



ISSN: 2007-7335



REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN

VOL. 5, NÚM. 10 (2017)



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



ISSN 2007-7335

Vol. V, núm. 10, julio-diciembre de 2017

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe102017b>

Sumario

Editorial

I

Luisinho Eder Salas Martínez

Educación, maestro y ciudadanía en el Bolívar Grande (Colombia), 1870-1889: Variables de una continuidad

133

Education, Teachers and Citizenship in Bolívar Grande (Colombia), 1870-1889: Variables of a Continuity

Mariana Marín Ibarra

Discordias y solidaridades: los preceptores de primeras letras en Puebla (1820-1860)

159

Discords and Solidarities: Elementary School Teachers in Puebla (1820-1860)

Daniel Gibran Castillo Molina

El idioma mexicano visto desde las escuelas de pueblos tlaxcaltecas, 1900-1930

181

The Mexican Language Seen from the Schools of Tlaxcaltecas Towns, 1900-1930

María de Lourdes Herrera Feria

El Colegio del Estado de Puebla y el Primer Congreso Nacional de Estudiantes en 1910

197

The Puebla College State and the First National Student Congress, 1910

Andrés Ortiz Morales

El Instituto Politécnico Nacional como educación popular: la fuerza de una idea, 1942

221

The National Polytechnic Institute as Popular Education: The Strength of an Idea, 1942

Sergio Ortiz Briano y Salvador Camacho Sandoval

El normalismo rural mexicano y la “conjura comunista” de los años sesenta. La experiencia estudiantil de Cañada Honda, Aguascalientes

243

Mexican Rural Normalism and the 1970s “Communist Conspiracy”: The Student Experience of Cañada Honda, Aguascalientes

Reseñas/Reviews

Amalia Nivón Bolán

Morelos Torres Aguilar (2015), *Aproximaciones a la Historia de la Educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*, Universidad de Guanajuato, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

269

Laura Echavarría Canto

Rachel Grace Newman (2014), *Los niños migrantes entre Michoacán y California. Pertenencia, Estado-nación y educación, 1976-1987*, El Colegio de Jalisco, Zapopan

275

LOS DÍAS 7 Y 19 DE SEPTIEMBRE pasados los estados de Oaxaca, Chiapas, México, Morelos, Puebla y la Ciudad de México fueron sacudidos por dos terremotos de gran magnitud. Alrededor de 500 personas fallecieron y el enorme número de damnificados puede estimarse si consideramos que más de 100 000 edificios y viviendas fueron destruidos o deberán ser demolidos por daños estructurales. Los terremotos perturbaron profundamente la vida escolar. En espera de los dictámenes de los directores responsables de obra (DRO) que certificaran la seguridad de los inmuebles, las clases estuvieron suspendidas durante varias semanas y muchas escuelas aún no las reanudan; otras las han reiniciado en espacios no convencionales como iglesias, patios o avenidas. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, en los estados afectados por el sismo hubo 10 000 escuelas dañadas y al menos 400 tendrán que ser reconstruidas totalmente. En la Ciudad de México, el Colegio Enrique Rébsamen se hizo famoso por su espectacular colapso, sus 37 víctimas mortales, las historias de rescate de niños atrapados bajo sus escombros, las hordas de voluntarios que participaron en ello, así como por las irregularidades administrativas en la construcción del inmueble que fueron reveladas en el curso de la investigación judicial sobre su derrumbe. En relación con este caso, incontables relatos periodísticos convirtieron en héroes o demonizaron a los directores y maestros de diversas escuelas por su conducta en el momento de la emergencia sísmica. Otros relatos dieron cuenta de la desconfianza que sentían los ciudadanos organizados ante las fuerzas armadas enviadas por el gobierno para organizar las tareas de rescate. Aún hoy en varias escuelas públicas los padres de familia y los propios estudiantes se rehúsan a reanudar las clases por desconfiar de los dictámenes, a menudo contradictorios, de los DRO y exigen a las autoridades políticas y educativas condiciones seguras para las escuelas. En tanto, los padres de familia del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, campus Ciudad de México, exigen además de justicia por los dos estudiantes fallecidos en

el derrumbe de un puente conector de edificios, una reducción en el costo de las onerosas colegiaturas que pagan; ello, a causa de que sus hijos han sido trasladados a espacios educativos distintos de sus bien equipadas aulas debido a la demolición de la mayor parte de los inmuebles de ese campus. Mas allá del desastre provocado por la naturaleza, todos estos elementos dan fe de un panorama escolar no sólo complejo y variopinto, sino en cierto grado de descomposición. ¿Cómo es posible que haya habido tantas escuelas con daños estructurales? ¿Estaban abandonadas, descuidadas o simplemente mal construidas? ¿Cómo se llegó a que los padres desconfiaran de las autoridades educativas (y de las fuerzas del Estado encargadas de organizar el rescate)? ¿Y a la percepción pública de los maestros como responsables de velar por la vida de los estudiantes? ¿A las diferencias entre las instituciones públicas y las privadas? ¿Al fortalecimiento de los padres de familia y de los propios estudiantes en lo concerniente a sus escuelas? Las respuestas no son sencillas, pero la historia de la educación nos da algunas claves para entender la forma en que se ha ido forjando en el tiempo la vida escolar con sus distintos sujetos —alumnos, maestros, comunidad—, en sus contenidos, en su materialidad y en su marco regulatorio institucional.

Este número de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* contribuye a entender esa configuración histórica de la vida escolar. Los tres primeros artículos se ocupan de la configuración de los maestros. El maestro como modelo de ciudadano ideal es objeto del artículo de Luisinho Eder Salas Martínez sobre la educación en el departamento de Bolívar (Colombia), 1870–1899. Su artículo muestra que un elemento central de la conformación de un sistema educativo de masas en el último tercio del siglo XIX fue la exigencia de que los maestros fueran irreprochables en su conducta tanto pública como privada, pues habrían de constituir la personificación del verdadero ciudadano a imitar por toda la sociedad. Sobre todo, Salas Martínez destaca las continuidades en este modelo en la política educativa liberal (1870–1886), así como en la conservadora o regeneracionista que le siguió (1886–1890). En cambio, Mariana Marín, en “Discordias y solidaridades: los preceptores de primeras letras en Puebla (1820–1860)”, nos presenta pinceladas de la vida y penurias de maestros “reales”; en este caso, los maestros poblanos en distintos momentos del siglo XIX. Marín brinda ejemplos de cómo los maestros fueron afectados por la disolución del gremio, por las continuidades y rupturas en la relación Iglesia–Estado y por las guerras civiles y extranjeras que afectaron la ciudad de Puebla. Da muestra, entre otras cosas, de las alianzas que crearon los maestros para pedir solución a problemas cotidianos como los retrasos en los pagos, para así conformarse como grupo social a pesar de la ausencia del gremio. Al igual que Salas Martínez, Marín destaca las continuidades en la configuración de los maestros, independientemente de los regímenes políticos; por ejemplo, el hecho de que continuara vigente por décadas el requisito de moralidad y religiosidad que se les exigía a los maestros para obtener

una licencia, el cual era acreditado mediante una carta elaborada por los párrocos de sus localidades, requerimiento que subordinaba ciertas prácticas de la escolarización al clero.

Aspectos de las prácticas cotidianas de los maestros son también objeto del artículo de Daniel Gibran Castillo Molina, "El idioma mexicano visto desde las escuelas de pueblos tlaxcaltecas, 1900-1930". Su trabajo pretende mostrar que, pese a una política educativa que invisibilizaba el papel de las lenguas indígenas en la enseñanza en aras de la homogeneización social, durante el primer tercio del siglo xx varios maestros de los pueblos del municipio de Santa Ana Chiautempan usaban efectivamente el náhuatl para impartir sus clases. Los mismos padres de familia preferían maestros bilingües —y así lo solicitaban a las autoridades educativas, pues veían el dominio del náhuatl como elemento fundamental para la enseñanza de todos los conocimientos, incluyendo el castellano.

Mientras que los primeros artículos de la revista se centran en los maestros de primaria y, en menor medida, en la participación de los padres de familia en la vida escolar, el resto se centra en el poder de los estudiantes de educación media y superior. El de María de Lourdes Herrera, sobre los estudiantes del Colegio del Estado de Puebla y su participación en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes de 1910, muestra cómo en la vida estudiantil las cuestiones académicas y las políticas estaban irresolublemente unidas. Habiendo emergido como grupo de la ampliación de las posibilidades educativas del siglo xix, en la lucha política contra la reelección de Díaz los estudiantes se fueron configurando como nuevo sujeto político y social.

El artículo de Andrés Ortiz Morales plantea a su vez el empoderamiento logrado por jóvenes y grupos de sectores obreros de México gracias al discurso para la fundación del Instituto Politécnico Nacional. En su visión, la fuerza del discurso cardenista en el sentido de que el IPN era una institución destinada a brindar educación científica y tecnológica a los sectores sociales tradicionalmente excluidos de la educación superior, del cual se apropiaron sus estudiantes y las agrupaciones obreras del país, fue lo que impidió el inminente cierre del IPN previsto por el gobierno avilachamachista.

El artículo final, "El normalismo rural mexicano y la 'conjura comunista' de los años sesenta: la experiencia estudiantil de Cañada Honda, Aguascalientes" de Sergio Ortiz Briano y Salvador Camacho Sandoval, versa sobre las reconfiguraciones del normalismo rural en la década de 1960. Volviendo la mirada a la Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Aguascalientes, donde en aquella década se celebraron tres congresos nacionales de estudiantes de normales rurales, Ortiz y Camacho exponen cómo, en el contexto de la Guerra Fría, el gobierno mexicano articuló y alentó ciertos mecanismos de alianzas e interlocución con obreros, campesinos, maestros y futuros maestros, mecanismos que eventualmente también fortalecieron a los estudiantes rurales y llevaron a su enfrentamiento con el mismo gobierno. El artículo muestra las divisiones e intentos de unificación del normalismo rural y ofrece

elementos importantes para entender a las escuelas normales rurales y la compleja relación entre sus estudiantes y el gobierno en el momento actual.

Este número de la revista cierra con dos reseñas, la primera es del libro de Morelos Torres Aguilar (2015), *Aproximaciones a la historia de la educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*, escrita por Amalia Nivón Bolán; y la segunda reseña, escrita por Laura Echevarría, es del libro de Rachel Grace Newman (2014), *Los niños migrantes entre Michoacán y California. Pertenencia, Estado-nación y educación, 1976-1987*, publicado por El Colegio de Jalisco, en Zapopan. Ambas reseñas dan cuenta de la riqueza de productividad en el ámbito de la historiografía regional y transnacional de la educación, donde se observa a una escala diferente la conformación de los sujetos del proceso educativo.

Eugenia Roldán Vera
Ciudad de México, noviembre de 2017.

Educación, maestro y ciudadanía en el Bolívar Grande (Colombia), 1870-1889: variables de una continuidad¹

Education, Teachers and Citizenship
in Bolívar Grande (Colombia),
1870-1889: Variables of a Continuity

Luisinho Eder Salas Martínez

Universidad Autónoma de Zacatecas

luisinhoeder@hotmail.com

Resumen

A partir del análisis de las fuentes oficiales e instruccionalistas que circularon en el Bolívar Grande, en este trabajo se hace una reflexión en torno a la continuidad histórica entre el liberalismo radical y la Regeneración en Colombia. Se consideran tres elementos centrales: la preocupación por la educación pública, el papel de las escuelas de primeras letras, las normales en la formación de ciudadanos modernos y, por último, la representación del maestro de escuela como modelo de ciudadano "ideal". Estas líneas se inscriben en la tendencia contemporánea de los estudios en América Latina sobre educación, ciudadanía y nación; en particular, sobre las distintas herramientas que utilizan los nacientes estados para la alineación del ciudadano y en las que la escuela, a partir del maestro, desempeña un papel esencial.

Palabras clave: educación, maestro, ciudadanía, escuelas, Colombia

Abstract

Based on the analysis of official and instructional sources that circulated in the Bolivar Grande, this article reflects on the historical continuity between the periods of radical liberalism and Regeneration in Colombia. Three elements are taken into account: the concern for public education, the role of the

¹ Este artículo es producto de mi tesis de maestría, Educación, maestro y ciudadanía. De la transición del liberalismo radical a la Regeneración: el caso del Bolívar Grande, 1870-1899, desarrollada en la Universidad Autónoma de Zacatecas Francisco García Salinas bajo la dirección del Dr. René Amaro Peñaflores. La investigación contó con el apoyo de una beca del Conacyt.

elementary and normal schools in the formation of modern citizens, and the representation of the school teacher as the model of the "ideal" citizen. This work is part of current trends in Latin American studies on education, citizenship and nation. In particular, it is part of those trends that examine the different tools used by the emerging states for citizen formation at school, where teachers played an essential role.

Keywords: *education, teacher, citizenship, schools, Colombia.*

Introducción

En los últimos años, los temas de educación, ciudadanía, formación del Estado-nación, el lugar que ocupa la escuela en la iniciación ciudadana y el papel del maestro de primeras letras en el mismo sentido, han cobrado un lugar notable en el seno de la historiografía en distintos espacios geográficos de América Latina y Europa. Estos estudios hacen énfasis en la preocupación de las élites políticas, liberales y conservadoras, respecto al campo educativo y su importancia como vehículo privilegiado de socialización en la construcción de los nuevos estados decimonónicos. Asimismo, develan la centralidad de la escuela pública a través del maestro para construir un individuo en estrecha correspondencia con las demandas políticas y sociales que requería el mundo republicano que se aspiraba conquistar y edificar (Roldán, 2012: 39-69; Menéndez, 2012: 191-203; Ríos, 2005: 302; Amaro, 2016; Traffano, 2012: 71-95; Lionetti, 2005: 1225-1255; Serrano, 2003: 550-564; Bazant, 1993: 173-189; Acevedo, 2011: 73-100; Agulhon, 1989; Rosanvallon, 1999: 449).

En el caso de Colombia la historiografía sobre educación no es ajena a pensar estas variables. Los estudios existentes exploran este campo como un elemento central para lograr encauzar al país por las sendas del progreso y la civilización tan en boga en el imaginario de las élites republicanas durante el siglo xix. Respecto a esta tendencia, fue durante este periodo cuando se dio una lucha constante por popularizar el ideal de ciudadano pero, sobre todo, por separar o integrar la influencia de la Iglesia católica en la enseñanza (Loaiza, 2011: 469; Alarcón, 2002: 256; González, 2005: 262; Palacios, 2002: 261-278; Salas, 2009: 107; Andrade, 2011: 154-172; Báez, 2004: 447; Cardona, 2001; Jaramillo, 1982: 230-250; Rausch, 1993: 128; Silva, 1991: 61-63).

Ahora bien, el aporte de este artículo, si bien no es novedoso en los debates que sobre el tema se han materializado en otras realidades geográficas, sí es muy importante desde el campo de la historia regional en Colombia, no sólo porque atiende la naturaleza diversa, fragmentada y polarizada que caracteriza al territorio colombiano durante la centuria decimonónica y en gran parte del siglo xx, sino también por las particularidades propias del

Bolívar Grande en la época objeto de estudio. En efecto, su población, su organización social, política y cultural, y sus características geográficas —pues no en vano contaba para la fecha con dos de las principales ciudades puertos de Colombia: Cartagena y Barranquilla, sin resaltarle importancia a otros espacios geográficos como Magangué y Mompox, por sólo mencionar algunos— son elementos que distinguen históricamente a este territorio de cualquier otro a nivel nacional.

No menos importante es la persistencia de varios vacíos historiográficos e interrogantes aún por resolver respecto a dos de los periodos centrales de la historia política del país durante las tres últimas décadas del siglo XIX: el liberalismo radical² y la Regeneración³. Durante estos periodos se hicieron múltiples esfuerzos por formar el nuevo Estado-nación colombiano moderno y la educación pública jugó un papel relevante, hecho que es más notable para el territorio del Bolívar Grande.⁴ Sobre este último, pese a los aportes ya mencionados de nivel nacional, no existen estudios sistemáticos que den cuenta del papel de la escuela pública en la formación del ciudadano moderno, y mucho menos han abordado la figura del maestro de escuela como modelo de ciudadano “ideal” y su importancia en las tres últimas décadas del siglo XIX en el campo de la educación oficialista. Por tanto, pretendemos res-

² Para el contexto objeto de estudio, en Colombia se conoce como liberalismo radical a un grupo de políticos pertenecientes a un ala del partido liberal que, con la puesta en marcha de la Constitución de 1863, buscaba la aplicación en el país de los más puros principios del liberalismo clásico. Este texto constitucional pasaría a la historia de este territorio por ser el más liberal de todos los que se hubieran organizado. Lo consignado en la Constitución fue la culminación del más amplio y ambicioso proyecto político del siglo XIX, que inició en 1845 bajo la primera presidencia de Tomás Cipriano de Mosquera y se consolidó con las llamadas Reformas de medio siglo para finalizar con la llegada al poder de los políticos conservadores bajo la tutela de la Constitución de 1886, que tenía como objetivo la organización de una sociedad moderna a partir del desarrollo de la democracia y de la ciudadanía política. Conceptos como opinión pública, esfera pública, ciudadanía, liberalismo político y económico, sufragio universal, libertad, igualdad, etc., se volvieron de uso cotidiano y debían ser los elementos estructurantes de la sociedad que se aspiraba conquistar. Se buscaba, por un lado, la consolidación de un gobierno de y para las mayorías, encarnado en el régimen democrático, en el que los ciudadanos participaran activamente y donde el Estado fuera una institución pública. Un sugestivo trabajo que analiza este tema es “El uso privado de la autoridad pública en el Estado Soberano de Bolívar, 1863-1878” de Roicer Flórez (2010).

³ Para el contexto objeto de estudio, en Colombia se conoce como Regeneración a un grupo de políticos de corte conservador, liderado por el cartagenero Rafael Núñez, que impone a partir de la Constitución política de 1886, entre muchas otras cosas, una visión centralizada de las funciones del Estado y una estrecha relación entre éste y la Iglesia católica. Este texto constitucional intenta restablecer los principios de autoridad, orden y soberanía del país, ya que aumenta el periodo presidencial de dos a seis años, reimplanta la pena de muerte, fiscaliza a la prensa escrita y reconoce a la religión católica como la religión oficial del país; igualmente, ordena la conformación de una sola y única armada al servicio de un poder ejecutivo, también único, y reglamenta la educación pública religiosa cristiana no obligatoria (Margot, 2011).

⁴ Para la época objeto de estudio, Bolívar Grande se entiende como los actuales departamentos de la Región Caribe Colombiana (Atlántico, Sucre, Córdoba, Bolívar), exceptuando el Magdalena. Durante la Colonia y hasta finales del decenio de 1850 se le conoció como la provincia de Cartagena. Bajo el régimen federal se le llamó Estado Soberano de Bolívar y, a partir de 1886, se le conoció como Departamento de Bolívar. Entre 1905, 1954 y 1966 quedó reducido al actual departamento de ese nombre, pues sufrió el desprendimiento de las tres primeras unidades político-administrativas mencionadas (véase Solano, Florez y Malkún, 2008: 63-122).

ponder a interrogantes como ¿cuáles fueron las principales características del proyecto educativo tanto del liberalismo radical como de la Regeneración en el Bolívar Grande?, ¿cuál es la función que cumplen las escuelas de primeras letras y las escuelas normales que surgieron en la época en la formación del maestro-ciudadano?, ¿de qué manera se construyó la imagen del maestro de escuela como el modelo de ciudadano "ideal" que luego se aplicó en los educandos? La hipótesis que guía este artículo es contraria a una historiografía de corte nacional, regional y local (Jaramillo, 1982: 230-250; Silva, 1991: 61-63; González Stephan, 1979; Rubiano, 2002: 421-452; Berquist, 1977; Palacios, 2002: 261-278; Verbel, 2005; Pacheco y Castellanos, 2010; Molina, 1999: 102; Viviel, 2002: 50-75) que privilegia en sus análisis una ruptura y marcadas diferencias entre los modelos políticos, liberales y el de la Regeneración, en las tres últimas décadas del siglo XIX, hasta el punto de plantear que el ascenso de la Regeneración entrañó el desmantelamiento del sistema educativo nacional iniciado por los liberales respecto a la preocupación por la educación pública, la funcionalidad de los espacios escolares como escenarios en la formación de ciudadanos y en la representación que hacen del maestro-ciudadano. Nosotros sostenemos, con base en estas tres variables, que hubo una continuidad en estos proyectos políticos aparentemente disímiles de concebir el Estado. En otras palabras, la educación es, por una parte, la herramienta esencial en la formación del Estado-nación en Colombia y en el Bolívar Grande y las escuelas son el lugar privilegiado en la alineación del ciudadano moderno, pero además el maestro fue pieza clave en la popularización de la enseñanza y como formador de los ciudadanos que necesitaba la república, así como un verdadero modelo de vida en sociedad y la imagen paradigmática en la ciudadanía; la persona a quien niños, adultos y la sociedad en general debían mirar como ejemplo a seguir en su desenvolvimiento dentro del nuevo escenario republicano.

Este artículo se inscribe dentro de la tendencia historiográfica en América Latina que pretende analizar el tema de la formación del Estado-nación y de la ciudadanía desde múltiples variables —entre ellas la educación pública— de las cuales el fenómeno de la disputa entre centralismo y federalismo es una de las que ha tenido mayor importancia en los últimos años. Asimismo, se pretende contribuir modestamente a la historiografía centrada en el estudio de la educación y el desarrollo de la ciudadanía en el Caribe y en el contexto nacional; en particular, de las distintas herramientas utilizadas por los nacientes estados para la construcción del ciudadano para lo cual la escuela, a partir del maestro, desempeñó un papel esencial durante el periodo objeto de estudio.

Para dar respuesta a lo anterior el trabajo se estructura en tres partes. La primera es un breve esbozo de las principales características del proyecto educativo desarrollado por los liberales y los regeneradores, y su preocupación por la educación pública como un elemento central en el proceso de formación del Estado-nación en Colombia y en el Bolívar Grande. La segunda da cuenta del papel que cumplen tanto la escuela primaria como la escuela

normal como epicentros privilegiados en el proceso de formación de ciudadanos modernos. La tercera y última parte analiza la importancia que le otorgan los gobiernos, en el tránsito del liberalismo radical a la Regeneración, al maestro formado en la Escuela Normal de Bolívar como modelo de ciudadano "ideal" en el contexto objeto de estudio.

Breve panorama de la educación durante el periodo liberal radical y regenerador

El 8 de mayo de 1863 representantes de los gobiernos de Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Santander, Tolima y Panamá firmaron la *Constitución de Rionegro* que daría paso a la conformación de los Estados Unidos de Colombia. Esta carta constitucional es considerada la más anticlerical en la historia de Colombia. Invocaba el nombre y la autoridad del pueblo en vez del nombre de Dios, legislador del universo. De igual forma, dinamizó la absoluta separación entre la Iglesia y el Estado (Rausch, 1993: 150). Esta constitución recopiló en forma coherente la ideología liberal, consagró las libertades individuales, el derecho a la igualdad, la libertad de dar o recibir instrucción, la libertad de profesar cualquier religión con tal de que no fuera incompatible con la soberanía nacional ni perturbara la paz, entre otros elementos.

Bajo este emblema los liberales radicales iniciaron una serie de reformas económicas, políticas y sociales. La reforma en el campo económico tuvo que ver con la instauración del libre comercio como doctrina económica que vincularía al país al mercado mundial. En el campo político se estableció un orden federal que permitió total autonomía a los estados de la unión, y en lo social los radicales propusieron una clara división de poderes entre la Iglesia y el Estado. Se dinamizó la desamortización de bienes de manos muertas y la exclusión de las comunidades religiosas como estrategias para superponer el poder político sobre el religioso. Se trataba de transformar un país "casi colonial, conservador, intolerante y católico en una Nación republicana, secular, tolerante, ilustrada y moderna" (Mesa, 2016: 221). Para estos políticos había llegado la hora de encauzar el territorio colombiano por las sendas del progreso y la civilización lo cual se debía traducir, precisamente, en fomentar la instrucción pública para todos y todas; en modernizar el Estado en términos económicos, políticos, sociales, culturales y, obviamente, en la ampliación de la ciudadanía política. En esos propósitos de modernización la educación se constituyó en pieza fundamental para los gobiernos radicales. Al decir de Jaime Jaramillo "la fe en la educación como la vía más apropiada para conquistar la civilización que entonces se perseguía tan afanosamente, quizás no se tuvo nunca ni se ha vuelto a tener en la historia nacional como en aquel momento" (Jaramillo,

1982: 264). Los liberales estaban convencidos de que si instruían a las masas “éstas aceptarían y defenderían las instituciones e ideas liberales y a la vez garantizarían el progreso económico del país” (Alarcón, Conde y Santos, 2002: 15). Esta es la razón de sus esfuerzos en crear un sistema de educación pública y por llevar la escuela de primeras letras a todos los rincones de la república.

La instrucción pública, según la élite política liberal, era el único camino para cultivar los valores de aquel que refundaría la Nación, el ciudadano, y además un elemento con el que se pretendía fortalecer la idea de cohesión nacional.⁵ Pero también —y aquí sigo los planteamientos que para el caso de Chile decimonónico plantea Sol Serrano— se buscaba con esta política de escolarización “romper los lazos comunitarios de tipo tradicional y forjar unos nuevos basados en la racionalidad de la cultura escrita; construir una sociedad de individuos que se comportasen racionalmente en el espacio privado identificado con la familia y el trabajo y en el espacio público, identificado con la ciudadanía y la manutención del orden social” (Serrano, 1998: 341). Es decir, se intentaba dejar atrás prácticas inherentes a la tradición y el rezago social y cultural que adornaba la sociedad colombiana, pero sobre todo impregnar a los nuevos ciudadanos de herramientas modernas como leer y escribir para su desenvolvimiento en la nueva colectividad de tipo republicana que se intentaba construir. En la misma prensa regional de la época se reproduce ese interés de instruir a la población y educar para el progreso de la república. En uno de esos medios periodísticos se insiste en alejarse de las pugnas entre los partidos y en no armar debates religiosos, que nada bueno le hacen al país. En donde se debe prestar atención, según la prensa, es en la necesidad de:

[...] alejar de la niñez de tanta preocupación absurda i evitar que en su alma se albergue tanto odio, tanta intolerancia, tanto frenesí de exterminio. La condición jeneral de nuestro pueblo es la de las tinieblas; por eso es que todavía hallan eco en su corazón las mentidas promesas de bienestar, i los engañosos consejos del fanatismo. Eduquemos, eduquemos. Querer marchar a oscuras es tropezar i caer por consiguiente. No puede haber progreso sin luz. Solo la educación bien entendida produce ese justo medio, que dista tanto del fanatismo como de la demagogia. No comprendemos como exigir virtudes sin formar caracteres. Así, pues, para levantar al país de esta postración en que se encuentra, hai que adoptar estos dos medios: la educación i el trabajo. Con el primero viene la ilustración; con el segundo viene la riqueza. Teniendo paz i orden, planteando escuelas i construyendo vías de comunicación, haciendo cada

⁵ Biblioteca Nacional de Colombia (en adelante, BNC), *La Escuela Normal*, Bogotá, 18 de febrero de 1871. Concebir la educación como un elemento de cohesión nacional durante este periodo no es un acto exclusivo de Colombia. En Chile y México también ocurre lo mismo. Unos sugestivos ensayos donde se puede analizar esta tendencia son: “La ciudadanía examinada: el control estatal de la educación en Chile (1810-1870)” de Sol Serrano (2003: 551-564); y “Estado nacional y escuelas rurales en el espacio andino y pampino del norte de Chile (Tarapacá 1880-1930)” de Luis Castro (2011: 139-173).

cual su deber i obrando todos en beneficio de la patria común, podemos asegurar que el porvenir será nuestro.⁶

El discurso es muy dicente pues no sólo se apropia de las dificultades que limitan el progreso, sino que además coloca a la educación y el trabajo como los vehículos para transitar hacia la conquista de ese tópic. Construir escuelas y educar para la producción son las claves para pensar en un mejor mañana e ir creando, paso a paso, las bases para una cultura escrita y laboral. En la medida en que el niño se instruya en esos principios, seguramente irán desapareciendo valores de intolerancia que tanto daño le hacen al país y particularmente al Bolívar Grande por las continuas guerras civiles; y, contrario a ello, se fortalecerán los dispositivos ideológicos que se intentan reproducir y establecer. Existió la necesidad de educar a las masas para dotarlas de sus derechos políticos. La oportunidad era histórica y el ambiente de progreso que se manejaba durante la centuria decimonónica, no sólo en Colombia sino en el resto de países de América Latina, era el punto del alzhéimer al que se pretendía llegar. Sin duda, la educación pública sería uno de los puentes para lograr ese fin. Asumen tal tópic como el vehículo que coadyuva al proceso de formación del Estado-nación, así como también la ampliación de la ciudadanía y los tan anhelados progreso y civilización, tan en boga durante el siglo XIX, en los distintos espacios geográficos latinoamericanos. Al alfabetizar al mayor número de personas se transitaba de una "soberanía popular" a una "soberanía racional"; es decir, "a un sufragio capacitario, que tenía como fin hacer coincidir al pueblo teórico de la soberanía con el pueblo real de la política. La educación sería el medio para la formación gradual del pueblo soberano" (Serrano, 1998: 348).

La Constitución de 1863 —liderada por los liberales radicales— se inclinaba por una forma de gobierno federalista, laica y anticlerical que consagraba principios de libertades individuales, esenciales para la concepción de la ciudadanía; derechos a la igualdad, libertad de instrucción gratuita y obligatoria, por mencionar sólo algunos aspectos relacionados con el iusnaturalismo. Contrario a ello, la carta magna de 1886 establece el proyecto político de la Regeneración y desde su primer epígrafe enuncia: "[...] en nombre de Dios fuente suprema de toda autoridad", por lo que la preeminencia del elemento religioso y cristiano será un factor primordial; de hecho, considera la religión católica, apostólica y romana la única religión oficial del país y promulga que sea respetada y protegida como elemento esencial del orden social; promueve la reconstitución de la forma de república unitaria y centralizada, dividida en departamentos y no en estados soberanos; la educación pública, organizada y dirigida por la Religión Católica, gratuita pero no obligatoria; establece, asimismo, que los sacerdotes puedan ser nombrados empleados para instrucción pública o de beneficencia; libertad de

⁶ BNC, *La Verdad*, 25 de diciembre de 1877, Cartagena.

prensa, pero sujeta a las leyes estatales; restricciones en la libertad de poseer y comprar armas, es decir que sólo el gobierno lo podrá hacer; la ciudadanía se adquirirá al ser mayor de 21 años y ejercer alguna profesión, arte u oficio, o al tener ocupación lícita u otro medio legítimo y conocido de subsistencia; si no se es ciudadano tampoco se pueden ejercer funciones electorales ni desempeñar empleos públicos, fortalecimiento del poder ejecutivo, entre otros aspectos.⁷ Es decir, de una república liberal federal con una neutralidad religiosa en asuntos educativos y políticos que intentó construir una colectividad de valores modernos se pasó a un régimen que se inclinaba por el rescate de esos valores tradicionales y donde la puesta en marcha de una política moderna pasaría, sin duda, por la tutelar importancia y el filtro del fuero eclesiástico. De un intento por deshacer el tejido social durante la época liberal, se volvió a pensar la sociedad con la intención de anular al individuo y mantener el orden de esa estructura social. Por tanto, a lo que asistimos en nuestro país entre 1886 y 1899, en términos de principios jurídicos, es a una "refundación" de la patria en procesos políticos, sociales, económicos y culturales; a la preservación del orden, a una estrecha relación entre la Iglesia y el Estado y un apego casi obsesivo a la religión y sus principios cristianos que debían determinar y guiar al hombre en sociedad y al nuevo ciudadano que requería la república, investido de virtudes católicas.

Tal como ocurrió durante la época liberal, la instrucción pública es un elemento esencial para los gobiernos de la Regeneración y un instrumento fundamental para el progreso del país, así como una preocupación constante para su proyecto educativo y político. Pero con la diferencia de que durante todo este periodo, contrario a sus antecesores, la instrucción pública primaria será gratuita mas no obligatoria. Se dividen las escuelas en elementales y superiores, se preceptúa para que la religión católica sea enseñada de manera obligatoria en las universidades, en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, en tanto que los padres no se opongan abiertamente a ellos, y se les confiere a los señores curas la facultad de dar la enseñanza cristiana en los establecimientos públicos que lo exijan, y que ellos lo determinen. Esto, de hecho, es constitucional pues en el artículo 41 de la Constitución de 1886 se establece que "la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita pero no obligatoria"⁸. Casi no hay discursos del poder ejecutivo bolivarense y

⁷ *Constitución Política de Colombia*, disponible en: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2212/13.pdf>>, (fecha de consulta: 23/02/2016); una mirada profunda en torno a las discusiones de los puntos señalados en las sesiones del Consejo Nacional Constituyente que terminaron materializadas en este texto pueden verse en BNC, *Registro de Bolívar*, durante los meses de enero, febrero mayo, agosto y septiembre de 1886.

⁸ *Constitución Política de Colombia*, disponible en: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2212/13.pdf>>, (fecha de consulta: 23/02/2016). El decreto que establece esto es el "544 de 1888", firmado por el presidente de la República, Rafael Núñez, y por el ministro de Instrucción Pública, Julio Casas Rojas. Recordemos que también esto fue parte del contrato celebrado entre este gobierno y el Vaticano. BNC, *Registro de Bolívar*, 23 de agosto de 1888, Cartagena. *Revista Escolar*, 31 de octubre de 1888, Cartagena.

miembros de la administración pública en los no se vislumbre la preocupación por instruir a los distintos grupos sociales; un principio muy característico de la gran mayoría de los países de América Latina a lo largo y ancho del siglo XIX en el proceso de formación de Estados-nación. En plena sesión de la Asamblea departamental el gobernador de Bolívar, José Manuel Goenaga, les manifestaba a los diputados presentes lo que para él era la gran necesidad de Bolívar en esos momentos. En su discurso recalca, incluso con muchos signos de preocupación:

[...] reconstruida la Nación bajo la forma unitaria requerida por las nuevas instituciones, quedaron limitadas las funciones de las asambleas departamentales á puntos importantísimos de administración que no pueden ser descuidados sin perjuicio para el progreso del país. Honorables diputados propender al desarrollo de la industria en todas sus manifestaciones y al mejoramiento de las vías de comunicación equivale a emancipar a los pueblos de la miseria que los abrumba. Pero fomentar y generalizar la instrucción con sujecion a los principios de la moral cristiana, equivale a levantar la sociedad sobre las bases incommovibles del deber y del derecho, fuera de las cuales no hay ni puede haber bienestar estable.⁹

Estas líneas sugieren la receptividad que tendrá en Bolívar la educación de carácter religioso impulsada desde el centro del país. Tan es así que promover la instrucción bajo parámetros de moral cristiana como prerrequisito para la adquisición de derechos y deberes, será un aspecto central para crear y mantener sólidas bases republicanas. En otro informe que presentaba el gobernador del Departamento en 1898, Eduardo Gerlein, al ministro de Instrucción Pública, le manifiesta con aire de estricta obligación y necesidad que "educar al pueblo para su gobierno, es el problema de la generación presente, y el ideal que persiguen los hombres que ven la grandeza de la patria en la cultura de sus hijos".¹⁰ Al mismo tiempo, el inspector de instrucción pública, Arturo Bermúdez, le señalaba al secretario de gobierno que "la instrucción primaria debe ser para el Estado objeto fundamental de particular atención, porque el desarrollo intelectual de las masas es la fuerza progresiva de las sociedades que las impulsa hacia la cima de sus aspiraciones".¹¹ En síntesis, fomentar la enseñanza pública se convirtió en un aspecto central en las preocupaciones de los conservadores durante todo el periodo de estudio. En su imaginario concebían que "la propagación de la instrucción pública es una de las necesidades de primer orden porque es menester que los ciudadanos todos estén en capacidad de seguir con interés el curso de los negocios públicos y porque como todos sabemos con la instrucción desaparecen los principales inconvenientes que dificultan

⁹ BNC, *Registro de Bolívar*, 8 de agosto de 1888, Cartagena.

¹⁰ BNC, *Registro de Bolívar*, 19 de agosto de 1898, Cartagena.

¹¹ BNC, *Registro de Bolívar*, 26 de diciembre de 1896, Cartagena.

el progreso de la patria”.¹² En este sentido y para ambos proyectos estatales centrales en la historia política de Colombia durante todo el siglo XIX, la instrucción pública es una preocupación neurálgica en sus distintos programas modernizadores y, en efecto, representa una continuidad para tales estamentos públicos, pues, a pesar de que resolvían sus desavenencias mediante guerras civiles, fomentar la educación fue un puente de unión entre uno y otro. Al respecto señalaba un medio periodístico:

[...] en este siglo de luchas y disensiones verdadera época de transición en que todos buscan la cumbre por diversos medios y en que se cuentan tanto ideales como individuos diferentes hay una sola cuestión en que todos están conformes: la importancia de la educación y de la instrucción bien entendidas, la necesidad de mejorar en todos los sentidos las Escuelas, el deseo de dignificar y elevar moral y materialmente el profesorado.¹³

Es decir, mucho más allá de las distancias hay ciertas coincidencias en el lugar de la educación, la escuela y el maestro, como ya lo veremos, porque tal como lo plantea un conocedor del tema, “con todos sus errores y carencias, el sistema educativo del radicalismo fue heredado por el personal político de la Regeneración e introdujo las modificaciones sustanciales para consolidar un sistema escolar confesional católico” (Loaiza, 2011: 329). Ahora nos detendremos en el papel que cumplen la escuela pública y la Escuela Normal Nacional de Bolívar en el proceso de formación de ciudadanos modernos. Reflexionar sobre esta representación en el contexto objeto de estudio es nuestro interés en las páginas que siguen.

Escuela y ciudadanía en el Bolívar Grande

Una vez finalizado el proceso de independencia en Colombia y en la gran mayoría de los países hispanoamericanos, un elemento que captó la atención de los dirigentes políticos denominados liberales o conservadores en su proyecto de construcción nacional fue la creación de mecanismos destinados a formar ciudadanos capaces no sólo de detentar la nueva legitimidad, sino también de funcionar en concordancia con el nuevo estilo urbano de vida que se estaba deseando como emblema de la soñada civilización. Había que crear la nación y en especial formar a los actores y los escenarios que sirvieran de base para su existencia. Tal como lo señala François Xavier Guerra: “del ciudadano podríamos decir lo que Tertuliano decía del cristiano. No nace se hace. Ser y sentirse ciudadano no es algo “natural”, sino el resultado de un proceso cultural en la historia personal de cada uno y en la colectiva de una persona” (González Stephan, 1995: 432-433; Guerra, 1999: 33).

¹² BNC, *El Gladiador*, 30 de abril de 1889, Cartagena.

¹³ BNC, *El Maestro de Escuela*, 20 de enero de 1899, Bogotá.

Una herramienta que se utilizó durante todo el siglo XIX, tanto en Colombia como en la gran mayoría de los países de América Latina, en las pretensiones de crear ese ciudadano necesario en la república, fueron precisamente la escuela de primeras letras y las escuelas normales. Para Sol Serrano es en estos espacios escolares donde se expande la cultura escrita y donde se funda la opinión pública, pero sobre todo donde la tendencia era “moralizar o más exactamente racionalizar los hábitos de los sectores populares. Ello como requisito previo a la ciudadanía política. La escuela debía ser un nuevo espacio físico, un microuniverso que introdujese a los alumnos a un nuevo concepto del espacio y del tiempo, del uso y del control del cuerpo, un espacio normativo diferenciado del espacio doméstico y comunitario” (Serrano, 1998: 351). En efecto, fue durante el periodo liberal y regenerador que el ideal de asumir la escuela como espacio excepcional en la formación de los nuevos hombres, tomó un interés central. Este escenario se constituye en el lugar privilegiado de los dirigentes políticos del país en las tres últimas décadas del siglo XIX con el fin de construir un individuo en estrecha correspondencia con las demandas políticas y sociales que requiere el mundo republicano que se aspiraba conquistar y edificar. Para Gilberto Loaiza, a pesar de las diferencias sobre el papel que cumple la escuela, entre los llamados moralistas católicos (conservadores) y los moralistas republicanos (liberales), estos lugares son para ambos el epicentro de la puesta en marcha de sus objetivos políticos. Es decir, “el proyecto del liberalismo radical de civilizar mediante la escuela, del moldear a los individuos, de volverlos sujetos controlados y autocontrolados, no fue —en últimas— muy distinto del proyecto educativo conservador que buscaba, del mismo modo, controlar moralmente a los individuos, garantizar la permanencia de la tradicional y mayoritaria adhesión a la religión católica” (Loaiza, 2011: 379).

En el Bolívar Grande, a partir de 1870 también se asume la escuela con el mismo ideal, y evidencia una continuidad entre liberales radicales y regeneradores por lo menos en este espacio geográfico. El *Decreto orgánico de instrucción pública* (DOIP) —creado por los primeros en 1870 y que, dicho sea de paso, marcó un antes y un después en la historia de la educación en este territorio por las profundas reformas que realizó en este campo—¹⁴ y el

¹⁴ Decreto que, como su nombre lo indica, hace referencia a la promulgación de principios desde la misma raíz del elemento educativo; es decir, fue una disposición integral de todos los asuntos inherentes a la instrucción pública. Constaba de 10 capítulos y 294 artículos en los que se establecía la instrucción pública y gratuita dentro de un sistema uniforme dirigido y supervisado por el gobierno federal. Además, se describía la naturaleza de la enseñanza y la preparación de maestros. Establecía una dirección general primaria, como la oficina central de administración. Dividió la instrucción pública en tres grandes ramos: la enseñanza, la inspección y la administración. Creó la figura del Director General de Instrucción Pública, uno de manera central para todo el país y para cada uno de los estados que conformaban la Unión Colombiana. También se establecieron los métodos de enseñanza, los reglamentos en las escuelas, que incluían la parte de la disciplina, castigos, asistencia de los niños y premios, creación de escuelas normales en cada uno de los estados y la instauración de bibliotecas públicas, entre otros aspectos. Esta reforma abarcó todos los niveles educativos —primaria, secundaria y nivel universitario— y le otorgó a la educación un sentido gratuito y obligatorio. Cuestión sui generis en el país y que sin duda marcó un antes y un después en la historia educativa de Colombia, ya que toda la legislación anterior había definido la educación como gratuita pero no obligatoria.

reglamento que reorganiza la instrucción pública en este territorio durante la Regeneración en 1886 cuando estos últimos retornan al poder luego de su victoria en la Guerra de la Humareda, vislumbran la importancia de la escuela para constituir ciudadanos y generar en ellos valores, así como ilustración para el trabajo. Para ambos proyectos políticos, a pesar de sus diferencias, "las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo i de espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i magistrados de una sociedad republicana i libre [...] la enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos i de las fuerzas del cuerpo [...] las escuelas deben funcionar de suerte que de su labor resulte freno moral, instrucción eficaz y ocupación constante".¹⁵ Lo anterior permite señalar que el espacio escolar es el lugar propicio para modelar a los nuevos hombres, traspasar la simple enseñanza de acumulación de saberes hacia una más integral con fuertes principios moralistas e instrumentalizada para desempeñar algún oficio; importante función social y política, que hará de las escuelas establecimientos muy asociados a la búsqueda del progreso. En el ambiente político de todos estos años existió una fe ciega en la escuela como herramienta para transformar a la sociedad hacia niveles de desarrollo nunca antes experimentados en Bolívar. Las escuelas son, entonces, establecimientos sociales de gran relevancia en este territorio, el teatro que construye y donde se apropian de valores el futuro funcionario de la administración pública, los encargados de legislar la justicia, el potencial elector y todo individuo que se proyecta cobijar bajo este cielo ilustrado.¹⁶ En efecto, se conciben la educación pública y tales establecimientos como herramientas esenciales para ilustrar al pueblo y formar ciudadanos que estén en concordancia con los principios republicanos y no se dejen arrastrar por las pasiones del desorden social y mucho menos por la intolerancia que genera violencia. Tanto liberales como regeneradores concibieron estos campos para reproducir su discurso político de mantenimiento del orden y el progreso, pero también para que el individuo y los grupos sociales se apropien de instrumentos para su propia sobrevivencia. De nada valían las disertaciones si no despuntaban en mejorar las profundas demandas políticas, sociales y culturales que ofrecía el mundo que los rodeaba. Con base en los planteamientos de Lucia Lionetti para el caso de Argentina a fines del siglo —cuyo paralelo reafirma lo que venimos expresando para el Bolívar Grande—, "la escuela pública se convirtió en una institución sobre la que se depositó una serie de valoraciones positivas y expectativas. La política educativa y quienes estuvieron involucrados en su ejecución buscaron una educación integral que desarrollaría las

¹⁵ BNC, *La Escuela Normal*, 21 de enero de 1871, Bogotá, p. 4. *Registro de Bolívar*, 10 de diciembre de 1886, Cartagena. *Registro de Bolívar*, 24 de agosto de 1886, Cartagena. *Gaceta de Bolívar*, 4 de febrero de 1872, Cartagena. *Revista Escolar*, 15 de marzo de 1890, Cartagena. *Diario Oficial*, 12 de febrero de 1893, Bogotá, p. 196. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 10 de febrero de 1893, Bogotá, p. 94.

¹⁶ Archivo Histórico de Cartagena (en adelante AHC), *Gaceta de Bolívar*, 9 de septiembre de 1874, Cartagena, p. 201.

capacidades físicas, intelectuales y morales de los alumnos, pretendiendo fijar un universo de valores sobre los que se cimentara la naciente comunidad”¹⁷ (Lionetti, 2005: 1230). Si la escuela pública era concebida como el espacio privilegiado en la formación de los nuevos ciudadanos modernos que requerían el país y el territorio bolivarense, el primer ciudadano de esa república, tanto para liberales como para regeneradores, no era otro que el maestro de primeras letras formado en la Escuela Normal Nacional de Bolívar,¹⁸ quien además tenía el importante papel de poner en práctica sus reformas a la enseñanza y ayudar a la popularización de la instrucción pública, pero sobre todo era quien encarnaría el modelo de ciudadanía “ideal”. Para estas élites políticas de nada serviría la puesta en marcha del fomento de la educación pública para todas las clases sociales y hacer significativos esfuerzos por invertir en este campo, sin el acompañamiento incondicional del maestro y, en menor medida, de las maestras. El primer paso fue la llegada, en 1872, de un grupo de pedagogos extranjeros especialmente alemanes. Los directores de estos centros educativos debían impartir la enseñanza con los modelos pedagógicos de Pestalozzi. Fueron nueve los profesores que en la década de 1870 arribaron a nuestro país: “Gottol Weis en el Estado de Antioquia, Julio Walner en Bolívar, Augusto Pankau en Cauca, Carlos Meisel en Magdalena, Ofiold Wirsing en Panamá, Alberto Blume en Cundinamarca, Gustavo Radlack en el Tolima, Ernesto Hotschick en Boyacá y Carlos Uttermann en Santander”.¹⁹ Tanto la creación de las escuelas normales como la llegada de estos profesores alemanes, siete de religión protestante y dos católicos, recibieron la fuerte oposición de los conservadores en este territorio, los cuales planteaban “que era una usurpación intelectual o la amenaza de un estado moderno que se seculariza o una conspiración para enviar protestantes” (Loaiza, 2011: 350). De hecho, estados como Tolima y Antioquia por clara tendencia conservadora sólo recibieron a los pedagogos de afiliación católica. En los otros espacios geográficos los que llegaron fueron aceptados aunque con algunas hostilidades, particularmente en Magdalena y Cauca. Lo paradójico del asunto es que las escuelas normales no cerraron definitivamente cuando llegaron los regeneradores al poder, después de 1886, y Bolívar no fue la excepción, pues las escuelas normales se mantuvieron muy presentes durante toda su hegemonía hasta el punto de promover la llegada de

¹⁷ Para el caso de la Ciudad de México un estudio sugestivo que da cuenta del papel de la escuela en este escenario es el de Josefina Granja (2009: 217-254).

¹⁸ En este artículo nos centramos exclusivamente en la Escuela Normal Nacional de Bolívar y en la Escuela Normal de Institutores, con sede en la provincia de Cartagena entre 1870-1899.

¹⁹ BNC, *La Escuela Normal*, 18 de enero de 1873, Bogotá. La dirigencia liberal tiene la perspectiva de no seguir dinamizando enemistades con la Iglesia católica y los conservadores. En el contrato que realiza el cónsul de Colombia en Alemania con estos pedagogos extranjeros, en su mayoría de religión protestante, queda establecido que “cualesquiera que sean los resultados en la dirección de las Escuelas Normales por profesores alemanes los documentos de que se deja hecha mención comprueban, por una parte que lo que se propuso el gobierno que los hizo venir fue exclusivamente mejorar la educación popular i no acatar culto relijiosos i por otra parte que el mismo Gobierno tomo cuantas precauciones podían aconsejarle el patriotismo i la prudencia”. BNC, *La Escuela Normal*, 18 de enero de 1873, Bogotá.

profesores, pero de nacionalidad española.²⁰ Pronto este plantel se convirtió en un establecimiento modelo en el Bolívar Grande, no sólo por los beneficios que se empezaron a recibir con el método de enseñanza utilizado, sino también por la calidad de sus egresados y su posicionamiento en las diversas escuelas públicas en todo el Estado. Lo que se percibe durante toda la época objeto de estudio es la materialización de los buenos resultados en la instrucción oficial gracias a la utilización de los modernos procedimientos pedagógicos, pero sobre todo por observar en los espacios escolares a los maestros ya graduados cumpliendo su tarea por la cual fueron formados en la Escuela Normal.²¹ Durante este periodo hubo una estrecha relación entre escuela y ciudadanía, un imaginario que veía en estos espacios los escenarios donde se formarían los ciudadanos que debían habitar la República para lograr de esta manera no sólo la popularización de la instrucción sino también una tendencia por el adelanto de la sociedad, que más tarde consolidaría el engrandecimiento de la patria. La idea era construir un ciudadano en cuya vida pública y privada fuera un modelo de persona, respetuoso, ilustrado, cívico, bondadoso y con todas las virtudes inherentes al aparato de valores que hay en la sociedad. Ahora abordaremos un aspecto clave en la manera de concebir al maestro egresado de la normal: el modelo de ciudadano. Para los grupos denominados liberales y conservadores, el egresado de este plantel no sólo sería el formador de ciudadanos o quien ayudara a popularizar la instrucción pública, sino que, en ese proceso de construir ciudadanía él sería al mismo tiempo el modelo a seguir por los niños y por la sociedad en general. Nuestro interés en las páginas que siguen es reflexionar sobre esta representación en el contexto objeto de estudio.

Maestro: modelo de ciudadano "ideal"

Cuando uno observa el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública* creado por los liberales en 1870 y el reglamento que reorganiza, por parte de los regeneradores, la instrucción pública en el Bolívar Grande en 1886 podemos analizar no sólo el momento en que en nuestro país se empezó a modernizar la enseñanza y popularizarla, a disciplinar a los individuos y controlarlos con el uso del tiempo en los espacios escolares, a utilizar las escuelas como los lugares donde se forman los ciudadanos modernos como ya hemos visto, sino también lograr que la labor del maestro de escuela formado en la normal sea una profesión modelo de la sociedad,

²⁰ Los conservadores justificaron la permanencia de las escuelas normales porque para ellos "debe darse toda la preferencia posible a los centros educativos, de donde más tarde tiene que salir el diligente obrero de la juventud y que de esa escuela ha de partir el bienestar general". BNC, *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, junio de 1894, Bogotá. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, enero de 1893, Bogotá.

²¹ Una semblanza de lo anotado puede verse en BNC, *Registro de Bolívar*, 2 de noviembre de 1895, 10 y 12 de agosto de 1898, 27 de julio de 1899, 16 de septiembre de 1899, Cartagena; BNC, *Diario de Bolívar*, 17 de noviembre de 1876, 19 de enero de 1879, Cartagena.

como quizás nunca antes se había concebido en el seno de las sociedades colombiana y bolivariense. Esta ideología se hizo presente en las páginas, de ambos tratados educativos. En estos decretos oficiales se reafirmaba lo siguiente:

El director de la escuela por la importancia i santidad de las funciones que ejerce es el principal funcionario del distrito, i tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública i privada sirva de tipo a todos los ciudadanos. Debe estar sostenido i animado por un profundo sentimiento de importancia moral de sus funciones, i fundar su principal recompensa en la satisfacción de servir a los demás hombres i de contribuir al bien público [...] será pundonoroso, leal en sus relaciones, benévolo i afable en sus trato, cumplido en sus maneras. [...] en ningún caso se dejara arrastrar a efectos de pasión, ni incurrirá en otra debilidad que pueda comprometer su carácter, el cual debe formar un conjunto de virtudes varoniles. [...] las faltas contra el pudor, la temperancia, la moderación, el aseo, así como todo abuso patente en su vida doméstica, de la autoridad del padre, marido, jefe de familia, serán castigadas en un maestro de escuela con la pérdida del empleo. Le está prohibido el roce con personas reputadas de mala conducta i la frecuentación de tabernas casas de juego, no ponerse ni en una ocasión en estado de embriaguez; no estar nunca en pendencias ni dar escándalos; no apartarse ni un punto en fin de las buenas costumbres, no fumar jamás en presencia de los alumnos [...] las autoridades dispensaran a los directores de escuela una consideración especial i una deferencia respetuosa, en atención al augusto ministerio que desempeñan.²²

En efecto, las sociedades colombiana y bolivariense asistieron en las tres últimas décadas del siglo XIX al fomento del ideal que veía al maestro como el prototipo de ciudadano. Por ello los esfuerzos por parte de los grupos denominados liberales y conservadores en el sentido de que fuera el sujeto central en la administración pública, pero además el modelo de ciudadano ya que le correspondía no sólo ser espejo ante todos por sus virtudes, sino que su vida tanto pública como privada debía estar siempre en estrecha relación con principios morales y honorables. No solamente estaba en juego su buena notoriedad, sino que ante todo tenía que velar por mantener su trabajo ya que ante una falta en contra de lo que no le era permitido era justa causa para relevarlo de su cargo. En otras palabras, para ambas élites políticas él era la personificación real y viva del verdadero ciudadano, idealizado si se quiere desde la prensa *instruccionista* y oficial, pero a lo que asistimos durante toda la época objeto de estudio es a la representación sistemática del maestro como sujeto central en la popularización de la enseñanza y paradigma de la ciudadanía, además de figura social que reproducirá

²² BNC, *La Escuela Normal*, 7 de enero de 187, 5 de septiembre de 1874, 18 de enero de 1873, Bogotá. *Registro de Bolívar*, 1 de septiembre de 1886, 8 de octubre de 1886, 17 de junio de 1886. *Registro de Bolívar*, 20 de octubre de 1898, 10 de diciembre de 1886, 9 de julio de 1898, Cartagena. *Revista Escolar*, 15 de marzo de 1890, Cartagena. *Revista de Instrucción Pública*, febrero de 1896, Bogotá. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, julio de 1893.

el eco de las virtudes republicanas en el proceso de formación del Estado-nación en Colombia y su región Caribe; asunto neurálgico que constituye, a la par de la preocupación por la educación pública y las escuelas como epicentro en la formación de ciudadanos, otro elemento de continuidad entre el liberalismo radical y la regeneración en esta parte del territorio nacional.

En los diarios y en la prensa *instruccionista* de la época casi no hay página donde no se vislumbre el ideal que concibe al maestro como modelo de vida en la sociedad. En esa prensa aparece usualmente lo siguiente: "El Maestro, como el sacerdote, ha de ser en la población en que ejerza sus funciones, un modelo de buena conducta, porque como aquel, tiene una misión elevada la de llevar la práctica de la virtud al seno de los hogares. El institutor debe evitar cuidadosamente la intimidad con personas de no muy bien sentada reputación. La sociedad que él frecuenta, dará la medida de sus instintos morales y de la estimación en que tiene su carácter y la elevada misión que se le ha encargado".²³ Estas líneas dan luces precisamente del carácter moral y cívico que un maestro debía poseer. En las provincias, distritos y municipios de Bolívar el maestro no podía perder de vista ese imaginario. Una cuestión que siempre se le pedía era enseñar con el ejemplo. Sí existía pleno compromiso por vigilar la conducta de los niños dentro y fuera de la escuela. La mejor carta de presentación de "un institutor será el buen comportamiento que observen sus alumnos fuera de la escuela".²⁴ Por eso la comparación con el sacerdote, que era también para la época ejemplo de virtudes y de buena conducta pública y privada. Debía transmitir confianza y firmeza de carácter, pero además sus actuaciones incumbían muestras integrales en su vida personal porque sin duda los ojos de todos estaban directa o indirectamente sobre sus actuaciones.

Existía pleno compromiso por vigilar la conducta de los niños no sólo dentro, sino fuera de la escuela; la mejor carta de presentación de "un institutor será el buen comportamiento que observen sus alumnos fuera de la escuela."²⁵ En definitiva, para la élite liberal y regeneradora "el maestro debe ser un modelo para sus alumnos. Tanto en su vida pública y privada".²⁶ Algo que siempre se le pedía al maestro y que fue recurrente en todos los años objeto de estudio era que debía

²³ BNC, *La Regeneración*, 26 de agosto de 1878, Cartagena.

²⁴ En otra nota se afirmaba "que enseña el maestro no solo por lo que dice y hace, sino en gran parte también con lo que es". *Revista Escolar*, 15 de marzo de 1890, Cartagena, p. 260. *Revista Escolar*, 18 de febrero de 1878, Cartagena, p. 3. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, marzo de 1894, Bogotá, p. 103.

²⁵ En otra nota se recalca "que enseña el maestro no solo por lo que dice y hace, sino en gran parte también con lo que es". *Revista Escolar*, 15 de marzo de 1890, Cartagena. *Revista Escolar*, 18 de febrero de 1878, Cartagena. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, marzo de 1894, Bogotá.

²⁶ Se insistía, además, en que "El Maestro debe unir al precepto el ejemplo, teniendo siempre presente que su influencia sobre sus discípulos durará aún después que estos hayan cambiado los deberes de la Escuela por los complicados problemas de la vida". BNC, *El Maestro de Escuela*, 20 de julio de 1899, Bogotá.

amar su profesión considerando que los efectos benéficos de su trabajo son los más duraderos i de importancia que sobre los bienes de la libertad dan a la vida del hombre su valor i su perfume; que si Fidias i Miguel Anjel trabajan el mármol frío él tiene el poder de amoldar corazones palpitantes i dirigir inteligencias inmortales; que mejor que Handel i Mozart él tiene que tocar un instrumento mucho más complicado, cuyas cuerdas son susceptibles cada una de mil tonos, que si los héroes destruyen el crea, que si ellos conquistan la tierra; él conquista el dominio del alma, que si los estadistas gobiernan los imperios i dan leyes a la propiedad; el enseña a gobernar esos imperios i da leyes a el alma²⁷

La vocación y el amor a su ejercicio pedagógico eran variables que debían ir de la mano del maestro. Lo que él proyectaba y transmitía a sus alumnos constituía una de las bases para enfrentar múltiples y complejas demandas sociales y políticas que la sociedad republicana reproducía. Llama mucho la atención el carácter metafórico de lo señalado para sugerir la durabilidad en la formación que se adopta por parte del maestro. Su misión era educar a los distintos individuos para pensar y construir un universo mental en los niños que los volviera críticos y seres pensantes, pero sobre todo había la exigencia de enseñar para la vida y para ejercer algún tipo de oficio. Por eso, una regla básica que esta figura social no podía perder de vista en su vida profesional y personal era precisamente la de

Ser modelo de virtud, de decoro y buenos modales y procurar de un modo persistente que sus alumnos adquieran hábitos en ese mismo sentido; tener siempre presente que las cualidades del agente determinan el carácter y los resultados de la obra, que el maestro de escuela como el sacerdote y el hombre de estado ha de obrar sobre el espíritu y la conducta de sus subordinados; que a la larga nada influye tanto sobre la conducta como la conducta misma; que como la enseñanza el agente o gobernante se halla en más inmediato contacto con los gobernados, que en cualquiera otra profesión o situación social. El influjo de su conducta tiene que ser más eficaz; y que el maestro no solo enseña por medio de lo que dice, sino por medio de lo que hace. Por medio de lo que es [...] un maestro de malas costumbres e ineptos jamás podrá hacerse amar y respetar [...] como el maestro así es la escuela. Y como las maneras que tanto influjo tienen en la vida del hombre y tan capital importancia deben tener por consiguiente en la educación se adquieren principalmente imitando lo que en la niñez

²⁷ Además, se señalaba que “la carrera de institutor requiere una vocación especial. el que la toma por lucro hace un mal cálculo i no desempeñara sus funciones con el espíritu que ellas exigen [sic] para obtener buenos resultados. abraza esta carrera con verdadera vocación el que sobre toda consideración personal i habiendo medido ante las dificultades i comprendido cuanto valor se necesita para vencerlas, siente no obstante decidida inclinación, hacia ella; ama a los niños, gusta de estar en medio de ellos, no le fastidia su aturdimiento, ni le desalienta su ignorancia”. BNC, *La Escuela Normal*, 15 de agosto de 1874.

se ve, el maestro que en todo debe ser ejemplo de sus alumnos debe serlo también de buena maneras.²⁸

Hay en este ambiente instruccional la muy estrecha relación en la representación de hacer del maestro el modelo de ciudadanía "ideal". Para la dirigencia liberal y regeneradora tal perfil no encajaba en otra persona más que en el institutor. Se reitera la similitud que debía de poseer, en términos de buena conducta pública y privada, tanto con el sacerdote como con el jefe de Estado y aquí esta representación cobra vida para ambos periodos, quizás mucho más fuerte durante la Regeneración. Su imagen incluso debía ser mucho más decorosa que cualquier otro funcionario de la administración pública porque de ahí dependían el respeto de todos los grupos sociales hacia su persona y la buena recepción de la enseñanza en los niños de la cual sin duda alguna "depende la victoria de la civilización sobre la barbarie [...] pues deplorable sería el estado de nuestras naciones sin el maestro, sumidos todos en la oscura y sombría noche de la ignorancia."²⁹

El maestro se constituye en sujeto central tanto en el proyecto educativo liberal como en el regenerador. Su privilegiado lugar en este escenario se convierte en algo *sui generis* en la historia política de nuestro país y, por supuesto, en esta parte del Caribe colombiano. Como ya se ha mencionado, igual que el sacerdote el maestro tenía el importante papel de instruir a los nuevos ciudadanos que requería la república; prepararlos moralmente y con clara conciencia de sus deberes y derechos para que no se dejaran manipular en sus haberes políticos; formar al niño de manera exhaustiva, para honra de su familia, la patria y la sociedad en general. En última instancia el maestro era el individuo que personificaba al verdadero intelectual que promovieron los dirigentes decimonónicos para consolidar con mucha más fuerza sus proyectos públicos de Estado y sus distintas formas de hacer y construir sociedad; por supuesto, sin perder nunca de vista la imagen de paradigma de la ciudadanía.

Era tal el peso y el significado que incluso para la élite conservadora los maestros y el fuero eclesiástico eran los encargados precisamente de acompañar de manera central el proceso de "regenerar" a la sociedad colombiana a partir de 1886. Así lo reflexiona uno de los principales dirigentes de este partido, el cartagenero Rafael Núñez, al asumir el nombramiento de presidente electo:

²⁸ BNC, *Registro de Bolívar*, 31 de agosto de 1886, 31 de agosto de 1886, Cartagena. Se reproducía también que no había "oficio más elevado que el de maestro de la juventud, porque nada hay más precioso en la tierra para la mente, el alma y el carácter del niño. ningún cargo u ocupación debe ser mirada con mayor respeto; y las primeras inteligencias de la comunidad debían recibir grandes estímulos para emplearse en ella. ojala los padres se propusiese sacrificar lo más posible de sus bienes reducirse a lo indispensable a cambio de inducir a esos personajes a ser guardianes y guas de sus hijos". BNC, *La Escuela Normal*, 5 de febrero de 1876, Bogotá. *Registro de Bolívar*, 24 de noviembre de 1898, Cartagena. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, marzo de 1894, Bogotá.

²⁹ BNC, *Registro de Bolívar*, 26 de agosto de 1886, Cartagena. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, septiembre de 1894, Bogotá.

Lo que importa mucho es que todos los que militamos bajo la modesta bandera de la Regeneración nos penetremos íntimamente de cuanto este vocablo significa. Algo semejante a un discurso religioso debe animar nuestros corazones de manera que no haya la menor duda de que estamos en todo caso dispuestos a sacrificar personales intereses por el triunfo de la idea general. Al propio tiempo tengamos cuidado de no volver los ojos como la mujer de Lot hacia la condenada Sodoma y aunque de sus almenas destruidas lancen sobre nuestras espaldas envenenados dardos sigamos imperturbables en búsqueda de los horizontes ya entrevistos por el instinto popular. De antemano pues se comprende el espíritu moral de la Regeneración y corresponde al clero y a los profesores y maestros y sobre todo a los conductores políticos con grandes ejemplos de abnegación, la tarea de dar encarnación a ese espíritu de la obra emprendida. Lo cual no es obra aislada y caprichosa sino la que debe ejecutarse en la carrera del siglo XIX para desencantarse de las brillantes y seductoras promesas que le hicieron a fines del siglo anterior los filósofos y economistas lisiados de miopía.³⁰

En este escenario será frecuente que la misma prensa *instruccionista* haga llamados al conjunto de la sociedad colombiana y bolivarenses sobre la necesidad no sólo de instruirse sino también de ver en el maestro el principal personaje público de la provincia, el distrito y el municipio con mucha responsabilidad social, pero poseedor sobre todo de virtudes y modelo de las mismas. En él estaban guardadas todas las esperanzas para dejar atrás la "barbarie" e iniciar el camino del progreso y la "civilización". Su papel era tan privilegiado que dé él dependía hasta la propia consolidación de la república.³¹

En síntesis, la preocupación por la instrucción pública, la utilización de las escuelas de primeras letras y la normal son el teatro para la formación de ciudadanos modernos y, en la inquietud por hacer del maestro el modelo de ciudadano "ideal" tanto para liberales como para regeneradores, es donde descansará una buena parte de su proyecto educativo y político moderno; variables que, sin querer ser repetitivos, se convierten además en puentes de unión para estos estamentos públicos, algo desconocido por cierta historiografía. Al realizar un análisis comparativo con México, durante la época del Porfiriato y siguiendo los planteamientos de Milada Bazant, la importancia del maestro era tal en este escenario que "así como el notario, el maestro cumplía, además de su profesión, una función pública porque su trabajo afectaba a la sociedad entera. El cargo del maestro era como el del sacerdote, cuya virtud esencial era la vocación de servir a los demás. El maestro era un santo de la democracia, que había que poner en el altar" (Bazant, 1993: 142), lo que nos permite construir un diálogo de relación con otras realidades latinoamericanas y poner en el acento de la reflexión los varia-

³⁰ BNC, *La Bandera Nacional*, 9 de septiembre de 1897, Cartagena.

³¹ BNC, *La Escuela Normal*, 8 de julio de 1872, Bogotá.

dos y múltiples colores que representó el maestro de primeras letras en el universo educativo y político bolivarense.

Conclusiones

Un editorial de un periódico de ideología conservadora reproducía las múltiples diferencias que, según esta prensa, separan a su partido del grupo político de los liberales radicales. Señalaba que, si bien tenían sus desavenencias respecto a libertades individuales, virtud ciudadana o modelo de virtud católica, centralismo o federalismo político, proteccionismo o liberalización económica, o respecto a distintas maneras de pensar y concebir la sociedad, era en el papel que le otorgaban a la religión donde se acentuaba la diferencia entre ambos proyectos políticos. Enfatizaba: “[...] hoy la cuestión religiosa es el grande y profundo abismo que separa al conservatismo del radicalismo. Si no se hubiera mezclado a la política esta grave cuestión tal vez no hubiera habido en Colombia tantas revoluciones”.³²

Es muy ilustrativo este discurso porque en él se expresa lo que distanciaba a un grupo del otro. En efecto, y contrario a lo que superficialmente se presentaba como dos proyectos políticos radicalmente desiguales, asistimos a continuidades históricas entre uno y otro. En el caso que nos interesa analizar, estas continuidades fueron en el fomento de la educación pública, en hacer de las escuelas tanto de primaria como normales los espacios privilegiados para la formación de los futuros ciudadanos modernos, y en la representación que hacen del maestro de escuela primero como figura central en la instrucción popular, intermediario principal entre el Estado y la sociedad, y paradigma en la ciudadanía. Estas las variables que nos permiten observar una profunda prolongación en el Bolívar Grande entre grupos de liberales y regeneradores entre 1870-1899.

Muy a pesar de esto es importante tener en cuenta que liberales y regeneradores respondieron de igual manera a distintas formas de implantar sus dispositivos educativos y, por ende, de concebir al maestro durante esta plataforma republicana y pública, sobre todo en el lugar que ocupará en términos de relaciones con la Iglesia católica. Tal como lo ha planteado el historiador Gilberto Loaiza desde una visión “nacional”, es también el maestro —y añadiría la educación— durante todo el siglo XIX elemento central “de un forcejeo entre proyectos de definición de la nación” en el que la élite política de ambos partidos no estará exenta de esas disputas republicanas (Loaiza, 2011:353).

En efecto, durante el liberalismo el maestro era el intelectual laico que también formarían las escuelas normales a lo largo y ancho del país “en oposición a la tradicional influencia del

³² BNC, *El Obrero*, 15 de marzo de 1891, Cartagena, p. 30.

sacerdote católico, del tinterillo y del gamonal” (Loaiza, 2007: 64), figuras tradicionales en esa sociedad colombiana. Por tanto, este tópico se convirtió en una de las aspiraciones políticas de este grupo social. Es decir, un maestro vestido de valores laicos que en esta primera etapa de dominio liberal debía restarle importancia a esos personajes que materializaban usos consuetudinarios, en una sociedad que intentaba precisamente dejar atrás esas vetustas prácticas. Sin duda, esta representación también se sumará a los esfuerzos que esta élite hará por construir las bases de una sociedad moderna, secularizada y con una clara neutralidad religiosa, en donde el maestro también debe ocupar un papel central.

Si esto ocurrió durante el régimen liberal otra fue la realidad en el periodo de la Regeneración, pues lo que podemos analizar es que no existió una preocupación por sustraer la influencia del sacerdote en la sociedad y mucho menos que los maestros tuvieran ese tipo de representaciones. En el marco de un Estado centralizado, menos laico y mucho más de corte religioso, ambas figuras tendrían un diálogo permanente y la élite de este tiempo los concibió unidos desde sus variadas realidades, como dos figuras sociales clave para materializar su hegemonía política. No es gratuito que el cartagenero Rafael Núñez en sus múltiples discursos, cuando fue presidente de este territorio y uno de sus grandes abanderados, impulsara este tipo de influjos tras los llamados permanentemente a que ocuparan un lugar central en pensar y repensar el incipiente Estado-nación, así como la consolidación del proyecto educativo. En otras palabras, no existió esa separación incisiva entre maestros y curas que trataron de promover los liberales radicales, sino más bien una metamorfosis y una estrecha relación sin perder de vista sus distintos lugares sociales —parroquia, escuela— para avanzar hacia una sociedad moderna pero sustentada en principios tradicionalistas. Sólo así, uniendo fuerzas desde el fuero eclesiástico y el civil se haría el tránsito para “regenerar” los distintos grupos sociales y perfilar a Colombia y su región Caribe hacia el soñado y tan necesario progreso.

En fin, se trata de avanzar en este tipo de estudios que nos permiten dialogar desde la perspectiva regional sin perder de vista lo que ocurría a nivel nacional y en ciertos escenarios latinoamericanos, sobre todo para hacer ese fascinante diálogo entre el pasado y el presente. Muchos de los imaginarios y discursos que durante esta época se construyeron en torno al lugar de la educación y del maestro cruzan el periodo de estudio y desde mi perspectiva aún deberían mantenerse.

Fuentes

Archivos

AHC Archivo Histórico de Cartagena: *Gaceta de Bolívar*, *Diario de Bolívar*.

- BNC Biblioteca Nacional de Colombia: *La Verdad, La Regeneración, Registro de Bolívar, La Escuela Normal, El Gladiador, El Maestro de Escuela, Revista de la Instrucción Pública de Colombia, Revista Escolar, La Bandera Nacional.*

Bibliografía

- Acevedo, Ariadna (2011), "Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato. México, 1876-1910", en Alicia Civera Acevedo, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX y XX*, Miguel Ángel Porrúa-El Colegio Mexiquense, México, pp. 73-100.
- Agulhon, Maurice (1989), *Marianne au combat: l'imagerie et la symbolique républicaine de 1789 à 1880*, Flammarion, París.
- Alarcón Meneses, Luis, Jorge Conde Calderón y Adriana Santos Delgado (2002), *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena (1857-1886)*, Fondo de publicaciones de la Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.
- Amaro Peñaflores, René (2006), "La construcción de la ciudadanía en Zacatecas: las corporaciones artesanales y la instrucción para el trabajo en el siglo XIX", *Revista Investigación Científica*, núm. 2, Zacatecas, UAZ
- Andrade, Margot (2011), "Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración", *Historiolo. Revista de Historia Regional y Local*, núm. 3, abril, pp. 154-172.
- Báez, Miriam (2004), *Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical. 1870-1886*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.
- Bazant, Milada (1993), *Historia de la educación durante el Porfiriato*, El Colegio de México, México.
- Berquist, Charles. (1977), "Una década de Regeneración, 1886-1896", en Jesús A. Bejarano (comp.), *El siglo XIX visto en Colombia visto por historiadores norteamericanos*, La Carreta, Medellín, pp. 115-174.
- Cardona Zuluaga, Patricia (2001), "La escuela: el germen del Estado, el progreso y la civilización. La inserción de las ideas modernas en el Estado Soberano de Antioquia vistas desde los planes educativos de los liberales radicales y de la Regeneración. Un estudio comparativo. 1870-1890", tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.
- Castro, Luis (2011), "Estado nacional y escuelas rurales en el espacio andino y pampino del norte de Chile (Tarapacá 1880-1930)", en Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (coords.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, Miguel Ángel Porrúa, El Colegio Mexiquense, México, pp. 139-173.
- Flórez, Roicer (2010), "El uso privado de la autoridad pública en el Estado Soberano de Bolívar, 1863-1878", tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en convenio con la Universidad de Cartagena, Cartagena.
- González, Fernán (1979), *Educación y Estado en la historia de Colombia*, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) (Serie Controversia), Bogotá.
- González Stephan, Beatriz (1995), "Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado", en Beatriz González et al. (comps.), *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*, Monte Ávila, Venezuela, pp. 432-433.

- Granja-Castro, Josefina (2009), "Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México, 1870-1930", *Revista Mexicana de Investigación Histórica*, vol. 14, núm. 40, enero-marzo, pp.217-254.
- Guerra, François-Xavier (1999), "El soberano y su reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina", en Hilda Sábato (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, Fideicomiso Historia de las Américas (Serie Estudios), Fondo de Cultura Económica, México, pp. 34-61.
- Jaramillo, Jaime (1982), "El proceso de la educación desde el Virreinato a la época contemporánea", *Manual de Historia de Colombia*, t. III, Procultura, Bogotá, pp. 230-250.
- Lionetti, Lucía (2005), "La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27 pp. 1225-1255.
- Loaiza, Gilberto (2007), "El maestro de escuela o el ideal del ciudadano en la reforma educativa de 1870", *Revista Historia Crítica*, núm. 34. Bogotá, Universidad de los Andes, pp. 62-91.
- ____ (2011), *Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación (Colombia, 1820-1886)*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Molina Hernández, Jorge (1999), "Las políticas de recatolización en la Provincia de Cartagena, 1878-1898", tesis para optar al título de historiador, Universidad de Cartagena, Colombia.
- Ortiz, Luis J. (2005), "Guerras civiles e Iglesia católica en Colombia en la segunda mitad del siglo XIX", en Luis Javier Ortiz Mena et al., *Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia, 1840-1902*, Universidad Nacional de Colombia-Unibiblos (col. Textos), Bogotá, pp. 47-82.
- ____ (2009), "La regeneración en Colombia, 1878-1902", en Diana Bonnet, Michael LaRosa y Mauricio Nieto (coords.), *Colombia: preguntas y respuestas sobre su pasado y presente*, Universidad de los Andes, Bogotá, pp. 231-254.
- Pacheco, Berena y Libis Castellanos (2010), "La educación durante la Regeneración en Cartagena 1885-1895", tesis de grado para optar al título de historiadora, Universidad de Cartagena, Colombia.
- Palacios, Marco (2002), "La Regeneración en el espejo liberal y su importancia en el siglo XX", en Rubén Sierra Mejía (ed.), *Miguel Antonio Caro y la cultura de su época*, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, pp. 261-278.
- Rausch, Jane (1993), *La educación durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*, Instituto Caro y Cuervo-Universidad Pedagógica de Tunja, Bogotá.
- Ríos Zúñiga, Rosalina (2005), *Formar ciudadanos. Sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Roldán Vera, Eugenia (2010a) "Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la Ciudad de México en el primer tercio del siglo XIX", *Bordón: Revista de Pedagogía*, vol. 62, núm. 2, pp. 68-80.
- ____ (2010b) "Formación ciudadana en los orígenes del Estado mexicano: el espacio escolar y su dimensión ceremonial en las primeras décadas de vida independiente", *Memoria electrónica del Tercer Foro de Investigación Educativa "Educación y Ciudadanías Emergentes"*, San Luis Potosí.
- ____ (2012) "La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos", en Ariadna Acevedo y Paula López (coords.), *Ciudadanos inesperrados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, El Colegio de México-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México, pp. 39-69.

- Rosanvallon, Pierre (1999), *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal*, Instituto Mora, México.
- _____ (2003), *Por una historia conceptual de lo político*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Rubiano Muñoz, Rafael (2002), "El intelectual y la política. Miguel Antonio Caro y la Regeneración en Colombia", *Utopía siglo XXI*, vol. 2, núm. 8, enero, pp. 421-452.
- Salas Martínez, Luisinho (2009), "Educación, maestro y ciudadanía durante el liberalismo radical: el caso del Estado Soberano de Bolívar, 1870-1886", tesis de pregrado para optar al título de historiador, Universidad de Cartagena, Colombia.
- Serrano, Sol (1990), "¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX", en Pilar Gonzalbo (coord.), *Familia y educación en Iberoamérica*, El Colegio de México, México, pp. 153-170.
- _____ (1998), "La escuela chilena y la definición de lo público", en François-Xavier Guerra y Annick Lempérière (coords.), *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglo XVIII-Siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica-Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, pp. 340-362.
- _____ (2000), "La estrategia conservadora en la consolidación del orden liberal en Chile, 1860-1890" en Marcello Carmagnani (coord.), *Constitucionalismo y orden liberal en América Latina, 1850-1920*, Nova Americana, Torino, pp. 121-155.
- _____ (2003), "La ciudadanía examinada: el control estatal de la educación en Chile (1870-1886)", en Antonio Annino y François-Xavier Guerra (coords.), *Inventando la nación*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 550-564.
- Silva, Renán (1991), "La educación en Colombia 1880-1930", en Alvaro Tirado Mejía, Jorge Orlando Melo, Jesús Antonio Bejarano (dirs.), *Nueva historia de Colombia*, vol. 4, Planeta, Bogotá, pp. 61-63.
- Solano Sergio, Roicer Flórez y William Malkún (2008), "Ordenamiento territorial y conflictos jurisdiccionales en el Bolívar Grande, 1800-1886", *Historia Caribe*, vol. V, núm. 13, pp. 63-119.
- Traffano, Daniela (2007), "Educación, civismo y catecismos políticos: Oaxaca, segunda mitad del siglo XIX", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1043-1063.
- Verbel Chávez, Grey (2005), "Élites y redes de poder en torno al proyecto regenerador. Cartagena 1874-1892", tesis para optar al título de historiadora, Universidad de Cartagena, Colombia.
- Viviel, Adriana (2002), "Educación, manuales de urbanidad y códigos de policía: la modernidad de la Regeneración", *Noventa y nueve. Revista de Investigación Cultural*, núm. 3, pp. 50-75.

Publicaciones electrónicas

- Constitución Política de Colombia*, documento pdf disponible en: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2212/13.pdf>> (fecha de consulta: 23/02/2016).
- Menéndez, Rosalía (2012), "Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la nación", *educ@upn.mx. Revista Universitaria [versión electrónica]*, núm. 6, documento pdf disponible en: <<http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hemeroteca/27-revista-6/183-las-iniciativas-y-los-proyectos-educativos-del-siglo-xix-mexico-y-la-construccion-de-la-nacion>> (fecha de consulta: 24/10/2017).

LUISINHO EDER SALAS MARTÍNEZ es historiador, egresado de la Universidad de Cartagena (2009), Maestro en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" (2016) y actualmente estudiante de segundo semestre del Doctorado en Historia de la misma universidad. Sus líneas de Investigación son historia social de la educación, formación de la ciudadanía en Colombia y su Región Caribe durante el siglo XIX e historia política. Entre sus publicaciones se encuentran: "El ferrocarril Cartagena-Calamar: la desaparición de una empresa heroica, 1950-1951", *Trenzando*, núm. 2, Cartagena, 2009, pp. 11-20; "Formando al ciudadano. La educación durante el liberalismo radical: el caso del Estado Soberano de Bolívar, 1870-1886", *El Taller de la Historia*, núm. 3, Universidad de Cartagena, 2010, pp. 303-333.

Recibido: 5 de enero de 2017.

Aceptado: 18 de septiembre de 2017.

Discordias y solidaridades: los preceptores de primeras letras en Puebla (1820-1860)

Discords and Solidarities: Elementary
School Teachers in Puebla (1820-1860)

Mariana Marín Ibarra

Universidad Autónoma de Tlaxcala

clasedeetica@hotmail.com

Resumen

La creación de la escuela pública mexicana, a partir de la era independiente, requirió la participación de los preceptores de primeras letras quienes se encargarían de forjar a los nuevos ciudadanos mexicanos. La presente investigación indaga cómo actuaron los preceptores en las escuelas públicas sufragadas por el Ayuntamiento de la ciudad de Puebla después de que se disolvió su gremio, en un estado que brindó ciertas facilidades y tímida infraestructura para la educación. Se muestra la serie de tensiones que tuvieron lugar entre el Ayuntamiento y los mismos preceptores durante varias décadas del siglo XIX, tensiones que llevaron al grupo a construir solidaridades, especialmente en coyunturas adversas como la intervención norteamericana y los embates estructurales de las Leyes de Reforma.

Palabras clave: preceptores, Ayuntamiento, Puebla, primeras letras

Abstract

The creation of the Mexican public school in the independence era required the participation of the teachers in charge of the formation of the new citizens. This article explores the performance of teachers in the schools run by the municipality of the city of Puebla after the formal dissolution of their corporation, within a state which provided some facilities and a weak infrastructure for public education. The article shows the tensions between the Puebla municipality and the teachers throughout several decades of the nineteenth century, a period during which the teachers developed a number of solidarities, especially in adverse situations such as the North-American Invasion and the structural changes brought about by the liberal Reform Laws.

Keywords: teachers, municipality, Puebla, elementary schools.

Introducción

La investigación sobre la historia de la educación se ha abordado desde distintos ámbitos, pero es necesario mencionar que a partir de los años setenta del siglo xx los estudiosos movieron el lente de enfoque de una historia que vislumbra los acontecimientos a otra que coloca el centro de atención en la importancia de las estructuras, aunque posteriormente se optó por atender una historia "cuyo interés mayor es el estudio, plural y diverso de los procesos pedagógicos y educativos. El trabajo historiográfico, en consecuencia, se desplazó de las estructuras a los actores" (Márquez, 2004: 30).

Atendiendo entonces a las nuevas propuestas, la presente investigación visibiliza a los actores del proceso educativo. Particularmente a los preceptores de primeras letras que vivieron y laboraron en la ciudad de Puebla durante la primera mitad del siglo xix. Asimismo se rescatan los nombres de los preceptores y preceptoras de primeras letras, así como los mecanismos de selección implementados por el Cabildo Angelopolitano y la Junta de Caridad para el desarrollo de la enseñanza pública; se analizan los elementos de poder existentes en dicho proceso en el que se observan las fuerzas que mediaron entre los miembros del Ayuntamiento y el clero, instituciones formadoras del conocimiento de primeras letras.

Es de vital importancia señalar que a lo largo del presente artículo los términos *maestro(a)* y *preceptor(a)* se usarán de manera indistinta debido a que en las fuentes de archivo así aparecen. En los documentos consultados, tanto el Ayuntamiento como las escuelas o los visitantes hicieron uso indiscriminado de dichos términos sin aludir a una diferencia entre ellos, práctica que se observa constantemente durante todo el periodo de estudio que aquí presentamos.

A continuación se listan los cuatro apartados que componen este artículo. El primero es referente a los antecedentes generales de la investigación de la historia de la educación en México que enmarca el periodo 1820-1860; posteriormente, se establecen los antecedentes novohispanos que muestran la formación del gremio de preceptores poblanos; en el tercer apartado se alude a la importancia que tuvo la invasión norteamericana la cual afectó el óptimo desenvolvimiento de la escuela pública en la ciudad angélica, particularmente en la labor de los maestros; y, finalmente, se establece el cisma que generaron las Leyes de Reforma al favorecer el proceso de secularización de la educación. Se profundiza, especialmente, en el rescate de nombres y fragmentos de la trayectoria académica de los preceptores y se destaca la interesante labor de la familia Bermúdez.

Estado del arte

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha dado pasos significativos en materia de historia al haber creado en años anteriores una serie de libros sobre las investigaciones educativas existentes en México. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra la colección *La Investigación Educativa en México (1999-2002)* (2003), que se encarga de compilar balances historiográficos en torno a los trabajos hallados de las etapas colonial, decimonónica y del siglo xx.

Los autores brindan diversas fuentes de investigación para la historia debido a que se encargan de enumerar una amplia bibliografía concerniente a distintos momentos cronológicos. De igual forma crean un diccionario que establece conceptos y bases teórico-metodológicas que ayudan a la investigación de la historia educativa; promueven un listado de tesis de licenciatura y posgrado que mencionan los aportes que se han hecho en la República Mexicana, dejando en claro la riqueza del trabajo colaborativo y la necesidad de formar redes de investigación que permitan generar, unir y fomentar la investigación regional.

Es importante reconocer la enorme labor de las redes de investigación educativa, puesto que sólo de esa forma se conocen las valiosas aportaciones regionales a la historia de la nación, reconstruyendo fragmentos de un rompecabezas que se arma a través de investigaciones serias, profundas y relevantes. Así, las propuestas del COMIE brindan un camino certero respecto a los estudios históricos de la educación y puntualizan en la necesidad de debatir acerca de la feminización del magisterio a través de diversas ópticas. Si bien se ha mencionado a las mujeres en la historia su participación ha pasado desapercibida como sujetos susceptibles de ser analizados desde una perspectiva de género y no como parte de un todo institucional, pues dentro de lo global se desdibujan las relaciones de poder informales existentes en las relaciones sociales.

Los trabajos pioneros de Dorothy Tanck de Estrada y Anne Staples sobre la educación decimonónica han sido referencia obligada para los estudios educativos, pues sus aportes generales y particulares dan luz a la historia de la educación mexicana. Una excelente compilación de artículos al respecto la tenemos en el libro *Historia mínima ilustrada de la educación en México* (Tanck de Estrada, 2011), editado por El Colegio de México y en el que ambas autoras participan con sus análisis sobre el sistema educativo, desde la legislación, la pedagogía y la vida cotidiana de la escuela elemental y los estudios superiores.

El amplio estudio de Tanck muestra los avances y particularidades del entramado educativo a partir de la capital virreinal; desentraña los acontecimientos desde finales del siglo xviii, la política de las Cortes de Cádiz y la importancia del castellano como lengua oficial desplazando al latín, sólo por mencionar algunos aspectos. En la sección del México independiente evidencia los progresos y permanencias y, sobre todo, desmitifica el monopolio

educativo de la institución eclesiástica al mencionar los diversos cuerpos creados para el desarrollo institucional político-económico de un Estado más moderno que no pudo frenar la vorágine proveniente de las ideas ilustradas. La concepción ideológica de varios siglos no pudo eliminarse de tajo, de tal manera que en el siglo posterior se verá una clara combinación entre la educación tradicional virreinal y los aportes ilustrados, sin embargo, no se profundiza en la participación del profesorado en la construcción del complejo entramado educativo.

Anne Staples, en su artículo "El entusiasmo por la independencia" (Tanck de Estrada, 2011: 149-188), muestra los grandes paradigmas educativos establecidos a partir de la creación del México independiente. El imaginario político promovió la cultura de la culpabilidad hacia los españoles como responsables del gran atraso del país tras siglos de dominación. Surgieron entonces figuras políticas, escritores y religiosos ansiosos de terminar con el analfabetismo. Sin embargo, dichas figuras se enfrentaron a la realidad mexicana basada en la diversidad cultural, diferencias rurales y urbanas, los indígenas, la inexistencia de carreras técnicas que la modernidad demandaba y la necesidad apremiante de formar ciudadanos con un territorio económicamente quebrado tras la Guerra de Independencia. Por tanto, el trabajo de Staples resalta esas discrepancias culturales y no se enfoca al ámbito citadino como es el objetivo de la presente investigación.

La reconstrucción histórica que se refiere a la participación de los maestros como actores importantes del sistema educativo, regularmente se disuelve ante la presentación de un marco contextual o la vida en el aula dejando de lado el rescate de su biografía, los mecanismos de poder a los que se enfrentaron e incluso sensibilidades ante un presente adverso.

Los estudios realizados para el caso poblano reconstruyen la historia de la educación a partir de las bases mencionadas. Así, podemos referirnos a Estela Munguía Escamilla (2010) quien en una investigación de largo aliento rescata el contexto histórico-social; o a la perspectiva institucional en la tesis de Mónica Alejandra Rosales Salazar (2008) sobre la Junta Patriótica; o al trabajo de Lourdes Herrera Feria sobre el Hospicio de Pobres (2015). A partir de este último se desprende una serie de investigaciones que rescatan una infancia asilada y el papel de las comadronas y maestras de los menesterosos (2012a). Así también se brinda un panorama general de la instrucción pública en Puebla durante el siglo XIX en el que se atiende el número de escuelas y alumnos reconocidos por el Ayuntamiento (2012b); la mirada de la infancia desamparada.

El rescate histórico de la educación poblana también se dio a manos de Jesús Márquez Carrillo en cuyo libro, *La obscura llama, élites letradas, política y educación en Puebla 1750-1835* (2012), reconstruye el escenario social, político y educativo de la ciudad de Puebla desde el último tercio del virreinato hasta los años treinta del siglo XIX con el establecimiento en México del liberalismo y la Ilustración, corrientes que afectaron significativamente la práctica

educativa al promover la creación de un aparato público cívico que se encargaría de establecer nuevas formas de control social.

Es a partir de los aportes de Herrera, Márquez y Torres que se puede crear una línea que brinde continuidad a la historia de la educación poblana, puesto que la presente investigación indaga sobre un periodo escasamente estudiado debido a las constantes batallas y los cambios de gobierno. Se rescatan las vicisitudes político-sociales a las que se enfrentaron los preceptores al crear alianzas que favorecieron el desarrollo de su práctica y que, de acuerdo con su relación con las prácticas del poder ejercidas por la Iglesia y el Estado, se enraizaron en la sociedad logrando ejercer el arte de las letras, pero siempre amparados en la política pública y en estrategias sociales, mecanismos indispensables para tener éxito.

Es fundamental salvar esbozos de biografías que ayuden al historiador a desentrañar los lazos y solidaridades familiares o amistades que forjaron las redes del grupo de preceptores de primeras letras; entrelazar la vida pública con su participación pública debido a que, finalmente, fueron estas personas quienes forjaron los criterios de cientificidad creados por el Estado y de los que se apropió la población mostrando la compleja vorágine en la que aún se halla inmerso el espacio educativo.

Antecedentes novohispanos: el gremio de preceptores

Una característica de la sociedad novohispana es la creación de estamentos sociales, así las relaciones entre los individuos se realizaron a través de corporaciones que trabajaron como articulaciones de un cuerpo más grande donde la cabeza era el Estado. Los maestros no fueron ajenos a dicho devenir social y crearon su corporación nombrada El Arte de Enseñar a Leer, Escribir y Contar y la Doctrina Cristiana. Para 1601 se formó el Gremio de los Maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras (Rodríguez, 2014: 80). Los maestros debían ser de sangre pura, cristianos viejos, hijos legítimos y probar sus buenas costumbres logrando así que sólo los españoles pudieran formar parte. Este gremio brindó una serie de concesiones a sus miembros gracias a los postulados realizados por Enrique II y Carlos V, que les permitieron portar armas, tener esclavos con espadas y caballos de armas, además de que no podían ser encarcelados y gozaban de una distinción respecto a su arte (Tanck de Estrada, 2005: 92).

Dentro de este grupo se establecieron reglamentos internos que protegían a sus miembros de la competencia y al mismo tiempo limitaban el oficio para dar fiel seguimiento a lo estipulado en las ordenanzas, quedando así los miembros bajo la autoridad municipal. Los maestros de la ciudad de Puebla que ingresaban al gremio de primeras letras tenían que

realizar un examen de conocimientos ante el Cabildo y sólo podían ser de nacionalidad española; incluso se aceptó a las mujeres para la escuela de las amigas y se les exigía ser españolas, presentar su fe de bautismo, pureza de sangre, una carta del párroco y debían realizar un examen, además de tener buena conducta y comprobantes de legitimidad. Entre los requisitos de los preceptores varones se les pedía saber leer romana en libros y cartas, saber escribir con letras bien formadas, se les demandaba realizar planas de letras y tener habilidades para sumar, restar, dividir, multiplicar y hacer cuentas (Rodríguez, 2014: 81-82).

Los preceptos establecidos desde la cédula del 14 de agosto de 1768, que promovían la participación de los maestros seculares en las escuelas de primeras letras hicieron mella en la Puebla novohispana donde la influencia del clero se hizo patente en el proceso de selección de preceptores. Es por ello que las preocupaciones y los consejos de los párrocos se hacían oír para eliminar a los que consideraban personas poco acreditadas para la enseñanza, como se muestra en la siguiente cita: “[...] los buenos párrocos que hoy lamentan la desgracia de tener que confiar su grey a la conducta escandalosa de un vago que se les vende por maestro de primeras letras, no por haber otro: entendiéndose entonces en la Junta de Caridad, podrían conseguir para sus escuelas unos sujetos hábiles y de recomendable conducta” (Rosales, 2008: 54). Para acceder a cualquier plaza de maestro en las escuelas públicas para varones o mujeres los preceptores debían presentar cartas de buena conducta, de preferencia acreditadas por su párroco o por alguna persona reconocida ampliamente por la sociedad como moralmente destacada.

Durante el periodo colonial se formaron las escuelas denominadas “Amiga”, lugares en donde se instruía a las niñas pobres. Pero la percepción social que se generó en torno a las maestras atendía a dos discursos: el de Tomás Salgado para quien dicho arte era una “profesión a la cual se llegaba por el solo hecho de ser viejas y necesitadas”, o las opiniones de León Ignacio Pico, que las definía como “ancianas ignorantísimas o fanáticas o visionarias, sin educación y sin principios, que emprenden esa carrera sólo porque no pueden mantenerse en otra” (Torres, 2014).

El ámbito masculino de la enseñanza distó mucho del femenino en la ciudad de Puebla. Mientras que las maestras no gozaban de una buena imagen frente a los letrados, al ser consideradas personas ignorantes, los preceptores lograban destacar no sólo por los exámenes públicos de sus alumnos, sino que también se hacían presentes mediante propuestas específicas que ayudaban a mejorar el sistema de enseñanza dentro de las escuelas de primeras letras. Así, en 1818, Vicente Uruanga presentó al Ayuntamiento sus “cuentas útiles, selectas y necesarias para facilitar la instrucción de la aritmética y ayudar a los padres de familia a ahorrar en la compra de libros”. (Torres Domínguez, 2014: 236). Algunos planteamientos fueron tan destacados que, por ejemplo, el reglamento interno de la Escuela del

Barrio de San Antonio se estableció como obligatorio para todas las instituciones educativas de primeras letras ubicadas en la traza urbana.

Desde el siglo XVIII las ideas ilustradas se hicieron presentes en la Nueva España y un siglo más tarde se consolidaron mostrando a los gremios como los causantes del desorden y la laxitud social, por tanto, no es de extrañarse que para 1814 se hubieran abolido los gremios, con lo cual se perdió el estricto control de las primeras letras.

Las Cortes de Cádiz fueron un referente en materia de instrucción, cabe señalar que a partir de los postulados establecidos en ellas se forjó el sistema educativo del México independiente. Así, la modernidad de la educación pública se estableció en un contexto adverso, ya que la población angelopolitana se enfrentó a crisis económicas, epidemias e intervenciones extranjeras que se fortalecieron con los sitios a la ciudad, motivados por las pugnas entre liberales y conservadores.

La era de la bonanza (1820-1846)

Los tiempos de relativa paz en la ciudad de Puebla fueron aquellos que permitieron empezar a cimentar las bases de la enseñanza pública y gratuita, es decir de 1820 a 1846. Las nuevas escuelas gratuitas fomentadas por el Ayuntamiento se amalgamaron con aquellas nacidas en el seno de la Iglesia que se ocupaban de la educación de la población menesterosa, además de conjugarse con las organizadas por los civiles como fue la Junta de Caridad, creando así una labor conjunta entre clero y Ayuntamiento para el fomento de la enseñanza gratuita.

Las ideas políticas ilustradas permearon en los ámbitos sociales y políticos de la naciente sociedad mexicana y se llevaron a cabo a partir del México independiente. Sin embargo, como menciona Francois Xavier Guerra, el modelo elegido por los políticos mexicanos no fue el más idóneo para el tipo de contexto en el que vivieron; es de destacar que eligieron un régimen "individualista cuando esta última está formada por actores colectivos; democrático, cuando el voto es meramente ficticio; ateo o agnóstico, cuando la sociedad es profundamente católica" (Guerra, 1985: 184-185).

Durante el siglo XIX se hablaba de lo necesario que era la instrucción de las masas para poder ilustrarlas, teniendo como objetivo final la felicidad individual, familiar y social. En palabras del inspector de escuelas: "Es una verdadera necesidad de la época para que puedan aprovechar los bienes y mejoras materiales, y los adelantos en todos ramos con que está brindando el siglo actual"¹. Con ello se hacía responsable al gobierno de emitir leyes que se

¹ Archivo Histórico General Municipal de Puebla (en adelante AHGMP), Sección: Expedientes, vol. 69, pp. 125v-126r.

encargarán de lograr el bien común y la felicidad del pueblo, pues de lo contrario se podría llegar a la ruina social.

Existió entonces un consenso respecto a la imperiosa necesidad de hacer llegar las primeras letras a los poblanos y para lograrlo se requirieron recursos económicos, ya que "si la nación se define por su educación, ésta se sustenta por los recursos que se otorguen" (Becerril, 2013: 51). Por tanto, el Ayuntamiento se encargó de sostener las escuelas mediante el establecimiento de impuestos que sufragaran las necesidades del nuevo país. El inyectar dinero de las arcas municipales tuvo como consecuencia que el aparato de escuelas públicas se articulara en torno a un eje: el Ayuntamiento como vigilante, protector y administrador.

Atendiendo al modelo sociopolítico que influyó la creación de las instituciones educativas no es de extrañarse que los actores que participaron en el proceso, en este caso los preceptores, continuaran en el siglo XIX con las arraigadas prácticas coloniales que existieron en su imaginario. La atención de corte pastoral permeó la educación pública a través de los "principios teológicos del cuidado del alma (los cuales) se revisan como elaboradas técnicas para intensificar las subjetividades a través de la autoinspección y autorrectificación" (Popkewitz, 1998:80). Dichas ideas moldearon a los futuros ciudadanos mexicanos desde las primeras letras.

El siglo XIX vio nacer y difundirse la enseñanza pública gratuita a través de las escuelas de primeras letras. El discurso de la escolarización fue el estandarte del gobierno mexicano. En ese sentido la misión era "rescatar al niño de los males morales y económicos de la industrialización, y de producir al ciudadano que participara de una sociedad democrática liberal" (Popkewitz, 1998:75). Es así que la importancia y trascendencia de los preceptores se hace patente, por lo que es necesario reconocerlos y visibilizarlos para comprender su labor educativa.

Los mecanismos de selección establecidos por el clero desde el periodo colonial siguieron vigentes después del proceso de independencia. Será una constante, a lo largo de la era decimonónica, que los preceptores deban acreditar su moralidad y religiosidad mediante cartas de recomendación elaboradas por los párrocos se trata de un primer e importante filtro para poder acceder a la enseñanza de primeras letras. Así el clero se convirtió en un aval de la enseñanza secular.

Es necesario enfatizar los mecanismos de poder existentes entre las autoridades y los preceptores, ya que mientras algunas peticiones se quedaron en espera de resolución otras fueron rápidamente contestadas por la Comisión de Escuelas. Por tanto, como menciona Francois Xavier Guerra respecto a la creación del Estado moderno:

[...] no tenía ante él (quién) más que comunidades indígenas o campesinos todavía coherentes, haciendas y enclaves señoriales, clanes familiares, redes de lazos personales

y de clientelas, en fin, una multitud de cuerpos fuertemente jerarquizados, pequeños y grandes; uno de ellos gigantesco, la Iglesia como estamento, todavía omnipresente, vista como piedra angular de todo el antiguo edificio sociopolítico (Guerra, 1985: 11).

La relación entre clero y gobierno se hace patente en tanto que realizaban acciones conjuntas en pro de la educación de los desvalidos habitantes de Puebla. Está el caso en el que se aumentó el sueldo no de una sino de cuatro maestras que laboraron en la amiga de Nuestra Señora de los Gozos y se enfatiza que esta misma situación se dio en la escuela que llevaba la Junta de Caridad, asociación que fue ampliamente cobijada por el Ayuntamiento. Todas estas escuelas gozaron de presupuesto y facilidades para el desarrollo de la instrucción pública. Probablemente hubo lazos de poder entre los directivos de la Junta de Caridad y los de la escuela De los Gozos, puesto que ambas había miembros del clero y existía un pensamiento ampliamente influido por la Iglesia.

El cabildo poblano trató de tener conocimiento de lo ocurrido dentro del espacio escolar para lo cual delegó la tarea en visitadores que examinaban a los preceptores. Sin embargo, el dictamen no se realizaba invariablemente en cuestión de conocimientos, sino que también se revisaba la puntualidad de los maestros y los alumnos, el cumplimiento del reglamento, el carácter rudo o indulgente del docente, las doctrinas y costumbres que se practicaban dentro del aula, además de conocer los libros que se manejaban y saber si los alumnos adelantaban en su educación.² No obstante, para este último requerimiento no se crearon parámetros que pudieran medir dicho adelanto, por tanto, la apreciación quedaba a la consideración empírica del visitador.

Mientras que para las escuelas públicas se establecieron visitas mensuales, para las particulares éstas eran bimestrales con el fin de cuidar "que no se enseñen en ellas doctrinas contrarias a la sana moral y religión, y a la constitución y forma de gobierno".³ A pesar de las buenas intenciones del Ayuntamiento se observa que la situación superó las capacidades del Estado, ya que son exiguos los informes hallados respecto al estado de la educación en Puebla los cuales se remiten exclusivamente a algunas de las escuelas públicas, por tanto, la labor de los maestros de escuelas privadas no estaba controlada como en las escuelas gratuitas, gozando así del privilegio de no ser observadas por el gobierno.

El nombre y la palabra de las mujeres que serían las nuevas preceptoras quedan invisibilizados tras la voz del padre o el esposo quienes hablaban por ellas ante el Ayuntamiento, logrando acuerdos válidos y exitosos. Sin embargo, es importante reconocer que la participación de las mujeres en la esfera pública fue significativa, pues en el caso de las preceptoras de primeras letras encontrarse al servicio del Ayuntamiento de Puebla las convirtió en sujetos

² AHGMP, Sección: Expedientes, vol. 69, f. 142v.

³ AHGMP, Sección: Expedientes, vol. 69, f. 144r.

dignos de reconocimiento por la ardua labor en la formación de los nuevos ciudadanos, útiles para la sociedad y la nación. Las maestras encontraron un espacio público importante para brindar sus saberes permeando de sus conocimientos a la niñez poblana, de tal forma que el aula se volvió un espacio de apropiación, empoderamiento y difusión de sus convicciones, ya que al no existir la uniformidad en el programa se hizo patente la creatividad y el pensamiento personal al momento de ejercer la labor de enseñanza.

Asimismo, cabe preguntarse qué ocurrió con las mujeres que no tuvieron un hombre que hablara por ellas. Es ahí donde se encuentran las voces de las preceptoras, sus saberes y sentires ante las difíciles condiciones sociales y laborales. Rescatando el ejemplo de María Rosa Pérez se puede apreciar a una mujer fuerte que expone ante el gobierno las dificultades con las que realizó su labor de enseñanza, como se testifica en la siguiente declaración:

Ma. Rosa Pérez, mujer de Juan Nepomuceno Salamanca, originaria de esta ciudad, ante la acreditada justificación de V. E. y como mejor proceda Digo: que hace algún tiempo que me he dedicado a enseñanza en primeras letras a cuantas niñas asisten a mi establecimiento de amiga que tengo puesto en la esquina del Parian, gratuitamente mas como la indigencia de mi esposo no le permite auxiliare a causa de sus enfermedades, y deseandole continuar condicho establecimiento en beneficio del público, ocurro a V. E. para que en obsequio de la Juventud desvalida, a la que dispensa su protección en desempeño de sus deberes, se digne auxiliarme con la cantidad que tenga a bien, para el sostén del referido establecimiento.⁴

Ante esta petición no se halló que el Ayuntamiento emitiera algún tipo de apoyo o respuesta para aliviar las necesidades de María Rosa Pérez quien antes de demostrar la importancia de su labor, con el propósito de acreditar la seriedad y el compromiso social, lo primero que destaca en su escrito es puntualizar que es habitante de la ciudad y que posee una moralidad respetable al estar casada y declara como parte de la causa de su invalidez los nullos recursos económicos que su esposo aporta al ámbito familiar, mismo que al parecer tiene una extensión con la actividad laboral de María Rosa, pues de acuerdo con sus palabras parece ser que fue a su esposo a quien recurrió primero para sostener el establecimiento de primeras letras y después al Ayuntamiento, a pesar de que la amiga que dirigía era pública y gratuita.

Como se observa, la labor docente sirvió a las maestras como un mecanismo para tener un trabajo remunerado y contribuir al sostenimiento del hogar. Ellas se desempeñaron en el ámbito público y privado, en la educación y en la labor de los servicios necesarios para el sostenimiento del trabajo remunerado y la familia, favoreciendo una doble jornada para las mujeres de escasos recursos realizando la labor proveedora; es decir, el sostén de sus hogares.

⁴ AHGMP, Sección: Expedientes, vol. 69, f. 251r.

Consideremos ahora que tanto hombres como mujeres recurrieron en sus discursos a destacar no sólo su ocupación y experiencia en primeras letras; en muchos casos se observó que sus palabras aludieron a la compasión y el auxilio por parte del gobierno para ser útiles y ejercer una ocupación retribuida, provechosa y digna que en su ámbito personal ayudara a solventar las carencias existentes.

La intervención norteamericana y sus repercusiones (1847-1855)

Mientras los letrados liberales del siglo XIX establecieron una fe ciega en lo que consideraron el ideal de nación, la sociedad mexicana continuó con sus antiguas estructuras ideológicas. Hasta los años cuarenta de la época decimonónica dichas prácticas siguieron vigentes al constatarse la ficción de la nación. Así, élite letrada, ideología y sociedad permanecieron divididas y su cisma se acrecentó con la invasión de las tropas norteamericanas (Guerra, 1985: 207).

La situación económica del país comenzó a mermar debido a las guerras internas y de intervención extranjera con lo cual la vida cotidiana de los planteles educativos, así como la de los preceptores, se vio afectada en sus finanzas personales al suspenderse el pago de sueldos.

El paso de la intervención norteamericana por Puebla suscitó múltiples conflictos sociales, la inestabilidad pública se hizo palpable y la situación económica se desgastó aún más. Esto significó el cierre de escuelas durante el sitio a la ciudad y fue necesario enviar comunicados departamentales solicitando a los jueces de paz su intervención para auxiliar a la Compañía Lancasteriana a seguir con sus actividades de enseñanza pública. Incluso el mismo Ayuntamiento angelopolitano menciona, a través de su tesorero, que la ocupación norteamericana de la ciudad afectó sus arcas, ya que se perdió el fondo que abastecía diversos ramos entre ellos el educativo; es por ello que solicita a la capital que se le envíen recursos para el pago a los preceptores.⁵

Debido a lo anterior el auge en cuanto al establecimiento de escuelas y la escolarización en masa se vio frenado con la intervención. Las escuelas de la ciudad cerraron debido al sitio estadounidense y posteriormente hubo desconcierto entre los habitantes pues varios planteles no abrieron por la inexistencia de recursos económicos.

La tensa situación social y económica motivó la movilización de los maestros de primeras letras para exigir al Ayuntamiento el pago de sus sueldos. Como mencionan Crozier y Friedberg, "la acción colectiva [...] no son más que soluciones específicas que han creado o instituido

⁵ AHGMP, Sección: Expedientes, vol. 70, pp. 79r-79v.

actores relativamente autónomos, con sus recursos y capacidades particulares, a los problemas que plantea la acción colectiva [...] con miras a cumplir objetivos comunes” (1990: 1).

Lo anterior era con el objetivo de conseguir la retribución de su trabajo, por lo cual los maestros José María Buenhombre, Mariano Cruz, Joel Agustín Gómez, José Bermudez, María de la Luz González y Soledad González unieron fuerzas y de forma grupal solicitaron al Ayuntamiento el pago de los meses de noviembre y diciembre de 1842, para lo cual señalaban: “[...] hoy estrechados ya de la miseria y confiados en que nuestras voces hallarán benévola acogida en esa respetable corporación”, y solicitaban ayuda y justicia para solventar las carencias existentes en la educación primaria.⁶

A pesar de la insistencia de los instructores de primeras letras y de que el cabildo encontró certero el adeudo mencionado, el cual ascendía a un total de 686 pesos con dos reales, cifra considerable para la época, no se efectuó el pago por las labores realizadas. Es así que una vez más las malas condiciones laborales motivaron que los preceptores enviaran al Ayuntamiento una nueva carta en la que reiteraban la solicitud del pago de sus salarios y presentaban el panorama general en que se hallaba la instrucción primaria, así también dejaban ver las pasiones que los embargaban:

Excelentísimo Señor. Los preceptores de primeras letras y maestras de amiga que suscribimos ante la notoria justificación de V[uestra] E[xcelencia] con el debido respeto decimos: que cuando nos decidimos a abrazar la penocisima carrera de dar lecciones de primeras letras, a un número indefinitivo de alumnos, que casi en su totalidad pertenecen a la clase más incapas de tratarce, no pudimos hacerlo, sino porque nuestras familias, mas o menos numerosas, nos exigían todo género de sacrificios. Comprometidos con el público, y vigilados por diversas comisiones, era preciso que sacrificáramos a la enseñanza casi todas las horas del día, quedando privados de la oportunidad de buscar un real, para suvenir a las necesidades mas urgentes: asi es, que después de malbaratar los poquísimos intereses que teníamos, capaces de enagenar: de empeñar aún la ropa indispensable para el uso diario, y apurar la paciencia de las personas que nos dispensaron favor, nos hemos visto cargados de deudas, avergonzados por nuestros acredores, y en tal estado de miseria, que mas de una vez no han tomado nuestras familias sino un alimento en el día, ahora infortuna y calidad y cantidad, que sería para un anacoreta correspondiente a los días unos cuanteros [...] nuestros males se hacen cada día mayores, ya nuestros acredores nos tienen reducidos al rincón más oculto; y aun este no tenemos seguro; y sin amigos, sin dinero, sin sus muebles que enagenar, morimos deudamos de la memoria, que sacrifica a cuantos tienen la desgracia de depender de nosotros. En tan obligadas circunstancias no podemos menos que ocurrir a V[uestra] E[xcelencia] suplicándole que pues en su servicio hemos llegado a tal extremo, aún cuando sea inculpable en no habernos

⁶ AHGM, Sección: Expedientes, vol. 70, f. 41v.

pagado religiosamente nuestros sueldos, se digne mandar que de preferencia se nos acuda a que sea en bonos parciales con los dos mil trescientos setenta y siete pesos que se nos deben desde el mes de Junio hasta el dos de Diciembre en que se nos mandó suspender la enseñanza, y servirán para cubrir compromisos en que el decoro mismo de V[uestra] E[xcelencia], esta empeñado. A V[uestra] E[xcelencia] reiteramos nuestras suplicas que esperamos se dignará atender. Puebla Febrero 14 de 1848. José Bermudez, Josefa María Bermudez, José María González, Soledad Gonzalez, Juan M. Remolina, Catarina Gonzalez, José María Buenhombre, Alvina Oropeza de la Cruz.⁷

La presente carta es invaluable para estudiar a los preceptores decimonónicos, pues en ella narra su sentir respecto a las desfavorables condiciones en que realizaban su labor. En este sentido esgrimían que, desde su perspectiva, la enseñanza de las primeras letras no era un oficio digno de seguir —al menos en el imaginario social poblano— ya que refieren con puntualidad que su labor les daba vergüenza, situación creada por el contexto adverso en el que se desempeñaban. Es palpable que el grado de insatisfacción, el cual se encuentra íntimamente relacionado con la gran cantidad de alumnos que atendían, parece no tener fin y, sobre todo, muestran sus prejuicios ante los pobres y la pobreza en la que viven, arguyendo que en las escuelas públicas se debía tener trato con las personas más bajas y que, a su consideración, eran personas de difícil trato, un pensamiento clasista existente desde la época colonial.

En el escrito se destaca la acción vigía del Ayuntamiento ante la labor de la enseñanza al señalar que se sentían vigilados y, seguramente, intimidados por las diversas comisiones emitidas desde el gobierno, A pesar de no pagar económicamente los servicios prestados, la institución les solicitaba no tener ningún otro tipo de ingreso con otra actividad. Apoyados en el compromiso de servir a la comunidad y cumplir con las demandas de las comisiones, los maestros tenían amplias jornadas laborales que les impedía desempeñar cualquier otra labor en la que recibieran remuneración.

La acción social a la que recurren los preceptores los hace retomar el poder ante la estructura organizativa del Ayuntamiento. Así, "la conducta del subordinado también está en función de las posibilidades de agruparse con sus colegas y de su capacidad para construir relaciones" (Crozier y Friedberg, 1990: 3) con lo cual logra participar en el juego del poder ante instituciones aparentemente estables.

El discurso se centra en relacionar la importancia del oficio y la remuneración correspondiente, creando un lazo de unión entre lo público y lo privado. Es aquí donde las necesidades familiares saltan a la luz, pues la escasez económica se hace factible cuando no hay alimentos que sufraguen las necesidades básicas de los preceptores y sus familias. Incluso, el discurso

⁷ AHGMP, Sección: Expedientes, vol. 70, f. 41v.

religioso se hace presente cuando mencionan los sacrificios realizados para solventar sus necesidades más apremiantes.

La desesperación se hace presente a través de las palabras, pues se menciona la necesidad de haber recurrido a préstamos de amigos, familiares, conocidos, prestadores de servicios, empeño de bienes propios, etc., con el propósito de sobrellevar la apremiante situación económica por la que atravesaban.

Para concluir, respecto a esta carta, se muestra que la situación adversa creó solidaridades y lazos de unión entre los preceptores que vivieron penurias muy similares y el Ayuntamiento respondió favorablemente a sus peticiones. Dicha acción propició que otros maestros que abandonaron sus puestos ante la falta de retribución económica también pidieran que se les solventaran las deudas. Tal fue el caso de la maestra de primeras letras María Guadalupe Arce quien cerró la amiga en que laboraba debido a que sólo se le pagaron ocho pesos a lo largo de dos meses y enfatiza que el desempeño en la enseñanza fue arduo y puntilloso con la normatividad impuesta, tanto que cortó con la clientela que había creado mediante sus trabajos de costuras y se halló en la indefensión económica, además de adeudar las rentas del establecimiento, razón por lo que solicitaba que se le pagaran los 70 pesos y medio real adeudados a su cuenta.⁸

Algunos de los nombres que aparecen en la lista no formaron parte de aquellos que se hicieron oír ante el cabildo angelopolitano; sin embargo, también les fue reconocida la deuda que se tenía con ellos y se buscó resarcirla.

Cabe destacar entonces que como afirman Crozier y Friedberg:

Los hombres no se adaptan pasivamente a las circunstancias, sino que son capaces de jugar con ellas. Los actores no son nunca totalmente libres, pero el sistema está igualmente influido, incluso corrompido por las presiones y las manipulaciones de los actores... el hombre... es antes que nada una libertad, o más precisamente un agente autónomo capaz de calcular y de manipular, que se adapta e inventa en función de las circunstancias y de los movimientos de los otros. Por esto, una organización no es un conjunto transparente, sino el reino de las relaciones de poder, de influencia, de regateo y de cálculo (Crozier, Michael y Friedberg, Erhard, 1990: 4).

Por lo tanto, se observa que en México los preceptores se desarrollaron como actores colectivos que bajo un mismo estandarte –el pago de su dinero– enfrentaron al poder gubernamental, pues notaron que el poder es una relación y no un atributo de cada actor. Por lo que, la elección libre de formar parte de una comunidad disgustada con el Ayuntamiento, forjó lazos que culminaron en derechos y responsabilidades por parte de sus integrantes.

⁸ AHGMP, Sección: Expedientes, vol. 70, f. 92r.

La inestabilidad que trajo consigo la invasión norteamericana se hizo evidente dos años después del conflicto. Hacia 1849 siguen apareciendo en los documentos del Ayuntamiento las cartas de las maestras, a través de las cuales se pueden percibir las irregularidades en su labor y en los pagos. En este caso, la maestra de la amiga perteneciente a la Junta de Caridad y quien laboraba desde 1831 reclamó su pago de 15 pesos mensuales que obtenía de la Junta que, en colaboración con el Ayuntamiento, asignaba para la subsistencia de la preceptora.⁹ Finalmente, el Ayuntamiento liquidó las deudas de los maestros de las escuelas públicas y realizó un informe con los nombres y las partidas de cada preceptor.

La creación de la figura docente en el imaginario del gobierno fue impecable, se convirtió en sinónimo de ciudadano ideal, pues tanto hombres como mujeres no sólo debían demostrar sus conocimientos, sino que también debían acreditar la alta moralidad de sus personas, algo que se consolidó como requisito indispensable para el Ayuntamiento el cual estaba convencido de que sólo un individuo con altos valores sería capaz de enseñar a los demás el talento, los saberes y la adecuada forma de conducirse en una sociedad moderna.

En este sentido, no es de extrañarse que entre las cartas que los preceptores enviaban al Ayuntamiento también se encontraran otros escritos elaborados por algún religioso que, en su carácter de confesor, se convertía en aval de la alta moralidad del solicitante por lo cual enviaba una amplia recomendación a los miembros del gobierno. La importancia de la actividad política de los actores se hace patente en dichos documentos, ya que a través de las cartas de presentación y recomendación se conoce el tipo de instrucción que se saba en la sociedad angelopolitana, sobre todo, cuando se habla de que una década antes no había diferencia entre la actividad del Estado y la Iglesia; por lo contrario, desde la perspectiva que adopta este artículo, eran instituciones que trabajaban juntas en pro del bien social.

La influencia de las Leyes de Reforma en la instrucción pública (1856-1861)

Las arcas municipales se encontraban en quiebra desde la intervención, y los sitios a la ciudad de Puebla hicieron mella en el sistema educativo público. El cisma se profundizó más cuando la institución que solidificó su proyecto de instrucción durante tres siglos abandonó la maquinaria del progreso. La separación Iglesia-Estado afectó profundamente el mecanismo público educativo, como se muestra a continuación.

Después de la intervención norteamericana el devenir sociopolítico poblano no mejoró. Hacia 1856 se dieron tres sitios debido a la imposición de las leyes de desamortización

⁹ AHGMP, Sección: Expedientes, vol. 70, f. 111r.

eclesiástica y eliminación de fueros religiosos. Todos estos enfrentamientos ocurrieron dentro de la traza urbana y, por supuesto, afectaron la vida cotidiana de los poblados quienes trataron de seguir adelante ante un panorama de pobreza e incertidumbre laboral y social.

Se llevó entonces a cabo la desacralización del espacio urbano, es decir, mediante las Leyes de Reforma se estableció la desamortización de bienes eclesiásticos y, con ello, una marcada diferenciación entre lo sagrado y lo profano. La intención era formar una cultura cívica entre los nuevos ciudadanos mexicanos, de tal manera que se comenzó por el establecimiento de un panteón nacional y la formación de héroes de bronce que motivaron la consolidación del Estado-Nación.

El delicado lazo entre los poderes civil y religioso se rompió tras la emisión de dichas leyes y, por supuesto, la población angelopolitana reaccionó en defensa de su fe. Tal como ya se mencionó, los últimos sitios se realizaron en apoyo de la religión y el fuero, incluso la Iglesia tuvo que emitir un comunicado, por parte de su obispo Antonio Pelagio quien mediante un impreso pedía a sus feligreses vivir en armonía, sin tumultos, ya que la intención no era atentar en contra de él o de la Iglesia.¹⁰

En este contexto el Ayuntamiento realizó en 1858 una nueva revisión del gasto público en materia de instrucción de primeras letras que nos permite hacer el seguimiento de las trayectorias académicas de algunos preceptores, debido a que a través del gasto público se registra la continuidad en el oficio, al inscribir en el mismo los nombres de los docentes en servicio.

Al parecer, el único preceptor que tuvo una trayectoria en el oficio fue Mariano Manrique, ya que su nombre aparece en los documentos de 1848 y diez años más tarde sigue figurando entre las listas. Lo anterior muestra que, posiblemente, el mundo de la enseñanza de primeras letras, en su inestabilidad institucional y la constante escasez en cuanto a remuneración económica, vio desfilan una serie de personas que ocuparon el puesto como un oficio más para su subsistencia con lo que difícilmente lograban establecer una trayectoria académica.¹¹

Asimismo, cabe la posibilidad de que los maestros hubieran mudado sus residencias fuera de la ciudad y ejercieran su profesión en otros planteles. El apellido Bermúdez, por ejemplo, era ampliamente conocido en el mundo de la enseñanza en Puebla durante el siglo XIX, pero hay dificultad al rastrear a los maestros por su apellido dado que los documentos no mencionan la particularidad del nombre, por tanto, no se sabe con exactitud a cuál de todos los Bermúdez es a quien se hace referencia.

Es también necesario señalar que la fuente de primera mano consultada sólo muestra a aquellos profesores a quienes el Ayuntamiento no pudo pagarles su sueldo, por tanto, es probable que los Bermúdez, al tener ciertas concesiones y encontrarse inmersos en las escuelas de

¹⁰ AHGMP, Serie: Leyes y decretos, vol. 17, p. 249r.

¹¹ AHGMP, Serie: Leyes y decretos, vol. 17, f. 205r.

la Junta de Caridad y otros puestos de vigilancia educativa, tal vez no tuvieron el problema del pago y por ello sus nombres no aparecen.

Dicho actor social —Bermúdez—, por las relaciones sociales que pudo tejer, que adquirieron mucha fortaleza y privilegiaron su participación en la escena pública, se convirtió entonces en un ejemplar del concepto de experto; es decir, “es el único que sabe hacer las cosas, lo cual permite resolver algunos problemas cruciales para la organización. Su intervención es negociada contra beneficios y privilegios [...] [adquiriendo] un monopolio” (Crozier y Friedberg, 1990: 10).

Por otra parte, las diferencias entre profesores se hacían evidentes, pues mientras los maestros nocturnos sólo daban clases por un lapso de hora y media a un número escaso de alumnos, los diurnos de las escuelas masculinas y femeninas dedicaban la mayor parte del día a su labor de enseñanza con aulas repletas de alumnos. A pesar del contraste de horas trabajadas ambos recibían igual sueldo, cuando su labor por lo que toca a horas invertidas era inequitativa a todas luces. Mientras los nocturnos lograban empatar dos trabajos a los diurnos se les exigía dedicación exclusiva, incluso, cuando no había dinero en las arcas del Ayuntamiento eran los segundos quienes siempre se quedaban sin pago alguno.

La significativa presencia de la familia Bermúdez

Reconstruir las biografías de los maestros del siglo XIX es una tarea ardua, puesto que son escasos los rastros de sus vidas en un mar de documentación pública que difícilmente puede brindar un seguimiento de su vida o su trayectoria académica, sin embargo, algunos documentos brindan esbozos entre los cuales el historiador puede intentar realizar un trabajo de tal magnitud.

Las sociedades tradicionales buscaban crear lazos a través del primer grupo básico de la sociedad: la célula familiar, contando con el parentesco como la primera relación surgida de un grupo original basado en la relación de sangre o en alguna alianza matrimonial. Así, “tienen en la mayoría de los casos la fuerza de lazos afectivos intensos, y se refuerzan por la comunidad de intereses, pues los miembros de la familia son a menudo solidarios tanto en el éxito como en el fracaso” (Guerra, 1985: 128). Además, cuentan con generaciones jóvenes que suceden a las que van envejeciendo, lo que convierte a la célula familiar en un actor inmortal que delega en las generaciones futuras el éxito social, a través de la red de relaciones tejidas desde décadas anteriores.

En la escala de valores de la sociedad los lazos que unen a la familia son considerados superiores a cualquier otro y es necesario añadir que al parentesco de sangre también se suman el político, el espiritual y el de compadrazgo, mismos que se ven reflejados en dicha unidad social. En este caso, el apellido Bermúdez es un apellido singular que aparece a lo largo de

diversos documentos. Esto nos motivó para intentar reconstruir lo que se piensa como un pasado familiar en la historia de la instrucción poblana, a partir de diversas fuentes bibliográficas y de archivo donde podemos observar la vida del actor colectivo familiar.

El primer rastreo mostró que Ángel Bermúdez fue el primero en aparecer en la escena decimonónica, ya que es él quien en 1814 se convirtió en el preceptor de la Escuela de Escribir que llevó a cabo la Junta de Caridad. Logró obtener el puesto gracias a su impecable informe de vida, costumbres, limpieza de sangre y buenas disposiciones. Su labor como maestro en dicha escuela continuó hasta 1831. Asimismo, la Escuela de Leer fue llevada a cabo por la Junta bajo los mismos requerimientos y le fue encargada, de 1818 a 1831, a José Mariano Bermúdez, pariente de Ángel Bermúdez (Rosales, 2008: 59-60).

Existe un documento que muestra cierta trascendencia de la vida de Ángel, pues se menciona su participación en los espacios religiosos lo cual —seguramente— fungió como carta de recomendación para destacar su amplia moralidad, virtudes y compromiso con el clero por su desempeño como mayordomo y tesorero de la archicofradía del Señor de la Expiración, fundada en la iglesia de San Juan de Letrán y colegios de niñas vírgenes de la Purísima Concepción y San José de Gracia de la ciudad de Puebla.¹² Se muestra entonces que tanto Ángel como José Mariano entraron en el gremio mediante los estándares establecidos en el periodo colonial el cual, a pesar de los cambios realizados en la legislación influenciada por el movimiento de independencia, seguramente continuó dentro del imaginario novohispano.

Los expedientes hallados en el Ayuntamiento referentes a apoyos para la enseñanza de primeras letras muestran a un tercer pariente: José María Bermúdez, preceptor de la Escuela Gratuita ubicada en el barrio de San Antonio, quien realizó las gestiones propicias para que su hija Josefa Bermúdez ingresara en el mundo de la enseñanza de primeras letras, logrando el establecimiento de la amiga en una casa del mismo barrio.

La actividad política y administrativa de José María Bermúdez como preceptor del barrio de San Antonio fue notable en la ciudad de Puebla, debido a que su reglamento de escuela fue instaurado en las demás escuelas públicas y también a que se convirtió en la cabeza del grupo de profesores examinadores de las maestras de primeras letras que consideraban acceder a cualquier establecimiento público. El nombre de José María Bermúdez aparece nuevamente en el grupo de maestros que solicita al Ayuntamiento enérgicamente su pago en 1848, acción que nuevamente resultó exitosa.

Diez años más tarde (1858) el nombre de José Bermúdez aparece, nuevamente, en la lista de los preceptores encargados de las escuelas diurnas de primeras letras; incluso su hija continuó en el cargo solicitado para ella desde 1830 y surgen en escena dos nuevos nombres:

¹² BJML-BUAP, Sección: Escuela de Artes y Oficios, caja 52, exp. 2, sin número de folio.

Mateo y Mariano Bermúdez, preceptores encargados de dos escuelas nocturnas para la enseñanza de primeras letras.

En una carta de 1862 la preceptora María Inés Manjarrés se queja de haber sido víctima de un fraude orquestado por Mariano Bermúdez a quien ahora se le menciona como inspector de escuelas y, a pesar de que no se halló un documento que diera fe del postulado, el Ayuntamiento nunca se preocupó por desmentir tal aseveración, por tanto, se da por cierto el comentario de Inés.¹³

No podemos saber si el referido Mariano es el mismo que era nombrado como José Mariano quien en un principio fue preceptor de la escuela a cargo de la Junta de Caridad. Pero atendiendo a la precisión de los nombres esto indica que se trata de dos personajes distintos y que el primero —Mariano Bermúdez— escaló de las escuelas nocturnas a inspector de planteles, afirmaciones que se realizan a partir de algunos documentos hallados en el Archivo Municipal.

Notas finales

La historia de la educación en Puebla presenta una serie de retos que se deben subsanar. En primer lugar el hecho evidente de la necesidad de reconstruir las biografías de los preceptores de primeras letras quienes dejaron su legado a partir de los conceptos que sembraron en sus alumnos durante su paso por las escuelas públicas de la ciudad. En segundo lugar, además de atender dicha demanda se favorecería una reconstrucción de los saberes docentes donde no sólo se conocerían los métodos de selección, sino que se profundizaría en la formación de preceptores de primeras letras, los cuales tuvieron mayor influencia en la población al impactar en el amplio espectro de la educación básica, cosa que no lograron los estudios profesionales.

La injerencia del clero poblano en la formación de la niñez fue amplia, ya que se dio a través de los espacios de poder que ocupó el cabildo angelopolitano para realizar los criterios de selección de los preceptores, siendo evidente que sus miembros más allegados obtuvieron plazas mejor remuneradas o de mayores incentivos económicos por parte del Ayuntamiento.

Es necesario recalcar que uno de los requisitos en el proceso de selección de los candidatos a ocupar las plazas otorgadas por el Ayuntamiento para los preceptores de primeras letras era la presentación de una carta que demostrara la moralidad de los hombres y mujeres que desearan ingresar a la instrucción pública. En general, dicha carta era expedida únicamente por sacerdotes que aprobaban la rectitud del solicitante, o por particulares

¹³ AHGMP, Sección: Expedientes, vol. 71, f. 85r.

reconocidos socialmente por su calidad moral, mismos que también debían ser avalados por el clero. Por ello la Iglesia fue un actor importante en las normas que más tarde aprobaría y reconocería el Ayuntamiento como características deseables en sus ciudadanos empezando por sus preceptores modelos de la infancia.

Aunado a lo anterior, la participación eclesiástica estaba implícita en el anquilosado imaginario social, pues los preceptores de primeras letras que enseñaron en la primera mitad del siglo XIX cargaban con el peso de los conocimientos novohispanos que arraigadamente estableció la actividad pastoral creada y difundida por la Iglesia poblana. Además de que los valores y principios éticos al estar relacionados con los conceptos morales de la época se basaron en las premisas que estableció y aprobó la mitra para demostrar la buena conducta de los individuos.

Fuentes

Archivos

Archivo Histórico General Municipal de Puebla (AHGMP), Puebla, Pue., Fondo: Expedientes, vols. 69, 70 y 71.

Biblioteca Antigua José María Lafragua-BUAP (BJML), Puebla, Pue., Fondo: Escuela de Artes y Oficios, caja 52.

Bibliografía

Becerril, Roberto (2013), "La política ilustrada y el financiamiento educativo. Más continuidad que ruptura", en Alicia Civera Cerecedo (coord.), *Experiencias educativas en México, un recorrido histórico*, El Colegio Mexiquense, A. C., Fondo Editorial del Estado de México, México.

COMIE (Comité Mexicano de Investigación Educativa) (2003), *La investigación educativa en México*, SEP, CESU, México.

Crozier, Michael y Erhard Friedberg, (1990), *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, Alianza Editorial Mexicana, México.

Guerra, Francois Xavier (1985), *México: del antiguo régimen a la revolución*, FCE, México.

Herrera, Lourdes (2007), "La infancia asilada en las instituciones de asistencia pública en Puebla durante la segunda mitad del siglo XIX", en María de Lourdes Herrera Feria (coord.), *Estudios sociales sobre la infancia en México*, BUAP, Puebla.

_____ (2012a), "Frágiles y desamparados: mujeres y niños en la ciudad de Puebla", en Carlos Contreras y Miguel Ángel Cuenya (coord.), *Puebla. Historia de una identidad regional*, vol. 2, *Siglo XIX. De la lucha por la soberanía nacional a la modernidad porfiriana*, Milenio, México.

Herrera, Lourdes (2012b), "Panorama de la instrucción elemental en la ciudad de Puebla durante el siglo XIX", en Carlos Contreras y Miguel Ángel Cuenya (coords.), *Puebla. Historia de una identidad regional*, vol. 2, *Siglo XIX. De la lucha por la soberanía nacional a la modernidad porfiriana*, Milenio, México.

_____ (2015), "La fundación del hospicio de pobres en la Puebla de los Ángeles, 1771-1832", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 3, núm. 5, enero-junio, México, pp. 69-96.

Márquez, Jesús (2004), *Historia social y cultural de la educación. Trayectoria y notas para su estudio en Puebla*, BUAP, México.

- Márquez, Jesús (2012), *La oscura llama, élites letradas, política y educación en Puebla 1750-1835*, Educación y cultura-BUAP, México.
- Munguía, Estela (2010), *Puebla, algunos capítulos de su historia educativa. De la independencia a la revolución*, Educación y cultura-BUAP, México.
- Neve, Mariana (2009), *La construcción de los saberes pedagógicos del magisterio poblano durante el Porfiriato*, tesis de licenciatura en Historia, BUAP, Puebla.
- Pineau, Pablo (1999), "Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad", *Revista de Estudios del Currículum*, Editorial Palomares, Barcelona, pp. 39-61.
- Popkewitz, Thomas S. (1998), *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, UNAM, México.
- Rosales, Mónica Alejandra (2008), *La Junta de Caridad y Sociedad Patriótica para la Buena Educación de la Juventud. Puebla 1813-1829*, tesis de licenciatura en Historia, BUAP, Puebla.
- Rodríguez, Lucero (2014), *La irrupción del libro en la educación de niñas y la apertura de amigas gratuitas en la ciudad de Puebla*, t de maestría en Historia, BUAP, México.
- Tanck de Estrada, Dorothy (2005), *La educación ilustrada 1786-1836*, El Colegio de México, México.
- _____. (coord.) (2011), *Historia mínima ilustrada de la educación en México*, El Colegio de México, México.
- Torres, Rosario (2014), "La enseñanza de primeras letras a las niñas de Puebla, un estudio a partir de sus reglamentos 1790-1843", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. II, núm. 4, julio-diciembre, pp. 223-242.

MARIANA MARÍN IBARRA es estudiante del doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Sus líneas de investigación son historia de las mujeres e historia de la educación pública. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: "Voces ocultas. Las preceptoras poblanas de primeras letras en el siglo XIX", *Variedad y diversidad. Acercamientos a los trabajos, actividades y condiciones de las mujeres en México, siglos XIX y XX*, Gloria A. Tirado Villegas y Elva Rivera Gómez (coords.), BUAP, México, 2017, pp. 39-50; "Una laudable ocupación: la enseñanza de primeras letras en la ciudad de Puebla en 1863", *El Pregonero* [revista digital], Archivo Histórico del Ayuntamiento de Puebla, 2016, pp. 4-6; "Visibilizar a las poblanas del siglo XIX. Vacíos y retos en los estudios históricos", *Seguir las huellas. Hacia el primer centenario del primer congreso feminista*, BUAP, México, 2015, pp. 31-46; y "Educación, el discurso de la modernidad", *Memorias del Congreso Internacional e Educación*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, núm. A 052, 2015.

Recibido: 9 de mayo de 2017.

Aceptado: 18 de septiembre de 2017.

El idioma mexicano visto desde las escuelas de pueblos tlaxcaltecas, 1900-1930

The Mexican Language Seen from the Schools of Tlaxcaltecas Towns, 1900-1930

Daniel Gibran Castillo Molina

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Unidad Monterrey

simpatiaazul@hotmail.com

daniel.castillom@cinvestav.mx

Resumen

En este artículo analizo el uso oral de la lengua náhuatl en el contexto educativo de pueblos pertenecientes a la cabecera municipal de Santa Ana Chiautempan, Tlaxcala, antes y después de la Revolución mexicana. Para ello, rescato a los docentes originarios de pueblos sujetos y de la misma cabecera. El objetivo principal es mostrar el uso que se hace de una lengua indígena en los primeros años educativos de niños hablantes para que éstos puedan comprender sus clases y su acercamiento al español. Muestro que los maestros hablantes de la lengua nativa local de hecho la utilizaban en las comunidades y las aulas, aun cuando su uso fue tema de fuertes controversias entre los pedagogos mexicanos durante las primeras décadas del siglo XX, tanto antes como después de la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

Palabras clave: lengua náhuatl, Tlaxcala, educación rural, maestros, castellanización.

Abstract

This article analyses the oral use of the nahuatl language, in the context of formal education, in the indigenous towns belonging to the municipality of Santa Ana Chiautempan, Tlaxcala, before and after the Mexican Revolution. I follow the trajectories of teachers who were from both the municipal headtown and surrounding pueblos. The main purpose is to show that they did use the indigenous

¹ Este artículo es resultado de mi tesis de maestría para obtener el grado de maestro en Ciencias en la especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV, sede sur Ciudad de México, a principios del 2017.

language with native, monolingual children during their first years of schooling, in order to facilitate their comprehension and further acquisition of Spanish. I show that many teachers who were bilingual did in fact use the local language to enable children both to understand and acquire further knowledge of Spanish, even though this practice was a topic of strong controversy among Mexican pedagogues during the first two decades of the twentieth century and after the founding of the federal Ministry of Public Education (SEP) in 1921.

Keywords: *Nahuatl language, tlaxcala, rural education, teachers, Spanish language.*

Introducción

Abordar la historia del uso de una lengua indígena en el devenir educativo mexicano ha sido un reto para los diferentes investigadores interesados en dicha temática. Desde el siglo xvi la Corona española impulsó la castellanización de los nativos en el continente americano. Bárbara Cifuentes señala que se consideraba al español una lengua superior necesaria para civilizar a los nativos (Cifuentes, 2002: 47). A pesar de lo anterior, las lenguas indígenas con frecuencia fueron utilizadas por los religiosos para el adoctrinamiento cristiano y la educación. En 1696 Carlos II estableció el español como único idioma oficial válido en los aspectos gubernamentales (Cifuentes, 1998). En el siglo xix el discurso de la igualdad de ciudadanía en el México independiente impidió que se debatiera la diversidad poblacional y lingüística del país, por lo que el tema de las distintas lenguas se fue relegando de los ámbitos políticos y educativos. Los habitantes de muchos pueblos nunca dejaron de hablar su lengua materna, ya sea de forma monolingüe o bilingüe; era común su empleo oral y formaba parte de su cotidianidad. Lo anterior ocasionó que, en la mayoría de los casos, la práctica de una lengua distinta de la dominante no fuera expresada por las personas de forma escrita, favoreciendo la oralidad.

Según Alicia Martín y Carlos Escalante, los trabajos analíticos sobre la historia de la educación indígena corresponden a procesos educativos en la primera mitad del siglo xx y en la época colonial (Martín y Escalante, 2017: 349). Algunos de los estudios que han abordado el uso de las lenguas en la historia de la educación mexicana son los siguientes: Bárbara Cifuentes (1998, 2002) analizó la política lingüística de México, otorgándole atención al rubro educativo durante los siglos xix y xx; Shirley Brice Heath (1970) describió la política lingüística a través de toda la historia de México retomando a educación; Ariadna Acevedo (2011a, 2011b y 2012), a través de sus investigaciones, ha rescatado algunas evidencias del uso del totonaco y el náhuatl por parte de algunos profesores en las escuelas de la Sierra Norte de Puebla a finales del siglo xix y principios del xx.

Respecto al caso tlaxcalteca, Jacqueline Messing (2003 y 2006) abordó para el municipio de Contla la historia oral de sus habitantes y el impacto del uso del mexicano en espacios como la escuela; Elsie Rockwell (1994, 2004, 2006a, 2006b, 2007a y 2007b), por su parte, ha expuesto la importancia del mexicano en la educación de los niños de la zona de La Malintzi a través de su historia educativa. Sin embargo, es necesario incorporar nuevos estudios no sólo para Tlaxcala sino para otros estados, que sin duda contribuirán a la historiografía educativa indígena en México.

Este estudio se centró en un corpus limitado debido a la poca información escrita que existe: algunos documentos en los fondos histórico y educativo del Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala (AHET) ofrecieron fojas muy explícitas del uso del mexicano por parte de los docentes para la educación y castellanización de los niños. Una mención del profesor Andrés Lima y su bilingüismo, el informe escolar de un director sobre el uso del mexicano por parte de su ayudante Ricarda Muñoz en el primer grado y las peticiones de los mismos padres de familia de contar con profesores hablantes de la lengua materna de la población, son ejemplos claros de la importancia y uso de una lengua indígena en la educación de estos pueblos y barrios de Santa Ana Chiautempan. Los principales objetivos son demostrar que los profesores utilizaron la lengua materna en la educación de los niños de estos pueblos, y el posicionamiento de los padres de familia locales frente al uso del idioma mexicano.

Como sustento teórico y metodológico recuperé el análisis de la microhistoria mexicana de Luis González y González (1997a y 1997b). Carlos Escalante Fernández plantea que para la historia de la educación los espacios municipales pueden rescatar la vida de los profesores: sus comportamientos, su relevancia local y su aceptación vecinal (Escalante, 2006: 84). El mismo Escalante sustenta que a través de la mirada local se puede ganar tiempo y profundidad de estudio en temas educativos (Escalante, 2006: 82). Así, analizo a los profesores y padres de familia locales con mayor detenimiento dentro de su microespacio para conocer lo que realmente sucedía en esas escuelas, sacando a la luz el uso de una lengua ajena a la dominante en la educación, proponiendo mirar de una manera distinta la historia de la educación mexicana y rescatar lo que se ignoraba o les causaba polémica a los grandes pensadores y pedagogos mexicanos de la época, que no debatían la utilidad, a principios del siglo xx ni en los primeros años de la educación posrevolucionaria, de las lenguas indígenas en la educación de los pueblos hablantes.

En este artículo presento un panorama general sobre la situación de las distintas lenguas mexicanas en el contexto educativo desde el siglo xix hasta los primeros años del siglo xx. Posteriormente, muestro el contexto de los pueblos pertenecientes al municipio de Santa Ana Chiautempan durante la temporalidad de estudio. Argumentaré con ejemplos el uso del mexicano, por parte de algunos profesores, como auxiliar en clases con niños monolingües

durante la temporalidad de estudio. Finalmente, dedico un apartado a un curso preparatorio en el que participaron algunos profesores para la castellanización de los niños.

La educación mexicana y las lenguas

Durante la evangelización de los nativos en los nuevos territorios conquistados por la Corona española las órdenes religiosas utilizaron en buena medida las lenguas indígenas de los pueblos con el propósito de llevar a cabo una cristianización más eficiente.

En el México independiente el discurso de la igualdad de ciudadanía obligó a considerar a toda la población sin distinción de castas, dejando de lado una educación planeada para la población indígena. Dotarlos de una visibilidad durante el siglo XIX es difícil: en el plano político oficial dejaron de existir los pueblos de indios, descuidando el tema de las lenguas, la identidad y la cultura de los distintos pueblos de México.

En 1820 el liberal Juan Rodríguez Puebla buscó un proyecto educativo planeado para los indígenas en el que se emplearían sus lenguas para la enseñanza (Castillo, 2017: 75). Sin embargo, políticos liberales como José María Luis Mora no avalaron una educación especializada y mucho menos la utilización de las lenguas nativas. Shirley Brice Heath señala que los portavoces de los indios eran pocos como para alterar la orientación de la política educativa durante el primer siglo de independencia (Heath, 1970: 101-102). Durante el siglo XIX ni existió ni se debatió una política lingüística unificada en México; el único idioma oficial válido era el español. La educación impartida en el México independiente era asimiladora e integracionista, con el objetivo de favorecer la construcción de una nación homogénea y mestiza. Lo anterior, no impidió que algunos obispados continuaran con la tarea de educar a los indígenas bajo sus propias lenguas. Cifuentes (2002: 65) señala que para educarlos no era necesario anteponer la enseñanza del español. La Iglesia tenía la tradición de imprimir textos y gramáticas en lenguas indígenas, sobre todo en náhuatl.

En 1857 el liberal Ignacio Ramírez instó a que se publicaran materiales educativos en lenguas indígenas (Castillo, 2017: 77). Otros como Francisco Pimentel no discutieron la utilidad de educar a los indígenas. Martín y Escalante (2017: 349) señalan que hace falta saber más sobre la educación de los indígenas en el siglo XIX. Durante estos años se formaron la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y la Academia Mexicana de la Lengua, despertando el interés por las distintas lenguas de México, aunque sus miembros ignoraron la heterogeneidad lingüística del país, sus estudios comenzaron a debatir el tema lingüístico en México.

A principios del siglo XX en el plano político y social no se debatía la diversidad lingüística en México. Al parecer, no existía ninguna legislación o reglamento sobre el uso de las

lenguas vernáculas en la educación. Los lingüistas como Francisco Belmar reconocieron la diversidad idiomática de México; Heath señala que la propuesta educativa de la Sociedad Indianista era que se produjeran textos en lenguas vernáculas, sobre todo para cuestiones de enseñanza agrícola, pero ni funcionarios ni políticos hicieron caso de estas propuestas (1970: 122-124).

En el plano cotidiano de los pueblos se vivía de una forma distinta. Eric Hobsbawm plantea que, a pesar de la tendencia por lograr la unificación de las naciones mediante una lengua nacional, los distintos pueblos de cada nación mantenían en cierta medida sus propias lenguas, a pesar de que patrocinaban el uso de la lengua dominante (Hobsbawm [1991], citado en Castillo, 2017: 77). En Tlaxcala era común que los pueblos siguieran usando su lengua materna, aunado al uso del español; Hilario Vázquez Santa Anna relata que los pobladores de las faldas de La Malintzi usaban su lengua dentro del pueblo (1928: 12). Manuel Urquía describe el uso del mexicano al señalar que se hablaba con mucha facilidad y frecuencia, particularmente en las discusiones de los habitantes y sus relaciones familiares (1942: 16). Para la época, el bilingüismo era algo usual en Tlaxcala, pues muchos pueblos conocían y usaban el español y eso no suponía dejar de lado su lengua materna (Castillo, 2017: 80).

El 18 de junio de 1911 se puso sobre la mesa el tema de las lenguas indígenas en la educación mexicana. Durante el gobierno provisional de León de la Barra se autorizó la instrucción rudimentaria que tenía por objeto "enseñar al individuo de raza indígena, a hablar, leer y escribir en castellano" (Aguirre [1973], citado en Castillo, 2017: 78). Gregorio Torres Quintero rediseñó las rudimentarias, patrocinando el método directo que consistía en la enseñanza del español sin la utilización de las lenguas indígenas. Los criterios sobre la educación de los indígenas variaban y no existió acuerdo de cómo lograrlo, aunque ya existía la preocupación. Hacia 1921 se desconocía realmente el número de lenguas y hablantes. Heath sostiene que durante la etapa de José Vasconcelos no se admitía que las lenguas vernáculas fueran un instrumento educativo (Heath, 1970: 137). Pedagogos como Rafael Ramírez retomaron el método directo de Quintero en la castellanización impulsada por la fundada Secretaría de Educación Pública (SEP). Moisés Sáenz comenzó a considerar el uso de las lenguas como auxiliares para los profesores.

En Tlaxcala no existía ninguna ley o reglamento educativo que señalara o prohibiera el uso del mexicano en las escuelas, no hay indicios de que antes o durante los primeros años posrevolucionarios existieran quejas o preocupaciones por parte de los políticos estatales del uso del mexicano en la educación tlaxcalteca. Los profesores del sistema estatal que hablaban mexicano utilizaban la lengua sin que nadie se los señalara. Este trabajo demostrará que los mismos pueblos pedían un profesor hablante de mexicano y español, y que era fundamental contar con el conocimiento de la lengua materna de los pueblos para poder educar a los niños.

Panorama social de los pueblos y barrios de Chiautempan

El municipio de Chiautempan se encuentra en la zona centro sur del estado de Tlaxcala, a escasos kilómetros de la ciudad de Tlaxcala. Entre 1900 y 1930 sus pueblos como Tetlanohcan y Tlaltelulco² se extendían hacia las faldas del volcán La Malintzi conocido localmente como Matlalcueyétl.

La zona centro sur contaba con la mayor densidad de población,³ y buena parte de la mano de obra provenía de los pueblos asentados en las faldas de La Malintzi. Chiautempan contaba con pueblos reconocidos como entidades políticas y con su propia delimitación territorial. La lengua náhuatl, conocida en estos pueblos como mexicano, era su lengua materna; además de ser pueblos obreros se dedicaban al comercio de madera y carbón, y a la fabricación de trementina, que los habitantes vendían en la cabecera y otros municipios aledaños.⁴ En los barrios de Ixcotla y Texcacoac, más cercanos a la cabecera, los informes escolares detallan que los habitantes eran tejedores de lana.⁵

El grado de bilingüismo también variaba entre los pueblos, pues en cierta medida dependía de su cercanía con la cabecera y los diferentes oficios que desempeñaban los habitantes (Castillo, 2017: 82). Debido a la constante interacción social y comercial, los habitantes contaban con cierto uso del español como segunda lengua. Dolores Plá señala que en el censo de 1921 a la población indígena por primera vez se le clasificó como tal por el criterio lingüístico (Plá, 2005: 67). No es fácil determinar qué tanto usaban y conocían el español las personas ni el grado de conocimiento de una lengua indígena, por lo que las cifras de los censos no son confiables.

² El nombre de los pueblos y barrios que componían Chiautempan durante la temporalidad de estudio son los siguientes: La Magdalena Tlaltelulco, San Bartolomé Cuahuixmatlac, San Francisco Tetlanohcan, San Pedro Tlalcuapan, San Pedro Xochiteotla, barrio de San Rafael Tepatlaxco, barrio de Texcacoac, barrio de Guadalupe Ixcotla (barrio grande, contaba con el barrio adyacente de Santa Cruz Guadalupe Ixcotla), barrio de Melendeztla y barrio de Muñoztla (ambos formaban parte de Tlalcuapan). A partir de 1994 son municipios de nueva creación Tetlanohcan y Tlaltelulco.

³ Datos del censo de 1900 a cargo del doctor Antonio Peñafiel. *División Territorial de la República Mexicana*, Estado de Tlaxcala. Datos de la Secretaría de Agricultura y Fomento, Dirección de Estadística. *Tercer Censo de Población*, capítulo III Edades por entidades federativas, distritos y municipalidades y Datos de la Dirección General de Estadística, *Quinto Censo de Población 1930*. Toda la información se ubica en el Instituto de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

⁴ Los informes de algunos profesores indican que los padres de familia eran carboneros y leñadores. Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala (AHET), Fondo: Histórico, Sección: Secretaría de Educación Pública (SEP), Año: 1926, Caja: 142, Exp.: 32, f. 1; AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1928, Caja: 197, Exp.: 24, f. 13; AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1928, Caja: 211, Exp.: 11, f. 11, Chiautempan, Tlaxcala.

⁵ AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1929, Caja: 251, f. 8; AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1930, Caja: 277, f. 13, Chiautempan, Tlaxcala.

Panorama educativo de los pueblos y barrios de Chiautempan

De 1900 a 1930 prácticamente todas las escuelas de estas localidades se ubicaban en casas particulares de los vecinos del lugar. Contaban con la tradición de tener escuelas separadas tanto de niños como de niñas, aunque compartían el mismo espacio para la instrucción, muchas veces en cuartos separados por una cortina.⁶

Los informes de agentes municipales y profesores proporcionan datos sobre la existencia de escuelas en estos pueblos antes de 1900. El profesor Andrés Angulo relató en un informe que en Tepatlaxco había ya una escuela desde 1890.⁷ En 1922 el informe del agente municipal de Tlalcuapan, Pedro Muñoz, señalaba que desde 1890 ya había una escuela mixta en esa población.⁸

Las escuelas de estos pueblos y barrios fueron unidocentes, separadas por género, que a lo largo de los años veinte poco a poco se fueron fusionando en unidocentes mixtas (Castillo, 2017: 40). Algunos directores contaban con ayudantes, como en las escuelas de Ixcotla y Tlalcuapan, en 1928. Las escuelas contaban con dos años o grados escolares para las niñas y hasta tercer grado para los niños. El barrio de Ixcotla, en 1926, ya contaba con tres escuelas: niños, niñas y Santa Cruz Guadalupe.

De 1900 a 1917 las escuelas tenían el nombre de escuelas elementales y las había para niñas, niños o mixtas; en 1917 su denominación fue modificada, aparte de lo elemental se les agregó un número de identificación escolar. El término "rural" se popularizaría en el estado de Tlaxcala después de 1920, salvo en las escuelas de las "rancherías" y en las rudimentarias. En el año de 1926 la federalización ingresó al municipio de estudio, se creó una escuela rural federal en el barrio de Melendeztla; el inspector federal Fernando Ximello mencionó detalles que no habían sido mencionados en los informes de inspectores estatales como la "raza" y la lengua de los niños del lugar. Ximello, en su visita del 28 de septiembre de 1926, se refirió al tipo de "raza" de los niños en la escuela, clasificándolos como indígenas que "no hablan bien el castellano."⁹ En 1928 se federalizó la escuela de Xochiteotla, con lo que se estableció definitivamente ese sistema educativo. El inspector federal Salomón Pérez señalaba en uno

⁶ AHET, Fondo: Revolución y Álvaro Obregón (FRRO), Sección: Instrucción Pública (IP), Año: 1902, Caja: 20, Exp.: 23, f. 28; AHET, Fondo: FRRO, Sección: IP, Año: 1917, Caja: 346, f. 34, Tlaxcala, Tlaxcala.

⁷ Informe del profesor Andrés Angulo al celador de instrucción pública. AHET, Fondo: FRRO, Sección: IP, Año: 1900, Caja: 20, f. 23, Chiautempan, Tlaxcala.

⁸ Informe del agente municipal Pedro Muñoz al director de educación. AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1922, Caja: 73, f. 2, Chiautempan, Tlaxcala.

⁹ Expediente de la escuela rural federal de Melendeztla, Chiautempan, Tlaxcala. Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Fondo: Dirección General de Educación Para Estados y Territorios (DGEPT), Año: 1926, Caja: 4037B, Referencia: iv/161(iv-14)/21187, Ciudad de México.

de sus informes que los niños eran “indígenas tlaxcaltecas” que hablaban castellano.¹⁰ En 1927 el propio inspector Ximello afirmaba que los niños en la escuela rural federal de Texacoac eran mestizos y hablaban castellano.¹¹ Los datos anteriores nos indican que efectivamente en estos pueblos había niños que hablaban el mexicano y español.

La lengua que sí era hablada en la escuela: el mexicano

Un vacío que prevalece en la historiografía educativa mexicana es la cuestión del rescate y la importancia que pudieron tener las lenguas vernáculas en la educación de los pueblos indígenas. Aunque se pretendió educar a los indígenas ignorando sus idiomas y anteponiendo el español como único idioma válido, el uso de las lenguas como auxiliar en las clases siempre fue recurrente tanto para la Iglesia como para el sistema educativo laico.

En el siglo XIX el náhuatl ya no era admitido como una lengua para el dominio público; su uso se relegó a ámbitos locales y casi siempre de forma oral. Elsie Rockwell plantea que después de las Leyes de Reforma los protestantes, particularmente los metodistas, compitieron con la Iglesia católica en la difusión de la cultura escrita y alentaron el estudio de las sagradas escrituras en español (Rockwell, 2006b: 53). En Tlaxcala, el mexicano seguía siendo el idioma de sus habitantes más concretamente de forma oral. Durante el porfiriato¹² el gobernador de Tlaxcala, Próspero Cahuantzi, hablaba mexicano con los caciques de los pueblos en la plaza pública de la capital tlaxcalteca.

En las escuelas de los pueblos tlaxcaltecas hablantes de mexicano existió una convivencia entre este idioma y el español. Los pueblos, para ser reconocidos administrativamente y políticamente como tales, preparaban a personas letradas en español para cubrir los cargos civiles que se requerían, sin embargo, el uso oral de la lengua materna seguía prevaleciendo. La naturalidad del mexicano en Tlaxcala y la falta de información en los documentos oficiales sobre la lengua y la población hablante hacen que sea un reto descubrir dicha temática. Este artículo intenta exponer algunos ejemplos de cómo el uso del mexicano era utilizado de forma cotidiana en la vida escolar junto con el español.

¹⁰ Informe del inspector federal Salomón Pérez. AGN, AHSEP, Fondo: DGEPYT, Año: 1928, Caja: 40373, Referencia: IV/161 (IV-14) /21187, Ciudad de México.

¹¹ Informe del inspector federal Fernando Ximello. AGN, AHSEP, Fondo: DGEPYT, Año: 1927-1965, Caja: 8668/5, Referencia: IV/161 (IV-14) /21289, Ciudad de México.

¹² Periodo mexicano que comprende la presidencia de Porfirio Díaz (1876-1910).

Los maestros hablantes de mexicano: su uso en la escuela

Rockwell señala que en la región de La Malintzi “fue posible que algunos maestros usaran la lengua náhuatl por lo menos oralmente” (Rockwell, 2004: 332). Los profesores de los pueblos a los que me refiero en este trabajo formaban parte del sistema educativo estatal y eran originarios ya fuera de la cabecera de Chiautempan o de las localidades pertenecientes a la misma durante la temporalidad de estudio.¹³ Dado lo anterior, es un hecho que algunos de estos profesores conocían y hablaban el mexicano, incluso que para ellos fuera su primera o segunda lengua y que la usaron en su vida escolar diaria para la enseñanza y comunicación con los padres de familia de estos pueblos (Castillo, 2017: 88). Coronado señala que siempre ha existido el empleo de una lengua indígena por parte de los maestros como apoyo a la instrucción y a la castellanización (Coronado, 1999: 51).

En estos pueblos ambas lenguas se usaban en la vida cotidiana; por ejemplo, el español era usado en el comercio y el mexicano en las relaciones familiares. El profesor Claudio Hernández, entrevistado por Rockwell y Oresta López en los años noventa, fue profesor en Tetlanohcan a partir de 1940. Él señala que todos los pueblos de las faldas de La Malintzi hablaban el náhuatl como primera lengua (Rockwell y López, 1992: 9). Macrina Cuapio afirma que en Tetlanohcan los habitantes eran hablantes de náhuatl, y que hubo un profesor durante “muchos años” que hablaba náhuatl en la escuela, pero no indica la fecha ni el nombre de éste (Cuapio, 2010: 17).

Considero que los profesores con conocimientos de mexicano usaban la lengua de forma natural y cotidiana, asunto que pasó inadvertido para las autoridades educativas estatales, así como para el celador de instrucción pública de principios del siglo xx, Luis Langle, y el posterior inspector educativo, Santos Galicia, encargados de la zona de Chiautempan, quienes en ninguno de sus informes hicieron alusión alguna al origen de la lengua materna de estas poblaciones ni al uso del mexicano en la educación de los niños. El mexicano tampoco era la lengua exclusiva de los profesores para la enseñanza, más bien funcionaba como un auxiliar en las clases, sobre todo con niños monolingües del primer grado.

Dada la naturaleza del tema fue un reto descubrir documentos que trataran el uso del mexicano en las escuelas de estos pueblos; más bien me encontré con algunas quejas y peticiones de los mismos padres de familia por contar con profesores hablantes de la lengua materna de los niños. Los casos que a continuación presentaré comprueban el uso de una lengua vernácula para la educación de los niños, además del empleo del español. En un expediente que tenían que llenar los profesores por mandato de la dirección educativa

¹³ En mi tesis de maestría demostré, con base en una diversidad de documentos, los orígenes y la vida magisterial de la mayoría de los profesores que dieron clases en mi espacio de estudio, entre 1900 y 1930 (Castillo, 2017).

tlaxcalteca, se les preguntaba si impartían moralidad y cívica a los alumnos. En 1919 el profesor Andrés Lima¹⁴ contestó que sí había impartido esas materias a sus alumnos y expresa lo siguiente: “Y como me encuentro en un lugar donde hablan el mexicano me veo obligado, para hacerme entender de hablar en su idioma”.¹⁵ El caso anterior ejemplifica que Lima usaba dicha lengua para impartir sus clases. Lima provenía de una familia acomodada en la que había varios profesores. Durante la investigación no se pudo precisar si el mexicano era su primera o su segunda lengua.

En 1922, a través del agente municipal Pedro Muñoz y del mismo gobernador tlaxcalteca en turno, Rafael Apango, los padres de familia del pueblo de Tlalcuapan por haberles enseñado “las letras del alfabeto castellano a sus hijos”, le expresaron al profesor Petronilo Tzontlimatzi lo siguiente:

[...] manifiesta el pueblo digo no queremos que nuestros hijos que sean más sabios sino que siquiera sepan que los enseñó el profesor saber (contar y escribir) es lo único que pide el pueblo; porque en los años pasados han venido profesores en este pueblo pero emos [sic] visto que vuestros hijos no ha adquirido nada de conocimientos, pero cuando vino en nuestro pueblo el señor profesor Petronilo Tzontlimatzi fue que les dio las primeras letras del alfabeto castellano a vuestros hijos i quedamos los del pueblo muy agradecidos [...]¹⁶

El uso del mexicano en clase por parte de Tzontlimatzi¹⁷ es algo que no puedo comprobar fehacientemente, no encontré documento alusivo al tema. Tlalcuapan, su pueblo natal, tenía como primera lengua el mexicano. Los niños de estos poblados aprendían o comenzaban a familiarizarse con el español justo en las escuelas. Rockwell menciona que, a pesar del desplazamiento de la lengua vernácula, se “usaba la lengua local para comunicarse con los padres y los niños monolingües, aunque en clase insistían en el uso del español” (Rockwell, 2006b: 205). Hasta entrada la década de los setenta, Jacqueline Messing argumenta que en los pueblos de La Malintzi usaban el mexicano como auxiliar en clase, pero los padres pedían que sus hijos aprendieran español (Messing, 2003: 93).

¹⁴ Andrés Lima nació en el año de 1872 en el municipio de Chiautempan, contaba con el cuarto grado elemental de estudios, en 1919 llevaba 22 años de experiencia docente.

¹⁵ Expediente de Andrés Lima. AHET, Fondo: FRRD, Sección: IP, Año: 1919, Caja: 27, Exp: 58, f. 3, Chiautempan, Tlaxcala.

¹⁶ Carta del agente municipal Pedro Muñoz del barrio de Muñoztla, Tlalcuapan al gobernador en turno. AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1922, Caja: 73, Exp: 14, f. 2, Chiautempan, Tlaxcala (se respeta la ortografía original del documento).

¹⁷ Petronilo Tzontlimatzi nació en el pueblo de Tlalcuapan en el año de 1881, en 1919 llevaba ya 13 años de experiencia docente.

La enseñanza de las materias probablemente se daba mayormente en español, pero eso no significa que se dejara de lado la lengua local en el aula; existía una especie de simbiosis entre el mexicano y español, de esa forma los niños más pequeños podían comprender sus lecciones. En 1928 el director de la escuela mixta de Tlalcuapan, Guadalupe Bello, originario del mismo pueblo, describía las labores desarrolladas por sus dos ayudantes, Ricarda Muñoz e Isabel Méndez. Bello señala explícitamente que Muñoz utilizaba el mexicano para que los niños comprendieran sus clases diarias: "La señorita Ricarda Muñoz sobresalió en sus trabajos de enseñanza en lenguaje porque sabe hablar el mexicano, les iba traduciendo al castellano las palabras *y sólo así consiguió algún adelanto* con sus alumnos de ambos sexos".¹⁸ El ejemplo anterior nos indica claramente que Muñoz hablaba mexicano y usaba dicha lengua para dar las clases. Muñoz era originaria de la cabecera y lo más importante es que ella precisamente impartía el primer grado, justo cuando los niños más pequeños empezaban a ir a la escuela. Considero que el uso de la lengua indígena prevalecía en los pueblos y fue clave para la castellanización de los niños, en contradicción con lo propuesto a nivel federal por algunos pedagogos destacados, es decir, "el método directo". Inclusive, en el caso anterior, Bello parece pensar que sólo gracias a la traducción que hacía Muñoz era posible conseguir "algún adelanto". Los niños hablantes del mexicano, muchos monolingües, dependían del apoyo del profesor para empezar a comprender sus clases.

La enseñanza del español podía verse reflejada en el segundo grado. Bello indica posteriormente que "la señorita Isabel Méndez, aunque sin saber el mexicano, pero como sus alumnos y alumnas son de segundo año, ya le entendían mejor y obtuvo buenos resultados en su enseñanza".¹⁹ Aunque Méndez no sabía mexicano pudo impartir sus clases porque Muñoz, mediante el uso de la lengua materna, ya les había enseñado el español a los niños de primer grado. ¿De qué forma enseñaban español?, ¿cuáles eran sus métodos? Es muy difícil plantear de qué forma enseñaban, puesto que nunca encontré ninguna información relativa al tema. Bello nos detalla que Muñoz "traducía al castellano las palabras y sólo así consiguió algún adelanto". En 1940, en Tetlanohcan, Rockwell y López le preguntaron al profesor Hernández si usaba el náhuatl de forma cotidiana en sus clases, a lo que éste contestó que normalmente sí lo hacía. Relató que se convertía en maestro bilingüe: "Y sí me entendían, Y sí podíamos ... este... ya después hacer un poquito más a un lado el náhuatl para convertir, es decir, para hacer hablar más español" (Rockwell y López, 1992: 11). El mismo Hernández detalla que enseñaba español a sus alumnos utilizando el mexicano. Sostengo la

¹⁸ Informe del director Guadalupe Bello a la Secretaría de Educación de Tlaxcala (las cursivas son mías). AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1928, Caja: 100, Exp: 2, f. 24, Chiautempan, Tlaxcala.

¹⁹ Informe del director Guadalupe Bello a la Secretaría de Educación de Tlaxcala. AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1928, Caja: 100, Exp: 2, f. 24, Chiautempan, Tlaxcala.

idea de que a principios del siglo xx en estos poblados existían más niños monolingües de mexicano, por lo que era muy necesario conocer su lengua materna.

El curso preparatorio

El uso de un curso preparatorio era algo que se menciona en un oficio de 1917.²⁰ Sin embargo, no se hace alusión alguna sobre sus fines. Rockwell plantea que se usaba para “aprender hablar español si no lo hablaban” (Rockwell, 2006b: 172). Este trabajo precisamente corroborará que una de las finalidades de ese curso era la castellanización de los niños. Personajes como Andrés Lima en Ixcotla, Teresa Méndez en el pueblo de Cuahuixmatlac y Guadalupe Bello en Tetlanohcan, empleaban dos “secciones” en primer grado: “A” y “B”. En estas secciones se familiarizaba al alumno con el español como lo hizo Ricarda Muñoz para el caso que ya hemos citado. Lima reportaba en 1930 que “aprendieron a hablar en castellano 3 niños y 5 niñas” en la escuela mixta de Ixcotla en primer grado, que contaba de 35 alumnos en el grupo “A” y 55 en el grupo “B”.²¹ El informe de Teresa Méndez detalla que “veinticinco niñas aprendieron a hablar el castellano”, esto en su primer grado en la escuela de niñas de Cuahuixmatlac que contaba con 33 alumnas en primer grado. Lo anterior indica que casi todas hablaban sólo su lengua materna cuando ingresaron a la escuela.²² La información sobre Méndez es escasa. Era originaria de San Pablo Apetatitlán, municipio cercano a Chiautempan, donde también era común el idioma mexicano, por tanto, sostengo como hipótesis que sabía la lengua. Otra profesora originaria de Apetatitlán fue María Luisa Alducín quien menciona que 32 niñas de 34 asistentes “aprendieron castellano” en su primer grado en Tetlanohcan.²³

No existe diario o informe que indique cómo enseñaban español; sostengo, hipotéticamente, que usaban la oralidad como mayor recurso. Hill y Hill demostraron que, ya en los años setenta en esos pueblos, a menudo el primer acercamiento con el español era mediante juegos y discusiones orales en la escuela (Hill y Hill, 1999: 133).

Los no “hablantes” de mexicano y los padres de familia

Considero que un profesor identificado con las poblaciones y hablante de mexicano era fundamental para la comunicación diaria. Un profesor falto de sensibilidad y desconocedor

²⁰ Oficio relativo a los cursos preparatorios. AHET, Fondo: FRRO, Sección: IP, Año: 1917, Caja: 26, Exp: 2, f. 24, Tlaxcala, Tlaxcala.

²¹ Informe de Lima a la Dirección Estatal de Educación. AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1930, Caja: 277, Exp: 13, f. 50, Chiautempan, Tlaxcala.

²² Informe de Méndez a la dirección estatal de educación. AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1930, Caja: 277, Exp: 18, Fs: 50, Chiautempan, Tlaxcala.

²³ Informe de Alducín a la dirección estatal de educación. AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1930, Caja: 270, Exp: 20, Fs: 25, Chiautempan, Tlaxcala.

del lenguaje nativo, podría no sólo tener problemas de comunicación sino, incluso del desarrollo de sus clases (Castillo, 2017: 96).

El inspector pedagógico Wenceslao Téllez mencionaba, en 1921, que la directora de la escuela de niñas de Tetlanohcan, Felicitas Ugalde, no tenía resultados satisfactorios en sus clases. Ugalde no era hablante de mexicano, por tanto, las niñas no tenían resultados satisfactorios: "De la entrevista obtenida con las autoridades y algunos vecinos del pueblo, informo que realmente unos y otros están descontentos con la actual directora, porque el tiempo que tiene de prestar sus servicios no se han notado resultados satisfactorios de su trabajo, y que desean sea nombrada la señora Isabel Pérez, que a su juicio es competente y sabe el idioma mexicano, para hacerse comprender con los niños".²⁴

El ejemplo anterior nos sugiere que los pobladores preferían a la profesora Isabel Pérez, que hablaba mexicano, para impartir las clases. Posteriormente, Ugalde fue destituida del puesto y Pérez tomó la escuela de niñas del poblado. En 1926, en el mismo Tetlanohcan, el agente municipal Manuel Rugerio hacía mención en una solicitud de que el profesor Evaristo Rodríguez, originario del lugar, había tenido avances con sus alumnos, y solicitaba al director de Educación, Aguillón de los Ríos, que no fuera destituido del lugar porque "como cualquier otro que viniera, tropezaría con las dificultades de la distancia, del desconocimiento del idioma y de la confianza del pueblo".²⁵ Las palabras del agente indicaban que el uso de la lengua materna era importante para los primeros años de educación de los niños y que un profesor hablante iba a contar con "mayor confianza" del mismo pueblo que uno no hablante.

En 1922 la profesora Josefina Sánchez en repetidas ocasiones le pidió al director de Educación el cambio de población argumentado lo siguiente: "Imploro se digne tomar en cuenta mis siguientes quejas en el Pueblo, donde presto mis humildes servicios, tropiezo con el lenguaje mexicano que yo no lo entiendo".²⁶ Posteriormente, Sánchez sería destituida del pueblo de Tlalcupan por las quejas de los mismos pobladores.²⁷ Los casos anteriores enfatizan la importancia de contar con profesores hablantes de la lengua mexicana, al menos para estas poblaciones, sin importar los señalamientos que se hacían a nivel federal sobre el uso de las lenguas indígenas en la educación.

²⁴ Informe del inspector pedagógico de educación. AHET, Fondo: FRRO, Sección: IP, Año: 1921, Caja: 366, Exp: 22, Fs: 2, Chiautempan, Tlaxcala.

²⁵ Carta del agente municipal Manuel Rugerio al director de educación. AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1926, Caja: 145, Exp: 77, Chiautempan, Tlaxcala.

²⁶ Carta de Josefina Sánchez al director de educación. AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1922, Caja: 73, Exp: 10 y 12, Chiautempan, Tlaxcala.

²⁷ Cartas con quejas de los padres de familia. AHET, Fondo: Histórico, Sección: SEP, Año: 1922, Caja: 73, Exp: 10 y 12, Chiautempan, Tlaxcala.

Consideraciones finales

En este trabajo se presentaron a una escala municipal prácticas y comportamientos que suceden en los ámbitos escolares y que permiten descubrir esa heterogeneidad en la historia de la educación mexicana. La intención de mirar lo que sucedía en un espacio como el pueblo me dio la oportunidad de conocer qué tanto se usaba una lengua indígena en la educación de los niños. El objetivo principal de este trabajo fue rescatar a algunos profesores que utilizaron la lengua mexicana de una forma natural y cotidiana en clases, justo cuando se desconocían y debatían las utilidades educativas y castellanizadoras de las lenguas vernáculas en el sistema educativo mexicano.

En Tlaxcala no existió reglamentación o ley que señalara el uso del mexicano, ni política educativa lingüística a nivel estatal. En estas escuelas la práctica bilingüe se llevó a cabo de una manera más informal. Utilizar el mexicano en clases le proporcionó al profesor mayor apoyo en el desarrollo de las mismas, sobre todo con niños pequeños monolingües que dependían del profesor para comprender sus lecciones y aprender español.

El uso oral del mexicano facilitó las clases y la aceptación con los padres de familia de los pueblos hablantes; fue base, al menos para estos pueblos, de su castellanización. Los padres de familia eran sujetos activos en torno a su espacio educativo local, por tanto, adaptaron o asimilaron a sus propias realidades la educación de sus hijos. El uso auxiliar de la lengua materna de los niños ocasionó que los conocimientos y aprendizajes fueran más eficaces, por ello los padres sabían de antemano, que un profesor no hablante de mexicano tendría más dificultades de enseñanza que uno bilingüe.

Los avances en los aprendizajes y en el conocimiento del español como segunda lengua eran muy avalados por los padres de familia, además del reconocimiento a que se hacían acreedores los profesores en los pueblos. La insistencia del uso oral del mexicano como auxiliar educativo facilitó la comunicación y la enseñanza en las escuelas de estos pueblos.

Así pues, este trabajo invita a mirar las escuelas de los pueblos hablantes de una lengua indígena como espacios para entender cómo se desarrollaba el rubro educativo, en contraparte a los grandes procesos educativos nacionales. Sostengo la hipótesis de que la lengua mexicana era algo común y cotidiano en estos poblados y no había preocupación en el sistema educativo estatal por su uso.

Reconstruir los procesos educativos locales puede ser provechoso para conocer con mayor detenimiento diversas temáticas como el uso de una lengua ajena al español, la vida de los profesores y su relación con los pueblos y padres de familia, así como la vida cotidiana en las escuelas rurales.

El uso del náhuatl y de otra lengua ajena al español, es un tema que todavía falta explorar en la historia de las escuelas rurales mexicanas, sus relevancia e importancia en la formación y

educación de los niños indígenas mexicanos son importantes para la historia de la educación y de los pueblos indígenas de México.

Fuentes

Archivos

- AHET Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala, Tlaxcala, México.
Fondos: Histórico y Revolución y Álvaro Obregón.
- AGN Archivo General de la Nación, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México, México.
Fondo: Dirección General de Educación para Estados y Territorios.

Fuentes Primarias Impresas

- Secretaría de Fomento, Colonización e Industria (1906), *División Territorial de la República Mexicana. Estado de Tlaxcala*, formada. con los datos del censo verificado el 28 de octubre de 1900 a cargo del Doctor Antonio Peñafiel, Secretaría de Fomento, Colonización e Industria, Dirección General de Estadística, México.
- ____ (1918), *Tercer Censo de Población, 1910. Estados Unidos Mexicanos*, Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadística, México.
- Secretaría de la Economía Nacional (1943), *Sexto Censo de Población, 1940. Estados Unidos Mexicanos. Tlaxcala*, Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadística, México. (Contiene cifras del Quinto Censo de Población, 1930)

Bibliografía

- Acevedo, Ariadna (2011a), "La ignorada cuestión del idioma: educación en los pueblos indígenas de Puebla, México (1876-1930)" en Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos (coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 431-368.
- Acevedo, Ariadna (2011b), "Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el porfiriato, México, 1876-1910", en Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (coords.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, Miguel Ángel Porrúa-El Colegio Mexiquense, México, pp. 73-106.
- Acevedo, Ariadna (2012), "Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marcas de civilización y ciudadanía en la educación para campesinos e indígenas" en Ariadna Acevedo y Paula López Caballero (coords.), *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, El Colegio de México-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, pp. 131-168.
- Aguirre Beltrán, Guillermo (1973), *Teoría y práctica de la educación indígena*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Castillo Molina, Daniel Gibran (2017), "Una mirada a la gestión local, las prácticas docentes y el náhuatl vistos desde las escuelas de los pueblos y barrios de Santa Ana Chiautempan (Tlaxcala), 1900-1930", tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Cifuentes, Bárbara (1998), *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

- Cifuentes, Bárbara (2002), *Lenguas para un pasado, huellas de una nación. Los estudios sobre lenguas indígenas de México en el siglo XIX*, Plaza y Valdés editores-Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes, México.
- Coronado, Gabriela (1999), *Porque hablar dos idiomas es como saber más: sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México.
- Cuapio, Macrina (2010), *Memoria histórica de San Francisco Tetlanohcan*, Gobierno del Estado de Tlaxcala, México.
- Escalante Fernández, Carlos (2006), "Educación, historia y región: la escala municipal", en Lucía Martínez y Antonio Padilla (coords.), *Miradas a la historia regional de la educación*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Miguel Ángel Porrúa-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México, pp. 77-92.
- González y González, Luis (1997a), "Historia regional en sentido riguroso", *Invitación a la microhistoria, Revista del Colegio Nacional de México*, pp. 50-70.
- González y González, Luis (1997b), *Invitación a la microhistoria*, El Colegio Nacional, México.
- Heath, Shirley Brice (1970), *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- Hill, Jane y Hill Kenneth (1999), *Hablando mexicano: la dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Hobsbawm, Eric (1991), *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Crítica-Grijalbo Mondodori, España.
- Martín, Alicia y Carlos Escalante Fernández (2017), "Prácticas educativas, "El problema de la lengua" y usos indígenas de la lectura y la escritura en la historiografía de la educación del siglo XIX en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 73, vol. 22, pp. 347-366.
- Messing, Jacqueline (2003), "Ideological Multiplicity in Discourse Language Shift and Bilingual Schooling in Tlaxcala, Mexico", Tesis de doctorado, Universidad de Arizona, Phoenix.
- Messing, Jacqueline y Elsie Rockwell (2006), "Local language promoters and new discursive spaces: Mexican in and out of schools in Tlaxcala", en Margarita Hidalgo (ed.), *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the Twenty-First Century*, Mouton Gruyter Berlin, Nueva York, pp. 249-280.
- Plá, Dolores (2005), "Indígenas, mezclados y blancos. Según el censo general de habitantes de 1921", *Historias, Revista del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, núm. 61, mayo-agosto, pp. 67-84.
- Rockwell, Elsie (1994), "Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930", en Joseph Gilbert y Daniel Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Duke University Press, Durham, North Caroline, pp. 170-208.
- Rockwell, Elsie (2004), "Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX", en Carmen Castañeda, Luz Elene Galván y Lucía Martínez (coords.), *Lectura y lectores en la historia de México*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, pp. 327-357.
- Rockwell, Elsie (2006a), "Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela", *Cultura Escrita y Sociedad, Revista internacional de historia social de la cultura escrita*, núm. 3, octubre, pp. 161-218.
- _____ (2006b), "Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas", en María Bertely (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, pp. 35-68.

- _____. (2007a), *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- _____. (2007b), "Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del siglo xx: temas recurrentes en los relatos orales", en Antonio Castillo (dir.) y Verónica Sierra (ed.), *Senderos de ilusión. Lecturas populares en Europa y América Latina (Del siglo xvi a nuestros días)*, Trea ediciones, España, pp. 259-278.
- _____ y Oresta López (1992), "Entrevista al profesor rural Cludio Hernández", Contla, Tlaxcala, 1 de abril de 1992, entrevista proporcionada por la primera autora.
- Urquía, Manuel (1942), *Estado de Tlaxcala. Breve examen de su situación económica y social*, Gobierno del Estado de Tlaxcala, México.
- Vázquez Santa Anna, Higinio (1928), *Apuntes geográficos e históricos del estado de Tlaxcala*, Gobierno del Estado de Tlaxcala, México.

DANIEL GIBRAN CASTILLO MOLINA es asistente pedagógico del programa de Maestría en Educación en Biología para la Formación Ciudadana del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) Unidad Monterrey, México. Es Maestro en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas por el CINVESTAV. Sus líneas de Investigación son historia de las lenguas en la educación en México e historia del México posrevolucionario.

Recibido: 2 de junio de 2017

Aceptado: 24 de julio de 2017

El Colegio del Estado de Puebla y el Primer Congreso Nacional de Estudiantes en 1910

The Puebla College State and the First
National Student Congress, 1910

María de Lourdes Herrera Feria

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

mlhferia@gmail.com

Resumen

En las líneas siguientes se revisa la participación de los estudiantes del Colegio del Estado de Puebla, sus reflexiones y sus propuestas en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes que se celebró en 1910 como parte de los festejos del centenario del movimiento de independencia. El objetivo de esta contribución es reseñar sus críticas a la práctica educativa en la enseñanza secundaria y superior, así como a la política educativa del régimen porfirista.

Con este fin primero se hace un recuento de la historia del Colegio del Estado en la primera década del siglo xx y, enseguida, se examinan las ponencias que se presentaron durante el Primer Congreso Nacional de Estudiantes. Esta exposición se basa en la información localizada en el Fondo de Instrucción Pública y Bellas Artes del Archivo General de la Nación y en las aportaciones de la bibliografía especializada en el tema.

Palabras clave: Colegio del Estado de Puebla, Primer Congreso Nacional de Estudiantes, Estudiantes, Organización estudiantil

Abstract

This article revises the participation of the Puebla State College students in the First National Student Congress of 1910, a congress that took place as part of the centenary festivities of the Independence movement. The aim is to analyze the students' criticisms to the teaching practices of middle and high schools as well as to the educational policies of the Porfirio Díaz' regime.

The article begins with an overview of the history of the Puebla State College in the first decade of the twentieth century, followed by the analysis of the papers presented at the First National Student

Congress. My research is based on documents from the Fund Instrucción Pública y Bellas Artes of the Archivo General de la Nación and on specialized bibliography.

Keywords: *Puebla College State; First National Congress of Students; students; student organization*

Presentación

La máxima casa de estudios del estado de Puebla en el siglo XIX era conocida como Colegio del Estado y se erigió sobre el legado de los colegios fundados por los jesuitas en el periodo colonial. Después de su expulsión de los territorios de la monarquía hispánica, decretada por Carlos III en 1767, los colegios de la orden ignaciana quedaron bajo la jurisdicción del clero secular y en 1790, bajo el gobierno diocesano del Ilmo. Salvador Biempica y Sotomayor, se dispuso que los colegios de San Ignacio, de San Gerónimo y del Espíritu Santo se fusionaran para dar paso a una nueva institución: el Real Colegio Carolino con sede en el edificio del Antiguo Colegio del Espíritu Santo.

A partir de 1825¹ el plantel quedó bajo la tutela del gobierno civil de manera absoluta. Se le nombró Colegio del Estado y para que se hiciera patente su dependencia del gobierno estatal al gobernador se le atribuyó la prerrogativa de nombrar al rector, además de aprobar la designación de funcionarios y catedráticos, asignar becas a los estudiantes, sancionar los cambios en las cátedras y en la administración interna del colegio, y autorizar los fondos para su funcionamiento.

Esta injerencia del gobierno civil en la vida interna del colegio correspondía a una tendencia general en la naciente república federal mexicana. El marco jurídico y político establecido en la Constitución de 1824, que declaró a los estados independientes, libres y soberanos dejó la iniciativa a los gobiernos estatales para fomentar la instrucción en todos los niveles, con rentas públicas, dentro de sus propias demarcaciones; en cada entidad o región de México los gobiernos locales procuraron refundar o crear establecimientos para realizar estudios medios y superiores que, posteriormente, se convertirían en el antecedente de varias de las universidades estatales del siglo XX (Ríos, 1998: 193–194).

¹ "Oficio del gobernador constitucional del estado de Puebla, José Ma. Calderón, al rector del Colegio, Ignacio González de la Peñuela, del 11 de junio de 1825, con el que se hace entrega de dos ejemplares del decreto del H. Congreso que otorga al gobierno estatal la suprema inspección de ese Colegio, para su inteligencia y fines consiguientes". Véase Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Biblioteca Histórica José María Lafragua (BHJML), fondo Colegio del Estado. Secretaría del Colegio del Estado. Oficios, 1820–1831.

Así, la existencia de estas instituciones en general y del Colegio del Estado de Puebla en particular quedó vinculada a la inestabilidad política y a las graves carencias económicas, propias de un Estado en proceso de formación.

La consolidación institucional del Colegio del Estado vendría después de la restauración de la república; en el último tercio del siglo XIX se impuso una orientación positivista en sus planes de estudio, se reformaron y adecuaron sus instalaciones y se reelaboró su reglamento interno mismo que perduraría hasta 1937 cuando el Colegio del Estado se convertiría en la Universidad de Puebla.

La primera década del siglo XX mexicano registró los efectos del saneamiento de la hacienda pública y del impulso a las actividades productivas, entre las que se privilegiaron las llamadas industrias nuevas. La obtención de superávit por primera vez en la historia de México permitió orientar el gasto público hacia la extensión de la red ferroviaria, la modernización y ampliación de los puertos marítimos, al pago de la deuda pública y también a mejorar la oferta de bienes y servicios como justicia, salud y educación (Carmagnani, 2003: 227).

La aplicación de recursos a las tareas educativas y el consenso para que la educación se extendiera a todos los sectores sociales favorecieron la organización y la institucionalización del sistema educativo mexicano. Pero la educación no sólo sirvió para mejorar las condiciones de vida de la población, sino que también alentó su aspiración a una mayor participación en los asuntos públicos y en la toma de decisiones.

El aula, además de ser un espacio educativo, devino en un nuevo y dinámico espacio de socialización donde se constituyeron solidaridades de corte moderno; allí, vinculados por afanes formativos e inclinaciones profesionales homogéneas, se asociaron individuos de diverso origen para actuar de manera colectiva (Guerra, 2003 [1]: 126-127). Y en particular el ámbito de la educación superior favoreció la integración de grupos capaces de elaborar interpretaciones de su entorno social y de diseñar estrategias para transformarlo. Es en este contexto que nos interesa primero presentar el devenir del Colegio del Estado de Puebla durante la primera década del siglo XX para abordar la participación de sus estudiantes en los eventos que precedieron al estallido del movimiento revolucionario y, enseguida, examinar su intervención en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes organizado como parte de los festejos del primer centenario del movimiento de independencia. Para acometer esta tarea aquí se retoma la información recabada en el Fondo de Instrucción Pública y Bellas Artes del Archivo General de la Nación, así como las aportaciones de la bibliografía especializada en el tema.

El Colegio del Estado de Puebla en los albores del siglo xx

Al iniciar el siglo xx el estado de Puebla era gobernado por el general Mucio P. Martínez quien asumió el cargo en 1892 y, con el favor de Porfirio Díaz, el gran elector, se mantendría en el cargo hasta los primeros meses de 1911. Puebla contaba con poco más de 1 021 000 habitantes en los 22 distritos en los que estaba dividida la entidad, en cuatro de los cuales se concentraba la tercera parte de la población del estado, a saber, Puebla, Tehuacán, Chalchicomula y Huauchinango, y cada uno tenía una población de alrededor de 70 000 habitantes (Lomelí, 2001: 282).

Después de dos siglos, la ciudad de Puebla, parecía recuperar el dinamismo demográfico que, antaño, la había distinguido; las casas y edificios que servían de morada en el antiguo casco urbano resultaron insuficientes y la ciudad se extendió hacia el poniente, los terrenos ubicados entre la penitenciaría de San Javier y el cerro de San Juan empezaron a ser motivo de especulación y ocupación para dar cabida a una población de casi noventa y nueve mil personas que residían en el municipio donde estaba ubicada la capital del estado. Entre ellos se contaban 366 profesores, 169 abogados, 75 médicos, 128 sacerdotes del culto católico y 4 oficiantes de otros cultos que atendían las necesidades espirituales de 98,520 católicos y de 403 protestantes (SE, 1956). Y, en materia educativa, la autoridad estatal hizo notar que se habían pagado con exactitud y puntualidad los sueldos de profesores y ayudantes que servían en las escuelas primarias dependientes del Ejecutivo, que se habían proporcionado útiles e instrumentos de trabajo y que se había inaugurado la primera escuela primaria superior conforme a la ley vigente sobre instrucción pública (GER, 1901: 274).

En el ámbito de la educación superior, los últimos años del siglo xix y la primera década del siglo xx significaron un período de fructífera renovación de los estudios y cátedras y de aliento a las observaciones científicas, pero también de adaptación a los requerimientos de las nuevas actividades productivas: las enseñanzas prácticas que capacitaban para el trabajo en el corto plazo ganaron terreno, los cursos de telegrafía práctica y los que preparaban para las actividades comerciales ganaron el favor del público y tuvieron mayor demanda, mientras las largas carreras profesionales, como la medicina y la abogacía, vieron mermar su matrícula. Profesionales del magisterio y artesanos calificados empezaron a egresar regularmente de las escuelas normales y de las escuelas de artes y oficios. Y como hecho notable se registró la incorporación de las mujeres a las aulas del Colegio del Estado entre 1901 y 1902.

En este establecimiento, la clase de telegrafía práctica fue creada después de escuchar el parecer de la presidencia de la república, expresado mediante el mandato del gobernador del estado, para que a ella asistieran todas las personas que así lo desearan, sin exigirles requisito alguno. Al abrirse al público se procuró dotar a la cátedra de todos los aparatos

necesarios. En ese tenor, también por iniciativa del gobierno del estado, se fundaron las clases de economía política y de derecho mercantil y de minas para la carrera de Comercio con el carácter de gratuitas. La creación de esas clases tuvo el propósito de mejorar los estudios mercantiles y, así, favorecer especialmente los estudios que podían contribuir al acertado ejercicio de las nuevas actividades económicas.

Presidido por el licenciado José Rafael Isunza, de 1894 a 1910, el Colegio del Estado fue estimado como el centro estatal, por excelencia, de la educación pública superior, su edificio fue empeñosamente mejorado a principios del siglo XX, especialmente para recibir a los delegados de la Segunda Conferencia Pan-Americana quienes, invitados por el gobernador, fueron recibidos ceremoniosamente en su salón de actos. Las autoridades del Colegio aprovecharon esa oportunidad para mejorar el gabinete de física y el observatorio meteorológico.

Sus cátedras de telegrafía y de anatomía continuaron beneficiándose con la adquisición de útiles e instrumentos, el profesor de esta última se encargó de solicitar a Europa, o de que se construyeran en Puebla, algunos aparatos y objetos que eran indispensables para la práctica de disecciones. También se obtuvo la autorización para que los cadáveres, en los que los alumnos estudiaban prácticamente la anatomía, permanecieran el tiempo necesario, debidamente conservados, en el Hospital General.

En esa época el gobernador dispuso, y la academia del Colegio atendió solícitamente la orden, establecer un plan de enseñanza para los jóvenes, que tuvieran edad y aptitudes, interesados en formarse como oficiales reservistas. Los alumnos harían ese aprendizaje en el tercer, cuarto, quinto y sexto año de instrucción secundaria. En el primer año, su formación comprendía el estudio de la geografía física, la geografía patria y tomarían el primer curso de ejercicios militares de infantería, sin armas; en el segundo año, se ejercitarían en la caballería, sin armas; en el tercer año ya se les instruiría en el manejo de las armas, para ello aprenderían la descripción y uso del fusil, se aplicarían a la práctica de la esgrima con la bayoneta en combate individual, ensayarían tiro al blanco con fusil y pistola, aprenderían la descripción del sable y practicarían su manejo a pie y a caballo, también se ejercitarían en el uso de la carabina a pie y a caballo, además repasarían los ejercicios militares de infantería y caballería, aprendidos en años anteriores, pero ahora con armas; en el cuarto año, repetirían los ejercicios del curso anterior, estudiarían la parte relativa a fortificación pasajera del campo de batalla y rudimentos de topografía militar en los manuales publicados por la Secretaría de Guerra.

El Colegio del Estado, la Escuela de Artes y Oficios y las Escuelas Normales, asentadas en la ciudad capital, recibieron el apoyo económico de un régimen que, habiendo logrado estabilizar el gasto público, estaba en condiciones de invertir en infraestructura educativa. Bajo la supervisión y protección del gobierno del estado, encabezado por el general Mucio P. Martínez, los edificios que albergaban estas instituciones fueron renovados y hermoseados, las escuelas normales poblanas incluso fueron relocalizadas en un nuevo edificio, especialmente

diseñado para su objeto; nuevas cátedras se introdujeron y se dotaron con útiles y aparatos más modernos.

En la última década del régimen porfirista, nada sucedía en el ámbito educativo poblano sin la supervisión y aprobación del gobierno del estado. Esta situación era particularmente visible en el Colegio del Estado: desde el nombramiento y la supervisión del personal docente y administrativo, o el ingreso de los colegiales, hasta la organización de los estudios, o el financiamiento de la institución, toda su vida escolar era controlada por el poder estatal que no solamente se ocupaba del auxilio material a la educación sino, principalmente, de la planeación y organización de la enseñanza.

En 1901, el Colegio del Estado contaba con 273 alumnos: 124 matriculados y 149 no matriculados, quienes necesariamente eran externos y sin beca. De los 124 alumnos que si estaban matriculados, 95 eran externos y 29 internos; de estos, sólo 17 tenían una beca de gracia. De los 273 alumnos que formaban la población escolar del Colegio del Estado, 179 cursaban la instrucción secundaria, 76 las cátedras de comercio y 18 las cátedras de medicina (GEP, 1903: 308-315).

La enseñanza de las lenguas modernas, que en el Colegio del Estado se había iniciado desde los tiempos de la restauración de la república, obtuvo una renovada atención frente a las posibilidades que parecía ofrecer la diversificación de las relaciones comerciales del régimen. La preeminencia que había alcanzado la enseñanza del francés, porque los textos usados en los colegios eran franceses, se fue perdiendo frente a la comprobación de que la ciencia, la literatura, y en general, la cultura de otros países era tan útil y pertinente como las de la culta Francia. Entonces, era igualmente necesario aprender inglés, alemán, italiano y algún otro idioma para conocer a fondo las producciones culturales de las diversas naciones civilizadas y, ante la imposibilidad de enseñar todos los idiomas, se optó por dar preferencia a aquellos de los que se podía obtener mayor ventajas, tanto en la vida práctica como en el perfeccionamiento de los estudios profesionales.

El acercamiento a la economía y a la cultura de los Estados Unidos de Norteamérica impuso la enseñanza del idioma inglés. Comercio, ciencia, industria, arte en inglés fluían con regularidad a nuestro país; un considerable número de americanos se establecía en suelo poblano, lo mismo que sus capitales y sus negocios. Ante ese panorama, en sus informes, el gobernador declaraba su interés por alentar, entre la población, la enseñanza de la lengua más usada en el mundo en ese momento y, con ese objetivo en mente, no dudaba en aprobar los gastos que implicaban su enseñanza, más elevados que los de la enseñanza de otras lenguas; la necesidad y la utilidad de la enseñanza del inglés fueron los argumentos que esgrimió el gobierno estatal para reformar los artículos 62, 102, y 114 de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, reformas aceptadas por el Congreso el 9 de enero de 1903 y sancionadas

tres días después y, así, se dio preferencia a la enseñanza del idioma inglés, sobre otras lenguas, en los programas instrucción secundaria y de estudios superiores (GEP, 1905: 349-351).

Para 1905, la matrícula del Colegio del Estado creció. Se reportó la asistencia de 534 alumnos varones, 251 matriculados y 283 no matriculados, a éstos había que sumar 125 estudiantes mujeres, de las cuales 56 estaban matriculadas y 69 no estaban matriculadas. Durante ese año se abrieron todas las clases de instrucción secundaria, las de los tres primeros años de la carrera de comercio, las del primer y tercer curso de derecho, las de primer, segundo, tercer y quinto año de medicina y las del primer año de farmacia. Los 534 alumnos varones se distribuyeron de la manera siguiente: 257 en instrucción secundaria, 84 en la carrera de comercio, 131 en la cátedra de telegrafía, 27 en las cátedras de derecho, 33 en las cátedras de medicina y 2 los cursos de farmacia. Por su parte, las 125 estudiantes mujeres tomaron las clases siguientes: 29 las de instrucción secundaria, 14 las de la carrera de comercio, 77 las de telegrafía y 5 las de obstetricia. Sustentaron examen de partera las señoritas: Guadalupe Vázquez, Canuta Tlapale, María Pérez y María Camaño. Los alumnos Francisco Casián y Miguel Moreno terminaron sus estudios profesionales de medicina. Y de acuerdo al informe que se rindió ese año, todos los alumnos pensionados tuvieron un buen desempeño escolar, lo que les permitió conservar la beca que les otorgaba el gobierno.

Los informes que rindió el presidente del Colegio del Estado, el licenciado José Rafael Isunza, y que fueron incorporados textualmente como anexos a las memorias de gobierno, consignaron las medidas tomadas para consolidar la enseñanza superior y las prácticas científicas en sus aulas. Con detalle se reportó el incremento, mediante importaciones de Europa, del arsenal de útiles, instrumentos y sustancias; el ingreso de nuevos títulos al acervo de su biblioteca; la constancia con que se practicaron observaciones meteorológicas que fueron enviadas al Observatorio Central de México; el crecimiento de sus gabinetes con la adición de nuevos ejemplares así como, el constante mantenimiento y cuidado de sus instalaciones (GEP, 1907: 421-424).

La atención que se dispensó a la educación se orientó a propagar las ideas positivistas en los planes y programas de estudio de las escuelas públicas y, al mismo tiempo, se permitió el retorno, más o menos disimulado, de la religión a las aulas. Colegios y centros educativos confesionales se establecieron con la tolerancia del gobierno del general Mucio P. Martínez. A pesar de las voces y señalamientos de los liberales que alegaban la contravención a las leyes de Reforma en materia educativa, desde 1898 había empezado a funcionar la Escuela Normal Católica y, en 1903 con la autorización de Pío X, el Seminario Palafoxiano fue elevado a la categoría de plantel universitario, convirtiéndose en la Universidad Católica de Puebla.

Esta proliferación de escuelas católicas y el arribo de nuevas órdenes religiosas dedicadas a la educación y a la labor pastoral entre los jóvenes, en la primera década del siglo xx poblano,

tuvieron como efecto nuevas inversiones en la educación pública para acallar las críticas de los liberales ante la tolerancia del gobierno estatal. En 1905 comenzó la construcción del Centro Escolar Modelo en la ciudad de Puebla, que fue inaugurado tres años después, sería la última gran obra educativa del gobierno porfirista poblano y una de las escuelas más prestigiadas del estado (Lomelí Vanegas, 2001: 287).

Tanto la tolerancia a la educación confesional, producto de iniciativas particulares, como la inversión gubernamental en la educación fortalecieron la rectoría del Estado en materia educativa, pues desde la esfera gubernamental emanaban la condescendencia para el funcionamiento de escuelas privadas y los recursos para consolidar las escuelas públicas y, a pesar del activismo de los particulares, difícilmente podían competir contra el presupuesto que el gobierno destinaba a la educación. De esta manera, en aquellos años se construyó la preeminencia de la educación pública como la mejor opción para la juventud estudiosa sobre la educación confesional.

En 1909 el presidente del Colegio del Estado informó que se continuaban impartiendo, conforme a los programas respectivos, las clases correspondientes a la Instrucción Secundaria, a la carrera especial de Comercio, a la enseñanza de telegrafía práctica y a las profesiones de Derecho, Medicina, Ingeniería y Obstetricia, y destacaba el aumento de alumnos matriculados en estas últimas. Con detalle menciona que, a iniciativa de la Sociedad Astronómica de México, el 12 de mayo de 1909 se celebró en el Colegio, mediante una fiesta científico-literaria, el tercer centenario de la invención del anteojito astronómico por Galileo y que en esa misma fecha se inauguró el Observatorio Astronómico y Meteorológico del plantel, mejora que importó 31 18775 pesos, y que para la correcta utilización del magnífico anteojito ecuatorial astrofotográfico, que formaba parte importante y esencial de dicho Observatorio, fue necesario reformar la planta de empleados, hacer una instalación de alumbrado eléctrico y reglamentar convenientemente el servicio, todo en aras de que el primer centro de instrucción de Puebla se encontrara, como siempre, al frente de los más adelantados en su género en la república. También informó que se seguían aumentando las dotaciones de aparatos y utensilios de los gabinetes de física y química en el sentido que lo reclamaban los adelantos científicos; se compraron pupitres nuevos para las clases, se cambió el sistema de cañerías que surtía de agua potable al colegio, se repararon completamente los aparatos del gimnasio para los ejercicios de los alumnos; y se acrecentó con 253 obras el fondo de la biblioteca José María Lafragua gracias al legado de su benefactor, el señor don Manuel Maneyro, y a compras hechas por el colegio con sus propios fondos además de donativos diversos (GEP, 1911: 314–316).

Pero, al mismo tiempo que la educación —desde la instrucción elemental hasta la capacitación para el trabajo o la formación profesional— se perfilaba como el mecanismo idóneo para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, también hacía posible una

mayor intervención de los ciudadanos en los asuntos de la vida pública. La crítica y la oposición al orden corporativista y al sistema político que marginaba a las mayorías en la toma de decisiones encontraron en la población educada a sus mejores voceros.

Los primeros indicios documentados de la rebeldía estudiantil en Puebla se registran desde el último lustro del siglo XIX, a propósito de la guerra de independencia de Cuba la cual terminaría en 1898. Los estudiantes del Colegio del Estado, que no podían expresar su inconformidad por la falta de libertades políticas en México, no dudaron en manifestarse por la causa independentista cubana. La comunidad estudiantil, siempre idealista y entusiasta pugnaba por la libertad, aunque fuera la ajena, y en varias oportunidades se lanzó a la calle gritando consignas contra la España opresora, aun sabiendo que la comunidad española gozaba de gran influencia en las altas esferas del gobierno estatal y nacional. Años después, Francisco L. Casián, quien fuera director del Colegio del Estado entre 1917 y 1920, rememora el espíritu que a finales del siglo XIX animaba a los jóvenes estudiantes de la institución: "En todos los tiempos y en todos los lugares del planeta, la juventud es siempre igual, soñadora, entusiasta, batalladora y atrevida; siempre noble, siempre guerrera, nunca aguerrida; pero 'guerrista' siempre [...]. No tiene escudo porque le falta experiencia; pero no vacila en ofrecer su pecho para defender las causas que le son queridas [...]" (Casián, 1998: 112). Recuerda cómo los estudiantes salieron del colegio, arbatadamente, gritando "vivas" a Cuba y "muera" a España arengando a la multitud congregada en un club del edificio de la Aduana Vieja con una catilinaria furibunda contra la opresión de que era víctima la "perla de las Antillas" (Casián, 1998: 114). La juventud poblana educada, bajo la máxima "el progreso como fin, el orden como medio", ensayó su rebeldía pero en esa ocasión fue hábilmente domeñada por la férula disciplinaria de las autoridades escolares.

Sin embargo, el espíritu de rebeldía estudiantil resurgiría en 1909 cuando la agitación política en la ciudad de Puebla alcanzó niveles insospechados. A la movilización de los obreros textiles se sumaron el resentimiento ante las medidas represivas del régimen contra los trabajadores, el descontento por la concentración de la riqueza en pocas manos y la pauperización de amplias capas de la población, la angustia por los efectos de las crisis económicas de 1905 y de 1907 —agravadas por las sequías las cuales provocaron el desabasto de alimentos— y el rechazo a la falta de libertades políticas. Las críticas al régimen porfirista se fueron aglutinando en un movimiento de resistencia que disponía para su configuración de un grupo de letrados que no se limitaban a participar en manifestaciones públicas, sino que, haciendo uso de sus habilidades y competencias, expresaban y difundían sus ideas de manera organizada y sistemática a través de medios impresos, lo que daba una mayor proyección a sus propuestas.

En Puebla el movimiento abanderado por Francisco I. Madero animó la formación de varios grupos que se pueden clasificar en dos vertientes: una, heredera de las ideas magonistas del

Partido Liberal Mexicano (PLM), tuvo como figura nuclear a Aquiles Serdán quien en 1909 fundó el club antireeleccionista Luz y Progreso y difundió sus críticas a los gobiernos estatal y federal en el periódico *La no reelección*, lo que le valió su detención de septiembre a diciembre de ese año (Lomelí, 2001: 294); la otra vertiente, de tendencia moderada, que expresaba una marcada aversión al programa radical del PLM y, por consiguiente, a la jefatura de Aquiles Serdán, salió a la palestra pública en mayo de 1910 cuando un grupo de simpatizantes del general Bernardo Reyes, aspirante a la presidencia, decidió apoyar a Madero y fundar el Club Central Antireeleccionista (Tecuanhuey, 1994: 11). Pero independientemente de filia-ciones radicales o moderadas lo cierto es que la participación estudiantil dentro del proceso electoral en 1910 se decantó por la ruptura con el régimen y encontró en el apoyo a la candidatura maderista una vía de expresión como respuesta a la marginación política, social y económica que prevaleció durante el Porfiriato.

En ambas vertientes militaron alumnos del Colegio del Estado, de la Universidad Católica, de la Escuela Normal y del Instituto Metodista Mexicano (Fuentes, 1999), a los que no sólo asistía la juventud poblana, sino también la proveniente de los estados de Guerrero, Oaxaca, Tlaxcala, Hidalgo y Veracruz. Sin embargo, hay que mencionar que buena parte de los alumnos del Colegio del Estado se declararon maderistas, no así serdanistas.

Ambos clubes —Luz y Progreso y Central Antireeleccionista—, junto con otras 25 000 personas, brindaron una entusiasta recepción a Madero el 14 de mayo de 1910, pero al día siguiente de su visita las autoridades poblanas se dieron a la tarea de desarticular el movimiento opositor, que crecía día a día. Sin hacer distinción entre radicales o moderados emprendió acciones represivas contra los integrantes de los dos clubes. Entre los más visibles se contaban los estudiantes y profesores del Colegio del Estado de Puebla. En primer término se prohibió, expresamente, a las autoridades del plantel y a todos los educandos la participación en cualquier actividad política opuesta al régimen, bajo la amenaza de severos castigos. Valiéndose de la delación fueron identificados estudiantes y maestros maderistas quienes empezaron a ser hostilizados y, aquellos que ocupaban cargos públicos, cesados sin miramientos.

El notorio fraude en la elección y el encarcelamiento de Madero, que dio el triunfo nuevamente a Díaz, abrieron paso a una resistencia pertinaz. La inconformidad y la protesta se expresaron en la manifestación del 7 de julio, organizada en la plazuela de San José, y las autoridades porfirianas respondieron de manera autoritaria. La manifestación fue disuelta violentamente por las fuerzas del orden: los representantes estudiantiles Alfonso G. Alarcón, Luis Sánchez Pontón —presidente y vicepresidente, respectivamente, de la mesa directiva de los estudiantes—, Gil Jiménez y Gregorio de Gante, entre otros más, fueron apresados. Se registraron desapariciones, expulsiones de las aulas y retiro de pensiones; ante estos hechos el rector del Colegio del Estado, José Rafael Isunza, renunció al cargo.

A la reacción de la máxima autoridad del colegio se sumó la de los estudiantes quienes, de manera espontánea y emotiva, enarbolaron la solidaridad como estrategia en el corto plazo. Por principio de cuentas, desde el momento de su detención los líderes estudiantiles encarcelados tuvieron la solidaridad de todo el gremio estudiantil. Al ser conducidos a la primera audiencia para ver su causa, a pie, esposados y custodiados por una escolta, tratamiento con el que se pretendía exponerlos a la reprobación pública, en lugar de ello fueron arropados por la fraternidad estudiantil, que los acompañó proclamando su postura antireeleccionista a los cuatro vientos y coreando una consigna retadora: "¡Apenas hay dos en la cárcel, faltamos todavía muchos!", a la que añadieron una declaración de guerra que los acontecimientos del inminente noviembre de 1910 se encargarían de hacer realidad: "El gobierno nos ha declarado una hostilidad sin tregua, nosotros a la vez se la declaramos a él". Cuando se logró la libertad bajo caución de los detenidos, éstos nuevamente fueron recibidos afuera del Palacio de Justicia con un aplauso entusiasta. Además, quienes fueron privados de sus becas, entre los que podemos citar a David Vilchis, Tirso Sánchez Taboada y Alfonso Bonilla, dificultándoles la continuación de sus estudios, fueron amparados por sus compañeros: en consideración a la penuria económica con la que el gobierno castigaba a los estudiantes rebeldes se acordó distribuir entre los más necesitados su limitada reserva económica, que ascendía a 500 pesos y que había sido reunida para sufragar su participación en las inminentes fiestas del Centenario de la Independencia (Garmendia, 2008).

Pero, más allá de la respuesta espontánea y emotiva, los estudiantes también vislumbraron estrategias políticas en el mediano plazo. Tras el encarcelamiento y liberación de sus líderes, la primera medida fue rehacer su mesa directiva, relevando de la penosa tarea a Alfonso G. Alarcón y a Luis Sánchez Pontón y designando como presidente a Luis G. Quintana y como vicepresidente a Manuel Béistegui, medida que fue bien vista por las nuevas autoridades del Colegio del Estado quienes se solidarizaron con los acuerdos estudiantiles y con la política de sus antecesores.

Simultáneamente, gracias a los contactos establecidos con las mesas directivas estudiantiles de otros planteles educativos, se operó el público respaldo a los alumnos del Colegio del Estado. Los estudiantes de la capital de la república formularon una protesta por la persecución de la que eran víctimas sus compañeros poblanos:

La juventud estudiantil —decía el documento firmado por alumnos de las escuelas nacionales de Medicina, Ingeniería y Jurisprudencia— tiene derecho para creer que los estudiantes encarcelados en la ciudad de Zaragoza son víctimas de una injusticia. Enmudecer ante tamaña vejación sería faltar a los deberes del compañerismo y a la fraternidad que une a todos los estudiantes. Por eso, ante la indignación que enciende en nuestras almas todo lo que entraña un atropello, protestamos enérgicamente

contra la prisión de los estudiantes don Alfonso G. Alarcón y don Luis Sánchez Pontón (Gámez, 1960).

El movimiento maderista primero y la posibilidad real de lograr el relevo en el poder político local y nacional, después, abrieron a los estudiantes un espacio de negociación. Paralelamente a las acciones de protesta contra el régimen porfirista la reflexión crítica sobre su entorno más próximo, el aula y la academia, devino en cauce natural a sus inquietudes. Es en este contexto en el que debemos valorar la participación de los estudiantes del Colegio del Estado en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes.

Celebración y reflexión: los estudiantes a escena

Ese 1910, que se había previsto como el año de la celebración del primer centenario de la Independencia para que no sólo fuera inolvidable, sino para que el régimen porfiriano fuera identificado como el heredero directo de la tradición fundadora de la nación mexicana, los estudiantes del país aprovecharon los festejos para hacer patente su inconformidad ante las prácticas educativas prevalecientes al interior de sus instituciones y las pretensiones gubernamentales de centralizar la administración de los estudios superiores.

Desde los primeros días de febrero de 1910 los estudiantes metropolitanos de diversas instituciones empezaron a reunirse en la casa número 10 de la Primera Calle de la Perpetua, en la capital del país, con el objeto de acordar el modo más práctico de unir a todos los estudiantes de la república en un congreso nacional que tendría lugar como parte de los festejos del primer centenario de la Independencia.

Esta iniciativa ha sido abordada detenidamente por Velázquez Albo (2007) quien, después de examinar el contexto, rescata los documentos que nos ilustran, en primer lugar, sobre el nombre y el número de representantes, la cronología de las sesiones, los temas tratados, los discursos de inauguración, las ponencias, los argumentos principales y algunas evocaciones posteriores; y, en segundo lugar, sobre la recepción de la prensa al encuentro. Esta contribución es de obligada consulta para comprender las primeras etapas de la organización de los estudiantes mexicanos aunque, como señala Curiel Defossé (2008), se extraña un análisis más pormenorizado de lo que él llama las entretelas de la cuestión. Pero aun con esas observaciones de por medio y con el hecho de que su estudio se centra principalmente en los actores e instituciones educativas de la capital del país, no se puede negar que los primeros pasos en esa dirección están dados, lo cual permite abundar en el examen de la cuestión tomando, por ejemplo, la ruta de presentar casos particulares.

La reunión en la que tomó forma la iniciativa de convocar al Primer Congreso Nacional de Estudiantes quedó documentada en el acta² que levantaron Enrique Ahumada, presidente de la Sociedad de Alumnos de Jurisprudencia; Gustavo P. Serrano, representante del presidente de la Sociedad de Alumnos de Ingeniería; Ernesto Fuente, presidente de la Sociedad de Alumnos de la Escuela Dental; Rafael Capetillo, representante del Instituto Científico de México; Amalio Ruiz, representante del presidente de la Sociedad "Ceres" de Agricultura; Atilano Guerra, presidente de la Sociedad de Alumnos de la Escuela de Medicina; Eduardo Ruiz, representante de la Escuela Superior de Comercio; y Alfonso Cabrera, autor del proyecto de la convocatoria, entre otros, el 10 de febrero de 1910.

En esa ocasión se leyeron, discutieron y reformaron las bases del proyecto de la convocatoria presentada por Alfonso Cabrera y, una vez aprobada con algunas correcciones, se procedió a designar al comité organizador del congreso. En ese punto surgió el primer problema, el de la representatividad; mientras Cabrera proponía que ese comité se formara con cinco integrantes, por consideraciones de orden práctico, otros argumentaban que ese era un número exiguo pues quedaba un gran número de escuelas de la capital sin presencia en dicho comité; en ese momento ni siquiera se planteó la posibilidad de que las instituciones educativas de provincia tuvieran algún tipo de representación en la organización de los trabajos. La cuestión se zanjó con la decisión de formar un comité de cinco integrantes al que se sumaría, como vocal, un representante de cada una de las escuelas que no formarían parte del propio comité. Y así, el comité quedó integrado por Atilano Guerra como presidente, quien superó en votos a Alfonso Cabrera; Santiago González de la Sociedad de Alumnos de Ingeniería como vicepresidente, Rafael Capetillo como tesorero, Enrique Ahumada como primer secretario; José Mares, presidente de la Sociedad "Ceres", como segundo secretario; y Ernesto Fuentes de la Escuela Dental y Eduardo Ruiz de la Escuela Superior de Comercio como vocales. En seguida se acordó fijar una cuota de cinco pesos por cada escuela, misma que se recabaría en la próxima sesión fijada para el 14 de febrero, para los primeros gastos del comité. La sesión concluyó con el encargo a todos los presentes de hacer extensiva la invitación al mayor número de escuelas posible.

Finalmente, la convocatoria³ fue lanzada el 20 de febrero de 1910 con las indicaciones siguientes: los gastos de organización del congreso correrían por cuenta de los estudiantes de la capital, la participación sólo sería posible por conducto de sus mesas directivas o representantes provisionales designados al efecto. A estas indicaciones se añadía la súplica, dirigida a los alumnos de todas las escuelas superiores, de que se organizaran con objeto de

² Archivo General de la Nación, Instrucción Pública y Bellas Artes (AGN, IPyBA), Actas y documentos del Primer Congreso Nacional de Estudiantes, 10 de febrero de 1910, vol. 318, exp. 41.

³ AGN, IPyBA, Actas y documentos del Primer Congreso Nacional de Estudiantes, 20 de febrero de 1910, vol. 318, exp. 41.

examinar las bases propuestas para expresar su aceptación o para señalar las modificaciones y adiciones que consideraran necesarias a fin de redactar las bases definitivas del congreso, lo cual es un indicio del espíritu democrático que animaba la iniciativa estudiantil. Este señalamiento abrió la puerta a las opiniones de los estudiantes de provincia.

En la misma convocatoria se fijaron los asuntos a discutir: medios de comprobación del aprovechamiento escolar, recompensas y castigos, alumnos supernumerarios y libres u oyentes, integración del profesorado en las escuelas superiores, participación estudiantil en la factura de leyes y reglamentos, relación de las escuelas no oficiales con las oficiales, relaciones de las escuelas de la capital con las de los estados, perfeccionamiento moral y físico de los estudiantes, medios para fomentar la fraternidad y la solidaridad estudiantil. Se estableció también que cada escuela tendría un delegado, con excepción de las escuelas de la capital que tendrían tres, aunque estos tres representarían un voto, y que sus resoluciones se presentarían a las autoridades educativas, con la solicitud expresa al secretario de Instrucción Pública y a los gobernadores de los estados, para que sus opiniones se tomaran en cuenta al momento de formular las leyes de instrucción.

La recepción de la iniciativa entre los estudiantes de provincia empezó a manifestarse en el mes de abril; poco a poco se sucedieron tanto los oficios de declinación⁴ como los de aceptación a participar en el evento, comentarios y sugerencias para modificar las bases de la convocatoria de parte de las mesas directivas y sociedades de alumnos de diferentes puntos de la república.

Los estudiantes del Colegio del Estado de Puebla, reunidos el 18 de abril, acordaron proponer modificaciones a la redacción de la base novena; consideraron que debía precisarse el destino de las resoluciones del congreso para lograr, efectivamente, las reformas necesarias a las leyes de instrucción pública. También expresaron su preocupación de que, una vez concluido el congreso, la comisión ejecutora de las resoluciones solamente estuviera integrada por representantes metropolitanos, lo que les acarrearía una enorme carga de trabajo amén de que, con certeza, sólo podrían atender la problemática de las escuelas capitalinas, dejando sin atención a las de provincia.⁵

Paralelamente a la difusión y el desarrollo de los preparativos de esa primera reunión nacional del estudiantado se ponía en marcha la campaña política para la renovación del poder federal. El entusiasmo y la inquietud sacudieron el ánimo estudiantil porque era

⁴ En el caso de Puebla, la Universidad Católica Angelopolitana y la Escuela de Artes y Oficios declinaron el honor de participar, no así el Instituto Metodista Mexicano, que acordó enviar tres delegados para representar a su Escuela Normal, a su Escuela de Comercio y a su Escuela Preparatoria, véanse los oficios respectivos en AGN, IPYBA, Cartas, oficios y telegramas dirigidos a Atilano Guerra, presidente del comité organizador del Primer Congreso Nacional de Estudiantes o al secretario del mismo, Enrique Ahumada, relativos a nombramientos de delegados al congreso, temas de exposición, ponentes e invitaciones diversas, 9 de julio, 29 de agosto y 17 de agosto de 1910, vol. 318, exp. 35.

⁵ AGN, IPYBA, Cartas, oficios y telegramas dirigidos a (...), 18 de junio de 1910, vol. 318, exp. 35.

imposible sustraerse a la conmoción del momento. El reclamo de "sufragio efectivo, no reelección" subió de tono en todo el país y la respuesta del gobierno porfirista a nivel nacional y local se distinguió por su autoritarismo, ya que persiguió y encarceló a los inconformes y consumió el fraude electoral. En este contexto la mención en la duodécima base de la convocatoria de que se invitaría al general Porfirio Díaz a presidir las sesiones de inauguración y clausura del congreso resultó más que controversial. Los estudiantes de algunos estados se rehusaron a participar argumentando que era indigno celebrar el nacimiento de un ideal que nunca se había respetado. Los estudiantes de Guadalajara y San Luis Potosí decidieron abstenerse antes que tolerar la presencia del dictador y mediante su ausencia expresaban su protesta; consideraban que el congreso era un ardid, un plan del gobierno para encausar al grupo estudiantil por un camino cuidadosa e inteligentemente preparado, para arrancarles su consentimiento a la ya odiosa centralización de la enseñanza y, de esa forma, justificar en lo posible el proceder del Ministerio de Instrucción Pública. Este fue el razonamiento de los estudiantes que se opusieron a la idea de concurrir al Primer Congreso Nacional de Estudiantes.

Los estudiantes del Colegio del Estado de Puebla y del Instituto Metodista Mexicano, por lo contrario, vislumbraron su participación en los trabajos del congreso como una oportunidad de negociación. Particularmente, la Junta Directiva de los estudiantes del Colegio del Estado de Puebla —a través de Luis G. Quintana, presidente y de Miguel Ibáñez, prosecretario— hizo contacto directo con el comité organizador para, entre otras cuestiones, informar del envío de varios telegramas a las sociedades de alumnos de San Luis Potosí y de Guadalajara exhortándolos a deponer su actitud e insistir en la conveniencia de su participación, aunque sus gestiones con los estudiantes de Guadalajara resultaron infructuosas, pues respondieron a sus excitativas declinándolas en todas sus partes.⁶

En su comunicado del 25 de agosto de 1910 presentaron al congreso a sus delegados, los cuales había sido electos el 13 de agosto: por la Escuela Preparatoria, Luis G. Quintana, propietario y Manuel Béiztegui, suplente; por la Escuela de Medicina, Alfonso G. Alarcón, propietario y Leopoldo González y Miguel Ibáñez, suplentes; por la Escuela de Ingeniería, Rafael Ibáñez, propietario y Serafín Monterde, suplente,⁷ además aprovecharon para enlistar todos los telegramas de exhorto que habían dirigido a los estudiantes de Guadalajara y San Luis Potosí, con lo cual dejaban constancia de su adhesión al proyecto.

El activismo de los estudiantes del Colegio del Estado de Puebla, que los acercó a las organizaciones metropolitanas, mereció la solidaridad de la comunidad estudiantil en los aciagos días de la represión que siguieron a la manifestación del 7 de julio en Puebla; les otorgó

⁶ AGN, IPyBA, Cartas, oficios y telegramas dirigidos a (...), 23 de agosto de 1910, vol. 318, exp. 35.

⁷ AGN, IPyBA, Cartas, oficios y telegramas dirigidos a (...), 25 de agosto de 1910, vol. 318, exp. 35. De acuerdo con las ponencias que se conservan a estos delegados se unieron otros más.

presencia en la inauguración del congreso con el discurso⁸ que, en representación de todos los estudiantes de provincia, pronunció Alfonso G. Alarcón, delegado de la Escuela de Medicina del Colegio del Estado de Puebla; y al término de los trabajos del congreso se expresó en el acuerdo de que el Segundo Congreso Nacional Estudiantil se celebraría en la ciudad de Puebla.⁹

Los grupos estudiantiles se reunieron durante el mes de septiembre de ese imprevisible 1910 y, durante dos semanas, los delegados se congregaron con el fin de estudiar y discutir ampliamente las propuestas para mejorar el estado de la instrucción pública y superior en México, y para formular conclusiones precisas que reflejaran las verdaderas necesidades y aspiraciones del grupo.

El delegado por la Escuela de Medicina del Colegio del Estado de Puebla, Joaquín Ibáñez Jr, presentó el texto intitulado *Manera más conveniente de integrar el profesorado en las Escuelas Superiores*,¹⁰ en el que reprobaba el procedimiento que se seguía en el nombramiento de profesores para dichas escuelas al señalar, en este delicado asunto, el Ejecutivo tenía las más amplias facultades para hacer tales nombramientos y que, por una dolorosa experiencia se había visto que, ministros y gobernadores, tan ignorantes como arbitrarios, por beneficiar al amigo, al favorito, al recomendado perjudicaban al grupo estudiantil. Así, para obtener una cátedra, resultaba más infalible una tarjeta de recomendación que el haber obtenido el mismo Premio Nobel.¹¹ Ejemplificaba las terribles consecuencias de estas prácticas con lo que sucedía en el Colegio del Estado y, por eso, proponía que se favoreciera el examen de oposición como el medio más eficaz para el nombramiento de profesores. Previendo lo que había atestiguado recientemente, también proponía que los profesores no pudieran ser removidos a menos que fueran sustituidos por quien ganara un examen de oposición, o mediante un juicio que se siguiera contra ellos ante las academias de profesores y sólo por causa de inmoralidad o ineptitud. Y cuando no fuera posible cubrir las cátedras vacantes a través de una oposición, las academias serían las que nombraran a quienes debían ocupar esos puestos, con lo que los alumnos tendrían derecho a poner a consideración de las academias, por escrito y con argumentos, a sus propios candidatos.

Sobre este mismo tema, Alfonso G. Alarcón presentó su *Estudio acerca del nombramiento de los profesores en las escuelas secundarias*¹² en el que destacaba la importancia de la formación pedagógica en el cuerpo magisterial porque los programas más brillantes serían letra

⁸ AGN, IPYBA, Alocuciones presentadas en la inauguración del Congreso por Salvador Jiménez Loza y Alfonso G. Alarcón, en el salón de actos de la Escuela Metropolitana de Minería, septiembre de 1910, vol. 318, exp. 11.

⁹ AGN, IPYBA, Acuerdos del Primer Congreso Nacional de Estudiantes... octubre de 1910, vol. 318, exp. 33.

¹⁰ AGN, IPYBA, vol. 318, exp. 3, 44 fs.

¹¹ AGN, IPYBA, vol. 318, exp. 3, f. 12.

¹² Alfonso G. Alarcón, *Estudio acerca del nombramiento de los profesores en las escuelas secundarias*, ponencia al Primer Congreso Nacional de Estudiantes, 1910. Véase AGN, IPYBA, vol. 318, exp. 17, 8 fs.

muerta si fueran torpemente manejados, y la importancia de la participación del alumnado en el proceso de selección de profesores. Propuso el siguiente procedimiento: en sesión general de profesores y alumnos deberían discutirse la personalidad de los candidatos a ocupar una cátedra; en la discusión sólo podrían participar los profesores mientras que, los alumnos sólo tendrían derecho a escuchar sin opinar. Concluida la discusión se procedería a la votación en la cual sí podrían intervenir los alumnos.¹³ Su aspiración era que la opinión de los estudiantes sirviera para ilustrar el criterio del profesorado.

Rafael Ibáñez, delegado de la Escuela de Ingeniería de Puebla, disertó sobre *Los principales defectos de los programas de instrucción secundaria*.¹⁴ En la definición de dichos defectos concordaban, según él, alumnos y profesores, y a su juicio eran resultado de que los programas de enseñanza habían sido formados a semejanza de los que regían las escuelas europeas y de que, en su implantación, las academias de profesores sólo aplicaban mejoras en la forma, más no en el contenido. Así, lo que se invertía en la educación se desperdiciaba porque los malos profesores, ayudados de malos programas, echaban por tierra el propósito de producir hombres útiles y sabios profesionales. Entre los defectos más señalados apuntaba, en primer lugar, el carácter enciclopédico de los programas que imponían la memorización en detrimento del desarrollo de las facultades racionales como la inducción y la deducción; en segundo lugar, confundir la erudición con la ciencia, con lo que se valoraba al hombre dedicado a los estudios conforme a la cantidad y variedad de datos acumulados en su memoria, aunque fuera incapaz de relacionarlos; en tercer lugar, el desorden en los contenidos de los programas que, las más de las veces, eran copia de los índices de los libros utilizados; en cuarto lugar, la tendencia a centrar la educación en el desarrollo de aptitudes intelectuales, descuidando la preparación física y la disciplina; la ejercitación del cuerpo sólo se procuraba en los primeros años de manera irregular para luego ser abandonada. En resumidas cuentas, la instrucción secundaria se orientaba a la teorización y adolecía de la práctica, con lo cual se preparaba pobremente al alumnado para los estudios superiores en lo particular y para la vida en lo general.

Afirmaba que reformar convenientemente los programas era una empresa imposible para un individuo, no así para una comunidad como la que se había reunido en ese Primer Congreso Nacional y formuló las siguientes propuestas: los programas de instrucción secundaria debían, primero, modificar la extensión y la profundidad de los temas; segundo, favorecer la enseñanza práctica por encima de los estudios teóricos; tercero, suprimir las asignaturas inútiles sustituyéndolas por el estudio de temas útiles en la vida práctica; cuarto, suprimir los exámenes de gimnasia y exigir la asistencia al gimnasio de la escuela durante todo el tiempo que durara

¹³ AGN, IPyBA, vol. 318, exp. 17, f. 7.

¹⁴ AGN, IPyBA, vol. 318, exp. 13, 38 fs.

la instrucción; y, finalmente, reclamaba el derecho de los estudiantes a promover la corrección de los programas de enseñanza.¹⁵

Por su parte, el delegado por la Escuela Preparatoria y estudiante de Jurisprudencia, Luis G. Quintana, discutió sobre las *Escuelas preparatorias, profesionales, &... de los estados. Su conveniencia y sus relaciones con las escuelas de la capital*,¹⁶ y en su extensa ponencia abordó el papel del Estado en la organización de la enseñanza, así como los límites que debía tener el poder estatal para legislar en materia educativa con el fin de argumentar su enérgico rechazo a las intenciones gubernamentales de centralizar la administración de la enseñanza, cuestión de suma trascendencia para las escuelas y los estudiantes provincianos. Trató, primeramente, la cuestión desde el punto de vista jurídico interpretando los textos constitucionales y el aspecto filosófico legal, pasando revista a los numerosos inconvenientes que acarrearía la centralización de los estudios. A su juicio, ésta produciría la uniformidad monótona en leyes y programas y le quitaría toda iniciativa a los estados degenerando en abuso, y el principio de orden invocado por los partidarios de la centralización se convertiría en instrumento de tiranía o en máxima de monopolio.¹⁷ Repasó, sucintamente, la historia de las universidades europeas y americanas para destacar su espíritu y comparar su trayectoria con la de las instituciones nacionales, en general, y con la de las instituciones educativas poblanas, en lo particular; de ahí derivó la urgente necesidad de promover la fraternidad y la solidaridad estudiantiles, exponiendo la influencia que éstas habían tenido en todos los tiempos y en todos los acontecimientos políticos y sociales de las naciones europeas.

Ante el decreto del 26 de mayo de 1910 que el Congreso de la Unión expidió para la fundar la universidad nacional, no quedaba más que reclamar la conservación, en los estados, de las escuelas profesionales independientes y la unificación en los programas de enseñanza para que, de esta manera, los alumnos de un estado pudieran revalidar sus estudios, ya en las escuelas metropolitanas, ya en las de otros estados y de esta manera no entorpecer la conclusión de sus estudios.¹⁸

Los delegados del Colegio del Estado de Puebla procuraron tomar parte activa en las discusiones, actuaron de manera concertada para que su opinión tuviera mayor fuerza y lograron que la asamblea estudiantil tomara en consideración algunas de sus propuestas. En las resoluciones de ese Primer Congreso Nacional de Estudiantes se acordó que el método combinado de exámenes y reconocimientos era la mejor manera de comprobar el aprovechamiento de los alumnos en las escuelas superiores. Se recomendó reformar el método para asignar premios y castigos: los premios los debía asignar un jurado formado por un grupo

¹⁵ ACN, IPyBA, vol. 318, exp. 13, fs. 37-38.

¹⁶ AGN, IPyBA, vol. 318, exp. 22, 52 fs.

¹⁷ ACN, IPyBA, vol. 318, exp. 22, f. 20.

¹⁸ ACN, IPyBA, vol. 318, exp. 22, f. 51.

de, alumnos avanzados, presidido por el director de la escuela, y el sistema de castigos, tal y como existía, debía desaparecer; los alumnos supernumerarios, libres u oyentes debían recibir la misma educación sin ninguna clase de distinción, con todos los derechos y todas las obligaciones para evitar la charlatanería; el profesorado tendría que ser seleccionado por el método de oposición y solamente a petición del alumnado se admitirían profesores por elección, quienes no podrían permanecer más de 10 años en la posesión de la cátedra; se consideró de urgente necesidad la creación de escuelas normales superiores; se estableció que los alumnos tomaran parte en la formación de las leyes y reglamentos de las escuelas; se dispuso que los estudios de las escuelas no oficiales y privadas merecieran reconocimiento, siempre que sus programas estuvieran aprobados de antemano; se recomendó la creación de escuelas preparatorias, de agricultura, de artes y oficios, rurales y especiales y normales en todo el país, con programas de estudios uniformes que permitieran la equivalencia de estudios y la revalidación para no obstaculizar el progreso de los estudios; se acordó el perfeccionamiento físico y moral de los estudiantes de las escuelas superiores, la práctica obligatoria de la gimnasia y la participación en sociedades de alumnos para alentar y normar las buenas costumbres además de estimular sus facultades intelectuales; y, como medio más eficaz para fomentar la fraternidad estudiantil, se proclamó la Federación Mexicana de Estudiantes, conforme a las bases que la comisión ejecutiva presentaría posteriormente a las escuelas representadas en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes y que, desde esa fecha, serían consideradas federadas por el voto unánime de la asamblea.¹⁹

En suma, las resoluciones de ese Primer Congreso Nacional de Estudiantes se orientaron a transformar las normas y las prácticas que regían la vida escolar en los establecimientos de enseñanza superior, exhibiendo problemáticas y preocupaciones que afectaban de manera común tanto a los estudiantes metropolitanos como a los de provincia. Y, con este objetivo, analizaron y cuestionaron las políticas gubernamentales en materia educativa.

Paralelamente, la celebración de este Primer Congreso Nacional de Estudiantes dio cauce al activismo de una nueva generación de letrados que, posteriormente, se distinguirían en el ámbito de la cultura y en el ejercicio de responsabilidades públicas. En el caso de los estudiantes del Colegio del Estado de Puebla podemos señalar a Luis G. Quintana, abogado, quien sería rector de la Universidad de Puebla en 1924; Luis Sánchez Pontón, abogado, quien sería secretario de Educación en la administración del general Ávila Camacho; Alfonso G. Alarcón, médico, que llegaría a ser diputado en la legislatura maderista y quien se distinguió como escritor y científico haciendo notables aportes a la medicina pediátrica; sirvió en el Departamento de Salubridad Pública en la Ciudad de México y ocupó, de 1938 a 1941, la rectoría de la Universidad de Puebla; Alfonso Cabrera, médico, también se desempeñó como

¹⁹ Resoluciones del Primer Congreso Nacional de Estudiantes, octubre de 1910, AGN, IPYBA, vol. 318, exp. 32, 3 fs.

diputado en la legislatura maderista y, al triunfo del constitucionalismo, fue electo gobernador del estado de Puebla.

Y, de esta manera, desde las aulas, se ensayó la configuración de un nuevo tipo de actor social, capaz de constituir nuevas formas de organización y representación colectiva.

Observaciones finales

Las instituciones educativas pueden ser visualizadas como los espacios de intersección entre las vidas singulares de los hombres y los contextos sociohistóricos que permitieron su fundación y funcionamiento. En la máxima casa de estudios de Puebla, de larga y azarosa existencia, se expresaron los cambios y las permanencias de su entorno social.

La secularización de la enseñanza, las penurias económicas y la inestabilidad política de un Estado en formación, las tensiones entre la Iglesia y el Estado por el control de la educación, lo mismo que los intentos por modernizar la enseñanza conmovieron la marcha del centro de enseñanza superior más prominente del estado de Puebla sin perder la función social para la que fue concebido desde su origen: formar a la élite letrada, capaz de dirigir la vida cultural y la administración de la sociedad.

Los cambios operados en el siglo XIX, orientados a propagar la educación a capas más amplias de la población, tuvieron como consecuencia la modificación del perfil de los actores del proceso educativo en El Colegio del Estado. El acceso a la enseñanza superior se abrió a estudiantes de diversa condición social, provenientes de todos y cada uno de los distritos del estado, seleccionados por su buen desempeño escolar por las comisiones de educación distritales. El contacto directo con el proceso de generación de conocimientos y el hecho de estar en un proceso de formación profesional, mediante el cual se aspiraba a modificar el estatus social y una ventajosa inserción en el mercado laboral, configuraron uno de los sectores modernos de la sociedad: los estudiantes. Su identidad como grupo se fue construyendo con la convivencia en el aula y en los recintos escolares donde compartían tanto los desaciertos de la práctica educativa como la precariedad de la vida estudiantil, pues una gran mayoría dependía de becas y subvenciones gubernamentales. La preocupación por su futuro laboral y el reconocimiento de sus responsabilidades sociales los orientó al reclamo de dos tipos de reivindicaciones: unas de carácter gremial relativas a su condición de estudiantes, tales como el perfeccionamiento de los sistemas de enseñanza y la gratuidad de la educación; y otras, de índole política, como son la participación en la reglamentación de sus instituciones, el cuestionamiento a las políticas gubernamentales en materia educativa y, de manera más general, el derecho a participar en la conducción general de la sociedad.

De manera general, desde finales del siglo XIX, los estudiantes de enseñanza superior y sus manifestaciones de descontento aparecieron en la escena política. Progresivamente, sus reclamos salieron del claustro universitario y se inclinaron hacia la crítica a las decisiones gubernamentales. Las sociedades de alumnos de los planteles de enseñanza superior empezaron a avizorar la urgencia de constituir instancias representativas de sus intereses y el primer gran esfuerzo, en este sentido, fue la organización del Primer Congreso Nacional de Estudiantes, celebrado en 1910, en donde asumieron una postura reflexiva y crítica al régimen.

Los estudiantes poblanos, que llevaron la representación de la comunidad estudiantil del Colegio del Estado de Puebla a ese congreso, centraron sus intervenciones en la crítica a la integración y formación del profesorado tanto de instrucción secundaria como de enseñanza superior, a los programas de estudio, a los métodos de enseñanza y a la pretensión gubernamental de centralizar la administración de la educación. Con ello evidenciaron su comprensión de los límites de la práctica educativa en su propia institución y los riesgos que implicaban las políticas federales en materia educativa. Inconformes con el rumbo que seguía la dictadura porfirista optaron por la organización, aspirando a convertirse en interlocutores de un régimen que no aceptaba el diálogo. Aun así, sus iniciativas en favor de la organización estudiantil y sus propuestas para reformar la práctica educativa en los estudios superiores trascendieron la coyuntura revolucionaria y, paulatinamente, pasarían a formar parte de la vida escolar tanto local como nacional.

Referencias

Archivos

- AGN Archivo General de la Nación.
Fondo Instrucción Pública y Bellas Artes (IPYBA), Primer Congreso Nacional de Estudiantes, 1910.
- BHJML Biblioteca Histórica José María Lafragua, Fondo Colegio del Estado, Puebla.

Bibliografía

- Alarcón, Alfonso G. (1910), "Estudio acerca del nombramiento de los profesores en las escuelas secundarias", ponencia al *Primer Congreso Nacional de Estudiantes*, septiembre de 1910, México.
- Carmagnani, Marcelo (2004), *El otro occidente. América Latina desde la invasión europea hasta la globalización*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Casián, Francisco L. (1998), "Una remembranza del Colegio del Estado", en Alberto Pérez Peña, *El Colegio del Estado de Puebla en el primer centenario de su vida civil. 1925*, edición facsimilar, Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado/Dirección de Fomento Editorial/BUAP, México, pp. 109-116.
- Curiel Defossé, Fernando (2008), "La participación estudiantil en el Congreso de 1910. Documentos históricos", *Perfiles educativos*, vol. 30, núm. 122, pp. 141-143.
- Fuentes Bazán, María Eugenia (1999), "Los estudiantes del Instituto Metodista Mexicano y la Revolución mexicana", *Dimensión Antropológica*, vol. 17, septiembre-diciembre, pp. 123-146.

- Gámez, Atenedoro (1960), *Monografía histórica sobre la génesis de la revolución en el estado de Puebla*, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, México.
- Garmendia, Arturo (2008), "Fraude electoral y los estudiantes del Colegio del Estado en 1910", *Tiempo Universitario*, año XI, núm. 10, agosto, [documento html disponible en: <http://www.archivohistorico.buap.mx/tiempo/2008/a11g10.htm>] (consultada en 11 de noviembre de 2017)].
- Gobierno del Estado de Puebla (GEP)(1901), *Memoria instructiva y documentada que el Jefe del Departamento Ejecutivo del Estado presenta al XVI Congreso Constitucional*, Imprenta de la Escuela de Artes y Oficios del Estado, Puebla.
- _____ (1903), *Memoria instructiva y documentada que el Jefe del Departamento Ejecutivo del Estado presenta al XVII Congreso Constitucional*, Imprenta de la Escuela de Artes y Oficios del Estado, Puebla.
- _____ (1905), *Memoria instructiva y documentada que el Jefe del Departamento Ejecutivo del Estado presenta al XVIII Congreso Constitucional*, Imprenta de la Escuela de Artes y Oficios del Estado, Puebla.
- _____ (1907), *Memoria instructiva y documentada que el Jefe del Departamento Ejecutivo del Estado presenta al XIX Congreso Constitucional*, Imprenta de la Escuela de Artes y Oficios del Estado, Puebla.
- _____ (1911), *Memoria instructiva y documentada que el Jefe del Departamento Ejecutivo del Estado presenta al XXI Congreso Constitucional*, Imprenta de la Escuela de Artes y Oficios del Estado, Puebla.
- Guerra, François-Xavier (2003), *México: del antiguo régimen a la revolución*, 2ª. ed., Fondo de Cultura Económica, México.
- Ibáñez, Joaquín (1910), "Manera más conveniente de integrar el profesorado en las Escuelas Superiores", ponencia al *Primer Congreso Nacional de Estudiantes*, septiembre de 1910, México.
- Ibáñez, Rafael (1910), "Principales defectos de los programas de instrucción secundaria", ponencia al *Primer Congreso Nacional de Estudiantes*, septiembre de 1910, México.
- Lomelí Vanegas, Leonardo (2001), *Breve historia de Puebla*, El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica, México.
- Quintana, Luis G. (1910), "Escuelas preparatorias, profesionales, &... de los estados. Su conveniencia y sus relaciones con las escuelas de la capital" ponencia al *Primer Congreso Nacional de Estudiantes*, septiembre de 1910, México.
- Ríos Zuñiga, Rosalina (1998), "Educación y autonomía regional: origen de los institutos literarios (1823-1832)", en Leticia Pérez Puente (coord.), *De maestros y discípulos: México, siglos XVI-XIX*. Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, México.
- Secretaría de Economía (SE) (1956), *Estadísticas sociales del porfiriato, 1877-1910*, Secretaría de Economía/Dirección General de Estadística-Talleres Gráficos de la Nación, México.
- Tecuanhuey Sandoval, Alicia (1994), *Cronología política del Estado de Puebla*, Fomento Editorial BUAP, México.
- Velázquez Albo, María de Lourdes (2007), *La participación estudiantil en el Congreso de 1910. Documentos históricos*, UNAM-IISUE, México.

María de Lourdes Herrera Fera. Profesora-investigadora en el Colegio de Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctora en Historia por la Freie Universität Berlin. Sus líneas de investigación son la historia social de la educación, y secularización y modernización en Puebla. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (nivel I). Becaria en 2007 y 2012 del Servicio Alemán de Intercambio Académico; obtuvo la Cátedra América

Latina 2016-2017 en la Universidad de Toulouse Jean Jaurès (Institut Pluridisciplinaire pour les Études sur les Amériques). Publicaciones recientes: "Solicitud del obispo Victoriano López Gonzalo para fundar un Hospicio en el Colegio de San Ildefonso de Puebla", *Estudios de Historia Novohispana*, núm. 54, 2016, pp. 92-102; "La circulación de las ideas asistencialistas y su impacto en las obras de la Beneficencia Pública de Puebla", en J. M. Cerdá *et al.* (edits), *El auxilio en las ciudades. Instituciones, actores y modelos de protección social. Argentina y México, siglos XIX y XX*, El Colegio Mexiquense A. C. y Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti, Zinacantepec, 2015, pp. 53-82; y "La fundación del Hospicio de Pobres en Puebla de los Ángeles, 1771-1832", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. III, núm. 5, 2015, pp. 69-96.

Recibido: 6 de abril de 2017.

Aceptado: 3 de julio de 2017.

El Instituto Politécnico Nacional como educación popular: la fuerza de una idea, 1942¹

The National Polytechnic Institute as
Popular Education: The Strength of
an Idea, 1942

Andrés Ortiz Morales

Instituto Politécnico Nacional

aortizmo@ipn.mx

ortizandy2001@yahoo.com.mx

Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar las causas que llevaron a un sector de la sociedad a enfrentar a las autoridades educativas, en 1942, debido a la pretensión de desintegrar el Instituto Politécnico Nacional (IPN) cuando éste apenas rebasaba un lustro de existencia. Se revisó el contexto de la creación del instituto y el proyecto político, económico y social de izquierda radical que lo arrojó el cual entró en conflicto con el programa de unidad nacional que el presidente Manuel Ávila Camacho instrumentó en el marco de la segunda Guerra Mundial. Se encontró que durante el cardenismo se construyó el discurso que mostraba al IPN como conquista social de la Revolución mexicana, lo que de paso proporcionaba un elemento de legitimidad para la nueva élite "revolucionaria". Para los sectores movilizados (alumnos, profesores, sociedad capitalina, sindicatos nacionales), el IPN representaba una de las pocas expresiones tangibles de la anhelada justicia social que prometió la Revolución, era la posibilidad real de acceder a los beneficios del progreso que, a cuentagotas, llegaba a los sectores marginados. Esta idea resultó bastante significativa, más cuando consideramos que ha perdurado luego de 80 años de la creación de esta entidad educativa de carácter tecnológico-científico.

Palabras clave: Instituto Politécnico Nacional, Revolución mexicana, cardenismo, educación técnica, huelga estudiantil.

¹ Este artículo se relaciona con el proyecto "Construcción del modelo educativo y científico-tecnológico: IPN (1930-1940). Influencia de los sistemas técnico-tecnológicos extranjeros" desarrollado en el Programa Especial de Consolidación y Formación de Grupos de Investigación, registro SIP 20161969, de la Secretaría de Investigación y Posgrado del Instituto Politécnico Nacional.

Abstract

The aim of this article is to identify the causes that led a sector of society to confront educational authorities in its attempt to disintegrate the National Polytechnic Institute (IPN) in 1942, when it had barely a decade of existence. In order to do so, I revise the context of the creation of the Institute, the radical political, economic and social project into which it was framed, which then came into conflict with the program of national unity which was implemented by President Manuel Ávila Camacho against the backdrop of the Second World War. I show that during the "Cardenismo", an official discourse was articulated that featured the IPN as a social conquest of the Mexican Revolution, which by the way, provided an element of legitimacy for the new "revolutionary" elite.

For the sectors mobilized in 1942 (students, teachers, inhabitants of Mexico City, national trade unions), the IPN represented one of the few tangible expressions of the social justice promised by the Revolution. It represented a real possibility for the marginalized sectors of society to access the benefits of progress. This idea proved quite significant, especially when we consider that 80 years after the creation of this educational institution of technological-scientific, it still prevails.

Keywords: *National Polytechnic Institute, Mexican Revolution, Cardenismo, technical education orientation, technical education, student strike.*

Introducción

A inicios del periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934–1940) las discrepancias entre éste y Plutarco Elías Calles pronto se manifestaron. El también llamado "jefe máximo de la Revolución" consideraba que el país necesitaba fortalecer la iniciativa privada, brindar garantías a la propiedad privada y detener el reparto de tierra comunal; por ello los gobiernos que estuvieron bajo su influencia dieron estímulos a la producción individual y buscaron un clima de estabilidad interior para ofrecer seguridad a las inversiones nacionales y extranjeras, aunque mediante la represión de los movimientos agrario y obrero. Para los gobiernos de los presidentes sonorenses (1920–1934) las reformas sociales plasmadas en el texto constitucional de 1917 fueron letra muerta.

Si bien la política progresista tendría continuidad en el periodo del presidente Cárdenas, éste visualizó un camino diferente para lograr un Estado fuerte. Consideraba que el campesinado y el sector obrero debían constituir las bases sociales del poder, por tanto, apoyó el agrarismo y los derechos laborales y fue firme impulsor del nacionalismo. La ruta que trazó era reflejo de su experiencia en la lucha armada y en la política, pero también estuvo determinada por la situación social del país. Aunque dividido y debilitado, hacia 1934 el movimiento

obrero se había hecho más radical, un problema heredado por Cárdenas quien tuvo la habilidad de encauzarlo y convertirlo en fuerza política al crear, en 1936, la Confederación de Trabajadores de México (CTM) empleando un discurso en el que proponía un equilibrio justo entre capital y trabajo.

Mediante el reparto ejidal, para cumplir con la reforma agraria, el gobierno ganó la simpatía y la lealtad campesina; logró incorporar en el proyecto de nación a la sociedad rural, mayoritaria en México, con giras por el interior del país y tomando nota de las necesidades de cada región. Ocurrió que, por primera vez, el gobierno adoptaba los preceptos sociales adscritos en la Constitución, mismos que fueron incluidos en el Plan Sexenal, documento elaborado en 1933 por la Comisión de Colaboración Técnica del Partido Nacional Revolucionario (PNR) con el fin de establecer directrices al gobierno, de 1934 a 1940. De esta manera, las circunstancias políticas fueron favorables para que la administración de Cárdenas brindara un fuerte apoyo a los sectores populares, al menos hasta 1938 año en el que se frenó dicha tendencia.

Durante la década de 1920 y los primeros años de la siguiente, las autoridades educativas se referían constantemente a la enseñanza técnica como una reivindicación popular lograda por la Revolución. Sin embargo, en el contexto del estancamiento de la puesta en marcha de las reformas sociales, de la crisis económica mundial del sistema capitalista a partir de 1929, que repercutía en la economía mexicana, y del arribo al país de inquietudes socialistas —para algunos políticos no pasaba desapercibida la fortaleza frente a la crisis por parte de la Unión Soviética—, al interior del PNR se conformó una propuesta radical en contra de toda educación fundada en creencias religiosas y en favor del establecimiento de una educación socialista. Esta tendencia se expresó en la propuesta de reforma al artículo 3º constitucional, encabezada por Alberto Bremauntz, la cual fue aprobada por ambas cámaras en octubre de 1934 y entró en vigor en diciembre del mismo año. El párrafo inicial quedó de la siguiente manera: “La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”.² Los reformadores intentaron una profunda transformación del sistema educativo nacional, pues sujetaron la educación particular a los programas oficiales en el entendido de que a través de la educación sería posible estimular un proceso de cambio social que repercutiera en lo económico y lo político; su planteamiento manifestaba la intención de retomar el rumbo social de la Revolución.

Los nuevos funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) señalarían que aún prevalecía el carácter elitista de la educación, incluso en las escuelas técnicas. El secretario

² “Decreto que reforma el Artículo 3º y la fracción xxv del 73 constitucionales”, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, 13 de diciembre de 1934, p. 1.

de Educación, Narciso Bassols (octubre de 1931 a mayo de 1934), encabezó un equipo de trabajo que luego de realizar un diagnóstico encontró que “el sistema de reclutamiento de estudiantes para las escuelas técnicas es el sistema democrático de enseñanza gratuita [...] este sistema permite que se opere libremente una selección económica desfavorable [...] a todos los trabajadores y a los hijos de todos los trabajadores de salario bajo y favorable a la pequeña burguesía y a la clase media urbana” (SEP, 1932: 369). Se señalaba que no había manera de que los jóvenes trabajadores pudieran dedicar 36 o 40 horas semanales al estudio, ni que los padres financiaran a sus hijos desde los 14 hasta los 22 años, que es el tiempo que les tomaría graduarse como profesionistas.

Creación del Instituto Politécnico Nacional

En opinión de los funcionarios de postura radical, la escuela técnica debía estar vinculada a los grandes grupos de la población: campesinos, obreros y otros sectores marginados para cumplir así con la meta social de la Revolución. Desde la Secretaría se elaboró la propuesta para construir un sistema articulado de educación técnica llamado Escuela Politécnica Mexicana, concebida a partir del conjunto de escuelas ya existentes. El plan fue enviado para su revisión a la Comisión Técnica Consultiva de la SEP, el 22 de enero de 1932. En el *Reglamento de alumnos para las escuelas preparatorias técnicas y de estudios técnicos superiores que integran la Escuela Politécnica Nacional* (1933) se señalaba que la institución marcaría un avance en el sentido de ofrecer al pueblo altas posibilidades educativas, pues comprendía niveles de formación de obrero, técnico y profesionista.

La reorganización atravesó por diferentes etapas en poco más de cuatro años y culminó con la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) el cual inició labores en 1936. El 1º de enero de 1937, Gonzalo Vázquez Vela, titular en turno de la SEP, nombró “jefe de instituto” a Roberto Medellín Ostos y en una ceremonia realizada en el Palacio de Bellas Artes de la Ciudad de México el IPN inauguró oficialmente sus cursos el 20 de febrero de 1937.³

El Politécnico era todo un subsistema de educación que contaba con escuelas prevocacionales (posprimarias), escuelas vocacionales (preparatorias técnicas) y escuelas superiores algunas de las cuales tenían su equivalente en la Universidad Autónoma de México.⁴ Así ocurría con las escuelas de Medicina, Ingeniería y Arquitectura. Hay que recor-

³ “Los cursos en las Escuelas Politécnicas se inauguraron ayer en todos los planteles que dependen del Instituto Politécnico Nacional”, *El Nacional*, 21 de febrero de 1937, p. 2.

⁴ La Universidad se distanció del Estado que emanó de la Revolución; en 1933 se le retiró el carácter de nacional, una estrategia del gobierno para aislarla debido a su oposición a la política educativa socialista. Recuperó su denominación de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 1945.

dar que la Universidad "llegó a ser un actor esencial en el marco de la resistencia a las políticas educativas socialistas del Estado" (Ordorika, 2006: 72), pues los universitarios asumieron como una responsabilidad el adquirir y difundir el conocimiento en un sentido imparcial, con libertad académica de investigación, exposición y enseñanza, así que se enfrentaron a la postura de los funcionarios cardenistas que les exigían compromiso social y adoptar una filosofía en favor de los sectores populares y del progreso material del país.

En el nivel superior, el IPN integró siete escuelas durante su primer año: del área de ciencias exactas y fisicoquímicas aplicadas, las Escuelas Federales de Industrias Textiles 1 y 2, antecedente de la Escuela Superior de Ingeniería Textil (ESIT); la Escuela Superior de Construcción, hoy Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA); y la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME). Del área de ciencias económicas y sociales incorporó a la Escuela Comercial para Señoritas Miguel Lerdo de Tejada y la Escuela Superior de Ciencias Económicas, Administrativas y Sociales, hoy Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA). Del área de ciencias biológicas aplicadas el IPN incorporó la Escuela de Medicina Homeopática, creada en 1895, hoy Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía (ENMH). Al correr el año de 1936 se sumó la Escuela Nacional de Bacteriología, Parasitología y Fermentaciones, hoy Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB).

El IPN y la educación popular

El discurso del gobierno cardenista exaltaba la idea de la educación pública como un medio para arribar al progreso social, postulado atrayente para los sectores marginados. Se insistía en que la educación media y superior debían ser más prácticas y menos teóricas, más vinculadas al trabajo productivo y a la atención de los problemas nacionales que a la reflexión intelectual. Respecto a su carácter popular destacaba:

El Instituto Politécnico Nacional propende hacia la formación de un amplio sistema de enseñanzas profesionales, sin que lo guíe el afán de repetir o contradecir lo existente, sino simplemente acercar la enseñanza superior a las grandes masas sociales de México y satisfacer las ingentes necesidades colectivas, con la formación de profesionistas capaces e identificados con las aspiraciones que arrancan de nuestra nacionalidad (SEP, 1941: 451).

En el IPN las carreras de médico, ingeniero, arquitecto, contador, enfermera, biólogo, químico y técnico en diversas áreas estaban al alcance de la gente humilde cuyos hijos antes no tenían acceso, ni a estudiarlas ni a los beneficios de su ejercicio. En la *Memoria SEP* de 1934 se anota: "No podrá ser efectiva la eficacia de la enseñanza técnica, dentro de la actual organización del Estado, mientras no se hayan canalizado sus orientaciones para servir a los hombres que

[...] pertenezcan a la clase productora, a la que debe estar dirigida íntegramente la enseñanza de este tipo” (SEP, 1934: 184). Al incluir estas carreras en el Politécnico, el Estado simbólicamente daba por abolido el privilegio de la educación superior exclusiva para las élites. De acuerdo con los datos registrados en el *Anuario de 1939*, la población escolar del IPN se componía 29% por hijos de empleados oficiales o particulares y 25% por hijos de obreros, campesinos o artesanos, mientras que 10% no tenía padre o tutor que sostuviese sus estudios (SEP, 1939: 12). Al respecto, el historiador Humberto Monteón González (1986: 9) señala que de 1936 a 1939 un promedio anual de 71% de los alumnos del IPN pertenecía a los sectores desfavorecidos de la sociedad, ya fueran del campo o de la ciudad, y que en algunos casos los jóvenes tenían que estudiar y trabajar. Frente a este número de estudiantes se hallaba un 26% que pertenecía al sector de clase media.

En este sentido debemos destacar que Luis Enrique Erro, jefe del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial (DETIC), consideraba que la educación superior en México tenía dos orientaciones sociales: la “universitaria, y que sería reservada para aquellos profesionistas con un cierto tinte burgués, que además de poder pagar más dinero por la enseñanza recibida, llevarán como finalidad el conocimiento de las humanidades” (SEP, 1932: 429); y siguiendo su idea, frente a esta modalidad la revolución había creado la opción del IPN donde “la enseñanza profesional tiene que ser idéntica para toda clase de individuos; no determinan sus modalidades las diferencias sociales; la meta, el conjunto de conocimientos, para resolver problemas perfectamente determinados” (SEP, 1932: 429). Esta idea planteaba la división del sistema educativo al acotar los estudios y las escuelas a las que cada individuo debería asistir, dependiendo de su situación económica: burgués-Universidad, proletario-Politécnico.

El IPN para atender las necesidades del mundo industrial

Por otra parte, al igual que otros países latinoamericanos, México fue afectado por la crisis de 1929. Al perder los mercados para las materias primas entre los países industriales (Urquidí, 2005: 64), así como las fuentes de abasto de manufacturas, se hizo necesario que el gobierno adoptara medidas de tipo comercial, financiero y fiscal. Así inició el proceso tendente a crear un mercado interno para los productos del país, protegido con altos aranceles y restricciones a las importaciones (Urquidí, 2005: 82), y comenzó la aplicación de una política económica de orientación hacia adentro; se aumentó el gasto y se pusieron en marcha programas de obras públicas. La caída del mercado mundial tras la crisis, las tensas relaciones internacionales que precedieron a la segunda Guerra Mundial, la escasez de productos para la incipiente industria nacional —maquinaria, instrumentos, refacciones, productos intermedios tales como acero, sustancias químicas y combustibles— y de productos alimenticios y farmacéuticos

fueron circunstancias que propiciaron una coyuntura histórica favorable para el inicio de la industrialización bajo la dirección centralizada del gobierno como principal inversionista, organizador y promotor.

De esta manera, en el periodo cardenista el Estado hizo suyas la generación de electricidad y las comunicaciones eléctricas, áreas que habían estado en manos de la iniciativa privada, generalmente de empresarios extranjeros. La nacionalización de los ferrocarriles (1937) y el petróleo (1938) resultó vital para impulsar el sector industrial, que en 1929 había aportado 18.6% del ingreso nacional —superado por la agricultura y la minería— y que para 1939 ocupaba el primer puesto con 23.1% del total (Ruiz, 2004: 155).

La incipiente industrialización basada en nuevas tecnologías e instrumentos tecnológicos, la creación de empresas paraestatales, las nacionalizaciones, el reparto agrario, la creación de infraestructura, todo ello en conjunto planteó al gobierno cardenista la necesidad de instrumentar aplicaciones técnicas de los conocimientos científicos y tecnológicos; y las autoridades argumentaron que la modernización del país pondría fin a la explotación, por parte de las potencias extranjeras, tanto de los recursos naturales como de la mano de obra. Ignacio García Téllez, secretario de Educación entre 1934 y 1935 acotó que la creación del IPN debería incidir en “[...] la sustitución de elementos extranjeros por nacionales y la creación de una industria nacional” (Rodríguez y Krongold, 1988: 51). En este contexto la educación técnica fue considerada moderna por excelencia porque se correspondía con la industrialización capitalista, se sustentaba en el desarrollo científico y se consideraba que sería la base sobre la cual el país desarrollaría su economía. En el fondo estaba la voluntad por liberar las fuerzas productivas de la nación bajo la idea de “regenerar” a las mayorías incorporándolas a la modernidad, es decir, en el sistema de valores favorables a la economía capitalista.

El giro a la derecha y las presiones al Politécnico

El 1° de diciembre de 1940 Manuel Ávila Camacho relevó a Lázaro Cárdenas en la presidencia para el periodo 1940-1946. Desde finales de 1938 el gobierno cardenista había abandonado el radicalismo de izquierda y reorientaba sus acciones hacia la industrialización del país, correspondiendo al Estado la creación de obras de infraestructura y a los particulares la generación de nuevas fábricas (González, 2005: 268). Se eliminaron impuestos a ciertas industrias, se frenaron los movimientos huelguísticos y se fomentó la exportación de productos hechos en México. Ávila Camacho inició un gobierno moderado que se enfocaría en promover la unidad nacional dadas las tensiones al interior de la sociedad por el rechazo de los pequeños propietarios y de la burguesía, así como de otros sectores conservadores

influenciados por la Iglesia católica, a las reformas radicales, y al exterior debido a la presión estadounidense ante la expropiación petrolera.

A diferencia del gobierno de Cárdenas la administración de Ávila Camacho reorientó la base social del poder del Estado hacia los sectores medios urbanos, a los empresarios y a la creciente burocracia. La segunda Guerra Mundial, como amenaza externa, sirvió para justificar el abandono del reformismo cardenista y la implantación de una política conciliadora y de unidad nacional; la administración hacía hincapié en los valores nacionales y enfáticamente rechazaba el comunismo (Knight, 1988: 10). La intención del gobierno era recuperar la confianza de los inversionistas, actores principales en el proyecto desarrollista industrial, lo que se concretó con el incremento de las inversiones estadounidenses, dirigidas principalmente a la industria manufacturera. El gobierno ya no buscaba fortalecer una economía popular, por lo contrario, se implementó una férrea política de contención salarial para fortalecer al capital privado, tarea en la que colaboró de modo eficaz la CTM. En el campo, la CNC se vio debilitada por el fomento de la propiedad privada dedicada a la agricultura comercial de exportación mientras que, por otra parte, se detuvo el reparto agrario y se favoreció la parcelación de los ejidos, todo bajo la postura gubernamental de neutralidad. De este modo quedó disminuida la política social en favor de la modernización.

En materia educativa Luis Sánchez Pontón, político radical que impulsó la educación socialista, fue sustituido al frente de la SEP por el abogado Octavio Véjar Vázquez en septiembre de 1941. Este último denominó a su política educativa "escuela del amor" y rápidamente tomó postura en contra de la educación popular-socialista. En palabras de Véjar: "Contra la furia desgreñada de los que han querido imponer caprichos, violentar conciencias, arrancarnos de la raíz vital de la tradición, y desgarrar el alma auténtica de México [...] la escuela debe reconocer como la más importante de sus funciones, la de ser elemento de unificación. Nada que divida puede ocupar sitio en sus aulas" (Junco, 1942: 5). A partir del 1° de enero de 1942 Véjar reorganizó la Secretaría en ocho direcciones generales y tres oficinas, entre las cuales se encontraba la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica. Al interior de ésta se creó un nuevo Departamento de Enseñanza Industrial y Comercial el cual debía ser administrado por el IPN. Sin embargo, lo que ocurrió fue que la nueva administración manifestó su intención de desaparecerlo.

En el aspecto económico se aplicó una abrupta reducción en los recursos asignados al instituto, la cual tocó fondo en 1942 ocasionando serios problemas operativos. De un presupuesto en 1940 de 8 375 000 pesos, hacia 1941 esta cifra sería de 3 229 000 pesos y descendería finalmente a 2 708 000 pesos en 1942 (SEP, 1944: 7; SEP, 1946: 22, 289; Pérez, 1984: 162-163).

En el ámbito legal, el Congreso de la Unión aprobó en enero de 1942 la nueva *Ley Orgánica de la Educación Pública* que fue expedida para normar el artículo 3° constitucional. Respecto

a las diversas escuelas vocacionales, en el capítulo XII, artículo 84 se señalaba que “La educación vocacional de acuerdo con las específicas inclinaciones y aptitudes de los educandos, tiene por objeto la elevación de su cultura integral y su preparación especializada para estudios técnicos o profesionales”.⁵ Respecto a las escuelas profesionales, en el capítulo XIII, artículo 89, se consignaba que “la educación superior [técnica] tiene por objeto la formación de técnicos y profesionistas, mediante el estudio intensivo de las ciencias y de su aplicación con fines de utilización práctica”. El artículo 98 organizó la educación técnica en departamentos conexos: secundaria, vocacional y profesional. El problema fue que en el texto se omitió deliberadamente el término “Instituto Politécnico Nacional”. Además, la ley abría explícitamente la posibilidad de que los particulares intervinieran en la educación y a la vez estableció que el Estado no impondría una determinada ideología a los educandos. Así se ignoró la educación socialista (la que finalmente sería desechada con la reforma al artículo tercero, en 1945).

A Wilfrido Massieu —nombrado director del IPN por Lázaro Cárdenas en mayo de 1939—, se le comunicó en enero de 1942 su designación como director de la vocacional I, “por haber cesado en el puesto de director del Instituto Politécnico Nacional por desaparición del mismo”.⁶

Para inclinar a la opinión pública en contra del Politécnico, el secretario de Salubridad y Asistencia Pública, Gustavo Baz, continuó una campaña, iniciada en 1938 durante el 2º Congreso de Higiene Rural, celebrado en San Luis Potosí, en contra de Miguel Othón de Mendizabal y Leopoldo Ancona Hernández, profesores de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB), quienes presentaron el proyecto para formar al médico rural (Archivo Histórico Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, 1938). Baz pretendía terminar con la carrera de Medicina Rural —impartida en la ENCB del IPN— a la que calificaba de fábrica de médicos al vapor. En un telegrama dirigido a la presidencia de la República, la sociedad de alumnos alertaba: “tales procedimientos del Dr. Gustavo Baz han originado agitación estudiantil [lo que] amenaza convertirse en movimiento general en su contra”.⁷ El mismo director del IPN, Wilfrido Massieu, tuvo que advertirle al presidente Ruíz Cortines sobre el incremento de la molestia de los alumnos politécnicos frente a estas acciones. En octubre de 1941 se formó un Comité de Defensa del instituto, encabezado por José A. Díaz de Sandi, en respuesta al cese de los profesores fundadores de la ENCB, Gerardo Varela y Alfonso Dampf, hecho que

⁵ “Ley Orgánica de Educación Pública, reglamentaria de los artículos 3º; fracción I; 73, fracciones X y XXV; y 123, fracción XII, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Diario Oficial de la Federación*, 23 de enero de 1942, p. 26.

⁶ AHC-IPN (1942), “Acuerdo de Roberto T. Bonilla, subsecretario de Educación Pública, al director general de administración”, 14 de enero de 1942, Archivo Histórico Central del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, Fondo Colección Especial, Sección Wilfrido Massieu.

⁷ AHC-IPN (1941-1942), “Compendio de noticias con referencia al movimiento estudiantil de 1942”, t. I, Archivo Histórico Central del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, Hemeroteca, p. 16.

se tomó como una agresión al instituto. En documento firmado por profesores como Miguel Othón de Mendizábal, Rodolfo Hernández Corzo, así como la Asociación de Químicos Bacteriólogos, se solicitó la mediación del presidente ante la Secretaría de Educación (Rodríguez y Krongold, 1988: 112).

El 21 de enero de 1942 se sumaría a esas acciones la publicación del Acuerdo 530, signado por el secretario de Educación, donde se ordenaba que el Departamento de Antropología de la ENCB quedara adscrito al Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) (López, 2011: 35). El IPN cedió así las carreras de Antropólogo Físico y Antropólogo Social, que ya tenía estructuradas. Para exasperar aún más a la comunidad politécnica se corrió el rumor de que los títulos expedidos por los planteles del Politécnico deberían ser avalados en el futuro por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lo que se fundaba en declaraciones como la siguiente, del rector Mario de la Cueva: "En la inauguración de cursos de 1941, al dirigirme por primera vez a los estudiantes, en mi carácter de rector, les dije que un día las universidades de la República y el Instituto Politécnico Nacional habrían de reconocer la majestad de nuestra institución. Esperamos que definitivamente sostengan nuestros postulados y que sigan nuestra senda de superación y honestidad".⁸

En otras instancias del sistema educativo también ocurría la persecución de Véjar Vázquez en contra de los profesores y directivos que apoyaban el proyecto educativo cardenista, ahora denominados "agitadores comunistoides", muchos de los cuales fueron cesados de sus puestos a lo largo y ancho del país.⁹ Conviene subrayar que las Escuelas Regionales Campesinas también sufrieron el embate avilacamachista a la educación popular, ya que fueron fragmentadas en Escuelas Prácticas de Agricultura, para la formación de técnicos agrícolas, y en Escuelas Normales Rurales, para los maestros; se eliminaron los internados mixtos y se redujo la participación de la escuela normal en la comunidad, al imponérseles un plan de estudios similar al de las normales urbanas (Civera, 2013: 317). La nueva administración consideró necesario racionalizar la educación popular, por lo que se practicó una selección rigurosa de ingreso a las instituciones educativas: se hizo a un lado a los maestros con antecedentes de participación política, principalmente en las normales, en las escuelas regionales campesinas y en las escuelas técnicas, consideradas focos de confrontación con el nuevo modelo de la educación (Gómez, 2003: 193).

En este orden de ideas tenemos que se pensó en dismantelar al IPN sin cerrar los planteles que estaban en funciones. La lógica era que la escuela ya no asumiera una postura de combate social, en contra de lo que el ala radical del gobierno cardenista había alentado antes. Al estudiar esta situación, Guevara Niebla (1980: 57) apunta que la nueva adminis-

⁸ "Cuando luce la juventud, que sea por su decoro", *El Universal*, 8 de marzo de 1942, p. 1.

⁹ "Los causantes de la agitación estudiantil", editorial; "Muchos alumnos de las escuelas técnicas están contra la huelga", *El Universal*, 6 de marzo de 1942, pp. 1 y 4.

tración abandonó desde comienzos del sexenio la orientación socialista de la educación porque pensó que sus principios fomentaban antagonismos, considerados por las autoridades como inútiles, desgastantes y peligrosos. Si bien las escuelas agrupadas en el IPN resultaban vitales para atender la necesidad de obreros calificados, técnicos e ingenieros que demandaba la incipiente industrialización del país, así como la operación de la industria petrolera y la generación de electricidad, el Politécnico también representó un problema político debido al sesgo popular que le imprimió el régimen cardenista en su discurso.

En el esquema industrializador de la economía se convirtieron en objetivos primordiales el crecimiento de la planta productiva moderna y el aumento de la productividad, por lo que la atención se volcó hacia la universidad, al considerar que respondía mejor a los proyectos de expansión y mejoramiento de la clase media urbana y a la demanda de profesionistas. De esta manera fue que la institución recibió *más recursos económicos* y sus egresados tuvieron cada vez mayor presencia en la administración pública.

La huelga estudiantil de marzo de 1942

La respuesta del estudiantado del IPN fue enérgica. La Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET) conformó un Comité de Huelga encabezado por Francisco Moreno Salamanca e integrado por Gustavo Alvarado Pier, Jorge Ojeda, Alfonso Rus Quintal, Luis Camelo, Ernesto Moreno Bello, entre otros, quienes declararon la huelga el 4 de marzo de 1942 al mediodía.¹⁰ La FNET demandaba legalizar la existencia del Politécnico asignándole una ley orgánica, reintegrar las escuelas prevocacionales al IPN, dotar de laboratorios, bibliotecas, y talleres a las escuelas; continuar las construcciones del internado, del hospital de Medicina Rural, del auditorio del IPN y del edificio de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA); reglamentar la carrera de Medicina Rural, reinstalar en la ESIA la carrera nocturna de Ingeniero Topógrafo y aplicar el presupuesto para satisfacer las necesidades de los alumnos del IPN.¹¹

El 6 de marzo se organizó una manifestación cuyo propósito fue solicitar al presidente de la República que detuviera el acoso al IPN y que su gobierno diera marcha atrás a las reformas que amenazaban su existencia, para lo cual los estudiantes se dirigieron a Palacio Nacional. Pero en la calle de Madero, frente al Zócalo de la capital, la policía y los bomberos recibieron órdenes de disolver la manifestación. Para no mojar la bandera de México que portaba la vanguardia estudiantil, se ordenó que unos policías montados se la arrebataran a sus portadores, con lo que se inició un enfrentamiento en el que hubo golpes, palos, pedradas,

¹⁰ *Idem.*

¹¹ AHC-IPN (1941-1942), Compendio de noticias con referencia al movimiento estudiantil de 1942, t. I, Archivo Histórico Central del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, Hemeroteca, pp. 108-109.



Fotografía 1. Los alumnos fueron dispersados por el cuerpo de bomberos y la policía. AHC-IPN, Fototeca, 6 de marzo de 1942.

disparos y uso de armas blancas con un resultado de 18 heridos y dos víctimas mortales entre los manifestantes y las fuerzas del orden.¹²

Los representantes del IPN consiguieron una audiencia con el presidente en Palacio Nacional el 10 de marzo de 1942. Manuel Ávila Camacho les aseguró que “todas aquellas peticiones cuya resolución determine el mejoramiento de las escuelas que integran el instituto y los acuerdos que sean pedagógica y moralmente benéficos para los alumnos, serán resueltos dentro de un plano de absoluta justicia”.¹³ Aunque los politécnicos se manifestaron satisfechos tras la audiencia y dos días después reanudaron las clases, la situación de incertidumbre continuó respecto a su posición dentro del sistema educativo. Por ello, el 30 de diciembre de 1942, en la Cámara de Diputados, el diputado Antonio Betancourt Pérez cuestionó al secretario de Educación Véjar Vázquez:

Se ha dicho que la Secretaría de Educación Pública ha realizado la desarticulación del Instituto Politécnico Nacional, convirtiéndolo, de un centro de investigación científico tecnológico y de alta formación profesional técnica, en varias escuelas de importancia inferior con tendencia a degenerar en escuela de oficios, típicas del artesano medieval

¹² “Zafarrancho entre policías y estudiantes; el saldo fue de 2 muertos y 18 heridos”, *El Universal*, 7 de marzo de 1942, p. 1.

¹³ “El ejecutivo dará una solución justa a las peticiones escolares”, *El Nacional*, miércoles 11 de marzo de 1942, p. 1.



Fotografía 2. El presidente Manuel Ávila Camacho recibe a una comisión de alumnos, Palacio Nacional. AHC-IPN, Fototeca, 10 de marzo de 1942.

[...]. ¿Qué finalidades atribuye la Secretaría de Educación Pública al Instituto Politécnico Nacional como unidad educativa de carácter superior?¹⁴

El secretario contestó que en el IPN "se gradúan arquitectos, pero no se forman maestros de obras ni se capacitan obreros calificados" y puntualizó que en la enseñanza técnica se debían preparar cuadros de trabajadores empíricos, obreros calificados, maestros de taller para fungir en las distintas áreas productivas, y técnicos profesionales; y señaló lo que él consideraba un error mayúsculo: "hay también enseñanza universitaria en el Politécnico, porque con él se quiso hacer una especie de competencia a las Universidades". Véjar Vázquez expresó que la educación técnica-tecnológica debía circunscribirse a "preparar a los elementos humanos para que intensifiquen la producción económica".¹⁵ En su réplica se aprecia nítidamente la intención del gobierno de separar las escuelas técnicas, eliminando su carácter nacional.

Aunque en el informe de labores de la SEP de 1943 se reconocía la importancia de la enseñanza técnica, la cual "se divulgó por medio de escuelas vocacionales; preparatorias fronterizas normales; Superior de Ingeniería y Arquitectura; Federal de Industrias Textiles;

¹⁴ *Diario de los debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*, 30 de diciembre de 1942.

¹⁵ *Idem*.

Superior de Ingeniería Textil; Nacional de Ciencias Biológicas; Nacional de Medicina Homeopática; Superior de Ciencias Económicas, Administrativas y Sociales” (SEP, 1976: 251), el Politécnico siguió sin ser mencionado por los funcionarios de la educación.

Lo interesante aquí es que, tras la agresión del Estado en contra de los estudiantes en marzo de 1942, sobrevino un alud de protestas dirigidas al presidente Ávila Camacho por parte de sindicatos, grupos estudiantiles, maestros, campesinos y ciudadanos en general de diversas partes de la República quienes denostaron el hecho de la represión. Los planteles Azcapotzalco y Santo Tomás de la Escuela Normal se declararon en huelga el 10 de marzo en solidaridad con los estudiantes del Politécnico, y el Bloque de Federaciones Estudiantiles de Escuelas Técnicas, Normales para Hijos de Trabajadores y Campesinos convocó a la sociedad a una marcha que partiría del monumento a la Revolución el jueves 12 de marzo.¹⁶

Este es también el sentido de muchas de las cartas y telegramas que ciudadanos de diversas partes del país le enviaron al presidente Ávila Camacho y a los diarios de la Ciudad de México tras los hechos violentos en el Zócalo. A continuación presentamos tres ejemplos. La Sociedad de Vecinos de Tixtla, Guerrero expresaba:

Nosotros que tenemos estudiando a nuestros hijos en las diferentes escuelas de esa capital, a costa de innumerables sacrificios, porque somos pobres y humildes, nos sentimos sumamente lesionados en nuestras aspiraciones, al conocer que una orden suya sobre el particular, viene a redundar en perjuicio grave de miles y miles de muchachos que han soñado en un futuro mejor y que al llevarse a cabo tal determinación, quedarían suspendidos en sus estudios quedando a sí mismo desamparados de los beneficios de ese Supremo Gobierno que la propia Revolución le ha impuesto impartir a la clase necesitada.¹⁷

El texto refleja el sentir popular en el interior de la República respecto a que el Politécnico ofrecía capacitación rápida a través de cursos técnicos y formación profesional los cuales representaban oportunidades de mejoría económica y cultural, por medio de la educación, a los hijos de familias de sectores desfavorecidos. El siguiente es un escrito de la Sociedad Cooperativa de Reboceros de la Piedad, Michoacán:

Creemos que los muchachos que estudian en las aulas de un Instituto formado por la Revolución, al llevar su movimiento de huelga y de la manifestación del día 6, fue con pleno derecho que les conceden las leyes mexicanas, y sólo a un ofuscado como Véjar Vázquez, elemento que ha dado muestras de ser un cafre, al ordenar se masacraran a los estudiantes [...]. Por ello venimos a pedir a usted, tome las medidas del

¹⁶ “Continúa sin solución la huelga en las escuelas”, *El Universal*, 10 de marzo de 1942, p. 1.

¹⁷ AHC-IPN (1941-1942), *Compendio de noticias con referencia al movimiento estudiantil de 1942*, t. III Ciudad de México, Hemeroteca, p. 205.

caso y resuelva satisfactoriamente en bien de los estudiantes pobres que son víctimas de la reacción.¹⁸

Por su parte la Comisión Organizadora del Partido Comunista de México, sección Guerrero manifestaba: "Intentar aplastar a la fuerza un acto noble y justo de los estudiantes del Politécnico, que como base tiene una mal encauzada política educativa por el titular del Ramo, significa despertar el odio de las masas más oprimidas, pero más fuertes del pueblo, en contra del Lic. Octavio Véjar Vázquez, quien, por su actuación como representante de la Secretaría de Educación, dio origen a esta serie de anomalías".¹⁹

El Politécnico tenía presencia en el interior del país gracias a que, al momento de su puesta en marcha, estaban en funcionamiento las escuelas prevocacionales en las ciudades de Campeche, Campeche; Culiacán, Sinaloa; Durango, Durango; Guadalajara, Jalisco; Hermosillo, Sonora; Jiquilpan, Michoacán; Juchitán, Oaxaca; Las Casas, Chiapas; Puebla y Teziutlán, Puebla; Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; además de la Ciudad de México. Respecto a éstas las autoridades educativas señalaron: "[se planeó] que sus puertas de entrada estuvie-



Fotografía 3. Manifestaciones de mujeres estudiantes en apoyo del movimiento politécnico. AHC-IPN, Fototeca, 12 de marzo de 1942.

¹⁸ AHC-IPN (1941-1942) Compendio de noticias con referencia al movimiento estudiantil de 1942, t II, Ciudad de México, Hemeroteca, p. 79.

¹⁹ *Idem*, p. 91.

ran abiertas para todos los aspirantes a hacer una carrera técnica en cualesquiera de las regiones del país. [...] El alumnado que ingrese a las escuelas de este tipo, puede proseguir, mediante su paso por Escuelas Vocacionales, hacia todos los estudios profesionales del Instituto Politécnico Nacional” (SEP, 1937: 83).

Estos ejemplos forman parte del discurso histórico-político construido por el gobierno cardenista, asumido y reelaborado por parte de los sectores populares, agrupados por el propio Estado en corporaciones políticas. Para la comunicación con el gobierno de Ávila Camacho estos grupos emplearon el único canal que el sistema corporativo les permitía, la voz de la agrupación, fuera ésta sindical, campesina, estudiantil o de profesionistas.

Las asociaciones como la Confederación de Jóvenes Mexicanos, la Federación de Profesionistas Veracruzanos, Juventudes de México y América, el Sindicato de Trabajadores de la Secretaría del Trabajo, el Sindicato Unión Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STEM),²⁰ y algunas más, se pronunciaron pacíficamente en favor de los estudiantes y fueron escuchadas, entre otras razones, por el hecho de que el gobierno necesitaba mantener ante ellas su investidura de heredero de la Revolución, so pena de perder legitimidad.

El 20 de abril de 1942 el presidente de la República nombró a José Laguardia Núñez jefe del Departamento de Enseñanza Técnica —debido a que había desaparecido de la estructura el puesto de director general del IPN, aunque en la práctica, Laguardia asumió esa función—. A principios de 1943 Laguardia fue ratificado en el cargo de “jefe del Instituto Politécnico”. En mayo se resolvió el conflicto de la ENCB al equipararse la carrera de medicina rural con la carrera de médico militar, mediante el acuerdo presidencial 294, lo que motivó una ceremonia de agradecimiento organizada el 4 de agosto en Santo Tomás, a la cual asistieron el presidente de la República, el secretario de Educación e incluso el expresidente Lázaro Cárdenas (Calvillo y Ramírez (2006: 271–276). En diciembre de ese año Octavio Véjar Vázquez dejó la dirección de la SEP a Jaime Torres Bodet (1943–1946), y fue el nuevo secretario quien planteó que la escuela debía ser una para todos los mexicanos. Con la intención de fomentar la unidad nacional consideraba que la educación debía desprenderse de todo rastro de adoctrinamiento político y apagar cualquier idea de lucha de clases, construyendo un ciudadano proclive al trabajo.

En enero de 1944 el gobierno renunció definitivamente a la pretensión de suprimir el instituto. El presidente Ávila Camacho nombró al reconocido científico Manuel Sandoval Vallarta nuevo director del IPN y promulgó el Reglamento Provisional del Instituto Politécnico Nacional en el que se apuntaba: “Una educación técnica coordinada y una eficiente investigación industrial constituyen necesidades vitales para un país como el nuestro [...]. Por la

²⁰ “Continúa sin solución la huelga en las escuelas”, *El Universal*, 10 de marzo de 1942, p. 11.

naturaleza de sus labores y por las sumas consagradas a su creación y a su mantenimiento, el Instituto Politécnico Nacional es, sin duda, el más importante de los planteles con que contamos para lograr el propósito antes mencionado”.²¹ Así, la institución obtuvo el anhelado reconocimiento oficial y como muestra de que el gobierno incluía nuevamente al Politécnico en el proyecto educativo, también le fueron restituidas las escuelas prevocacionales de la capital.

El 1º de octubre de 1945 se emitió el Reglamento de la Ley Reglamentaria de los artículos 4º y 5º constitucionales, ley creada por la Dirección General de Profesiones, dependencia de la SEP, a cargo de emitir títulos profesionales. El IPN quedó inscrito en esta ley, con lo cual se subsanó la omisión del mismo en la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942.

Importancia estratégica del Politécnico en los planos ideológico y material

Elementos del discurso político-educativo que inició en plena lucha revolucionaria —en la década de 1910—, fueron conservados por el gobierno de Manuel Ávila Camacho. Permanecieron inalterables los principios educativos: gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza básica, y se mantuvo a las asociaciones religiosas fuera de las escuelas públicas. Junto con esa parte dogmática se conservaron los contenidos de los planes y programas sustentados en los avances de la ciencia y la tecnología. Estas características de la educación revolucionaria se habían convertido en elementos necesarios e intocables para mantener en calma a los grupos populares, a lo cual debemos sumar la enseñanza técnica como opción educativa para los hijos de trabajadores.

Tras el movimiento estudiantil de 1942 las autoridades políticas y educativas avilacamachistas reconocieron al IPN como constructor político-educativo, asimilado por los grandes sectores populares como uno de los pocos frutos recibidos de la Revolución hasta ese momento. Entre algunas de las instituciones más representativas del cardenismo que fortalecían la legitimidad del Estado (la CTM, la CNC, el ejido, Pemex, la Comisión Federal de Electricidad, los Ferrocarriles Nacionales de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Indigenista Interamericano, etcétera) se encontraba el Instituto Politécnico Nacional al cual Cárdenas había presentado como una institución educativa para el pueblo, surgida de la Revolución mexicana y proyectada desde la redacción misma de la Constitución de 1917.

Otro elemento que perduró con la reorientación de los fines del Estado, a inicios de la década de 1942, fue la reproducción del “discurso revolucionario”, que sirvió para fortalecer el

²¹ “Reglamento Provisional del Instituto Politécnico Nacional de 1944”, *DOF*, 17 de febrero de 1944, p. 2.

pacto social que logró el gobierno de Lázaro Cárdenas con obreros y campesinos. Se continuó hablando de acciones impulsadas por el gobierno en favor de las clases necesitadas y al hacerlo, resultó fortalecida la relación paternalista del Estado con los sectores marginados.

A partir del gobierno de Ávila Camacho, la organización corporativa de los sectores sociales se constituirá en mecanismo para desarmar la movilización de los sectores productivos, ahora subordinados al proyecto del Estado de fortalecer la economía capitalista "nacional", coordinados por un sistema político presidencialista. Obreros y campesinos participaban en el nuevo modelo como generadores de riqueza que se orientaba a la industrialización y a la acumulación de capital, en beneficio de la pequeña y gran burguesía.

Por otra parte, además del control ideológico, el instituto era indispensable para el Estado en la implementación del proyecto de modernización material del país que ya estaba en marcha, y en el que la educación técnica era vital, considerando que "los problemas que planteará a México el periodo de articulación económica al término de la guerra exigirán de nosotros una capacidad constructiva cuya sola previsión nos impone el deber de conformar en nuestras escuelas los equipos técnicos destinados al rendimiento futuro de la República" (SEP, 1946: 31). Así lo reconoció el presidente Ávila Camacho en su informe del 1° de septiembre de 1945: "Se impone a nosotros un plan nacional para conseguir, en lo concerniente a la educación, más escuelas y más maestros, y en lo que atañe a la economía, un rendimiento agrícola más fructuoso y una industrialización provechosa de los recursos naturales que no explotamos" (SEP, 1976: 259-260).

La necesidad de educación expresada por el presidente implicaba la valoración del IPN como institución educativa de carácter técnico-tecnológico y esa consideración especial se reflejó en el presupuesto asignado, que fue en aumento a partir de 1943, incluso superó al de la universidad, en 1948, cuando al Politécnico se le asignaron 15700000 pesos, de los cuales dos millones fueron invertidos en la construcción de la Ciudad Politécnica en Santo Tomás, en la Ciudad de México.

Conclusiones

Con el cambio de administración y de política educativa, en 1940, algunos funcionarios compartieron con sectores medios y altos de la sociedad mexicana el recelo hacia el Instituto Politécnico Nacional, considerando que para dispersar enconos era necesaria su desaparición y asignar a sus escuelas la función de formadoras de cuadros técnicos, disminuyendo la educación profesional que impartían y encomendando esa tarea a la universidad. Como parte del sistema educativo nacional a cargo del Estado, se suponía que todos sus componentes debían reproducir la organización político-social y económica impulsada por la nueva política del

gobierno. Fue en ese momento que el sentido social que arropó la construcción del IPN quedó desfasado ante el interés de la élite y del Estado por fortalecer el individualismo y el capitalismo.

Sin embargo, debido a que el IPN se había convertido en una pieza representativa de la justicia social lograda por la Revolución mexicana, —gracias al discurso y las acciones del gobierno cardenista, a la presión de las organizaciones y al hecho de que el instituto representó una poderosa herramienta para construir la modernidad nacional y para la industrialización de los sectores productivos, fue que las autoridades recapacitaron respecto a su aniquilación.

Después ocurrieron adecuaciones. De acuerdo con la política de Jaime Torres Bodet, y para minimizar fricciones sociales y entre la comunidad estudiantil, las autoridades del Politécnico modificaron su discurso el cual colocaba a las escuelas del IPN como centradas en atender a los jóvenes pertenecientes a los bajos niveles de la sociedad. Ese es el sentido del siguiente texto oficial:

Por su origen familiar, los politécnicos son como los alumnos de otra escuela cualquiera, de esas a las que acude el mexicano "estándar". No es el reducido grupo de hijos de gente rica, que buscan el privilegio de una educación rodeada de todas las facilidades. Pero tampoco el conglomerado de los desheredados que buscan exclusivamente el arriño en una institución que los eduque de caridad. Ningún extremo en ningún sentido. Domina en número el joven de clase media (Centro Recreativo Estudiantes Politécnicos, 1952: 9 y 10).

En lugar de ello, en adelante el gobierno trataría de quitarle al IPN el sello de educación exclusiva para trabajadores y sectores pobres. En las siguientes décadas el crecimiento económico del país abriría numerosos espacios para los egresados de todas las escuelas públicas; de tal modo que obtener un título en el IPN se convirtió en la posibilidad real de ascenso social, e incluso de ingresar al círculo de las clases privilegiadas.

Fuentes

Archivos consultados

AHC-IPN Archivo Histórico Central del Instituto Politécnico Nacional (1941-1942), "Compendio de noticias con referencia al movimiento estudiantil de 1942", 3 t., Archivo Histórico Central del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, Hemeroteca.

AHC-IPN (1942), "Acuerdo de Roberto T. Bonilla, subsecretario de Educación Pública, al director general de administración, 14 de enero", Ciudad de México, Fondo Colección Especial, Sección Wilfrido Massieu.

Archivo Histórico de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (1952), "Folleto Centro Recreativo Estudiantes Politécnicos", Ciudad de México, Fondo Tomás Guzmán Cantú, caja 6, exp. s/n.

AH-ENCB Archivo Histórico Escuela Nacional de Ciencias Biológica (1938), "2° Congreso de Higiene Rural", Ciudad de México, Área Documental, caja 1, exp. Leopoldo Ancona Hernández.

Fuentes hemerográficas

DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (1934), "Decreto que reforma el Artículo 3° y la fracción xxv del 73 constitucionales", *Diario Oficial de la Federación*, 13 de diciembre de 1934.

_____ (1942), "Ley Orgánica de Educación Pública, reglamentaria de los artículos 3°; fracción i; 73, fracciones x y xxv; y 123, fracción xii, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", *Diario Oficial de la Federación*, 23 de enero de 1942.

_____ (1944), "Reglamento Provisional del Instituto Politécnico Nacional de 1944", *Diario Oficial de la Federación*, Ciudad de México, 17 de febrero de 1944, pp. 2-5.

Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1942), Ciudad de México, 30 de diciembre de 1942.

El Nacional (1937), "Los cursos en las Escuelas Politécnicas se inauguraron ayer en todos los planteles que dependen del Instituto Politécnico Nacional", *El Nacional*, 21 de febrero de 1937.

_____ (1942), "El ejecutivo dará una solución justa a las peticiones escolares", *El Nacional*, miércoles 11 de marzo de 1942, p. 1.

El Universal (1942a), "Continúa sin solución la huelga en las escuelas", *El Universal*, 10 de marzo de 1942, p. 1.

_____ (1942b), "Los causantes de la agitación estudiantil", editorial, *El Universal*, 6 de marzo de 1942.

_____ (1942c) "Muchos alumnos de las escuelas técnicas están contra la huelga", *El Universal*, 6 de marzo de 1942, p. 4.

_____ (1942d), "Zafarrancho entre policías y estudiantes; el saldo fue de 2 muertos y 18 heridos", *El Universal*, 7 de marzo de 1942, p. 1.

_____ (1942e), "Cuando luche la juventud, que sea por su decoro", *El Universal*, 8 de marzo de 1942, p. 1.

Bibliografía

Calvillo, Máx y M. L. Ramírez (2006), *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, t. 1, Dirección de Publicaciones/Instituto Politécnico Nacional, México.

Civera, Alicia (2013), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México. 1921-1945*, El Colegio Mexiquense, A.C.-Fondo Editorial Estado de México/Gobierno del Estado de México, México.

Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial (1933), *Reglamento de alumnos para las Escuelas Preparatorias Técnicas y de Estudios Técnicos Superiores, que integran la Escuela Politécnica Nacional*, Secretaría de Educación Pública/Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, México.

Gómez Nashiki, Antonio (2003), "El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, enero-abril, pp. 187-220.

González, Luis (2005), *Historia de la Revolución Mexicana, 1934-1940: los días del presidente Cárdenas*, Centro de Estudios Históricos/El Colegio de México, México.

Guevara, Gilberto (1980), "La educación superior en el ciclo desarrollista de México", *Cuadernos Políticos*, núm. 25, julio-septiembre, pp. 54-70.

_____ (1984), "El IPN y la reforma cardenista", en Oscar Moharb B. (comp.), *Crisis y contradicciones en la educación técnica de México*, Gaceta, México, pp. 53-72.

- Junco, Alfonso (1942), "En busca de un renacimiento. Habla el ministro de Educación", *El Universal*, 6 de marzo de 1942, p. 5.
- Knight, Alan, (1988), "México, 1930-1946", en Leslie Bethell (ed.), *Historia de América Latina*, vol. 13, Cambridge University Press-Crítica, Barcelona, pp. 52-83.
- López, Fernando (2011), "Los inicios de la ENAH: 1937-1942", en Alejandro Villalobos (coord.), *Escuela Nacional de Antropología e Historia*, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, pp. 21-41.
- Monteón, Humberto (1986), "El Instituto Politécnico Nacional: proyecto educativo revolucionario del cardenismo", *Revista de la Educación Superior*, vol. 15, núm. 58, abril-junio, pp. 1-12.
- Ordorika, Imanol (2006), *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, Centro de Estudios sobre la Universidad/Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés, México.
- Pérez, Adolfo (1984), *50 años de investigación en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, 1934-1984, una valoración crítica a la luz de su evolución histórica*, Escuela Nacional de Ciencias Biológicas/Instituto Politécnico Nacional, México.
- Rodríguez, Ma. de los Ángeles y Max Krongold (1988), *50 años en la historia de la educación tecnológica*, Instituto Politécnico Nacional, México.
- Ruiz, Estela (2004), *Ingenieros en la industria manufacturera*, Centro de Estudios sobre la Universidad/Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1932), *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1932*, t. I, Secretaría de Educación Pública-Talleres Gráficos de la Nación, México.
- _____ (1934), *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública, 31 de agosto de 1934*, t. I, Secretaría de Educación Pública, México.
- _____ (1937), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. De septiembre de 1936 a agosto de 1937, Presentada al H. Congreso de la Unión por el Licenciado Gonzalo Vázquez Vela Secretario del Ramo*, t. I, Secretaría de Educación Pública, D.A.P.P., México.
- _____ (1939), *Historia gráfica del IPN*, vol. I, *Anuario 1939*, Secretaría de Educación Pública/Departamento de Enseñanza Técnica-Departamento de Educación Audiovisual/Instituto Politécnico Nacional, México.
- _____ (1941), *La educación Pública en México, desde el 1º de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940*, t. I y II, Secretaría de Educación Pública, México.
- _____ (1944), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Labores desarrolladas en el periodo comprendido entre el día 1 de septiembre de 1943 al 31 de agosto de 1944*, vol. II, Secretaría de Educación Pública, México.
- _____ (1946), *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*, Secretaría de Educación Pública-Talleres Gráficos de la Nación, México.
- _____ (1976), *México a través de los mensajes presidenciales, la educación pública*, t. II, Secretaría de Educación Pública-Secretaría de la Presidencia, México.
- Urquidí, Víctor (2005), *Otro siglo perdido. Las políticas de desarrollo en América Latina (1930-2005)*, Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México, México.

ANDRÉS ORTIZ MORALES es profesor de educación superior adscrito al Archivo Histórico del Instituto Politécnico Nacional. Doctor en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (2006-2011), realizó estudios de maestría en la misma institución (2004-2006) y de licenciatura en el área de Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior

de México (1996–2000). Su línea de investigación es la educación pública como ámbito de desarrollo de la investigación científico–tecnológica en México. Sus más recientes publicaciones son: *De la ciencia aplicada a la investigación científico–tecnológica. ESIME (1935–1961)*, Instituto Politécnico Nacional, Dirección de Publicaciones, México, 2016; y “Capacitación en el sistema educativo, crisis y revaloración (1982–1994)”, *UPICSA. Investigación interdisciplinaria*, Instituto Politécnico Nacional, 3ª ed., vol. 2, núm. 1, enero–junio de 2016.

Recibido: 28 de marzo de 2017.

Aceptado: 13 de agosto de 2017.

El normalismo rural mexicano y la “conjura comunista” de los años sesenta. La experiencia estudiantil de Cañada Honda, Aguascalientes

Mexican Rural Normalism and the 1970s-
“Communist Conspiracy”: The Student Experience
of Cañada Honda, Aguascalientes

Sergio Ortiz Briano

*Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”,
Cañada Honda, Aguascalientes.
sortiz_50@hotmail.com*

Salvador Camacho Sandoval

*Universidad Autónoma de Aguascalientes
camacho_sal@yahoo.com.mx*

Resumen

La historia del normalismo rural mexicano suele asociarse a una historia de lucha y protesta en contra del gobierno; pero el movimiento estudiantil no ha sido homogéneo. Una de las mayores escisiones que ha tenido el normalismo rural mexicano ocurrió en 1959, no obstante, cinco años después, en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, de Cañada Honda, Aguascalientes, estudiantes normalistas se reunieron en el Congreso de la Unidad del Normalismo Rural para fortalecer su presencia política y social en todo el país y lograr que se les atendieran sus demandas particulares. El propósito de este artículo es analizar la dinámica que se generó entre estudiantes normalistas y autoridades durante los primeros años de la década de los sesenta, identificando, por un lado, las estrategias usadas por el estudiantado que buscaba hacerse visible y que sus demandas fueran atendidas y, por otro lado, las medidas que tomaron las autoridades gubernamentales para atemperar el protagonismo estudiantil. Esta confrontación era parte de las movilizaciones obreras y magisteriales en contra de un gobierno que usaba la fuerza y el discurso anticomunista para anular toda expresión de inconformidad y oposición ciudadana.

Palabras clave: Normalismo rural mexicano, movimiento estudiantil, conflicto social.

Abstract

The history of the Mexican rural teacher training colleges has been usually associated to a history of political struggles and protests against the government, but the student movement has not been homogeneous. One of the key splits in the rural teacher training colleges occurred in 1959; nevertheless five years later, in the college Justo Sierra Méndez in Cañada Honda, Aguascalientes, teacher trainees met at the United Rural Teacher Training College Congress with the purpose of strengthening their presence across the country. The aim of this article is to analyze the dynamics between teacher trainees and the Mexican authorities during the first half of the 1970s. We shed light, on the one hand, on the strategies used by the students seeking to make themselves visible and achieve their demands; on the other, on the measures taken by the government to temper the students' prominence. This confrontation was part of the worker and teacher movements against a government that used force and an anti-communist narrative to suppress informality and opposition from the citizenry.

Keywords: *Mexican rural teachers, student movement, social conflict.*

Introducción

Los antecedentes del normalismo rural en México los encontramos en el Porfiriato (1876–1911) y en la segunda década del siglo xx; sin embargo, no fue sino hasta los años treinta, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934–1940), que luego de su reconocimiento como Regionales Campesinas las normales rurales llegaron a convertirse en elemento sincrético de la Revolución mexicana y pieza importante en la creación de un sistema educativo tendente a apoyar la reconstrucción del Estado mexicano, el fortalecimiento del nacionalismo y la creación de una cultura moderna en una población casi analfabeta y con serios problemas sociales y económicos.¹

En los años treinta llegaron a existir 35 escuelas normales rurales en el país y en 2017 sobreviven sólo 16 cuyo alumnado está agrupado en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), con excepción de la escuela de San José de las Flores, en Tamaulipas. A pesar de que históricamente estas escuelas se han mantenido en una demanda constante por la mejora de las condiciones de vida de los internados, no es sino en momentos de conflicto cuando las miradas se vuelven hacia ellas y se visibilizan. Así sucedió nuevamente a raíz de la desaparición de los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos"

¹ Sobre la educación posrevolucionaria se ha escrito mucho. Un referente importante es Vaughan (2000). Sobre el normalismo rural véase Civera, 2013.

de Ayotzinapa, Guerrero, en la noche del 26 de septiembre de 2014. A partir de estos hechos ominosos y de la reforma educativa, que exige cumplimiento de nuevas reglas para evaluar y promover a los profesores, se ha puesto en la mesa de discusión la participación social y política de los jóvenes normalistas y la pertinencia de apoyar o no a las normales rurales.

Desde la desaparición de los normalistas, los padres de familia y diversas organizaciones sociales no han dejado de exigir que se esclarezca el crimen y se dé con el paradero de los estudiantes, pero las autoridades gubernamentales no han cumplido porque son jueces y parte de la tragedia. Se ha transitado de las declaraciones de una "verdad histórica"² hasta el anuncio de un "tercer estudio" en el que, además de la participación de especialistas internacionales, se contó con un perito del Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) que luego terminó en el descrédito.³ Las investigaciones no han ofrecido resultados convincentes pero sí han sacado a la luz pública la descomposición de la vida política del país y las incapacidades y vicios gubernamentales; muestra de ello es la corrupción de autoridades de los tres niveles de gobierno y sus vínculos con el narcotráfico. Aunque el asunto es más complejo e involucra al Estado mexicano, "estamos hablando de una alianza *non sancta*, de un entendimiento que tiene como base la corrupción pero que va más allá de eso: en el fondo lo que hemos visto en el siglo xx en México [...] es un matrimonio por conveniencia entre el narco y el Estado" (Chabat, 2005).

Los sucesos ocurridos en Iguala, Guerrero, impactaron a la sociedad mexicana y de manera especial a las normales rurales del país. La vida cotidiana de los estudiantes de estas instituciones se alteró de manera significativa, en particular en la Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Aguascalientes,⁴ donde se reunieron los líderes estudiantiles de las escuelas normales rurales del país.⁵ El estudiantado de esta escuela está compuesto por mujeres y por ello tiene características muy especiales; según Evangelina Terán su participación política inició en la década de los años cuarenta cuando se insertaron en un movimiento nacional de huelga. A partir de entonces las jóvenes normalistas han realizado acciones políticas dentro de la esfera

² Jesús Murillo Karam, procurador general de la República, señaló que los 43 normalistas fueron asesinados y sus cadáveres incinerados en el basurero municipal de Cocula: "Esa es la verdad histórica de los hechos", concluyó (Castillo, 2015).

³ "GIEI: poner fin al descrédito", *La Jornada*, 6 de febrero de 2016.

⁴ Esta escuela tuvo su origen en el Soconusco, Chiapas, en 1937 y dos años después se estableció en Cañada Honda. Cuenta con dos edificios: el que alberga el área académica, construido a principios de la década de los años setenta del siglo xx, y el Edificio Central que fue construido "todo de mampostería", además del casco de una hacienda del Porfiriato. Archivo General de la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" (AGENRJSM), Caja 30, 1960-1964, "Se remite información y croquis relacionados con las propiedades de esta escuela", Cañada Honda, Aguascalientes a 17 de febrero de 1964.

⁵ Las actividades que realiza el estudiantado se clasifican en cinco ejes: político, académico, cultural, deportivo y de módulos de producción. "Ejes Principales", Orígenes de la FECSM. Periódico Mural de la Sociedad de Alumnas "Amina Madera Lauterio", Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Ags., 2009.

del normalismo rural y de otros movimientos sociales. El tema de la reivindicación de las mujeres también ha sido muy importante (Terán, 2009).

Una vez más la Normal de Cañada Honda se convirtió en sede de la FECSM, organismo que, no obstante las concomitancias y rupturas a lo largo de su historia, sigue representando la fraternidad y la lucha de los normalistas. Fue una reunión extraordinaria cuyo objetivo era "discutir las formas de participación de cada una de estas escuelas en torno a la conmemoración del Primer Aniversario de los acontecimientos de Iguala".⁶ Aunque resultó difícil conocer las discusiones y acuerdos, no fue un secreto que en este congreso se definieron formas de manifestación y reclamo frente a las agresiones de la que ha sido objeto el normalismo rural mexicano.⁷

El contexto social y político del normalismo rural es complejo y enturbia aún más la vida de estas escuelas y su relación con el gobierno. Semejante a lo que ha sucedido a lo largo de su historia, estas escuelas continúan funcionando bajo el sistema de internado y su sostenimiento es responsabilidad del Estado, pero siguen con carencias y con la consecuente inconformidad estudiantil. Recordemos que ya desde los años treinta del siglo pasado los estudiantes salieron a las calles como condición para ser escuchados por parte de las autoridades. En la mayoría de los casos las respuestas oficiales acaban siendo promesas que al no cumplirse vuelven a ser motivo de nuevas manifestaciones.

Uno de los casos más recientes, en cuanto a promesas incumplidas, ocurrió a finales de 2014 cuando, a raíz de los acontecimientos de septiembre 26-27, se anunció que se asignarían 400 millones de pesos para la "redignificación" de las 15 normales rurales; sin embargo, no sólo no se concretó la promesa, sino que se redujo el monto de 400 millones a \$149 813 563.00 y sólo se benefició a seis escuelas. Pero, además, en una decisión que resulta difícil comprender la normal rural "Raúl Isidro Burgos" fue excluida de este apoyo, a pesar de que el ofrecimiento se desprendió a partir de los asesinatos y la desaparición forzada de los 43 normalistas de esta escuela.⁸ Esta circunstancia ha renovado el temor entre los normalistas rurales, toda vez

⁶ Las actividades realizadas se dieron del 7 al 11 de septiembre de 2015. Entrevista de Sergio Ortiz Briano a Z, 2 de septiembre de 2015.

⁷ Referirse al normalismo rural mexicano implica incursionar en el análisis de los movimientos estudiantiles para lo cual existe ya literatura en América Latina, tal como lo dejan ver los trabajos de Renate Marsiske y Álvaro Acevedo, citados en la bibliografía. También vale señalar que las publicaciones sobre los estudiantes normalistas se dan generalmente a partir de acontecimientos críticos y violentos, y se distinguen de los movimientos estudiantiles universitarios.

⁸ En "Lic. Jesús Orta Martínez. Director General" SEP, Oficialía Mayor, Dirección General de Presupuestos y Recursos Financieros México, D. F., 14 de septiembre de 2015 y Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación en respuesta a solicitud presentada al Instituto Nacional de Transparencia y Acceso a la Información con Folio 0001100423015, 28 de septiembre de 2015 y DGESPE en respuesta al Recurso de Revisión Expediente rda 5249/15 de fecha 12 de octubre de 2015, respectivamente.

que la respuesta de la autoridad ha sido la amenaza y el arresto de normalistas en cárceles de alta seguridad, acusándolos de delitos federales.⁹

Lo ocurrido recuerda la realización del Congreso de la Unidad del Normalismo Rural desarrollado en noviembre de 1964 en Cañada Honda, Aguascalientes. La historia se repite. El propósito del presente trabajo es lograr un acercamiento a la dinámica generada entre estudiantes normalistas y autoridades al inicio de los años sesenta para conocer las estrategias empleadas por el estudiantado para hacerse visible y el protagonismo de esta escuela normal frente a un gobierno que asumió el discurso "anticomunista" y culminó con el cierre de 14 de las 29 normales rurales. Esta experiencia ayuda a explicar parte del origen de los temores acumulados por el estudiantado en los años posteriores.

El presente trabajo se organiza en cuatro partes, la primera es una exposición de los antecedentes, en la segunda se describe brevemente el contexto político del momento, lo cual ayuda a identificar las medidas implementadas por las autoridades para enfrentar las inquietudes y demandas de los estudiantes; en la tercera parte se mencionan algunas características que definen a este tipo de escuelas y se describe el activismo político del normalismo rural, mismo que consigue llevar a cabo el "Congreso de la Unidad", en noviembre de 1964; y, finalmente, en la cuarta parte se describen algunos casos en los que la prensa, sirviendo a los intereses gubernamentales, se convirtió en un agente más que alimentó el hostigamiento al normalismo rural mexicano.

Antecedentes de ubicación: ¿cardenistas "de hueso colorado"?

En 1933 se crearon las escuelas regionales campesinas¹⁰ y fue durante el gobierno de Lázaro Cárdenas que los estudiantes se vieron influenciados por la política de "llevar adelante los postulados de la Revolución [y la idea de] que los obreros, campesinos y las masas popula-

⁹ Los casos son diversos. A manera de ejemplo está lo ocurrido con estudiantes normalistas de Michoacán, que luego de ser acusados por presuntas violaciones a la Ley Federal de Armas de Fuego y Explosivos fueron detenidos 52 estudiantes (22 mujeres y 30 hombres) el 7 de diciembre de 2015. Efemex, 9 de diciembre de 2015. En Aguascalientes el 9 de junio de 2017 estudiantes normalistas fueron arrestados y golpeados por la policía municipal. La jornada Aguascalientes, 10 de junio de 2017.

¹⁰ Las escuelas regionales campesinas "son escuelas mixtas y funcionan como internados, estando a cargo del Gobierno Federal la alimentación y el vestuario". Surgieron con el Plan Sexenal de 1934 para rescatar del abandono en que se encontraban las escuelas centrales agrícolas -que eran instituciones de fomento agrícola y agencias de crédito rural- y amalgamarlas con las normales rurales existentes. Su principal objeto consistía "en fijar los principios básicos y los procedimientos de la explotación racional de la tierra" (Poder Ejecutivo Federal, 1941: 21 y 116).

res prosperan en agrupamiento de sus fuerzas".¹¹ Dos años después se realizó el Congreso Constituyente de la FECSM y se sentaron las bases para transitar de una escuela del Estado posrevolucionario del *cardenismo*¹² a una escuela normal rural alejada y de resistencias al propio gobierno.

Aun cuando durante el gobierno de Lázaro Cárdenas este sistema de formación de maestros tuvo un impulso importante, las condiciones de pobreza de las Regionales Campesinas no lograron abatirse como se esperaba, por lo que ya desde esos años los estudiantes demandaron a las autoridades de manera enérgica la atención a sus necesidades, llegando a cuestionar al propio presidente de la República arguyendo una falta de compromiso con la clase desheredada.¹³

Las demandas estudiantiles iban desde la solución a sus necesidades relacionadas con la beca alimenticia, recreación escolar, uniformes, materiales para talleres y equipo de dormitorio, hasta la destitución de docentes y directores que, desde su opinión, carecían de formación para el buen desempeño de sus responsabilidades. A veces los directivos de las escuelas solicitaban apoyos a la SEP, pero finalmente era con la intervención del estudiantado como se lograba que las autoridades respondieran. Durante los años treinta la relación con el gobierno estuvo basada en un juego epistolar, pues los estudiantes manifestaban posturas de exigencia en sus peticiones mediante cartas y oficios, y las autoridades respondían de la misma forma con la promesa de atender sus demandas.

A finales del cardenismo el lenguaje formal y respetuoso del estudiantado se fue transformando a uno mucho más exigente. Del 20 al 30 de abril de 1939 los estudiantes tuvieron su congreso ordinario en El Mexe, Hidalgo, y plantearon la urgente "necesidad de elevar el nivel de vida de las normales rurales".¹⁴ A partir de 1940 empezaron a manifestarse en distintas

¹¹ Discurso pronunciado por un estudiante en el Tercer Congreso de Estudiantes Campesinos de la FECSM, 20 de noviembre de 1937. *Surco*. Quincenal de Información y Doctrina, Morelia, Michoacán, núm. 12, 508-005-C-MORELIA, Universidad Michoacana, Hemeroteca Pública Universitaria, p. 4.

¹² Al referirnos al cardenismo queremos aludir a la corriente ideológica "inaugurada" por Lázaro Cárdenas durante su mandato como presidente de México, de 1934 a 1940. El cardenismo impulsó el reparto de tierras, la nacionalización del petróleo, la unificación del movimiento obrero y campesino, y la educación rural. La formación de maestros rurales fue una prioridad al querer "fundar y desarrollar en las conciencias el concepto de la preeminencia de los intereses de la colectividad sobre los intereses privados o individuales" (Poder Ejecutivo Federal, 1941: 459).

¹³ En oficio dirigido al jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, además de manifestar sus dudas acerca del compromiso del general Cárdenas para con la clase desheredada, le expresaban lo siguiente: "definitivamente (queremos que) nos diga si en el presente año no habrá resoluciones favorables, pues en oficios anteriores nos ha dicho que ya se procede a solucionar esa situación, pero hasta la fecha nada de real se ha visto, [por lo que] esperamos se nos conteste lo más pronto posible porque la situación es apremiante y necesitamos saber a qué atenernos", AHSEP, fondo SEP, sección DEANR 1937-1938, Guanajuato, c. 6, Exp. X/100(X-5-B)(724.4), 1938, Pedimos se atienda a las Regionales Campesinas de Jalpa de Méndez, Tab.; Vanguardia, Oax., y Huetamo, Mich., 4 de octubre de 1938.

¹⁴ Temario del Congreso Ordinario de la FECSM, en "Historial de la FECSM. COPIN-AYOTZINAPA 05-06", en Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, 2005-2006: 7

normales y, finalmente, estalló una huelga general en julio de ese año.¹⁵ Los resultados fueron parciales, pero a partir de esta huelga, que fue la primera de carácter nacional, los estudiantes descubrieron la fuerza de su organización.

Sin banderas de agitación ni intromisiones

Para la década de los años cincuenta la situación de las normales rurales no había mejorado; en todo caso, se conjugaron otros acontecimientos que afectaron la dinámica de las normales y de la FECSM. A partir de 1956 inició un conflicto magisterial en el Distrito Federal¹⁶ y otros más con los ferrocarrileros y electricistas, los cuales impactaron de alguna manera en la organización de los normalistas rurales.

La radicalidad de las demandas presentadas por las sociedades de alumnos fue motivo de preocupación tanto para las autoridades gubernamentales como para la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En 1958 los normalistas estuvieron atentos al movimiento magisterial de Othón Salazar y trabajaron desde sus organismos de representación nacional hasta las comunidades estudiantiles de todas y cada una de estas escuelas. La FECSM apoyó los paros de actividades como respuesta a "la pasividad e indiferencia de las autoridades de Educación hacia los problemas que confrontan los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales del país".¹⁷ Con esta presión los normalistas lograron respuestas favorables; sin embargo, la buena disposición para atender estas demandas¹⁸ se observaba como estrategia para llevar al estudiantado a transitar de una autonomía tantas veces defendida por los estudiantes a una "autonomía asistida" por la dirigencia sindical.

De acuerdo con J. Refugio Esparza Reyes, representante sindical de la Especialidad del SNTE, "para sacar al Sistema de la más dura de sus crisis" y consciente de las causas que

¹⁵ Esta experiencia ha sido definida por los estudiantes como la más importante del periodo de vida de la FECSM. *Idem*.

¹⁶ En 1956 los maestros de primaria del Distrito Federal, integrantes de la Sección IX, se movilizaron en contra de la dirigencia nacional del SNTE: cuestionaron su autoridad y legitimidad luego de que aceptó del gobierno un incremento salarial muy por debajo de lo que se había solicitado (14% en lugar de 30%). Otro móvil fue la exigencia para que se desarrollaran elecciones democráticas en las secciones del SNTE. "El SNTE no sabe de la huelga", *El Sol del Centro*, 19 de abril de 1956; AGENRJM, Caja 28, 1954-1957, SNTE, "Se hacen observaciones por la actitud que se indica", 5 y 9 de febrero de 1959; Cardiel, 1982: 327-359.

¹⁷ Rodolfo Tamayo Martínez, "Informe de la semana de guardia del 28 de abril al 04 de mayo", AGENRJM, Caja 29, 1957-1961, 5 de mayo de 1958.

¹⁸ Un ejemplo de la "buena disposición" de las autoridades se dio con la "exigencia" de los estudiantes para que se dotara de camiones de carga y de pasajeros a todas las escuelas. La respuesta fue la siguiente: "A todas las Escuelas Normales se les ha dotado de camiones, excepto Misantla, Ver., Huamantla, Tlax. y Xochiapulco, Pue., para quienes ya se gestiona la compra de dichos camiones", Rodolfo Tamayo Martínez, "Informe de la semana de guardia del 28 de abril al 04 de mayo", AGENRJM, Caja 29, 1957-1961, 5 de mayo de 1958. En este sentido, para el caso de Misantla, Ver., el camión en cuestión le fue entregado el 21 de septiembre de 1960. AGENRJM, Caja 29, 1957-1961, SEP, DGEN, "El día de ayer fue entregado el camión al Director de Misantla, Ver.", 22 de septiembre de 1960.

originaban los conflictos al interior de las normales rurales, había que disminuir las prebendas de las que gozaban los maestros y los dirigentes de la FECSM. Una medida era, a decir del propio Esparza Reyes, "quitarles a los alumnos sus banderas de agitación [...] y evitar agitaciones estériles e intromisiones de los empleados y maestros en los problemas estudiantiles".¹⁹ Por ello, la dirigencia sindical dejaba sin efecto una disposición de la Dirección General de Enseñanza Normal que amparaba a muchos ex dirigentes de la FECSM que por no contar aún con plaza se encontraban comisionados en "varias escuelas anexas a las Normales Rurales". También pedía que los jóvenes fueran retirados de estas escuelas debido a que seguían actuando como dirigentes estudiantiles. Para el maestro Esparza Reyes este hecho era "una forma inmoral de pervertir a la juventud y de transformar en botín la dirección nacional de una organización de trayectoria revolucionaria",²⁰ como lo era para ellos la FECSM.

Estas críticas a los líderes de la organización estudiantil se daban en el marco de una lucha en contra de la izquierda mexicana, para lo cual el SNTE, el gobierno y su partido, empresarios, representantes de la Iglesia y grupos conservadores abanderaron el discurso anticomunista que promovía el gobierno estadounidense en el contexto de la Guerra Fría (Pellicer y Reyna, 1978). Fue así que para conjurar la oposición que involucraba el fantasma del comunismo, una de las estrategias del Estado mexicano era asumir el discurso de la "familia revolucionaria" entre obreros y trabajadores del gobierno, incluyendo a los futuros maestros, por lo que no se podía permitir la intromisión de ningún otro partido político o ideología que pusieran en riesgo la "unidad" y que no estuvieran bajo el control del aparato estatal y en particular de la Confederación de Trabajadores de México (CTM) (Glockner, 2007: 85-103).

Para poder controlar a un amplio sector de la población, la CTM creó a su vez la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM), que logró influir en el Congreso de la FECSM realizado en la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, para colocar a Liberato Montenegro como secretario general de dicha organización durante 1958 y los primeros meses de 1959 y quien luego se convertiría en el dirigente nacional de la CJM (Aguayo, 2002: 195-197). Así la confederación influyó, por un tiempo, en las decisiones que tomaba la FECSM.²¹

Al final de la década se dio una ruptura entre las autoridades y el estudiantado. Los mismos mecanismos de control y negociación construidos entre ambos actores se convirtieron en el argumento de las autoridades para cuestionar y desarticular a la organización estudiantil, como si se tratara de mecanismos creados y establecidos unilateralmente por los estudiantes. Todo comenzó en el XVI Congreso realizado en Cañada Honda, Aguasca-

¹⁹ AGENRJM, Caja 28, 1954-1957, "Informe del Representante Sindical de la Especialidad del 15 de marzo de 1956 al 19 de febrero de 1959", Segunda Asamblea Nacional, México, D. F., 19 de febrero de 1959. Refugio Esparza Reyes fue gobernador de Aguascalientes de 1974 a 1980.

²⁰ AGENRJM, Caja 28, 1954-1957, "Informe del Representante Sindical de la Especialidad del 15 de marzo de 1956 al 19 de febrero de 1959", Segunda Asamblea Nacional, México, D. F., 19 de febrero de 1959.

²¹ Entrevista de Sergio Ortiz Briano a Ruperto Ortiz Gámez, Nieves, Zac., 19 de septiembre de 2008.

lientes, en donde se nombró el nuevo comité de la FECSM para el año 1960.²² Liberato Montenegro pretendió marcar una tendencia que provocó división en la organización estudiantil (Aguayo, 2002: 195-197); una primera inconformidad era que "no se había desarrollado el Congreso con democracia";²³ pero no tuvo eco en las delegaciones que apoyaban a Montenegro. De esta manera las normales rurales quedaron divididas e integradas en dos corrientes: por un lado, las sociedades de alumnos que decían pertenecer a la FECSM y respaldaban a Montenegro y, por otro, 11 sociedades de alumnos que se auto-definieron como Consejo Nacional Permanente, identificadas más adelante como Consejo Nacional de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (CNECSM).

Durante esos años al interior del normalismo rural se podían identificar dos características, la injerencia de la representación sindical del magisterio, que se expresa como operador de la preocupación de las autoridades frente a las manifestaciones estudiantiles, y la decisión de la CTM de controlar a través de las decisiones de la FECSM a los grupos normalistas e incorporarlos a la "familia revolucionaria".

Unidos aun en la división

Para el normalismo mexicano tuvieron impacto los movimientos sociales que se vivieron durante los gobiernos de Adolfo López Mateos (1958-1964) y Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970). Además, el triunfo de la Revolución cubana, en 1959, influyó de manera notoria ideológica y políticamente en los movimientos de obreros, campesinos y estudiantes que luchaban en contra del gobierno debido a las pésimas condiciones de trabajo, las carencias en las escuelas y también por el autoritarismo existente. Pero en medio de la Guerra Fría y una campaña anticomunista en México grupos de la población no tuvieron mayores simpatías por estos grupos disidentes. La Guerra Fría fue un enfrentamiento político e ideológico expresado en una guerra de palabras tendentes a influir en la opinión pública, para lo cual los medios y el mundo de la cultura eran muy importantes. Como dice Elisa Servín, "[...] si algo compartieron entonces los gobiernos estadounidense y soviético con la Alemania nazi, fue el uso de las campañas de propaganda para influir en las percepciones y los comportamientos sociales, infligiendo miedo, creando monstruos o héroes, o bien manipulando la información en aras de manejar a la opinión pública" (Servín, 2004: 10-11).

²² AGENRJSM, Caja 29, 1957-1961, DGEN Relativo al próximo Congreso de la FECSM, 12 y 31 de marzo de 1960. El Congreso se inició el 3 de abril con un desfile en la ciudad de Aguascalientes en el que participaron las delegaciones de estudiantes de las normales rurales. "Desfilaron por la ciudad los normalistas rurales", *El Sol del Centro*, 4 de abril de 1960. AHEA,

²³ Entrevista de Sergio Ortiz Briano a Ruperto Ortiz Gámez, Nieves, Zac., 19 de septiembre de 2008.

La prensa se había encargado de promover el descrédito de los movimientos populares y avivaba el fantasma del comunismo. Cualquier grupo social organizado que exigía solución de problemas y respeto a los derechos laborales, de organización y de libertad de expresión era calificado de comunista y relacionado con lo que la prensa definía como "la conspiración roja internacional" encabezada por la URSS y Cuba (Meyer, 2004). En los hechos, con este discurso no se quería contener al comunismo, sino restarle influencia política y social a los partidarios del nacionalismo económico; las baterías se dirigieron no sólo contra el Partido Comunista Mexicano y algunos reconocidos marxistas, sino también en contra del ex presidente Lázaro Cárdenas y el dirigente obrero Vicente Lombardo Toledano, las figuras más representativas de la izquierda en la política oficial.

La participación del sector estudiantil en las manifestaciones de fines de los años cincuenta y principios de los sesenta empezó a tener un protagonismo importante (Daniel C. García, 2006: 77). No fue extraño que en las normales rurales los estudiantes apoyaran las causas de obreros y campesinos en la lucha por la conquista de mejores condiciones de vida. Por consiguiente, estos estudiantes también sufrieron la persecución y el hostigamiento por parte del gobierno, que no ocultó su preocupación por la fuerza que representaba la intervención organizada de los normalistas. La confrontación se dio en varios momentos y puso a prueba la capacidad de organización estudiantil y su pericia para afrontar las vicisitudes que significaba oponerse al gobierno. Uno de los retos que debieron enfrentar los estudiantes fue la injerencia del gobierno a través de la infiltración de estudiantes identificados como "oficialistas" en las decisiones y la vida política de la FECSM. Mas a pesar de esta "infiltración" muchas actividades propias del normalismo rural continuaron realizándose de manera regular. Además, la unificación se dio finalmente en el XVII Congreso Nacional de la FECSM que se llevó a cabo del 8 al 13 de mayo de 1961 en La Huerta, Michoacán,²⁴ al que asistieron representantes de todas las normales rurales. Lucio Cabañas, quien más tarde fuera líder guerrillero, supo negociar con el grupo de Liberato Montenegro y también con otros bandos,²⁵ entre ellos el CNECSM,²⁶ liderado por Antonio Valtierra Limones, estudiante de Saltaices, Chihuahua. Con el propósito de unificar a los grupos Eusebio Mata Mejía, Eleno Medina Vázquez (del grupo *cabañista*) y Miguel Quiñónez Pedroza dieron seguimiento a las

²⁴ AGENRISM, Caja 29, 1957-1961, DGEN, "Circular # 23 y #26", 26 de marzo y 3 de mayo de 1961.

²⁵ En el Congreso de El Mexe, Hidalgo, de 1962, Cabañas fue electo secretario general de la FECSM y en su interés de unificar a todas las escuelas decidió recorrer cada una de ellas, llegando a ser reconocido como dirigente único (Glockner, 2007: 85-103). "Para 1960 el liderazgo de Lucio ya era nacional" (Castellanos, 2008: 106).

²⁶ Este grupo cuya demanda era desconocer a la dirigencia de la CJM y la integración de un Comité de Unidad quedó integrado por las normales rurales de San Marcos, Zacatecas; Cañada Honda, Aguascalientes; Saltaices y Saucillo, del estado de Chihuahua; Aguilera, Durango; Santa Teresa, Coahuila; Roque, Guanajuato; Palmira, Morelos; Panotla, Tlaxcala; Atequiza, Jalisco y El Quinto, Sonora. Entrevista de Sergio Ortiz Briano a Pedro Medina Calderón, 26 de diciembre de 2015.

demandas presentadas por las dos organizaciones estudiantiles en 1963.²⁷ Este último estudiante poco tiempo después formó parte de los “Mártires de Madera”.²⁸

Una de las acciones del CNECSM fue pedir a la Dirección General de Educación Normal que se les permitiera intervenir en los procesos de selección e inscripción de alumnos para cuidar que se aceptaran exclusivamente hijos de campesinos. La respuesta de las autoridades fue la siguiente: “La aplicación de las pruebas de admisión a los jóvenes campesinos que soliciten ingresar a las Escuelas, es de la exclusiva competencia del Director y personal docente de las mismas. Sin embargo, ya giramos instrucciones a los C.C. Directores de las Escuelas para que los representantes del alumnado cooperen con el personal docente a fin de evitar la inscripción de jóvenes que no sean de procedencia netamente campesina.”²⁹

Ese mismo año de 1963 los normalistas rurales de ambas facciones exigieron unidos el cumplimiento de acuerdos por parte del gobierno para paliar, por lo menos, las condiciones paupérrimas en las que se encontraban los internados y las instalaciones escolares en general. Ambas representaciones estudiantiles exigían a las autoridades lo siguiente:

- La creación de 29 plazas de supervisores del servicio de alimentación.
- Establecimiento de mecanismos adecuados para adquirir los víveres en las condiciones comerciales de contado.
- Atender las denuncias que se presenten y cuidar que los fondos destinados a la alimentación se apliquen adecuadamente.
- Que al principiar los cursos se acepte por parte de las autoridades la presencia en las escuelas de un número de alumnos igual al de las becas autorizadas, más el cuatro por ciento.
- La creación del número de plazas necesarias para atender debidamente los servicios de cada escuela, según las exigencias de cada una de ellas.
- Incremento a la dotación diaria de medicinas por alumno.
- Realizar un estudio para ver en qué medida era suficiente o no la ración alimenticia de \$4.75 por alumno.
- Aumentar la Partida de Recreación Escolar de 5 a 8 pesos semanales.

²⁷ AGENRISM, Caja 30, 1960-1964, SEP, Subsecretaría General, “Haciendo referencia a su oficio enviado con fecha 3 del presente mes y hago referencia a las conclusiones que constan en el acta de fecha 28 del presente”, 19 y 28 de octubre de 1963.

²⁸ En la madrugada del 23 de septiembre de 1965 “el cuartel que alojaba en Madera a 120 soldados federales, fue asaltado por un grupo no precisado de jóvenes que al grito de ríndanse, los tenemos completamente rodeados, intentaron apoderarse del cuartel. El grupo asaltante lo formaban un médico y profesor normalista —Pablo Gómez Ramírez— y un ex maestro rural que sirvió en una escuela rural del estado de Chihuahua, Arturo Gámiz García, considerados los dos como los jefes del grupo” (Valdés, 1982: 202-343).

²⁹ Alfonso Sierra Partida, director general de Enseñanza Normal, AGENRISM, Caja 30, 1960-1964, México, D.F., 16 de junio de 1964.

- Dotar a cada una de las escuelas de un transporte escolar.
- La creación de 3 000 becas en el sistema de escuelas normales rurales.³⁰

Al no obtener respuesta los alumnos participaron activamente en paros de actividades académicas, movilizaciones y manifestaciones simultáneas en ciudades y plazas públicas dándole a este reclamo un impacto nacional.³¹ En este proceso sucedieron algunos hechos importantes que ayudan a comprender la relación de los estudiantes y el gobierno, generalmente sujeta a negociaciones coyunturales; por un lado, el respaldo de las sociedades de alumnos para el desarrollo de tareas propias del activismo político, como ocurrió con la intervención de la representación estudiantil de la similar de San Marcos, Zacatecas, cuando envió a un grupo de alumnos para que auxiliasen "a las compañeras [de Cañada Honda] en las guardias que se verificarían [...] con motivo del movimiento de los normalistas rurales".³² Por otro lado, los estudiantes supieron que ante la SEP tenían más presencia y poder de negociación que las autoridades de sus escuelas, por lo que crearon alianzas entre ellos, como sucedió en Cañada Honda donde las estudiantes le informaban al director de la escuela de cada una de las actividades que realizaban, aunque no siempre las relaciones fueron cordiales.

Fue un periodo de activismo intenso en donde la dirigencia nacional se organizó para llevar a cabo paros de actividades de manera simultánea en todas estas normales. Así, el 17 y el 18 de octubre de 1963 se llevó a cabo un paro de actividades "con motivo del movimiento de los normalistas rurales".³³ Lo mismo sucedió el día 22 cuando el Comité de Lucha Estudiantil informó sobre la realización de un paro de 12 horas para ese día y dos días después, ante las negativas de la SEP de responder al pliego petitorio que se presentó el 3 de octubre.³⁴

Finalmente, al comprender que sus manifestaciones no tenían la respuesta deseada por parte de la autoridad, los estudiantes se declararon en Huelga Nacional el 25 de octubre y sólo así consiguieron una respuesta positiva de las autoridades educativas, así como la firma

³⁰ AGENRJSM, Caja 30, 1960-1964, "Pliego de peticiones", presentado ante la SEP, FECSM y CNECSM, 3 de octubre de 1963.

³¹ AGENRJSM, Caja 30, 1960-1964, "Comunicando salida a Loreto", en el que informaban al director la salida de la Escuela "de 182 alumnas, incluyendo en ellas la Banda de Guerra al Pueblo de Loreto, Zac., con el objeto de realizar un mitin de carácter estudiantil". Documento firmado "Respetuosamente. Por la liberación de las juventudes explotadas; Por la resolución favorable de nuestros problemas; Por la Sociedad de Alumnas. El Comité de Lucha Estudiantil. Presidente Francisca Hernández G. y secretaria Francisca Villegas. Sociedad de Alumnas 'Amalia Solórzano de Cárdenas'", FECSM, CJM, FMJD, UIE, Cañada Honda, Ags., 27 de octubre de 1963.

³² AGENRJSM, Caja 30, 1960-1964, "Identificación", Sociedad de Alumnos "Lázaro Cárdenas", FECSM, CJM, UIE, FMJD, Secretaría General, San Marcos, Zacatecas, 17 de octubre de 1963.

³³ *Idem*.

³⁴ AGENRJSM, Caja 30, 1960-1964, "Comunicando paro de 12 horas, Comunicando paro Nacional de las Escuelas Normales Rurales y Anunciando paro de Labores", 24 y 25 de octubre de 1963. En ese documento se informaba al director que la organización de la escuela quedaría "bajo la vigilancia del Comité de Lucha Estudiantil [aunque sólo lo hacían] de su conocimiento para que [tomara] debida nota de ello". Sociedad de Alumnas "Amalia Solórzano de Cárdenas", FECSM, CJM, UIE, FMJC, Cañada Honda, Ags, 24 de octubre de 1963.

del acta de acuerdos el día 28 del mismo mes.³⁵ En este proceso las peticiones de los estudiantes y las respuestas de las autoridades dejaron al descubierto varias situaciones problemáticas: la vulnerabilidad y las condiciones de pobreza de las escuelas, la existencia de prácticas administrativas ineficaces y actos de corrupción. Al mismo tiempo, quedaba demostrado que sólo a partir de la exigencia estudiantil era como las autoridades respondían. El poder de autogobierno de los estudiantes era fuerte y se había creado con los años, tal como ocurrió en la Escuela de San Marcos, Zacatecas, donde los "estudiantes se movían entre el respeto a la norma y los límites de la transgresión" (Hernández, 2016: 235-236).

En las negociaciones era clave el incremento en la partida de recreación escolar y el aumento de becas y de matrícula como condición para que los dirigentes estudiantiles dieran por concluido el conflicto.³⁶ Así mismo, las autoridades aclaraban que lo que en ese momento no se pudiera conceder sería incluido en el presupuesto para 1964,³⁷ en el cual también la FECSM demandaría la eliminación de cuotas de inscripción.³⁸ Además, la organización estudiantil se pretendía fuerte por sus vínculos con la Federación Mundial de la Juventud Democrática y la Unión Internacional de Estudiantes.

Frente al fantasma del normalismo rural

El proceso de unificación de los normalistas rurales se dio en un ambiente político afectado por el fantasma del comunismo (Loeza, 1988: 135-139)³⁹ y las campañas políticas de los aspirantes a la presidencia de la República de 1964, entre quienes se encontraban José González Torres por el Partido Acción Nacional (PAN), Gustavo Díaz Ordaz por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), y el profesor Ramón Danzós Palomino quien representaba a la izquierda mexicana al haber sido postulado por el Frente Electoral del Pueblo (FEP), una representación del Partido Comunista Mexicano y el Movimiento de Liberación Nacional (García, 2006: 73-115).⁴⁰

³⁵ AGENRJM, Caja 30, 1960-1964, "Conclusiones y acuerdos referentes al Pliego de peticiones presentado el 3 de octubre", SEP, 29 de octubre de 1963.

³⁶ AGENRJM, Caja 30, 1960-1964, "Conclusiones del Pliego de peticiones presentado ante la SEP, FECSM y CNECSM", 3 de octubre de 1963, hoja 4.

³⁷ AGENRJM, Caja 30, 1960-1964, "Dando Respuesta al nuevo Pliego de peticiones", Dirección General de Enseñanza Normal, Circular No. 59, 19 y 22 de octubre y Conclusiones y acuerdos... 29 de octubre de 1963.

³⁸ AGENRJM, Caja 30, 1960-1964, Dirección General de Enseñanza Normal, Circular No. 11, 3 de marzo de 1964.

³⁹ "Un fantasma recorre Europa: el fantasma del comunismo...", es la primera línea con la que Marx y Engels inician el Manifiesto del Partido Comunista, cuyo objetivo es explicar el nacimiento de una nueva clase social con intereses propios: la clase obrera. (Marx y Engels, 2005).

⁴⁰ En el MLN estaban Carlos Fuentes, Pablo González Casanova, Heberto Castillo, Rubén Jaramillo, Manuel Marcué Pardiñas, Genaro Vázquez Rojas y el propio general Lázaro Cárdenas. (Glockner, 2007: 114-119).

En este contexto, la vida de estas escuelas se tornó por demás compleja, luego de que ante cualquier manifestación o intento de unificación, los normalistas fueron acusados de atentar en contra de la "estabilidad del país", al grado de mencionar que algunos de ellos planeaban asesinar al candidato presidencial del PRI, según lo cuenta José Santos Valdés (Valdés, 1982: 307). A veces se tenían espacios de negociación y entendimiento para evitar que crecieran los conflictos; por ejemplo, la Normal de Cañada Honda, Aguascalientes, a pesar de encontrarse en una situación de hostigamiento permanente, recibió "lo mismo al hombre del pueblo, general de División Lázaro Cárdenas; al hombre de paz y el trabajo, Lic. Adolfo López Mateos; al estadista, Sr. Lic. Gustavo Díaz Ordaz".⁴¹

Por otro lado, además de haber contado con la visita del inspector de normales, José Santos Valdés, los primeros días de abril de 1964⁴² y haber solicitado a las autoridades educativas la realización de las XII Jornadas en esta escuela,⁴³ la Normal de Cañada Honda también se convirtió en la sede de las reuniones con representantes estudiantiles de las diferentes normales rurales, cuya finalidad era establecer los mecanismos de unificación de su organización (Valdés, 1982: 311). La prensa, por su parte, catalogó cualquier tipo de manifestación como opositora al gobierno y acusó de comunistas a los inconformes; incluso reprobó la campaña política del FEP y a su candidato, en ocasión de un acto proselitista realizado en Fresnillo, Zacatecas, y el cual fue cubierto por *El Sol del Centro*, un diario cuyo propietario era un empresario que había asumido dentro de su política editorial el anticomunismo:

Entre sus acompañantes se encontraba el agitador del Magisterio, profesor Othón Salazar, quien también hizo uso de la palabra [...] Danzós Palomino arribó a bordo de un automóvil Cadillac y al abordar la tribuna pronunció un discurso en que él llamo "poquiancheros" a los Presidentes Municipales. Su peroración se prolongó por unos cuarenta minutos, ante un escaso auditorio [...] Hay que hacer notar que el Frente Electoral del Pueblo no fue reconocido como partido político por la Secretaría de Gobernación en virtud de que no reúne el mínimo de requisitos que señala la ley.⁴⁴

⁴¹ "Discurso pronunciado por la Señorita Yolanda Romero Vázquez, alumna del sexto año Normal, en la recepción tributada al Sr. Lic. Agustín Yáñez, Secretario de Educación Pública en la Escuela Normal Rural 'Justo Sierra Méndez' de Cañada Honda, Ags.", 6 de marzo de 1965. Durante estos años se tuvo la visita de Lázaro Cárdenas y, por segunda ocasión, la de Gustavo Díaz Ordaz. Caja 30, 1960-1964, "Invitación oficial para el festival de clausura de esta Escuela al C. Gral. Lázaro Cárdenas del Río", 12 de junio de 1964 y Caja 32, 1965-1967, "Discurso pronunciado por la Señorita Graciela Reyes Martínez, con motivo de la recepción que se le tributó al C. Lic. Gustavo Díaz Ordaz... en la Escuela Normal Rural 'Justo Sierra Méndez', de Cañada Honda, Ags.", 7 de febrero de 1967, respectivamente.

⁴² AGENRJSM, Caja 30, 1960-1964, Sección Correspondencia, Citatorio a reunión con motivo de la visita de José Santos Valdés a esta escuela", 1 de abril de 1964.

⁴³ AGENRJSM, Caja 30, 1960-1964, Normal Rural Cañada Honda, Ags., Sociedad de Alumnas "Amalia Solórzano de Cárdenas", "Pide se dé Jornada próxima Deportiva y Cultural", 10 de mayo de 1964.

⁴⁴ "Mitin pro Ramón Danzós Palomino en Fresnillo, ayer", *El Sol del Centro*, 13 abril de 1964, AHEA.

Este diario menciona que después de haber realizado una visita al municipio de Rincón de Romos, Aguascalientes, Danzós Palomino cerró sus actividades con un mitin en la plaza principal de Aguascalientes.⁴⁵ Igual que con lo ocurrido en Zacatecas la prensa volvió a mostrar su postura oficialista y su rechazo a la izquierda:

Usando un lenguaje agresivo, a veces con insultos velados para el Presidente López Mateos y para el licenciado Gustavo Díaz Ordaz, ocho oradores ocuparon anoche la tribuna en la Plaza Principal en el mitin político del Frente Electoral del Pueblo, a favor de su candidato presidencial Ramón Danzós Palomino. Los oradores, entre ellos el profesor Othón Salazar, que alcanzó cierta notoriedad como agitador comunista del magisterio, y el propio candidato, dirigente campesino de la cci (Central Campesina Independiente), lanzaron invectivas al PRI y a quienes gobiernan el país [...] Unas doscientas personas, mayoría curiosos, estuvieron presentes.⁴⁶

El diario destacaba la participación de líderes ferrocarrileros locales y de la dirigencia nacional del gremio de filiación vallejista.⁴⁷ En este mitin también estaban las normalistas de Cañada Honda, quienes apoyaban al candidato de izquierda y criticaban al oficial, tal como ocurrió en Chihuahua el 6 de abril cuando el joven Jesús Mariñelarena le exigió a Díaz Ordaz "la libertad de algunos de sus compañeros que estaban en cárceles por haber exigido reparto de tierras para los campesinos chihuahuenses" (Viramontes, 2009). Al final, ese mitin se transformó en un evento de agresiones que impidió que el candidato leyera su discurso. La prensa señalaba que los responsables del zafarrancho habían sido los normalistas. Así quedó asentado en un diario de Aguascalientes, el cual remató diciendo que "muchas de las Escuelas Normales, especialmente entre las Rurales, son nido de rojillos, y como tales, focos de dispersión de ideas disolventes y de actos de agitación".⁴⁸

Este diario también acusaba a los alumnos de San Marcos, Zacatecas, de criticar irresponsablemente a Díaz Ordaz a través de su órgano periodístico *Fulgor Normalista*, porque el candidato del PRI no convenía a los intereses que movían a los estudiantes. Según el diario, con los sucesos de Chihuahua quedaba demostrado que había una consigna en "estas células comunistas para agitar en contra del ex secretario de Gobernación" y poner de manifiesto que los estudiantes estaban preparados "como parte de una conjura para extorsionar las

⁴⁵ "Mitin pro Ramón Danzós Palomino hoy en esta ciudad", *El Sol del Centro*, 17 abril de 1964, AHEA.

⁴⁶ "Oradores agresivos en el mitin pro Ramón Danzós P.", *El Sol del Centro*, 18 abril de 1964, AHEA.

⁴⁷ Con la huelga de los ferrocarrileros, a partir de 1958, que seguidos por maestros y petroleros se convirtieron en la cresta de la ola que ponía en aprietos la marcha de la economía y de la política, se puede advertir la presencia de líderes como Demetrio Vallejo y Valentín Campa, antiguo militante del Partido Comunista Mexicano. El conflicto ferrocarrilero, que muy pronto se convirtió en un problema nacional, fue liderado en Aguascalientes por el vallejista Ángel Venegas Ahumada. Aguilar y Meyer, 1995.

⁴⁸ Columna "Zurriago Normalista", *El Sol del Centro*, 18 abril de 1964, AHEA.

ideas políticas que profesa el Lic. Díaz Ordaz y que son opuestas a las que sustentan los comunistas".⁴⁹

Aunque en el fondo se trataba de evitar el involucramiento de la FECSM en estos sucesos, de acuerdo con José Santos Valdés durante el periodo comprendido entre 1960 y 1965 las autoridades hicieron todo lo necesario para convertir el tema del normalismo rural en el fantasma al que había que desaparecer.⁵⁰ Así ocurrió con los estudiantes de las escuelas de Saucillo y Salaces, en Chihuahua, que fueron perseguidos y hostigados tras haber sido acusados de agitadores comunistas que pretendían formar grupos guerrilleros y desquiciar el orden social. El problema no era menor, pues el vínculo entre normalistas y movimientos sociales, en particular el campesino, era estrecho y los brotes de rebeldía estaban a flor de piel (A. García, 2015). El propio Santos Valdés creía que había una exageración en el proceder del gobierno porque, pese a que se trataba de jóvenes cuyas edades oscilaban entre los 12 y los 18 años, éstos eran vigilados constantemente por la policía secreta del Estado, las policías estatales y municipales, "por espías de la FBI y de la CIA y, peor aún, por soldados del Ejército Nacional" (Valdés, 1982: 202-343). Ciertamente, la Guerra Fría justificaba el autoritarismo del régimen político, puesto que los controles policiacos y la propaganda de los periódicos buscaban, detrás del fantasma de un comunismo casi inexistente, apagar los liderazgos sociales más combativos en regiones y organizaciones, tales como los de Rubén Jaramillo, Demetrio Vallejo y el profesor Othón Salazar, entre otros, así como centenas de militantes de izquierda, agraristas y sindicalistas, muchos de los cuales fueron encarcelados o asesinados (Servín, 2014: 38).

En Aguascalientes, no obstante la aparente calma ante la visita del candidato Gustavo Díaz Ordaz a Cañada Honda el 10 de febrero de 1964, las estudiantes le manifestaron su preocupación por la persecución y el hostigamiento de los que venían siendo objeto, aunque también le expresaron su confianza y beneplácito porque con su visita se acortaba la distancia entre "el sufrido y mal interpretado estudiante campesino y el noble y viril intelectual de gran valía" y demostraba que el candidato deseaba percatarse de sus necesidades y problemas asistiendo a su escuela. En lo que parece una manifestación de ingenuidad estudiantil, por lo que significaría este gobierno para el normalismo rural, también le confesaron la certeza de sentirse "entre los grupos estudiantiles más revolucionarios [...], pues no podemos apartarnos ni de nuestro origen, y de la función social y ética del magisterio".⁵¹ Con este antece-

⁴⁹ *Idem.*

⁵⁰ De 1960 a 1965 estuvo como encargado de la Inspección de Enseñanza Normal en la Zona Norte, de la cual formaban parte, entre otras, las normales rurales de Cañada Honda, San Marcos y las de Durango, Sonora y Chihuahua. Sobre el trabajo de este destacado profesor véase Morales (2016).

⁵¹ AGENRISM, Caja 32, 1965-1967. "Discurso pronunciado por la Señorita Ma. Elena Lucio Ortiz del Sexto Año Normal, en la recepción que se ofreció al Lic. Gustavo Díaz Ordaz, en la Escuela Normal Rural 'Justo Sierra Méndez', de Cañada Honda, Ags.", Cañada Honda, Ags., 10 de febrero de 1964.

dente, a mediados del mes de abril y a lo largo del mes de mayo se reunieron en esta escuela representantes de sociedades de alumnos pertenecientes a la FECSM con la finalidad de lograr su reunificación. La noticia corrió rápido y surgió la versión de que se juntaban a conspirar en contra del gobierno: “[Corrió] la versión de que los líderes de los estudiantes normalistas rurales, reunidos en Cañada Honda, Ags., trataban de organizar y —desde luego llevar a cabo— un movimiento armado en todo el país y que para iniciarlo, para abrir boca —como quien dice—, el 1° de mayo, aprovechando el desfile obrero en la ciudad de Aguascalientes, provocarían un motín sangriento” (Valdés, 1982: 311).

Coincidentemente, en un hecho que concuerda con la hipótesis de la persecución y el hostigamiento de los que venían siendo objeto estas escuelas, en un oficio dirigido al procurador general de Justicia de Aguascalientes el director de la escuela le informaba que desde las últimas semanas de febrero y los primeros días de marzo habían empezado a darse “algunos hechos fuera de lo normal [...] dentro del perímetro de esta institución”. Y señalaba: “con mucha frecuencia transita por los linderos de la Escuela un vehículo no identificado sin placas, color negro, a altas horas de la noche”.⁵²

En el desfile del 1° de mayo no sucedió lo que se había previsto, aunque sí hubo expresiones de apoyo a los ferrocarrileros disidentes encabezados por Demetrio Vallejo. Según las autoridades, en la ciudad de Aguascalientes un “grupo de normalistas rurales de San Marcos —con su banda de guerra— había desfilado a la cabeza de los obreros ferrocarrileros vallejistas”, lo que desde su punto de vista significaba una seria alteración del orden social. Y la zozobra continuó. Más tarde sucedió con los normalistas de Roque, Guanajuato, a quienes se les acusó de preparar un levantamiento armado para julio, el día de las elecciones presidenciales (Valdés, 1982: 202-343).

La idea de que estas escuelas eran bastiones de comunistas fortaleció la tendencia de cerrar algunas de ellas por lo que los estudiantes no cesaron en su empeño de favorecer la unificación de su organización,⁵³ pues muchos no dudaban de que al llegar a la presidencia de la República Gustavo Díaz Ordaz “hiciera pedazos a las Normales Rurales” (Valdés, 1982: 313). Así, con el apoyo de los consejos de la FECSM, que eran espacios “orientados hacia la realización de acciones que permitieran adquirir una conciencia unitaria, nacional e internacional”, entre abril y mayo de 1964 los representantes de todas las normales rurales se reu-

⁵² Oficio dirigido al Lic. Manuel Ávila Salado, titular de la pgr en el Estado en el que “Se ponen en conocimiento anomalías que acontecen por las noches en la Escuela”. Silverio Díaz Cárdenas, director de la Escuela Normal Rural de Cañada Honda. AGENRISM, Caja 30, 1960-1964, Sección Correspondencia, Oficio núm. 328, 12 de marzo de 1964.

⁵³ Se anunciaba la presencia de representantes estudiantiles de las normales rurales de San Marcos, Zac.; Panotla, Tlax.; Palmira, Mor.; Santa Teresa, Coah.; Saucillo, Chih.; Salaices, Chih.; J. Guadalupe Aguilera, Dgo.; Roque, Gto.; El Mexe, Hgo.; Jalisco, Nay.; Ayotzinapa, Gro.; y Cañada Honda, Ags. “Congreso Nacional de Normalistas Rurales en Cañada Honda”, *El Sol del Centro*, 19 de mayo de 1964, ANEA.

nieron para concretar la unidad de su organización nacional (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, 2005–2006: 8).

Junto a la reunificación y las demandas de mejorar la infraestructura, otro propósito de los estudiantes fue analizar críticamente su formación como docentes, por lo que el temario del congreso consideró los siguientes tópicos: 1. Examen de los problemas generales del alumnado; 2. Análisis sobre la forma en que están funcionando las escuelas normales rurales; y 3. La contribución de los maestros a las mejores causas de México.⁵⁴ El Congreso de Unidad finalmente tuvo lugar en el mes de noviembre en la misma escuela de Cañada Honda.⁵⁵ En esa ocasión y con la participación de 27 de las 29 escuelas que para entonces existían, los normalistas rurales salieron unificados y fortalecidos el 7 de noviembre de ese año.⁵⁶

Dado que se trató de un acontecimiento que siguió un proceso de varios meses, los normalistas rurales no sólo valoraron la importancia de este tipo de escuelas para la expansión y mejora del sistema educativo en México, sino que a través de los consejos de la FECSM, desarrollados desde el mes de abril de ese año, también orientaron las acciones para adquirir "una conciencia unitaria nacional e internacional" (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, 2005–2006: 8) y definir las condiciones de unificación de su organización estudiantil. En este sentido el movimiento estudiantil planteaba propuestas ambiciosas que no sólo tenían que ver con la unidad sino con la mejora de su formación como futuros docentes y, por si fuera poco, con una labor social que contribuyera "a las mejores causas de México".

Consideraciones finales

En 1964 las dos facciones existentes del normalismo rural mexicano se vieron en la necesidad de fortalecer su unidad y dejar de lado sus diferencias para hacer frente a los embates del gobierno federal, que pretendía acallar y controlar las iniciativas de los estudiantes. La realización del Congreso de la Unidad del Normalismo Rural finalmente ayudó a que las sociedades de alumnos fortalecieran su presencia política y social mediante la realización de paros y huelgas congruentes con las disposiciones de la FECSM,⁵⁷ y a valorar la importancia de

⁵⁴ "Exponen el Temario de su Congreso los Estudiantes Normalistas Rurales", *El Sol del Centro*, 20 de mayo de 1964, AHEA.

⁵⁵ AGENRJSM, Caja 31, 1963–1966, Dirección General de Enseñanza Normal, Telegrama núm. 9845 para informar los días de realización del Congreso y de la Normal Rural de Zaragoza, Puebla Telegrama No. 117.

⁵⁶ Entrevista de Sergio Ortiz Briano a Éliida Hernández González, Pabellón de Arteaga, Ags., 8 de septiembre de 2007.

⁵⁷ AGENRJSM, Caja 30, 1960–1964, Sociedad de Alumnas "Amalia Solórzano de Cárdenas", oficio dirigido al director del plantel "Dando a conocer acuerdo del Comité Nacional de la FECSM" en apoyo a los normalistas rurales de Chihuahua, 16 de noviembre de 1964; luego de tres paros de actividades convocados por la FECSM de 12, 24 y 48 horas, respectivamente, los estudiantes anuncian "la suspensión total de actividades en nuestra institución (huelga) cuyos

continuar manifestando sus demandas conjuntamente para beneficio de sus escuelas. Sin embargo, al igual que en otros momentos, en la segunda mitad de los años sesenta sus demandas fueron desatendidas, lo que dio pie a que hubiera nuevas manifestaciones, como ocurrió en los primeros meses de 1968,⁵⁸ al grado de exacerbar ánimos y propiciar la unidad con el movimiento estudiantil universitario (Guevara, 2004: 97).

La realización del XXXII Congreso Nacional de la FECSM en Cañada Honda en noviembre de 1968 fue un intento gubernamental por debilitar el movimiento estudiantil, pero también la oportunidad de negociar y favorecer la unidad del normalismo rural mexicano. En octubre se realizaron paros de actividades en todas las normales rurales del país, argumentando el incumplimiento del convenio que había dado fin a la pasada huelga⁵⁹ y protestando por lo ocurrido el día 2 de ese mismo mes. Fue hasta el 7 de noviembre cuando la dirigencia nacional de la FECSM dio a conocer a las autoridades su decisión de suspender labores.⁶⁰

En una actitud poco común del gobierno, pero que dejaba ver su interés por desestabilizar nuevamente la unidad estudiantil, las demandas de la escuela sede fueron resueltas en muy poco tiempo. El gobernador de Aguascalientes, Enrique Olivares Santana, les arrebató la bandera de apoyo al resto de los normalistas rurales al dejarlos sin argumentos frente a la posibilidad de una huelga. "También aquí, bajita la mano [Olivares Santana] platicaba con las del Comité Ejecutivo."⁶¹ Aun así los problemas continuaron porque las carencias en las escuelas no eran pocas y porque a finales de 1968 los estudiantes empezaron a mostrar oposición a la reforma de las normales, la cual se concretó en 1969 y concluyó con el cierre

motivos son obvios de mencionarse"; AGENRJSJM, Caja 31, 1963-1966, Sociedad de Alumnas "Amalia Solórzano de Cárdenas", "Informando la realización de un paro de 12 horas que se está llevando a cabo el día de hoy, 26 de marzo de 1965; Se comunica la suspensión de clases por un paro de 24 horas, de las 6 de la mañana del día 29 a las 6 de la mañana del día 30, 29 de marzo de 1965; Para hacer de su conocimiento la realización de un tercer paro, ahora de 48 horas consecutivas", 30 de marzo de 1965; y "Se anuncia la suspensión de actividades por huelga", 1 de abril de 1965; AGENRJSJM, Caja 31, 1963-1966, Sociedad de Alumnas "Amalia Solórzano de Cárdenas", Oficio "Para hacer de su conocimiento la terminación legal de la Huelga que tuvo duración de 23 días", 24 de abril de 1965; y AGENRSMZ, aja 12, 1966-1967, Sociedad de Alumnos "Lázaro Cárdenas" de San Marcos, Zac., "Oficio de Identificación de alumnos integrantes del club de Orientación Política e Ideológica que apoyarán en las guardias que se realizan con motivo del movimiento de las Normales Rurales", abril de 1965.

⁵⁸ AGENRJSJM, Caja 33, 1966-1969, Sociedad de Alumnas "Amalia Solórzano de Cárdenas", Circular, Secretaría General, "Comunicando realización de paro de actividades de 48 horas", 18 de febrero de 1968; y Prof. Francisco Díaz Cárdenas, director de la Escuela Normal de Cañada Honda, Ags., Telegrama Oficial núm. 116, "Infórmole con esta fecha Paro Duración Setenta y Dos Horas", 22 de febrero de 1968.

⁵⁹ AGENRJSJM, Caja 34, 1968-1970, Dirección General de Enseñanza Normal, Oficio 10434, al "Comité Ejecutivo de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México", 4 de octubre de 1968.

⁶⁰ AGENRJSJM, Caja 34, 1968-1970, Dirección General de Enseñanza Normal, Oficio 12656, "A los padres de familia y estudiantes de la Sociedad de Alumnas de la Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Ags.", 18 de noviembre de 1968.

⁶¹ Entrevista de Sergio Ortiz Briano a Élica Hernández González, Pabellón de Arteaga, Ags., 8 de septiembre del 2007. Élica Hernández González fungió como titular en la Secretaría de Actas y Acuerdos del Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnas "Amalia Solórzano de Cárdenas".

de 14 planteles. La problemática de las normales rurales también coincidía con la crisis que venían enfrentando las universidades públicas del país durante los años sesenta, misma que desembocó en la matanza del 2 de octubre en la Ciudad de México.

En 1969, no obstante que la SEP había anunciado un incremento en la matrícula en escuelas normales y había abierto una normal para mujeres en Quintana Roo, tras la realización del IV Congreso de Educación Normal de Saltillo, se dio a conocer un importante cambio: "separar el ciclo secundario del profesional, congregando a todos los estudiantes de secundaria en escuelas técnicas agropecuarias y a todos los que cursan estudios profesionales en escuelas normales".⁶² De esta manera y contradiciendo lo señalado por el propio Agustín Yáñez apenas tres meses antes, se había iniciado el proceso de cierre de 14 normales rurales en el país. Al mismo tiempo, "en 1969 Díaz Ordaz ordenó la ocupación de algunas normales rurales para desarticular a la FECSM y a la Central Nacional de Estudiantes Democráticos" (Castellanos, 2008: 172).

En suma, las circunstancias que envolvieron al normalismo rural a lo largo de este periodo permiten identificar las estrategias que desarrollaron los estudiantes para obtener respuesta de las autoridades de gobierno en atención a sus necesidades, pero también los mecanismos de control tanto de estas autoridades como de la dirigencia del SNTE. En cualquier caso, junto con el protagonismo de la normal rural de Cañada Honda en momentos coyunturales, también se advierte la preocupación del gobierno mexicano frente a la posibilidad de que se propagaran las expresiones de inconformidad estudiantil en otros sectores de la población y, finalmente, la decisión de eliminar las luchas estudiantiles a partir del cierre y reorganización de las escuelas normales rurales.

Se advierte también, a través de estos procesos, que en los momentos en que la autoridad ha decidido tomar medidas encaminadas a replantear la formación de maestros, particularmente de maestros rurales, le ha sido suficiente con crear argumentos que justifican sus decisiones. Así, en el periodo al que nos referimos, bastó con que la autoridad justificara la separación del ciclo secundario del normal y el cierre de las 14 normales rurales, argumentando que en estas escuelas se habían tenido "graves problemas de la promiscuidad de niños de 12 y 13 años de edad con jóvenes de 18, 20 y más años [...] siempre en perjuicio y con grave daño físico y moral para los de menor edad".⁶³

⁶² AGENRJM, Caja 34, 1968-1970, SEP, DGEN, "La Reforma de la Enseñanza Normal". Discurso del Prof. Ramón G. Bonfil, pronunciado en la inauguración de la reunión de directores, subdirectores y profesores de planta de las escuelas normales del país, 18 de agosto de 1969, hoja 1. Mario Aguilera Dorantes, oficial mayor de la SEP anunció dicha transformación el 22 de julio de 1969. José Enrique Pérez, *Cuadernos de Educación Sindical* núm. 90, *Las luchas estudiantiles en México*, disponible en <http://www.stunam.org.mx/8prensa/cuadernillos/cuaderno90-5.html> (consultada el 3 de febrero de 2008).

⁶³ AGENRJM, Caja 34, 1968-1970, SEP, DGEN, "La Reforma de la Enseñanza Normal". Discurso del Prof. Ramón G. Bonfil pronunciado en la inauguración de la reunión de directores, subdirectores y profesores de planta de las escuelas normales del país, 18 de agosto de 1969, hoja 2.

De esta manera, a pesar de la cultura de intercambio y fraternidad construida a través de muchos años, con el cambio de estudiantes de unas escuelas a otras distantes las sociedades de alumnos quedaron desarticuladas, incapaces de intentar siquiera luchar por revertir esta determinación. Por mencionar un dato, de acuerdo con información presentada por Ramón G. Bonfil en agosto de 1969, más de 10 000 alumnos debieron ser removidos de su lugar. De esta manera, aunque en algunas normales rurales hubo disturbios durante los meses de septiembre y octubre en protesta contra la reforma⁶⁴ en otras, como la de Cañada Honda, las actividades continuaron desarrollándose de manera normal.⁶⁵ Terminó el año 1969 y también concluía un ciclo en la vida de la FECSM, pero ésta no desapareció.

Al iniciar los años setenta algunos estudiantes decidieron tomar las armas y ser guerrilleros ante la cerrazón gubernamental para atender asuntos de justicia social y participación democrática. Los grupos guerrilleros encabezados por Lucio Cabañas, egresado de la normal rural de Ayotzinapa, y Genaro Vázquez, entre otras organizaciones radicalizadas, fueron víctimas de lo que más tarde se llamó la "guerra sucia" porque fue la embestida violenta de los representantes del Estado contra "la razón de ser de las instituciones", contra los derechos humanos y contra de las constantes exigencias ciudadanas (Scherer y Monsiváis, 2004: 199).

Desde la *subalternidad* los normalistas rurales aún siguen sosteniendo una ideología justiciera y el propósito que se reiteró en el III Congreso de la FECSM en 1937 de formar profesores con "la conciencia de su noble misión, para que actúen allí como transformadores del medio rural de México".⁶⁶

A raíz de la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa el espíritu de lucha sigue porque, como señaló una egresada de la normal de Cañada Honda, aún se tiene una ideología que responde al "espíritu revolucionario del que nos hemos nutrido en estas escuelas [y que todavía] debe ser la llama que dirija nuestras vidas como profesores y como ciudadanos rebeldes del mundo".⁶⁷

Tanalís Padilla rescata la importancia de la lucha de estos normalistas en la actualidad, la cual se explica a partir precisamente de su historia:

Una de las características más llamativas de la historia de las normales rurales es el aire esperanzador con que sus alumnos describen su estancia allí. La posibilidad de

⁶⁴ AGENRJSM, Caja 35, 1969-1971, SEP DGEN, Comunicado de Ramón G. Bonfil, "A los padres de familia", 28 de noviembre de 1969.

⁶⁵ AGENRJSM, Caja 35, 1969-1971, Normal Rural de Cañada Honda, Aqs. Telegrama Oficial 04 dirigido a Ramón G. Bonfil, "Escuela continúa con actividades normales", 8 de septiembre de 1969.

⁶⁶ *Surco*, 20 de noviembre de 1937, pp. 2 y 4.

⁶⁷ Amelia Castillo, egresada de Cañada Honda de la generación 1978-1982, en un mensaje dirigido a las estudiantes de esta escuela en 1994. Citado en "Cañada Honda: la convicción del normalismo rural", en Luis Hernández Navarro, *La Jornada*, secc. Opinión, 8 de junio del 2010. <<http://www.jornada.unam.mx/2010/06/08/opinion/021a1pol>>. Consultada el 12 de junio de 2010.

estudiar, vivir en colectivo, las excursiones, encuentros deportivos y culturales, y la explicación que su estudio y activismo da al por qué de la pobreza, hacen de estas instituciones experiencias de vida formativas. Las normales rurales son el camino hacia una profesión digna y, a veces, otorgan, despiertan y cultivan el derecho a soñar.

Desde el poder, se pinta otra historia: una en la cual las normales rurales son reliquias del pasado, centros de agitación y espacios de ocio juvenil. Las demandas que hacen los alumnos para el mejoramiento estructural de las normales son vistas con agrio y desprecio. ¿Con qué derecho estos chavos plebe se atreven a exigir un lugar privilegiado en el país?, es la implícita pregunta de la mayoría de los medios masivos cuya visión hace eco de los que detentan el poder.⁶⁸

Fuentes

Archivos consultados

AGENRNSM	Archivo General de la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", Aguascalientes.
AGN	Archivo General de la Nación, Ciudad de México.
AHEA	Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, Aguascalientes.
AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación, Ciudad de México.
HPUUM	Hemeroteca Pública Universitaria "Mariano de Jesús Torres", Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán.

Fuentes hemerográficas

Diario de Yucatán. *Yucatán.com.mx* (s/f), "Detienen en Michoacán a 52 estudiantes normalistas", *Diario de Yucatán*. *Yucatán.com.mx*, disponible en <<http://yucatan.com.mx/mexico/delinuencia/detienen-en-michoacan-a-52-estudiantes-normalistas>> (consultada el 9 de diciembre de 2015).

La Jornada, Ciudad de México, <<http://www.jornada.unam.mx>>.

Surco (1937), *Órgano quincenal de información y doctrina*, núm. 12, Morelia, Michoacán, México

Bibliográficas

Acevedo, Álvaro y Gabriel Samacá (2011), "El movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental: notas para un balance y una agenda de investigación", *Historia y memoria*, núm. 13, Universidad Industrial de Santander, Colombia, pp. 45-78.

Aguayo Álvarez, José Luis (2002), *Escuela Normal Rural SALAIRES Formadora de maestros*, México.

Aguilar, Héctor y Lorenzo Meyer (1995), "El milagro mexicano. 1940-1968", *A la sombra de la Revolución mexicana*, Cal y Arena, México.

Camacho, Salvador y Yolanda Padilla (2002), *Vaivenes de utopía. Historia de la educación en Aguascalientes en el siglo XX*, 2 t., IEA, México.

Camacho, Salvador (1997), "Política y desarrollo económico en México, 1940-1994: del milagro mexicano a la nueva crisis", *Historias latinoamericanas. Reflexiones desde la otra América*, ICA, México, pp. 247-278.

⁶⁸ Véase *La Jornada*, secc. Opinión, 4 de octubre de 2014, en: <<http://www.jornada.unam.mx/2014/10/04/opinion/011a1pol>>.

- Cardiel, Raúl (1982), "El periodo de conciliación y consolidación. 1946-1958", en Fernando Solana *et al.*, *Historia de la educación pública en México*, SEP-FCE, México, pp. 327-359.
- Castellanos, Laura (2008), *México armado, 1943-1981*, Era, México.
- Castillo, Gustavo (2015), "Los 43 normalistas fueron incinerados en Cocula, ratifica la PGR", *La Jornada Zacatecas*, documento html disponible en: <<http://ljz.mx/2015/01/27/los-43-normalistas-fueron-incinerados-en-cocula-ratifica-la-pgr/>> (fecha de consulta: 27/01/2015).
- Civera, Alicia (2013), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México. 1921-1945*, El Colegio Mexiquense, Fondo Editorial Estado de México-GEM, México.
- Chabat, Jorge (2005), "Narcotráfico y Estado: El discreto encanto de la corrupción", *Letras Libres*, 30 de septiembre, documento html disponible en: <<http://www.letraslibres.com/mexico/narcotrafico-y-estado-el-discreto-encanto-la-corrupcion>> (fecha de consulta: 10/03/2017).
- FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México) (2005-2006), *Las normales rurales a través de la historia*, FECSM. COPIN, Escuela Normal Rural Ayotzinapa, Guerrero, México.
- García, Aleida (2015), *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968*, Colectivo Memorias Subalternas, México.
- García, Daniel Carlos (2006), *Fulgor rebelde. La guerrilla en Aguascalientes*, Filo de Agua, ICA, México.
- Glockner, Fritz (2007), *Memoria roja. Historia de la guerrilla en México (1943-1968)*, Ediciones BSA, México.
- Guevara, Gilberto (2004), *La libertad nunca se olvida. Memoria del 68*, Cal y Arena, México.
- Hernández, Marcelo (2015), *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*, UAZ-IPN-Zezen Baltza Editores, México.
- Loeza, Soledad (1988), *Clases medias y política en México: La querrela escolar, 1959-1963*, El Colegio de México, México.
- Marsiske, Renate (coord.) (1999), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, 2 t., CESU/UNAM-Plaza y Valdés, México.
- Marx, Carlos y Federico Engels (2005), *Manifiesto del Partido Comunista*, Ediciones Paradigmas y Utopías, PT, México.
- Meyer, Lorenzo (2004), "La guerra fría en el mundo periférico: el caso del régimen autoritario mexicano. La utilidad del anticomunismo discreto", en Daniela Spenser (coord.), *Espejos de la guerra fría. México, América Central y el Caribe*, CIESAS-Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 95-117.
- Morales, Hallier Arnulfo (2016), *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana, 1922-1990*, tesis de doctorado en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Padilla, Tanalís (2014), "La criminalización de los normalistas rurales", *La Jornada*, secc. Opinión, 4 de octubre, documento html disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2014/10/04/opinion/011a1pol>>, (fecha de consulta: 1/10/2016).
- _____ (2009), "Las normales rurales: historia y proyecto de nación", *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, UAM-A, México, pp. 85-93.
- Padilla, Tanalís (2014), "La criminalización de los normalistas rurales", *La Jornada*, secc. Opinión, 4 de octubre, documento html disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2014/10/04/opinion/011a1pol>> (fecha de consulta: 14/01/2016).
- Padilla, Yolanda y Salvador Camacho (2002), *Vaivenes de utopía. Historia de la educación en Aguascalientes en el siglo xx*, 2 t., IEA, México.
- Pellicer de Brody, Olga y José Luis Reyna (1978), *El afianzamiento de la estabilidad política*, en Daniel Cosío Villegas (dir), Luis Gázquez y González (coord.), *Historia de la revolución mexicana*, t. VIII. *Periodo 1952-1960*, vol. 22, El Colegio de México, México.

- Pérez, José Enrique (2008), "Las luchas estudiantiles en México", en *Cuadernos de Educación Sindical*, núm. 90, documento html disponible en: <<http://www.stunam.org.mx/8prensa/cuadernillos/cuaderno90-5.html>> (fecha de consulta: 3/02/2016).
- Poder Ejecutivo Federal (1941), "Enseñanza agrícola" y "Los lineamientos del Plan Sexenal y el Artículo 3° Constitucional", *La Educación Pública en México. 1° de diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940*, t. I, PEF, México.
- Scherer, Julio y Carlos Monsiváis (2004), *Los patriotas. De Tlatelolco a la guerra sucia*, Aguilar, México.
- Servín, Elisa (2004), "Propaganda y Guerra Fría: la campaña anticomunista en la prensa mexicana del medio siglo", *Signos Históricos*, núm. 11, enero-junio, pp. 9-39, documento pdf disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34401101>> (fecha de consulta: 3/02/2017).
- Terán, Evangelina (2009), *Del internado a la marcha. Rutinas y participación política de las alumnas de la Normal Rural "Justo Sierra Méndez" de Cañada Honda, Ags., 1939-2009*, tesis de doctorado en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Valdés, José Santos (1982), "Madera", en *Profr. José Santos Valdés. Centenario de su natalicio 1905-2005, obras completas*, t. II, Educadores Democráticos de San Marcos, Zacatecas, México.
- Vaughan, Mary Kay (2000), *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940*, SEP-FCE, México.
- Viramontes, Óscar (2009), "Un incidente que hizo temblar a Chihuahua", *Crónicas Urbanas. El Heraldo de Chihuahua*, 12 de octubre, documento html disponible en: <<http://www.oem.com.mx/elheraldo-dechihuahua/notas/n1360455.htm>> (fecha de consulta: 3/11/2017).

SERGIO ORTIZ BRIANO es profesor de la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", Cañada Honda, Aguascalientes. Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Sus líneas de investigación son: normalismo rural y maestros rurales en México. Sus publicaciones recientes son: "Superando Barreras. La Educación Pública en el Aguascalientes Posrevolucionario, 1912-1926", en Mariana Terán *et al.* (coords.), *Al disparo de un cañón. En torno a la batalla de Zacatecas de 1914: el tiempo, la sociedad, las instituciones*, Zezen Baltza y UAZ, México, 2015, pp. 581-604; *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*, UAZ, México, 2012.

Salvador Camacho Sandoval es profesor de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois. Sus líneas de investigación son: historia de la educación en el siglo XX, política educativa y educación media y superior en México. Entre sus publicaciones recientes están: *La luz y el caracol. Estudio, lucha y placer en la universidad*, UAA, México, 2016; y "Política educativa, maestros y derroteros de los libros de texto en España y México, 1930-1960", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 39, 2009, pp. 375-401.

Recibido: 4 de abril de 2017.

Aceptado: 7 de agosto de 2017.

**Morelos Torres Aguilar (2015),
*Aproximaciones a la Historia
de la Educación en Chiapas.
Iniciativas de enseñanza en
el siglo XIX, Universidad
de Guanajuato, Universidad
de Ciencias y Artes de Chiapas,
México***

Amalia Nivón Bolán

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

amalianvon@yahoo.com.mx

Para quien tiene la oportunidad de leer esta obra puede sentir el privilegio de acercarse a una de las pocas investigaciones sobre la historia de la enseñanza en Chiapas, que analiza de manera fluida y amena iniciativas de educadores y proyectos escolares desarrollados en el siglo XIX. La obra se inscribe en la línea de la historia social de las instituciones y las políticas educativas, y en la historia material de la enseñanza escolar, es decir, en los objetos, planes y programas de estudio, procesos y resultados. En ella el autor se apoya en el planteamiento filosófico gramsciano centrado en las iniciativas de enseñanza para articular elementos individuales y sociales en acciones educativas a lo largo del siglo XIX en Chiapas, recuperando los antecedentes del contexto educativo colonial para destacar aportaciones, dificultades, conflictos y suspensión de estas iniciativas de enseñanza en los niveles de enseñanza primaria, secundaria, media y superior de escuelas públicas y privadas.

La investigación se apoya en documentos y libros del Archivo Histórico Diocesano de San Cristóbal, el Archivo del Instituto Nacional de Antropología e Historia de Chiapas, la Hemeroteca de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la Biblioteca del Archivo Histórico de Chiapas y la Biblioteca Nacional de México así como en estudios actuales realizados en México y otros países de América Latina en los que se sustenta la continuidad de iniciativas más allá de los eventos locales. Las referencias manejadas por el autor contribuyen a abrir caminos a los investigadores del campo de la educación para profundizar en otros procesos políticos y sociales vinculados.

La obra se compone de seis capítulos en los cuales se abordan problemáticas escolares de los diferentes niveles de enseñanza. En los capítulos iniciales el autor centra su atención

en las iniciativas de enseñanza para las primeras letras, las cuales venían gestándose a finales de la época colonial y habrían de estar presentes a lo largo del siglo XIX. En los dos últimos capítulos aborda los cambios institucionales alrededor de la educación superior y la enseñanza privada.

Con datos demográficos se fundamenta la composición social de Ciudad Real, actualmente San Cristóbal de las Casas, cuando formaba parte de las 12 ciudades que integraban la Capitanía General de Guatemala y en donde se asentaba menos del 10 por ciento del total de la población viviendo en una geografía abrupta, en el territorio que abarcaba Tuxtla y el Soconusco, con escasos sembradíos y ganado y pocos caminos transitables y en donde ocho de cada diez pobladores eran indígenas pertenecientes a alguno de los 92 pueblos de indios naturales que vivían en condiciones de pobreza, enfermedad y olvido de la agricultura y la industria. Se refiere que la orientación educativa del régimen borbónico en Chiapas buscó beneficiar a la población, pero si los servicios de evangelización eran insuficientes, el fundar escuelas también lo era. No obstante, hubo declaraciones para que los padres de familia procuraran los materiales necesarios a sus hijos menores y los enviaran a la escuela ubicada en el Cabildo, sin preocuparse del salario ni de los alimentos del maestro. La ubicación de la escuela en la propia Casa Real facilitaba el manejo constante del español en ambos espacios, en donde se les enseñaría a los indígenas a hablarlo, leerlo y escribirlo, así como a comportarse de acuerdo con las costumbres de la gente mestiza civilizada y asistir los sábados a la doctrina cristiana.

A finales del siglo XIX se contaba con escuelas de primeras letras para niños y niñas indígenas en los conventos dominicos, franciscanos y mercedarios, atendidas muchas de ellas por profesores seculares y con irregularidades salariales y de beneficio para las familias, en especial en las escuelas pías de niñas donde se enseñaban actividades tales como desmotar algodón, hilar, devanar, urdir, coser y tejer manta, según lo documenta Torres Aguilar al referirse al abandono de las escuelas de "educación de artes y oficios" o de "pequeñas industrias" en esa época. Si bien la educación fue una preocupación incentivada por el espíritu de las Cortes de Cádiz, esto es, la enseñanza del español para leer, escribir y hacer cuentas, aprender el catecismo de la Iglesia católica y cumplir obligaciones civiles y útiles, para Torres Aguilar es probable que muchas escuelas hayan interrumpido sus trabajos por falta de mantenimiento, de pago de los salarios y falta de crecimiento de la población escolar. Esta situación continuó en la primera mitad del siglo XIX por la falta del presupuesto necesario que debía ser asignado por el Estado independiente, lo cual favoreció que el sistema de enseñanza mutua, propuesto por Lancaster en 1818, tuviera la oportunidad de extenderse bajo la supervisión de frailes y seculares, con distintos procesos de arraigo. De acuerdo con investigaciones recientes (Ducoing, 2004; Galván, 2012; Ruiz y Traffano, 2006; Gutiérrez

Hernández, 2014; Arnaut, 1996), se sugiere que los alumnos del sistema lancasteriano incentivaron la creación de las primeras escuelas normales en el país.

Para el caso de Chiapas, Torres Aguilar centra su atención en el dominico fray Matías de Córdova quien, a principios del siglo XIX, fuera vicerrector de la Sociedad de Amigos del País de la Provincia de Chiapas, socio de la Sociedad Económica de Guatemala, posición que le permitió participar en obras de importancia como el establecimiento de la primera imprenta en Chiapas, en 1826, y vincular las necesidades de consumo entre indígenas y mestizos a partir de la circulación de bienes de artesanos y comerciantes, principalmente del vestido. Este proceso cultural y económico estimuló ciertos cambios en la enseñanza interétnica y en el estilo de vida entre ellos, aunque se exacerbó el despotismo, la obligatoriedad del trabajo indígena, el sometimiento de los alumnos ante los padres y maestros por considerar que se degradaban al intentar raciocinar con ellos.

El texto centra la atención en la implementación de un método de lectura y escritura para formar maestros en la primera escuela Normal de Enseñanza Primaria ideado por Córdova, lo cual permitió que los niños que acudían a ésta aprendieran a leer y escribir el castellano conforme al método silábico y fonético propuesto también por Córdova. La iniciativa fue apoyada por el gobierno y por la población ilustrada con aspiraciones independentistas, debido a que en un promedio de 20 días podían observarse avances significativos. La Normal inició sus tareas educativas en 1828, pero fue breve su duración debido al fallecimiento de su autor a los pocos meses y a la falta aún de profesores formados. Torres Aguilar se apoya en evidencias historiográficas para describir el material escolar y los principios didácticos del método, el cual fue reconocido en la Ciudad de México al fundarse en 1827, en Veracruz y Oaxaca, la Academia de Primera Enseñanza, incluso en Guatemala y El Salvador.

En el tercer capítulo del libro el autor da seguimiento a la obra de Córdova a través de los trabajos del fraile dominico Víctor María Flores quien, al estar interesado por la población indígena de Chiapas, advierte la falta de interés por la lectura y la escritura tanto en los poblados como entre las autoridades, condición indispensable que ya advertía Córdova. Se describe un método doméstico propuesto por Flores para enseñar a leer y escribir el castellano en 66 lecciones, resaltando la parte no sólo útil sino interesante de la enseñanza. A partir del fonetismo, y no de la gramática, enseña sílabas formadas con la unión de vocales y consonantes, luego pasa a la formación de familias de sílabas y a la pronunciación correcta de palabras sencillas para concluir con las sílabas de palabras más elaboradas. La iniciativa de Flores circuló por más de ocho décadas en la entidad hasta que fue publicada, en 1870, por disposición del Congreso.

El capítulo cuarto aborda el fracaso de las iniciativas de la Corona en materia educativa durante la primera parte del siglo XIX. Se destaca, a partir de las diferencias entre mestizos, ladinos e indígenas, la complejidad del marco jurídico nacional para administrar justicia y la

forma de pensar de los indígenas respecto al cumplimiento de las leyes, ya que al pasar éstos a ser ciudadanos iguales ante la ley dejó de haber preferencias y criterios de equidad para entenderla, obedecerla y cumplirla. Torres Aguilar señala que, en Chiapas, esto dio lugar a un continuo desorden institucional y al fracaso de las escuelas de primeras letras, de las escuelas catequistas y de la enseñanza de oficios. Se apoya en los informes de los gobernadores para documentar que, si bien hubo iniciativas de particulares y de la Iglesia católica por crear escuelas de primeras letras para niños y niñas, escuelas nocturnas para adultos, de dibujo, música y de oficios, también hubo abusos en el manejo de recursos y conflictos entre la Iglesia y el Estado que impidieron el desarrollo de las iniciativas educativas a lo largo del siglo XIX.

La educación superior durante este periodo es el tema del quinto capítulo en el cual se exponen los embates para fundar una universidad literaria, en 1826, llamada Universidad Nacional del Estado Libre de las Chiapas, con el modelo de la tradición colonial eclesiástica, la fuerza de iniciativas liberales por introducir materias como derecho, filosofía, medicina y farmacia, y los recursos requeridos para el mantenimiento de una institución de este tipo. Su cierre trajo consigo la apertura del Instituto Literario del Estado Libre y soberano de Chiapas, en 1873, momento en cual se suprimieron todas las materias de tipo religioso, y a las ya existentes se proponen materias como inglés, matemáticas, comercio, agricultura, dibujo, pintura, canto y música. El pensamiento positivista se impone y cinco años después esta institución cambia su nombre por el de Instituto Científico y Literario del Estado de Chiapas, ahora con perfiles profesionales relacionados a las necesidades agrícolas y de ingeniería que el modelo económico imponía. El capítulo concluye con la cancelación de este proyecto educativo y la creación, en 1892, del Instituto de Ciencias del Estado como escuela preparatoria y de enseñanza profesional de las carreras de abogado, agente de negocios y notario público.

El último apartado del libro está dedicado a las escuelas, institutos y colegios privados en Chiapas y se hace énfasis en la segunda mitad del siglo XIX. A partir de las alianzas del clero y la oligarquía chiapaneca, Torres Aguilar describe el proceso de fundación y crecimiento de escuelas particulares de primeras letras, secundaria y superior, atendidas primero con recursos públicos y con personal de la Iglesia católica, y luego con recursos de la Iglesia, de particulares, de la administración pública y de los mismos estudiantes. Se hace una descripción de los planes de estudio, siendo interesante la unión que formaban las asignaturas tan diversas en las escuelas, los elementos de organización escolar, el reglamento del personal educativo y para los estudiantes internos y externos, el funcionamiento escolar para la enseñanza, los libros de texto, la disciplina que no atentara la dignidad ni el cuerpo, los materiales y las carencias didácticas, las premiaciones, los exámenes, los descansos, entre otros. Llama la atención el interés de estas escuelas urbanas por adoptar formas de trabajo del sistema lancasteriano, el laicismo tardío; y el interés por adoptar formas similares a las prácticas de preceptores de la Ciudad de México. Respecto a los últimos años del siglo XIX se

mencionan iniciativas escolares de profesionales laicos que retomaron la enseñanza positivista y los libros escolares según la enseñanza objetiva y racional; las asignaturas respondían a los acuerdos de uniformidad de los congresos nacionales de instrucción pública de 1889 y 1890, incorporaban medidas higienistas, ejercicios gimnásticos, y preservaban la moral y la disciplina como formas de autocontrol y vigilancia.

Fuentes

- Arnaut, Alberto (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- Ducoing, Patricia (2014), "Origen de la Escuela Normal Superior de México", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, núm. 6, 2004, pp. 39-56.
- Galván Lafarga, Luz Elena (2012), "Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)", *Revista História da Educação*, vol. 16, núm. 38, septiembre-diciembre, pp. 43-62.
- Gutiérrez Hernández, Norma; Rosalinda Gutiérrez Hernández y Juana María del Carmen Gutiérrez Hernández (2014), "Una historia del magisterio en Zacatecas a finales del siglo XIX y principios del XX", en Marciano Netzahualcóyotl Méndez y Ricardo Olivares Talavera (coords). *Estudios interdisciplinarios y espacios históricos*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, pp. 98-116.
- Ruiz Cervantes, Francisco José; Traffano, Daniela (2006), "Porque sólo la ilustración puede desterrar de esos pueblos los vicios y la inmoralidad que los dominan. Indígenas y educación en Oaxaca (1823-1867)", *Revista de História*, núm. 154, junio, pp. 191-220.

**Rachel Grace Newman (2014),
*Los niños migrantes entre Michoacán
y California. Pertenencia, Estado-nación
y educación, 1976–1987,*
El Colegio de Jalisco, Zapopan**

Laura Echavarría Canto¹

Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav

lechavar@cinvestav.mx

En este interesante libro la autora investiga las dimensiones de pertenencia de los niños migrantes de Gómez Farías, Michoacán, que pasaban largas estancias en Watsonville, California, como hijos de jornaleros agrícolas y que estudiaron una parte del ciclo escolar en Estados Unidos y otra parte en México, durante el periodo 1976 a 1987, para dar cuenta del hecho de que aunque ambos estados-nación intentaron que estos niños encajaran en una formulación tradicional de pertenencia, el hecho de que sus identidades estuvieran conformadas por prácticas y experiencias de tránsito, imposibles de contener dentro de un solo Estado-nación territorial, dio lugar a su adscripción a pertenencias cruzadas, plurales o divididas, es decir, a pertenencias transnacionales.

Grace Newman construye la noción de pertenencia transnacional a partir del análisis de tres vetas de la identidad: a) los vínculos territoriales, en los que destaca el concepto de *idiótopo* (Pascual-de-Sans), en tanto lugar ideal escogido por los individuos, y el hecho de que si bien los entrevistados poseen *idiótopos* el tenerlos no les ha facilitado la vida transnacional porque la pluralidad de lugares que llegaron a conocer creó un entramado de vínculos territoriales complejos donde la pertenencia es incompatible con el estilo de vida o donde el estilo de vida impide formar un sentido de pertenencia;) la pertenencia cultural-nacional, donde sobresale que las narrativas de la identidad cultural que rescata de las entrevistas

¹ Adscrita al área de Análisis Político de Discurso e Investigación en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Doctora en Pedagogía (2014) por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Pedagogía (2007) y Licenciada en Economía (2000) por esa misma institución. Especialización en análisis de Políticas Educativas (UIA) y Especialización en Economía Laboral (UNAM).

indican que la vida transnacional y la niñez transnacional no necesariamente impiden la formación de pertenencias nacionales o regionales; y c) la ciudadanía, en la que señala que los migrantes entrevistados no han ejercido plenamente su ciudadanía mexicana y tampoco tienen la estadounidense.

A nivel teórico la autora debate con los estudios tradicionales de migración, ya que han planteado un "armazón bipolar" para describir la experiencia migrante, admitiendo sólo dos posibilidades: la circular y la lineal. Para ella estos modelos no reconocen la posibilidad de procesos migratorios que no conducen ni a la asimilación ni al retorno permanente, ni las formaciones identitarias complejas o plurales que un migrante puede desarrollar. Asimismo, aborda perspectivas teóricas que aceptan que la realidad empírica no coincide con los modelos lineal y circular y que en la búsqueda de un modelo más flexible y adecuado a la realidad compleja que observaban plantearon el concepto de transnacionalismo que, de acuerdo con la definición de Click, Basch y Szanton, pioneras de este modelo, alude a que los migrantes transnacionales son las personas "cuyas vidas cotidianas dependen de interconexiones múltiples y constantes a través de las fronteras internacionales y cuyas identidades públicas se configuran en relaciones con más de un Estado-nación".

Desde esta perspectiva, la autora retoma críticamente dos nociones teóricas que le permiten acotar su investigación. La primera es el circuito migratorio, que hace hincapié en el modo en que las actividades económicas, sociales y culturales que los migrantes llevan a cabo en diferentes lugares permiten formar una sola comunidad transnacional, de la cual la autora se distancia al considerar que sugiere un movimiento predeterminado, cuando en realidad los movimientos migratorios pueden variar en el tiempo, y porque considera que minimiza la experiencia migratoria en los distintos sitios que constituyen el circuito, lo cual sesga el análisis de las prácticas transnacionales al enmarcarlas dentro de un esquema mecanicista y homogeneizador. Por ello es que aborda la segunda noción, la categoría de campo social transnacional, desarrollada por Levitt y Glick, la cual argumenta que las redes de los migrantes conformaron un solo campo social localizado en diferentes sitios, lo que desde el punto de vista de la autora pone el acento en la heterogeneidad y la multidimensionalidad de la espacialidad migrante, pero da poca importancia al territorio y deja de lado la dimensión espacial de la migración transnacional. Newman no descarta estas nociones, pero su interés se encuentra en proponer otra perspectiva a la espacialidad de los migrantes transnacionales, una espacialidad que reconozca la agencia de los actores sociales para construir el espacio y la simultaneidad de las prácticas y vivencias transnacionales, a la cual llama la región transnacional. Región transnacional que construye, a partir de la presentación de la particularidad histórica, geográfica y demográfica de Gómez Farías y de Watsonville, como un acercamiento inicial para poder mostrar que la espacialidad de las familias migrantes de Gómez Farías

traza una región transnacional caracterizada por lazos sociales, culturales y económicos transfronterizos.

La región transnacional dará estructura a toda la investigación y con ella se refiere a la región definida por procesos sociales transnacionales que se asientan en un territorio discontinuo. Esta categoría construida ex profeso para su investigación le permite abordar una de sus principales preguntas de investigación: ¿a qué territorio, nación y Estado pertenecían y pertenecen los niños migrantes? Partiendo de dos tipos de pertenencia, la pertenencia desde arriba, que es aquella diseñada por los Estados mexicano y estadounidense en torno a la pertenencia nacional y la ciudadanía de estos niños y la pertenencia desde abajo, aquella asociada a la agencia de los actores que expresan su propia pertenencia.

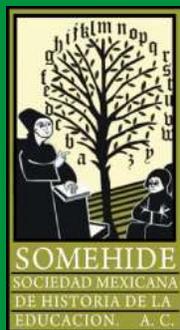
Esta perspectiva responde también a otras dos de las preguntas de investigación: ¿qué tipo de pertenencia puede formar una persona que creció y se educó en un ámbito transnacional? ¿Qué hacen los estados cuando los hijos de sus ciudadanos no residen en el territorio nacional de manera permanente? Ambas preguntas son uno de los ejes del libro, pues al investigar estas problemáticas, en el caso de los niños migrantes y de los proyectos educativos diseñados para darles continuidad escolar a través de un proyecto binacional que inició en 1976, la autora da cuenta de la dificultad de proponer, implementar e institucionalizar programas diseñados para actores transnacionales que se mueven entre dos estados-nación.

En este contexto, una parte importante del libro está dedicada a dar cuenta de la historia de Arlene Dorn, promotora principal de estos proyectos educativos y quien fuera una maestra estadounidense que promovió el intercambio de información escolar sobre los niños migrantes entre los sistemas educativos de México y Estados Unidos. Este proyecto, llamado "Gómez Farías" y posteriormente Migrant Education Data International Record (MEDIR), se institucionalizó en 1987 como el Programa Binacional de Educación Migrante (Probem), que actualmente tiene validez oficial en ambos lados de la frontera. Newman considera que Dorn fue el motor principal de estos proyectos, junto con su contraparte mexicana, Irene Anzaldúa, cuyos esfuerzos no han recibido el reconocimiento que merecen, algo que este libro pretende subsanar.

Un aporte valioso de este texto es la estrategia metodológica utilizada en la investigación, es decir, la metodología histórico-etnográfica, que se centró en identificar, clasificar e interpretar los discursos de pertenencia a partir de gran variedad de fuentes primarias que respondieran a la pregunta de ¿quiénes eran y a dónde pertenecían los niños migrantes? Para ello, Newman estudió las respuestas de tres grupos de voces: el Estado mexicano, el estadounidense y los niños migrantes (cuatro de ellos a quienes entrevista siendo ya adultos en enero de 2011) con la intención de desenmascarar versiones manipuladas del pasado y resaltar las historias que se han ocultado u olvidado, es decir, hacer historia desde abajo. Sin embargo, desde una perspectiva *decolonial* habría que cuestionar el hecho de que la meto-

dología propuesta, al querer dar voz a lo silenciado, al mismo tiempo lo estaría negando, ya que la autora lo piensa a partir de marcos analíticos occidentales reglamentados desde los centros hegemónicos del saber.

Por último, las conclusiones muestran tres hallazgos principales. El primero es el hecho de que ambos Estados-nación concibieron a los niños migrantes partiendo del supuesto de que las prácticas transnacionales de sus familias eran temporales, perdiendo de vista que el transnacionalismo perduró porque estos niños migrantes se convirtieron en adultos transnacionales. El segundo son los modos de vida transnacionales pueden dar lugar a la formación de pertenencias múltiples y complejas que pueden ser nacionales y transnacionales de manera simultánea. El tercer hallazgo es que existe una profunda incompatibilidad entre los modelos de pertenencia promovidos desde arriba y las pertenencias experimentadas y narradas por los actores transnacionales.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN