiembre de 1858. Estudió la enseñanza preparatoria en el Liceo de Varones del Estado, de 1877 a 1880; y la carrera de farmacia, de 1880 a 182. Presentó su examen profesional en 1884. Este farmacéutico fue reconocido como uno de los profesionistas más capaces de su ramo en Guadalajara a finales del siglo XIX y principios del siguiente; este reconocimiento lo llevó a ocupar puestos públicos vinculados con la higiene y la salubridad, y a participar como catedrático en la Escuela de Medicina y Farmacia, en el Liceo de Varones, en la Escuela Comercial e Industrial para Señoritas y en la Escuela Preparatoria de Jalisco. Murió el 5 de febrero de 1940 en Guadalajara (*Gaceta municipal, órgano del Ayuntamiento constitucional de Guadalajara*, tomo I, núm. 2, de 15 de febrero de 1917; y *El Informador*, 6 de febrero de 1940).

³³ A principios de 1907, la directora de la Escuela Comercial e Industrial para Señoritas (ECIS), en el jurado de los exámenes de fin de cursos, propuso a los profesores Justina Gutiérrez y Adrián Puga, para evaluar las materias físico-químicas (AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 53a, exp. 4920, fs. 197-198). El 17 de julio de ese año, el gobierno del estado de Jalisco aprobó la lista de sinodales, omitiendo solamente la sugerencia de la profesora, Justina Gutiérrez, quien fue sustituida por el farmacéutico, Elías Figueroa (AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 53a, fs. 201-202).

ciencias físico-químicas, hecho que aconteció en julio de 1910, año en el que apareció públicamente como mentora de varias alumnas que realizaron el examen público de esa materia.³⁴ Este acceso restringido de las mujeres a la enseñanza de la farmacias se modificó por un suceso que trastocó a la sociedad mexicana a partir de 1910.

La Revolución mexicana y la movilidad laboral de las farmacéuticas

El 10 de julio de 1914, el ejército constitucionalista hizo su entrada a Guadalajara; a partir de esa fecha, la ciudad se involucró de manera más firme en la convulsión social y política que generó la contienda armada que sacudió al país. El jefe militar de estas fuerzas y general, Manuel M. Diéguez, asumió la dirección política de la entidad, iniciando diversas acciones encaminadas a desplazar a personajes y grupos vinculados con el Partido Católico. En este contexto, se generaron cambios en la enseñanza que abrieron mayores opciones de participación social a las mujeres; la ECIS fue uno de los sitios elegidos para la intervención de esta facción revolucionaria.³⁵

A los dos meses de su entronización en el poder político de la entidad, Diéguez impulsó cambios en ese establecimiento. El 31 de agosto de 1914, el director de instrucción pública del estado comunicó a la directora de la ECIS, Edelmira Trejo, que el gobernador, general y comandante militar del estado, Manuel M. Diéguez, dispuso el cese en sus empleos de varios catedráticos en la escuela a su cargo. Entre los profesores suspendidos, se encontraba el farmacéutico, Adrián Puga,³⁶ que tenía bajo su responsabilidad las materias de farmacia y química; y Agripina Medina,³⁷ quien se desempeñaba como preparadora para las ciencias físico-matemáticas. En su lugar, propusieron a las profesoras de farmacia Elisa Bernal Acosta y Justina Gutiérrez García, quienes impartieron las materias de farmacia y química, respectivamente;³⁸ al lado de estas dos farmacéuticas, también se incorporó Dolores de la Torre,³⁹ quien fungió como profesora de ciencias físico-químicas. Estas tres mentoras tuvie-

³⁴ Periódico, *El Correo de Jalisco*, 20 de julio de 1910.

³⁵ Fernández (2005: 92) señala que "el gobernador Manuel M. Diéguez (1914-1919) inició reformas anticlericales educativas, laborales y en materia de cultos para establecer alianzas con obreros(as), maestros(as) y campesinos(as) y armar una coalición en contra del fuerte movimiento de acción social que seguía los principios de la encíclica *Rerum Novarum* (1891). En este contexto revolucionario y anticlerical se buscó incorporar a las mujeres, ya sea como maestras o como madres, al proyecto revolucionario porque jugarían un papel central en la educación de futuros ciudadanos".

³⁶ Se cree que el desplazamiento de Adrián Puga se debió al recelo inicial que las fuerzas constitucionalistas tuvieron hacia las personas que participaron como funcionarios en la administración del Partido Católico en Jalisco. En ese entonces, este farmacéutico formó parte de la mesa directiva del Consejo Superior de Salubridad.

³⁷ Terminó la carrera de farmacia en la ECIS en 1911, año en el que presentó su examen profesional (AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 51a, exp. 4955, fs. 101-104).

³⁸ AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 54a, fs. 311-315.

³⁹ No egresó de la carrera de farmacia de la ECIS; ella estudió en el Liceo de Niñas, pero se ignora si después ingresó a la Escuela Normal.

ron como profesora adjunta a Enriqueta Zúñiga, egresada de la carrera de farmacia de esa misma escuela.⁴⁰ Asimismo, al tener bajo su cargo la materia de farmacia, Elisa Bernal Acosta⁴¹ recibió la responsabilidad de la botica de la ECIS.

Esta intervención del gobierno permitió la incorporación de otras farmacéuticas a la carrera de farmacia, ya que después se agregaron María de la Luz Uribe⁴² y Maura Cortés.⁴³ En este cambio de personal, hay un evidente desplazamiento de profesores de farmacia varones, pero también se observa la continuidad de docentes médicos en áreas que no eran competencia de los farmacéuticos. En consonancia con las mentoras mencionadas, se encuentran Pedro L. Alatorre,⁴⁴ a cargo de las materias de fisiología e higiene y elementos de anatomía y terapéutica; y a Francisco S. Alatorre,⁴⁵ responsable de las materias de cirugía menor y elementos de patología infantil.⁴⁶

Este re juego de posiciones, derivado del arribo de las fuerzas constitucionalistas a Guadalajara, permitió a Elisa Bernal Acosta y a Justina Delgado Gutiérrez desplegar durante varios años parte de su trayectoria laboral en la ECIS. Ambas alternaron su actividad docente con la administración de las farmacias de su propiedad; la primera, en la farmacia "Colonia de Artesanos"; y la segunda, en la botica "La Fe", donde se encargaron del despacho de medicinas.

El trabajo de enseñanza de las farmacéuticas

A partir de septiembre de 1914, Elisa Bernal y Justina Gutiérrez desarrollaron actividades de enseñanza más permanentes y de mayor jerarquía en la ECIS; la primera fue confirmada como profesora de farmacia, y la segunda, recibió el nombramiento de catedrática de química. Las dos tuvieron cierta estabilidad en su trabajo docente durante los tres años siguientes, pero después sobrevinieron algunos cambios que propiciaron una ubicación desigual de ambas.

En los primeros años del gobierno constitucionalista, se promovieron reformas sociales que beneficiaron a las capas populares, sobre todo, a los trabajadores. En esta gradual institucionalización política, Manuel M. Diéguez erigió lazos con diversas agrupaciones locales, especialmente con organismos liberales, y con personalidades destacadas de los gremios

⁴⁰ AHUC, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 54a, fs. 328-329.

⁴¹ En septiembre de 1915, agregó a este nombramiento el cargo de responsable de la botica (AHUC, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 54a, exp. 5315, fs. 362-369).

⁴² Terminó sus estudios de farmacia en 1912, y se tituló en ese mismo año (AHUC, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 51 A, exp. 4955, fs. 101-104).

⁴³ Egresó de la carrera de farmacia de la ECIS en 1912, año en el que presentó su examen profesional (AHUC, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 55, exp. 5437, fs. 306-307).

⁴⁴ Presentó su examen profesional de medicina en 1887.

⁴⁵ Realizó su examen profesional de medicina en 1897.

⁴⁶ AHUC, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 54a, fs. 368-369.

locales. En ese tránsito, amplió las redes de apoyo hacia su persona y creó compromisos con miembros de esas agrupaciones. Como correlato, los integrantes de esas organizaciones recuperaron posiciones dentro de los espacios públicos, como sucedió con algunos directivos de la Sociedad Médico-Farmacéutica de Guadalajara.

Este reacomodo afectó la composición del personal académico de la ECIS. El 14 de octubre de 1917, la Dirección General de Instrucción Pública dispuso que la catedrática Justina Gutiérrez, dejara de impartir la clase de química, para ceder su lugar al profesor de farmacia, Adrián Puga.⁴⁷ El regreso de este farmacéutico se vio acompañado por la presencia de los médicos Alberto Onofre Ortega⁴⁸ y Lucas L. Guevara.⁴⁹ En esta recomposición del cuerpo docente, Justina Gutiérrez impartió la clase de ciencias naturales, que después se llamó de biología, en la misma carrera.

Por su parte, Elisa Bernal no se vio afectada por el arribo de varones, porque siguió como profesora de la materia de farmacia y como responsable de la botica hasta mediados de 1919, año en el que se promovieron cambios dentro de la oferta educativa que ofrecía la ECIS. El 28 de junio de ese año, el gobernador decretó el cierre de la carrera de farmacia y dejó sólo la opción de comercio.⁵⁰ Esta modificación generó reacomodos que impactaron de manera desigual en la situación laboral de estas dos profesoras. Así, mientras Elisa Bernal fue designada en septiembre de ese año directora de la ECIS; Justina Gutiérrez dio clases de mecanografía en la carrera de comercio.

El cierre de la carrera de farmacia implicó para la segunda un desplazamiento del trabajo de enseñanza. En septiembre de 1920, Justina Gutiérrez ya no fue ratificada como parte del cuerpo de profesores de esa escuela; en su lugar, se nombró a las farmacéuticas María Trinidad Manjarrez y María Tránsito Mendoza;⁵¹ sin embargo, esta mujer volvió a tener cierto posicionamiento social con la creación del Departamento de Farmacia⁵² en la Escuela de

⁴⁷ En enero de 1917, se desempeñó como inspector de bebidas y comestibles en el municipio de Guadalajara (*Gaceta municipal, órgano del Ayuntamiento constitucional de Guadalajara*, tomo I, núm. 2 de 15 de febrero de 1917).

⁴⁸ Egresó de la Facultad de Medicina y Farmacia en 1915, año en el que presentó su examen profesional. (AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 37a, fs. 211-212).

⁴⁹ Nació en Ahualulco del Mercado. Presentó su examen profesional de medicina en 1893, labor que ejerció desde 1895 hasta 1914 (AHJ, F-13, varios años), en este último año, debido a la inestabilidad política existente en las zonas rurales, emigró a Guadalajara, donde empezó a participar en organizaciones liberales que establecieron ligas con el gobierno constitucionalista de Manuel M. Diéguez. Estos vínculos le permitieron el acceso a puestos de representación popular; en noviembre de 1917, apareció propuesto como munícipe propietario por varias agrupaciones liberales para integrar el cabildo de esa ciudad (*El Informador*, 26 de noviembre de 1917).

⁵⁰ Mediante el decreto 1992, el ejecutivo de Jalisco ordenó el cese de la carrera de farmacia en la ECIS (AHUG, Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 50a, exp. 4895, f. 335).

⁵¹ Estudiaron la carrera de farmacia en la ECIS y revalidaron sus estudios en la Escuela de Farmacia en 1923, año en el que ambas realizaron su examen profesional (AHUG, Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 55, exp. 5436, fs. 295-303 y libro 56, exp. 5479, fs. 224-241).

⁵² Desde mediados de 1921, se creó el Departamento de Farmacia en la Escuela de Medicina y Farmacia, instancia que sirvió para organizar la separación definitiva de la carrera de farmacia de esta dependencia, suceso que ocurrió

Medicina y Farmacia, ya que fue nombrada secretaria, puesto en el que permaneció desde septiembre de 1921 hasta junio de 1922, pero después de este lapso, a desempeñó labores suplementarias de docencia en la ECIS y la Escuela de Farmacia.

En cambio, a Elisa Bernal el puesto de directora la involucró en eventos públicos asociados con la organización de las actividades escolares, como las fiestas de clausura de fin de cursos y los exámenes profesionales, y le facilitó el acceso a espacios de mayor reconocimiento social dentro del gobierno de la entidad. Ese cargo le permitió acceder a reuniones oficiales con el gobernador de la entidad, donde se decidió la designación de las autoridades de educación primaria⁵³ y la aprobación de los programas que se utilizaron en las escuelas de ese nivel educativo.⁵⁴

Su gestión como directora sólo duró dos años, debido a que en septiembre de 1921, el gobernador del estado nombró en su lugar a Amparo Santos, y como secretaria, a s Jesús A. de Curiel. Ella no sólo fue destituida de ese puesto, sino desplazada completamente de la ECIS, porque en la lista propuesta para profesores tampoco apareció asociada a alguna de las asignaturas.⁵⁵ Un mes después, varias alumnas de esa escuela, "considerando la desinteresada y benéfica labor desarrollada en los últimos dos años en la carrera de farmacia", abogaron por su persona ante el gobernador, a quien le pidieron que la designara como profesora del Departamento de Farmacia de la Escuela de Medicina y Farmacia.⁵⁶ Este mandatario contestó, el 24 de octubre de 1921, que "se tomará en cuenta la solicitud de empleo para la señorita profesora Elisa Bernal Acosta, una vez que haya vacante algún puesto en el Departamento que las alumnas indicaron".⁵⁷

Aunque el director de la Escuela de Farmacia propuso a Elisa Bernal Acosta para impartir la cátedra de microbiología en octubre de 1922,⁵⁸ ya no fue contratada para trabajar en ninguna institución educativa. Este hecho la llevó a concentrarse en el trabajo farmacéutico, retomando con más amplitud la atención y la preparación de medicamentos en la farmacia

en los primeros meses de 1922.

⁵³ El 21 de agosto de 1920, el gobernador interino de Jalisco, Francisco Labastida Izquierdo, reunió en su despacho a directores de planteles vinculados con la educación primaria, donde se incluyó a la profesora, Elisa Bernal Acosta; a inspectores escolares; y a Aurelio Ortega, director de la Escuela Primaria Superior. A todos ellos les pidió que aprobaran la terna que se les presentó para escoger director de educación primaria en el estado, formada por los profesores Manuel R. Alatorre, J. Vicente Negrete y Aurelio Ortega. De esta terna, fue elegido Aurelio Ortega (*El Informador*, 22 de agosto de 1920).

⁵⁴ El 21 de octubre de 1920, la profesora, Elisa Bernal Acosta, participó junto con otros funcionarios en el estudio de los programas que se desarrollaron en las escuelas primarias del estado (*El Informador*, 21 de octubre de 1920).

⁵⁵ AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 57, exp. 5540, f. 448.

⁵⁶ AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 50a, exp. 4904, fs. 419-421.

⁵⁷ AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 50a, exp. 4904, fs. 419-421.

⁵⁸ En el expediente, no aparece la respuesta a esta solicitud, pero al costado de ésta se lee, en letras manuscritas, lo siguiente "que dispone el gobernador que la plaza de microbiología quede vacante". AHUG, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 50a, exp. 4922, f. 482).

"Colonia de Artesanos", ubicada en el Sector Hidalgo, en el cruce de las calles de Mezquitán y J. Palomar.⁵⁹ Esta mujer desarrolló esa labor hasta mediados de noviembre de 1924, ya que el 17 de ese mes se publicó una esquila donde se dio a conocer su fallecimiento;⁶⁰ legó a sus hermanas la propiedad de esa farmacia, establecimiento que atendió, principalmente, Refugio Bernal Acosta, a lo largo de los años 20 y parte de los 30.⁶¹

Por su parte, Justina Gutiérrez continuó con la atención de la farmacia "La Fe" y dejó temporalmente de laborar en la enseñanza a principios de 1926. En esa etapa de suspensión, el gobernador interino de Jalisco, Clemente Sepúlveda, dictó algunas medidas de protección al magisterio, donde destacó la reforma del artículo 99 de la Ley Orgánica de Educación Primaria y Especial, en la que se asentó que "todo maestro a los 30 años de servicio tendrá derecho a más de jubilarse, [...] a recibir una pensión vitalicia" (Ibarra y García, 2000: 49). Ella se acogió a esta prerrogativa, porque en abril de ese año solicitó al gobierno de la entidad su jubilación por los servicios prestados en el ramo de instrucción pública durante 30 años.⁶²

Esta mujer volvió a trabajar en la docencia, a principios de 1927. En febrero de ese año, fue nombrada profesora interina de farmacognosia y botánica en la Escuela de Farmacia en sustitución del docente, Orestes Corona.⁶³ Justina Gutiérrez laboró en este establecimiento hasta el 5 de enero de 1934, fecha en que el rector de la Universidad de Guadalajara informó sobre su cese en el empleo de secretaria y profesora de historia natural, médica y farmacognosia.⁶⁴ Esta actividad fue la última experiencia que tuvo en el campo de la enseñanza, limitándose, a partir de entonces, a preparar y despachar medicinas en la farmacia "La Fe", lugar donde trabajó hasta noviembre de 1941.⁶⁵

María Dolores Navarro emprendió una actividad laboral más discreta; no tuvo otras opciones como sus compañeras, ya que su trayectoria se redujo a la atención y al despacho de medicinas en la farmacia "Nuestra Señora de las Rosas", establecimiento que después se convirtió en la "Botica Occidental", ubicada en el cruce de las calles de Hidalgo y Confederación Revolucionaria.

La revisión de los periódicos locales muestra que esta farmacéutica tuvo dificultades para conservar la licencia de su negocio, ya que en los primeros meses de 1917 trabajó como profesora responsable de la botica de los señores Acosta, labor que dejó de lado para atender su propio despacho. En noviembre de ese mismo año, el Consejo Superior de Salubridad

⁵⁹ *El Informador*, 5 de febrero y 23 de septiembre de 1923.

⁶⁰ *El Informador*, 18 de noviembre de 1924.

⁶¹ Desde octubre de 1926, hasta agosto de 1936, la farmacia "Colonia Artesanos" apareció a cargo de Refugio Bernal Acosta (*El Informador*, varias fechas que incluyen desde el 17 de octubre de 1926, hasta el 16 de agosto de 1936).

⁶² Su petición fue abordada por los diputados en la sesión del 6 de mayo de 1926 (*El Informador*, 7 de mayo de 1926).

⁶³ AHUG, Fondo Misceláneas, libro 127, fs. 28-39.

⁶⁴ AHUG, Fondo Misceláneas, Libro 137, exp. 4-1-540.

⁶⁵ *El Informador*, varias fechas que incluyen desde el 25 de diciembre de 1936, hasta el 2 de noviembre de 1941.

"le [concederá] permiso para abrir nuevamente al servicio público su botica, con la condición de que siga cumpliendo lo que previene sobre el particular el código sanitario vigente".⁶⁶

Las fuentes permiten afirmar que esta mujer se desempeñó como propietaria y responsable de ese establecimiento hasta el 4 de mayo de 1919;⁶⁷ sin embargo, se cree que siguió atendiendo ese negocio porque su nombre apareció publicado en una lista de los médicos y farmacéuticos que tenían registrado su título en la presidencia municipal de Guadalajara, en octubre de 1920.⁶⁸ En los años 20, ya no se encontraron anuncios publicitarios de la "Botica Occidental", pero sí estuvo en la lista de profesores de farmacia registrados en el Departamento de Educación Secundaria y Profesional⁶⁹ y en los registros nacionales del Consejo Superior de Salubridad.⁷⁰ Estos datos llevan a suponer que María Dolores Navarro ejerció la profesión de farmacéutica hasta 1929 en Guadalajara.

El estrecho camino de las farmacéuticas

Los sucesos referidos permiten mostrar que el trayecto laboral de las tres egresadas de farmacia se vio fuertemente influido por el estrecho campo de acción que tenía el gremio farmacéutico a principios del siglo xx en Guadalajara. Ellas, al igual que la mayoría de sus pares, sólo tenían dos opciones: contratarse como profesoras responsables de una botica o abrir su propio establecimiento. La primera opción no era un camino venturoso para las farmacéuticas, porque en ese tiempo compartir un espacio laboral con varones no era bien visto por la sociedad tapatía. La amenaza del escarnio y la maledicencia pública se cernían sobre aquellas mujeres que osaban transitar por senderos considerados como patrimonio exclusivo de los hombres.

Por su parte, la segunda opción no estaba al alcance de la mayoría de los profesores de farmacia, porque la instalación de una botica requería de la disposición de recursos económicos. Esta limitante fue superada por las primeras egresadas, gracias al apoyo familiar y al trabajo que desarrollaban en la enseñanza, como sucedió con Elisa Bernal y Justina Gutiérrez. Las tres abrieron su propio establecimiento, hecho que les permitió establecer una relación de trabajo independiente y una protección contra los señalamientos que la sociedad endosaba a las mujeres que "invadían los espacios masculinos".

⁶⁶ *El Informador*, 23 de noviembre de 1917.

⁶⁷ *El Informador*, varias fechas que incluyen desde el 23 de noviembre de 1917, hasta el 4 de mayo de 1919.

⁶⁸ *El Informador*, 17 de octubre de 1920.

⁶⁹ AHUC, Fondo Instituciones Educativas de Jalisco, libro 51a, exp. 4932, fs. 12-14.

⁷⁰ En enero de 1929, María Dolores Navarro apareció en los registros de la Secretaría de Salubridad como farmacéutica que ejerció en Guadalajara (Archivo Histórico de la Secretaría de Salud, Fondo de Salubridad Pública, Sección de ejercicio de la medicina, caja 10, exp. 20).

Todas procedían de familias que no se ubicaban en situaciones de pobreza, pero sí en posiciones donde se requería su colaboración para sacar a flote la manutención de sus miembros. La vinculación a las actividades remunerativas muestra cómo los apremios económicos las alentaron a superar los obstáculos que limitaban la incursión femenina en ámbitos laborales dominados por los hombres. Las tres también se vieron sobrecogidas por las creencias predominantes en torno a los roles y los límites asignados al género femenino, pero fueron capaces de implementar opciones que les permitieron concretar sus aspiraciones.

Las boticas establecidas por estas mujeres no resolvieron todas sus necesidades económicas, pero fueron espacios que les permitieron realizar sus inquietudes profesionales; sin embargo, la desigual competencia entre sus establecimientos de “medio pelo” con las farmacias de primera clase y las droguerías instaladas por empresarios del ramo motivó a Elisa Bernal y a Justina Gutiérrez a alternar su trabajo farmacéutico con actividades remunerativas en el campo de la enseñanza.

Ambas mujeres iniciaron como profesoras en el Liceo de Niñas, lugar donde no enfrentaron dificultades para desempeñar sus labores. El ambiente preponderantemente femenino les ayudó a desplegar una trayectoria docente sin pormenores, situación que no fue igual al pasar a colaborar en la Escuela Comercial e Industrial para Señoritas. En este lugar, se relacionaron con médicos y farmacéuticos varones que defendieron ese espacio como un usufructo de uso exclusivo para los hombres. Había razones válidas para sostener la presencia de algunos profesores, como sucedió con Adrián Puga, quien era estimado como el profesionalista más competente en el campo de la farmacia, pero había otros que no aventajaban en méritos a las mujeres farmacéuticas. A pesar de la preferencia masculina en la enseñanza, estas profesionistas se abrieron camino desde puestos inferiores, como el rol de preparadoras de clase, a través de ese papel subalterno, adquirieron cierto reconocimiento y mayor aceptabilidad social.

Conclusión

Estas dos mujeres ampliaron sus posibilidades de trabajo, gracias al arribo de las fuerzas constitucionalistas a Guadalajara. La intervención del jefe de esta facción y general, Manuel M. Diéguez, en las instancias educativas, les abrió mayores espacios de enseñanza en la ECIS; sin embargo, su movilidad laboral no se relacionó con la promoción de programas de reivindicación femenina —asunto que apareció hasta los años 20— sino con acciones motivadas por el recelo que los constitucionalistas tuvieron hacia personajes de la entidad, debido a su colaboración como funcionarios dentro de las administraciones estatales a cargo del Partido Católico.

Durante la Revolución mexicana, vivieron momentos de estabilidad, pero también momentos de incertidumbre, porque las dos resultaron afectadas en sus derechos laborales. Justina Gutiérrez fue desplazada de la enseñanza y relegada a puestos administrativos; y Elisa Bernal, a pesar de que se convirtió la autoridad principal de la ECIS, fue despedida de esa institución. Ambas culminaron su vida laboral con la actividad que describe con mayor precisión el trabajo que principalmente desarrollaban los farmacéuticos en las primeras décadas del siglo xx en Guadalajara: el surtido y la preparación de las medicinas prescritas por los médicos.

Estas mujeres vivían para el trabajo, y su vida social se centró en los espacios donde desarrollaban sus actividades laborales: en la botica, en las escuelas y en el núcleo familiar; no eran hijas de familias pudientes donde la posición económica les permitía departir con miembros de las clases acomodadas, sino de capas bajas, a quienes la necesidad de sobrevivir las llevó a abrir brecha en espacios educativos y laborales dominados por los hombres. Ellas generaron una experiencia que las llevó a disentir de los roles convencionales, sin llegar a radicalismos, porque sus acciones se asociaron más al imperativo de la supervivencia económica, que a una práctica de oposición hacia las estructuras sexistas; sin embargo, su actitud propició implicaciones en su trayectoria de vida porque el modelo de la mujer trabajadora no era compatible con el ideal de la mujer casadera. Al igual que muchas profesoras normalistas, permanecieron solteras a lo largo de su vida.

Fuentes

Archivos

- AHUG Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México,
Fondo: Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara.
Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco.
Fondo: Miscélanea.
- AHJ Archivo Histórico de Jalisco, Jalisco, México.
- AIP Archivo de Instrucción Pública
- AHSS Archivo Histórico de la Secretaría de Salud,
Fondo: de Salubridad Pública

Hemerografía

- El bien público*, 1902.
- El Correo de Jalisco*, 1910.
- El Informador*, varios años.
- Gaceta municipal, órgano del Ayuntamiento constitucional de Jalisco*, 1917.

Bibliografía

- Alvarado, María de Lourdes (2004), *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, UNAM-Plaza y Valdés, México.
- Bazant, Milada (coord.) (2013), *Biografía. Modelos, métodos y enfoques*, El Colegio Mexiquense, A. C., Toluca.
- Cano Ortega, Ruth Gabriela (1996), *De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929. Un Proceso de feminización*, tesis para obtener el grado de doctora en historia de México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Cárdenas Castillo, Cristina y Martínez, Juan Pío (1997), "Apuntes sobre la formación de profesores en Guadalajara durante la segunda mitad del siglo XIX", *Revista Educar*, núm. 3, septiembre, pp. 30-37.
- Dirección General de Estadística, México (1899), *Censo General de la República Mexicana de 1895*, México. .
- Fernández Aceves, María Teresa (1995), "Las mujeres graduadas en la Universidad de Guadalajara: 1925-1933", en Castañeda, Carmen (comp.), *Historia social de la Universidad de Guadalajara*, CIESAS-Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Fernández Aceves, María Teresa (2005), "Debates sobre el ingreso de las mujeres a la universidad y las primeras graduadas en la Universidad de Guadalajara, 1914-1933", *Revista La Ventana*, núm. 21, pp. 90-106.
- Figueroa Gómez, Yuriria (2009), *Escolarizar lo femenino: discursos, proyectos y realidades en torno a la educación superior de la mujer en Guadalajara durante la segunda mitad del siglo XIX*, tesis de maestría en investigación en ciencias de la educación, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco.
- García Alcaraz, María Guadalupe (2005), "Las maestras tapatías: celibato y disciplina. (1867-1910)", en Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), *Maestros: historicidad, cotidianidad y proyectos*, ISIDM-Editorial Amate, Zapopan, pp. 13-24.
- Ibarra Ibarra, Sonia y Oscar García Carmona (2000), *Ochenta años de educación pública federal en Jalisco*, tomo I, SNTE, Guadalajara.
- Lazarín Miranda, Federico (2003), "Enseñanzas propias de su sexo. La educación técnica de la mujer, 1871-1934", en María Adelina Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, UPN-Porrúa, México, pp. 249-277.
- Martínez, Sandra, Patricia Aceves y Alba Morales (2005), "Esther Luque Muñoz: primera farmacéutica de la Escuela Nacional de Medicina", *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, vol. 36, núm. 004, octubre-diciembre, pp. 20-27.
- Mata Vargas, E. (1985), *El Colegio de San Diego*, Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco, Colección de breviaros, serie Monografías I, Guadalajara, México.
- Núñez, Patricia (1994), *La enseñanza media en Jalisco (siglo XIX)*, El Colegio de Jalisco-SEP, Zapopan.
- Orendain, Leopoldo I. (1969), *Cosas de viejos papeles*, Banco Industrial de Jalisco, Guadalajara.
- Oropeza Sandoval Luciano (2016), "Las argucias de las mujeres para ingresar a los espacios públicos: las primeras estudiantes de farmacia en Guadalajara", en Laura Catalina Díaz Robles, Anayanci Fregoso Centeno y María Guadalupe García Alcaraz (coords.) *Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 289-311.
- Peregrina, Angélica (2006), "La carrera magisterial: una opción para las mujeres de Guadalajara (1900-1925)", *Sinéctica*, núm. 28, febrero-julio, pp. 17-27.
- Stone, Lawrence (1986), *El pasado y el presente*, Fondo de Cultura Económica, México.

LUCIANO OROPEZA SANDOVAL. Doctor en ciencias de la educación y profesor-investigador titular del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación son historia de la educación e historia de las profesiones, siglos XIX y XX. Entre sus publicaciones recientes se encuentran García Alcaraz, María Guadalupe y Luciano Oropeza Sandoval (2016), "Universidad de Guadalajara y regionalidad: un proyecto educativo para el occidente y noroeste de México", en *Revista Diálogos sobre educación*, número 11, Departamento de Estudios en Educación, Guadalajara, enero, pp. 1-11; y Luciano Oropeza Sandoval (2016), "Las egresadas de trabajo social y la regionalidad", en Martha Valadez Huizar, María Guadalupe Moreno Bayardo y Cándida Elizabeth Vivero Marín, *Avances y perspectivas de la investigación educativa y de género*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México, pp. 79-94. "Las argucias de las mujeres para ingresar a los espacios públicos: las primeras estudiantes de farmacia en Guadalajara", en Laura Catalina Díaz Robles, Anayanci Fregoso Centeno y María Guadalupe García Alcaraz. *Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México, pp. 289-311.

Recibido: 15 de enero de 2017.

Aceptado: 23 de marzo de 2017.

El proyecto de Escuela Única de Pedagogía: demandas y propuestas en torno a la formación unificada de profesores en Chile, 1928-1990¹

School United of Pedagogy Project:
Demands and Proposals around
the Unified Teachers Training
in Chile, 1928-1990

Camila Pérez-Navarro

Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile
camila.perez@uc.cl

Resumen

Este trabajo analiza los distintos proyectos de unificación del sistema de formación de profesores en Chile, iniciativa fuertemente demandada por los gremios magisteriales a lo largo del siglo xx. Mediante el análisis de fuentes primarias, tales como escritos de líderes gremiales, documentos legislativos, actas de congresos pedagógicos, informes gubernamentales y propuestas magisteriales de las diferentes épocas estudiadas, se reconstruye la historia larga de la demanda de unificación del sistema nacional de formación docente, exponiendo las ideas que lo sustentaron y los elementos que lo conformaron. Específicamente, la investigación responde a la interrogante de cómo el proyecto de unificación, planteado inicialmente en 1928, subsistió en el ideario magisterial hasta las décadas de 1960 y 1970, y en qué medida la propuesta logró imponerse durante el periodo de la dictadura y en el actual modelo de formación inicial de docentes en Chile.

Palabras clave: Escuela Única de Pedagogía, formación de profesores, Chile.

¹ La autora agradece a Iván Núñez Prieto por facilitarle las fuentes y la documentación para realizar este trabajo, así como a los dos evaluadores que enriquecieron este artículo con sus valiosos comentarios.

Abstract

This paper analyzes several projects addressed to unify the Teacher Training in Chile, an initiative strongly demanded by the teachers' unions throughout the twentieth century. By analyzing multiple sources such as: documents' union leaders, legislative documents, teaching centers records, government reports as well as proposals from the years examined in this paper, I trace the long history for demands of unification of the national training teacher's system, introducing the ideas behind this project and the elements that made it possible. This paper seeks to shed new light over the question on how this unification project, originally born in 1928, managed to survive in the 1960s–70s, and in what extent the current Teacher Training was informed by the dictatorship.

Keywords: School United of Pedagogy, Unified Teachers Training in Chile, Chile.

Introducción: la histórica parcelación en el sistema de formación de profesores en Chile

La presente investigación constituye una puesta en valor del histórico proyecto de Escuela Única de Pedagogía. A lo largo del siglo xx, la fundación de un único sistema de formación de profesores se presentó como una aspiración transversal de los gremios magisteriales, siendo un componente fundamental de los distintos proyectos de reforma educativa de la historia de la educación chilena. Esta demanda de unificación se sustentó en la paulatina masificación del sistema nacional de educación durante los siglos xix y xx, la cual implicó una constante y creciente diversificación del sistema de formación de profesores.

En este marco, varias instituciones preparaban maestros y docentes de “distinta categoría”: por un lado, los maestros primarios se formaban en escuelas normales, instituciones que principalmente entregaban a sus aprendices conocimientos pedagógicos que eran complementados con los saberes emanados de las prácticas en aula; mientras que, por otro, los profesores de educación secundaria egresaban del Instituto Pedagógico, con saberes técnicos y disciplinarios mucho más especializados (Cox y Gysling, 1990).

Esta diferencia se profundizó por la preparación de los profesores que se desempeñarían en escuelas técnicas, establecimientos industriales e institutos comerciales, quienes se formaban en el Instituto Pedagógico Técnico. De esta manera, mientras la formación de los maestros primarios de las escuelas normales era controlada directamente por el Ministerio de Educación Pública; la formación de los profesores secundarios estuvo a cargo de la Universidad de Chile por más de 100 años.

Este escenario se complejizó en la mitad del siglo xx. La multiplicación de instituciones formadoras de docentes a nivel territorial a partir de los años 50 —dependientes, principal-

mente, de la Rectoría de la Universidad de Chile, de la Universidad Católica y de la Universidad de Concepción— demuestra la alta diversificación alcanzada por el sistema,² como ejemplo representativo se puede exponer la creación, a principios de la década de 1960, de los colegios universitarios regionales (como dependencias institucionales de la Universidad de Chile), los cuales impartieron carreras cortas de pedagogías conducentes a los títulos de profesor de educación primaria en ciudades como Antofagasta, La Serena, Chillán, Osorno y Temuco.

De esta manera, en 1950 se consolidó una parcelación institucional en la formación de los profesores (los estudiantes de pedagogía recibían distintos saberes y títulos), lo cual era visto por los actores de la época como uno de los factores de crisis educativa. En este marco, todas las iniciativas y los proyectos de transformación que se examinarán en este artículo plantearon que la unificación de la formación de profesores contribuiría a solucionar la crisis endémica de la educación chilena,³ porque permitiría superar la desvinculación existente entre los niveles de enseñanza del sistema educativo (principalmente entre primaria y secundaria), la desigual formación pedagógica recibida por maestros de primaria y profesores de enseñanza secundaria, las diferencias entre el tipo de profesor que atendía a cada nivel educacional, y la calidad de la educación que se impartía en las escuelas del país. Estos argumentos, planteados por los actores educativos, se presentarán a lo largo de este artículo.

La presente investigación tiene como objetivo analizar las demandas de unificación de la formación de profesores en Chile, así como reflexionar en torno a los alcances de las propuestas promovidas por los maestros durante los procesos de cambio en educación, específicamente, se responde a la interrogante de cómo esta iniciativa, planteada inicialmente

² Esta diversificación institucional y la inexistencia de una institución que monopolizara la formación del profesorado también se evidencian en la historia de los sistemas de formación docente de países latinoamericanos; por ejemplo, en Argentina, las maestras jardineras (educadoras de párvulos) y las maestras de primaria se formaban en escuelas normales; mientras que la preparación de docentes de nivel medio se realizaba en institutos de formación docente, universidades pedagógicas y facultades de educación —existiendo una gran variedad en los títulos entregados. Un análisis histórico comparativo muestra que durante el siglo xx paulatinamente se unificó la formación docente en países latinoamericanos, desapareciendo la parcelación entre la formación de maestros de nivel primario y profesores de nivel secundario. De acuerdo con Salgado (2006: 34), en el caso de Chile, las razones de unificación fueron de tipo político, desmovilizar políticamente a los docentes y estudiantes de escuelas normales; en El Salvador, de tipo económico, fusionar presupuestos de escuelas normales y universidades; mientras que “en el resto de países [sic], donde los argumentos políticos no han sido determinantes, aparecen otras razones como, mejorar la formación científica y de investigación muy pobre en la educación normal, atender la educación básica de 9 o 12 años”.

³ Durante la primera mitad del siglo xx, diversos estudios constataron la situación de crisis en la que estaba sumida la educación chilena. Estas investigaciones dieron cuenta de la falta de matrículas y locales escolares, las altas cifras de analfabetismo de la población, el carácter aristocratizante del currículum escolar (contenidos extensos y de tendencia intelectualista), la selectividad y la segmentación social de la educación, y una profunda desorganización en la administración del sistema escolar; entre éstas destacan las de Darío Salas (1913 y 1917), Luis Galdames (1912 y 1913), Víctor Troncoso (1927 y 1954), Víctor Troncoso y Juan Sandoval (1954), Humberto Vivanco Mora (1953), Jorge Ahumada (1958 y 1966) y Eduardo Hamuy (1960 y 1961).

en 1928, subsistió en el ideario magisterial hasta las décadas de 1960 y 1970, y en qué medida la propuesta logró imponerse, por un tiempo, en la formación inicial de docentes, paradójicamente, durante la dictadura cívico-militar liderada por Augusto Pinochet (1973-1990).

A nivel metodológico, la investigación se sustenta fundamentalmente en el análisis de un corpus de fuentes primarias, tales como escritos de líderes gremiales, documentos legislativos, informes gubernamentales y propuestas magisteriales de las diferentes épocas estudiadas, así como en material hemerográfico. Asimismo, el análisis de actas de congresos y jornadas del profesorado relativas a la temática permitió analizar los discursos que circularon en torno al proyecto. Con base en este conjunto documental, se reconstruye la historia del proyecto de unificación del sistema de formación docente, exponiendo las ideas que cimentaron cada propuesta y los elementos que caracterizaron los distintos proyectos entre 1928 y 1990.

Las primeras ideas de unificación: las escuelas de profesores en el reformismo de 1928⁴

Durante las tres primeras décadas del siglo xx, y frente a la realidad educativa nacional,⁵ la formación de profesores fue cuestionada seriamente por las organizaciones magisteriales. El autoritarismo y formalismo de las escuelas normales, "sumado a la incidencia de una ideología social-libertaria que irradió desde la Federación de Estudiantes de Chile de 1920" (Núñez, 2002: 25), impulsó a los maestros reformistas —agrupados en la Asociación General de Profesores de Chile (AGP)⁶— a intentar destruir los cimientos del normalismo y de la educa-

⁴ Respecto a la situación previa a la reforma, a la crisis y a la contrarreforma suscitadas en la dictadura del general, Carlos Ibáñez del Campo, y al rol del movimiento magisterial en el intento de transformación educativa, véase Núñez, Iván (1986) y Reyes, Leonora (2010).

⁵ La reforma educativa de 1928 fue una respuesta a la crisis educativa evidenciada por pedagogos y educacionistas como Darío Salas, Enrique Molina o Luis Galdames; implementada en diciembre de 1927 hasta septiembre de 1928, contempló la transformación de todos los niveles educativos y de las prácticas pedagógicas, con el propósito de poner a los estudiantes en el centro del quehacer pedagógico. En septiembre de 1928, el presidente, Carlos Ibáñez del Campo, interrumpió la implementación de la reforma, debido a la tensión generada en los sectores más tradicionales por su radicalidad y por el gasto fiscal que había significado su aplicación; por estas razones, se derogó el Decreto 7500, se inició la contrarreforma, y se despidió y exoneró a los maestros de la AGP.

⁶ Fue una agrupación de maestros que impulsó una propuesta de reforma educacional radical entre 1925 y 1928, la cual planteaba una completa renovación de las bases de la política educativa nacional a partir de las ideas del movimiento pedagógico de la escuela nueva. De acuerdo con Iván Núñez, la AGP tuvo una orientación política e ideológica socializante y libertaria; sin embargo, "el ideario de la vanguardia de los maestros no era estrictamente anarquista, ni menos marxista o comunista" (1986: 61). Tal como rescata Núñez (1986: 61) en su texto, uno de los líderes de la Asociación explicaba que "en el fondo sustenta una nueva política, pero sin perfiles doctrinarios claros. No se confunde

ción tradicional,⁷ para establecer una nueva institucionalidad que se responsabilizara de la formación de profesores de manera unificada y especializada, acorde con los principios de la escuela nueva (Serrano *et al.*, 2013). Esta primera propuesta de reestructuración del sistema de formación de profesores era consistente con el proyecto de reforma de la educación nacional, el cual tenía como objetivo principal transformar el sistema educativo en un todo orgánico y funcional que permitiera el desarrollo integral de niños y jóvenes. De acuerdo con el líder gremial, Víctor Troncoso (1925: 33-34):

Sentada la premisa de que el sistema educacional debe ser uno solo, se desprende lógicamente que el profesor de cualquiera rama de la educación debe ser también uno (...) todos los profesores, de cualquiera especialidad y de cualquier grado de la enseñanza deben pasar por la escuela secundaria (actuales liceos); terminados sus estudios humanistas, pasar por la Universidad a profundizar la especialidad de la enseñanza que esté de acuerdo con su vocación y son sus deseos.

Según este precepto, el proyecto de reforma educativa propuesto por la AGP en 1927 planteó el reemplazo del sistema de formación de profesores existente, con el objetivo de avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos educativos de la escuela nueva y mejorar la calidad de los estudios pedagógicos (Núñez, 1987). De esta manera, el Decreto con Fuerza de Ley que dio inicio a la reforma educacional establecía que la tarea pedagógica debía ser ejercida por “profesionales que se considerarán actuantes en un mismo proceso y será organizada como una sola unidad funcional en que la enseñanza se inicie, continúe y termine en armonía gradual con el desenvolvimiento del niño, del adolescente y del joven” (Decreto N° 7500, 1927: 1).

Para lograr este cometido, las autoridades educativas establecieron durante el proceso de reforma educacional la supresión de escuelas normales y la creación de escuelas de pedagogía que formaran unificadamente a profesores de primaria y secundaria. De acuerdo con lo señalado en el Decreto N° 7500, del 27 de diciembre de 1927, se reglamentaba que “el Estado asegurará la finalidad de la función educativa formando el magisterio nacional en las escuelas de pedagogía y en los institutos de las universidades, en conformidad a lo que dispongan los reglamentos respectivos”.

Dos meses después, esta medida se complementó con la promulgación del Decreto N° 332, en donde se determinaba la creación y el funcionamiento de las escuelas de profesores

con el anarquismo porque ella (la AGP) predica una nueva organización del Estado, de manera que sean los servidores de cada función los que resuelvan sus propios problemas”.

⁷ La Asociación criticó la figura del maestro tradicional, quien entregaba a sus alumnos saberes de tipo enciclopédico, de forma rutinaria y a través de metodologías que priorizaban la repetición y la memorización de contenidos.

primarios⁸ en reemplazo de las antiguas escuelas normales, y con la decisión de convertir el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en una escuela de profesores secundarios, institución que se encargaría de la “formación pedagógica de los docentes de las disciplinas científicas, humanísticas, artísticas y de educación física y manual en la enseñanza secundaria” (Núñez, 1987: 104). A juicio de los profesores comprometidos con la reforma, esta ruptura significaría el fin de la profunda parcelación de las instituciones formadoras de profesores, porque permitiría una continuidad entre las preparaciones pedagógicas de maestros primarios y profesores de educación secundaria, mediante la homogeneización de criterios de formación docente.

La importancia del cambio establecido por el decreto de reforma educacional no sólo tuvo relación con la reestructuración institucional del sistema de formación de maestros, sino con el intento de profesionalización del trabajo docente. La aprobación de reglamentos para la educación primaria y secundaria durante 1928, complementarios al Decreto N° 7500, definieron los ámbitos que se reformarían en materia de preparación del magisterio. De acuerdo con estas ordenanzas, las escuelas de profesores primarios permitirían el ingreso sólo de estudiantes que hubiesen “rendido a lo menos el 4° año de Liceo, pero sólo ingresarán al 5° año aquellos que hayan terminado satisfactoriamente sus estudios secundarios” (Decreto N° 332, 1928: 2); mientras que las escuelas de profesores secundarios sólo aceptarían a los postulantes que hubiesen completado rendido el bachillerato. Asimismo, el Reglamento General de Educación Primaria establecía el funcionamiento de escuelas primarias de aplicación, la cuales estaban destinadas a la experimentación mediante la práctica pedagógica de los futuros maestros. Según el planteamiento del historiador, Iván Núñez (1987), estas medidas elevarían el nivel de preparación de los futuros maestros, al imprimírseles a las escuelas de formación pedagógica un carácter profesionalizante.

Sin embargo, estos decretos —que hicieron realidad, por algunos meses, la implementación de la primera demanda de unificación en la formación del profesorado— en la práctica significaron un conflicto mayor en la administración del sistema, porque emergieron disputas en torno a la supresión de las escuelas de origen de los maestros reformistas. Por otro lado, el contexto de crisis⁹ suscitado en el marco de la implementación del modelo radical de reforma educacional implicó la derogación de la legislación elaborada por la AGP, interrumpiéndose el proceso de transformación.

En el proceso de contrarreforma, impuesta por el general Ibáñez, en octubre de 1928, se promulgaron nuevos decretos que determinaban el restablecimiento del Instituto Pedagógico

⁸ Es fundamental señalar que el decreto concentró las antiguas escuelas normales, y estableció que “las vacantes que se produzcan en el alumnado podrán ser llenadas por aspirantes que hayan rendido a lo menos el 4° año de Liceo, pero sólo ingresarán al 5° año aquéllos que hayan terminado satisfactoriamente sus estudios secundarios”.

⁹ Al respecto, véase la nota al pie núm. 4.

como institución formadora de profesores secundarios y la reorganización de la enseñanza normal, teniendo como base la consideración de “que las Escuelas de Profesores Primarios en su actual organización no satisfacen los propósitos del Gobierno de procurar a la enseñanza nacional un profesorado competente y de elevado espíritu cívico” (Decreto N° 5.280, 1928: 1).

Esta reorganización de la enseñanza normal implicó la reposición de los antiguos requisitos de ingreso a las instituciones formadoras de profesores, estableciéndose que para “ingresar a una Escuela Normal Rural se requiere haber terminado con éxito por lo menos el 6° año de enseñanza primaria” (Decreto N° 5.857, 1928: 1); mientras que para ingresar a una escuela normal urbana se solicitaba haber terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

En este nuevo marco, la Universidad de Chile —representada en la figura del profesor, Luis Tirapegui— fue la institución responsable del proceso de reorganización, lo cual mantendría por algún tiempo la centralización administrativa del sistema de formación de profesores en el país. No obstante, la creación de la División General de Educación Primaria en el Ministerio de Educación Pública en 1929, mediante la publicación de una nueva Ley de Educación Primaria Obligatoria (Serrano, Rengifo y Ponce de León, 2012), y la reposición de la dependencia ministerial de las escuelas normales (Decreto N° 220, 1932) significaron el retorno de la parcelación en la preparación de maestros primarios y secundarios.

La consolidación de la idea de unificación: de las escuelas zonales de pedagogía a la Escuela Única de Pedagogía, 1944–1954

A pesar de las consecuencias educativas de la contrarreforma implementada en el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo (1927–1931), la propuesta de formación unificada de profesores continuó latente en el pensamiento magisterial reformista y se consolidó en los proyectos de transformación educativa elaborados durante las décadas de 1940 y 1950.

Un segundo momento en el que la idea de unificación de la formación de profesores se planteó como componente de los proyectos magisteriales de reforma puede verse en la propuesta de Ley Orgánica de Servicios Educativos, elaborada durante el gobierno del radical, Juan Antonio Ríos (1942–1946).¹⁰ De acuerdo con lo evidenciado por Myriam Zemelman, en la década de 1940, la crisis educacional diagnosticada en 1928 persistía; si

¹⁰ Durante el gobierno de Juan Antonio Ríos se enfrentaron —encarnados en sus ministros de educación— dos visiones de reforma: mientras que Benjamín Claro Velasco apostó por el diseño y la aplicación de una reforma educacional de carácter integral y radical; el ministro, Enrique Marshall, aplicó un plan de reforma gradual, parcial y experimental. De acuerdo con Zemelman (2010: 53), “Para los economistas, el proceso de industrialización que comenzaba, requería de técnicos y obreros especializados y una población rural capacitada que pudiera ser integrada al nuevo modelo de desarrollo que se intentaba implementar. En cambio, para los pedagogos reformistas, urgía una reforma global de todo el sistema educativo nacional”

bien se habían aumentado las matrículas escolares, había mucha inasistencia escolar; el currículum escolar no respondía a las necesidades de la sociedad, y la fuerte desvinculación entre los niveles educativos continuaba; por ello, para los pedagogos reformistas, era fundamental que se aplicara una reforma en todo el sistema educacional que sustituyera la pedagogía tradicional. "Se señalaba, asimismo, que se hacía necesario solucionar la descoordinación interna del sistema educativo, con el fin de armonizarlo posteriormente, con el sistema productivo" (Zemelman, 2010: 53). Por estas razones, en 1944, el ministro de educación pública, Benjamín Claro Velasco, pidió a los líderes reformistas de 1928, Víctor Troncoso y Daniel Navea, la revisión de un nuevo proyecto de reforma educacional que se presentó al Congreso Nacional. En éste, se planteaba la reorganización del sistema de educación pública en "dos servicios debidamente coordinados en sus fines y planes de acción" (Troncoso y Navea, 1947: 30), lo cual pretendía entregarle dinamismo al sistema mediante la reestructuración de las funciones de las agencias ministeriales, y así, superar la parcelación burocrática e institucional del sistema educacional. Asimismo, el proyecto consultaba la creación de cinco escuelas zonales de pedagogía para la preparación del magisterio, las cuales unificarían y centralizarían "la forma y perfeccionamiento del profesorado necesario a los diversos establecimientos educacionales de la región por medio de estudios generales comunes y de las especializaciones correspondientes a cada enseñanza" (Troncoso y Navea, 1947: 31).

En el proyecto, la formación del profesorado quedaba exclusivamente en manos del Estado, por lo que las escuelas zonales fueron dependientes académica y administrativamente de la Universidad de Chile; dos de éstas, ubicadas en la primera zona norte y en la última zona del extremo sur del país, tendrían carácter internacional, con la finalidad de favorecer la integración americana, y así, "crear y mantener una verdadera solidaridad" con los países del continente.

En este contexto, las distintas resoluciones adoptadas tanto en el IV Congreso Americano de Maestros en 1943 como en el Primer Congreso Nacional de Educación de 1945 (organizado por la Federación de Educadores de Chile —FEDECH— integrada por docentes que trabajaban en liceos, escuelas primarias o en la enseñanza técnico-profesional) evidencian la profunda adhesión de los profesores al proyecto de unificación. Según lo expuesto en las actas de las sesiones de estos encuentros, durante la década de 1940, los líderes magisteriales plantearon la implementación de dos estrategias para profesionalizar el trabajo docente y la preparación pedagógica de los maestros: una medida de corto plazo, que contemplaría la unificación de criterios en la formación de profesores de las distintas instituciones educativas; en tanto que, a largo plazo, se pondría en marcha una única escuela que prepararía profesionalmente a docentes. De acuerdo con lo señalado en la *Revista de Educación*, una de las principales resoluciones del Congreso Nacional referido fue establecer que "mientras se va a la creación de la Escuela Única de Educación, es absolutamente necesario fijar, a los

actuales institutos formadores del profesorado secundario, un marcado carácter profesional-pedagógico” (1945: 121).

Si bien durante la década de 1940 el proyecto presentado por el ministro, Claro Velasco, y apoyado por los pedagogos socialistas, y un posterior proyecto de transformación estructural promovido por la FEDECH¹¹ no tuvieron éxito, debido a que en el Congreso triunfó un proyecto de reforma de carácter gradual y experimental, compuesto por el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y el Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos, (Núñez, 1989); el líder gremial, Víctor Troncoso, continuó impulsando en los años siguientes la idea de establecer una institución que formara profesores de manera exclusiva. Es interesante notar que las distintas propuestas de unificación lideradas por este educador durante la primera mitad del siglo xx mantienen las bases y los argumentos del primer proyecto; por ejemplo, en el contexto del Movimiento de Escuelas Consolidadas y su expansión en el sistema educativo nacional durante la década de 1950, los profesores Víctor Troncoso y Juan Sandoval (1954: 81) —a través de la publicación de *La Consolidación de la Educación Pública*¹²— insistieron en la creación de una Escuela Única de Pedagogía que pudiera

equipar a los maestros con una base cultural y profesional uniforme [...] [la cual] termina con el anacronismo de tener diversas escuelas para formar diversos tipos de maestros que constituirán siempre el muro de contención para toda renovación de la Educación Pública; Crea en el magisterio el sentido y el espíritu de cuerpo [...]; Crea en los maestros la capacidad para expresar sus actitudes especiales [...] [y] que es más económica para el Estado y menos onerosa para sus alumnos.

Al igual que en el proyecto de Ley Orgánica de Servicios Educativos elaborada en 1944, la propuesta replanteaba la creación de una Escuela Única de Pedagogía, la cual se presentaba como solución a la segmentación del sistema educativo, al señalar que “la posición del maestro que aprecia y siente la educación como función de Estado es el mejor instrumento para combatir el criterio de ‘parceleros’” (Troncoso y Sandoval, 1954: 83). De esta manera, se sostenía que la Escuela Única de Pedagogía sería el “primer organismo del proceso de consolidación de la enseñanza, el que lo impulse y lo fortalezca por intermedio de los maestros que forme” (Troncoso y Sandoval, 1954: 81).

¹¹ Si bien la FEDECH apoyó la idea de renovar gradualmente la enseñanza secundaria, siempre reclamó una reforma de carácter estructural, que armonizara “nuestro sistema de enseñanza con las necesidades del país” (Núñez, 2003: 77).

¹² Este movimiento fue una propuesta de transformación global de la educación desarrollada en la década de 1950. Si bien se ejecutó bajo los marcos gubernamentales de las presidencias de Gabriel González Videla y Carlos Ibáñez del Campo, Iván Núñez sostiene que el movimiento de Consolidación no fue producto de la voluntad de un gobierno, sino una empresa atípica, ya que tuvo características de movimiento social con origen estatal. La Consolidación de la Educación Pública se presentó como una política educacional de carácter general, “que interpretaba la realidad del sistema educacional en su conjunto y ofrecía soluciones de alcance integral” (Núñez, 1989: 57).

La unificación de la preparación profesional de los profesores se realizaría mediante la fusión en una sola institución de las 13 escuelas normales existentes en ese momento en el país, el Instituto Pedagógico y el Instituto Pedagógico Técnico. Esta nueva institución de formación docente estaría presente en distintas zonas geográficas del país, ya que la propuesta de los profesores Troncoso y Sandoval (1954: 81 y 82) dividía el territorio nacional en zonas geográfico-económicas, en las cuales funcionarían “tantas Escuelas Únicas de Pedagogía como sean necesarias”.

A pesar de las dos propuestas elaboradas, principalmente, por Víctor Troncoso durante las décadas de 1940 y 1950, el proyecto de escuela única no se concretó; sin embargo, años después, los gremios magisteriales volvieron a plantear la posibilidad de implementarlo tal como se presentará en la siguiente sección.

La Escuela Única de Pedagogía: demandas y debates en el contexto de reforma educacional, 1964–1970

Un tercer intento por establecer la Escuela Única de Pedagogía se evidencia en el proceso de reforma educacional implementada durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva entre 1964 y 1970.¹³ En este nuevo esfuerzo, destaca el papel desempeñado por la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, institución que impulsó el debate y permitió la discusión amplia respecto a la posibilidad de lograr establecer la unificación del sistema de formación de profesores.

La realización de las Jornadas de Estudio sobre la formación de profesores y la Escuela Única de Pedagogía, entre los días 10 y 11 de octubre de 1969 en Concepción, reunió a importantes actores educativos del país a discutir sobre la formación de maestros. Entre los expositores destacaban las autoridades de la Universidad de Concepción, como el rector, Edgardo Enríquez, y el decano de la Escuela de Educación, Julio Inostroza. De los organismos oficiales asistieron el ministro de educación, Máximo Pacheco; el subsecretario de educación, Ernesto Livacic; la directora general de educación primaria, Renée Viñas; el director

¹³ La reforma educacional iniciada en noviembre de 1964 tuvo como ejes principales la universalización de la educación primaria y el mejoramiento cualitativo de la enseñanza. Para lograr estos propósitos, el gobierno demócrata cristiano implementó una serie de cambios en el sistema educativo, tales como una reforma curricular para la educación primaria y secundaria, inspirada en los principios pedagógicos de la taxonomía de objetivos de la educación de Benjamin Bloom; la ampliación de la matrícula escolar; el mejoramiento de las condiciones laborales del profesorado; la aplicación de programas de asistencia escolar; la aplicación de un nuevo modelo de formación de profesores, a través de la formación acelerada de maestros (para suplir el déficit de docentes); y el perfeccionamiento en ejercicio —respecto a este último punto, conviene destacar que el periodo que inició la reforma de la escuela normal al establecerse que la formación normalista fue el del nivel postsecundario; transformación que se interrumpió por problemas con el financiamiento del programa, como se explicará más adelante; al respecto, véase Bellei y Pérez (2016).

de educación secundaria, Alfonso Bravo; y el director general de educación profesional, Luis Oyarzún. En representación de la Universidad de Chile, expusieron las profesoras Rebeca Soltanovich, Olga Poblete y Aída Parada. Por otro lado, como representantes de las organizaciones gremiales, participaron los profesores Humberto Elgueta (Federación de Educadores de Chile) y Jorge Espinoza (Sociedad Nacional de Profesores). Asimismo, comentó la propuesta, el Centro de Estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción; mientras que se presentó la investigación realizada por Jiri Kotásek, director adjunto del Instituto de Formación de Profesores de la Universidad Carolina de Praga, relativa a tendencias y problemas actuales de la formación de profesores. Del mismo modo, se expuso el Informe Final sobre Formación de Personal Docente de Enseñanza Primaria y Secundaria General, elaborado por el Comité de Expertos de la UNESCO, entre los días 4 al 15 de diciembre de 1967 en París.

Durante los dos días que duraron las jornadas, se diagnosticó y discutió el diseño de un nuevo modelo de formación de profesores. A diferencia de los proyectos promovidos por Víctor Troncoso décadas antes, en las jornadas se consensó que no se crearía un sistema completamente nuevo a partir de la disolución de las antiguas instituciones y la fundación de una nueva, sino que se unificarían los criterios comunes de acción en el corto, mediano y largo plazo “de los organismos oficiales, como los institutos formadores, [de] las organizaciones gremiales del magisterio y [de] las organizaciones estudiantiles” (Escuela de Educación, 1969: 1); de esta manera, se coordinaría la formación de todos los profesores y se proveería al sistema escolar docentes cualitativa y cuantitativamente mejor preparados para satisfacer las necesidades del país.

El análisis de las actas de las jornadas permite evidenciar un avance sustantivo en el logro de consensos de los principales actores comprometidos con el proyecto de unificación. En términos generales, y de acuerdo con las propuestas que presentaron las distintas comisiones participantes del encuentro, se consideró la Escuela Única de Pedagogía como un proceso de formación articulada y continua, y no como un establecimiento único; un criterio unívoco a todas las categorías de docentes, que suprimiría las diferencias entre maestros para la educación básica (primaria) y profesores para la enseñanza media (secundaria); una formación integrada, en donde la teoría estuviera fundamentada en la praxis docente;¹⁴ una institución que coordinaría la profesionalización del trabajo docente; un sistema que entregaría una formación común a todos los estudiantes en los primeros años de cursada, pero que después los especializaría en función de las necesidades de los niveles educativos; un espacio que configuraría y fortalecería la identidad docente, revalorizando la importante función social del profesorado.

¹⁴ En este marco, las escuelas de enseñanza primaria y secundaria funcionarían como “laboratorios pedagógicos”, en los cuales los aprendices practicarían la docencia.

No obstante, nuevamente —y a pesar de los esfuerzos y por convocar a autoridades, docentes, gremios magisteriales y estudiantes— no logró concretarse completamente la idea de unificar la formación de profesores de manera sistémica. Es posible que algunas de las razones que dan cuenta del fracaso de la iniciativa se relacionen con las polémicas generadas en torno a los cambios propuestos por el gobierno demócrata cristiano en materia de formación de profesores en el periodo, los cuales se orientaban a suprimir o transformar la enseñanza normal y profesionalizar la labor docente de los maestros de primaria. La discusión en el Congreso Nacional respecto a la implementación del Programa de Desarrollo de la Enseñanza Normal, propuesto en 1967 y tramitado hasta 1970, provocó innumerables resistencias en la clase política y en los gremios docentes, puesto que el proyecto de reforma al sistema de formación de profesores normalistas fue financiado por la fundación Ford. En un contexto de guerra fría y en un clima de confrontación local de discursos antiimperialistas, el proyecto se bloqueó más por razones políticas, que educativas (Cox, 1984; Cox y Gysling, 1990).

De esta manera, el debate en torno al proyecto de unificación de la formación de profesores se desplazó, limitándose a ser discutido internamente en escuelas normales y universidades; sin embargo, la idea tomó fuerza nuevamente durante el gobierno de Salvador Allende, en el marco del proyecto de democratización de la educación pública.

La Escuela Nacional Unificada y la formación de profesores, 1970-1973

El último intento por unificar democráticamente la formación de profesores —y el más claro, por ser presentado como elemento fundamental en el proyecto—¹⁵ se encuentra en el Informe de Escuela Nacional Unificada.¹⁶ Continuando con la “tradición unificadora” de la educación pública chilena, y haciéndose cargo de las recomendaciones del Informe Faure de la UNESCO (Núñez, 2003), el gobierno de la Unidad Popular propuso la formación unificada de las nuevas generaciones de maestros como requisito para poner en práctica la Escuela Única. De acuerdo con el Informe, “si en el futuro la escuela será una sola, es lógico pensar que la formación del maestro deberá ser también una. Esta medida de unificación de la formación

¹⁵ Conviene destacar que la formación del profesorado de manera unificada estuvo presente en la mayoría de las comisiones participantes en el Congreso Nacional de Educación, realizado en 1971; al respecto, se recomienda revisar los números 36, 37 y 38 de la *Revista de Educación*, en donde se transcriben los informes de las referidas comisiones.

¹⁶ Fue el proyecto de transformación integral del sistema educativo promovido por el gobierno de la Unidad Popular, coalición política liderada por el médico socialista, Salvador Allende; éste se elaboró a partir de un largo debate desarrollado en 1971, el cual involucró a actores como estudiantes, profesores, padres y apoderados, organizaciones sociales, entre otros. El principal fundamento político-ideológico del proyecto era la construcción de un sistema educacional que permitiera la transición al socialismo; en cuanto a las ideas pedagógicas, su base era el concepto de ‘educación permanente’.

del maestro tendrá también una repercusión social y profesional al desaparecer las odiosas categorías con sus consecuencias de desniveles de rentas y de status" (Ministerio de Educación Pública, 1973: 17).

En este marco, conviene señalar que durante el gobierno del presidente, Salvador Allende, el proyecto tomó un cariz diferente, porque se vinculó la formación unificada directamente con el mejoramiento de la situación económica y laboral de los educadores. La jornada de trabajo se redujo a 36 horas semanales; de las cuales, no más de 24 o 26 eran de clases y las restantes se dedicaron a labores técnicas de administración y comunidad; además, se promovieron fuertemente los "años de estudios pedagógicos y de perfeccionamiento" (Allende, 1971: 8).

El desenlace histórico de esta coyuntura educativa es conocido: el golpe de Estado de septiembre de 1973 sepultó abruptamente el último intento de unificación de la educación pública; sin embargo, y siguiendo lo planteado por Iván Núñez, "tan vivo estuvo el Estado Docente que tampoco lo mató de inmediato la dictadura militar" (2003: 65). Paradójicamente, la impronta estatista de los contraalmirantes, quienes lideraron el Ministerio de Educación entre 1973 y 1978, permitiría, por algunos años y por la fuerza, la aplicación de un sistema único de formación de docentes, tal como se evidenciará en el siguiente apartado.

Crisis y unificación: la formación de profesores durante la dictadura cívico-militar, 1973-1990

La dictadura cívico-militar liderada por el general, Augusto Pinochet, entre 1973 y 1990, transformó el sistema de formación de profesores existente en el país. La politización de las escuelas normales y el giro que se pretendió imprimir en el sistema de educación pública implicaron que, a pocos días de la irrupción política de militares en el gobierno, se iniciara un proceso de intervención de las instituciones formadoras de maestros.

Mediante la publicación del Decreto Ley N° 179 el 10 de diciembre de 1973, la Junta Militar ordenó suspender las clases en las escuelas normales fiscales, mas no en las particulares, y las declaró en estado de reorganización, debido a la necesidad de reestructurar administrativamente el sistema de formación de profesores y la "situación de anarquía en que se desenvuelve la Enseñanza Normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos, y que es el propósito de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales, máxime en aquellos que tienen por misión preparar el profesorado de las escuelas de enseñanza básica" (Gimeno, 2013: 120).

Para lograr estos cometidos, se decretó la creación de Comisiones Examinadoras de alumnos, las cuales se encargarían de estudiar la idoneidad de postulantes a la docencia y controlar la infiltración marxista en las escuelas de formación del profesorado, así como la fundación de una Comisión Coordinadora Central, con la finalidad de estudiar propuestas para fundar un nuevo sistema. De acuerdo con el Decreto, las propuestas debían considerar “la denominación de la enseñanza, el número, la calidad, ubicación y estructura de los establecimientos educacionales que la imparten; los requisitos de ingreso, evaluación, promoción de alumnos, los títulos y grados que se otorguen; la reestructuración y dependencia de la mencionada enseñanza; las calidades que debe reunir el personal que en ella labore y los planes y programas a que deberá ceñirse” (Decreto N° 179, 1973: 1).

Al respecto, es importante señalar que la publicación de la *Directiva para la Educación* en diciembre de 1973, formulada por el ministro de educación, Hugo Castro Jiménez, por orden de la Junta de Gobierno, confirmó la unificación del sistema de formación de profesores, pero no el nivel universitario de la profesión docente¹⁷. De acuerdo con el documento, se configuraría un nuevo sistema de educación superior, en el cual los institutos pedagógicos se encargarían de “preparar a todos los profesores de párvulos, básica y media [...] Naturalmente, el quehacer académico y el contenido de los Programas de los Institutos Pedagógicos deben estar estrechamente vinculados con las necesidades y la Orientación de la Enseñanza que imparta el Ministerio de Educación, de manera que sus profesionales graduados sirvan a la actividad que los espera” (Ministerio de Educación Pública, *Directiva*, 1973: 1).

A pesar de las incongruencias planteadas por la Directiva en diciembre de 1973, en marzo de 1974, la formación de profesores pasó a tener nivel universitario. La publicación del Decreto Ley N° 353, que recogía las conclusiones de un informe elaborado por la Comisión Coordinadora Central —el cual planteaba la urgencia de consolidar un sistema unificado de formación de docentes— traspasó de forma exclusiva a las universidades la responsabilidad de preparar profesionalmente a profesores y otorgar títulos “en un Sistema Nacional de Formación de Docentes” (Decreto N° 353, 1974: 1), y estableció la organización de un Consejo de Coordinación Nacional de Formación de Docentes, bajo dependencia del Consejo de Rectores. Paradójicamente, la coordinación de un sistema de formación unificada era impuesta de manera forzada, en el contexto de un proceso de racionalización de la estructura estatal; sin embargo, este sistema se modificó en 1981.

La publicación de la Ley General de Universidades reestructuró nuevamente el sistema de formación de profesores y revirtió lo dispuesto en 1974: las pedagogías no eran parte de

¹⁷ Este planteamiento fue duramente criticado por Santiago Quer Antich (1974: 10), profesor de la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile, “Entre los educadores no habría necesidad siquiera de señalar los inconvenientes de todo tipo para la formación de educadores que tiene la resurrección de institutos pedagógicos, que significaron la formación de especialistas pero no de educadores y que siempre supeditaron la educación a la especialización”.

las 12 profesiones exclusivamente universitarias,¹⁸ a pesar de que se reconocía la “trascendencia social y moral” (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, 1981: 41) del educador; de esta manera, los institutos profesionales podrían impartir carreras de educación. Incluso, mediante la promulgación de un Decreto con Fuerza de Ley, las sedes Valparaíso y Santiago de la Facultad de Educación de la Universidad de Chile se convirtieron en institutos profesionales, denominándose Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago y Valparaíso.¹⁹

No obstante, con la publicación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, la pedagogía volvió a ser reconocida como carrera exclusivamente universitaria. De acuerdo con el artículo 52°, los títulos de profesor de educación básica, media y diferencial requerirían el grado de licenciado (Ley N° 18.962, 1990); pero, la ley mantenía la facultad de aquellos institutos profesionales creados con base en los artículos transitorios de los Decretos con Fuerza de Ley N° 1 y N° 5 de 1981 de continuar impartiendo carreras de pedagogía. Esta facultad sólo se limitó en junio de 2014, cuando la Contraloría General de la República resolvió que, con la entrada en vigencia de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009), los institutos profesionales no podrían dictar carreras que necesitaran el grado de licenciatura previa, como es el caso de las pedagogías.

A pesar de los intentos señalados, no se logró concretar el proyecto de creación de un sistema unificado de formación de profesores en Chile. Si bien el cierre de las escuelas normales durante la dictadura cívico-militar significó concentrar la formación docente en el nivel universitario, las fuentes muestran que la unificación no se consiguió como tal, puesto que las instituciones no acordaron unificar currículos ni establecer criterios comunes de formación, tampoco establecieron los requisitos de ingreso o estándares de calidad. Sumado este punto a la posibilidad de que institutos profesionales impartieran pedagogías, la formación de profesores durante las décadas siguientes se vio fuertemente precarizada y segmentada institucional y socialmente.

¹⁸ Las autoridades argumentaron que debían estudiar con mayor detalle el nombramiento de la pedagogía como carrera exclusivamente universitaria (debido a su importancia social, debía tener otro estatus), razón por la cual no sería parte del primer listado publicado en la Ley General de Universidades.

¹⁹ Decreto con Fuerza de Ley N° 7, 17 de febrero de 1981. Posteriormente, en 1985, se les devolvió el estatus universitario a las academias superiores de ciencias pedagógicas, creándose la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación mediante las leyes N° 18.434 y 18.433, respectivamente.

Conclusión

Con base en lo expuesto a lo largo de este trabajo, es posible sostener que los intentos de profesionalización y formación unificada del profesorado estuvieron presentes en todos los proyectos de reforma educativa propuestos durante el siglo xx, presentándose como factores fundamentales en todos los planes de cambio y mejoramiento de la educación.

Inicialmente, la idea de unificar la formación de docentes se originó en el contexto de elaboración del proyecto de reforma educacional por parte de la Asociación General de Profesores, que fue implementado entre diciembre de 1927 y septiembre de 1928. Tal como se explicó en la primera parte de este artículo, la aplicación de la propuesta de reestructuración institucional de la formación de profesores sólo duró nueve meses, y tuvo como desenlace la suspensión de la ejecución del proyecto y el inicio de una contrarreforma educativa. Posteriormente, la idea de unificación de la formación de profesores en Chile permaneció latente en el ideario pedagógico de los líderes magisteriales de la reforma educativa de 1928 hasta la década de 1940, año en el cual se consolidó la aspiración de los profesores Víctor Troncoso, Daniel Navea y Juan Sandoval en la propuesta de Ley Orgánica de Servicios Educativos. Un tercer intento fue defendido transversalmente por maestros, profesores secundarios, docentes universitarios y autoridades gubernamentales en el marco de la reforma educativa iniciada en 1964. Al igual que el proyecto de 1928, la propuesta elaborada en el quinquenio 1965-1970 planteaba la transformación radical de las escuelas normales, lo cual despertó gran resistencia por parte de diversos grupos. Finalmente, y de manera paradójica, el proyecto se instrumentó por la fuerza en 1973 (sólo por algunos años, y de forma limitada, únicamente en cuanto a la concentración de la formación docente en el nivel universitario), en el contexto de la dictadura de Augusto Pinochet.

Todas estas propuestas coincidieron en la necesidad de reestructurar institucionalmente el sistema de formación de docentes, solucionar la segmentación y la parcelación de la educación pública y de los profesores primarios y secundarios, unificar los criterios curriculares de las carreras de pedagogía, fortalecer la identidad y mejorar la labor docente.

Esta mirada histórica a la formación de profesores plantea más preguntas que respuestas. A casi 90 años del primer intento de unificación de formación profesional de maestros en Chile, se hace necesario profundizar en algunos elementos de los proyectos analizados en este artículo, tales como las influencias transnacionales recibidas por los protagonistas de los procesos de reforma, las razones que están detrás del abandono o rescate de algunas propuestas en las distintas etapas estudiadas (por ejemplo, el énfasis en las mejoras salariales en determinados períodos o la demanda de elaborar un currículum con criterios comunes), o los cambios implementados en materia de formación docente con posterioridad a la apli-

cación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en 1990. Se espera profundizar estas problemáticas en próximos artículos de investigación.

Fuentes

Documentos

- Ministerio de Educación Pública (1927), "Decreto N° 7.500, 'Reforma Educacional'", 10 de diciembre de 1927, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Pública (1928a), "Decreto N° 332, 'Reglamento de las Escuelas Normales'", 14 de febrero de 1928, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Pública (1928b), "Decreto N° 5.280, 'Reorganización de las Escuelas Normales'", 29 de octubre de 1928, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Pública (1928c), "Decreto N° 5.857, 'Organización de la Enseñanza Normal'", 17 de diciembre de 1928, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Pública (1932), "Decreto N° 220, 'Reorganiza los servicios de educación'", 22 de julio de 1932, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Pública (1973a), Decreto con Fuerza de Ley N° 179, "Declara en reorganización la Enseñanza Normal chilena", 13 de diciembre de 1973, Santiago, Chile, documento disponible en: <<https://www.leychile.cl/N?i=215136&f=1973-12-13&p=>>>.
- Ministerio de Educación Pública (1973b), "Directiva N° 87 para la educación", 19 de diciembre de 1973, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Pública (1974), "Decreto N° 353, 'Fija normas sobre sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las escuelas normales del país'", 11 de marzo de 1974, Santiago, Chile, documento disponible en: <<https://www.leychile.cl/N?i=6010&f=1974-03-15&p=>>>.
- Ministerio de Educación Pública (1981), "Decreto con Fuerza de Ley N° 7, 17 de febrero de 1981", Santiago, Chile, documento disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=3750>>.
- Ministerio de Educación (1990), Ley N° 18.962, "Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza", *Diario Oficial de Chile*, 10 de marzo de 1990, Santiago, Chile, documento disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>>.
- Ministerio de Educación (2009), Ley N° 20.370, "Ley General de Educación", 12 de septiembre de 2009, Santiago, Chile, documento disponible en: <<http://bcn.cl/lzndc>>.

Bibliografía

- Ahumada, Jorge (1966), *La crisis integral de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago.
- _____. (1958), *En vez de la miseria*, Editorial del Pacífico, Santiago.
- Allende, Salvador (1971), "Del Presidente Allende a los profesores y alumnos", *Revista de Educación*, núm. 34, marzo, pp. 2-10.
- Bellei, Cristián y Pérez, Camila (2016), "Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva", en C. Huneus y J. Couso (eds.), *Eduardo Frei Montalva: un gobierno reformista. A 50 años de la 'Revolución en Libertad'*, Santiago, Editorial Universitaria.
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (1981), *Nueva legislación universitaria chilena*, Secretaría General del Consejo de Rectores, Santiago.
- Cox, Cristián (1986), *Continuity, conflict and change in state education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity Governments*, University of London.
- _____. Cristián y Jacqueline Gysling (1990), *La formación del profesorado en Chile, 1842-1990*, CIDE, Santiago.

- Escuela de Educación, Universidad de Concepción (1969), *Jornadas de Estudio sobre la formación de profesores y la Escuela Única de Pedagogía*, Ciudad Universitaria, Concepción.
- Galdames, Luis (1913), *La gratuidad de la educación*, s.n., Imprenta, Litografía i Encuadernación Barcelona, Santiago [N. del E.: documento pdf disponible en: <<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0057570.pdf>> (fecha de consulta: 1/6/17)].
- _____ (1912), *Educación económica e intelectual*, Imprenta Universitaria, Santiago [N. Del E.: documento pdf disponible en: <<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/mc0018478.pdf>> (fecha de consulta: 1/6/17)].
- Gimeno, Miguel (2013), "Cierre de las Escuelas Normales en Chile (1973–1974). Decretos N° 179 y 353", *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 2, pp. 11–121.
- Hamuy, Eduardo (1961), *El problema educacional del pueblo de Chile*, Editorial del Pacífico, Santiago.
- _____ (1960), *Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico*, Editorial Universitaria, Santiago.
- Núñez, Iván (2003), *La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, LOM, Santiago.
- _____ (2002), "La formación de docentes. Notas históricas", en Beatrice Ávalos, *Profesores para Chile, historia de un proyecto*, Ministerio de Educación, Santiago.
- _____ (1989), *La descentralización y las reformas educacionales en Chile. 1940–1973*, PIIÉ, Santiago.
- _____ (1987), *El trabajo docente. Dos propuestas históricas*, PIIÉ, Santiago.
- _____ (1986), *Gremios del Magisterio. Setenta años de Historia*, PIIÉ, Santiago.
- Reyes Jedilicki, Leonora (2010), "Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928", *Docencia*, núm. 40, mayo, pp. 40–49.
- Salas, Darío (1917), *El problema nacional, Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, Sociedad Imprenta y Litográfica "Universo", Santiago.
- _____ (1913), *Sobre educación popular*, Imprenta Universitaria, Santiago.
- Salgado, Ramón (2006), *La formación docente en la región: de las normales a las universidades*, UNESCO, Caracas.
- Quer Antich, Santiago (1974), *Análisis crítico de la Directiva para la Educación*, Escuela de Educación, Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Serrano, Sol, Francisca Rengifo y Macarena Ponce de León (2013), *Historia de la educación en Chile (1810–2010). Tomo II: La educación nacional (1880–1930)*, Taurus, Santiago.
- Troncoso, Víctor (1927), *Igualdad social y económica del magisterio*, La Nación, Santiago.
- _____ y Daniel Navea (1947), *Chile reconstruye su educación: anteproyecto de la ley orgánica*, Imprenta Cultura, Santiago.
- Troncoso, Víctor; y Juan Sandoval (1954), *Consolidación de la educación pública*, Imprenta Germinal, Santiago.
- Zemelman, Myriam (2010), "La experimentación y sus obstáculos: Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria y Plan San Carlos", *Revista Docencia*, núm. 40, pp. 50–58.

Camila Pérez-Navarro. Docente en la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Candidata a doctora en educación. Líneas de investigación: historia de la educación durante la segunda mitad del siglo xx chileno, específicamente, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964–1970) y la dictadura cívico-militar chilena (1973–1990). Publicaciones recientes: "Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva", en Carlos Huneeus y Javier Couso (eds.), (2016), *Eduardo Frei*

Montalva: un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolución en Libertad", Editorial Universitaria, Santiago, pp. 207-244 (en coautoría con Cristián Bellei); y *"Es nuestra escuela de brazos abiertos"*. *Historia de la Escuela Experimental de Niñas República del Ecuador*, Santiago (en prensa; en coautoría con Claudia Drago).

Recibido: 18 de diciembre de 2016.

Aceptado: 31 de marzo de 2017.

El doble uso de un camión escolar: representaciones e identificación en la Escuela Regional Campesina de Ayotzinapa (1935-1938)

The Uses of a School Bus. Representation
and Forms of Identification at the Rural
Regional School of Ayotzinapa
(1935-1938)

Karina Araceli Flores Cordero

*DIE-Cinvestav
karinafc05@yahoo.com*

Resumen

La historia de las Escuelas Normales Regionales, Regionales Campesinas y Normales Rurales ha centrado su atención en explicar las modificaciones de estas instituciones a partir de sus planes de estudio, reformas educativas, formación de estudiantes o movimientos estudiantiles. En este artículo, se buscará demostrar que la cultura material fue otro elemento básico para comprender el funcionamiento diario de estas escuelas. Al analizar el caso de la volcadura de un camión, centraremos nuestra atención en el uso de la tecnología y en las representaciones e identificaciones que éste generó entre la población de alrededor de la Regional Campesina de Ayotzinapa en 1935-1938 y las expectativas entre sus estudiantes.

Palabras clave: tecnología, regionales campesinas, Ayotzinapa, camión escolar, viajes de práctica.

Abstract

The history of secondary and teacher training schools in the Mexican countryside (Regional Normal, Rural Regional and Rural Normal Schools) has focused on curricula, educational reform, student training, and student protest movements. This article sets out to demonstrate that material culture was another important factor in the everyday life of these schools. Through the examination of a school bus accident, it focuses on the uses of technology, and on the representations and forms of identification that this incident provoked amongst the population in the vicinity of the Rural

Regional School of Ayotzinapa, as well as the expectations it generated amongst students between 1935 and 1938.

Keywords: *technology, Rural Regional Schools, Ayotzinapa, school bus, school trips.*

Introducción

Para lograr la pacificación del país después del periodo de la Revolución mexicana fue necesario implementar un proyecto de nación que incluyera uno educativo "para disciplinar y canalizar las energías de los campesinos rebeldes" (Vaughan, 2000: 13), de tal forma que, la creación de escuelas rurales federales y la formación de un nuevo tipo de maestro para estos planteles sirvieron en la construcción de una identidad nacional y la modernización del campo.

Dentro de este proyecto modernizador, el campesino, a quien se le asociaba con situaciones de atraso y superstición, fue el destinatario de la política educativa; de tal modo que el campesinado se convirtió en un nuevo sector social capaz de incrementar la productividad agrícola y de conformar una cultura nacional, formó parte del discurso educativo desde los años 30 (Palacios, 1996 y 1999).

La estabilidad política interna fue asunto prioritario para la política del general Álvaro Obregón; mientras que para Plutarco Elías Calles, el mejoramiento económico fue el eje principal de su gobierno, el cual, se lograría a través de "la reducción al mínimo de la injerencia del extranjero en la vida nacional y la explotación intensiva de la riqueza de México..." (Torres Hernández, 1998: 191). La creación de las Escuelas Centrales Agrícolas, planteles destinados para el campo con la finalidad de acrecentar su producción y capacitar a técnicos agrícolas, fue parte de la tan anhelada modernización. Si bien la educación para las zonas rurales estuvo pensada como algo específico, como bien ha señalado Marco Calderón Mólgora (2013), los valores que se buscaron establecer tomaron como punto de referencia la civilización de una vida urbana.

En 1932, las Escuelas Centrales Agrícolas dieron paso a la formación de las Escuelas Regionales Campesinas, encargadas de fusionar las tres instituciones de educación rural: Misiones Culturales, Centrales Agrícolas y Normales Rurales. Dos años para formar técnicos agrícolas y dos años más para formar maestros rurales fue el periodo que comprendía el plan de estudios de la Regional, los alumnos de entre 12 y 26 años (Civera, 1997) debían presentar una constancia elaborada por un comisario ejidal donde acreditaran su procedencia

campesina para ingresar. El estudiante recibiría una formación acorde a su contexto que le permitiera hacer efectiva la labor con las comunidades.¹

En este sentido, el trabajo con las poblaciones cercanas, herencia de las primeras Casas del Pueblo en donde escuela y comunidad eran una, se extendió aún más durante la educación socialista en 1934. La formación de los alumnos en las Regionales propició que éstos se convirtieran en líderes agrarios que pugnarán por la liberación campesina y que por medio del cooperativismo abandonarían el fuerte sentido individualista y trabajarán en colectivo, consiguiendo una sociedad sin clases (Civera, 2004).

La educación práctica² no sólo sirvió como método pedagógico al interior de este tipo de planteles, sino que también ayudó a resolver algunas carencias materiales. Como Alicia Civera señala, en las prácticas de los estudiantes con las comunidades "la organización de fiestas y festivales integraba la confección de ropa, la escritura de poemas y obras de teatro, la educación cívica y la historia, la realización de bailes de todo México, la interpretación de canciones populares e himnos agraristas y la realización de tablas gimnásticas" (Civera, 2004: 7), así, los alumnos cubrían, en parte, la escasez de útiles y materiales escolares y lograban acercarse a las poblaciones para ganarse con ello su confianza.

En este sentido, el aprovechamiento de los recursos materiales dentro de las Escuelas Regionales Campesinas fue una constante. El 12 de octubre de 1935, en las inmediaciones de la escuela de Ayotzinapa aconteció un accidente escolar. El camión que transportaba a estudiantes y maestros de la Regional al poblado de Tixtla con motivo del festejo del Día de la Raza se volcó a un kilómetro de distancia del plantel, en este accidente pereció una estudiante y hubo varios heridos. Unos meses antes del accidente, el director, Rubén Castillo Penado, enfrentó diversos cuestionamientos por parte del Departamento de Tráfico del estado por el mal uso del camión que contenía carrocería de carga y aun así servía para transportar alumnos. Cuando el percance ocurrió, las autoridades escolares fueron duramente criticadas por organizaciones de estudiantes y campesinos que argumentaron que se trató de un total descuido de la seguridad de sus hijos y vecinos. De tal forma que, en 1936 y después del emplazamiento a huelga por parte de los alumnos, las autoridades educativas otorgaron un nuevo transporte escolar para dirimir el conflicto.

¹ En 1930, las Escuelas Regionales Campesinas retomaron el interés por la educación técnica heredada del siglo XIX y a las materias que antes se impartían en las normales rurales se les agregaron clases de industrias rurales, ganadería, agricultura y oficios (Civera, 2004). La enseñanza retomada del contexto inmediato a las escuelas dejó un margen de independencia para que cada plantel tuviera su propio plan de estudios. Sin embargo, como Alicia Civera señala, para dichos años la educación práctica y el cooperativismo fueron puntos centrales que aglutinaron las distintas prácticas de las diferentes Regionales (Civera, 2004).

² Durante la década de los años veinte, el conocimiento memorístico y erudito basado en los libros fue duramente cuestionado por pedagogos como Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y Enrique Corona, de tal forma que las escuelas rurales y, entre ellas, las normales regionales, hicieron de la escuela de la acción y la enseñanza práctica, entendida como un conocimiento útil y retomado de ejemplos de la vida, su método pedagógico.

Como sugiere Robert Darnton (1987), un episodio significativo puede ayudarnos a comprender los diversos significados de una cultura en particular. El accidente del camión escolar que a continuación presento es un ejemplo dentro de la historia de Ayotzinapa que resulta relevante porque me permitió adentrarme en la cultura escolar y distinguir el óptimo aprovechamiento de los recursos disponibles como medio para resolver la escasez material. A través del análisis de un particular acontecimiento se puede observar cómo el doble uso de un camión afectó las relaciones con las comunidades más cercanas y, a su vez, generó nuevas expectativas entre la población estudiantil.

Los estudios sobre historia de la tecnología han puesto sobre la mesa de discusión los valores, la ideología, los discursos, los conocimientos de uso, etc. de los objetos o artefactos que emplea y consume una determinada sociedad (Tinajero y Freeman, 2013; Lawn y Grosvenor, 2005), reflexión muy pertinente también para el caso del salón de clases ya que “for historians, the problem appears to be that the object is viewed without context and so the discourse no longer activates or surrounds it. A desk is a desk, not a device for managing effective pupil behaviour and learning” (Lawn y Grosvenor, 2005: 8). No obstante, los estudios sobre cultura material en las escuelas se han volcado sobre algunos artefactos clásicos de uso escolar, tales como los uniformes, el edificio, los libros, la arquitectura escolar, los útiles y los manuales.³ Si bien el presente trabajo propone estudiar un objeto en particular y de los discursos que se generaron alrededor de éste, es importante adentrarnos en el contexto de los planteles campesinos durante los años 30 para entender por qué un camión de carga fue trascendental para la vida de estas escuelas.

¿Qué tipo de tecnologías se usan y perduran en un plantel de educación superior para campesinos? ¿Cuáles son los discursos y situaciones que posibilitó su uso? El accidente del camión escolar de la Escuela Regional Campesina de Ayotzinapa del 12 de octubre de 1935 nos remite a imaginar cómo eran los camiones escolares en este tipo de planteles y nos proporciona respuestas sobre la importancia de un artefacto en la construcción de legitimidad frente a la población. El objetivo de este artículo es indagar en el uso que se le dio a la

³ La compilación hecha por Martin Lawn e Ian Grosvenor que reúne un número considerable de objetos y discursos en torno a la cultura material de las escuelas, es quizá una de las obras más importantes para entender la forma en la que los artefactos se relacionan con el control y la disciplina en el aula. En dicha obra se analizan objetos como los uniformes escolares, las construcciones de las escuelas, los útiles, los muebles, etcétera. Para el caso de la historiografía sobre cultura material en español, buena parte de los estudios han centrado su atención en diversas fuentes producto de la materialidad de las escuelas, tales como libros, imágenes o arquitectura escolar. Capítulos de libros como los de Claudia Garay Molina (2010) para el caso mexicano, o el de Nicolás Arata (2014) y Patricia Barbieri (2014), para el caso argentino, dan cuenta de la producción de imágenes, espacios y arquitectura escolar como parte de la formación de representaciones a través de los libros de texto, de la promoción de la lectura a partir del diseño de espacios o de la valoración de la estética escolar y la consiguiente formación de identidades. Para México, Carlos Ortega propone analizar la arquitectura escolar desde el vínculo entre historia política de la tecnología y arquitectura a través del estudio de manuales escolares (Ortega y Saldaña, 2013).

tecnología escolar —un camión—, el tipo de situaciones que posibilitó entre la población de alrededor, y las representaciones e identificaciones generadas a partir de la posesión del vehículo, narrado a través de un acontecimiento.

El accidente del autobús escolar en Tixtla

El proyecto de carreteras nacionales se inició de manera oficial en 1925 con la Comisión de Caminos y la construcción de cuatro secciones principales: “Ciudad de México a Cuernavaca (en el camino de Acapulco), Puebla (camino a Veracruz) y Pachuca (camino a Nuevo Laredo), así como Norte de la ciudad industrial de Monterrey a Nuevo Laredo (también en la ruta México–Nuevo Laredo)” (Waters, 2006: 223).

El 11 de noviembre de 1927 se inauguró la carretera México–Acapulco con 485 kilómetros del Palacio Nacional a la plaza principal de Acapulco. Para el historiador, Tomás Bustamante Álvarez, tres motivos propiciaron que el general Obregón construyera la carretera: un saldo de cuentas a favor de los guerrerenses por el apoyo que prestaron a su campaña presidencial, lo comunicado del puerto a pesar de ser un punto estratégico pero, sobre todo, la movilización del líder agrarista, Juan R. Escudero, en Acapulco que desde 1920 impulsó la construcción de una carretera hacia la Ciudad de México (Bustamante, 1998; Jacobs, 1990). La carretera México–Acapulco comunicó las principales ciudades del estado de Guerrero con el centro del país y conectó las distintas regiones del estado: Tierra Caliente, Costa Grande, Costa Chica, Montaña y Chilapa–Tlapa (Bustamante, 1987).⁴ Desde la conformación de la Comisión Nacional de Caminos (después Dirección Nacional de Caminos, 1932) el esfuerzo por legislar el uso y la construcción de carreteras sirvió al fin político de reclamar el territorio del estado nacional (Fulwider, 2009: 38). Por su parte, la participación de los gobiernos estatales en la administración de los caminos se manifestó a través de las Juntas Locales de Carreteras.

A partir de la construcción de la vía México–Acapulco, otras siguieron su ejemplo y comenzaron a trazarse desde el entroncamiento con la carretera nacional. Éste fue el caso de las vías Tixtla–Chilpancingo, Chilapa–Tixtla, Petaquillas–Tepechicotlán y Mochitlán–Quechultenango, iniciadas desde 1925 (Benítez, 1928; Bustamante, 1998). El tránsito de vehículos para finales de 1935 no debió ser algo común, pues como veremos con el caso de la volcadura del camión escolar que trasladaba a varias alumnas de la Regional a la ciudad

⁴ La importancia de la construcción de la carretera México–Acapulco posibilitó otro tipo de servicios como la comunicación postal y un sistema de transportes, para 1936 comenzó a funcionar la primera línea de autobuses Flecha Roja y en 1937, la primera línea de autobuses con destino Chilpancingo–Chilapa. Para 1938, las oficinas postales en el estado fueron 95; previo a éstas, ya existía el telégrafo en las principales ciudades del estado.

de Tixtla, el conductor al parecer no tenía suficiente experiencia en el manejo de los camiones proporcionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Si bien no se puede atribuir el accidente a este único factor, fue significativo, por ser el chofer del camión, maestro de Taller, Gilberto Martínez, el único consignado como responsable.⁵

Como parte del material solicitado a la SEP el 5 de abril de 1935 por el director de la Escuela Regional de Ayotzinapa, Rubén Castillo Penado, a nombre de la Sociedad de Alumnos y Maestros del plantel, se pidió el préstamo de dos camiones de la Secretaría con el fin de realizar excursiones de labor social durante 10 días en el puerto de Acapulco, pero el Departamento argumentó que no disponía de unidades destinadas a tal comisión. Sin embargo, cinco meses después, el director Penado reportó en una carta enviada al gobernador ciertos problemas con el Departamento de Tráfico del estado por motivo del camión "marca 'Reo' con que últimamente le ha sido dotada por la Secretaría de Educación Pública, de donde depende esta Escuela".⁶ La carta del director refería los cuestionamientos que el Departamento de Tráfico hizo sobre el libre tránsito del camión, por lo que solicitaba su intervención para otorgar "las facilidades a que tiene derecho" la institución. La inconformidad de la dependencia del estado se debía a dos motivos: el primero, que el camión era de carga, no de pasajeros, y aun así transportaba grupos de alumnos de la Regional.

En palabras del director, los estudiantes viajaban a Tixtla "para diferentes trabajos de acción social y otras veces han ido a ésa para ayudar a cargar los materiales de construcción que estamos comprando con el citado camión".⁷ Por su parte, el jefe de Tráfico señalaba que por contar el camión con carrocería de carga, sólo podía ser usado para tales fines y que por lo tanto "no permitirá que vaya lleno de "pasajeros" o "macheteros", como llama a nuestros alumnos; no obstante que nuestro camión tiene en las dos portezuelas un grande Escudo Nacional con un letrero que dice: 'Secretaría de Educación Pública-Escuela Regional Campesina. Ayotzinapa, Gro'".⁸ Castillo Penado defendió el doble uso, como camión de carga y autobús escolar, enfatizando que en los viajes únicamente habían participado alumnos y personal del plantel y que el material de construcción era para uso del mismo.

⁵ En 1937 se organizó la primera cooperativa de autobuses Chilpancingo-Chilapa (Bustamante, 1987). Para 1935 el total de camiones registrados en el país era de 23,792, de los cuales 10,523 eran parte del sector público (Fulwider, 2009).

⁶ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33281, Referencia x/143(x-5)(7271)/-1, exp. s/n, leg. s/n, foja 3, Carta del director, Rubén Castillo Penado al C. Gobernador Constitucional de Estado, Ayotzinapa, Gro., 11 de septiembre de 1935.

⁷ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33281, Referencia x/143(x-5)(7271)/-1, exp. s/n, leg. s/n, foja 3, Carta del director, Rubén Castillo Penado al C. Gobernador Constitucional de Estado, Ayotzinapa, Gro., 11 de septiembre de 1935.

⁸ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33281, Referencia x/143(x-5)(7271)/-1, exp. s/n, leg. s/n, foja 3, Carta del director, Rubén Castillo Penado al C. Gobernador Constitucional de Estado, Ayotzinapa, Gro., 11 de septiembre de 1935.

El segundo motivo por el cual el empleado estatal no dejaba circular libremente el camión era que llevaba placas del Distrito Federal que debían ser reemplazadas por unas del estado de Guerrero; el tiempo fijado para realizar dicho cambio era de un mes, y si bien Penado no se oponía a dicha permuta, alegaba no haber hecho tal tránsito por estar dentro del plazo en el que las placas del Distrito todavía estaban vigentes. Así, se mostró molesto por los constantes cuestionamientos a los que era sujeto:

En la inmediata Ciudad de Tixtla, ya se nos pregunta por el Agente de Tráfico en dicha Ciudad, si nuestro camión tiene su boleta de la última revista, si están buenos sus frenos, luces, etc.; en todo lo cual nosotros seríamos los primeros en procurar que estuvieran en buen estado; pero nos sorprende que se pare el camión para estas preguntas cuando ningún automóvil de la Ciudad de Tixtla, al cual no se le exigen estos requisitos como a nosotros, en forma tan apremiante, se encuentra como nuestro camión "Reo" que es completamente nuevo.⁹

De esta forma, solicitaba las facilidades del gobernador para el libre manejo del camión y aprovechar todos los usos que pudiera darle la institución.

El 26 de septiembre, Penado escribió por última vez sobre el conflicto con el agente de Tráfico y solicitó ante el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR) la intervención del secretario general del estado para que le otorgara facilidades y así cumplir con lo dispuesto por el Reglamento de Tránsito. Concluía "[...] manifestando que nuestro Jefe de Taller, C. Gilberto Martínez ya sacó su licencia de chofer en el Estado, y en vista de que cada día ha mejorado sus conocimientos en el manejo del camión, dicho empleado ya se ha hecho cargo totalmente de él, y lo ha llevado hasta la Ciudad de Iguala, sin ningún contra-tiempo y perfectamente bien".¹⁰ Wendy Waters destaca la importancia de los caminos para la conformación de nuevos deseos y gustos de la población. Nuevas áreas de trabajo como chofer de autobuses o reparador de vehículos fueron empleos atractivos para los hombres que abandonaron el trabajo agrícola (Waters, 2006; Tinajero y Freeman, 2013).

La noche del suceso fue descrita por el director, Rubén Castillo Penado, en una misiva enviada al jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola del 14 de octubre de 1935. Según sus palabras, el día 12, con motivo del festejo del Día de la Raza, los alumnos de la Escuela Regional celebrarían con escolares de la ciudad de Tixtla una velada. Durante el transcurso del día, alrededor de 100 estudiantes asistieron a un encuentro de basquetbol con el 7º

⁹ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33281, Referencia x/143(x-5)(7271)/-1, exp. s/n, leg. s/n, foja 3, Carta del director, Rubén Castillo Penado al C. Gobernador Constitucional de Estado, Ayotzinapa, Gro., 11 de septiembre de 1935.

¹⁰ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33281, Referencia x/143(x-5)(7271)/-1, exp. s/n, leg. s/n, foja 6, Carta del director, Rubén Castillo Penado al Jefe del DEANR, Ayotzinapa, Gro., 26 de septiembre de 1935.

Batallón en la Ciudad de Bravos, la mayoría de éstos, se transportó a esa población en dos viajes que el camión tuvo que realizar por ser éstos demasiados. Mientras algunos estudiantes regresaban del encuentro deportivo caminando —motivo por el cual se retrasó la cena en el plantel—, el director advirtió que únicamente podrían abordar al camión “las señoritas que estuvieran listas para concurrir al festival, correspondiendo a los alumnos ir a pie”.¹¹

Alrededor de las 8:30 de la noche, el camión salió de la escuela de Ayotzinapa rumbo a Tixtla con aproximadamente 43 estudiantes y tres o cuatro hombres (maestros y alumnos). Después de recorrer un kilómetro y antes de llegar a la calzada llamada “Calle Ancha”, al salir de la última curva e intentar librar una puerta de tranca, el transporte se volcó “arrojando a sus ocupantes contra el alambrado que limita la carretera en el punto indicado”.¹² En el accidente, perdió la vida la alumna del primer año de Normal, Alicia Aburto, y treinta y siete más quedaron lesionados. Los motivos a los cuales el director atribuyó el percance fueron “difíciles de precisar”, pero continuaba: “posiblemente por exceso de velocidad y el propósito de salvar la tranca, viró de dirección y fue a estrellarse sobre el borde del camino y un canal de agua en el lado izquierdo del mismo...”.¹³

El personal, los estudiantes, así como del médico de la escuela y personas que ejercían la medicina en Tixtla acudieron al lugar para trasladar a los heridos y proporcionarles los primeros auxilios en el plantel. Por su parte, el director de Ayotzinapa Castillo Penado, se trasladó a Ciudad de Bravos para dar cuenta de lo ocurrido al director de Educación Federal quien gracias a sus gestiones logró que se enviaran tres médicos de esa capital con medicamentos y materiales quirúrgicos necesarios.¹⁴

El jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola, Luis Villarreal, relató en su carta al subsecretario de Educación del 14 de octubre de 1935, los acontecimientos y destacó la rápida actuación del personal escolar que se movilizó por la atención de los heridos, gracias a lo cual, sólo se lamentó la muerte de una alumna: “Es justo reconocer que todas las dependencias del Gobierno Federal y la Cruz Roja, a quienes se les solicitó alguna ayuda, respondieron con entusiasmo y rapidez”.¹⁵ El 13 de octubre, la ambulancia de la Cruz Roja trasladó de Ayotzinapa a la Ciudad de México a las alumnas Emilia Díaz y Esperanza Ortíz, mientras que otra ambulancia trasladó al siguiente día a Godoleva Salgado, Aldegunda González,

¹¹ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33275, Referencia X/402(x-5)(727)/-1, exp. s/n, leg. s/n, foja 21, Carta del director Rubén Castillo Penado al Jefe del DEANR, Ayotzinapa, Gro., 14 de octubre de 1935.

¹² AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33275, Referencia X/402(x-5)(727)/-1, exp. s/n, leg. s/n, foja 21, Carta del director Rubén Castillo Penado al Jefe del DEANR, Ayotzinapa, Gro., 14 de octubre de 1935.

¹³ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33275, Referencia X/402(x-5)(727)/-1, exp. s/n, leg. s/n, foja 21, Carta del director Rubén Castillo Penado al Jefe del DEANR, Ayotzinapa, Gro., 14 de octubre de 1935.

¹⁴ La distancia entre la ciudad de Chilpancingo de Bravos, capital del estado, y Tixtla era aproximadamente de 15 kilómetros al este de la capital (INEGI, 1998: 1).

¹⁵ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33275, Referencia X/402(x-5)(727)/-1, exp. s/n, leg. s/n, foja 3, Carta del Jefe del DEANR al C. Subsecretario de Educación Pública, México, D.F., 14 de octubre de 1935.

Rufina Santos, Joaquina León, Esteban Guerrero y al profesor Germán Nava. Todavía en 1939 el servicio hospitalario era insuficiente en Guerrero, pues existían pocos centros de salubridad. Con un presupuesto anual de 174,000 pesos a cargo de la federación y del estado se establecieron centros de higiene en Chilpancingo, Coyuca de Catalán, Chilapa, Iguala, Ometepec, Olinalá, Petatlán, Taxco, Teloloapan, Tlapa, Tecpan y Tixtla. El hospital de Guerrero de Chilpancingo abrió sus puertas en 1942, después de la reconstrucción de su edificio (Peña de la, 1949).

El 15 de octubre de 1935, uno de los maestros que estuvo en el camión durante el accidente, Lorenzo M. Castorela, se encontraba en la Ciudad de México acompañando a los estudiantes heridos. Mediante una carta al jefe del DEANR informó sobre los acontecimientos del día 12:

desgraciadamente no fue posible obtener comunicación con la ciudad de México, tal como lo deseaba, para comunicar a la Secretaría los sucesos que acababan de desarrollarse, por más que el Jefe de la Oficina de Correos y Telégrafos estuvo llamando. Este intento de comunicarse con la capital, se hizo como a eso de las 21 horas 30 minutos, hora en que las oficinas de las pequeñas poblaciones tienen cerradas sus puertas.¹⁶

Además de relatar la actuación del personal, la correspondencia destacó varios detalles significativos como los pormenores de la vida escolar, la competencia de los alumnos en un partido de basquetbol con la quinta del regimiento de Chilpancingo con motivo del festejo del Día de la Raza, que los alumnos regresaron a tomar su cena a la regional campesina y que después de eso se prepararon para asistir a un festival musical en el teatro "Armendáriz" de la primaria de Tixtla "Ignacio Manuel Altamirano"; así como el júbilo con el que las señoritas de la Regional festejaron un incidente en el camión, antes de tener lugar el accidente.

Comunidad escolar: la demanda de un transporte y la formación de vínculos con otros estudiantes campesinos

En las discusiones que se suscitaron durante los Congresos de Instrucción Pública (1889-1890, 1890-1891) se acordó adoptar el método objetivo en el proceso de aprendizaje de las asignaturas (Martínez, 2002: 284), como parte de dichas discusiones, la Ley de Instrucción

¹⁶ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33275, Referencia X/402(x-5)(727)/-1, exp. s/n, leg. s/n, foja 11, Carta del profesor de materias Normales, Lorenzo M. Castorela al Jefe del DEANR, Luis Villarreal, México, D.F., 15 de octubre de 1935.

Pública de 1890 integró la materia Lecciones de cosas, consistente en observar los objetos materiales para saber de qué estaban hechos y su utilidad. El libro era un auxiliar en la adquisición del conocimiento de los objetos que cuando no podían ser ejemplificados de manera presencial, servía para mostrar sus ilustraciones. Las excursiones escolares fueron un medio más para reforzar los conocimientos prácticos de los alumnos y promover el amor a la naturaleza. Para 1904, las excursiones se generalizaron (Martínez, 2002: 288), entre los alumnos beneficiados con este tipo de viajes se encontraban los normalistas que, de acuerdo con Lucía Martínez, en sus viajes de práctica se transportaron en ferrocarril para conocer el valle de México. Estos viajes no debieron ser muy comunes para este periodo, pues la autora concluye su artículo explicando lo costoso que resultaban este tipo de prácticas, por lo que "[...] los viajeros que participaron en estos paseos escolares fueron alumnos privilegiados por tener acceso al conocimiento y a la experiencia, un privilegio que no solo tiene que ver con lo pedagógico sino también con lo económico [...]" (Martínez, 2002: 297).

Los costos que un viaje escolar representaba debieron significar una limitante para este tipo de prácticas ya que era elevado el precio de un viaje por ferrocarril, que para 1904 era el medio de transporte más difundido.¹⁷ Los 19,000 kilómetros de líneas de tren que había en 1910 hicieron del sistema ferroviario mexicano el segundo más importante en América Latina, solo después del de Argentina (Guajardo y Riguzzi, 2013). En 1930, cuando Frank Tannenbaum estudió 3611 poblados rurales de México que contenían 17% por ciento de la población total, evidenció que 93.1% de las ciudades no tenían acceso al ferrocarril (Guajardo y Riguzzi, 2013).

El 31 de octubre y el 6 de noviembre de 1932, alumnos de la escuela Normal Rural de Oaxtepec, Morelos realizaron una excursión en el estado que les permitió movilizar a 71 estudiantes en dos camiones con cuatro viajes a la estación de ferrocarril (Martínez, 2009: 3), cumpliendo con los objetivos de recorrer "[...] lugares históricos, observar detalles geográficos y geológicos de la zona, conocieran las costumbres de los poblados, las condiciones en que se encontraban las escuelas y establecieran contacto con profesores de otras entidades como Puebla y el Estado de México" (Martínez, 2009: 8). Aunque no sabemos qué tan frecuentes eran estas excursiones escolares, el uso de tecnologías automotrices y carreteras parece haber sido importante en su difusión y demanda.

De 1925 a 1940, el gobierno mexicano junto con sus connacionales construyó más de 10,000 kilómetros de caminos, situación que no sólo posibilitó el intercambio comercial al

¹⁷ "Si consideramos que, hacia 1910, un boleto en primera clase resultaba tres veces más caro que uno en diligencia o el costo de un viaje promedio de 67 km en segunda clase era de \$1.63 equivalente a 9.4 días de salario mínimo en la agricultura y dos días de trabajo para los grupos mejor remunerados como los burócratas, comprenderemos que se evitaba viajar en ferrocarril, excepto en casos en que las largas distancias hicieran poco práctico o peligroso el viaje por otro medio" (Martínez, 2002: 297).

comunicar distintas regiones, sino que también fomentó el nacionalismo. Como ha señalado Wendy Waters "Nationalism results from numerous people constructing in their own minds a vision of their country and believing in that fiction. Roads helped Mexicans to know their country better (even if they did not travel themselves), supporting the development of nationalism" (Waters, 1999: 24).

Además, los viajes de práctica escolares propiciaron también una comunidad de estudiantes campesinos, pues al contar con un transporte que les permitiera realizar sus prácticas de acercamiento con otras escuelas, representaba una manera de vincularse con diversas experiencias formativas al conocer la vida de sus compañeros en otros estados y la geografía de otras regiones. El camión escolar también ayudaría en las prácticas de labor social que los alumnos y maestros realizaban durante la formación en la Regional Campesina, pues como recordamos entre las primeras peticiones del transporte, el 5 de abril de 1935, el trabajo de extensión social figuró como una demanda de la enseñanza de estos planteles.

Un año después, el 16 de abril de 1936, los alumnos del grado Normal enviaron al profesor Villarreal un plan de investigación y estudio a realizar en las próximas giras a las escuelas de Tenería, México y Roque, Guanajuato. La labor que realizarían consistía en convivir en las actividades cotidianas de los planteles según el grado que les correspondiera: asistencia a clases, participación en las labores agrícolas e industriales, desarrollo de un programa cultural y deportivo para cada plantel. El material indispensable para asistir sería:

PRESUPUESTO:

1. Alimentación
2. Transporte
3. Diez pesos a cada uno
4. Dos cámaras fotográficas con suficientes rollos
5. Géneros para dos uniformes de hombres; 110 m de color plomo y 110 m de color crema
6. 72 m de género para las señoritas; 36 m azul claro y 36 color blanco.¹⁸

Así, era necesario contemplar dicho material dentro del presupuesto demandado por los estudiantes normalistas, pues este tipo de prácticas requerían considerar las condiciones materiales de cada plantel y una preparación previa por parte de éstos. El viaje que los alumnos realizarían, en un primer momento, contempló la idea de visitar la escuela de La Huerta, Michoacán; en palabras de su profesor Albino Reyes, los alumnos que desearan visitar la Regional de Michoacán serían atendidos con gusto. El pago por raciones de alimentación

¹⁸ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33280, Referencia x/09721(x-5-B)(7271)/1, exp. 1, leg. 1, foja 12, Plan en investigación y estudio que se propone realizar el grado Normal, durante su próxima jira por las Escuelas de Tenería, Méx. y Roque, Gto., Ayotzinapa, Gro., 16 de abril de 1936.

para el plantel era de \$0.50 centavos diarios que serían entregados a la Cooperativa de La Huerta que además, agregaba, contaba con camas suficientes para el número de alumnos que deseaban asistir, no así con el equipo de dormitorio que sólo alcanzaba para los de casa.¹⁹

Los primeros días de 1936 fueron convulsivos para la Escuela Regional Campesina de Ayotzinapa que atravesó una serie de conflictos internos y externos que iniciaron con el incidente del camión escolar, seguido por una pelea de alumnos contra jóvenes vecinos de Tixtla, el 20 de octubre de 1935, y varios ataques de elementos "clericales" de la región. El 21 de octubre de 1935, un acta del Consejo Consultivo de Maestros expulsó a 14 estudiantes de Ayotzinapa con motivo de una pelea con jóvenes de Tixtla. Sin permiso de los profesores, varios alumnos campesinos salieron de la escuela para presenciar la quema de toritos en el barrio de San Lucas, Tixtla, y cuando regresaban a la escuela una supuesta pandilla de jóvenes tixtlecos los atacó, resultando heridos los estudiantes Rubén Cuenca y Constantino Ramírez. Para terminar con la trifulca fue necesaria la intervención del Ejército y el Ministerio Público del lugar. Un mes después, ataques clericales se dirigieron en contra de los estudiantes cuando el 4 de noviembre de 1935 fueron interceptados por vecinos de la ciudad que exigían se les dijera si había Dios o no. La situación llevaría a los alumnos de Ayotzinapa a emplazar a huelga el 15 de abril de 1936, por lo que la presencia del jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Julián Villarreal, era necesaria.

La visita la realizó el 24 de abril y como resultado de ésta envió un informe al Secretario de Educación Pública explicándole que el funcionamiento de la institución era adecuado, pues "los maestros están trabajando con entusiasmo y los alumnos trabajan también con mucha dedicación y hay un gran espíritu de servicio y de fuerte cooperación con el Director".²⁰ Además, agregaba que entre las observaciones hechas a la Regional, los dos problemas principales del plantel eran la disputa por las tierras con los solicitantes de ejido de los terrenos de la escuela y las tensas relaciones con algunos "elementos fanáticos de Tixtla".

Al parecer, Villarreal sostuvo un encuentro con los estudiantes de quienes escuchó sus demandas, pues gracias a un telegrama, posterior a la fecha del 24 de abril de 1936, enviado por el director interino, Enrique Aguilar, el 6 de mayo, sabemos que el jefe del Departamento ofreció otro camión que realizara los viajes de estudio: "63.- Virtud camión Escuela llegó malas condiciones y necesitase acarreo materiales construcción, permitome recordarle ofre-

¹⁹ El uso de camas no era una práctica muy difundida pero sí deseada, pues para 1949 Moisés de la Peña, en su libro *Guerrero Económico* narró "además de gran parte de la población indígena, aún hay importantes sectores de población mestiza en que los niños, por los menos, duermen en el suelo; pero ya el hecho de que al campesino le dé pena confesarlo, está próximo a remediar tan injustificada deficiencia, ya que nadie hay que sea tan incapaz como para no poder recoger un puñado de varas, atarlas y ponerlas sobre cuatro pequeños arcones con un cuadrilátero de delgados marcos de madera cortada a machete. Seguramente hay en Guerrero mucho más de 100,000 personas que duermen en el suelo y que forman parte de las que manifiestan dormir en cama" (Peña de la, 1949: 342).

²⁰ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33282, Referencia x/166.2(x-5-B)(7271), exp. 1, leg. 1, foja 34, Carta del Jefe del DEANR, Luis Villarreal al C. Secretario de Educación Pública, México, D. F., 24 de abril de 1936.

cimiento en enviarnos otro camión verificar viaje Estudio”.²¹ El 7 de mayo, el director, Aguilar, defendió la posición de que la escuela contara con dos camiones, uno de carga y otro para prácticas escolares; con respecto a la solicitud de viaje hecha por los estudiantes (suponemos la de abril a Tenebría y Roque), escribió que le era imposible “controlar por más tiempo la impaciencia del Grado Normal” y al explicar la necesidad del camión señaló:

El plan de construcciones va por muy buen camino, solamente que juzgo necesario que el camión de la Escuela no nos acompañe en la jira, para que haga el acarreo de todo el material que hemos adquirido.

No quiero perder el ascendente que hemos logrado; de no llevarse a acabo la jira de estudio, perderíamos gran parte del terreno ganado.²²

Si bien la necesidad de un camión escolar propio para acarrear el material de construcción quedaba clara en su misiva, el segundo párrafo resulta confuso al referir que se perdería “gran parte del terreno ganado”, es probable que esto último se deba a la confianza de los estudiantes en las autoridades escolares después de los acontecimientos de octubre de 1935 y como respuesta al emplazamiento a huelga en abril de 1936; motivada por el enojo de los estudiantes ante los constantes ataques de elementos clericales y la expulsión de sus compañeros por la pelea con jóvenes de Tixtla.

La petición de un segundo camión escolar hecha por Aguilar dice mucho sobre el significado de los acontecimientos de la volcadura y la fiesta, y sobre la presencia del visitador Villarreal en la Regional, pues dentro de los argumentos utilizados para convencer sobre lo necesario que resultaba un nuevo transporte, se contemplaba no cometer los errores pasados y, solicitar así, dos camiones que cumplieran finalidades distintas para la escuela.

La necesidad de destinar a alguien que manejara de la Ciudad de México a Tixtla reflejó nuevamente la preocupación por la destreza del chofer que conduciría por tramos del camino Tixtla-Chilpancingo y la carretera México-Acapulco. Recordemos que en octubre del año anterior, esto representó un problema, pues cuando el enviado de la SEP regresó al Distrito Federal y dejó a cargo de la Regional el camión marca “Reo”, la inquietud por la preparación del maestro de taller Gilberto Martínez se hizo evidente al señalar que éste cada vez adquiriría mayores conocimientos de manejo. El director, Aguilar, recordaba al jefe del DEARN la “promesa” hecha a sus muchachos. Los ánimos dentro de la Regional no parecían estar en calma.

²¹ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33280, Referencia x/09721(x-5-B)(7271)/1, exp. 1, leg. 1, foja 10, Telegrama de Enrique Aguilar al Profesor, Luis Villarreal, Ayotzinapa, Gro., 6 de mayo de 1936.

²² AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33280, Referencia x/09721(x-5-B)(7271)/1, exp. 1, leg. 1, foja 10, Carta de Enrique Aguilar al Profesor, Luis Villarreal, Ayotzinapa, Gro., 7 de mayo de 1936.

El portador de la presente, señor Alvaro Ferrer, está bien dispuesto a traer el camión que ustedes nos proporcionaran; ojalá y que lo tuviéramos a más tardar el domingo por la mañana.

Que mis letras le recuerden la promesa que con tanto entusiasmo les hizo a mis muchachos y no se le olvide que estoy poniendo todo mi entusiasmo en la comisión que usted me ha encomendado.²³

La carta del director, Aguilar, al tiempo de recordarle a Villarreal las promesas hechas a los estudiantes, presionaba para que esta demanda se cumpliera y no quedara en el olvido.

El 11 de mayo de 1936, mediante el acuerdo #5546, el Departamento de Enseñanza Agrícola giró una orden al jefe del Departamento Administrativo para que se enviara un camión a más tardar el día 13 con el fin de que los estudiantes de la Normal pudieran realizar una visita a la Ciudad de México y a las Regionales Campesinas cercanas.

Entre las demandas que los alumnos expresaron estaba contar con un camión propio para sus viajes estudiantiles, quizá porque la experiencia de la volcadura había enseñado que era prioritario hacer la distinción entre un camión de carga y uno para viajes escolares. Los viajes escolares y un transporte destinado para tal fin fueron peticiones de los jóvenes de Ayotzinapa, que los vincularon con los autogobiernos escolares de Salaices, Chihuahua y el Mexe, Hidalgo, quienes al expresar su solidaridad con los de Guerrero manifestaron su deseo de realizar uno o dos viajes anuales de visita a otros planteles campesinos.

La carta que el gobierno escolar de Salaices envió al jefe del DEANR como respuesta a la circular núm. 1 enviada por los estudiantes de Guerrero refrendó el apoyo solicitado por los estudiantes de Ayotzinapa en el sentido de argumentar a favor de la necesidad de las prácticas de viaje, ya que:

con el fin de que ese Departamento autorice uno o dos viajes anuales a los alumnos del Grado Profesional de las Escuela Regionales Campesinas para que visiten otras Escuelas hermanas, con el fin de que los futuros Maestros se den exacta cuenta de los problemas que existen en otras regiones del país, así como que adquieran una mayor experiencia y reales conocimientos a fin de que llegado el tiempo en que tengamos que luchar por resolver tales problemas en beneficio de nuestras clases explotadas contemos con conocimientos prácticos para llevarlos a una pronta y eficaz resolución. [...] y ya que es el sentir de todos los estudiantes de las Regionales Campesinas y que sabemos claramente que a mayor preparación mayor rendimiento, y mientras nuestros Maestros Rurales no cuenten con esa preparación práctica y tengan una amplia visión de la realidad los resultados no serán los deseados.

²³ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33280, Referencia x/09721(x-5-B)(7271)/1, exp. 1, leg. 1, foja 10, Carta de Enrique Aguilar al Profesor, Luis Villarreal, Ayotzinapa, Gro., 7 de mayo de 1936.

Por lo antes expuesto creemos que nuestra petición no es injusta, ni tampoco perseguimos se nos proporcione un exparcimiento [sic.] a costa del erario público pues que el referido viaje será de estudio, un estudio en el que se obtendrán innumerales ventajas que en el aula no se obtiene.²⁴

Así, cuando los alumnos solicitaron un camión escolar para sus viajes argumentaron la importancia de conocer por experiencia propia la vida de otras escuelas hermanas, aludiendo a la enseñanza práctica como parte del método pedagógico de este tipo de planteles. Los viajes no serían de recreación sino de trabajo. Aunque, también propiciaban un ambiente festivo entre los estudiantes. La respuesta de Villarreal fue clara y destacó que si bien el Departamento "simpatiza" con tales prácticas por considerarlas de gran utilidad, en ocasiones no se podía acceder a ellos por "causas económicas" y, concluía diciendo "en el caso de ustedes les indicamos se sirvan decirnos concretamente que es lo que desean para ver si es posible acceder a su solicitud".²⁵

Desde junio de 1935, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)²⁶ fue un factor que probablemente propició y dio cohesión al encuentro entre las distintas normales del país. El discurso de la Federación, similar al del Partido Comunista, pugnaba por el cumplimiento del plan sexenal de volver a todas las normales y centrales agrícolas, regionales campesinas; además de pedir mayor participación de los alumnos en el gobierno escolar, la depuración de maestros, agrónomos y normalistas "faltos de responsabilidad e ideología revolucionaria" y la creación de un Instituto de Educación Superior para la mayoría de sus maestros que se habían formado, principalmente, en normales urbanas (Civera, 2011: 88).

La respuesta de los estudiantes de Salaiques al DEANR nos permite ver que los viajes fueron importantes para la formación y el reconocimiento entre escuela hermanas, por lo que Salaiques pidió la autorización de dos viajes de estudio "a las Escuelas hermanas "Ricardo

²⁴ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33280, Referencia x/09721(x-5-B)(7271)/1, exp. 1, leg. 1, foja 13, Carta del Gobierno Escolar de Salaiques, Chihuahua al jefe del DEANR, Salaiques, Chih., 23 de mayo de 1936.

²⁵ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33280, Referencia x/09721(x-5-B)(7271)/1, exp. 1, leg. 1, foja 15, Carta del jefe del DEANR al Gobierno Escolar de Salaiques, México, D.F., 11 de junio de 1936.

²⁶ La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México nació a partir de la iniciativa de la sociedad de alumnos de la Central Agrícola de Tamatán, Tamaulipas, "Alma Campesina. A la par de identificarse como "partidarios de la escuela socialista", los alumnos lanzaron una convocatoria para organizarse en una sola federación que agrupara a los estudiantes de las distintas Centrales Agrícolas, Regionales Campesinas y Normales Rurales, esto como respuesta al interés del gobierno federal por organizar a la sociedad por ocupaciones (Ortiz, 2012: 115). AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33269, Referencia X/200 (04)(X-5)728.1/-1, exp. s/n, foja 67, Órgano de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, Oaxtepec, Mor., 1 de noviembre de 1935. Autores como Alicia Civera y Sergio Ortiz Briano hablan del surgimiento de la FECSM dentro de un contexto de organización sindical (Civera, 2013; Ortiz, 2012).

Flores Magón” y “Santa Lucia Dgo”.²⁷ Al igual que Chihuahua, El Mexe, Hidalgo, apoyó la petición de los de Ayotzinapa en su carta del 4 de julio enviada por su director que en sesión con el Consejo de alumnos y maestros decidieron reivindicar la demanda de los viajes escolares.

Para el 1 de junio de 1936, el viaje a la Escuela de Tenería se realizó con la participación de 38 estudiantes del grado Normal, tal como constató la carta del director de Ayotzinapa, Antonio Aguilar, quien pidió que se cubriera la cantidad de 190.00 pesos autorizados por la Secretaría para realizar el viaje “en virtud de que la referida cantidad la dio en carácter de préstamo el personal de esta Escuela”.²⁸ El importe total de los gastos que solicitó Aguilar fue cubierto por el DEANR como pago por concepto de cinco becas a estudiantes y, a su vez, Villarreal ordenó al jefe del Departamento Administrativo se tramitara el pago por un total de 200 pesos. Llama la atención que en la cantidad atribuida al pago solicitado hubiera un excedente de 10 pesos, una práctica poco común por parte del jefe del Departamento.

Las deudas del plantel, un cuestionamiento al gobierno federal

Si bien el camión de prácticas representó para los estudiantes la posibilidad de conocer otras escuelas “hermanas” y así construir una comunidad de estudiantes campesinos, la falta de recursos que se tradujo en deudas contraídas por el plantel con comerciantes guerrerenses significó un problema para la Regional que los distanció aún más de la vecina ciudad de Tixtla.

El 29 de mayo de 1937 el comerciante Julio Calva, residente en Chilpancingo, escribió una carta al secretario de Educación Pública donde expuso los motivos que lo llevaron a inconformarse contra la Regional de Ayotzinapa, se trataba de la deuda contraída por el plantel por concepto de gasolina ocupada en “varias actividades de la mencionada [sic] escuela”. La escuela le compraba el combustible desde agosto de 1935 hasta febrero de 1937. El trabajador, como se nombró ante el secretario de Educación para exigir el pago de la deuda y destacar que era parte de la clase a la que defendía el gobierno de la República, se mostró indignado, pues no concebía posible que una escuela del gobierno federal no cubriera sus compromisos con el comercio que había ayudado en la construcción del edificio escolar:

²⁷ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33280, Referencia x/09721(x-5-B)(7271)/1, exp. 1, leg. 1, foja 26, Carta del Gobierno Escolar de Saltaices, Chihuahua al jefe del DEANR, Saltaices, Chih., 10 de septiembre de 1936.

²⁸ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33280, Referencia x/09721(x-5-B)(7271)/1, exp. 1, leg. 1, foja 17, Carta del director Enrique Aguilar G. al jefe del DEANR, Ayotzinapa, Gro., 1 de junio de 1936.

Jamás creí que un plantel de esta índole no cubriera sus compromisos con el comercio, ya que se trata de una dependencia de la Secretaría más importante de nuestro Gobierno, y que por el papel que desempeña, debe ser toda moralidad, y sobre todo cuando se nota la voluntad de mi parte para proporcionar lo que fue necesario y de urgencia para dicho plantel, ya que de no haberlo hecho se hubieran suspendido las obras materiales que se hacían en la Escuela de Ayotzinapa, pues los camiones transportaron los materiales para dichas construcciones...²⁹

La cantidad adeudada era de 569.48 pesos, que en palabras de Julio Calva, el director, Hipólito Cárdenas, no podía liquidar debido a que la SEP no autorizaba el pago, “[...] no obstante que en uno de los comprobantes que se me extendieron indican que una parte de esa Gasolina fue para ministrarla a varios camiones de la Secretaría de Educación Pública con motivo de una Escursión [sic.] que la misma Secretaría mandó...”³⁰

Una segunda carta llegó el 31 de mayo de 1937 procedente de Tixtla escrita por el dueño de la tienda de abarrotes “LA BUENA FE”, Procopio González, comerciante y originario de la ciudad. En ella solicitaba, de igual forma que el comerciante de Chilpancingo, el pago de la deuda contraída desde mayo a diciembre de 1936, durante la dirección de Enrique Aguilar, por concepto de combustible utilizado en la planta de luz eléctrica del plantel. La cantidad a pagar era 207.10 pesos de la que no había sido cubierta ni “un solo centavo”, pese al significativo monto de la deuda, el comerciante se mostraba más benévolo con la Regional:

3o.- Que por ser amigo de la Escuela, se ha esperado hasta que al Director Aguilar le hubieran autorizado el pago según gestiones que él estuvo haciendo para ello.

4o.- Que al haberse hecho el cambio de Director hace algunos días en dicha escuela y haberse presentado con tal motivo el Prof. Hipólito Cárdenas; se presentó ante él para hacerle presente la deuda que la escuela tiene pendiente, y

5o.- Que siendo un comerciante en pequeño que paga sus mercancías al contado, cree conveniente suplicarle a usted se le gire la orden de pago al citado Prof. Cárdenas (que también ha estado gestionando el mismo asunto) para que le cubra la cuenta que la escuela reconoce.

Esperando una justa y favorable resolución a mi fundada petición, me es grato anticiparle las más repetidas gracias.³¹

²⁹ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33266, Referencia x/122.2(x-5-B)(7271), exp. 1, leg. 1, foja 9, Carta del comerciante Julio Calva C. al C. secretario de Educación Pública, Chilpancingo, Gro., 29 de mayo de 1937.

³⁰ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33266, Referencia x/122.2(x-5-B)(7271), exp. 1, leg. 1, foja 9, Carta del comerciante Julio Calva C. al C. secretario de Educación Pública, Chilpancingo, Gro., 29 de mayo de 1937.

³¹ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33266, Referencia x/122.2(x-5-B)(7271), exp. 1, leg. 1, foja 30, Carta del comerciante Procopio González al C. jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Tixtla, Gro., 31 de mayo de 1937.

En el problema de las deudas contraídas por el plantel escolar, la relación con el comercio de Tixtla podía representar un conflicto más grave si recordamos la tensa relación que la institución campesina tuvo con la vecina ciudad guerrerense debido a la disputa de tierras y el choque ideológico entre elementos religiosos y la educación socialista. Por su parte, la Escuela, desde un principio apoyó la solicitud de los comerciantes, pues como el director Cárdenas observó, el pago era necesario “a fin de dejar a esta Escuela en condiciones de seguir siendo atendida por el comercio, ya que es indispensable recurrir en muchos casos al crédito de que la Institución ha disfrutado”.³²

El segundo reclamo que Julio Calva hizo al secretario de Educación en julio de 1937 fue acompañado, 15 días después, del apoyo de la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio e Industria que en una misiva pidió al Secretario de Educación se ordenara el pago de 569.48 pesos por los servicios de gasolina y lubricantes dados a la escuela. La deuda estuvo pendiente desde la administración del director, Enrique Aguilar, cuando la construcción del edificio escolar requirió de mayor transporte de material, por lo que la gasolina no sólo había servido para la excursión a Acapulco hecha por alumnos que asistieron también al Congreso en Tenerife. El director Cárdenas manifestó no poder resolver el problema ya que no existía una orden por parte del Departamento que indicara de qué partida se podía “disponer para los pagos aludidos, pues mientras no haya orden los adeudos permanecerán insolutos”.³³ Para la fecha en que Cárdenas envió el informe solicitado por el Departamento, la deuda por gasolina ya era mayor, pues el antiguo camión marca “Reo” había sido reemplazado por el “International”. Las gestiones por el dinero duraron de mayo a octubre de 1937 y por orden directa del secretario, Gonzalo Vázquez Vela, se gestionó el pago de 500 pesos, considerando exclusivamente la cantidad que se le prometió al señor Julio Calva. Para el 5 de noviembre el trabajador de la Huasteca Petroleum Company aún no contaba con su pago debido a que su orden se encontraba en gestiones; no obstante, de no salir a tiempo, el señor Calva tendría que hacer nuevos trámites por estar cerca el fin de año. El conflicto se resolvió el 13 de abril de 1938 con el pago de 700 y 500 pesos para el señor Julio Calva y el resto para el tixtleco Procopio González.

³² AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33266, Referencia x/122.2(x-5-B)(7271), exp. 1, leg. 1, foja 1, Carta de Hipólito Cárdenas al C. jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Ayotzinapa, Gro., 1 de junio de 1937.

³³ AGN, SEP, DEANR, Sección Guerrero, Caja 33266, Referencia x/122.2(x-5-B)(7271), exp. 1, leg. 1, foja 13, Carta de Hipólito Cárdenas al C. jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Ayotzinapa, Gro., 15 de septiembre de 1937.

Conclusión

La historia de la tecnología en México contempla no sólo el uso y consumo de objetos o artefactos sino que, además, hace énfasis en señalar que parte de estos estudios comprende también los discursos, valores e ideologías en los que están inmersos los objetos (Tinajero y Freeman, 2013). El desafortunado incidente de la volcadura del camión escolar permite observar un proceso, el de la introducción de este tipo de tecnologías a las escuelas campesinas y a regiones del estado de Guerrero que no contaban con un mayor número de automóviles privados. Para 1935 casi la mitad del total de camiones en el país pertenecían al sector público, en este sentido, resulta interesante el cuestionamiento que Julio Calva hizo a la Secretaría de Educación por el adeudo de gasolina. El comerciante no concebía posible que una escuela representante del gobierno federal y símbolo de la modernidad dejara de cumplir con sus compromisos de comercio en la región.

La Regional Campesina de Ayotzinapa, como Alicia Civera (2013) sugiere, representó una "opción de vida" para el estudiante campesino que fue de los primeros en contar con camiones escolares nuevos para el plantel, basta recordar el señalamiento del Rubén Castillo Penado sobre el escudo que llevaba el camión en las portezuelas y que lo identificaba como propiedad de la Secretaría de Educación y de la escuela para saber que éste fue importante para el director.

No obstante, como demuestra el accidente, las carencias materiales trajeron consigo otro tipo de problemas y juicios para la institución tales como el conflicto con el Departamento de Tráfico del estado, en donde los alumnos fueron nombrados "macheteros" debido al mal uso que hicieron del transporte de carga. Su doble uso visibilizó la necesidad existente de aprovechar al máximo los recursos con los que contaba el plantel, al mismo tiempo que representó un fuerte cuestionamiento para las autoridades escolares y federales que permitieron se transportara a sus alumnos con tan fatal desenlace. De tal forma que, cuando los estudiantes y algunas organizaciones sociales protestaron por la expulsión de 14 de ellos como consecuencia de la pelea con jóvenes de Tixtla el 21 de octubre de 1935, los argumentos de ambas organizaciones iban dirigidos a la responsabilidad de las autoridades y maestros por la seguridad y moral de sus hijos o vecinos. Cuando los estudiantes emplazaron a huelga el 16 de abril de 1936, el accidente del camión escolar y los agravios cometidos contra ellos por grupos fanáticos los posicionaron de una manera distinta en la negociación con las autoridades de la Secretaría de Educación Pública que para dirimir el conflicto enviaron al jefe del DEANR, quien prometió otro camión para prácticas escolares.

Para 1935 se observa un interés por parte de los estudiantes en visitar "escuelas hermanas" para aprender de la convivencia de la vida de otros planteles. Este punto resulta particularmente interesante porque agrega un factor más a los estudios sobre las prácticas y

excursiones escolares y que indaga en el interés de los alumnos por formar lazos de comunidad estudiantil con otras regionales campesinas. Los estudios que han centrado su atención en la formación de organizaciones de normalistas rurales (Ortiz, 2012) relatan el surgimiento de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) como un elemento que aglutinó la organización de estudiantes en el país.

La prensa fue un mecanismo que ayudó a dicha cohesión; sin embargo, el uso de nuevas tecnologías que para 1930 comenzaban a ser más frecuentes nos permite pensar en un elemento material que ayudó a volver tangible el acercamiento entre estudiantes. Comunidades de futuros maestros rurales y técnicos agrícolas se apropiaron de estas nuevas máquinas.

A manera de hipótesis, se sugiere pensar en el surgimiento de estas nuevas tecnologías como un factor que propició la apropiación de la demanda de los viajes escolares por los estudiantes al volverlos más realizables en términos de costos económicos. Aunque, como vimos, los costos también se tradujeron en deudas con una parte del comercio guerrerense, que dada la difícil situación por la que atravesaba el plantel con la vecina ciudad de Tixtla, pusieron en riesgo la estabilidad de la escuela, la confianza en el gobierno federal y las relaciones entre la población vecina y los estudiantes.

Fuentes

- Arata, Nicolás (2014), "Formar lectores, sensibilizar espíritus. La organización de la Biblioteca Nacional de Maestros (1870-1906)", en Pablo Pineau (coord.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Editorial Teseo, Buenos Aires.
- Barbieri, Patricia (2014), "La arquitectura escolar. Una mirada desde la estética de la vida cotidiana", en Pablo Pineau (coord.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Editorial Teseo, Buenos Aires.
- Benítez, José (1928), *Guía Histórica y Descriptiva de la Carretera México-Acapulco*, Editorial "Cultura", México.
- Bustamante Álvarez, Tomás (1987), *Historia de la cuestión agraria mexicana. Estado de Guerrero 1867-1940*, Gobierno del Estado de Guerrero, Universidad Autónoma de Guerrero, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México, México, pp. 337-354.
- ____ (1998), *Historia General de Guerrero. La Reconstrucción*, INAH-Gobierno del Estado de Guerrero-JGH Editores, México.
- Calderón Mólgora, Marco (2013), "La ciudad en el campo. Construcción del Estado y cambio cultural en México: 1920-1940", en L. Lionetti, A. Civera y F. Obino Correa (eds.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares*, Ediciones Prohistoria, El Colegio Mexiquense, El Colegio de Michoacán, Rosario, Argentina y Zinacantepec, México.
- Civera Cerecedo, Alicia (1997), *Entres surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, El Colegio Mexiquense, A. C., Zinacantepec, México.
- ____ (2004), "Pedagogía Alternativa y revolución: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945", El Colegio Mexiquense, A. C., (Documentos de Investigación 93), Zinacantepec, México, documento pdf disponible en: <<http://www2.cmq.edu.mx/libreria/index.php/publi->

- caciones/distribucion-gratuita/documentos-de-investigacion/item/188-pedagogia-alternativa-y-revolucion-la-formacion-de-maestros> (consulta: 30/09/2016).
- _____. (2011), "¿Por qué somos estudiantes de segunda!: la organización de los estudiantes campesinos en México, 1932-1941", en González Marín, S. y Sánchez Sáenz, A., *154 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica*, UNAM, México, pp. 79-104.
- _____. (2013), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*, 2a ed., El Colegio Mexiquense, A. C.-Fondo Editorial Estado de México/Gobierno del Estado de México, Toluca, México.
- Darnton, Robert (1987), *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, FCE, México.
- Fulwider, Benjamin (2009), *Driving the nation: road transportation and the postrevolutionary mexican state, 1925-1960*, tesis doctoral en Historia, Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences, Georgetown University.
- Garay Molina, Claudia (2010), "En busca de un libro de texto: el caso de *Simiente*", en Renato González Mello y Deborah Dorotinsky Alperstein (coords.), *Encauzar la mirada. Arquitectura, pedagogía e imágenes en México. 1920-1950*, UNAM, México, pp. 109-141.
- Guajardo Guillermo y Paolo Riguzzi (2013), "Railroad Culture and Mobility in Twentieth-Century Mexico", en A. Tinajero y B. Freeman (eds.), *Technology and culture in twentieth-century Mexico*. University of Alabama Press, Tuscaloosa, Alabama, pp. 233-248.
- INEGI (Instituto Nacional de Geografía y Estadística) (1998), *Tixtla, tierra fértil de hombres y frutos*, INEGI, México.
- Jacobs, Ian (1990), *La revolución mexicana en Guerrero: una revuelta de los rancheros*, Era, México.
- Lawn Martin y Ian Grosvenor (eds.) (2005), *Materialities of Schooling. Design-Technology-Objects-Routines*, Cambridge University Press, Reino Unido.
- Martínez Moctezuma, Lucía (2002), "Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el porfiriato", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 15, pp. 279-302.
- _____. (2009), "Cultura escrita en las excursiones normalistas del estado de Morelos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, pp. 1-19.
- Ortega Ibarra, Carlos y Saldaña Juan (2013), "Primeros reglamentos técnicos en la arquitectura escolar mexicana (1880-1920)", *Quipu*, vol. 15, núm. 1, enero-abril, pp. 49-70.
- Ortiz Briano, Sergio (2012), *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*, Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Palacios, Guillermo (1996), *Los intelectuales posrevolucionarios y la construcción sociocultural del problema campesino en los años treinta*, Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- _____. (1999), *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México: 1932-1934*, El Colegio de México, México.
- Peña de la, Moisés (1949), *Guerrero Económico*, México, Gobierno del Estado de Guerrero.
- Tinajero Araceli y Brian Freeman (2013), *Technology and culture in twentieth-century Mexico*, University of Alabama Press, Tuscaloosa, Alabama.
- Torres Hernández, Rosa María (1998), *Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato. 1924-1934*, tesis doctoral, UNAM, México.
- Vaughan, Mary Kay (2000), *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, SEP-FCE, México.
- Waters, Wendy (1999), "Re-mapping the nation: Road building as state formation in postRevolutionary Mexico, 1925-1940", tesis doctoral en Filosofía, University of Arizona, Tempe, AZ.

_____ (2006), "Remapping Identities: Road Construction and Nation Building in Postrevolutionary México", en Mary K. Vaughan y Stephen Lewis (eds.), *The Eagle and the virgin. Nation and Cultural Revolution in México, 1920-1940*, Duke University Press, Durham, NC, pp. 221-235.

Archivos consultados

AGN Archivo General de la Nación

AHSEP Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

KARINA ARACELI FLORES CORDERO. Maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: educación y normalismo rural en el México posrevolucionario.

Recibido: 30 de marzo de 2017.

Aceptado: 8 de mayo de 2017.

**Alexandra Pita (2014),
*Educar para la paz. México y
la Cooperación Intelectual
Internacional, 1922-1948,*
Universidad de Colima y Secretaría
de Relaciones Exteriores, México**

María Rosa Gudiño Cejudo

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, Ciudad de México

mrgudino@upn.mx

El libro de Alexandra Pita, publicado en 2014, presenta los resultados de una exhaustiva investigación que inicia con la conformación de la Sociedad de Naciones (SDN) en Ginebra, Suiza el 15 de noviembre de 1920, y centra su atención en la participación de algunos intelectuales, quienes, a través de la Organización Internacional de Cooperación Intelectual (OICI), promovieron la llamada cooperación intelectual. El principal objetivo de estos protagonistas fue buscar, durante el periodo de entreguerras, una negociación pacífica a los conflictos bélicos a través de la vía diplomática, promotora de una campaña de "desarme moral".

En este libro, se presentan a los intelectuales en su doble faceta de diplomáticos y promotores de la cultura, quienes se desempeñaron como protagonistas en esta empresa internacional porque impulsaron propuestas para cumplir los objetivos de la SDN; algunas de éstas fueron fomentar el intercambio académico de profesores, estudiantes, artistas y científicos; difundir material de bibliotecas y archivos; conformar colecciones de museos; y, la más importante, analizar el papel de la enseñanza de la historia con la revisión de manuales de texto de historia y el uso del cine como instrumento educativo.

En sus encuentros y pláticas, los intelectuales concluyeron que al mejorar los contenidos de los libros y al incorporar una historia internacional que sensibilizara a los estudiantes a conocer las historias de otros países, se construiría gradualmente una "conciencia transformadora", como vía para fomentar el diálogo en lugar del conflicto bélico.

Entonces, la cooperación intelectual se convirtió en el eje articulador de las actividades educativas y culturales propias de la diplomacia cultural para promover la paz. Para entender estos procesos, la autora aborda, desde una perspectiva de la historia cultural de

las relaciones internacionales, las diferentes acciones que se entrelazaron para explicar el origen de las instituciones que encabezaron este esfuerzo colectivo. Pita explica que la participación de los países americanos en este proceso está desdibujada historiográficamente, y por esto asumió el gran reto de estudiar, a través de la Comisión Mexicana de Cooperación Intelectual (CMCI), el desempeño de México en este escenario colmado de debates y propuestas.

Los intelectuales mexicanos Alfonso Reyes, Isidro Fabela, Genaro Estrada y Jaime Torres Bodet, entre otros, conformaron el cuerpo diplomático mexicano que participó de estos eventos y llamaron "Educar para la paz" a las numerosas iniciativas que condensaba el proyecto de cooperación intelectual.

Para presentar la dupla instituciones-participantes, Pita escribió siete capítulos —cada uno inicia con un epígrafe, para que el lector anticipe parte de lo que leerá— en los cuales detalladamente tejió una compleja y cambiante estructura institucional que incorporó diferentes comisiones e institutos nacionales e internacionales cuyos integrantes organizaron congresos, conferencias y pláticas que, durante veintiséis años, sirvieron de foro para sus debates. Además, la autora comparte las múltiples fuentes que revisó para escribir esta historia; ella lo refiere como parte de esa necesidad "acumulativa del historiador", pero lo cierto es que, la información que no aparece en el cuerpo del texto está incluida en las notas a pie de página que enriquecen los contextos y los eventos narrados e invitan a nuevos estudiosos a retomar el tema.

El primer capítulo de este libro se titula "La sociedad de los espíritus" e introduce al lector en los antecedentes fundacionales de la Sociedad de Naciones (SDN) y de la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual (CICI) al finalizar la Primera Guerra Mundial, como parte de las nuevas formas en las cuales debía desarrollarse la política internacional. Para fortalecer la red institucional que siguió a estas dos primeras, se crearon las Comisiones Nacionales de Cooperación Intelectual (CNCI) con el fin de conocer las particularidades educativas y culturales de cada país miembro; en el caso de los países latinoamericanos, deberían establecer vínculos con los intereses y las prácticas de Estados Unidos que, si bien no formaba parte de la SDN, intentaba mantener el control de la cooperación intelectual en el continente.

México entró en acción al formalizarse la creación de la Comisión Mexicana de Cooperación Intelectual (CMCI), establecida en 1931 debido a que no fue invitado a participar de la SDN desde el inicio; Pita explica detalladamente los pormenores de esta invitación tardía y el contexto nacional que determinó la agenda de la política internacional mexicana a partir de su año de ingreso.

Pita explica que, después de conformadas las organizaciones, fue necesario constituir el Comité Internacional de Relaciones Intelectuales (CIRI) para organizar el trabajo intelectual en un contexto de guerra. La autora expone un buen ejemplo de cómo se pusieron en prác-

tica las propuestas de los intelectuales al presentar al Instituto de Cinematografía Internacional (ICI), creado en Roma, Italia en 1928, porque le dio al cine un lugar primordial como instrumento de difusión y promovió el intercambio de películas que podrían convertirse en agentes de formación moral e intelectual para los espectadores —la posibilidad de intercambiar filmes entre los países apoyaría la anhelada comprensión internacional y ubicaría al cine como una de las estrategias de difusión educativa para la paz.

Después de conocer cómo se crearon tanto la SDN como los institutos y cómo se promovieron las comisiones, el capítulo dos, “Entre América y Europa”, expone, por una parte, las difíciles relaciones entre dos movimientos: el panamericanismo y el latinoamericanismo que pugnarón, cada uno, por una propuesta de integración regional; por otra, el papel de los Estados Unidos y las medidas que tomó para controlar la cooperación intelectual en el continente americano a través del Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH) y el Instituto Interamericano de Cooperación Intelectual (IICI).

El primero de estos nuevos institutos colocó sus oficinas centrales en la Ciudad de México y desempeñó un papel políticamente neutral, porque sirvió para proponer y revisar las estrategias dedicadas a analizar la enseñanza de la historia; el segundo, coordinó las acciones de los países americanos, y al contar con el apoyo económico de fundaciones estadounidenses como la Carnegie y la Rockefeller, cimentó la participación de los Estados Unidos, que apareció en el escenario de la cooperación intelectual internacional a través del interamericanismo impulsado por la política de Franklin D. Roosevelt.

A través de proyectos culturales o artísticos dirigidos por la Oficina de Cooperación Intelectual de la Unión Panamericana (OCIUP), se publicaron libros y manuales escritos en inglés, español y portugués; se organizaron talleres pedagógicos; y se promovieron filmes educativos y programas de radio que tuvieron como propósito que los estadounidenses conocieran la historia de América Latina y sus habitantes. La Oficina del Coordinador de Asuntos Interamericanos (OCIAA), dirigida por Nelson Rockefeller, puso en marcha programas educativos y culturales que, a través de propaganda escrita y filmes educativos, cumplían el propósito de la OCIUP.

El capítulo tres, “Educación y Cooperación Internacional”, expone con detalle los primeros intentos de la SDN para configurar los planes educativos que enseñarían a pensar a los jóvenes, en la cooperación internacional. Los libros y los manuales para la enseñanza de historia, geografía e instrucción cívica incluían discursos nacionalistas, y por eso se consideraban forjadores de identidad; la revisión de sus contenidos debía tener como objetivo sensibilizar a los jóvenes hacia el mejor entendimiento de lo que acontecía en naciones diferentes a las propias, porque eso les ayudaría a valorar otras historias.

La propuesta fue incluir en los libros de texto apartados de historia internacional, y para entender mejor esta premisa, Pita reproduce los debates entre voces discordantes como la

del diplomático español, Julio Casares Sánchez, que criticaba el “romanticismo internacional” detrás de la propuesta de escribir libros con estas características; y la del francés, Emile Borel, quien apoyaba que los libros incluyeran la historia de otras naciones y promovieran una historia mundial que ayudara a eliminar los prejuicios entre las naciones.

Ambas posturas mostraban la visión europea del asunto y se aceptaron de manera desigual entre los países latinoamericanos cuyos representantes se manifestaron en la Convención sobre la Enseñanza de la Historia (1933), realizada en la VII Conferencia Internacional Americana. Los participantes fueron contundentes al sugerir que debía erradicarse de los libros de texto el “nacionalismo exacerbado” porque daba una imagen negativa del “otro”; para formalizar su postura, redactaron ocho artículos y crearon el Instituto para la Enseñanza de la Historia de las Repúblicas Americanas en Buenos Aires.

Los mexicanos participantes firmaron el documento final de la Convención; la Secretaría de Educación Pública, en su papel de institución revisora de los textos escolares y responsable de que se incorporaran a éstos los contenidos sugeridos, gradualmente incorporó sus acuerdos; sin embargo, el contexto educativo nacional, marcado por el tránsito de la educación socialista a una basada en el nacionalismo, no contribuyó a que el proceso tuviera resultados evidentes.

Después de exponer los debates y las propuestas relacionadas con la enseñanza de la historia como una vía para alcanzar la paz, los siguientes capítulos abordan los diferentes debates en torno al papel de los intelectuales, su activa participación y los argumentos esgrimidos para equilibrar las relaciones entre los continentes europeo y americano, en un contexto en donde el avance del fascismo evidenció los límites del proyecto de cooperación intelectual internacional.

El capítulo cuatro, titulado “La república de las letras”, muestra que entre los intelectuales promotores de la cooperación intelectual permeó la idea de que llevaban a cabo “una empresa intelectual legítima y legitimadora”, y por eso, formaban parte de una república letrada a favor de una causa pacífica.

A través de la agrupación, Liga del Pensamiento, encabezada por intelectuales franceses que debatían sobre el papel de las ideas, se llevaron a cabo encuentros epistolares y reales para dialogar entre ellos. La carta se convirtió en una de las principales fuentes para la autora; así, la correspondencia entre intelectuales europeos y americanos publicadas entre 1932 y 1936 es la base documental de este capítulo.

A través de la revisión que la autora hizo de estos documentos, el lector conocerá qué discutían los intelectuales en torno a la cultura, qué medios utilizaron y de qué manera el intercambio epistolar dio a la carta un papel central en este cruce de ideas. En estos encuentros, participaron Genaro Estrada y Alfonso Reyes; el primero lo hizo como representante de América Latina en un encuentro organizado por el Comité Permanente de Arte y

Letras de la SDN para discutir sobre el problema de la "cultura; el segundo, como invitado a los debates epistolares, organizados por el Comité de Letras del IICI para definir el papel del espíritu y su naturaleza en un orden intelectual.

La relación entre América Latina y Europa fue el tema central en los debates; Reyes, como representante del continente americano, y el francés, George Dumahel, del europeo, expusieron las particularidades de su respectivo continente, evidenciando las diferencias y la imposibilidad de aislar la situación política internacional de las discusiones sobre cultura.

"El desarme moral" es el capítulo cinco, y llama la atención el epígrafe de Aldous Huxley por su asociación de una visión higienista que aludía a la relación entre la sociedad y la guerra con la de un enfermo atacado por un virus. Salvarse de la enfermedad, la guerra, requería de medidas curativas, es decir, pacifistas. La autora menciona que muchos intelectuales se comprometieron a implementar, desde el arte y la ciencia, estas medidas a partir del llamado desarme moral; este propósito se relacionaba directamente con el tema educativo y los esfuerzos de educar a los jóvenes en un sentido internacional, como ya se discutió en capítulos anteriores.

El desarme moral debía entenderse como el impulso de una conciencia pacifista, y los debates en torno a éste fueron fundamentales a lo largo de la década de los años treinta. La autora explica que en 1932 se creó un Comité de Desarme Moral en Europa, que reunió a veintiún miembros, quienes afianzaron el uso de la radiodifusión, el cine, el teatro y la prensa como los instrumentos educativos para promover la nueva cruzada moral; la contraparte europea fue lo realizado en América, y Alfonso Reyes desempeñó un papel fundamental como representante de la Comisión de la Organización de la Paz, y más tarde, cuando se llevó a cabo la Conferencia de la Paz, fue nombrado relator general de la sexta comisión que se dedicó a los temas del desarme moral y la cooperación intelectual.

La Comisión mexicana se hizo presente diseñando numerosas actividades, relacionadas con los instrumentos educativos promovidos desde Europa y la revisión de libros de historia que se difundieron hacia el exterior y fueron puestos a revisión por vía de los memorándums que elaboraron sus representantes.

El capítulo seis, "La hora americana" muestra cómo, ante el inicio de la Segunda Guerra Mundial y la consecuente inestabilidad de los países europeos, los del continente americano buscaron convertirse en relevos para establecer en La Habana, Cuba una sede alterna para la OICI y constituir un Centro Internacional de Cooperación Intelectual (CEICI).

Las iniciativas para mantener los idearios pacifistas de la SDN y de la OICI debían mantenerse a pesar de la guerra, pero la idea no prosperó, y para explicarlo la autora describe lo que aconteció en diferentes conferencias como la de Chile (1939), en donde se promovió el posible relevo americano, así como la situación de las comisiones nacionales y sus respectivas producciones culturales y educativas.

La participación de México en esta conferencia está enmarcada por el periodo que la autora define como la “urgencia del país por figurar internacionalmente después de la expropiación petrolera” y fue representada por Luis Chávez Orozco, subsecretario de educación pública, quien tuvo una apretada agenda con autoridades y funcionarios públicos.

“Cuando la paz sea restablecida” es el último capítulo de este libro. La OICI había estado en un *impasse* entre 1939–1945, y al resurgir después de la guerra, el contexto era diferente y ya no tenía cabida. En el nuevo marco internacional, encabezado por mandatarios que ajustaron a sus intereses políticos el modelo de cooperación, los discursos del desarme material y moral se desdibujaron y perdieron su lugar. ¿Qué haría la cooperación intelectual en medio de esta nueva organización internacional? Alexandra Pita reconstruye el periodo, retoma discusiones y pláticas de la segunda conferencia de CNCI realizada en La Habana (1940), recrea juegos de palabras de algunos participantes y explica que la defensa de ideales como “la democracia, la paz y la libertad” siguió presente entre los intelectuales comprometidos con la causa.

En el contexto de la posguerra, se gestaba una nueva organización cultural: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), constituida en el marco de una conferencia de educación realizada en Londres en noviembre de 1945. El mexicano, Jaime Torres Bodet, fue nombrado vicepresidente de ésta, y de inmediato se pronunció a favor de la nueva organización, pero aún más, reconoció el inevitable paso que debía darse del intelectualismo a una enseñanza más democrática.

El exsecretario de Educación Pública en México puso en la mesa de discusión la necesidad de pasar a la acción a una mayor cercanía con las “masas populares”, lo cual significaba, en el terreno de la educación, combatir el analfabetismo. La revisión de los textos escolares y otras de las acciones educativas explicadas por Pita a lo largo de su libro no se descuidó, pero quizá pasó a un segundo plano.

Alexandra Pita detalla el origen de una serie de prácticas conocidas en la actualidad como cooperación internacional y diplomacia cultural y las organizaciones que las respaldaron. Al rescatar la dimensión histórica de estos procesos, la autora menciona el origen de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y el de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y logra el propósito de despertar en el lector la curiosidad.

**Cristina Cárdenas Castillo (2015),
*Viajeros y educación en México
Primera mitad del siglo XIX,*
Universidad de Guadalajara,
Guadalajara**

Adelina Arredondo

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca
adelinaarredondo@yahoo.com*

Este libro es el resultado de una investigación rigurosa, y a través de una redacción fluida y amena incita a la lectura. La forma de narrar este texto mantiene al lector en suspenso, con curiosidad y emoción; asimismo, la secuencia en que se presentan los hallazgos y la unión de los cabos sueltos, al final, se asemeja a como lo haría un detective de una novela policiaca. Otra característica importante de esta obra es la manera en la que se articulan las historias de los personajes, la facilidad para hacer que el lector se introduzca en las aventuras de los viajeros y que se deje llevar por su intuición para atreverse a llenar con sus conjeturas los huecos que la información disponible no aporta.

Este libro de Cristina Cárdenas se disfruta porque atrapa al lector, es decir, una vez iniciada la lectura, se quiere seguir conociendo más sobre los personajes, sus escenarios y sus obras. La autora narra cómo los viajeros de ultramar, concretamente franceses, abandonaron su lugar de origen para emprender una incierta aventura en América, concretamente en México. Aunque es preciso aclarar que no eran viajeros ocasionales sino protagonistas de la historia de la educación, es decir, migrantes que vinieron a México con la idea de establecerse y ejercer la docencia no sólo como una manera de ganarse la vida sino con propósitos humanistas, emancipadores, ilustrados, progresistas o empresariales.

En el preámbulo, la autora introduce al lector al contexto histórico y geográfico de la época, en particular, al mundo de la educación en México y en Francia, a través de este apartado, de los pies de página y de la bibliografía se constata que este libro se realiza a partir de una gran cantidad de fuentes primarias dispersas en el viejo y el nuevo continente,

en archivos conocidos e ignorados, en diversos países, ciudades e instituciones, en correspondencias personales, periódicos, revistas, opúsculos, discursos, informes y multitud de documentos burocráticos.

La autora argumenta que esta investigación le tomó diez años, por lo que señala que este trabajo es fragmentario, pues aún hay mucho por estudiar y descubrir, no obstante, destaca en este texto la honestidad intelectual, la seriedad de la búsqueda y la rigurosidad de su exposición; este libro se pondera en estos tiempos de auge repentino de publicaciones malogradas y sin fundamentos, de miopía historiográfica que ignora los contextos socioeconómicos, políticos y culturales, de plagios, de desprecio, olvido y pereza para ubicar la propia investigación en un estado del conocimiento amplio, de desconocimiento del trabajo de otros y las influencias mutuas. Cristina, por su parte, da créditos a sus colegas, reconocidos y no tanto, a sus asistentes y estudiantes, así como a las instituciones.

La obra está integrada por tres capítulos, el primero, "Alrededor de la enseñanza lancasteriana", trata de la enseñanza primaria, en la cual el método lancasteriano era la novedad pedagógica que los franceses declaraban conocer. Explica cómo el sistema se difundió ampliamente en el mundo durante las primeras décadas del siglo XIX, asimismo, refiere que los objetivos y la metodología coincidieron con las necesidades de legitimarse políticamente, de construir sistemas de instrucción pública y de formar masivamente a sus maestros de los recién creados Estados latinoamericanos. En cierta forma, la autora comparte las críticas que los educadores, estadistas de la segunda mitad del siglo XIX e historiadores educativos contemporáneos hacen al método lancasteriano y a sus protagonistas, que consiste en dotar de una formación acelerada a niños y futuros maestros, de instruirlos más que educarlos, de organizar la escuela marcialmente más que considerar los intereses infantiles.

Sin embargo, sería mejor referir los antecedentes de la escuela lancasteriana y el nuevo contexto al que se integra, para verla en su propio presente y no desde la posterioridad, pues de no ser así, se ignoran las condiciones sociales en que se establecieron y desarrollaron sus objetivos, no sólo expresos sino latentes, que eran precisamente instruir, sin pretender educar y ni siquiera formar. Para la mayoría, una educación integral no era posible ni hacía falta para ese momento específico de la historia donde se construían las bases de una organización de la producción y del trabajo diferentes.

Aunque otros historiadores del tema en México no lo planteen, ni tampoco la autora que revisamos ahora, el sistema lancasteriano tuvo la enorme fortaleza de aportar las llaves del conocimiento a amplios sectores de la población, las herramientas básicas para aprender; desde luego no era lo único, pero sí lo era desde los ojos de los maestros que abandonaron su país después de una revolución truncada y que atravesaron el Atlántico para entregar esas llaves a otros habitantes del planeta que, en condiciones políticas distintas, podrían cambiar el mundo.

Ese es el imaginario que subyace en los maestros como Germain Nicolas Prissette, originario de Villepreux, quien desembarcó en México en 1822 para morir trágicamente cuatro años después en el mismo puerto de desembarque, al ser desterrado. Según fuentes de la autora fue uno de los fundadores de la Compañía Lancasteriana en México y contribuyó a impulsar las primeras escuelas lancasterianas, cuyo objetivo principal, según él mismo, era “poner al alcance de todas las clases sociales de ciudadanos las luces y los conocimientos”. Practicó un periodismo crítico que permitió difundir sus ideas más allá de las aulas y las tertulias. Esta trayectoria la explica la autora, recopilando y contrastando una gran variedad de fuentes.

Pierre Lissaute fue otro personaje similar, impulsor de la escuela lancasteriana de Guadalajara, cuya trayectoria se corta en el capítulo primero para continuar en el tercero, porque también enseñó en el nivel superior. Como Prissette, Lissaute participó intensamente en un periodismo crítico, por lo que fue perseguido por sus ideas libertarias y utópicas. Murió también trágicamente en 1832, defendiendo con las armas sus ideales políticos. No digo más porque esa historia personal es la que está más explicada en el libro de Cristina Cárdenas, gracias a que Lissaute dejó muchos escritos y a que la autora los recopiló con paciencia y orden y los ubicó en el mundo de las ideas y las prácticas educativas de la época.

No obstante, poco se ha ahondado sobre su vida personal de este personaje, especialmente emotiva, los huecos con respecto a Lissaute han sido llenados con conjeturas, lo cierto es que surgen algunos cuestionamientos ¿por qué tanta insistencia de Pierre, quien había obtenido ya su ciudadanía en Estados Unidos y vivía en Nuevo Orleans, para regresar una y otra vez a Guadalajara, cuando era arrestado y expulsado, y sin embargo se internaba de nuevo “de manera furtiva”? ¿Por qué tanto celo por regresar cuando no había una relación orgánica clara con un partido o con un grupo político, pero si un compromiso con sus ideales libertarios que igual podían desplegarse en otros lados? Pues, me permito conjeturar, que había una tapatía en su horizonte, y finalmente, dejó de ser una conjetura cuando se casó en 1829, en Guadalajara.

Otros maestros franceses presentados por la autora como Edouard Turreau de Linières fueron menos “revoltosos”, éste, según fuentes originales, figuró como fundador de la Compañía Lancasteriana y no Prissette, como se dice en este libro. Luego trabajó en lo que la autora señala como “la primera” escuela lancasteriana en México, “El Sol” (1822), aunque hay evidencias de que antes habían existido otras escuelas lancasterianas y, por tanto no era la primera. Posteriormente, fue contratado por el cabildo de Guadalajara para dirigir la Escuela Normal Lancasteriana, mediante la negociación que permitió rebajar el sueldo inicialmente ofrecido de 3 000 pesos anuales, que contrastaba con los 300 anuales que solían recibir los preceptores más humildes.

El caso de otro maestro resulta polémico, y se trata en el artículo "Las esperanzas traicionadas: El fiasco de Bernard Guignoux". Este viajero francés declaró haber sido "jefe de un instituto considerable en Burdeos y París" y licenciado en letras por la "Universidad de Francia"; sin embargo, ni Cristina ni yo encontramos algún rastro de ello.

Lo cierto es que este personaje logró reformar la escuela normal lancasteriana de Chihuahua con 300 estudiantes, a los que encaminó a los estudios secundarios y consiguió capacitar a futuros maestros que más adelante exhibían el certificado extendido por él para optar por puestos de maestros. A Guignoux le ofrecieron, como a Torreau, un sueldo de 3000 anuales que tampoco le pudieron pagar. Un poco por esa razón y otro poco por el impulso recibido desde las élites locales para establecer una escuela privada muy ambiciosa, Guignoux renunció a la escuela pública dejando a sus ayudantes a su cargo, y aunque ellos no tuvieron la capacidad ni conocimientos que tenía su antecesor, la escuela no se cerró ni se regresó al método tradicional como señalan las fuentes de Cristina.

Mal que bien, la institución continuó con el método lancasteriano, pasando por diferentes maestros y después bajo la dirección del maestro José María Marí desde 1846 hasta 1885. Después de la rigidez con que el maestro francés trabajó con el método lancasteriano, él mismo declaró aplicar posteriormente otros métodos más suaves. Hay que hacer notar que él está trabajando con dos sectores sociales diferentes, la escuela pública lancasteriana, para las masas, y las escuelas privadas en Chihuahua y en la Ciudad de México, para las élites. El hombre fue aprendiendo en su propio camino y modificando y adaptando sus sistemas pedagógicos.

Poco se menciona sobre viajeras francesas que ejercieron la docencia, esto se debe a que no las había. La educación de las niñas, quienes de todas formas no serían consideradas como ciudadanas, no era tan importante. Sin embargo, Cristina Cárdenas encontró vestigios de dos mujeres francesas en Guadalajara que ofrecieron sus servicios como maestras, Benita Cadeau y Angélica Torreau, presumiblemente esposa del maestro ya citado. La primera deseaba abrir una escuela para parteras y ambas deseaban abrir escuelas primarias para las niñas, pero por las razones descritas por la autora, recibieron sendas negativas por parte del cabildo tapatío, y las niñas y las jóvenes se quedaron sin esa formación escolar.

El segundo capítulo, "Enseñanza y saberes útiles", aborda una temática poco trabajada en el medio historiográfico, la enseñanza ligada al mundo del trabajo, a la industria, y el docente enlazado al mundo empresarial.

En este apartado, la autora explica cómo las matemáticas, la física experimental, las lenguas vivas, la química, la mineralogía, la botánica, la farmacia y el dibujo se fueron perfilando por encima de las tradicionales de latinidad y filosofía, aunque no explica que muchas de esas materias estaban ya contenidas en las llamadas cátedras de filosofía, y otras, en las

mayores. Refiere en su narrativa la Academia de Cadetes fundada en 1822, el Colegio de Minería, las escuelas navales y el Colegio Militar, así como las escuelas de artes y oficios.

Cuatro franceses son revisados por Cristina Cárdenas en este capítulo. No hay datos sobre el arribo a México de Stéphan Guénot, al parecer había sido tesorero del ejército francés y en 1826 daba clases de francés en la Ciudad de México intentando establecer una escuela lancasteriana. Para 1828, inspirado por el socialismo utópico de Fourier, compró un predio en Veracruz y años más tarde organizó un asentamiento con 80 colonos franceses que ascendió a 600 miembros; fundó también una compañía de colonización franco-mexicana en Dijon. Para entonces ya se habían realizado cuatro expediciones colonizadoras en Veracruz. Pero Guénot acabó dejando todo eso en manos de su hermano para emprender otros proyectos como una compañía de fomento de la industria de la seda en Michoacán y otro para establecer escuelas industriales y sociedades mutuales para auxiliar a viudas y huérfanos. La autora explica cómo se desarrolló esta historia, hasta la muerte de este personaje, en 1867.

Por su parte, Edouard Turreau de Linières, ya mencionado en el primer capítulo por su participación en la Compañía Lancasteriana, propuso en 1835 un nuevo proyecto educativo que articulaba las escuelas para niños y niñas con el trabajo industrial y talleres productivos en las cárceles. Nuevamente las cuestiones políticas truncaron un proyecto ya aprobado, y Turreau se trasladó a Chihuahua para concluir sus días en 1871 en la Ciudad de México como recaudador de rentas.

Un establecimiento innovador a nivel mundial fue propuesto por Luis Napoleón Jaubert, originario de Barcelonette, quien al parecer llegó a México en 1838 y cuatro años después dirigía, junto con Marc Teissier, un instituto literario en la Ciudad de México. Para 1845 comenzó a organizar el Gimnasio mexicano con la ayuda de los miembros del Ateneo mexicano. El establecimiento tenía como fin formar agricultores, comerciantes, artistas y fabricantes y aun público abierto. Su programa estaba integrado por cinco bloques: lenguas, ciencias, religión, artes y gimnasia, todos complejos, baste decir que el de gimnasia estaba compuesto de ocho materias diversas, de asistencia libre. La autora remarca que esta escuela debe ser considerada precursora de la enseñanza técnica.

Finalmente, se incluye en este capítulo a Camilo Bross, quien rompe la lógica de los viajeros, pues había nacido en el Estado de México de padre francés. Desde muy joven publicó un periódico en el que se criticaba la educación clerical y los sistemas de estudio vigentes. En 1838 se dedicaba al comercio, a la educación y al periodismo en el campo de las ciencias y las artes, en la Ciudad de México. Dio clases en el Colegio de San Juan de Letrán, el Colegio Militar y la Escuela Militar. También publicó una gramática hispano-francesa. En la siguiente década fue funcionario de gobierno y se ocupó de la minería, para finalmente dedicarse a la topografía y la construcción, hasta su muerte en 1888.

El tercer capítulo, "Enseñanza superior", trata de la enseñanza superior, ocupándose de organizaciones, planes de estudio y materias desde las lenguas modernas necesarias en todas las carreras hasta las cátedras innovadoras de medicina.

Este apartado inicia con una reflexión sobre el papel de las "sociedades de ideas" en el impulso a instituciones liberales de educación superior, entre ellos, los masones, que hicieron posible el abandono de modelos tradicionales. Es así como se crearon las condiciones que dieron cobijo a Pierre Lissaute, de quien ya se habló arriba, pero que se le menciona aquí por haber sido catedrático del Instituto de Jalisco. Por su trayectoria política, sus concepciones pedagógicas, inspiradas en Pestalozzi, su intervención en la educación superior y su proyecto social, Lissaute es analizado ampliamente en este capítulo. No obstante, su efímero paso por la historia de la educación, el francés dejó su huella al menos en el gran interés que la autora le profesa, y no le falta razón.

Una mujer aparece en el capítulo. Si bien Benita Cadeau había sido ya objeto de estudio en el primer capítulo, aquí reaparece para contrastar la falta de atención a sus proyectos de escuela para parteras y campañas de vacunación en México con la acogida que tuvieron en Perú. ¿Por qué la retoma aquí Cristina Cárdenas? ¿Sólo para recalcar cómo Guadalajara perdió una notable emprendedora, galardonada en París y bien recibida y aprovechada en Lima? ¿Sólo para llenar el hueco de la falta de mujeres en la educación superior? No es necesario. Las mujeres no tuvieron ningún espacio, como estudiantes, ni como profesoras, ni como nacionales, ni siquiera extranjeras, simplemente fueron ignoradas en el ámbito de la historia de la educación superior durante el periodo que trabaja la autora, es decir, la primera mitad del siglo XIX. Ella misma lo dice, fue hasta 1861 que se abrió la primera institución de educación "técnica" para parteras en Guadalajara. En todo caso, su lugar, como lo que no fue, pudo haber estado en el segundo capítulo y no en éste.

En seguida hay referencia a dos franceses de efímero paso, Guillaume Faget y Claude Gen, ambos profesores del Instituto de Ciencias del estado de Jalisco en 1827. Al cerrarse el Instituto en 1835 con el régimen centralista, se dedicaron a actividades comerciales. El último de los viajeros estudiado por la autora no es precisamente un francés sino un belga, Pierre Vander Linden. Su impresionante currículum y su experiencia en el campo de la medicina militar le permitieron romper tradiciones e impulsar transformaciones fundamentales en la formación médica, como la unificación de la medicina y la cirugía, que habían sido campos separados.

Este formador de médicos le permite a la autora recorrer los estudios superiores en Guadalajara desde la Real Universidad de Guadalajara hasta el Instituto de Ciencias, que lejos de ser su sustituto, constituyó un establecimiento alternativo. Por cierto que este médico, al igual que otros protagonistas de esta historia, participó también en la política y en la guerra, en este caso contra la invasión estadounidense.

La autora concluye con una reflexión sobre la "interculturalidad intelectual", que se suscita a partir de los libros que llegan de Europa y se complementa con los viajeros europeos que arriban a América y los que van a estudiar a París. Los que venían de Europa pertenecían a una élite letrada y considera que sus experiencias fueron decepcionantes tanto en el campo de la escuela lancasteriana como en el periodismo. Señala que los que participaron en la educación superior "tuvieron que" combinar esta ocupación con el comercio o la industria.

Será acaso que esto era común entre los catedráticos, pues sólo una minoría podía dedicarse exclusivamente a la enseñanza y la organización. Lo cierto es que la mayoría de ellos, franceses o no, eran a la vez políticos, profesionistas liberales, comerciantes o industriales. Por otra parte, después de hacer una reflexión sobre el concepto de "élite" y "élites", la autora concluye que estos franceses de clase media se integraron a las élites mexicanas. Las propias evidencias que ella presenta no muestran que eso haya sido posible, pues una cosa es que hayan sido acogidos en los espacios sociales de élite y otra que llegaran a compartir con ellos el poder de decisión política, económica o social.

Estos viajeros vinieron de diferentes provincias francesas, no había una corriente migratoria específica, unos tenían medios de subsistencia y capitales y otros no. Como bien señala Cristina, no hay suficientes vestigios para conocer las razones por las cuales abandonaron su país. "Aventura, utopía y huida constituyen razones plausibles", considerando que la restauración de la monarquía en Francia los volvía allá "sujetos perniciosos". Sin embargo, en México tomaron distintos partidos, desde iturbidistas y liberales burgueses hasta libertarios y socialistas utópicos. Sabemos qué hacían aquí pero no sabemos con certeza qué les pasó allá, por qué dejaron su tierra. Razones políticas sin duda, pero también motivos personales que no se limitan a la sed de aventura o la ambición de conocer y ampliar sus horizontes, o quizá cuestiones de amores y desamores, de triunfos y fracasos, de alegrías y sinsabores.

La conclusión general de Cristina Cárdenas es que "los franceses tuvieron un rol primordial en la introducción de la enseñanza mutua y en general en la introducción de los estudios superiores de disciplinas científicas como las matemáticas, la física newtoniana, la economía política, el derecho nacional, la estadística, la botánica, la química y la mineralogía". En lo personal yo no estaría tan segura de utilizar el concepto "primordial". Hay elementos que nos permiten observar que había en las élites criollas tanto una aspiración de modernizar la educación secundaria y superior precisamente para formar los cuadros de una nación independiente, como de masificar la instrucción primaria para construir una ciudadanía inexistente y las bases de una economía de mercado. Por eso, los pocos migrantes franceses que llegaron en la primera mitad del siglo tuvieron la recepción mostrada en este libro, porque encontraron ya el andamiaje para insertarse.

La ilustración española y criolla, la participación de los diputados novohispanos en las Cortes de Cádiz, el Reglamento General de Estudios (del cual el proyecto educativo de

Condorcet es un antecedente), la introducción de las escuelas lancasterianas en España, Canadá y Estados Unidos, los viajes del mismo Lancaster y su familia, los viajeros novohispanos y mexicanos a Londres, Nueva York, París o Berlín, las experiencias e iniciativas de preceptores y de empresarios emprendedores en algunas localidades, el activismo político de las organizaciones civiles, como las de los "amigos del país" y las logias masónicas, la circulación de libros y revistas extranjeras, junto con la migración de maestros franceses, las condiciones subjetivas formadas por los educadores de la Colonia, fueron parte del ensamble de causas que permitieron el inicio de la constitución de un sistema complejo de educación nacional.

El nuevo libro de Cristina Cárdenas tiene muchos méritos, pues cubre el periodo menos estudiado por la historiografía de la educación, un segmento ocupacional poco atendido por los investigadores de los migrantes extranjeros, pone énfasis en el potencial de estos personajes como agentes del intercambio cultural y político entre Europa y América Latina y muestra cómo las concepciones educativas liberales se enriquecieron con estos desplazamientos precisamente en la época de su estudio.

Asimismo, permite ampliar y profundizar el conocimiento del siglo XIX y de los procesos de globalización de las ideas y las prácticas educativas. Por su acercamiento historiográfico, por la complejidad explicativa, por su narrativa amena es un libro de lectura imprescindible para los investigadores en el campo, y muy interesante para un amplio círculo de lectores.

**María de los Ángeles Rodríguez Álvarez
"Mara" (2016) *¿Sabes quién fue Gregorio
Torres Quintero? Juanjo preguntón*
(Ilustraciones de Paula Rivas Rodríguez),
Secretaría de Cultura y Puertabierta Editores,
Colima**

Gloria Vergara Mendoza

Universidad de Colima, México.

Miembro de la Academia Mexicana de la Lengua

¿Sabes quién fue Gregorio Torres Quintero? Juanjo preguntón es el más reciente libro de María de los Ángeles Rodríguez Álvarez "Mara", con ilustraciones de Paula Rivas Rodríguez, publicado en Colima por la Secretaría de Cultura y Puertabierta Editores en 2016. Es un texto destinado a los pequeños lectores.

El libro muestra un feliz y afortunado encuentro entre madre e hija (Mara y Paula), así como entre el discurso de la historia pedagógica y la ilustración fresca, curiosa y atenta al texto. Tanto Mara como Paula resaltan en su trabajo no sólo la figura de Gregorio Torres Quintero y su método onomatopéyico de enseñanza, sino el contexto colimense: las escuelas, las huertas, el río, los árboles, los juegos en la calle; los trabajos y los retos, así como los méritos y los reconocimientos que convencen a Juanjo de que su calle es importante por la historia que encierra acerca de su personaje.

El relato de Mara nos guía desde múltiples miradas: una es la calle por la que caminan los personajes mientras dialogan, ésta se convierte en el principal motivo del relato cuando el niño pregunta: "¿Por qué nuestra calle se llama Gregorio Torres Quintero?" Suponemos, como lectores, que por esa calle van caminando la maestra Normita, Juanjo —el hijo preguntón— y Chispita, el perrito que aparece en la portada con Juanjo.

La vestimenta del personaje llama la atención, pues la ilustradora (Paula) rompe con el estereotipo del típico niño que usa pantalón o calzón, no obstante, pierde importancia al ver la calidad de las ilustraciones, misma que permiten al lector valorar la disposición de ciertos elementos como las formas serpentina de las manos, los detalles del puntillismo que dan

vida a los objetos, las expresiones de los rostros y los exquisitos detalles de las cabezas, los tejados, las apariencias de las fachadas o los motivos tan regionales como el vendedor de tuba o los cocoteros, así como la frescura de los clavados en el río.

Las preguntas de Juanjo son el hilo conductor que guía de forma natural el relato, pues éste se origina de la pregunta: "¿Por qué nuestra calle se llama Gregorio Torres Quintero?", que se entrelaza con otra pregunta que funciona como respuesta: "¿Sabes quién fue Gregorio Torres Quintero?", posteriormente viene la respuesta a ésta, que se plasma también en la contraportada del libro: "Gregorio Torres Quintero implementó el método onomatopéyico y lo dio a conocer en casi todo México y en el extranjero. Se decía que más de la mitad de los mexicanos de entonces, aprendieron a leer y a escribir con su método".

Tanto el énfasis del color naranja como las ilustraciones hacen visible la importancia de las preguntas. Nos hacen pensar, como dice la narradora, en la magia de las palabras que se convierten en actos del pensamiento. Con esto Mara apunta a una de las funciones fundamentales de la educación: provocar pensamientos. Podríamos decir aquí que la mayéutica sirve para resaltar lo onomatopéyico de Torres Quintero.

Las ilustraciones a su vez refuerzan la idea cuando muestran esos actos de pensamiento en el rostro, en la cabeza, en los ojos de Juanjo, como se ve en el dibujo que acompaña al texto de la página seis. Y el tercer hilo que nos guía y que puede verse como un motivo didáctico, es Chispita, el perro cariñoso que aparece desde la portada hasta los datos de la impresión del libro, siempre atento a lo que hacen sus acompañantes. Así, con estos detalles se puede ver que *¿Sabes quién fue Gregorio Torres Quintero?* de Juanjo preguntón es un texto valioso, que merece la pena leerse y comentarse.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN