



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



Vol. 11, núm. 21, enero-junio de 2023
ISSN 2007-7335 · DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21>

Imagen de portada:

Maestra con sus alumnos durante un festival escolar, ca. 1930.

Fuente: INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia] (2023). Fototeca Nacional-INAH [Archivo Casasola]. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A214297

Dictaminadores de este número

Amalia Nivón Bolán (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México), Arturo Fierros Hernandez (Investigador Independiente), Cristian Miguel Rosas Íñiguez (CIESAS Peninsular), Eduardo Avendaño Flores (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Francisco Alberto Pérez Piñón (Universidad Autónoma de Chihuahua), Francisco Alejandro Torres Vivar (Investigador Independiente), Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Universidad Autónoma de Chihuahua), Johan Cristian Cruz-Cruz (Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), José Bustamante Vismara (Universidad Nacional de Mar del Plata), José Manuel Pedroza Cervantes (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), Leticia Sesento García (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), Lorgio Gilberto Cobá Noh (Universidad Autónoma de Yucatán), Marcelo Hernández Santos (Universidad Pedagógica Nacional 32-1, Unidad Zacatecas), María De Lourdes Herrera Feria (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), María Guadalupe García Alcaraz (Universidad de Guadalajara), María Norma Mota González (Escuela Normal de Chalco), Martín Ramos Díaz (Universidad de Quintana Roo), Paula Alejandra Serrao (Università degli Studi di Torino), Rosalía Menéndez Martínez (Universidad Pedagógica Nacional), Sebastián Perrupato (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Silvana Espiga Dorado (CFE-ANEP/FLACSO-Uruguay), Stefany Liddiard Cárdenas (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), Xochitl Hernández Leyva (Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo).

Revista Mexicana de Historia de la Educación (volumen 11, número 21, enero-junio 2023) es una publicación electrónica semestral editada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Calle Avenida 1, número exterior MZ 13, Lt4, colonia Miguel Hidalgo, Ampliación Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250, <http://somehide.org>, correo electrónico rmhe@somehide.org). Reserva de derechos al uso exclusivo: Certificado No. 04-2013-012513154200-203 del Instituto Nacional del Derecho de Autor; ISSN (electrónico): 2007-7335. DOI <https://doi.org/10.29351/rmhe>. Directora responsable: Dra. Stefany Liddiard Cárdenas. El contenido de los trabajos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea para usos estrictamente académicos y sin fines de lucro, citando la fuente sin alteración del contenido y otorgando los créditos autorales.



Todos los contenidos de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Revista incluida en los siguientes índices y portales especializados:





Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



Equipo editorial

Directora

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México
stefanyliddiard@gmail.com

Secretaria Técnica

MIE. Arianna Vega Hernández

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
arianna.vega91@gmail.com

Integrantes del Comité Editorial

Dra. Eugenia Roldán Vera

DIE-CINVESTAV, México
eugenia_rolدان@yahoo.com.mx

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
jatrujillo@uach.mx

Dra. Amalia Nivón Bolán

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México
anivon@upn.mx

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo

DIE-CINVESTAV, México
aacevedo@cinvestav.mx

Dra. María Esther Aguirre Lora

Universidad Nacional Autónoma de México
mariaestheraguirre@gmail.com

Dr. Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos

Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México
j_alfonseca@yahoo.es

Dr. Marco Antonio Calderón

El Colegio de Michoacán, México
marcoslike@gmail.com

Dra. Alicia Civera Cerecedo

DIE-CINVESTA, México
malixa44@hotmail.com

Dra. Mónica Chávez González

Escuela Nacional de Estudios Superiores,
campus Morelia (UNAM), México
mochago@hotmail.com

Dra. María Teresa Fernández

CIESAS-Occidente, México
materesafdez@gmail.com

Dra. Laura Giraudó

Centro Superior de Investigaciones Científicas
(CSIC), España
anivon@upn.mx

Dra. Lucía Lionetti

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina
lionettilucia@gmail.com

Dr. Luciano Mendes de FariaFilho

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil
lucianomff@uol.com.br

Dr. José Mendirichaga Dalzell

Universidad de Monterrey, México
jmendirichaga@udem.edu.mx

Dra. Ana María de Oliveira Galvao

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil
anamgalvao@uol.com.br

Dra. Susie Porter

University of Utah, Estados Unidos
s.porter@utah.edu

María del Mar del Pozo

Universidad de Alcalá, España
mar.delpozoandres@gmail.com

Dra. Susana Quintanilla Osorio

DIE-CINVESTAV, México
quintanilla.susana@gmail.com

Dra. Norma Ramos Escobar

Universidad Pedagógica Nacional 241, México
amronramos75@gmail.com

Dra. Elsie Rockwell Richmond

DIE-CINVESTAV, México
elsierockwell@gmail.com

Dra. Valentina Torres Septién Torres

Universidad Iberoamericana, México
valentinatorresseptien@gmail.com

María Guadalupe García Alcaraz

Universidad de Guadalajara, México
mggarcia.alcaraz@gmail.com

Consejo Asesor Internacional

Luis Alfonso Alarcón Meneses

Universidad del Atlántico, Colombia

Alejandro Álvarez Gallego

Universidad Pedagógica, Colombia

Carmen Betti

Università degli Studi di Firenze, Italia

Rosa Bruno Jofré

Queen's University, Canadá

Marta María Chagas de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Anne Marie Chartier

Institut National de Recherche Pédagogique, Francia

Antón Costa Rico

Universidade de Santiago de Compostela, España

Rubén Cucuzza

Universidad de Luján, Argentina

Marc Depaepe

KatholiekeUniversiteit Leuven, Bélgica

Agustín Escolano Benito

Universidad de Valladolid y Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), España

Pilar Gonzalbo Aizpuru

El Colegio de México, México

Gabriela Ossenbach

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Thomas. S. Popkewitz

University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos

Kate Rousmaniere

Miami University, Estados Unidos

Frank Simon

Universiteit Gent, Bélgica

Ruth Watts

University of Birmingham, Reino Unido

Mary Kay Vaughan

Profesora Emérita Universidad de Maryland, Estados Unidos

Antonio Viñao Frago

Universidad de Murcia, España



Sumario

Editorial

- Revista Mexicana de Historia de la Educación, una década de publicaciones digitales: avances, experiencias y desafíos** 7-9

María Soledad González

- Abriéndose paso entre arte y cultura: trayectorias de educadoras en el interior de la Provincia de Buenos Aires (Argentina, años veinte y treinta)** 11-30

Making way between art and culture: Trajectories of female educators in the interior of the Province of Buenos Aires (Argentina, 1920s and 1930s)

Adrián Cammarota

- Las infancias rurales en la mira: campañas sanitarias, Aldeas Escolares y Comisión de Ayuda Escolar (1936-1951)** 31-60

Rural children in the sights: healthcare campaigns, School Villages and School Assistance Committee (1936-1951)

Salvador Camacho Sandoval y Mayela Legaspi Lozano

- Procesos contradictorios en la construcción histórica del sistema de educación Normal en México** 61-81

Contradictory processes in the historical construction of the Normal education system in Mexico

Lucio Rangel Hernández

- La “Vasco de Quiroga” de Tiripetío, Michoacán, en la primera línea de fuego. Las Normales Rurales y su lucha contra las políticas de modernización educativa del Estado mexicano postcardenista** 83-104

The “Vasco de Quiroga” of Tiripetío, Michoacan, in the first line of fire. The Rural Normals and their struggle against the educational modernization policies of the post-Cardenista Mexican State

Josué Emir Ovelis Martínez y María Adelina Arredondo López
**Del profesor de historia al maestro de ciencias sociales:
reformas curriculares en la formación del profesorado
de secundaria de 1959 y 1976** **105-129**
From History teacher to Social Sciences teacher:
Curricular reforms in secondary teacher training in 1959 and 1976

Gerardo Antonio Galindo Peláez
**Una pedagogía a través de la imprenta:
la revista *México Intelectual* y la difusión del
proyecto educativo de Enrique C. Rébsamen. 1889-1895** **131-152**
A pedagogy throughout the printed press:
México Intelectual magazine and the dissemination
of the educational project of Enrique C. Rébsamen. 1889-1895

Aurora Terán Fuentes
**Inquietudes pedagógicas y labor
educativa del doctor Jesús Díaz de León** **153-174**
Pedagogical concerns and educational
work of doctor Jesús Díaz de León

Arely Hernández Mendoza
El uso negado de la lengua hñahñu en la escuela **175-193**
The denied use of the Hñahñu language at school

Reseña / Review

Rosalina Ríos Zúñiga
**Negocio de libros detrás de la educación.
Un viaje por el circuito de la producción de libros
de texto (primera mitad del siglo XIX)** **195-201**
Book trade behind education. A journey through the
circuit of textbook production (first half of the 19th century)

Axel Javier Márquez Lovaco
**La educación del huérfano mestizo al criollo:
El Colegio de San Juan de Letrán** **203-208**
The education of the Mestizo orphan to the Creole:
The College of San Juan de Letrán

Editorial

Revista Mexicana de Historia de la Educación, una década de publicaciones digitales: avances, experiencias y desafíos

Stefany Liddiard Cárdenas
Directora editorial

Con la publicación de este número 21 de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (RMHE) se celebran los primeros diez años de su surgimiento. Durante esta década y mediante veinte números previos, se demuestra un trabajo permanente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, representada por cada Comité Editorial en turno y con el respaldo del trabajo académico de todas las personas involucradas en este proyecto, quienes han sido partícipes de esta travesía. Desde el año 2013 la RMHE se ha mantenido como un espacio significativo para que los investigadores en el campo difundan los hallazgos mediante los productos que semestre a semestre se publican, mismos que son reflejo del momento y contexto en particular que rodea a quienes abonan a la historia de la educación.

En la primera nota editorial de la RMHE, Civera (2013) pone de manifiesto que a partir de mediados de los años ochentas los historiadores de la educación en México han contado con espacios de encuentro y discusión en diferentes eventos nacionales e internacionales y esto ha repercutido directamente en la aparición de publicaciones derivadas de estos intercambios con académicos de otras latitudes. Entonces, se hace explícito el papel que inició la SOMEHIDE en este dinamismo “desde su creación en 2002, primero con un *Anuario* coordinado por la doctora Oresta López (2005), y luego por la revista *Memoria, conocimiento y utopía* dirigida por la doctora María Esther Aguirre de 2006 a 2008” (Civera, 2013, p. 11); en dicha presentación se enfatiza sobre la renovación

Cómo citar este artículo:

Liddiard Cárdenas, S. (2023). *Revista Mexicana de Historia de la Educación, una década de publicaciones digitales: avances, experiencias y desafíos*. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 7-9. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.490>



mediante la creación de espacios para las publicaciones propias del campo en formato digital y de libre acceso.

En concordancia, Alfonso, Ramírez y Rosas (2016) señalan que ambas publicaciones previas a la RMHE "abrieron un camino para construir espacios no solo de diálogo e intercambio de la comunidad de historiadores nacionales, sino también en la conformación de grupos de trabajo, la vinculación de instituciones y el intercambio con colegas extranjeros" (p. 347). Según la clasificación cronológica que hace Trujillo, "a partir del año 2013 tenemos el viraje hacia los proyectos editoriales basados en medios electrónicos, que vinieron acompañados de mejores condiciones para asegurar la sustentabilidad financiera y su permanencia en el tiempo" (2023, p. 10). A la fecha, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* junto al *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* y la colección editorial *Historia de la educación en México* son los tres grandes proyectos editoriales que se desarrollan en la SOMEHIDE (Trujillo, 2023).

De manera general, al revisar los volúmenes disponibles de la RMHE, y sin tener la intención el profundizar de ello, se identifica una multiplicidad en los abordajes, objetos de estudio, temáticas, metodologías y fuentes para generar conocimiento en el área. En este sentido, se afirma que al interior de los textos que integran cada volumen se comparte y discute sobre diferentes temas de la historia de la educación, y con ello se demuestra la consolidación del campo.

Existen otros elementos que se analizan en un plano menos evidente, pero que también forman parte de este camino de la publicación digital de esta revista. Se trata de una recapitulación que deriva de esfuerzos compartidos de los equipos editoriales que se han conformado en la RMHE. Uno de ellos es concebir al proceso editorial como parte de la formación de investigadores, esto porque el aprendizaje no termina con el envío de una propuesta. Los autores reciben, junto a un dictamen, la retroalimentación correspondiente –documento donde expertos en el tema justifican su decisión y otorgan comentarios y recomendaciones con la intención de mejorar la propuesta en cuestión– y esto impacta en la calidad de los artículos que se publican.

Otro punto corresponde a la gestión editorial de la revista y la visibilización de la misma, la cual se integra con la administración mediante la plataforma OJS (Open Journal System) y herramientas digitales como la asignación de los DOI (Digital Object Identifier) y las indizaciones en diferentes bases de datos, la más reciente en DOAJ (Directory of Open Access Journals). Estos logros se han alcanzado gracias a las experiencias y habilidades de personas interesadas quienes, durante esta década, han replicado en ocasiones otras prácticas editoriales –en cualquiera de sus roles–, obteniendo una serie de resultados favorecedores para la RMHE.

Sobre esto mismo se identifican desafíos y posibilidades en el marco de las publicaciones digitales. Uno de ellos consiste en la búsqueda de consultorías externas de personas o equipos de editorialistas que dominen este tema, quienes de manera conjunta y considerando las necesidades de difusión del conocimiento de la RMHE diseñen e implementen nuevos proyectos que incorporen desde el inicio los mínimos requisitos y ajustes para avanzar, tanto en el contenido como en la presentación. Esto se considera debido a los requerimientos en cuanto a las estrategias de perfeccionamiento para obtener un mayor impacto, logrando así incorporarse a diversos índices y bases de datos, alcanzando mayor visibilidad en un entorno global.

Un elemento más sobre el cual se reflexiona versa sobre los recursos financieros que sostienen la publicación continua de la revista, mismos que están en manos de la propia SOMEHIDE, y esta a su vez se alimenta a través de las cuotas y con el trabajo voluntario de su membresía. Si bien ambos elementos han desahogado los costos de la publicación semestral de cada número, se exhorta a los comisionados a que examinen la posibilidad de obtener otras fuentes de apoyo o patrocinio, las cuales benefician tanto a este como a los otros proyectos editoriales que se han trazado.

Se cierra este escrito afirmando que bajo una constante adaptación y mejora de los procesos editoriales se obtendrá mayor calidad y visibilidad, lo cual impacta directamente en el aumento de la producción científica sobre la historia de la educación. La *Revista Mexicana de Historia de la Educación* resulta entonces un vehículo para que autores nacionales e internacionales tengan un espacio de acceso abierto, sin barreras, favorecido con el uso de diversas herramientas digitales y con el cuidado editorial que garanticen publicaciones de calidad y al mismo tiempo den respuesta a las necesidades y problemáticas actuales en la generación de conocimiento, convirtiéndose en un medio digital de gran influencia

Referencias

- Alfonso Garatte, M., Ramírez Hernández, G., y Rosas Díaz, K. (2016). Memoria, conocimiento y utopía. La primera revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance. 2002-2011* (t. 2, pp. 329-351). COMIE/ANUIES.
- Civera Cerecedo, A. (2013). La Revista Mexicana de Historia de la Educación: la renovación de un proyecto. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), I-IV.
- Trujillo Holguín, J. A. (2023). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación: dos décadas de incursión en el ámbito de las publicaciones académicas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 9-16.

Abriéndose paso entre arte y cultura: trayectorias de educadoras en el interior de la Provincia de Buenos Aires (Argentina, años veinte y treinta)

Making way between art and culture:
Trajectories of female educators in the interior of the
Province of Buenos Aires (Argentina, 1920s and 1930s)

María Soledad González*

Resumen

El presente artículo reúne las trayectorias de tres educadoras del interior bonaerense que, a partir de los años veinte del siglo XX, comenzaron a irrumpir con fuerza más allá de las aulas. Presentamos así a Leticia Ciancio, Emilia Bettinelli y María Alejandra Urrutia Artieda a partir del entrecruzamiento entre la historia de la educación con perspectiva de género y la historia cultural e indagamos sobre sus condiciones de posibilidad en contexto, junto a las dificultades de acceso a archivos y documentos. Sostenemos que dicho tratamiento da cuenta de nuevas cronologías posibles de/con mujeres para el interior de la Provincia de Buenos Aires en el período en cuestión. Como resultado podemos vislumbrar cómo estas mujeres estuvieron presentes en la esfera

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora y Licenciada en Historia, Magíster en Ciencias Sociales y Doctora en Historia por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Miembro del Instituto de Estudios Histórico Sociales (IEHS) y del Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCs). Miembro del Comité Editorial del Anuario IEHS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1460-1176>, correo electrónico: mgonzalez@live.com.ar

Cómo citar este artículo:

González, M. S. (2023). Abriéndose paso entre arte y cultura: trayectorias de educadoras en el interior de la Provincia de Buenos Aires (Argentina, años veinte y treinta). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 11-30. <https://doi.org/10.29351/rmhev11i21.413>



pública a partir de su función como educadoras y pudieron extender de esta manera sus redes e intercambios ligados al mundo del arte y la cultura, más allá de las aulas.

Palabras clave: Argentina, arte, cultura, educadoras, interior bonaerense.

Abstract

This article brings together the trajectories of three educators from the interior of Buenos Aires who, starting in the twenties of the 20th century, began to break through strongly beyond the classrooms. Thus, we present Leticia Ciancio, Emilia Bettinelli and María Alejandra Urrutia Artieda from the intersection between the History of Education with a gender perspective and Cultural History and we inquire about their conditions of possibility in context, together with the difficulties of access to archives and documents. We maintain that this treatment accounts for new possible chronologies of/with women for the interior of the Province of Buenos Aires in the period in question. As a result, we can glimpse how these women were present in the public sphere from their role as educators and were thus able to extend their networks and exchanges linked to the world of art and culture, beyond the classroom.

Keywords: Argentina, art, culture, educators, interior of Buenos Aires.

Introducción

Hace ya algunos años que los estudios de historia de la educación en clave de género junto a tratamientos ligados a la historia cultural¹ vienen dando avances sustanciales en torno a la recuperación de presencias activas de mujeres que incluso traspasaron el espacio de las aulas para abrirse camino en la esfera pública. En Argentina el dossier a cargo de Paula Caldo y Marcela Vignoli (2016) ha sido un ejemplo paradigmático de esas discusiones y de la materialización de tratamientos que focalizaron sobre dicha perspectiva. Allí se abordó a las maestras² a partir de la categoría de género teniendo en cuenta, a partir de la recuperación del diagnóstico realizado por Oresta López (2006), que aún con sus avances, “historia de la educación y género” es todavía un “campo en construcción” (en Caldo y Vignoli, 2016, p. 54).

En diálogo con ello y en relación a mujeres, documentos y archivos, hace una década la Red Iberoamericana de Investigación en Historia, Mujeres y Archivos (RIIHMA) se ubica

¹ Aquí recuperamos el aporte de Eley (2008) ya que entendemos que las indagaciones de la historia cultural deben nutrirse de los aportes de la historia social.

² Cabe aclararse que aunque este trabajo no focaliza estrictamente sobre las trayectorias de “maestras”, sin embargo, dialoga con el aporte citado por considerarlo sustancial para el desarrollo de varias cuestiones que se plantean aquí.

como un interesante espacio de reflexión e intercambio sobre posibilidades y límites, desde múltiples perspectivas de análisis.

En conjunción con esos aportes y a partir del recurso a lo biográfico en las siguientes páginas presentamos las trayectorias de tres educadoras del interior bonaerense que dejaron su impronta, a partir de los años veinte del siglo XX, incluso más allá de las aulas.³ Entendemos, siguiendo a Mónica Bolufer Peruga (2014), que la biografía se convierte en una herramienta ineludible no solo para nombrar ausencias sino para cuestionar la idea de que las mujeres del pasado se parecen mucho unas a otras. Las agencias⁴ de las docentes abordadas en este artículo demuestran que, para el fragmento analizado aquí correspondiente a los años iniciales de sus incursiones sobre lo público, a partir de su función como educadoras pudieron convertirse en mediadoras y articuladoras artísticas y culturales más allá de las aulas.

Tanto Leticia Ciancio como Emilia Bettinelli y María Alejandra Urrutia Artieda (en adelante María Aléx) tuvieron una importancia crucial no solo como educadoras sino también como referentes de la cultura del interior bonaerense, a partir de su participación y gestión en torno a la presentación de obras musicales, artes visuales y literatura y, fundamentalmente, como armadoras de redes con actores e instituciones de la región.

Leticia Ciancio destacó desde los años veinte como concertista de piano siendo reconocida en las comunidades del interior bonaerense por la formación de alumnos y alumnas quienes realizaban sus muestras. Como veremos aquí, aunque se volcó de lleno a la enseñanza, asimismo ofició como una importante gestora en la Provincia de Buenos Aires. Emilia Bettinelli formó parte de las comisiones de mujeres donde se planificó la Escuela Profesional de Mujeres de Azul en 1928 y también enseñó allí. Sin embargo fue también una importante articuladora social en/con otras instituciones como la Agrupación Artística Maná creada en 1932. Allí no solo estaría presente Ciancio en la comisión de música, sino que María Aléx haría lo propio en la de literatura, a partir de la experiencia que comenzaba a ganar como docente de Letras y publicando poemas en revistas de Azul, de la región e incluso de otras provincias y países, divulgando desde 1938 libros de su autoría.

En estas páginas intentaremos reconstruir cómo estas mujeres fueron posicionándose lentamente desde las aulas pero también por fuera de ellas, logrando una importante

³ La recuperación de trayectorias de educadoras en el interior bonaerense fue uno de los ejes de mi tesis doctoral en Historia titulada "Configuraciones y trayectorias culturales e intelectuales: género, clase y grupos etarios (Azul, 1920-1960)", Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2022. La misma fue financiada por una beca doctoral del CONICET.

⁴ La utilización del concepto remite a un importantísimo derrotero teórico que permite reflexionar sobre la capacidad de agencia de los sujetos. El sentido que le otorgamos aquí dialoga con el aporte de Bolufer Peruga al que hicimos mención al inicio. En relación a ello dicha cuestión es considerada por la autora como una de las claves para el análisis histórico junto a otras no menores como identidad e individuo y contexto, por solo nombrar algunas.

legitimidad y proyección pública que las ubicó en un lugar destacado dentro del arte y la cultura del interior bonaerense, siendo el punto de encuentro de esas tres trayectorias la Agrupación Artística Maná.

Leticia Ciancio

Según he oído hablar me parece que usted ya no vuelve al Conservatorio, [¿]es cierto? Están todas las chicas según me ha contado Yvona muy afligidas de tal noticia y si es cierto que ya no vuelve no sé [sic] si seguiré con la misma señorita que me ha recomendado porque es tan distinto su modo de enseñar al suyo que ni me dá [sic] ganas de estudiar.

Julietta MOREL (1920)

El fragmento anterior, escrito en Buenos Aires por la alumna Julieta Morel y dirigido a la docente Leticia Ciancio, es un profundo lamento que no se reserva solo a su persona, sino que se hace extensivo a otras alumnas que sentían que habían perdido una pieza fundamental en su formación. Esta carta es una de las pocas que Ciancio atesoró hasta el final de sus días en un álbum de recuerdos confeccionado a mano, donde además adjuntó recortes de diarios, fotografías y folletos de su trayectoria artística y cultural en el interior de la Provincia de Buenos Aires. Este se convierte en una suerte de archivo y es uno de los pocos registros, además de los disponibles en la prensa, a los que pudimos acceder hasta el momento para reconstruir, aunque con varias lagunas documentales, parte de su trayectoria pública inicial. Recurrimos, por tanto, a ese valioso recurso documental respetando el nombre con el que ella misma lo denominó: "Recordando... Leta".

La carta de Julieta Morel parece ubicar el retiro de Leticia Ciancio de Buenos Aires, donde además enseñaba (Irurzun, 2019, p. 201), en torno a 1920. A partir de la voz de la alumna es posible notar cómo se sostiene la necesidad de que Ciancio vuelva a las aulas, se cuestiona la enseñanza y se ubica a la docente en el marco de prácticas superadoras que pueden llegar a pensarse a la altura de experiencias de mujeres de otros espacios de la Argentina, como las que llevarían a cabo las hermanas Leticia y Olga Cossettini en Rosario (Fernández y Caldo, 2013; Pellegrini, 2022).

Por los registros de la prensa azuleña podemos advertir que el director del Instituto Musical Fontova, el violinista León Fontova, fue maestro de Ciancio, e incluso que se recibió como profesora de piano obteniendo por su destacada formación una medalla de oro. Ciancio acompañó inicialmente a Fontova en varios conciertos y luego prosiguió estudios superiores con Constantino Gaito. Continuó formándose con el pianista Rafael González y acompañó con posterioridad al Cuarteto Renacimiento conformado por Alberto Shiuma, Eduardo Gambuzzi, Pedro Napolitano y Víctor Ormachea.

Frente a la posibilidad de proseguir su carrera en Francia, debido a razones personales,⁵ Leticia Ciancio optó por radicarse en Benito Juárez,⁶ donde se dedicó a la docencia.⁷ Allí fue directora del Instituto Musical Fontova de la localidad y obtuvo, por sus méritos docentes y artísticos en sus exámenes de fin de curso, la medalla de oro del Instituto Fontova de Buenos Aires en 1925.

De mi mayor consideración: —Pláceme cordialmente hacer llegar a su conocimiento que la Dirección de este instituto, satisfactoriamente impresionada por el brillante resultado de los exámenes de fin de curso que acaba de efectuar en esa, ha resuelto conferir a Vd. la medalla de oro que el Instituto Musical Fontova otorga solamente en casos excepcionales, —premio que por segunda vez se concede desde la fundación de esta casa en el año 1904, hasta nuestros días,— y ello en mérito a su magnífica y destacada labor profesional llevada a cabo en esa localidad en beneficio de la Institución y de sus distinguidos alumnos, como así mismo por su entusiasta colaboración a la obra vastosísima, tanto artística como docente, que este instituto viene desarrollando desde que iniciara en nuestro país sus actividades filarmónicas.

Al felicitarla nuevamente por sus méritos de profesora y artista, así como por este hecho de verdadera justicia que la honra, y honra también a quienes lo promueven, se repite [sic] de Vd. atento S. S- Juan B. Llonch, Director Gerente [Llonch, 1925].

Como puede notarse, el rol docente aparece como el verdadero legitimador de la impronta artística de Leticia Ciancio, realizando una labor de “entrega” ligada al “apostolado”⁸ en la circulación entre Buenos Aires, Benito Juárez y, como veremos más adelante, Azul⁹ y Olavarría.¹⁰ Es entonces Ciancio una docente, pero también una gestora y una mediadora cultural que se mueve y transita por el interior bonaerense a partir de los años veinte, y viene a unirse a las agencias de otras mujeres que como educadoras pudieron abrirse camino en el arte y la cultura.¹¹ En este punto resuena con fuerza el aporte de Ana Teresa Martínez a propósito de que los agentes “nunca son ‘una sola cosa’” (Martínez, 2013, p.

⁵ Hasta el momento desconocemos cuáles fueron esas razones ya que no contamos con fuentes al respecto. Esperamos que el acceso a nuevos documentos nos permita realizar otras indagaciones.

⁶ Localidad ubicada en la zona centro-sur de la Provincia de Buenos Aires a 400 km. de Capital Federal.

⁷ Puede consultarse al respecto: HO, “Leticia Ciancio: 45 años al servicio de la cultura musical azulena”, *Diario El Tiempo*, Azul, 14 de noviembre de 1972.

⁸ Esta idea tiene que ver con la concepción docente de la época. Buena parte de la prensa con la que trabajamos en esta reconstrucción referencia a las docentes analizadas desde esta perspectiva.

⁹ Localidad ubicada en el centro de la Provincia de Buenos Aires a 300 km. de Capital Federal.

¹⁰ Localidad ubicada en el centro-sudoeste de la Provincia de Buenos Aires a alrededor de 400 km de Capital Federal.

¹¹ Sin ánimo de generalizar sino más bien de ejemplificar, en espacios centrales de la Argentina de la época Alfonsina Storni y a nivel latinoamericano Gabriela Mistral pueden entenderse desde esta perspectiva.

173). Esa potente noción nos permite visualizar con mayor intensidad a las mujeres que construyeron instituciones, formaron parte de espacios de sociabilidad, gestionaron y se hicieron presentes en el interior de la Provincia de Buenos Aires.

Además de oficiar como directora del Instituto Musical Fontova en su filial de Benito Juárez, Ciancio actuó como nexo con otra institución de relevancia a nivel nacional, la Asociación Filarmónica Argentina. Allí medió en su labor con otras dependencias, articulando con las localidades de Azul, Olavarría, Benito Juárez y Tres Arroyos,¹² donde acompañó a la pianista Delia Martinicorena. De esa experiencia puede contarse en 1926 su rol como intermediaria para recibir un piano Rönisch para dicha asociación:

Distinguida Srta:

Hemos tenido sumo placer al recibir su atta. xarta [sic]. fecha 13 del cte. en la que se digna anunciarnos que el piano RÖNISCH que tuvimos el agrado de consignar a la Asociación Filarmónica Argentina, llegó a ésa con suficiente tiempo para poder ser utilizado en el concierto que tan acertadamente organizara V... [Breyer Hermanos, 1926].

En Benito Juárez se realizó un concierto de piano en el Teatro Italiano, auspiciado por la Asociación Filarmónica, este estuvo a cargo de la pianista de origen santafesino perfeccionada en Alemania, Esperanza Lothringer, quien le dedicó a Leticia Ciancio una nota en reconocimiento titulada "Un alto en el camino":

Hace rato que viajo por el mundo sea con motivos artísticos, sea de placer o de obligaciones.

He tenido, pues oportunidad de conocer civilizaciones, de todo género, y así he pasado horas de inolvidable emoción en el seno de diferentes pueblos.

Hoy, confieso con toda sinceridad, me ha sido dado experimentar una de las sensaciones artísticas más fuertes en una población culta de las más pequeñas y frente a una personalidad artística tan grande como la de Leticia Ciancio.

Lamento no tener el tiempo necesario para hacer un esbozo digno del talento y de la labor musical de esta niña, como elemento docente en esta simpática ciudad, donde ha formado un grupo de alumnos que bién (sic) podría figurar en cualquier vieja ciudad luz.

Pero no quiero abandonar Juárez sin dejar constancia de la admiración que me ha causado el espíritu altamente artístico e inteligente que encarna la interesante personalidad de Leticia Ciancio [Lothringer, 1926, subrayado en el original].

¹² Localidad ubicada al sur de la Provincia de Buenos Aires a casi 500 Km. de Capital Federal.

Como podemos notar, la profunda labor docente de Ciancio, a partir de la formación de un relevante número de alumnos y alumnas, se extendió luego de su trabajo en Capital Federal a localidades del interior bonaerense. El testimonio de Lothringer destaca su calidad artística como docente poniendo por ello a Benito Juárez a la altura de las grandes ciudades del mundo. En el fondo puede notarse una concepción compartida para la época por varios educadores y educadoras, la de llevar la “civilización” y la “cultura” a diversos espacios de la Argentina. La participación y el reconocimiento de esta figura central para con Ciancio no fue un elemento menor, la prensa local se encargaría en reiteradas oportunidades de difundir este mérito, generando un impacto considerable en la comunidad y acrecentando así su prestigio.

En constante circulación a partir de su rol como docente y directora de instituciones musicales, para 1927 Ciancio fundó junto a Ricardo Elizagaray el Instituto Musical de Azul, mientras ejercía como profesora de su Colegio Nacional y de la Escuela Normal, tanto de Azul como de Olavarría.¹³

La capacidad de Leticia Ciancio para actuar como mediadora y articuladora artística y cultural puede entenderse a partir de su rol como docente. Fue desde esa base que irrumpió con fuerza en el espacio público en un itinerario que, luego de su formación porteña, la encontró circulando por el interior de la Provincia de Buenos Aires como directora de importantes instituciones musicales tales como las filiales del Instituto Musical Fontova o la Asociación Filarmónica Argentina y profesora de reconocidas instituciones educativas a nivel regional como la Escuela Normal y el Colegio Nacional de Azul. Sin el desplazamiento de dicha labor docente es difícil pensar en las iniciativas y redes con otras mujeres de la época que empezaban a ganarse una importante presencia en lo público. Sería en la localidad de Azul donde Leticia Ciancio, presumiblemente a partir de la pertenencia a los espacios de sociabilidad de la Escuela Normal y el Colegio Nacional, entraría en contacto con otros docentes como Alberto López Claro, y la profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional de la Plata, María Aléx. Tal como hemos trabajado inicialmente en González (2021), a partir de esos espacios de sociabilidad cultural ligados a lo educativo confluían en otros como la Agrupación Artística Maná,¹⁴ creada en 1932, donde se unirían con importantes referentes docentes, familiares y amigos.

¹³ HO, “Leticia Ciancio: 45 años al servicio de la cultura musical azuleña”, Diario El Tiempo, 14 de noviembre de 1972.

¹⁴ Dicha entidad realizó actividades artísticas y culturales en Azul y otras localidades del interior bonaerense y sirvió como base de las incursiones en la esfera pública de las mujeres que trabajamos en este artículo. La impronta de la agrupación fue sustancial para la vida cultural de la localidad de Azul, llegando a funcionar, según las fuentes con las que contamos hasta el momento, aún en la década de los noventa del siglo XX.

Emilia Bettinelli

Al investigar a Emilia Bettinelli nos encontramos con un importante vacío documental para el período anterior a la salida de la revista *Pan* en 1953, publicación artística y cultural materializada luego de la muerte de su esposo, de la cual sería su editora y directora durante más de treinta años. Como ha expresado su bisneta, Bernarda Ballesteros, parecería que antes de esa época Emilia Bettinelli no tuvo una historia (Ballesteros, 2021). Tal es así que buena parte de la prensa azuleña recuperó extensamente a su esposo, el docente y artista plástico Alberto López Claro (Claudio Lantier¹⁵), al igual que la documentación que se resguardó en el Museo López Claro de Azul desde una lógica claramente androcéntrica. Sin embargo, hay que destacar que en el 2019, es decir, luego de treinta años del fallecimiento de Emilia Bettinelli, el Museo López Claro¹⁶ reivindicó su figura, a partir de la dirección de la profesora Karina Ruíz, desde una investigación museológica con perspectiva de género con muy pocos documentos:

En realidad documentos, escasísimos, te diré que casi ninguno. Los que tenemos ahora han sido, gracias a la colaboración de la familia Bettinelli que hemos logrado acceder a algunos documentos. Pero, en realidad en el archivo del Museo había algunas fotos de Emilia, muy poquitas la verdad y después sí, se habían conservado periódicos y los periódicos tenían la particularidad que eran notas que tenían que ver con la revista *Pan*, publicaciones que salían en la prensa local y Emilia adjuntaba esa nota recortada por ella y adjuntaba una pequeña cartita porque mantenía una estrecha relación postal con su hijo Manuel, así que de esos documentos hay bastantes. Y bueno después hay, te diré que bastante también, de esta relación epistolar con su hijo, de diferentes tamaños, hay cartas que son muy extensas contando el día a día y hay otras que tienen que ver más con notas de *Pan* o pedidos que le hacía a su hijo con respecto a algún poeta que le interesaba que contacte en Capital y demás [Ruíz, 2021].

De manera que la lectura a contrapelo de algunos pocos documentos escritos, y un trabajo minucioso sobre pistas e indicios, nos permiten indagar sobre su trayectoria pública inicial, uniéndola al recurso ligado a la historia oral. Así, pese a los escasos documentos escritos conservados, podemos reconstruir algunos pasajes de su trayectoria anterior a

¹⁵ Seudónimo con el que se autopercebía López Claro, tomado de *La obra* de Émile Zola.

¹⁶ Museo de Arte ubicado en calle Mitre 410, en la que fuera la casa de Emilia Bettinelli y Alberto López Claro. Dicha propiedad fue adquirida en 1995 por el Municipio de Azul junto con la pinacoteca conformada por 36 cuadros. Véase HO, "Ya es propiedad del Municipio la casa del Museo López Claro", Diario *El Tiempo*, Azul, jueves 13 de abril de 1995, y "Quedará inaugurada la Casa de Arte Museo López Claro", Diario *El Tiempo*, Azul, jueves 7 de diciembre de 1995.

Pan y de los momentos claves en los que ocupó lugares de relevancia en la vida asociativa azuleña desde fines de los años veinte y hasta los años cuarenta.

Los primeros indicios que nos permiten situar a Emilia Bettinelli se encuentran en Lily Sosa de Newton (1986), quien ubica su nacimiento en 1890, esto es, cinco años antes de que Azul fuera declarada ciudad. En concreto su bisnieta lo enmarca el 24 de abril de ese año (Ballesteros, 2021). A partir de algunos documentos conservados por sus familiares podemos señalar que Emilia Bettinelli fue hija de Ángel (Ángel) Bettinelli, nacido en Santo Stefano Arno en 1859¹⁷ y fallecido en Azul en 1938,¹⁸ de profesión rentista, y de Melania Ferioli, ambos inmigrantes italianos, quienes contrajeron matrimonio en San Fernando en 1887.¹⁹ Los hijos de dicha unión fueron Carlos, Juan, Luís, Ángel Cosme, Emilia y Elena.²⁰ Según el testimonio de Karina Ruíz, la familia se asentó en las cercanías del hipódromo de Azul, donde tenía un almacén de ramos generales y un *stud*²¹ (Ruíz, 2021).

En cuanto a su formación, solo accedió a la educación primaria de la época completando presumiblemente el sexto grado (Ballesteros, 2021) y luego realizó estudios particulares de pintura con Alberto López Claro, con quien se casó en 1908. A partir de esa unión, Emilia Bettinelli fue madre de ocho hijos: Evelina Elena (1908-¿?), Alberto Rubens (1909-1962), Carlos (1911-1930), César (1912-2005), Saúl (1917-1965), Blanca Hilda (¿?-1973), Emilia Elvira (1918-2005) y Manuel (1920-2005) (Museo Municipal de Arte López Claro, 2009, p. 8). Tanto César como Manuel²² fueron artistas plásticos,²³ mientras que Alberto Rubens desarrolló una carrera política dentro del justicialismo.²⁴

¹⁷ Archidiócesis de Milán, Archivo Histórico Diocesano, traducción pública, Milán, enero de 2010. Documentación facilitada por Daniel Bettinelli al Museo López Claro de Azul. Agradezco la gentileza de Karina Ruíz, quien me permitió consultar la documentación de Emilia Bettinelli y su familia en 2021.

¹⁸ Acta de defunción N° 189, Ángel Bettinelli, Azul, 6 de junio de 1938. Documentación facilitada por Daniel Bettinelli al Museo López Claro de Azul.

¹⁹ Libro de matrimonios de la Parroquia de San Fernando, 4 de septiembre de 1887. Documentación facilitada por Daniel Bettinelli al Museo López Claro de Azul.

²⁰ Información facilitada por Daniel Bettinelli al Museo López Claro de Azul.

²¹ La expresión "stud" refiere al lugar donde se cuidan caballos de carrera. En Azul se había creado el Jockey Club en 1912 y el Hipódromo en 1914.

²² César se instaló en Santa Fe en 1940 y Manuel en Buenos Aires en 1950, este último firmaba sus obras como Claro Bettinelli. Véase Museo Municipal de Arte López Claro, 2009, pp. 8 y 21.

²³ Puede consultarse al respecto HO, "Sobre César López Claro, pintor", Diario *El Tiempo*, Azul, martes 10 de junio de 1941; "Un azuleño que se destaca", Diario *El Tiempo*, Azul, martes 13 de julio de 1943, p. 8, y "Exposición López Claro en el Jockey Club", Diario *El Tiempo*, Azul, martes 18 de diciembre de 1962, entre otros artículos de la prensa azuleña.

²⁴ El Partido Justicialista se creó en Argentina en 1947 estando a cargo del presidente Juan Domingo Perón, electo en 1946 por el Partido Laborista. Alberto Rubens López Claro fue diputado provincial y luego intendente de Azul, sucediendo al justicialista doctor Ernesto María Malere, quien gobernó en los periodos 1948-1952 y 1952-1955. Desde muy joven había militado en el radicalismo siendo parte de F.O.R.J.A. y del Centro Acción A.R.D.E.O., también de la junta renovadora. Véase HO, "'No queremos en nuestras filas a los que llevan sobre sí la marca lapidaria de fraudulentos', expresó anoche el diputado López Claro", Diario *El Tiempo*, Azul, 16 de junio de 1946, p. 1. Alberto Rubens López

Los escasos registros referidos a Bettinelli, en comparación con su esposo, se replican en lo que respecta a sus hijas mujeres y sus hijos varones, hasta el momento solo disponemos de información sobre los últimos, que contaron con una especial presencia en lo público, al igual que su padre. Además de la gran cantidad de documentos de la prensa local sobre sus hijos, al momento de realizar la búsqueda de registros fotográficos en el Archivo General de Nación (AGN) durante marzo del 2019, frente a la ausencia de materiales sobre las mujeres azuleñas ligadas a la cultura y el mundo intelectual, corroboramos la presencia de elementos relacionados a uno de los hijos de Emilia, César López Claro. El acceso a fotografías de mujeres fue posible por medio de las que se encuentran publicadas en la prensa y más específicamente a partir de las donaciones de sus familiares.

La primera aparición de Emilia Bettinelli en la escena pública azuleña fue a partir de su rol de madre y esposa, teniendo una clave implicancia social, estando presente entre las mujeres que articularon la Escuela Profesional de Mujeres²⁵ en 1928 y luego acompañando a su esposo en la Agrupación Artística Maná desde 1932. Si bien en esta última institución no contó con un lugar relevante en términos literarios o artísticos como sí lo tuvieron sus compañeras, Leticia Ciancio y María Aléx, se encargó de estar al frente de una base crucial, la comisión social de Maná, siendo parte de la organización de eventos.

Entonces, es posible delimitar que esa importante capacidad de agencia que la habilitó como articuladora de redes sociales parece ser una continuidad del trabajo realizado en la vida asociativa de Azul en la Escuela Profesional de Mujeres. Es decir que, desde fines de los años veinte, Emilia Bettinelli estaba al tanto de cómo se organizaban las instituciones y había formado parte del emplazamiento de una de ellas, de la cual también sería docente (Ballesteros, 2021). Por tanto, su intervención en lo social en los veinte, a diferencia de Ciancio, aparece posibilitada en tanto esposa primero y, posteriormente, como educadora, pero no como una docente con título, de manera que no tenía tras de sí una legitimidad dada por el estudio de una carrera o el ejercicio de una profesión, algo que tampoco dejaba de tener cierta regularidad en los pueblos de las provincias en Argentina.

Como ya expresamos, a partir de los años treinta esto se potenciaría complementando institucionalmente las gestiones de su marido que ejercía el rol de regente de la Agrupación Artística Maná emanada del Colegio Nacional de Azul. En relación a sus trabajos

Claro gobernó Azul unos pocos meses hasta ser destituido por la denominada "Revolución Libertadora". Sobre las intendencias peronistas en Azul puede consultarse: Intendencia Municipal del Partido de Azul, Provincia de Buenos Aires, 1955. Agradezco la gentileza de Bernarda Ballesteros, quien me facilitó dicho material para la consulta.

²⁵ Institución creada en Azul por iniciativa de la comunidad. Allí tuvo especial importancia la Biblioteca Popular y en especial quienes aparecen en la prensa referenciadas como las "distinguidas damas" ligadas a la beneficencia y la educación, en su mayoría esposas o hijas de familias respetables de la localidad. El objetivo de la institución fue emancipar a las mujeres de lo que consideraban "la miseria" y "el vicio".

artísticos, esta es una faceta de la que no tenemos demasiados elementos, solo podemos mencionar la presencia de pocas obras conservadas:

En el museo precisamente hubo hasta hace poquito un lienzo, en realidad, un díptico [...] supongo yo que era un óleo, pero no lo podemos aseverar porque tenía un estado de deterioro muy avanzado, un díptico que lo acerca al museo una de sus nietas, en pos de que nosotros veamos. Creo que es una de las pocas obras que hay en Azul sobre Emilia. Y la otra, estuvo expuesta en el museo el día que montamos la primera exhibición, que está firmada por Emilia [...] esa obra es un paisaje urbano de la esquina, frente a hoy la casa museo, donde está ubicada la escuela técnica [...] Y esa obra es una obra que tenía su nieto, Osvaldo Galassi [Ruíz, 2021].

A la par que Emilia Bettinelli formaba parte de Maná, acompañando a su esposo, realizaba actividades artísticas, destacándose en la pintura sobre loza, y daba clases en algunas instituciones educativas azuleñas como la Escuela Profesional de Mujeres (Ballesteros, 2021) y la Universidad Popular José Hernández (Diéguez, 2010).

María Aléx

María Aléx, tal como firmaba y se autoidentificaba (Urrutia Artieda, 1938), conjuga en su itinerario a la educadora, la escritora y la intelectual²⁶ y, nos propicia, al igual que quienes fueron sus compañeras en Maná, un interesante punto de contacto con lo social y las transformaciones que se sucedieron en Argentina en lo local-nacional (Agüero, 2017). Abordar su trayectoria inicial,²⁷ junto a la de Ciancio y Bettinelli, permite dar luz sobre zonas de inquietud referidas al intrincado proceso por el cual las educadoras lograron una especial presencia en la esfera pública, en un espacio como la localidad de Azul, pero que se interrelaciona desde allí con redes y agencias de otras mujeres, por el interior de la Provincia de Buenos Aires y también fuera de esta. Con esto nos referimos a las condiciones de posibilidad que tuvieron las mujeres a partir del ejercicio de la docencia para su posterior despliegue en la arena pública y también a las potenciales vías de ascenso y legitimidad social que esto significaba en ese contexto.

A diferencia de Emilia Bettinelli y Leticia Ciancio, el marcado protagonismo de María Aléx en la escena cultural azuleña dejó un prolífico caudal de documentación escrita dis-

²⁶ Recuperamos en este punto el importante trabajo de Sandra Fernández y Paula Caldo (2013) sobre Olga Cossettini, y el tratamiento de Paula Caldo (2014) sobre las maestras.

²⁷ Una breve presentación sobre María Aléx a su regreso de La Plata (Capital de la Provincia de Buenos Aires) puede verse en González (2019).

ponible sobre su obra cultural. Al respecto entendemos que, por el importante material documental disponible, la reconstrucción de su trayectoria intelectual permite que nos acerquemos con mayor profundidad a un proceso amplio en el que se destacan el análisis de lo biográfico, los contextos de formación, la vida familiar y laboral, las experiencias y los contactos, entre otros (Di Pascuale y Summo, 2015, p. 12).

María Aléx nació el 27 de febrero de 1903²⁸ en el paraje La Protegida, siendo la primera hija mujer de una familia perteneciente a los sectores medios de la localidad de Azul. Sus padres, Martín Urrutia y Emilia Artieda, se habían instalado originalmente en el paraje de Hinojo, partido de Olavarría, y luego se trasladaron a Azul, donde pudieron acceder, cerca de las estancias "La Narcisa" y "La Ysidora", a una porción de tierra donde construyeron una casa e instalaron el almacén de ramos generales, "La Protegida" (Guzmán, 1995). Martín Urrutia, inmigrante español, y Emilia Artieda, de nacionalidad argentina, habían contraído matrimonio en La Plata en 1896, contando él con 32 años y ella con 20.²⁹ De esa unión nacieron once hijos: Martín Sixto,³⁰ Emilio Martín, María Alejandra (María Aléx), Beatriz, Mario Alfredo, Sara Alida, Ermelina, Raquel Mercedes, Arturo Héctor, Carlota Elina y Helva Stella.³¹

El derrotero de la familia Urrutia Artieda ilustra el gran fenómeno social de la inmigración masiva en Argentina, por el cual se asentaron entre 3 y 4 millones de personas procedentes de otros países. Frente a una gran mayoría que se ubicó en grandes ciudades como Buenos Aires o Rosario, otros lo hicieron en zonas rurales donde arrendaban o adquirían, como el caso de Martín Urrutia, una porción pequeña de tierra.

El escenario de "La Protegida" fue central en la socialización inicial de María Aléx y se ubica en su obra poética como un lugar de memoria, abordado en varias ocasiones a lo largo de sus escritos. El trabajo de Yuyú Guzmán (1995, pp. 36–37) nos permite ubicar a este almacén de influencia "vecinal" y "lugareña" a partir de dos elementos centrales en su sociabilidad inicial, uno que refiere a su funcionamiento como "club rural" y otro que manifiesta la circulación de la prensa y la literatura. En el primer aspecto de esa sociabilidad, "La Protegida" fue el territorio donde llegaban los varones que se detenían a tomar una copa y a conversar, y el que frecuentaban estancieros de la zona como los Caldentey, Gómez Romero y Adrogué. En el segundo punto, al contar con estafeta de correos se recibía y enviaba la correspondencia de los vecinos, y también circulaban libros y diarios:

²⁸ Información extraída de su cédula de identidad N° 172961 L. E., Provincia de Buenos Aires, La Plata, abril 23 de 1930 (HO).

²⁹ Registro del Estado Civil de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina, La Plata, 23 de abril de 1896 (HO).

³⁰ Fallecido en junio de 1922, referenciado como Tincho, "el hermano ido", a quien María Aléx dedica, junto a sus padres, su primer libro, *Música interior*, 1938 (Biblioteca Popular Ronco [BPR]).

³¹ Datos recabados de las sucesiones judiciales, actas de nacimiento y defunción de la familia Urrutia Artieda (HO).

Así llegaban quienes buscaban o devolvían "La Prensa", o quienes pedían prestada la revista "Caras y Caretas" o entregaban un cuadernillo de las "Novelas Españolas" para tener derecho a llevar otro capítulo [Guzmán, 1995, p. 37].

Esos elementos permiten entender los espacios de sociabilidad en torno a la familia Urrutia Artieda y el probable primer contacto de María Aléx con ese entramado relacional y con la literatura a partir del acceso a obras ligadas a lo masivo, las novelas por capítulos y *Caras y Caretas*, que estaban a disposición en el almacén. Con todo, los elementos señalados nos advierten, tal como lo refiere Roy Hora (2019), sobre el peso de una inmigración alfabetizada:

Los inmigrantes que arribaron al país poseían, en promedio, competencias educativas superiores a las de la población de las naciones de las que partieron, pero también a las de la sociedad que los recibió de este lado del Atlántico. Así, hacia 1914, el alto porcentaje de alfabetizados registrado entre los inmigrantes alemanes (91%), españoles (70%), austrohúngaros (70%), franceses (84%) e ingleses (92%) ayudó a empujar la tasa de alfabetización nacional al 65%. Este fenómeno tuvo asimismo un fuerte impacto intergeneracional, ya que, en el país adoptivo, estos inmigrantes fundaron hogares en los que el dominio del alfabeto ya era un capital incorporado que legaron a sus hijos [p. 27].

El capital cultural con que contó María Aléx consigna, por un lado, el peso de la alfabetización inicial en su entorno familiar, especialmente a partir de su padre Martín Urrutia, quien a fines del siglo XIX formó parte de los espacios masónicos (Rodríguez, 2014), y también el reforzamiento de ciertos aspectos a partir de la posibilidad de formación en las instituciones de educación pública azuleñas. Así, además de una cierta cercanía a la lectura en el espacio familiar, durante su infancia en la década del diez transitó por la Escuela Provincial N° 2 Domingo Faustino Sarmiento de Azul, período cercano al de la adquisición de un terreno y una casa en la ciudad por parte de la familia.³²

Llegada la década de 1920 María Aléx prosiguió sus estudios secundarios en el Colegio Nacional, donde accedían en su mayoría varones que luego seguían estudios universitarios con el objetivo de engrosar las filas de la élite (Rodríguez, 2019). Su presencia en este espacio es más que novedosa para una mujer de su época, ya que socialmente se consideraba, no sin resistencias (Fiorucci, 2016), que las mujeres realizaran el magisterio (Morgade, 1997; Lionetti, 2007). La formación de María Aléx como bachiller es un rasgo diferencial en relación con una mayoría de mujeres que accedían al magisterio, y se ubica como uno de los factores explicativos de su posterior proyección en la esfera pública.

³² Escritura número 271, Azul, 12 de octubre de 1909 (HO).

Dicho marco de estudios secundarios es coincidente con la instalación definitiva de la familia Urrutia-Artieda en Azul luego de vender el almacén (Guzmán, 1995, p. 37) y marca la intención no solo de hacer crecer el negocio en la ciudad sino de sustentar el acceso a la educación de sus hijos, ya que algunas de las hermanas de María Aléx estudiaron en la Escuela Normal (Ducós, 1937). No olvidemos que el acceso a la formación era un estandarte central para los sectores medios que se pretendían diferenciales y cultos. Asimismo que esto remite no solo a los movimientos que varias familias experimentaron del campo a la ciudad, sino también al ascenso que los sectores medios lograron en el interior bonaerense en las primeras décadas del siglo XX (Pasolini, 2013). El peso de la escolarización y la educación común y los logros en la alfabetización, aunque no fueron tan satisfactorios hasta entrados los años cuarenta (Petitti, 2012), pueden ser entendidos como considerables y significativos para la demarcación de los sectores medios y sus contrastes distintivos.

Luego de recibirse de bachiller en el Colegio Nacional de Azul, María Aléx desarrolló en los años veinte sus estudios superiores en la Universidad Nacional de La Plata, espacio cultural central para la época, donde cursó el Profesorado en Letras en el marco de una universidad todavía arancelada, pero inmersa en el clima reformista (Bustelo, 2015, 2018). Ese trayecto formativo fue el espacio de una universidad central para la Argentina y América Latina, y donde esta joven contó, tanto allí como en la prensa, con importantes contactos, y con la posibilidad de ocupar un rol central en espacios culturales.

El discurso que la prensa azuleña recoge sobre ella a su regreso de La Plata en 1930 puede entenderse desde el valor social asignado al peso de ser una educadora egresada de una de las universidades de mayor centralidad de la época. En ese momento había que contar con importantes recursos económicos para poder realizar estudios superiores, ya que la universidad era arancelada y no cualquier familia podía mantener a una hija viviendo en otra ciudad. Allí hay dos cuestiones a destacar: primero, que obtuvo alojamiento de parte de su familia materna (Agüero, 2015), y segundo, que el momento en que cursó su carrera en Letras fue el de un cierto esplendor económico para su familia. Las sumas por pagos de derechos para la inscripción a materias eran altas, a modo de ejemplo, la expedición de su diploma costó 100 pesos moneda nacional por derechos arancelarios.³³ Esto es un indicio de los considerables ingresos que disponía su familia en los años veinte,³⁴ por la documentación que disponemos, el ocaso sobrevino en 1934, presumiblemente por

³³ Pagado el 21 de mayo (Boleta N° 0825) Contaduría General e ingresado a Tesorería General (Boleta n° 0825) el 28 de mayo de 1930 (AHUNLP).

³⁴ En relación a los salarios, podemos notar que las cifras mensuales con las que contaba una familia obrera en la que aportaban dos personas, tomando una media de cuatro integrantes, oscilaba en los años veinte entre 170 y 180 pesos. Pueden consultarse las cifras recuperadas en Sarlo (2011, p. 51).

la crisis económica, cuando su padre debió desprenderse de varias partes de su negocio de corralón y maderera en Azul e hipotecar sus propiedades.³⁵

La trayectoria universitaria de María Aléx puede entenderse en continuidad con su formación en el Colegio Nacional de Azul. Dicha experiencia se dio en el clima de ideas cercano a la reforma universitaria y al florecimiento de una nueva sensibilidad intelectual. Estudiar su recorrido platense y el posterior despliegue sobre lo público en Azul adquiere relevancia y se relaciona al estudio de aquellas mujeres ligadas a la docencia recuperadas por la historia de la educación (Caldo, 2014; Caldo y Vignoli, 2016) que pueden enunciarse con acierto como “las otras intelectuales” (Becerra, 2019, p. 44).

Desde el interior de las instituciones educativas azuleñas María Aléx ganó importantes contactos con docentes que la acompañarían en las gestiones culturales emanadas de allí, ligadas en principio al ámbito docente. A algunos de ellos ya los frecuentaba en su experiencia de estudiante secundaria: “Llega la primera adolescencia, y pasa después por el Colegio Nacional, donde su estrella le proporciona un maestro orientador y aleccionador, don Reynaldo Marín” (D’Onofrio, 1971, p. 47). La figura de Marín no solo fue importante en la experiencia del bachillerato, sino en la inserción docente en el Colegio Nacional y en la conformación de Maná.

La trayectoria de María Aléx ilustra, a través de sus contactos y resignificaciones, el acceso de las mujeres del interior bonaerense a la educación y sus primeros pasos en las universidades coronando sus carreras académicas, en las primeras décadas del siglo XX (Barrancos, 2000). Unido a esto, el acceso al espacio público por vías que a veces se conjugarían con labores consideradas propias de su sexo pero otras rebasarían con creces esas nociones. Lejos de agotarse en su rol como docente, esta mujer inauguró diversas instancias culturales en su localidad, como la Agrupación Artística Maná, y participó de circuitos y redes intelectuales que llegaron a lo regional, nacional y transnacional.

Gestoras artísticas y culturales en el interior bonaerense

Como ya ha sido advertido en este trabajo, a partir de 1932 las trayectorias de las tres mujeres estudiadas aquí confluyeron en la Agrupación Artística Maná. Dicha entidad, central para la cultura azuleña y de otras localidades del interior bonaerense, nació de una de las instituciones educativas más importante de la ciudad, junto a su Escuela Normal (1887), el Colegio Nacional (1912), del cual buena parte de sus miembros eran docentes.

La agrupación fue concebida con base en el alimento nutricional referenciado en la Biblia, pero puede entenderse más específicamente ligada a la faceta pedagógica que dicho

³⁵ Nota de Martín Urrutia al valuator del partido, don Pedro B. Retes, Azul, diciembre 30 de 1934 (HO).

elemento traía aparejado. Tal es así que en sus lineamientos medulares estaría presente la necesidad de “educar” a Azul y al interior bonaerense a partir de la difusión de eventos artísticos y culturales y del nexo con otras instituciones de la región que también realizaban tareas similares en localidades vecinas como Tandil³⁶ y Olavarría.

Muchas veces Leticia Ciancio y María Aléx fueron las protagonistas de las veladas artísticas y literarias realizadas por Maná en el Teatro Español de Azul o en otras localidades de la zona, no así Bettinelli, quien se dedicaría a la comisión de sociales sin demasiada participación en la escena pública. Su lugar, en principio, estaría al lado del regente de la entidad, su esposo Alberto López Claro, sin embargo esto no significó que sus actividades sociales fueran irrelevantes, sino todo lo contrario.

Así, mientras Ciancio enseñaba en instituciones educativas de la localidad y la zona, operaba trazando redes con Buenos Aires para traer a Azul a un violinista como Carlos Pessina a un evento de Maná en el que se recaudaba dinero a favor de la construcción de un pabellón de infecto-contagiosos en 1935.³⁷ En esa oportunidad ofrecería un concierto de piano, mientras María Aléx, quien desde comienzos de la década de 1930 daba clases en la Escuela Normal y el Colegio Nacional, la acompañaría recitando en ocasión de celebrar el alma de España. Por su parte, mucha de la evidencia con la que contamos respecto a Bettinelli permite ubicarla, además de quien enseñaba arte decorativo, como quien realizaba tareas tales como los reglamentos de los certámenes que llevaba a cabo Maná y organizaba varios de los eventos de la entidad.

Con todo, estas mujeres no solo oficiaron como educadoras en instituciones oficiales sino que dicha base les permitió abrirse camino entre arte y cultura en espacios más amplios, entablando nexos con actores e instituciones de Azul y la región. La legitimidad social que se les otorgaba como educadoras ligadas a la “entrega” a la comunidad posiblemente haya sido uno de los elementos que las habilitó y les permitió en parte lograr una mayor proyección.

Consideraciones finales

En este trabajo recuperamos las trayectorias de tres educadoras del interior bonaerense que no fueron maestras y tuvieron otras proyecciones sobre lo público. Esto nos animó a pensar en plural más allá del punto de encuentro de Ciancio, Bettinelli y Urrutia Artieda en Maná. Como hemos notado al seguir a Bolufer Peruga (2014), el recurso a la biografía

³⁶ Localidad ubicada en el centro-este de la Provincia de Buenos Aires a aproximadamente 400 km. de Capital Federal.

³⁷ “Carlos Pessina aceptó la invitación de la Agrupación Maná”, Diario *Del Pueblo*, Azul, 27 de marzo de 1935 (en “Recordando... Leta”).

es una herramienta central para restituir ausencias y plantear matices en relación a las mujeres. En ese sentido somos conscientes de que el acceso a documentos, muchas veces dispersos y fragmentarios, permitió reconstruir solo una parte de las trayectorias públicas de estas educadoras, sin embargo auguramos que futuras consultas a fuentes nos lleven a complejizar un universo de análisis mucho más amplio.

Las agencias de estas docentes ligadas a la música, el arte y las letras demuestran que, a partir de su función como educadoras, pudieron convertirse en mediadoras y articuladoras artísticas y culturales a nivel regional e incluso alcanzar proyecciones en una dimensión nacional y transnacional.

Con todo, en las páginas anteriores recuperamos los inicios de las trayectorias públicas de tres docentes no pertenecientes al magisterio que, con o sin título, durante los años veinte y treinta del siglo XX se destacaron a partir de esta función y se desplegaron incluso por fuera de las aulas.

En esta reconstrucción, las figuras de Leticia Ciancio, profesora de piano, Emilia Bettinelli, docente de arte decorativo, y María Aléx Urrutia Artieda, profesora en Letras, fueron el foco de atención. Todas ellas tuvieron en común el acceso a la esfera pública y su despliegue en ella a partir de las condiciones de posibilidad que les otorgaba la condición de "educadoras". Sus espacios formativos, de inserción laboral y sus posicionamientos de género permiten notar de manera global que sus trayectorias públicas fueron diversas, como también los actores e instituciones con los que estrecharon vínculos. Junto a esto, las marcas diferenciales de los registros que se conservan de cada una de ellas hasta la actualidad nos llevan a ver que confluyeron a partir de 1932 en la Agrupación Artística Maná, en la cual siguieron profundizando redes dentro y fuera de Azul. En los tres casos, las intensas gestiones que allí realizaron, que han sido motivo de otro abordaje (González, 2021), fueron posibilitadas por su rol docente que les otorgó legitimidad social y una buena llegada a instancias a las que otras mujeres, incluso las maestras, no accedieron en el espacio estudiado. ¿Fue su formación ligada al arte la que delimitó la diferencia? ¿El acceso a un título varió la visibilidad de cada una? ¿Cuánto pesaron en esos recorridos las cuestiones de género? Quizá futuros análisis permitan comenzar a responder estos interrogantes.

Como expresamos, la diferencia en el caudal de documentos escritos conservados en la actualidad y de acceso disponible en relación a María Aléx, junto a su marcado protagonismo en la escena cultural a gran distancia de otras mujeres, la ubicó en un análisis más pormenorizado que el de sus compañeras a las que, sin embargo, pudimos emplazar inicialmente a través de otras herramientas como la historia oral, el encuentro con archivos personales como el confeccionado por la propia Ciancio o las donaciones de los familiares de Bettinelli. Con todo, María Aléx se posicionó como la mujer con mayor

presencia en el ámbito cultural azuleño a partir de las intensas estrategias que desplegó durante décadas estrechando nexos con otros actores, instituciones y espacios de la Argentina y del mundo.

Este trabajo buscó dar luz sobre una parte de las trayectorias públicas de las educadoras estudiadas que desplegaron redes y crearon nuevas instituciones. Esto nos permitió precisar cómo, ya desde los años veinte del siglo XX, la función de educadoras fue la que las habilitó a trascender el espacio de las aulas, abriéndose paso entre arte y cultura. Posiblemente el camino transitado nos anime a seguir avanzando en torno a la reconstrucción de nuevas cronologías posibles de/con mujeres a partir de una historia de la educación con perspectiva de género que se adentre sobre espacios regionales de la Argentina y ubique su mirada más allá de las aulas y del normalismo.

Referencias

- Agüero, A. C. (2017). *Local/Nacional, Una historia cultural de Córdoba en el contacto con Buenos Aires (1880-1918)*. Bernal, UNQ.
- Agüero Mielhuery, E. (2015, jun. 28). María Aléx, la poesía hecha mujer. En *El Tiempo*.
- AHUNLP [Archivo Histórico Universidad Nacional de La Plata] (varias fechas). Expediente de María Aléx Urrutia Artieda.
- Ballesteros, B. (2021, nov. 16). Entrevista de María Soledad González con Bernarda Ballesteros, bisnieta de Emilia Bettinelli.
- Barrancos, D. (2000). Itinerarios científicos femeninos a principios de siglo XX: solas, pero no resignadas. En M. Montserrat (comp.), *La ciencia en la Argentina entre siglos. Textos, contextos, instituciones* (pp. 127-144). Manantial.
- Becerra, M. (2019). Un cuarto propio: relaciones de género, amor y magisterio en la Argentina de inicios del siglo XX. *Propuesta Educativa*, 51(1), 42-60.
- Bolufer Peruga, M. (2014). Multitudes del yo: biografía e historia de las mujeres. *Ayer, Revista de Historia Contemporánea*, 93(1).
- Breyer Hermanos (1926, nov. 16). Carta mecanografiada enviada por Breyer Hermanos (La casa de los mejores pianos), a Leticia Ciancio. En "Recordando... Leta".
- Bustelo, N. (2015). *La reforma universitaria desde sus grupos y revistas: una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928)* [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1307/te.1307.pdf>
- Bustelo, N. (2018). *Todo lo que necesitas saber sobre la reforma universitaria*. Paidós.
- Caldo, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. *Historia y Sociedad*, (26), 237-265.
- Caldo, P., y Vignoli, M. (2016). Parte I. Maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos [presentación dossier *Mujeres en la historia de la educación*]. *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), 53-56.
- Diéguez de Vázquez, H. (2010). *Aquí en el sur*. S.H. Publicidad.

- D'Onofrio, R. (1971). *Urrutia Artieda y Azul*. Cuadernos del Instituto de Literatura, Ministerio de Educación, Subsecretaría de cultura.
- Di Pascuale, M., y Summo, M. (2015). Las trayectorias intelectuales como problema. En M. Di Pascuale y M. Summo (comps.), *Trayectorias singulares, voces plurales. Intelectuales en la Argentina siglos XIX-XX* (11-20). UNTREF.
- Ducós, M. (1937). *Reseña histórica Escuela Normal Mixta Bernardino Rivadavia, Azul (1886-1936)*. Talleres Gráficos Rosso. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005327.pdf>
- Eley, G. (2008) *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*. PUV.
- Fernández, S., y Caldo, P. (2013). *La maestra y el museo. Gestión cultural y espacio público, 1939-1942*. El Ombú Bonsái.
- Fiorucci, F. (2016). 'País afeminado, proletariado feminista', mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920. *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), 120-137.
- González, M. S. (2019). Entre las aulas y "la aristocracia del talento femenino de la Argentina": María Alejandra Urrutia Artieda, Azul, años treinta", *Anuario de Historia de la Educación*, 20, 54-74.
- González, M. S. (2021). Las mujeres de la Agrupación Artística Maná: vínculos entre docencia y gestión cultural, Azul, años treinta y cuarenta. *Avances del CESOR*, 18.
- Guzmán, Y. (1995). Almacén "La Protegida". En Y. Guzmán, *Estancias de Azul* (pp. 36-37). Biblos.
- HO [Hemeroteca Oyhanarte] (varias fechas). Documentación personal de María Aléx Urrutia Artieda y familia. Ciudad de Azul, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- HO [Hemeroteca Oyhanarte] (varias fechas). "Recordando... Leta", álbum de recuerdos de Leticia Ciancio. Ciudad de Azul, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- HO (varias fechas). Diario *Del Pueblo*. Ciudad de Azul, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- HO (varias fechas). Diario *El Fénix*. Benito Juárez, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- HO (varias fechas). Diario *El Tiempo*. Ciudad de Azul, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Hora, R. (2019). Analfabetismo. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 25-30). UNIPE.
- Intendencia Municipal del Partido de Azul, Provincia de Buenos Aires (1955, abr.). *Primera recopilación de ordenanzas y decretos, 1948-1955*.
- Iruzun, M. J. (2019). *Cultura musical e identificaciones nacionales. Imaginarios, prácticas y representaciones de los aficionados a Wagner en Buenos Aires (1880-1920): de la Comunidad inmigrante Catalana a los hombres públicos y élites letradas* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/84341>
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.
- Llonch, J. B. (1925, ene. 3). Carta de Juan B. Llonch a Leticia Ciancio, Buenos Aires, 3 de enero de 1925. En "Honor al mérito", *El Fénix*, Benito Juárez [en "Recordando... Leta"].
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Sinéctica*, (28), 4-16.
- Lothringer, E. (1926). "Un alto en el camino", nota manuscrita de Esperanza Lothringer, firmada en Juárez, 1926. En "Recordando... Leta".
- Martínez, A. T. (2013). Intelectuales de provincia. *Prismas*, 17(2), 169-180.
- Morel, J. (1920, ene. 4). Carta enviada por Julieta Morel a Leticia Ciancio, Buenos Aires. En "Recordando... Leta" [setiembre 1979].

- Morgade, G. (comp.) (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Miño y Dávila.
- Museo López Claro de Azul (varias fechas). Documentación de Emilia Bettinelli y familia.
- Museo Municipal de Arte López Claro (2009). *Bettinelli-López Claro*. Buenos Aires.
- Pasolini, R. (2013). Vida cotidiana y sociabilidad. En J. M. Palacio (dir.), *Historia de la Provincia de Buenos Aires. Tomo IV. De la federalización al advenimiento del peronismo (1880-1943)* (pp. 363-392). Edhasa/UNIPE.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2022). *Leticia Cosettini: un entramado a partir de su biografía y antibiografía*. Tesseo.
- Petitti, E. M. (2012). El viejo problema del analfabetismo sigue en pie: el escenario educativo en la provincia de Buenos Aires durante la década del '40. *Antíteses*, 5(9), 351-370.
- Rodríguez, E. (2014). Documentos para la historia de la masonería en Azul. <http://logiaestrelladelsud.blogspot.com/2014/09/cesaron-los-trabajospartir-de-1890-la.html>.
- Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 200-235.
- Ruíz, K. (2021, dic. 20). Entrevista de María Soledad González con Karina Ruíz, vía Meet. Tandil, Argentina.
- Sarlo, B (2011). *El imperio de los sentimientos. Narraciones de circulación periódica en la Argentina, 1917-1925*. Siglo Veintiuno.
- Sosa de Newton, L. (1986). *Diccionario biográfico de mujeres Argentina, aumentado y actualizado*. Plus Ultra.
- Urrutia Artieda, M. A. (1938). *Música interior, versos*. Anaconda.

Las infancias rurales en la mira: campañas sanitarias, Aldeas Escolares y Comisión de Ayuda Escolar (1936–1951)

Rural children in the sights: healthcare campaigns,
School Villages and School Assistance Committee (1936–1951)

Adrián Cammarota*

Resumen

El objetivo de la pesquisa es describir los proyectos e intervenciones de las agencias estatales, específicamente el Departamento Nacional de Higiene (DNH) y el Consejo Nacional de Educación (CNE) sobre la infancia rural sustancialmente en el norte argentino entre 1936 y 1951. El espacio temporal abarca la reorganización del DNH y las campañas sanitarias al norte del país iniciadas en 1936, la creación de la Comisión Nacional de Ayuda y el afincamiento de los Hogares-Escuelas

* Profesor en Historia (Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de la Matanza. Doctor en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Desarrollo Económico y Social); Magíster y Licenciado en Historia (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Trabajó como docente del ciclo medio y en institutos de formación docente en la provincia de Buenos Aires. Es autor de los libros *Somos bachiyeres. Juventud, cultura escolar y peronismo en el Colegio Nacional Mixto de Morón (1949–1969)* (Biblos, 2014); *Esenciales en debate. Las ciencias de la salud en clave histórica. Profesionalización, Estado, actores e intervenciones* (Imago Mundi, 2021, en coautoría con Daniela Testa) y *Malas maestras: Educación, género y conflicto en el sistema escolar argentino* (Grupo Editor Universitario, 2021), y actualmente en prensa en la editorial Imago Mundi una investigación sobre la medicalización de las niñeces escolarizadas en la Capital Federal entre fines del siglo XIX y las primeras cuatro décadas del siglo XX. Publicó artículos en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros. Sus investigaciones enlazan la historia de la educación, la salud, el género y la juventud desde una perspectiva sociocultural. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3022-7145>, correo electrónico: adriancammarota2000@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Cammarota, A. (2023). Las infancias rurales en la mira: campañas sanitarias, Aldeas Escolares y Comisión de Ayuda Escolar (1936–1951). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 31–60. <https://doi.org/10.29351/rmhev11i21.410>



para nuclearizar a la niñez desvalida. Consideramos que la escuela rural fue un punto de intersección para transmitir saberes y atender a la población afectada por la pobreza, las enfermedades endémicas y la marginalidad social. Desplegamos una metodología cualitativa, indagando en un corpus documental que recorre el Boletín del DNH, revistas educativas, los informes del CNE y de actores pedagógicos que discutieron “el problema rural”.

Palabras clave: Campañas sanitarias, educación, Hogares-Escuela, niñez rural.

Abstract

This work seeks to describe the projects and interventions of the state agencies, specifically the Departamento Nacional de Higiene (DNH) and the Consejo Nacional de Educación (CNE), regards rural children in the North of Argentina between 1936 and 1951. This time frame covers the reorganization of the DNH and the healthcare campaigns that began in 1936 in Northern Argentina, the creation of the Comisión Nacional de Ayuda and the settlement of home-schools in order to gather helpless infants. We consider that the rural school served as a point of intersection to transmit knowledge and assist populations who lived in poverty and suffered from endemic diseases and social marginalization. We conduct a qualitative approach including data from documentary a corpus which includes the DNH bulletin, education magazines, official reports of the CNE and educationalists who discussed “the rural issue”.

Keywords: Healthcare campaigns, education, Home-Schools, rural children.

Introducción

Este es un trabajo exploratorio cuyo objetivo es describir los proyectos e intervenciones de las agencias estatales, específicamente el Departamento Nacional de Higiene (DNH) y el Consejo Nacional de Educación (CNE), para el mejoramiento de las condiciones de vida de las infancias rurales. En función de un contexto permeado por la injerencia de la eugenesia, las teorías poblacionistas y la preocupación por la crianza y el desarrollo de las niñas, médicos, funcionarios estatales y pedagogos pensaron a los espacios educativos como centros asistenciales y de medicalización social, atravesados por los saberes de la puericultura y la pediatría (Colangelo, 2019) tanto en áreas urbanas como en zonas geográficas aisladas, carentes de recursos, colonizadas por enfermedades endémicas y atrasadas en materia de infraestructura sanitaria. Según los criterios de la época, la escuela rural exigía la conformación de subjetividades tales como la patria y el hogar, la defensa del organismo con la alimentación, el resguardo de la salud y el trabajo orientado.

En plan de pensar estas cuestiones, el espacio temporal se posiciona en tres hechos cardinales para esta pesquisa: la reorganización del DNH y las campañas sanitarias al

norte del país (1936–1940); la creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar con participación del CNE y el DNH, la aprobación del proyecto de los Hogares–Escuelas (1939) y, por último, en 1951, la evolución de estos hogares en preventorios infantiles bajo el gobierno peronista.

Nos valemos del concepto de “ruralidad” como un espacio cultural, según la definición de Raymond Williams (2001) para el caso de Inglaterra y, siguiendo a Cerecedo, comprendemos que la ruralidad como territorialidad aglutina a varios actores sociales, por lo tanto, es incorrecto ligar el término detrás de un concepto ecuménico. Hay varias ruralidades que se diferencian según las formas de propiedad de la tierra y la producción (Civera, 2011); un argumento cardinal para repensar las implicancias sociohistóricas y marcos teóricos adecuados que permitan la reflexión epistemológica del sujeto infantil rural alejada de una categoría universal (De Marco, 2021).

Podemos observar la referencia a las culturas agrarias agnadas con el territorio y canalizadas en una red de relaciones que complejizan la construcción social del espacio, la participación desigual de los individuos, las particularidades de las políticas públicas estatales (Girbal-Blacha, 2014) y, sobre todo, la injerencia de cosmovisiones fondeadas en estructuras culturales disímiles surcadas por las comunidades aborígenes, criollas e inmigrantes.

Con la constitución del Estado nacional entre 1884 y 1890¹ se promulgaron las pretensiones de dominación sobre el territorio y se generalizó un formato escolar a través de la ley 1420 que no soslayó sendos intercambios de opiniones sobre las características proyectadas para la educación rural. Entre estas discusiones estaban los formatos de enseñanza agrícola y agrotécnicos, temáticas abordadas por diversos investigadores/as en distintos espacios temporales y geográficos (Ascolani, 2007; Petitti, 2016). Como ha señalado Ascolani (2007), la escuela rural careció en el campo de una orientación ceñida a su medio, reproduciendo el modelo capitalino y ateniéndose al objetivo de alfabetizar y formar a la niñez en la vida cívica. Por añadidura, es de notar que existe una profusa bibliografía sobre la educación y la salud en los ex-territorios nacionales (Di Liscia, 2009; Casullo, 2012; Cammarota, 2020).

Investigaciones como la realizada por Adriana Álvarez (2010) sobre el paludismo han esclarecido la forma en que las enfermedades endémicas —caso de la malaria en el norte del país— engendraron una trama sanitaria que descentró el interés higiénico por las enfermedades infectocontagiosas de las grandes urbes, vinculando la lucha antipalúdica

¹ En 1880 se crearon 9 territorios nacionales en las actuales provincias de Misiones, Chaco, Formosa, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Dependían directamente del Estado nacional. En 1900 se anexó el territorio de los Andes (noroeste de Catamarca, Salta y parte del sur de Jujuy).

con los procesos de innovación científico-social y con la consolidación de un sistema sanitario público de salud rural. En este plano, instituciones, prácticas y sujetos fueron motivo de análisis en la lucha antitracomatosa en Santiago del Estero entre 1920 y 1940, alertando sobre cómo esta endemia se transformó en un problema sanitario y en cuyas campañas se vincularon los galenos locales con redes médicas de investigación regional y multinacional y con asociaciones filantrópicas (Reyna, 2019).

Con respecto al origen y funcionamiento de las Aldeas Escolares u Hogares-Escuelas, queda todavía un espacio de indagación por cubrir. Pensado como un sistema pedagógico de nuclearización de la niñez para eliminar los obstáculos generados por factores étnicos, biológicos, geográficos, económicos y culturales, en general, las pesquisas han focalizado en los Hogares-Escuelas de la Fundación Eva Perón (Attara, 2007; Tejerina et al., 2010).

Por lo expuesto, reflexionamos sobre los siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron los diagnósticos sobre el problema sociosanitario y quienes eran los especialistas que lo realizaron? ¿Cómo se imbricaron las propuestas que apostaron a la profundización de un dispositivo que esgrimiera respuestas a los derroteros sanitarios y cumpliera con la escolarización obligatoria? ¿Qué tipo de superposición se generó entre los organismos estatales que lidiaron por esa intervención? ¿Hubo una "crianza en disputa" de la niñez rural entre las aspiraciones del Estado y las comunidades agrarias? Para la propuesta esgrimimos una metodología cualitativa, indagando en un corpus documental que recorre el *Boletín del DNH*, revistas educativas, la obra del expresidente del CNE, Ramón Cárcano, *800 mil analfabetos*; los informes del CNE al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública; actores pedagógicos y funcionarios de la época que discutieron "el problema rural".

La pesquisa está organizada en dos partes: en la primera describimos someramente —y a riesgo de generalización— las peculiaridades de la "escuela rural"; las condiciones endémicas en el norte argentino y las campañas sanitarias del DNH para enfrentar el paludismo, el tracoma y la anquilostomiasis, tres de las enfermedades más preocupantes en la agenda de los galenos. Consideramos que la escuela rural fue un punto de intersección —pero no el único— para traspasar saberes y atender a la niñez rural afectada por la pobreza y la marginalidad social. En la segunda parte abrevamos en el surgimiento de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar determinada a inmiscuirse en la alimentación de la niñez menesterosa, tanto en los territorios nacionales como en las provincias, y el proyecto de Aldeas Escolares u Hogares-Escuelas propuesto por actores educativos. Por último, finalizamos con la obra crítica del otrora Inspector de Escuelas-Hogares Jorge Reynoso y el destino de la Comisión en un contexto en que la centralización de la salud pública quedó en manos del Ministerio de Salud de la Nación creado por el peronismo en 1949.

Escuela rural

La enseñanza destinada a las niñeces rurales tuvo caracteres específicos que se plasmaron en heterogéneas propuestas pedagógicas, pero ninguna resultó en absoluto ser hegemónica. Despuntando las primeras décadas del siglo XX, los inspectores, docentes y pedagogos escudriñaron los posibles diseños curriculares para adecuar los programas al entorno rural, señalando que la niñez que allí habitaba estaba en condiciones intelectuales menos evolucionada que el niño urbano, por lo que se determinaba la necesidad de dotar a esas escuelas de un programa reducido, depuradas de las concepciones enciclopédicas y focalizando en nociones básicas de matemáticas, lenguaje, historia y moral cívica (Oliver, 1939).

Los intentos por forjar una escuela rural se desplegaron en varias iniciativas. En 1907 se decretó la *Reorganización de la Enseñanza Agrícola* nacional con base en un estudio realizado por una comisión de científicos, quedando constituida su base reglamentaria que, hasta mediados del siglo XX, vivenció parciales reformas. La modalidad se estructuró en dos niveles, escuelas especiales y escuelas prácticas regionales, a los que se agregó la enseñanza extensiva y las escuelas libres (privadas fiscalizadas). De resultados, todo el sistema quedaba dentro de la jurisdicción del Ministerio de Agricultura, con la excepción de las escuelas dependientes de universidades y las provinciales.

El espacio rural demandaba escuelas primarias, por ello se fundaron escuelas Normales rurales para abastecer de maestros/as en las provincias de Mendoza y Entre Ríos, pero con una escasa formación de docentes. Lo mismo aconteció con las Escuelas de Adaptación Regional instituidas por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Uno de los problemas era que los y las maestros/as egresados/as de las escuelas Normales optaban por desempeñar sus labores en escuelas urbanas, esquivando el compromiso asumido de instalarse en el espacio rural (Cammarota, 2020).

Como vemos, la escasa dotación de docentes no prodigaba los frutos necesarios y afectaba la regularidad del servicio, junto con la carencia de una propuesta pedagógica que tuviera en cuenta las características sociogeográficas del campo. A pesar del impulso dado por el Estado con la creación de escuelas Normales que ostentaron diversas denominaciones —Escuelas Normales Regionales, de Preceptores y de Adaptación Regional—, sus resultados fueron endebles. Entre otras cuestiones, los y las diplomados/as contaban con un prestigio devaluado respecto a los egresados/as de los colegios normalistas y, hacia 1932, el Estado nacional priorizó la formación en las Escuelas Normales comunes que ascendían al 90% (Rodríguez, 2020).

Los edificios escolares tampoco contribuían a mejorar las condiciones sanitarias y demarcaban la relación de las comunidades y el medio geográfico. Ante la imposibilidad de trasladar los materiales de construcción sobre amplios trayectos, se apelaba a las edificaciones económicas de tipo regional. Las carpas improvisadas, los locales con paredes de estanteo, tejas de palmera, revoques de barro, que atraían los triatominos (vinchuca), techos de paja o de totora, pincelaban el paisaje etnográfico de muchas de las escuelas rurales (Figura 1). La escasez de agua requería de los pozos, aljibes o molinos con tanques y bombas anexas para abastecer las necesidades de las escuelas. Un plan de inversión de edificación rural fue propuesto por el CNE en 1925 pero palideció en las aspiraciones burocráticas. A inicios de la década de 1930 eran pocas las escuelas que contaban con edificios aceptables para su funcionamiento, de modo tal que carecían de pabellones sanitarios para atender a los estudiantes o molinos de agua que permitieran esquivar los focos infecciosos. La escuela N° 16 de la localidad de Corpus (Misiones) era una de las pocas con esos servicios indispensables (figuras 2 y 3).

Ya sea en la montaña, en la llanura o los entornos selváticos; los funcionarios encargados de fiscalizar las escuelas y los docentes que acusaron la responsabilidad de llevar los mandatos de la educación común realizaron pluritareas que excedían los saberes específicos de sus competencias de base: las labores del cuidado y la atención médica primaria como la vacunación, la aplicación de tratamientos medicinales, el corte de cabello para evitar la pediculosis, la confección de prendas para vestir o la atención de los servicios de

Figura 1.
Escuela rural para aborígenes Las Palmas (Chaco).



Figura 2.
Escuela N° 16 (Corpus, Misiones), vista general.



Figura 3.
Frente y pabellón sanitario de la Escuela N° 16.



Fuente: CNE, Cincuentenario, 1942, pp. 66-67.

Figura 4.
El visitador del Territorio Nacional de Chaco,
cortando el pelo a un alumno de la Escuela N° 73.



Figura 5.
Maestra de la misma escuela enseñando a coser.



Fuente: CNE, Educación Común, 1926, pp. 124, 125, 139.

alimentación (figuras 4 y 5). Las maestras podían coser y bordar con sus alumnas simples vestimentas para los más pequeños/as o confeccionar mosquiteros que protegían contra los mosquitos portadores del paludismo, cultivar plantas insecticidas o fabricar calzado para defenderse de la anquilostomiasis. Visto de este modo y dadas las peculiaridades del mundo rural, se demandaba personal docente con una "cultura agraria" para enfrentar todas las privaciones de la vida en el campo (Tarrago, 1946).

Las campañas sanitarias del DNH

Desde su creación en 1880, el DNH se auspició como responsable de las políticas sanitarias a nivel nacional apostando a la centralización administrativa de los servicios sanitarios. A pesar de ello, la repartición carecía de un registro total de los afectados por las epidemias y de personal médico en los territorios nacionales, motivo por el cual el organismo entrenó a los y las maestros/as para asumir el papel de vacunadores oficiales, diagnosticar enfermedades, dar remedios e indicaciones higiénicas. Bajo las presidencias de Carlos Malbrán (1904-1910) y José Penna (1910-1916) en el DNH se extendió la cobertura estatal para diagnosticar patologías regionales como el paludismo.

Penna creó un reglamento sanitario para los territorios, impulsando oficinas sanitarias en cada capital a cargo de un médico de la gobernación y, en 1913, la creación de Asistencias Públicas en los territorios nacionales. Prontamente se divisaron en el horizonte los problemas que infligían daño a la medicalización social: las dificultades para transportar el personal médico y los instrumentos de trabajo, la escasez de personal y de presupuesto. Entre 1917 y 1930 se percibió un abandono por parte del Estado nacional en los territorios, pero las Asistencias Públicas continuaron funcionando, cumpliendo un rol esencial a pesar de los límites geográficos y materiales señalados (Di Liscia, 2010).

Durante la década de 1930 la expansión de la actividad médica, la afirmación de los postulados eugenésicos y el temor a la degeneración biológica por el flagelo del alcoholismo, las enfermedades venéreas y la "denatalidad", llevaron a la discusión de nuevos proyectos legislativos para consensuar una nueva Ley Sanitaria Nacional. Se propuso afincar estaciones sanitarias a lo largo del país con nuevas atribuciones como la de profilaxis y asistencia de las enfermedades venéreas, maternidad, puericultura y tratamientos preventivos obligatorios (Biernat, 2016). Sobre este contexto, la sanidad nacional recibió un gran impulso con la promulgación de leyes y decretos: la ley N° 12.341 de protección a la madre y el niño, la ley N° 12.331 de declaración obligatoria de las enfermedades infectocontagiosas, la ley N° 12.262 reglamentando la carrera médica hospitalaria y la ley N° 11.843 de profilaxis de la peste. Los servicios del DNH fueron reorganizados con la puesta en marcha de una sección especial de propaganda y educación sanitaria.

A partir de enero de 1937 el organismo emprendió la tarea de publicar el *Boletín Sanitario* para dar a conocer el desarrollo de las actividades técnicas y administrativas y dar difusión de la labor de las instituciones sanitarias de las provincias. La publicación editorializaba temas de medicina preventiva, de higiene pública y de organización sanitaria (*Boletín Sanitario* del DNH, 1937). El doctor Carlos Alvarado, secretario general del DNH, oficiaba como director del *Boletín*.

Reimpulsando el funcionamiento de la repartición, los galenos retomaron las campañas sanitarias al norte argentino en diálogo con la III Conferencia Panamericana de Directores Nacionales de Sanidad convocada en Washington y a la que concurrió el presidente del DNH, doctor Miguel Sussini. La primera conferencia se organizó en 1926, la segunda en 1931 y la tercera en 1936. En su alocución el delegado argentino se refirió al paludismo y al tracoma, a la incertidumbre por la profilaxis efectiva de la poliomiélitis y a los magros resultados en la lucha contra la lepra. Sussini se empapó de las “modernas tendencias en sanidad”, en la acción sanitaria del Estado y en la imperiosa necesidad de servicios técnicos especializados encargados de los problemas de la salud pública, subordinados a un poder central, que coordinasen la acción administrativa de los programas de sanidad. En otro nivel, cabe señalar que las autoridades nacionales estuvieron influenciadas en el desarrollo de las campañas por los diagnósticos de los galenos norteños que pusieron sobre el tapete la cuestión social que fecundaban las enfermedades rurales (Álvarez, 2010).

La Conferencia indicó la conveniencia de contratar personal sanitario para las campañas, la inversión de recursos, el saneamiento de los campos, el tratamiento de las materias fecales en el ámbito rural y la aplicación de medidas que ampliaran la higiene industrial con encuestas para determinar la frecuencia de las enfermedades profesionales.

A expensas de estos lineamientos, el 17 y 18 de enero de 1938 se emplazó en Tucumán la primera Reunión del Personal Técnico de los Servicios de Paludismo, Tracoma, Anquilostomiasis y directores de la Asistencia Pública de los territorios nacionales de Chaco, Formosa y Misiones (*Boletín Sanitario del DNH*, 1938). Según Sussini, en los últimos seis años el organismo había emprendido la tarea de modernizar sus servicios, adaptando su estructura técnica al servicio de la salud pública. A continuación bosquejamos parte de los diagnósticos y campañas realizadas por la repartición entre 1936 y 1940.

Endemias rurales: paludismo, anquilostomiasis y tracoma

Como hemos señalado en la introducción, el foco de intervención sanitaria en el noroeste argentino fue contra el paludismo, el tracoma y la anquilostomiasis y, en menor medida, contra los brotes pestosos producidos por roedores salvajes y subdomésticos. La lucha

contra las enfermedades rurales tuvo como agente de intervención a la fundación Rockefeller en distintas regiones de América Latina, como el caso de México en la década de 1920, donde la fundación apostó recursos para desterrar la anquilostomiasis (Birn, 2018). En 1925, Gregorio Aráoz Alfaro, a la sazón presidente del DNH, obtuvo la colaboración del Consejo Internacional de Salud de la fundación para la obra de la campaña antipalúdica en Argentina. De acuerdo con el convenio, el DNH invirtió en 1927 la suma de 60.000 pesos m.n. y la misión Rockefeller 50.000 pesos m.n. (Álvarez, 2010, pp. 86–87).

Particularmente, el paludismo fue un problema endémico en el norte de Argentina y centro del territorio desde la época de la conquista española. Las regiones maláricas se hallan situadas en las líneas isotermas, uniendo los puntos que tienen una igual temperatura media anual adecuada para la germinación de las larvas de anofeles, vectores de la enfermedad. La isoterma de 22° arranca en el norte de la provincia de Salta (departamento de Rivadavia y Orán), baja hacia el sur por los departamentos del Este y se interna en el Chaco para ir en dirección al este costeando el río Alto Paraná por el norte de Corrientes

Figura 6.

De derecha a izquierda: Isotermas 20, 21, 22 y 15. Zonas maláricas hacia 1916.



y Misiones. La isoterma de 20° ingresa por el departamento de Santa Victoria (Salta) y se dirige hacia el sur, pasando al este de las provincias de Jujuy, Salta, Tucumán y Catamarca; encorvándose al oeste hacia La Rioja para dirigirse al noreste atravesando las provincias de Santiago del Estero, norte de Santa Fe y Corrientes, paralelamente a la isoterma de 21°. Por último, la isoterma de 15° corre por la región montañosa del oeste de las provincias de Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca y La Rioja, marcando el límite geográfico de la zona endémica (Figura 6). Desde fines del siglo XIX se sucedieron epidemias maláricas con un alto porcentaje de mortalidad, alentadas por la extensión del ferrocarril y el intercambio comercial (Álvarez, 2010).

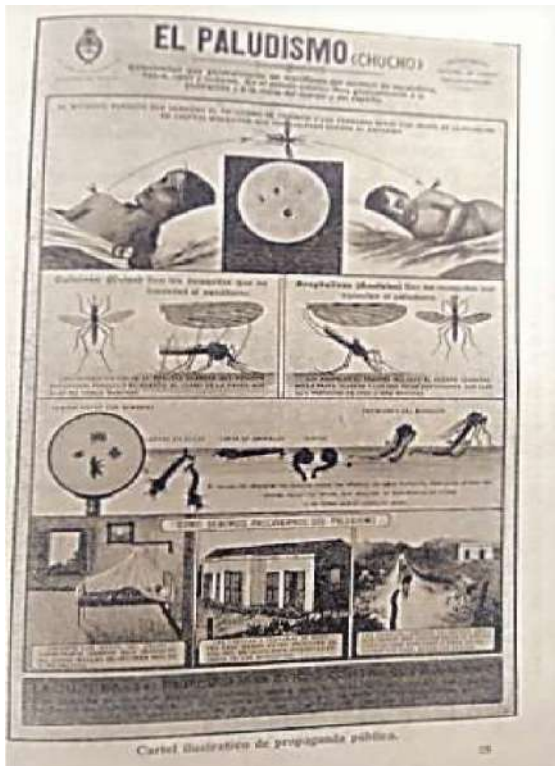
La preocupación canalizó en 1902 cuando el DNH impulsó una conferencia en la capital de la República que convocó a los médicos versados en los pormenores de la enfermedad y cuyo resultado fue la Ley de Defensa contra el Paludismo, sancionada en octubre de 1907, dividida en 49 artículos y elaborada por Carlos Malbrán; las provincias sujetas a la infección palúdica podían acogerse a los beneficios de la ley.

En las campañas de 1938 y 1939 un total de 32 médicos de zona y 46 auxiliares sanitarios recorrieron el campo encuadrado en el denominado método de "lucha biológica", alterando las condiciones naturales de los criaderos de los anofeles. Por último, en los programas de las escuelas de los territorios federales y escuelas provinciales figuraba la enseñanza de los conocimientos referentes a la transmisión del paludismo y los medios prácticos de evitarlo. Las láminas y el reparto de cartillas higiénicas se distribuyeron en las escuelas (Figura 7). Estas medidas fueron las más recurrentes, junto con la distribución de medicamentos antipalúdicos (clorhidrato de quinina) en los dispensarios nacionales, provinciales y municipios que contaban con centros de atención sanitaria y en las escuelas dependientes del CNE (DNH, 1939).

Por su parte, la anquilostomiasis, como enfermedad endémica, fue debatida en la IV Conferencia Sudamericana de Higiene, Microbiología y Patología Médica para la lucha contra la anquilostomiasis, reunida en Buenos Aires en 1926.² Allí, los médicos convocados llegaron a una serie de conclusiones: 1) la profilaxis sobre anquilostomiasis debía desarrollarse en Corrientes y territorios nacionales de Chaco, Misiones y Formosa, con estación central en la ciudad capital de Corrientes. Hasta el momento el tratamiento casa por casa de los médicos pecó de falta de resultados, dado que los adultos y los y las niños/as no ingerían los medicamentos y hacían caso omiso a las recomendaciones de presentarse en ayunas al día siguiente ante el auxiliar sanitario. Esto produjo el desaliento de los profesionales que habían recorrido largas distancias cargando implementos de atención. Ante la imposibilidad de ejecutar el programa sanitario, en 1928 Gregorio Aráoz

² La anquilostomiasis es una infección causada por parásitos que se transmite por contacto con la tierra contaminada.

Figura 7.
Propaganda del DNH sobre el paludismo.



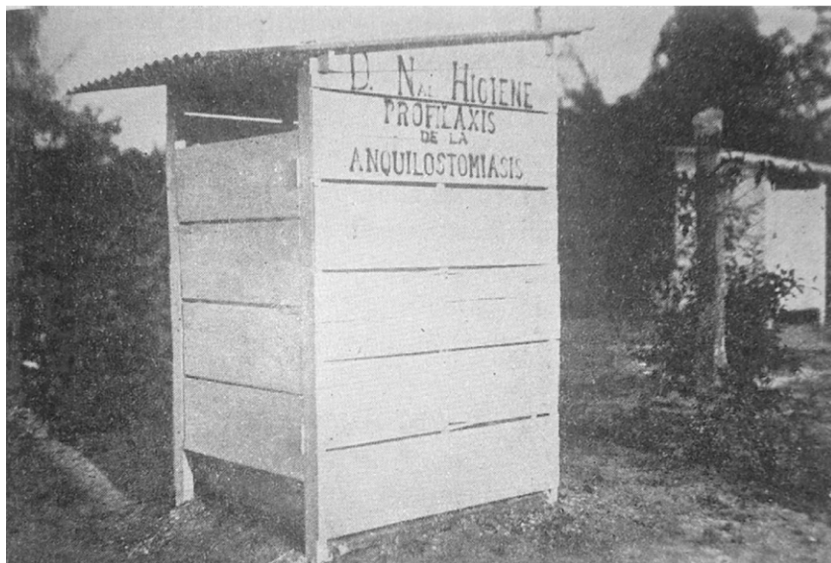
Fuente: Penna y Barbieri, 1916, p. 33.

Alfaro apeló a la fórmula de brindar cursos teórico-prácticos de vacaciones para los y las maestros/as de escuelas, pero el ensayo quedó inconcluso, por lo que el organismo propuso la construcción de letrinas protegidas por una casilla de madera de tipo económico para evitar la contaminación del suelo con los huevos de los parásitos eliminados en las materias fecales (Figura 8).

Otro mojón en la lucha fue la sanción de la Ley N° 12.107 que ponía en manos del DNH un instrumento para desarrollar una campaña sanitaria contra la enfermedad en las provincias de Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones, golpeadas por la reducción de recursos humanos sanitarios. La ley aceptó un plan orgánico que animaba a los médicos a concurrir a todas las escuelas provinciales, nacionales³ y particulares de las zonas

³ Por *escuelas nacionales* nos referimos a las creadas por la Ley Láinez.

Figura 8.
 Letrina económica construida por el DNH en escuelas y casas.



Fuente: DNH, Boletín Sanitario, 1937, p. 319.

para dictar clases sencillas sobre la endemia. La propaganda educativa, las clases y las conferencias en las escuelas, en colaboración de los y las docentes, fueron factores que facilitaron los trabajos de saneamientos.

En la provincia de Corrientes, una de las zonas más afectadas, durante el año 1936 se trataron 267 escuelas de un total de 317 (192 nacionales y 75 provinciales). El porcentaje de casas sin letrinas alcanzaba un promedio de 67,4%. Un total de 22.692 de los y las niños y niñas fueron alcanzados por el servicio, de los cuales 13.104 no usaban calzado, facilitando la transmisión de la enfermedad. Para efectuar con mayor regularidad los tratamientos, el DNH recomendaba la creación de dispensarios (Figura 9) (Castillo, 1937).

Con respecto a la enfermedad del tracoma los índices más elevados se encontraban en Santiago del Estero, Tucumán y Chaco; Corrientes tenía una situación intermedia, mientras que en Salta y Jujuy la enfermedad golpeaba en los ingenios azucareros.⁴ Los caracteres epidemiológicos del tracoma se presentaban bajo todas sus formas clínicas, desde las incipientes latentes (frecuentes en los y las niños/as) hasta las más graves como pannus,

⁴ El tracoma es una afección crónica de la conjuntiva humana de carácter infeccioso y contagioso distinguido por la presencia de granulaciones y formaciones papilares.

Figura 9.
Provincia de Corrientes. Escuelas tratadas por la Ley 12.107,
lucha contra la anquilostomiasis.



Fuente: DNH, Boletín Sanitario, 1937, p. 313.

úlceras y entropión. Para los médicos, la fuente de transmisión era la familia y suponía un carácter pre-escolar, es decir, que se acarrea la infección de los hogares.

El doctor Rafael Villagrán, médico de zona de la provincia de Jujuy, se refirió a la campaña antitracomatosa en Ledesma, una zona que comprende una superficie de 3265 kilómetros cuadrados y con una población de 15 mil habitantes. El 80 % de la población estaba constituida por jornaleros que se dedicaban a la tarea de cultivos (caña de azúcar, frutales, huertas). El tracoma se propagaba por los ranchos pobres e insalubres con familias

hacinadas y con el mínimo de aseo personal.⁵ Con la campaña antitracomatosa, según el informe de las maestras, el número de alumnos/as que desertaban por la enfermedad disminuyó.

La profilaxis del tracoma continuó en la provincia de Corrientes. Acorde con el informe del doctor Antonio Marottolli (médico de zona), la gira sanitaria empezó a fines del año 1936 y se extendió a junio de 1937. Junto al director regional Isidro Castillo Odena, predisponiendo el esquema de intervención de la anquilostomiasis, efectuaron el examen en las escuelas y hallaron un gran número de escolares infectados. Fueron examinadas escuelas nacionales y provinciales del ámbito rural, correspondientes al Departamento de San Luis, San Cosme, Empedrado e Itaití. Los galenos comprobaron que la adquisición de la enfermedad aumentaba en las zonas próximas a los ingenios azucareros.

En Chaco, hasta mediados de 1936, la campaña de profilaxis inició en las escuelas de su capital, Resistencia, con un médico y una visitadora de higiene, comprobándose que el índice de tracomatosis ascendía al 28% de la población examinada: 5.371 enfermos sobre un total de 18.967 escolares. 498 tracomatosis fueron atendidos en la Asistencia Pública de Resistencia (*Boletín Sanitario del DNH*, 1938). La falta de agua favorecía la difusión, como resultado de la sequía endémica en la zona lindante con Santiago del Estero donde la mayor parte de los terrenos eran de propiedad fiscal, sobre los cuales los colonos (checos, búlgaros y montenegrinos) levantaban viviendas mal ventiladas y estrechas. En las colonias de Castelli y Florida, jurisdicción de Sáenz Peña al norte, convivían un gran porcentaje de niños y niñas granulosis/as, hijos/as de esos inmigrantes poco apegados a los hábitos de higiene (*Boletín Sanitario del DNH*, 1938). Por su parte, en Santiago del Estero, antes de las campañas sanitarias, se había fundado la Liga contra el Tracoma (1928), coordinando con otras organizaciones civiles como la sede provincial de la Cruz Roja Argentina, agencias locales y nacionales y maestros/as con un programa escolar orientado a la detección y el tratamiento. Sin embargo, la tasa de incidencia de la enfermedad no pudo revertirse y el DNH se retiró en 1941, dejando en soledad a la Liga en la lucha contra la endemia.

En todas las enfermedades señaladas, el magisterio practicaba atentamente las curaciones siguiendo las indicaciones dejadas por los médicos (Figura 10). EL DNH, en colaboración con la Sección de Profilaxis del Tracoma y Oftalmología Infecciosas, también efectuó la impresión de cartillas de instrucción popular para prevenir la enfermedad, destinadas a inculcar el sanitarismo pedagógico en las masas (figuras 11 y 12). Así, las

⁵ El tratamiento brindado en las escuelas por médicos y docentes se realizó con medicamentos astringentes, cinc y argirol para limpiar las conjuntivas, y luego se aplicaba sulfato de cobre.

Figura 10.
Escuela provincial N° 46 (Paulina, Departamento de Ledesma,
provincia de Jujuy). Maestra realizando curaciones.



Fuente: DNH, Boletín Sanitario, 1938, p. 85.

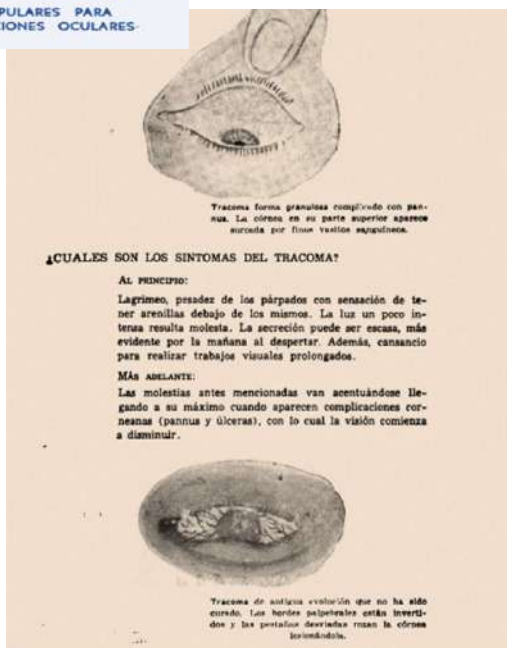
escuelas se convertían en un centro de acción sanitaria y, en la visión de los galenos, estaban encaminadas a adquirir el estatus de curatorios para la vecindad a los que

el enfermo acude llevando el proceso final de la enfermedad, cuando ya los remedios caseros o el curandero han agotado toda posibilidad. Muchas veces, para ir al curatorio el niño debe dejar de asistir a la escuela [...] La escuela, en cambio, al ser la base de un programa de tal acción, no espera la auto determinación del enfermo para someterse a tratamiento, sino que aplicando un programa que se le ha trazado se adelanta en su acción preventiva o curativa [Ruiz, 1938, p. 128].

Dadas así las circunstancias, el saber experto no solo estaba limitado por la geografía y la pobreza, sino también por los saberes medicinales populares que se presentaban como un modelo ancestral para las curaciones.

En resumen, la reorientación del DNH, acorde con los postulados de las tres conferencias Panamericanas de Directores Nacionales de Sanidad y las experiencias vernáculas de los galenos, desplegó diversas estrategias para paliar los orígenes y consecuencias de las enfermedades, con resultados difusos pero que encontraban su cuello de botella en las tramas socioculturales del espacio rural, por lo que las escuelas eran, a pesar de sus deficiencias —como hemos señalado y sin desconocer a las Asistencias Públicas provin-

Figuras 11 y 12.
Material informativo para la prevención del tracoma.



Fuente: DNH, Boletín Sanitario, 1938, pp. 500-501.

ciales—, un punto de encuentro entre los saberes médicos y pedagógicos. De la mano de estas intervenciones, las inquietudes por las niñeces rurales jalónaron la formulación del sistema de internado que nuclearía a las poblaciones infantiles.

800 mil analfabetos

La evaluación sociosanitaria del DNH fue acompañada por los informes de los inspectores y médicos del CNE. En 1932 este último efectuó una serie de investigaciones en las provincias y territorios nacionales para estudiar la situación social y educativa. Los informes técnicos y el relevamiento de opiniones de funcionarios locales pusieron en la agenda de discusión la creación de las Aldeas Escolares o internados. Dichos registros fueron citados en la obra *800.000 analfabetos. Aldeas Escolares*, del otrora presidente del CNE Ramón Cárcano, un estudio que apuntalaba las deficiencias del organismo central para consumir la obligación de la ley de enseñanza. Cárcano señalaba esa asombrosa cifra de analfabetos en el territorio nacional, según el censo de 1932, que implicaba al 36.91% de la población en edad escolar, mostrando puntualmente una serie de inquietudes por la instrucción en el ambiente rural. Las causas eran variopintas, como la multiplicación de las escuelas Normales, “fábricas de maestros sin bastante preparación, y de número superior a las necesidades actuales; la insuficiencia y mala ubicación de las escuelas, una inspección técnica irregular y la miseria de los núcleos familiares diseminados por el territorio” (Cárcano, 1933, p. 11).

Otro de los factores, acorde con los postulados eugenésicos de la época, fue esbozado por el doctor Wilfredo Sola, médico escolar de la Capital Federal:

Puede sostenerse, que en el extremo N.O. Argentino, especialmente en la Puna de Jujuy y territorio de los Andes, se trata de salvar la raza de una degeneración que marcha a paso rápido [por] la miseria, la mortalidad infantil, la sífilis, el alcoholismo, el cocainismo, sumándose a sus efectos perniciosos, el paludismo, la consanguinidad, la tuberculosis y el bocio endémico [citado en Cárcano, 1933, p. 22].

El galeno sombreaba la forma primitiva en que habitaban en sus casuchas, “costando convencerse de que una nación civilizada pueda albergar aún dentro de un vasto territorio gentes cuya vida miserable oscila entre la más grave promiscuidad y la pobreza más absurda” (Sola, citado en Cárcano, 1933, p. 23). La sífilis, hereditaria o adquirida, dieztaba a la comunidad coya y el alcohol era consumido desde la niñez. En las escuelas N° 7 y N° 5 (territorios de los Andes), los y las niños/as vestían harapos y la mayor parte del tiempo se desplazaban descalzos, expuestos a lastimaduras e infecciones. Que la higiene ganara terreno solo sería posible sustrayendo a los y las niños/as de sus ambientes familiares,

obligándolos a convivir en internados, cuya función pedagógica y sanitaria convertiría a los pequeños/as destinatarios/as en divulgadores de las normas de higiene en sus familias.

Cabe señalar que los regímenes para la educación de las comunidades indígenas, dejando de lado las propuestas de las congregaciones religiosas como la de los salesianos en el sur del país, no habían recorrido más que el tintero de sus mentores y su consumación fue más ficticia que real. Un plan unificado fue presentado en 1922 por el subinspector General de Territorios Próspero Alemandri (1934), favoreciendo la creación de un “Pensionado de Hogar”, es decir, núcleos de familias que firmaban un contrato con el CNE para brindar hospedaje a los y las niños/as que concurrían a las escuelas de lugares distantes.

Los pedidos de ropas y alimentos, personal médico y tratamientos para las enfermedades se replicaban en todas las provincias del norte. Otro punto era la Ley Láinez (1905), cuyo espíritu, según Cárcano, se había desvirtuado a expensas de las tramas políticas provinciales. Complementaria a la ley 1420, en sus orígenes fue dispuesta para crear escuelas en los parajes provinciales con mayores tasas de analfabetismo y en amplios espacios geográficos donde la población estaba diseminada por la campaña. Dichas escuelas dependían directamente del gobierno nacional y, si bien las provincias solicitaban al poder central su creación, estas comenzaron a ser fundadas en ciudades donde no eran necesarias, “compitiendo” con las escuelas provinciales que inevitablemente terminaban cerrando.⁶

En definitiva, para el autor, se dilapidaban sumas enormes para conservar un sistema que no se ajustaba a las circunstancias territoriales, coexistiendo en el país marcados contrastes entre el nivel de instrucción de las ciudades y el estado de la población rural relegada socialmente. Una capa reducida, escribió Cárcano, superior por sus gustos y cultura, y como envés, una gran multitud campesina ineducada, menesterosa y sin ideales. Al magisterio se lo condenaba al abandono, alterando la labor de los docentes quienes se desmoralizaban y perdían toda ambición laboral (Cárcano, 1933). Era indispensable dotar a la escuela de campaña con un programa escolar para concentrar las tareas de la vida del campo.

Comisión Nacional de Ayuda Escolar y Hogares-Escuelas

La ley denominada “De protección a los niños en edad escolar” (Ley N° 12.558) fue presentada por iniciativa del senador socialista Alfredo Palacios en 1938. El Poder Ejecutivo de la Nación por decreto N° 28.207 de 1939 constituyó la Comisión Nacional de Ayuda Escolar para integrar los mecanismos que motorizarían los ejes de dicha ley. El CNE, como

⁶ Cabe señalar que las escuelas Láinez impartían enseñanza hasta 4°, siendo que en algunas provincias se creaban anexos de 5° y 6° que funcionaban en el mismo local.

parte integrante de la Comisión junto al DNH y el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, creó el cargo de Inspector de Escuelas-Hogares, confiándole todo lo relacionado con la radicación, organización y funcionamiento de estos nuevos establecimientos.

El artículo 2° de la ley establecía la asistencia médico-escolar de la siguiente forma: a) atención gratuita a domicilio y en consultorio; b) servicios públicos gratuitos; c) examen y asistencia de los niños en los locales de las escuelas; d) difusión de instrucciones sobre enfermedades, especialmente regionales y su profilaxis; e) distribución gratuita de medicamentos. A su vez, la comisión estaba facultada para convenir los pormenores de la obra sanitaria con los poderes locales y provinciales, instituciones nacionales y particulares de asistencia social. También se buscaba la centralización de las cooperadoras escolares y, en 1941, se aprobó la organización de los servicios médicos y odontológicos enmarcados en la Ley 12.558.

Luego del golpe de Estado del 4 de junio de 1943, el gobierno *de facto* creó la Dirección Nacional de Salud Pública y Asistencia Social, formada por el DNH, los hospitales regionales dependientes del Ministerio de Relaciones Exteriores y organismos como la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, que fue desligada de la asistencia médico-escolar. En 1944, con el decreto N° 21.901, lo referente a beneficencia, hogares y asistencia social quedó bajo la gestión de la Secretaría de Trabajo y Previsión. Por su parte, el artículo 2° del decreto disponía que la Dirección Nacional de Sanidad Pública y Asistencia Social pasaría a denominarse Dirección Nacional de Salud Pública.

La Ley de Alfredo Palacios preveía la constitución de la red de Escuelas-Hogares, recayendo en el CNE la competencia para determinar el ambiente adecuado para su instalación, la elección del terreno, la elaboración del censo de los y las niños y niñas; el radio de acción del internado y la licitación pública de las obras, principalmente en las provincias de Salta, Jujuy, Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca, La Rioja y Corrientes, que se regirían por la ley 1420 y la ley Láinez. Se apostarían con un carácter departamental y en las zonas rurales cuya población escolar y la pobreza de los medios atentaran contra la obligatoriedad de la enseñanza.

Sobre este escenario, el modelo socializador propuesto apuntaba a la preparación para los trabajos regionales con chacras, jardines y talleres. Con un régimen de internado, ingresarían alumnos/as de 7 a 14 años, funcionando los cursos en aulas comunes y dormitorios habilitados en pabellones separados con una habitación para maestros/as y celadores/as. En los nombramientos del personal directivo tendrían preferencia matrimonios que acreditaran condiciones morales y técnicas para ejercer el cargo. Los cursos se extenderían por un lapso de ocho meses y durante los periodos en que no funcionaran las clases el CNE destinaría los establecimientos a colonias de vacaciones. La alimentación, el vestuario y la enseñanza de las disciplinas rurales correrían a cargo del CNE.

El modelo de internado podía tener resistencias al sustraer a los y las niños y niñas de su entorno familiar y lacerando, a su vez, la economía hogareña atribuible al trabajo infantil dominante en los espacios agrarios. Este proyecto tuvo sus advertencias, de modo tal que, a fines de la década de 1920, la Inspección General de Territorios manifestaba que rechazaba el modelo de internado por los trances de orden económico para su sostenimiento y las dificultades emocionales al desligar a los y las pequeños/as de las familias. Por su parte, el legislador Juan Antonio Solari defendía el sistema de internado y su labor benéfica sobre los nexos familiares:

Esto no es destruir vínculos de familias, sino crearlos ahí donde casi no existen, porque una vida oscura y sin horizonte adormece y anula los mejores sentimientos; esto no es preparar inútiles, sino suscitar hábitos de trabajo, amar a las labores en consonancia con las necesidades regionales, encauzar posibilidades en el niño para que pueda encauzarlas en su medio... [Solari, 1937, pp. 70-71].

El formato tutelar y el trabajo en los talleres, jardines y chacras anexos a los Hogares-Escuelas fortalecerían los sentimientos sobre el núcleo familiar y la economía de los hogares no peligraría desde la óptica de que los padres se desembozarían de la carga impuesta por la alimentación y el vestuario (Solari, 1937). En otro nivel, propendería a la asimilación de las comunidades indígenas y extranjeras al ideal de nación y el amor por la patria.

La situación de los indígenas reforzaba el sentimiento de desidia y las tramas de abandono y, a su vez, jalonaba los límites para la construcción de la nacionalidad. La directora de una escuela Láinez, Rosa Cruz Arenas, delegada de la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios en un pueblo de Santa Bárbara (Jujuy), narra sin ambages en el diario *La Capital*, en 1936, su experiencia laboral. Demarcando las limitaciones de los poderes públicos para el catastro identitario y la internalización de la idea de "patria", exponía:

...a los niños indios, maticos y chiriguano, jamás se les insinuó que debían ir a la escuela y la obligatoriedad de la ley de educación no existió para ellos. Al querer censar a esos niños, con el objeto de solicitar al Consejo Nacional de Educación la creación de un grado para indígenas, vi que carecían de nombre en castellano [...] Esto es de una importancia enorme si además de otras consideraciones tenemos en cuenta que son argentinos, y que la Patria no los habilita para ejercer los deberes y los derechos de todo ciudadano... [citada en Solari, 1937, p. 19].

La escolarización de las comunidades nativas se transformó en un motivo de disputa por parte del Estado y la Iglesia (Nicoletti, 2008), con proyectos de internados en la Patagonia con exiguas experiencias concretas, como el caso de la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá en Neuquén (Villar, 2020).

Sea como fuere, lo cierto era que las escuelas pequeñas no podían cumplir un programa de educación completo porque escaseaban de personal para atenderla o no eran aconsejables inversiones por parte del CNE en espacios geográficos que no guardaran relación con el número de niños/as que concurrían en la zona de influencia. Si bien estas cuestiones se tenían en cuenta al momento de fundar una escuela, usualmente por demanda de las comunidades, la denatalidad y el desplazamiento de las poblaciones eran frecuentes en el mundo rural. A ello se sumaban los locales que podían sufrir la clausura temporaria por el paupérrimo estado sanitario.

En función de propender mecanismos de ingeniería social, la Comisión también proyectó comedores para fortalecer la alimentación de la niñez, tanto en el espacio urbano como en el rural. Hacia la década de 1920 la alimentación en las escuelas rurales, ya fuera en los territorios nacionales o en las provincias, estaba a cargo, en líneas generales, de las cooperadoras locales y la partida de presupuesto estipulada por el CNE (Figura 13).

En el funcionamiento del servicio auxiliaban instituciones privadas como la Forestal (Santa Fe), que costeaba 16 comedores en esa provincia. Según el presidente de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, Carlos Broudeur, al año de sancionarse la ley se establecieron en el territorio nacional 1.300 comedores escolares y se subvencionó a 265

Figura 13.
La taza de leche. Escuela para aborígenes de Margarita Belén (Chaco).



Fuente: CNE, 1941, p. 176.

cooperadoras, con un promedio de concurrencia de 130.000 beneficiarios/as del servicio (CNE, 1941, p. 226).

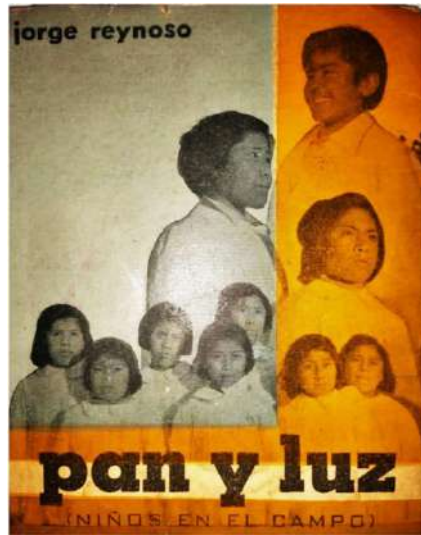
También se convino con el DNH la atención médica de los escolares y la actuación de un centenar de médicos que prestarían sus servicios *ad honorem*. Menos celeridad tuvo la construcción de Hogares-Escuelas, limitada por los recursos y la definición de la Dirección de Arquitectura del CNE sobre las construcciones apropiadas a cada región (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1939). Hacia 1940, se instituyeron y proyectaron los siguientes Hogares-Escuelas: San Antonio de los Cobres (Salta), para 120 niños; Icaño (Catamarca), dos pabellones para 30 niños internos cada uno; Campo San Mateo (Corrientes), en consideración por la Comisión de Ayuda Escolar debido a las características del terreno; Colonia Larrea (Chaco), en consideración; General Viamonte (Buenos Aires), dos pabellones para 30 niños cada uno; Colonia Acha (La Pampa), dos pabellones para 30 niños cada uno; Telán (La Pampa), un pabellón para 30 niños; General Acha (La Pampa), con capacidad para 100 niños; El Bolsón (Río Negro), con 108 niños internos y, por último, el internado en Menucos de Languiñeo (Chubut). También se habían creado, por parte del CNE, en Malargüe (Mendoza), Potrero de Uriburu (Salta) para cien niños internos y en Tres Lagos (Santa Cruz) para cien niños (CNE, 1941, pp. 227-228).

Voces críticas

Si bien amplios sectores políticos acordaron sobre la necesidad de la implementación de los internados, conforme transcurrió el tiempo los resultados no fueron los previstos. La óptica del maestro e inspector de Escuelas-Hogares Jorge Reynoso aglutinaba los focos de debilidad que acuñaron los internados y las dinámicas interpuestas del proceso político durante el peronismo. Había iniciado su carrera en 1914 en una escuela rural en Entre Ríos y su labor docente lo llevó a recorrer el país como maestro de adultos, soldados y presos. Fue también escritor y periodista y presidente de la Asociación de Maestros de San Ignacio (Misiones), y formó parte entre 1938 y 1939 del Consejo Directivo de la Asociación de Docentes Nacionales en Provincias. Realizó diversos ensayos sobre escuelas de fronteras y escuelas rurales y participó del Primer Congreso de Instrucción Primaria Rural realizado en Buenos Aires en 1938.

En 1957 Reynoso publicó *Pan y luz (Niños en el campo)*, un estudio crítico a modo de balance sobre la experiencia de los Hogares-Escuelas prologado por Alfredo Palacios (Reynoso, 1957) (Figura 14). El maestro planteaba los derroteros de la Ley 12.558 y sus debilidades burocráticas que la llevaron a naufragar alejándose de la iniciativa propuesta por Palacios: para el maestro, desde 1938 la ley había sufrido desviaciones y alteraciones fundamentalmente en lo atinente a las Escuelas-Hogares.

Figura 14.
Portada del libro del inspector de Escuelas-Hogares Jorge Reynoso (1957).



Primero, la creación de la Comisión había modificado el orden legal al suprimir al CNE las atribuciones para instalar Escuelas-Hogares, instituyéndose dos gobiernos: la parte técnica docente a cargo del CNE y la restante a la Dirección de Ayuda Escolar, quebrando la unidad de dirección y administración. Segundo, se generaba una superposición de atribuciones ya que la Comisión fue autorizada a formar un organismo burocrático constituido por médicos, odontólogos, directores y contadores. En rigor, nada en sí mismo novedoso y cuyo patrimonio era jurisdicción del CNE y la Ley 1420. En materia médica, el CNE contaba con la Inspección Médica Escolar, los comedores escolares y el servicio de distribución gratuita de vestidos y calzados. Hacia 1943 reinaba un entramado de superposición institucional: la obra sanitaria se fue extendiendo en el territorio nacional con médicos *ad honorem* que trabajaban para el CNE, los servicios médicos escolares de las provincias y los facultativos que estaban bajo el control de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar. Para Reynoso, había que suprimirla, encomendando solo al CNE la ejecución de los fines de la Ley N° 12.558 ya que la Comisión se había mostrado inoperante en sus funciones (Reynoso, 1957).

Las formulaciones del maestro no pecaban de argumento. En ocasiones, los Hogares-Escuela se creaban sin mediar la autorización del CNE, como el de Lago Posadas (Santa Cruz), donde por iniciativa del gobernador se ensayó un pequeño internado, viéndose el

CNE obligado a aceptarlo y autorizar su existencia a pesar de encontrarse a 550 kilómetros del puerto más cercano (San Julián) o de abastecerse de agua proveniente de una acequia antihigiénica. Por su parte, en la creación del Hogar-Escuela de Icaño (Catamarca) la repartición educativa no participó de la elección del terreno donde imperaba la infección palúdica, carecía de aulas y de una sala de enfermería. En otros lugares donde se apostaron sin la intervención de la Dirección de Arquitectura, el terreno era inapropiado, de mala calidad y escasa agua (Reynoso, 1957). Estos ejemplos demarcaban la autonomía que tenían los gobiernos provinciales e incluso los de los territorios nacionales que dependían directamente de la nación, al decidir por encima del reglamento que le daba al CNE ciertas atribuciones para la radicación de los internados.

Los problemas en el funcionamiento de las Escuelas-Hogares nunca fueron resueltos: en las visitas de inspección, de las que Reynoso formó parte, comprobó que había alumnos que vestían harapos; los exámenes médicos no se realizaban, no existía provisión de medicamentos y las partidas para gastos de alimentos llegaban tarde a los directores y por esta razón los comerciantes se negaban a proveerlos. Toda la responsabilidad de la marcha de los Hogares-Escuelas recayó sobre los directores y maestros que hacían a su vez de celadores manteniendo el servicio en ejercicio. La Ley de Palacios, según Reynoso, fue perdiendo su fisonomía y empobreciéndose y quedó en manos de la Dirección de Medicina Infantil durante el peronismo, como contracara a los onerosos Hogares-Escuelas construidos por la Fundación Eva Perón (Reynoso, 1957).⁷ Algunos internados fueron clausurados, como el de Lago Posadas (Santa Cruz), tomando como fundamento el aislamiento y las distancias de los centros urbanos para proveerse.

Podríamos suponer que el sistema de internado atentaba contra los derechos de las familias de criar a su prole o eran un medio de coacción para imponer una identidad nacional. ¿Cuáles fueron las posturas tomadas por las familias? Hay que señalar que el formato no era obligatorio y, por otro lado, si bien no disponemos de fuentes que accedan a este universo, hay ciertos indicios que nos sugieren que al igual que las escuelas comunes se transformaron en una demanda de las comunidades locales.

Sea como fuere, en 1951 el ministro de Salud de la Nación, Ramón Carrillo, transformó los Hogares-Escuelas en preventorios infantiles destinados a la internación de hijos/as de padres/madres tuberculosas/as. La Inspección de Hogares-Escuelas rechazó súbitamente la resolución ministerial aludiendo a que se violaba el espíritu de la Ley 12.558, pero no recibieron respuesta por parte de las autoridades nacionales. A pesar de ello, los internados continuaron funcionando sin recursos, debatiéndose en la pobreza y en la miseria.

⁷ La Fundación Eva Perón creó un total de veinte Hogares-Escuelas. Levantados a lo largo del país, alojaron a los y las niños y niñas y adolescentes de entre 4 a 16 años de edad en calidad de huérfanos abandonados.

Empero, como ha señalado Álvarez (2010), en un marco de mayor centralización, las nuevas concepciones relativas a la medicina asistencial, preventiva y social, la extensión de dispensarios y hospitales y la efectividad de las campañas sanitarias del peronismo constituyen elementos suficientes para resaltar los cambios sobre las continuidades en estos años en el norte del país.

Hacia 1949 se creó el Ministerio de Educación de la Nación, y el otrora CNE quedó bajo su jurisdicción como Dirección de Escuelas Primarias, perdiendo cierto margen de autonomía para gestionar las políticas educativas en el ciclo primario (Cammarota, 2010). Producto del proceso político vivenciado en Argentina, los Hogares-Escuelas quedaron reducidos, en el imaginario social y en la profusa propaganda del gobierno depuesto por el golpe militar de 1955, a los instituidos por la Fundación Eva Perón, en un contexto donde las niñeces comenzaron a percibirse como sujetos de derechos específicos.

Conclusiones

En este artículo hemos dado cuenta de los proyectos, actores e instituciones que avizoraron el problema del estado sociosanitario de la niñez rural. Los diagnósticos realizados por el DNH en la década de 1930 en cuanto a las posibilidades de enfrentar las enfermedades endémicas como el paludismo, la anquilostomiasis y el tracoma no redundaron en pronósticos alentadores, ya que los obstáculos para concebir ese proyecto encontraban sus límites en la extensión geográfica, los ajustes presupuestarios, los condicionamientos de raíz política, la superposición de las atribuciones referidas por los organismos del poder central o la falta de personal para “educar y curar”. Estas capas de intervención desafiaron las competencias de las élites estatales en aras de tejer las tramas consensuales con las reparticiones provinciales, tanto políticas como sanitarias y cuyos estudios y diagnósticos instalaron el problema de las enfermedades endémicas en las sociedades agrarias. De ahí que el diseño de las políticas públicas en el espacio rural forjó insignes agendas, pero con un carácter intermitente en su consumación, asumiendo los pormenores que dificultaban su creación, el funcionamiento y la apreciación de resultados en cuanto a la alfabetización y al control de las enfermedades crónicas debilitantes. Las derivaciones de las campañas sanitarias son difíciles de discernir, pero, al corto plazo, los tratamientos generaron respuestas inmediatas en el estado de salud, sin modificar de raíz las condiciones socioculturales de pobreza y marginalidad.

Las campañas del DNH tuvieron como epicentro las escuelas donde ofrecieron tratamiento primario para las enfermedades señaladas anteriormente. Los y las maestros/as rurales ocuparon un papel de auxiliares de los médicos itinerantes para tratar las

distintas patologías, e incluso se transformaron en vacunadores oficiales capacitados por los organismos sanitarios.

En tiempos de la Ley de Protección de los Niños en Edad Escolar (Ley 12.558) y la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, los dispositivos de intervención sobre las infancias rurales se diversificaron aunando estrategias de alimentación, escolarización medicalizada y los formatos pedagógicos tutelados como los Hogares-Escuelas. La planificación del breviario pedagógico-sanitario se vio superpuesta entre la antigua potestad que tenía el CNE para la radicación de los locales y la inspección médica escolar y las atribuciones que se le otorgaron a la Comisión, forjado a la luz de la Ley Palacios que, a juzgar por algunas voces críticas como la del inspector Jorge Reynoso, había sido desvirtuada y deslegitimada durante el peronismo, momento en el cual las experiencias de los Hogares-Escuelas fueron relegadas por los emplazamientos de la Fundación Eva Perón.

Por último, las fuentes no permiten entrever si congenió con el sistema de internados una disputa por la niñez rural, aunque pudimos rastrear en los archivos algunos pedidos de creación de internados por parte de las comunidades locales. Resta la posibilidad, o al menos la aspiración inconmensurable que nutre el oficio de los historiadores/as, de encarar este punto desde una mirada local, dándole agencia al posible acervo documental que haya persistido en ignotos repositorios para rescatar parte de la vida tutelar de esas niñeces rurales que fueron motivo de preocupación en la agenda de las élites urbanas, tanto políticas como médicas, a las que se les quería transmitir el mensaje de la "civilización" y su factor concomitante: la modernización capitalista.

Referencias

- Alemandri, P. (1934). *Notas sobre la enseñanza*. Cabaut.
- Álvarez, A. (2010). *Entre muerte y mosquitos. El regreso de las plagas en la Argentina (siglos XIX y XX)*. Biblos.
- Ascolani, A. (2007). Las escuelas normales rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900-1946). En F. Werle (org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, Práticas e Formação do Professor* (pp. 373-324). Unijuí.
- Attara, J. (2007). *Prácticas sociales e institucionalización de la infancia durante el primer peronismo. Estudio de caso Hogar Escuela coronel Juan Domingo Perón*. Ponencia presentada en las XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Biernat, C. (2016). Continuidades y rupturas en el proceso de centralización de la administración sanitaria (1880-1945). *Trabajos y Comunicaciones*, (44). <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyCe021>

- Birn, A.-E. (2018). "Revolución nada más". La campaña de la Fundación Rockefeller contra la uncinariasis en México durante la década de los años veinte. *Históricas Digital*, 257-287. https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/curar_sanar/494_04_09_rockefeller.pdf
- Cammarota, A. (2010). El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (15), 63-92. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382010000200004
- Cammarota, A. (2020). Nacionalizar y educar: problemas de la educación común en los territorios nacionales (1890-1940). *Avances del Cesor*, 17(22), 23-50. <https://doi.org/10.35305/ac.v17i22.1048>
- Cárcano, R. (1933). *800.000 analfabetos. Aldeas escolares*. Roldan.
- Castillo, I. (1937). Anquilostomiasis. Su incidencia y profilaxis en la provincia de Corrientes. *Boletín Sanitario del DNH*, 1(4), 301-320.
- Casullo, F. (2012). En torno a la historia de la salud en los territorios nacionales de la Patagonia Norte. *Estudios Digital*, 135-139. <https://doi.org/10.31050/re.v0i0.2559>
- Civera, C. (2011). *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano*. Porrúa.
- Colangelo, M. A. (2019). *La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930*. Ediciones UNGS.
- CNE [Consejo Nacional de Educación] (1941). *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Buenos Aires Talleres Gráficos.
- De Marco, C. (2021). ¿Qué es la niñez rural para la historia? Una revisión y una propuesta desde Argentina. *Historia Caribe*, 16(39), 189-223. <https://doi.org/10.15648/hc.39.2021.2964>
- DNH [Departamento Nacional de Higiene] (1908). 15(8), 351-362.
- DNH (1937). *Boletín Sanitario*, 1(1), 3-4.
- DNH (1937). *Boletín Sanitario*, 1(5), 401.
- DNH (1938). *Boletín Sanitario*, 2(2).
- DNH (1939). *Boletín Sanitario*, 3(1), 892-894.
- Di Liscia, M. S. (2009). Cifras y problemas. Las estadísticas y la salud en los territorios nacionales (1880-1940). *Salud Colectiva*, 5(2), 259-278.
- Di Liscia, M. S. (2010). Instituciones "portátiles". La sanidad pública en los territorios nacionales (1880-1910). En E. Bohoslavsky y G. Soprano (eds.), *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)* (pp. 359-386). Universidad Nacional de General Sarmiento/Prometeo.
- Girbal-Blacha, N. M. (2014). Cultura agraria y territorio Formosa (Argentina) en la primera mitad del siglo XX. *História Unisinos*, 18(3). <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2014.183.09>
- Gutiérrez, T. (2002). El peronismo y el "Mundo agrario". Una visión sobre el agro argentino, 1949-1955. *Mundo Agrario*, 2(4). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.610/pr.610.pdf
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1939). Comisión Nacional de Ayuda Escolar (Ley 12.558). 5.
- Nicoletti, M. A. (2008). *Indígenas y misioneros en la Patagonia. Huellas de los salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios*. Continente.

- Oliver, F. (1939). Inspección General de Territorios, 24 de julio de 1939. *El Monitor de la Educación Común*, 58(799), 61-77.
- Penna, J., y Barbieri, A. (1916). *El paludismo y su profilaxis en Argentina*. Establecimiento Gráfico M. Rodríguez.
- Petitti, E. M. (2016). La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). *Mundo Agrario*, 17(34).
- Reyna, C. (2019). La lucha antitracomatosa escolar en Santiago del Estero, Argentina (1920-1940). *Revista CS*, (27), 13-35. <https://doi.org/10.18046/recs.i27.2703>
- Reynoso, J. (1957). *Pan y luz (niños en el campo)*. Sarmiento.
- Rodríguez, L. G. (2020). Las escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952). *Mundo Agrario*, 21(47).
- Ruiz, P. O. (1938). Primera reunión del personal técnico de los servicios de paludismo, tracoma y anquilostomiasis del norte del país. *Boletín Sanitario del DNH*, 2(2), 128.
- Solari, J. A. (1937). *Defensa nacional urgente. Creación de Hogares-Escuelas en las provincias del norte y territorios*. Librería La Vanguardia.
- Tarrago, E. (1946). El maestro rural. *El Monitor de la Educación Común*, (65), 887-888.
- Tejerina, M. E., Wizny, J., y Castillo, F. (2010). *El Hogar Escuela durante los años peronistas: los casos de Salta y Jujuy*. Ponencia presentada en el III Encuentro de la Red Internacional Marc Bloch Estudios Comparados en Historia. Europa-América Latina, FHycS-UNJU, San Salvador de Jujuy.
- Villar, C. (2020). La Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá (territorio nacional de Neuquén, 1937-1943): una experiencia de educación nacionalizadora, civilizatoria y asimilacionista. *Identidades*, 19(10), 101-117. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/146596>
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Paidós.

Procesos contradictorios en la construcción histórica del sistema de educación Normal en México

Contradictory processes in the historical construction of the Normal education system in Mexico

Salvador Camacho Sandoval*
Mayela Legaspi Lozano**

Resumen

En este trabajo se analiza la configuración zigzagueante e irregular de la elaboración y puesta en marcha de políticas educativas en la formación de docentes en el país, desde un marco de análisis de la propuesta secuencial de las políticas públicas en donde interesan en particular las etapas de selección e implementación desde un enfoque top-down. Se aborda con una metodología cualitativa de análisis documental, los resultados permiten identificar cómo las escuelas Normales fueron adquiriendo algunos de sus rasgos distintivos que les han dado identidad histórica, así como

* Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es Maestro en Investigación Educativa, Doctor en Historia de América Latina y autor de libros y artículos sobre educación, historia, política y cultura. Es premio John Nuveen en Chicago y Premio Aguascalientes en Humanidades. Fue consejero electoral, cronista, director de educación media superior en Aguascalientes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8065-5530>, correo electrónico: camacho_sal@yahoo.com.mx

** Docente investigador de la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez". Es Licenciada en Administración de Empresas por la UAA y Maestra en Administración de Personal por la UCTO, ha sido docente en educación básica y en diversas instituciones de educación superior, en especial de escuelas Normales; actualmente es estudiante de la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7601-4247>, correo electrónico: legaspimayela@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Camacho Sandoval, S., y Legaspi Lozano, M. (2023). Procesos contradictorios en la construcción histórica del sistema de educación Normal en México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 61–81. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.408>



la configuración de un sistema heterogéneo por la creación reactiva de este tipo de instituciones, con una serie de problemas y desigualdades que les acompañan hasta la actualidad.

Palabras clave: Política educativa, historia, formación inicial.

Abstract

This paper analyzes the zigzagging and irregular configuration of the development and implementation of educational policies in teacher training in the country, from a framework of analysis of the sequential proposal of public policies where the stages of selection and implementation from a top-down approach are of particular interest. It is approached with a qualitative methodology of documentary analysis, the results allow us to identify how Normal schools acquired some of their distinctive features that have given them historical identity, as well as the configuration of a heterogeneous system due to the reactive creation of this type of institutions, with a series of problems and inequalities that accompany them to the present day.

Keywords: Educational policy, history, initial training.

Introducción

El gobierno federal en México, encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, ha impulsado una reforma educativa con el nombre de *Nueva Escuela Mexicana*, la cual parte de un señalamiento crítico al conjunto de políticas educativas instrumentadas en los anteriores sexenios gubernamentales. En sus declaraciones matutinas se ha referido a esta nueva propuesta. En una ocasión afirmó que con los cambios al modelo educativo vigente su gobierno no seguirá formando profesionistas “deshumanizados” y “egoístas”, como era el propósito de la “política neoliberal”. En esa conferencia de prensa el titular del Ejecutivo federal sostuvo que durante los 36 años de gobiernos neoliberales las autoridades “querían privatizarlo todo”; luego anunció cuatro ejes de la nueva política educativa: mejores condiciones laborales para el magisterio, nuevos programas y contenidos temáticos, incremento de becas para estudiantes y mejoras a la infraestructura educativa del país. Sobre el cambio a los contenidos temáticos, el presidente aclaró que la revisión se está realizando con la participación de maestros y no solo de los expertos (Domínguez, 2022).

Por su parte, el Director General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Marx Arriaga Navarro, señaló que había que acabar con el modelo educativo neoliberal, el cual era “meritocrático, conductista, punitivo, patriarcal, eurocentrista, competencial [sic] y colonial” (Ramos, 2022). A partir de estas y otras declaraciones se presentaron debates en torno a los objetivos y contenidos de la nueva reforma educativa.

Algunos de ellos tienen que ver con el impacto que tienen estos cambios en la formación de profesores de educación básica, en particular las repercusiones que tienen en los planes y programas de las escuelas Normales del país. En este sentido, vale preguntarse: ¿Habrá que eliminar lo que se ha venido haciendo en las dos últimas administraciones gubernamentales? ¿Habrá un trabajo organizado para sincronizar las reformas curriculares de educación Normal con las de educación básica? ¿Cuándo y qué estrategias se instrumentarán para capacitar de la mejor manera a los docentes de educación Normal para que, a su vez, preparen a sus estudiantes como futuros docentes que aplicarán el modelo de la *Nueva Escuela Mexicana*?

En diciembre del 2018 se discutieron las adaptaciones que debían hacer las Normales frente al *Nuevo Modelo Educativo* impulsado en los años recientes por el gobierno de Enrique Peña Nieto (2013–2018). Se habló de que, por fin, iba a ver una sincronía entre el modelo educativo y los planes y programas de las escuelas Normales. Ya no habría anacronismo entre el perfil de los egresados de estas escuelas con lo que tendrían que enseñar a sus alumnos de preescolar, primaria o secundaria, aunque se reconocía que muchas de estas instituciones no estaban siendo atendidas por el gobierno en cuanto a formación profesional de los docentes, apoyos tecnológicos, de materiales pedagógicos e infraestructura, incorporación de nuevos contenidos académicos, etc. (López et al., 2018). No pasaron dos años cuando ya se estaba hablando de la *Nueva Escuela Mexicana*, los cambios de currículo en educación básica y la obligada adaptación de planes y programas de estudio en las escuelas formadoras de profesores.

Como en otros periodos gubernamentales en el país, esta iniciativa trata de imponer un sello distintivo sexenal, lo cual, en los hechos, configura procesos complicados y a veces contradictorios en el sistema de educación Normal. En este trabajo se analizará precisamente la configuración zigzagueante e irregular de la elaboración y puesta en marcha de políticas educativas en la formación de docentes en el país, poniendo énfasis en la naturaleza de los contenidos curriculares y sus momentos de cambio, en muchas ocasiones caracterizados por dificultades y desfases con el subsistema de educación básica, al que deben de atender. Para cumplir con este propósito, en este trabajo se hace alusión rápida al origen de la educación Normal para luego atender los cambios curriculares realizados en las últimas décadas.

La historia de la educación Normal en México es una historia de decisiones verticales por parte de autoridades gubernamentales que poco consideran al magisterio y sus fundamentos no siempre son pedagógicos. Han existido lineamientos pragmáticos, sociales y también políticos en un lapso temporal de largo aliento, cuyos resultados a veces se alejan de lo que las niñas, niños y adolescentes de especial, preescolar, primaria y

secundaria requieren en su formación. La aparición de una diversidad de modalidades de educación Normal no siempre atiende aquello que en lo particular se planeó atender. En el medio rural, por ejemplo, se enseñó en un tiempo con programas de escuelas Normales urbanas, perdiendo una rica tradición de las escuelas campesinas. En otras ocasiones, la presencia de criterios sindicales suele prevalecer en la aparición de nuevas escuelas con modalidades particulares, cuyos docentes no ingresan a partir de criterios académicos, etc.

Aún a partir de 1984, cuando la educación Normal pasó a ser educación superior y cuando se suponía que habría mayor organización y mejor planeación, los resultados no fueron positivos. Un balance acerca de los avances sobre las decisiones tomadas a partir de aquel año se hizo una década después y el panorama no era el mejor. La propia Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano señaló "problemas de fondo" y anotó que las escuelas Normales vivieron una "tradición endogámica", por lo que no mantenían relaciones con otras instituciones académicas, nacionales y extranjeras, y rechazaban por principio cualquier propuesta, sobre todo externa, para cambiar. A ello se sumaban

...el deficiente desarrollo académico de sus plantillas de profesores, necesario para hacerse cargo de las nuevas tareas de investigación, difusión, promoción de la cultura y administración escolar; el insuficiente presupuesto y deterioro de la infraestructura física educativa; una estructura organizativa y de gestión escolar inadecuada, y el desconocimiento de mecanismos para la planeación, incluyendo los procesos de evaluación institucional. A estos problemas se sumaba la indeterminación de la demanda de ingreso a las escuelas normales, y que no se consideraban las necesidades sociales de formación de profesores ni el crecimiento del Sistema Educativo Nacional en sus diferentes niveles y tipos de servicio [Medrano et al., 2017, p. 16].

En síntesis, este análisis a los diez años de haber sido elevadas las Normales al rango de instituciones de educación superior mostró que no existieron procesos de reestructuración paulatina para la mejora de sus recursos tanto humanos como financieros y materiales. Cada subsistema de educación Normal siguió con sus rutinas e inercias sin mayor coordinación y sin una política educativa que considerara a los grupos y personas involucradas. Por todo esto, en la actualidad, al plantear un proyecto ambicioso en todo el sistema educativo nacional, es imprescindible partir de una historia del normalismo mexicano con continuidades y rupturas, una historia en la que las autoridades gubernamentales asumen un protagonismo en dirigir desde arriba el rumbo de escuelas formadoras de docentes, pero que, al mismo tiempo, enfrentan en los hechos una dinámica de negociaciones y resistencias diversas, las cuales provocan que los resultados esperados no sean los que se diseñaron en un inicio.

Perspectiva teórica-metodológica

En este estudio se retoma como marco de análisis la propuesta secuencial de las políticas públicas (Roth, 2008), que se definen como un conjunto de acciones intencionadas y causales que buscan atender cuestiones de interés público y de beneficio social, y que son consideradas idóneas para resolver un problema. Idealmente, en la formulación de dichas políticas intervienen actores educativos y parte de la ciudadanía en conjunto con la autoridad gubernamental, lo que les da legitimidad, además son implementadas por actores del Estado o vinculados a él y configuran un patrón de comportamiento tanto para el gobierno como para la sociedad. Se caracterizan además por ser planes específicos de acción limitados que buscan resolver un problema público en particular o mejorar una situación específica de vida social (Aguilar, 2010). Por tanto, en el caso de la educación se diseñan políticas educativas, las cuales son acciones de gobierno que buscan transformar la realidad educativa (INEE-IIPE-UNESCO, 2018), también pueden ser creadas por organizacionales internacionales, privadas y no gubernamentales, además, sus propósitos pueden ir más allá de los fines escolares y vincularse con la economía, la administración, la ley, la ética, etc. (Espinoza, 2009).

La propuesta secuencial de las políticas educativas plantea desde una perspectiva formal etapas para el proceso de solución de problemas, las cuales están integradas por la definición del problema público y establecimiento de agenda, la identificación de soluciones alternativas, la evaluación de las opciones, la selección de opciones de política pública, la implementación y la evaluación (Parsons, 2007). En este estudio en particular interesan las etapas que refieren a la selección de opciones de política pública y su implementación desde un modelo racionalista con enfoque *top-down*, el cual se interesa en examinar la toma de decisiones de las autoridades educativas en la instrumentación de medidas y en el curso que siguen a partir de su intervención (Revuelta, 2007).

En la revisión de antecedentes empíricos sobre el tema, a nivel internacional se encuentra que la implementación de políticas públicas puede enfrentarse con resistencias por parte de los actores involucrados, quienes buscan hacer valer sus puntos de vista y sus intereses. La historia de la educación es clave para comprender la operación real de las políticas que previamente fueron diseñadas por un grupo de personas, vinculadas o no al resto de los actores educativos en cuestión. En este sentido, en ocasiones las políticas se interpretan por los actores a través de lentes históricos, pero a veces no (Antonowicz et al., 2020).

En el plano nacional, Barrios (2016) realiza un análisis de políticas públicas para conocer algunos factores causales que han suscitado la crisis en el sector educativo a nivel básico y la relación que dichos factores guarda con las escuelas Normales como

instituciones responsables de la formación docente. Entre sus hallazgos señala que son instituciones con una fuerte identidad histórica, por lo que es menester considerar los procesos históricos por los que han transitado para plantear recomendaciones de política viables para su transformación.

Este estudio se elaboró desde una perspectiva cualitativa, mediante un proceso analítico-sintético en el que se agrupó, organizó e integró información pertinente en libros, artículos, tesis y ponencias de congresos, así mismo se usaron fuentes primarias y estadísticas en torno al objetivo de investigación. Puede decirse que en este trabajo se tuvo como foco el presente educativo, visto desde una perspectiva histórica, la cual permite comprender que la toma de decisiones en materia de política educativa suele elaborarse desde “arriba”, sin considerar la experiencia, intereses y opiniones de quienes instrumentan dicha política educativa; además, tales decisiones se hacen considerando criterios administrativos y políticos de quienes llegan a gobernar.

Desarrollo

Antecedentes del normalismo mexicano

Los primeros indicios sobre la formación de docentes en México se encuentran en la Compañía Lancasteriana, que en 1822 creó su primera escuela denominada “Sol”, una institución privada en donde se elegía a los mejores estudiantes para ser formados como maestros o monitores de aproximadamente una decena de niños (Ducoing, 2004). La segunda escuela se inauguró el 16 de noviembre de 1823 en el antiguo convento de betlemitas. La escuela se llamaba “La Filantropía” y ofrecía enseñanza primaria (lectura, escritura, aritmética y catecismo), así como educación Normal, para preparar maestros de primeras letras con el método lancasteriano (Meneses, 1998). Se había dejado atrás la dependencia con España, después de una década de guerra, y los nuevos grupos en el poder asumían un interés por crear un sistema educativo para la nueva nación.

México, como país independiente, se sumó a la tendencia europea de posicionar a la educación como un importante asunto de interés público que implicaba la intervención del Estado para llevarla a la población y también para direccionar y regular sus contenidos y a los actores involucrados. Con la influencia de la Ilustración y luego con las ideas liberales, los sistemas públicos de educación se establecieron en Europa y luego en los países nacientes de América Latina (Bowen, 1992), aunque el proceso no fue fácil y la presencia en los gobiernos federales tardó en consolidarse. La primera mitad del siglo XIX mexicano fue de guerras, invasiones, desorden administrativo, problemas económicos e inestabilidad política, lo cual impedía la construcción de un sistema educativo sólido y eficaz.

En México, en 1842, el presidente Antonio López de Santa Anna estableció la Dirección de Instrucción Primaria y esta, a su vez, delegó la enseñanza obligatoria de todo el país a la Compañía Lancasteriana, que respondía a intereses privados. Posteriormente, el nuevo presidente de la República, Nicolás Bravo, ratificó la presencia de la Compañía y solicitó la fundación de una escuela Normal, también a cargo de la compañía lancasteriana. Así permaneció la formación de profesores durante más de medio siglo (Arnaut, 1998) y fue hasta finales del siglo XIX cuando se concretó la iniciativa de asumir la responsabilidad gubernamental de dirigir el rumbo de la educación Normal en el país.

La valoración del trabajo del profesor fue adquiriendo presencia social, en especial entre la élite intelectual, la cual consideraba que su función era muy importante para sacar adelante a un pueblo atrasado social y culturalmente. Ignacio Manuel Altamirano Basilio, el destacado y polifacético intelectual mexicano, al referirse a los maestros, escribió:

El profesorado es una especie de sacerdocio y por lo mismo se deben a los profesores todas las consideraciones a que tienen derecho los que desempeñan la noble misión de sacar al pueblo del sepulcro de la ignorancia, para traerlo a la vida de la inteligencia. Por esto, porque, con raras excepciones, la mejor garantía de un corazón recto es una inteligencia ilustrada, y porque en una democracia debe considerarse al maestro como uno de los más importantes funcionarios públicos, ha querido la ley que estén dotados de una instrucción superior [citado en Cárabes et al., 2000, p. 60].

Con este tipo de ideas sobre el docente, la preocupación por mejorar su formación y desempeño fue creciendo. Ejemplo de este avance fue la creación de cuatro instituciones educativas sobresalientes: la Escuela Modelo de Orizaba, la Escuela Normal de Jalapa, la Escuela Normal del Distrito Federal y la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria. La primera, la llamada "Escuela Modelo de Orizaba", aunque duró poco tiempo, representó el inicio de la instrumentación de una pedagogía moderna para la enseñanza. En dicha escuela sobresalió la participación de dos pedagogos importantes: el suizo Enrique C. Rébsamen y el alemán Enrique Laubscher, quienes, a su vez, fueron los fundadores de otras instituciones. Se podría decir que ambos fueron líderes académicos que le dieron cauce a la educación Normal en el país.

En la Escuela Modelo de Orizaba, además de ofrecer educación primaria, se impartían cursos cortos de seis meses para preparar a profesores. Los temas que se abordaban eran oral, español, aritmética, geometría, dibujo, historia, ciencias naturales, física, música, gimnasia, francés e inglés. Los cursos teóricos eran impartidos por Enrique C. Rébsamen y los prácticos por Enrique Laubscher, quien preconizaba los principios de la enseñanza objetiva (Meneses, 1998).

La segunda institución importante fue la Escuela Normal Veracruzana, la cual sentó las bases para la conformación de las escuelas Normales de nuestro tiempo, en lo que refiere a la formación de profesores en dos aspectos fundamentales: la formación teórica vinculada con la práctica docente en escuelas primarias. Para su fundación, el gobernador de Veracruz Juan de la Luz Enríquez solicitó a Rébsamen que planeara y organizara la creación de la "Escuela Normal de Jalapa", proyecto que se aprobó mediante decreto en 1886. Rébsamen fue el director de la institución e implementó corrientes pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart y Friedrich Fröbel; además contaba con una primaria anexa para realizar prácticas por parte de sus estudiantes, ello llevaría a la institución a ser reconocida en aquel tiempo como formadora de los mejores profesores de México (Meneses, 1998). A esta escuela se le conoce actualmente como Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", cuyos resultados educativos e indicadores sobresalen con respecto a las demás escuelas Normales del país (Tercero y Márquez, 2020).

La tercera institución fue la "Escuela Normal del Distrito Federal", cuya particularidad fue que se constituyó como federal y nacional, y representó el primer antecedente en el que el gobierno central tomó la directriz de la formación de profesores. Su creación por decreto fue en 1885 e inaugurada en 1887; su fundador fue Laubscher, por instrucciones de Manuel Baranda, entonces ministro de Educación. La escuela era solamente para varones y se ofrecían materias de pedagogía, álgebra, geografía, español, literatura, gimnasia, metodología del sistema Fröbel, caligrafía y ejercicios militares. Adicionalmente contaba con una escuela de párvulos para niños de 4 a 7 años y una para instrucción primaria para alumnos de 7 a 14 años, ambas anexas a la institución. Esta escuela no tuvo el mismo impacto que la de Jalapa, pues solo se habían graduado 49 profesores, debido, en parte, a que los sueldos de los docentes eran muy bajos, más aún si se laboraba en la provincia (Meneses, 1998). Esta escuela se convirtió en 1925 en la Escuela Nacional de Maestros (Navarrete-Cazales, 2015).

La cuarta institución fue la "Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria", cuyo número de egresadas fue superior al de la "Escuela Normal del Distrito Federal" y representa uno de los referentes importantes sobre cómo esta enseñanza se perfila como una profesión feminizada. Una vez que se abrió la Escuela Normal del Distrito Federal para varones, la secundaria de niñas se transformó en Normal para mujeres, en la cual sus egresadas podían laborar tanto en la capital como en la provincia. Su plan de estudios, a diferencia de la Escuela Normal del Distrito Federal, era limitado por el hecho de ser mujeres; por ejemplo, los cursos de matemáticas se reducían, se sustituía la materia de economía política por economía doméstica y se agregaba la clase de labores femeniles (Meneses, 1998).

Lo anterior no significa que no hubiera escuelas formadoras de maestras y maestros en los estados de la República. En 1875, por ejemplo, ya había planteles de este tipo en cinco estados: Durango, Guanajuato (una para hombres y otra para mujeres), Nuevo León, San Luis Potosí (dos) y Sonora (Meneses, 1998). En 1878 se sumaría la de Aguascalientes (Terán, 2018), en 1879 la de Puebla, en 1881 la de Jalisco y otra en Nuevo León, en 1886 las de Michoacán, Querétaro y Veracruz (Meneses, 1998).

Para el año 1900 sumaban ya 45 escuelas a nivel nacional, aunque con una dispersión de programas y métodos de enseñanza (Navarrete-Cazales, 2015). El 12 de noviembre de 1908 se reconoció a las escuelas Normales como instituciones formadoras de docentes al expedirse la Ley Constitutiva para asegurar su calidad; en esta normativa se estableció el plan de estudios de cinco años y la necesidad de contar con una escuela anexa para que los alumnos realizaran sus prácticas docentes. Una vez que terminaban su formación presentaban un examen profesional (Meneses, 1998).

Enrique C. Rébsamen fue uno de los que impulsaron la fundación de estas primeras escuelas Normales, a las que se les consideró como cuerpos colegiados capaces de asumir una doctrina pedagógica con bases científicas que mejorarían el desarrollo de la educación en las escuelas públicas. En 1901, el presidente Porfirio Díaz lo nombró Director General de Enseñanza, y con esto contribuyó a que durante los últimos años del Porfiriato la obra educativa representara un parteaguas en la historia de la educación, no por la cobertura alcanzada sino por la construcción conceptual que hicieron especialistas y teóricos de la época (Ducoing, 2013).

El 7 de abril de 1910, a unos meses de que estallara la Revolución, se fundó la Escuela Nacional de Altos Estudios por indicaciones de Justo Sierra Méndez; al interior de ella operó la Escuela Normal Superior. Se definió como "superior" por tres razones: la primera, con la intención de diferenciarla de las escuelas Normales que ya existían; la segunda, porque formaría profesores en un esquema similar a Francia, país que había creado escuelas Normales importantes para formar docentes y para crear mecanismos de selección y contratación, y la tercera, porque se buscaban métodos de enseñanza basados en el método científico con dos áreas a atender: la disciplinar y la pedagógica. En 1921 hubo una reorganización de la Escuela Nacional de Altos Estudios adquiriendo el nombre de Facultad de Altos Estudios (Ducoing, 2004).

El normalismo posrevolucionario

Al crearse la SEP (Secretaría de Educación Pública) en 1921, la formación de profesores tuvo prioridad al impulsar un gran proyecto educativo, de corte centralista, para asegurar que se crearan escuelas en los lugares más apartados del país y llegaran maestros com-

prometidos y preparados. Fue así que, en 1922, se creó la primera Escuela Normal Rural en Tacámbaro, Michoacán, con la intención de formar maestros para que trabajaran en comunidades rurales e indígenas. Según Alicia Civera (2001), estas escuelas

...nacieron envueltas dentro de la mística de ser instituciones de campesinos comprometidos con la civilización y el mejoramiento de la vida de los propios campesinos y de ser escuelas que abrirían oportunidades económicas, políticas y culturales para los sectores populares [p. 2].

La creación de las escuelas Normales rurales en el trasfondo obedeció a que las autoridades educativas federales no lograban cambiar a las escuelas Normales creadas durante el Porfiriato, cuya tendencia era atender a las comunidades urbanas y sus egresados se mostraban reticentes a laborar en zonas rurales. La decisión final fue crear Normales rurales con una visión acorde a los nuevos tiempos de la posrevolución (Arnaut, 2004). De esta forma, la intención de la autoridad fue aliviar la marginación y pobreza de las zonas desfavorecidas mediante la formación de profesores; prevalecía un razonamiento que Meny y Thoenig (1992) clasifican en la implementación de políticas como de primacía jerárquica, en la cual una orden es suficiente para que se lleve a cabo.

La creación de la SEP fue muy importante, porque se construyó una nueva política educativa con una filosofía de crear al *hombre nuevo* y crear el "alma nacional", vinculada a la reconstrucción del Estado y al mejoramiento de un país con una población devastada por la guerra, la pobreza, el hambre y las enfermedades. Frente a esta grave situación los maestros eran los agentes del cambio y su papel social fue muy importante. José Vasconcelos, como titular sobresaliente de la nueva secretaría, promovió el llamado "renacimiento cultural mexicano", al mismo tiempo que favoreció la movilización de personas para alfabetizar y llevar los beneficios de la cultura a niños y adultos que vivían en lugares apartados del país. En este proceso hubo continuidades, pero también importantes rupturas (Vaughan, 1982).

Durante esos años la política educativa, que surgía desde arriba, logró empatar con las peticiones de los grupos que demandaban mejores condiciones de vida, y en este contexto el maestro rural fue agente de cambio. El intelectual revolucionario se extendió a los profesores de primaria porque, a pesar de tener un trabajo modesto e ignoto, fueron clave en la Revolución. El profesor, en palabras de James Cockroft (1967), era "ingenuo, espontáneo e idealista", además de ser "elocuente en sus discursos y escritos" y de gozar de "la confianza de las masas semianalfabetas, cuyo sufrimiento conocían, pero que no estaban preparadas para la sutileza de los complicados enredos de la lucha política interna" (pp. 565-566). Algunos de estos maestros rurales sobresalieron y llegaron a formar parte importante en grupos revolucionarios, tal como lo fue Otilio Montaña, que estuvo con

Emiliano Zapata y colaboró en la redacción del Plan de Ayala, documento fundamental en las reivindicaciones de los campesinos del sur.

En 1924 Álvaro Obregón formalizó la fundación de la Escuela Normal Superior por decreto, junto con la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela de Graduados. Con ello desapareció la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México. En la Escuela Normal Superior se ofrecieron nuevos programas y certificaciones, entre ellas las de misionero de educación en rancherías y pequeños poblados, director e inspector. En mayo de 1929, con la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad, a la Escuela Normal Superior se le atribuyeron nuevas funciones y una estructura particular, lo que le dio un auge académico con programas de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, así como formación de directores de educación rural. En 1934, la SEP centralizó aún más la formación de profesores y con ello la Normal Superior se separó de la UNAM (Ducoing, 2004). Con estas decisiones de política se mantuvo una misma lógica de implementación de arriba hacia abajo, pues se legisló con la intención de concretar acciones previsibles, al parecer sin resistencias de los involucrados (Parsons, 2007).

A principios de 1930, la SEP hizo un diagnóstico de las escuelas Normales rurales, encontrando que egresaban pocos maestros, que las instalaciones eran deplorables, que no se coordinaban con el sector agropecuario y, por ende, que no estaban bien preparados. Por lo anterior, las autoridades de dicha secretaría tomaron la decisión de crear las Escuelas Regionales Campesinas, que consistieron en la unión de tres instituciones: las Normales rurales, las misiones culturales y las centrales agrícolas. Llegaron a ser 35 y su influencia fue notoria en la vida de las regiones en donde se ubicaron, por su relación y atención a las necesidades que tenían los pobladores de la comunidad. Además, el sistema de internados con los que contaban les daba una dinámica que les permitía llevar a cabo experiencias relevantes de coeducación y autogobierno (Civera, 2001). Así, derivado de un ejercicio sobre el estado actual de dichas instituciones, se eligió como alternativa de solución la creación de un nuevo tipo de escuela, bajo la misma creencia de que la implementación es lineal, las normas se respetan y los actores involucrados se adhieren a ellas (Pressman y Wildavsky, 1998).

En 1938, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934–1940) inició un proceso de rebeldía antigubernista de los normalistas rurales que se acentuó, sobre todo, en el gobierno siguiente, encabezado por un presidente conservador, el general Manuel Ávila Camacho. En los inicios de la educación socialista en 1934 los profesores fueron protagonistas del radicalismo ideológico y de una práctica de compromiso con las ideas de justicia e igualdad que pregonaban representantes gubernamentales y el propio presidente Cárdenas (Vaughan, 2000; Camacho, 2002). Por lo anterior, se puede reconocer que las políticas públicas una vez que se implementan construyen identidades, tradiciones y rutinas que

se institucionalizan, por lo que las escuelas son reticentes a cambiar; es lo que Pierson (2000) llama “dependencia de la trayectoria”, según la cual es necesario identificar la historia de las políticas que se han llevado a cabo para la elección de alternativas de solución y su implementación.

El normalismo del “Milagro mexicano”

Con una política en contra de los grupos de izquierda en el campo y en la ciudad, los normalistas rurales se vieron desfavorecidos. En 1941 el gobierno clausuró varias escuelas Normales. Algunas de las causas fueron: los vínculos que los normalistas tenían con las luchas campesinas y con el reparto agrario; las disputas por la dirección del movimiento magisterial a nivel nacional, que culminaron con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943, y la rebeldía de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), organización política radical del alumnado que se creó en 1935. Al cerrarse estas escuelas Normales, en su lugar se crearon dos instituciones: las Prácticas Agrícolas y las Escuelas Normales Rurales, estas últimas, con internados, ya no fueron mixtas. Además al subsistema de escuelas Normales se le redujo el presupuesto, se “depuró” a los docentes y el plan de estudios fue igual al de las escuelas Normales urbanas. A pesar de estos cambios, las Normales rurales conservaron su identidad prosocialista (Civera, 2001). Como se mencionó en párrafos anteriores, esta dependencia de la trayectoria de la política creó una identidad difícil de desvincular, por lo que a pesar de las decisiones de gobierno desde una perspectiva *top-down*, en la que se busca “la obediencia perfecta” (Meny y Thoenig, 1992, p. 162), las políticas implementadas en años previos generaron resistencias y rechazo.

En 1945 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) para formar maestros en servicio que habían sido habilitados para dar clases pero que no tenían la preparación normalista. Para ello debieron realizar en seis años su formación a través de dos modalidades: la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral. Posteriormente, la Escuela Oral se dedicó a formar maestros en servicio de nivel federal no titulados, a donde asistían de viernes a domingo durante todo el año (Meneses, 1998). Las escuelas orales terminaron por transformarse en los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) (Ortiz et al., 2015), manteniendo la trayectoria de la política por la que fueron creadas, es decir, por una decisión centralizada de gobierno federal en la que designaron como ejecutoras a estas escuelas, con un objetivo claro: la formación de maestros en servicio; características que corresponden a esta perspectiva (Parsons, 2007).

En 1946 quedaban 18 escuelas Normales rurales, conservando su internado, con hombres y mujeres separados; nueve eran escuelas femeninas y nueve masculinas, no había requisitos para el ingreso, sin embargo, conservaron de la Escuela Regional Campesina

su identidad como escuelas para campesinos y la organización estudiantil de la FECSM, que intervenía en asuntos administrativos y académicos en las escuelas, además de los políticos (Civera, 2001). La política educativa se diseñaba desde arriba, pero las fuerzas desde abajo, aunque no fueran atendidas formalmente, se hacían presentes, resistiendo o negociando, pero, finalmente, influyendo el rumbo que seguían estas escuelas en el país.

El normalismo mexicano fue adquiriendo rasgos que también le imponía un proceso socioeconómico caracterizado por la creciente industrialización, un desarrollo urbano acelerado y una marcada influencia norteamericana. Por sus logros macroeconómicos, a este periodo se le denominó "Milagro mexicano". El crecimiento del PIB fue de un promedio de 6 por ciento, que duró por lo menos cuatro lustros, sostenido por un "desarrollo estabilizador". Este fenómeno fue influido y repercutió, al mismo tiempo, con procesos político y sociales particulares. Hubo un control de un partido único que gobernó con autoritarismo e interés por mantener estabilidad social y obtener las condiciones favorables para tomar decisiones importantes desde el poder.

Con esta postura la élite gubernamental reprimió toda disidencia política, sindical y estudiantil (Meyer, 2010).

En este periodo, durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), se impulsó una reforma educativa con el nombre de *Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión de la Educación Primaria*, mejor conocido como "Plan de once años", que provocó cambios en el currículo de la educación primaria y, por tanto, la creación de nuevos programas y la elaboración de libros de texto, que, por primera vez, fueron gratuitos. De manera especial, hubo cambios en la formación de profesores, que se sumaron a las ideas de las nuevas autoridades de la SEP, encabezadas por Jaime Torres Bodet, que adoptaban planteamientos surgidos en la UNESCO, relacionados con la paz mundial, la democracia, los derechos humanos (Latapí, 1975).

En 1960 se creó el sistema de Centros Regionales de Educación Normal (CREN), como parte de las acciones que señalaba el plan. Estos centros surgieron a partir de la necesidad de atender la demanda de educación primaria, lo que implicaba remediar la carencia de profesores en el medio rural. Sus alumnos eran becarios de la SEP y, a cambio de este beneficio, una vez que concluían su formación cubrían su servicio social en los lugares donde la secretaría les señalara, con ingreso económico modesto, pero seguro (Curiel, 2001; Arnaut, 1998).

Para el gobierno, desde la cúpula del poder, había que evitar la reproducción de las escuelas Normales rurales, porque eran costosas, además de polémicas. Por esto, la creación de los CREN fue una opción menos costosa que las Normales rurales con su internado. Los CREN eran de tipo experimental y se convirtieron en piloto de un nuevo plan de estudios que buscaba mejorar la calidad de formación docente, en lo que refería a

los ámbitos intelectual y moral (Navarrete-Cazales, 2015). A pesar de que la fundación de los CREN respondía, entre sus propósitos, a no crear más escuelas Normales rurales, estas continuaron abriéndose, llegando a sumar 29 en esa época (Civera, 2001). Este hecho mostraba las incoherencias en las decisiones de los hacedores de política educativa, pero también la presencia de grupos de poder dentro y fuera del sistema educativo. De esa manera, el gobierno federal tomó nuevamente decisiones de política de arriba hacia abajo, en las cuales, a pesar de que las escuelas Normales rurales habían sido creadas con este fin, parece que la decisión de política, más allá de las resistencias de las rurales, se hizo bajo la creencia de la búsqueda del principio de eficiencia, que Meny y Thoenig (1992) definen como la búsqueda de la optimización de los recursos. Además este enfoque de operación comenzó a mostrar sus deficiencias, contrario a lo que Parsons (2007) plantea como condicionantes de una buena implementación; en el caso de las escuelas Normales rurales, al parecer los objetivos no fueron acordados con los involucrados y había una falta de comunicación entre el gobierno federal y las escuelas, aunado a la presión que ejercían estas instituciones para mantener la política educativa bajo la cual fueron creadas.

Entre 1960 y 1970 la expansión de la educación básica provocó la masificación de las escuelas Normales públicas y particulares, como consecuencia bajó el nivel académico, se intensificaron los conflictos políticos en las escuelas Normales públicas, las cuales reclamaban el bajo nivel de formación de las privadas. Esto provocó la sobreoferta de profesores con desigual calidad (Arnaut, 2004) y la imposibilidad de que el gobierno federal tuviera las condiciones para la implementación de una política desde un enfoque *top-down*, pues se volvió incapaz de mantener el control de las instituciones (su personal, sus procedimientos, las tareas, la coordinación y la comunicación) (Meny y Thoenig, 1992). Fue entonces que se dio otro cambio importante en el sistema educativo mexicano, el cual fue impulsado durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976). La nueva reforma, elaborada desde la cúpula de la administración federal, cambió el currículo de primaria y, por consiguiente, los libros de texto. En la educación Normal hubo cambios en 1972 y 1975.

La reforma de 1975 fue muy importante, porque, tras el ideal de la formación científico-humanista, de profesionalización en las licenciaturas y posgrados, coexistían profundas contradicciones, entre ellas la endémica falta de infraestructura y tecnología educativa en las escuelas Normales; además se fortalecían los mecanismos de control social, sobre todo en las Normales rurales, en el contexto de la "guerra sucia". Los cambios eran selectivos y favorecieron tendencias de desigualdad y segregación, afectando aún más al estudiantado pobre. Aun así, estas escuelas sobrevivieron (Hernández, 2015). Desde una perspectiva de implementación de política de-arriba-a-abajo, el gobierno federal buscaba llevar a cabo una reforma sin subsanar las deficiencias y asignar los recursos para su operación, que son

condiciones a que refiere Parsons (2007) como necesarias para el éxito. Del mismo modo, se mantuvo el conflicto entre las Normales rurales y el gobierno federal, pues se buscaba que las primeras obedecieran las órdenes de arriba y, a pesar del tiempo transcurrido, no se habían buscado alternativas para su abordaje.

En 1976 como consecuencia de la masificación surgió un fenómeno preocupante: hubo un exceso de profesores urbanos y una necesidad imperiosa de profesores en el medio rural (Arnaut, 2004). Como respuesta a esta problemática se crearon las escuelas Normales experimentales, las cuales se ubicaron en zonas rurales, con la finalidad de que, una vez formados, los jóvenes se quedaran a trabajar ahí (González, 2018). Lo cierto es que muchos egresados preferían trabajar en las ciudades. En otras palabras, la problemática que se buscaba resolver desde 1922 prevalecía, toda vez que se había implementado como política la creación de diversas escuelas Normales que atendieran a este sector de la población, sin lograrlo del todo. A esto Dunsire (1978, citado por Meny y Thoening, 1992) le llama *implementation gap*, que consiste en tomar decisiones de política cuyo impacto es muy reducido o no se tiene.

Posterior a estas fechas no se registraron, al menos a nivel federal, iniciativas para crear otro tipo de escuelas Normales, sino que los esfuerzos del gobierno se dirigieron a concretar una dirección que las coordinara. De este modo, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se transformó en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que después, en 1978, cambió a Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCyMPM).

En 1984 la educación Normal pasó a ser educación superior y los cambios fueron atropellados, porque había una decisión acertada, pero con una planeación que no tomaba en consideración las especificidades de las escuelas Normales en el país, ni las opiniones, experiencias e intereses de sus profesores. En 1989 la DGCyMPM y la Dirección General de Educación Normal se fusionaron, dando origen a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, que finalmente se encargó de ofrecer los servicios de formación, capacitación y actualización del magisterio a nivel nacional (Navarrete-Cazales, 2015). En el año 2005 esta responsabilidad se transfirió a la Dirección de Educación Superior, teniendo como uno de sus propósitos hacer cumplir el objetivo de que las escuelas Normales del país fueran realmente instituciones de educación superior, tal como lo planteó la reforma de 1984; sin embargo, se tomaron decisiones sin ofrecer las condiciones necesarias para su implementación desde el enfoque en que nació, *top-down*, pues se continuó sin asignar recursos y no se formó a los profesores para que realizaran las funciones de una institución de educación superior, en especial la investigación y difusión (De Ibarrola y Silva, 2015).

Modernización educativa y normalismo heterogéneo

En 1992, mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el gobierno federal encabezado por Carlos Salinas de Gortari (1988–1994) transfirió a los gobiernos de los estados las escuelas Normales, siendo estos los encargados de su dirección, únicamente el diseño de los planes y programas de estudio quedó a cargo del gobierno federal (SEP, 1992). Este acuerdo representó la primera oportunidad para los gobiernos para que, bajo su jurisdicción, establecieran políticas estatales que dieran cauce a la mejora de la calidad de la formación inicial de docentes. La política educativa federal, desde arriba, cedió poder a los gobiernos estatales, y también responsabilidades, que no siempre cumplieron.

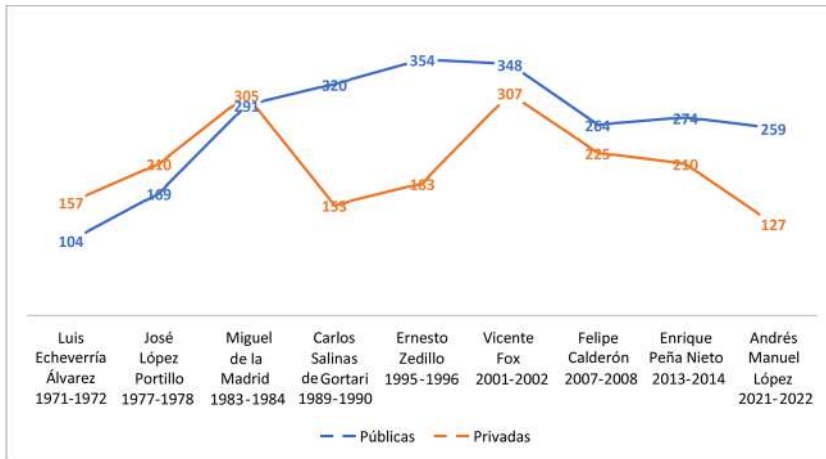
La política educativa del gobierno salinista estuvo estrechamente vinculada al proyecto económico, para lo cual se hicieron cambios importantes en el sistema educativo, lo que implicó frenar el intervencionismo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y procurar retomar la rectoría de la educación. El ANMEB consistió, entre otros rasgos, en hacer cambios en el currículo de educación básica y revalorar la función magisterial, en términos de ofrecer un incremento salarial y mejorar su formación en las escuelas Normales. No podía haber reforma económica sin reformar la educación, para lo cual los maestros en lo personal y sindicalizados eran clave para las decisiones gubernamentales (Camacho, 2002).

En la Figura 1 se muestra el comportamiento histórico de la cantidad de escuelas Normales en el país al inicio de cada sexenio presidencial, a partir de la década de los setenta. Se toma como referente el primer ciclo escolar que corresponde a ese periodo gubernamental. En este sentido, se puede constatar que en el ciclo escolar 1971–1972 hubo mayor cantidad de escuelas Normales privadas que públicas. Al inicio del sexenio de Miguel de la Madrid (1982–1988) se equilibró con 291 Normales públicas y 305 privadas; para el comienzo del sexenio de Carlos Salinas de Gortari se abrió una brecha entre ambos tipos de sostenimiento, en la cual las escuelas Normales públicas aumentaron en número, llegando a ser 354 y las privadas 183 al inicio del sexenio de Ernesto Zedillo (1994–2000). Este impulso a las Normales públicas quizás refleja la intención de fortalecer y vincular al sistema educativo con el proyecto económico del momento.

En el arranque del sexenio de Vicente Fox Quezada (2000–2006) se tuvo un decremento de escuelas Normales públicas, cuya tendencia se mantiene, puesto que pasaron de ser 348 a 259 en el gobierno de Andrés Manuel López (2018–2024). Este mismo comportamiento se observa en las escuelas Normales privadas, de 307 que llegó a haber, se pasó a 127. Al parecer, de mantenerse así la tendencia, habrá cada vez menos escuelas Normales en el país, ello puede significar que prevalece una política en la que se busca

disminuir el número de escuelas Normales para conservar el control y coordinación de estas instituciones desde la instancia federal.

Figura 1.
Número de escuelas Normales al iniciar los sexenios por ciclo escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla 3.1 del documento *La educación normal en México. Elementos para su análisis* (Medrano et al., 2017) y datos estadísticos del Sistema de Educación Básica de la Educación Normal. La información que se encontraba disponible para el sexenio de Andrés Manuel López corresponde al ciclo escolar 2021-2022 aunque su mandato inició en el año 2018, y correspondería el ciclo escolar 2019-2020.

Consideración final

Este breve recorrido sobre los indicios de la formación inicial de docentes da cuenta de cómo las escuelas Normales fueron adquiriendo algunas características particulares que le han dado una identidad histórica; por ejemplo, en sus inicios estuvo a cargo de una compañía particular, la Compañía Lancasteriana; después, paulatinamente, estas escuelas Normales formaron parte de las responsabilidades del gobierno federal, el primer antecedente se encuentra en la creación de la Escuela Normal del Distrito Federal. También el normalismo mexicano adquirió otra característica singular cuando a la profesión docente, desde sus procesos formativos, se le distinguió por la presencia femenina con la Escuela Normal para Mujeres. Otro rasgo distintivo fue la vinculación de la teoría con la práctica, que no se habría logrado sin el papel de líderes académicos como Enrique C. Rébsamen y Enrique Laubscher.

Uno de los rasgos más notorios en su heterogeneidad ha sido la falta de control en las maneras como se crean dichas escuelas por parte del Estado mexicano, desde el siglo XIX al presente. No hay control tanto en número de escuelas y estudiantes como en la calidad formativa que estos tienen. Esto se debe a que el gobierno se ha caracterizado por ser proclive a tomar decisiones sin consultar a los actores involucrados, de ahí que el tipo de política pública que se ha implementado en la educación Normal en el país es desde un enfoque *top-down*, lo que se puede explicar dado el contexto histórico nacional: centralismo gubernamental, presidencialismo, falta de participación ciudadana, debilidad de instituciones, carencia de una cultura democrática generalizada, desigualdad social, problemas económicos recurrentes... Todo esto propicia, en pocas palabras, que el Estado mexicano desarrolle una agenda de política con esta perspectiva vertical y sin los consensos suficientes para tomar las decisiones que se tomaron en este lapso largo de tiempo.

Desde esta realidad, es importante reconocer tres factores que están presentes en esta manera de crear, asumir e instrumentar acciones de política educativa: el primero es que cada mandatario y su gabinete han tenido su propia visión de la educación en el país, de ahí que las políticas pudieron estar sesgadas por sus intereses e ideologías, las cuales, al implementarse en las escuelas Normales, construyeron una identidad particular que definió el devenir de la institución, es decir, la política desarrolló una trayectoria histórica que ahora es necesario reconocer para tomar futuras decisiones, pues de ello depende la factibilidad de diseñar e instrumentar mejores políticas.

El segundo factor refiere a que el Estado mexicano tenía una tradición en la que se preconcebía que legislar tenía como efecto acciones previsibles. Esto ocurría mientras estuvo centralizado el poder y esto fue cambiando debido a los procesos de democratización, que hicieron que el gobierno central comenzara a perder el control de las instituciones, la coordinación, la comunicación y los acuerdos necesarios entre las partes implicadas. En un país abierto a la pluralidad, hubo demandas a favor de un cambio de enfoque de política pública, quizá de mayor consenso y con la asignación de recursos suficientes para el logro de los propósitos.

El tercer factor, y quizá el más importante, es que la falta de profesores con formación de excelencia en las zonas rurales prevalecía, a pesar de que se crearon diversos tipos de escuelas como alternativa de solución en los diferentes periodos de gobierno. Ahora se puede reconocer que las intervenciones de política educativa desde el gobierno federal centralista no lograron su cometido. Esto lleva a pensar en la necesidad de analizar con detenimiento y sentido crítico las condiciones laborales, contextuales y motivacionales de los profesores que son designados a estos espacios, tanto de los que se quedan como de los que deciden cambiar a las zonas urbanas. Esta forma reactiva de creación de escuelas Normales a través de la historia de la educación en el país ha implicado que no se cierren

algunas de ellas y que se pueda incidir en sus actores internos; también ha implicado que actores externos, principalmente la autoridad educativa, mantengan en el olvido a otras, al mismo tiempo que impulsan la apertura de nuevos tipos de escuelas, dando la impresión de que se pretende evitar la confrontación. Esta manera vertical, pero al mismo tiempo de adaptaciones sin mayor planeación y participación de los actores involucrados, ha dado como resultado la conformación de un sistema de educación Normal heterogéneo, con rezagos, problemas y desigualdades que le acompañan hasta la actualidad.

La reforma educativa que impulsa el gobierno de Andrés Manuel López Obrador cumplirá sus objetivos de excelencia en la medida en que propicie la mejora de las instituciones de educación Normal en el país, lo que significa, entre otras medidas importantes, reducir las brechas entre los diferentes tipos de escuelas, especialmente en cuanto a formación y desempeño de sus docentes. También implica que los tomadores de decisiones en materia de política educativa conozcan las condiciones en que las Normales se encuentran y, a la vez, favorezcan la participación crítica y responsable de las personas y grupos involucrados en estas escuelas que son formalmente, desde 1984, instituciones de educación superior.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2010). *Política pública*. Escuela de Administración Pública del DF/Secretaría de Educación del DF/Siglo XXI. <https://tinyurl.com/ygvgccb8>
- Antonowicz, D., Kulczycki, E., y Budzanowska, A. (2020). Breaking the deadlock of mistrust? A participative model of the structural reforms in higher education in Poland. *Higher Education Quarterly*, 74(4), 391–409.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México, 1889–1994*. SEP/COLMEX/CIDE.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio* [Cuadernos de discusión 17]. SEP.
- Barrios, C. F. (2016). La escuela normal en el contexto de la reforma educativa: retos y perspectivas [Tesis de Maestría]. Repositorio institucional Universidad Iberoamericana de Puebla. <https://tinyurl.com/yzltrkup>
- Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental, Tomo III, El Occidente moderno*, Herder.
- Camacho, S. (1992). *Controversia educativa: entre la ideología y la fe*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Camacho, S. (2002). *Modernización educativa en México, 1982–1998. El caso de Aguascalientes*. UAA-IEA.
- Cárabes, J., Reid, M., Pardo, F., y Flores, J. (2000). *Fundamentos político-jurídicos de la educación en México*. CeMPro.
- Civera, A. (2001). *La trayectoria de las escuelas normales rurales, algunas huellas para estudiar*. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San José de Costa Rica, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

- Cockcroft, J. (1967). El maestro rural en la revolución mexicana. *Historia Mexicana*, 16(4[64]), 565-587.
- Curiel, M. E. (2001). La educación Normal. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México (1875-1976)* (2a. ed., pp. 426-462). FCE.
- De Ibarrola, M., y Silva, G. (2015). Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(1), 143-196. <https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.1.231>
- Domínguez, P. (2022, abr. 27). *Debemos revisar los contenidos educativos para no formar persona deshumanizadas, dice AMLO*. Crónica. <http://gg.gg/10yq6w>
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 39-56.
- Ducoing, P. (2013). Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México. *Perfiles Educativos*, 35(140), 149-168. <http://gg.gg/113agg>
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008>
- González, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), pp. 95-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>
- Hernández, M. (2015). *Tiempos de reformas*. UAZ/UPN.
- INEE-IIPE-UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. INEE-IIPE/UNESCO.
- Latapí, P. (1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975). *Comercio Exterior*, 25(12), 1323-1333. <https://tinyurl.com/yyrgx864>
- López, L., Ducoing, P., y Vázquez, P. (2018, dic. 18). *Las escuelas normales y el nuevo modelo educativo | Pensar la educación, capítulo 9*. INEE-Canal 22. <http://gg.gg/1138tc>
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911* (2a. ed.). Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana.
- Meny, Y., y Thoenig, J.-C. (1992). *Las políticas públicas*. Ariel. <https://tinyurl.com/27s328nr>
- Meyer, L. (2010). El "Milagro mexicano". Mucho crecimiento y poco desarrollo. En M. Moreno, *Voces de la república. Un viaje de 200 años por la historia de México* (pp. 261-280). UdeG.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. <https://doi.org/10.19053/01227238.3805>
- Ortiz, P., Ramos, J. M., y Martínez, A. (2015). *La formación docente en el Centro de Actualización del Magisterio de Iguala*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chihuahua. <https://tinyurl.com/y8zk6qjl>
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *The American Political Science Review*, 94 (2), 251-267. <https://tinyurl.com/27rhw89u>
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO.

- Pressman, J., y Wildavsky, A. (1998). *Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C./Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, A. (2022, abr. 26). *Marx en Palacio: nada de enorgullecernos hasta acabar con la educación neoliberal*. Crónica. <http://gg.gg/10yq8o>
- Revuelta, B. (2007). La implementación de políticas públicas. *Dikaion*, 21(16), 135-156. <https://tinyurl.com/ybrgpsv4>
- Roth, A. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos*, (33), 67-91. <https://tinyurl.com/2gaen2dx>
- SEP (1992, may. 19). Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. *Diario Oficial de la Federación*, 4-14. <https://tinyurl.com/yjb6gfy6>
- Sistema de Educación Básica de la Educación Normal (2022, ene. 9). Estadísticas. Estadísticas ciclo escolar 2020-2021. Matrícula por Licenciatura de las Escuelas Normales, ciclo escolar 2020-2021. https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes
- Terán, A. (2018). *Educación "superior" para señoritas: el Liceo de Niñas de Aguascalientes, Siglo XIX*. Ponencia presentada en el XII Seminario de Historia Regional, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Tercero, A. V., y Márquez, A. (2020). *La transferencia de las políticas de la educación superior a la educación normal y sus efectos. El caso de la BENV "Enrique C. Rébsamen"* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://tinyurl.com/y8qk8ady>
- Vaughan, M. K. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México, 1880-1928*. SEP 80/FCE.
- Vaughan, M. K. (2000). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940*. SEP/FCE.

La “Vasco de Quiroga” de Tiripetío, Michoacán, en la primera línea de fuego. Las Normales Rurales y su lucha contra las políticas de modernización educativa del Estado mexicano postcardenista

The “Vasco de Quiroga” of Tiripetío, Michoacan, in the first line of fire. The Rural Normals and their struggle against the educational modernization policies of the post-Cardenista Mexican State

Lucio Rangel Hernández*

Resumen

El presente artículo analiza el proceso mediante el cual las Normales rurales pasaron de ser el bastión fundamental de las políticas educativas y de justicia social del Estado mexicano revolucionario en el agro (1922-1940) a ser consideradas disfuncionales y anacrónicas bajo los regímenes desarrollistas que se sucedieron entre 1940 y 1982, y a ser vistas como una anomalía en el contexto de un mundo globalizado y de un Estado neoliberal (1982-2018) que las condenó a la extinción. En el centro del estudio se encuentran las luchas que han librado los normalistas

* Profesor Investigador, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Doctor en Historia por el Instituto de Investigaciones Históricas en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, estudió la Licenciatura y Maestría en la misma Institución. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del 2013 al 2015, con el Nivel I. Es miembro de la Red para el Estudio de las Izquierdas en América Latina (REIAL). Ha participado como ponente en varios congresos locales y nacionales. Ha publicado varias obras, artículos en revistas y capítulos de libros. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6453-0455>, correo electrónico: rhdezluc@hotmail.com

Cómo citar este artículo:

Rangel Hernández, L. (2023). La “Vasco de Quiroga” de Tiripetío, Michoacán, en la primera línea de fuego. Las Normales Rurales y su lucha contra las políticas de modernización educativa del Estado mexicano postcardenista. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 83-104. <https://doi.org/10.29351/rmhv11i21.436>



rurales por la vigencia de la orientación educativa del normalismo rural y el mantenimiento del sistema asistencial, y la respuesta represiva sistemática que han recibido del gobierno. Resalta el papel de la Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetío en la resistencia inquebrantable de sus estudiantes por la supervivencia.

Palabras clave: Modernización educativa, Normales rurales, Normal rural de Tiripetío, represión y resistencia.

Abstract

This article analyzes the process by which the Normal Rural Schools went from being the fundamental bastion of the educational and social justice policies of the revolutionary Mexican State in agriculture (1922–1940) to being considered dysfunctional and anachronistic under the developmentalist regimes that occurred between 1940 and 1982, and to be seen as an anomaly in the context of a globalized World and a Neoliberal State (1982–2018) that condemned them to extinction. At the center of the study are the struggles that rural normalists have waged for the validity of the educational orientation of rural normalism and for the maintenance of the assistance system, and the systematic repressive response they have received from the government. It highlights the role of the "Vasco de Quiroga" Rural Normal School in Tiripetío in the unwavering resistance of its students for survival.

Keywords: Educational modernization, rural Normal, rural Normal of Tiripetío, repression and resistance.

Introducción

El tema aquí planteado se aborda desde la perspectiva de los movimientos sociales, entre los que se inscriben los movimientos estudiantiles. En ese sentido, de acuerdo con Melucci (1999), existen tres tipos de movimientos sociales: el reivindicativo que expresa demandas tendentes a solucionar una problemática que aqueja directamente al grupo movilizado; el político que se constituye en un crítico del sistema y sus acciones se enfocan en transformar los canales de participación política o para desplazar las relaciones de fuerza en el proceso de la toma de decisiones, y el de clase, en el cual la acción colectiva se dirige contra un adversario social para obtener la apropiación, el control y la orientación de los medios de producción social (p. 50).

El mismo Melucci (1999) llama la atención sobre el hecho de que un movimiento puede llegar a superar las dimensiones de un conflicto estrictamente reivindicativo en la medida en que en el transcurso de la movilización aumenta su contenido simbólico, se fortalece su posición, se impulsan más demandas, se emprenden acciones cada vez más decisivas

y por ende el conflicto se agudiza (p. 51). Esto es lo que ha ocurrido con las movilizaciones del sector estudiantil perteneciente a las Normales Rurales, que de un movimiento reivindicativo, en defensa de un sistema educativo popular y nacionalista, transitó a uno de tipo político, e incluso en ciertos momentos de radicalización ha desembocado en uno de clase, por la defensa que hacen a toda costa del sistema asistencial, del cual depende la posibilidad para un importante sector estudiantil de extracción campesina de acceder a una formación profesional y por solidaridad con la lucha que el campesinado emprendió para exigir la vigencia de la reforma agraria, llegando al extremo de que algunas de sus vanguardias estudiantiles optaran por organizar o integrarse a las guerrillas rurales y urbanas que brotaron en nuestro país durante las décadas de 1960 y 1970.¹

De la revisión bibliográfica que hicimos sobre el tema resaltan los trabajos que están directamente relacionados con nuestro objeto de estudio como referentes sustantivos de este artículo, por el análisis que hacen del movimiento de los normalistas rurales desde la óptica de los movimientos sociales: el de Mónica Naymich López (2016), el de Yesenia Flores Méndez (2018), el de Denisse de Jesús Cejudo (2010) y el de Aleida García (2012).

Para construir esta historia de identidad, resistencia y lucha del normalismo rural, además de consultar fuentes bibliográficas, abrevamos en artículos indizados, mientras que por lo que respecta a las fuentes primarias indagamos en diarios de circulación local y nacional y en agencias de noticias digitales; en el repositorio documental del AGN, específicamente en el fondo de la DFS, y en el archivo particular del doctor Hiram Ballesteros Olivares.

Orígenes del normalismo rural

Michoacán es considerado como el estado cuna del normalismo rural, no solamente de México sino de América Latina, ya que fue en la localidad de Tacámbaro donde, por iniciativa del gobernador anticlerical Francisco J. Múgica en respuesta a la creación del Seminario diocesano en la región, se estableció la primera Normal de este tipo, el 22 de mayo de 1922 –actualmente Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” de Tiripetío– (Rico, 2014; Nava, 2003, p. 97), y fue también durante su gobierno (1920–1922) y el de Lázaro Cárdenas (1928–1932) que se destinó casi la mitad del presupuesto estatal a la educación rural (Padilla, 2009).

Las Normales Rurales se originaron junto con las Escuelas Normales Regionales y las Escuelas Centrales Agrícolas que se crearon durante los años veinte; todas ellas surgieron

¹ Es de destacarse el hecho de que la organización estudiantil que aglutinó al alumnado de las Normales Rurales a partir de 1935 se denominó Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, asumiéndose plenamente como miembros de esta clase social.

a la par de la reforma agraria (Hernández, 2015, p. 59).² En el nuevo proyecto de nación era impostergable "atender al campesino, actor fundamental del movimiento" como el sector social más excluido (Castro, 2014, pp. 7 y 9), así la administración de Plutarco Elías Calles inauguró la nueva orientación educativa en el campo mexicano: "la unión educativa de jóvenes y adultos con el desarrollo agrícola, la integración social y el aumento de la producción, a través de un enfoque integral del problema social del campo" (Castro, 2014, p. 24). Tanto en su organización como en su pedagogía, estas escuelas reflejaban las ideas del nuevo orden revolucionario. Aunque también aceptaban a hijos de obreros, militares y maestros, fueron diseñadas expresamente para hijos de campesinos, convirtiéndose así en una oportunidad para escapar de la pobreza que caracterizaba a la población del campo, a la vez que contribuirían al desarrollo rural formando maestros preparados en las modernas técnicas agrícolas. Las Normales Rurales serían una de las pocas vías por las cuales los campesinos podrían ascender socialmente. Para el gobierno, estas instituciones proveerían los 'misioneros' encargados de inculcar las nuevas prácticas de corte cívico –hombres a la bandera, reverencia a los héroes nacionales y festejos patrios–, así como enseñar hábitos de higiene y nuevos modelos de organización doméstica, a la vez que combatieran la superstición y el alcoholismo (Civera, 2015).

Gran parte del proceso educativo se daba en los internados, que hasta 1943 fueron mixtos. Los estudiantes se rotaban para atender todas las necesidades de la escuela, sus anexos agropecuarios y talleres, la alimentación y la limpieza, otorgando un gran valor al trabajo colectivo, la disciplina, la vocación de servicio y el compromiso con la comunidad. Cuando en 1934 se modificó el artículo 3º de la Constitución para establecer que la educación impartida por el Estado sería socialista, se introdujeron en el plan de estudios algunas materias sobre materialismo histórico, lo que se hizo extensivo a otras Normales oficiales.

Un año después, en 1935, se formó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), organismo estudiantil que aglutinó a las sociedades de alumnos de cada escuela y que jugaría a partir de ese momento un papel fundamental, primero en la gestión por mejorar las condiciones materiales y académicas de las Normales Rurales –porque hay que señalar que el presupuesto asignado nunca fue suficiente– y luego en la lucha por defenderlas de los embates contrarreformistas (Civera, 2015).

Para 1939, durante el régimen cardenista, la SEP había abierto ya 36 escuelas –era su época de esplendor– con condiciones de trabajo muy variables que sin embargo comenzarían a deteriorarse justamente hacia fines de este periodo gubernamental, pero notablemente a raíz del cambio de rumbo del proyecto de nación introducido por Manuel Ávila Camacho en el año de 1940.

² En Michoacán el gobierno callista fundó en 1926 La Central Agrícola de La Huerta, la que se transformaría en Escuela Regional Campesina, misma que contaba con un internado (Nava, 2003, p. 275).

Las Normales rurales a partir del gobierno de Ávila Camacho

El avilacamachismo “representó un parteaguas en la historia de estas instituciones”. Las Normales Rurales perdieron su carácter de formación de técnicos agrícolas, los internados mixtos fueron abolidos, para organizarse por separado, su presupuesto reducido al mínimo y suprimidas también sus escuelas anexas (Civera, 2015).

No obstante, a partir de ese momento, las Normales Rurales al tiempo que cumplían obligatoriamente con el currículo oficial, desarrollaron extracurricularmente varias actividades que les permitieron mantener sus llamados *cinco ejes de desarrollo*: el académico –para dar cumplimiento al plan de estudios formal exigido por la Secretaría de Educación Pública y secretarías de educación estatales–, el productivo, el cultural, el deportivo y el político (Elortegui, 2017).

En el periodo que va de 1941 a 1969 las Normales Rurales vivieron una época crítica. “Los gobiernos en turno durante este periodo apostaron a la modernización del país a través del desarrollo industrial y urbano”. La reforma agraria fue detenida y las escuelas Normales Rurales tuvieron un escaso lugar en este proyecto (Civera, 2015; García, 2012). “Se les dejó a su suerte y se les puso en el camino de la sobrevivencia por sus propios medios”, pero “lejos de resignarse a desaparecer o perder su fuerte sentido de identidad, resistieron” (Camargo, 2014).

A raíz de la reducción de los apoyos asistenciales que recibían y la necesidad de movilizarlos para obtenerlos, la formación de identidades en los internados se hizo aún más intensa. Además, bajo el influjo de la ideología marxista, introducida desde la reforma del artículo 3º constitucional en 1934, los normalistas rurales encontraron hacia los inicios de la década de 1960 en la Revolución cubana una nueva fuente de inspiración y argumentos de resistencia y lucha frente al cada vez más autoritario régimen priísta mexicano. Igualmente el surgimiento del Movimiento de Liberación Nacional (MLN) encabezado por el general Cárdenas con el argumento de que la Revolución mexicana se había desviado de sus orígenes constituiría una influencia decisiva al asumir la defensa por la vigencia de la reforma agraria y otras conquistas populares.³ En las escuelas comenzaron a operar Comités de Orientación Política e Ideológica (COPI) que organizaban los famosos *círculos de estudio* que introdujeron el análisis en torno a aquella revolución antillana, la URSS y, desde luego, se debatían “autores como Marx, Lenin y el ‘Che’ Guevara y se entrenaban en la oratoria” (Civera, 2015).

³ De hecho, las Normales Rurales simpatizaron con el MLN y con la Central Campesina Independiente (CCI), creada en el seno de este movimiento, y de igual manera con el Frente Electoral del Pueblo que lanzó en 1964 como candidato independiente a la presidencia de la República a Ramón Danzós Palominos (Flores, 2018, pp. 246-247).

En 1960 se decidió una reforma a los planes y programas de estudios de las Normales Rurales para homologarlas con las Normales urbanas, con la diferencia de que aquellas mantuvieron actividades de tipo agropecuario, indispensables en la formación del maestro rural, quien "debía dominar las técnicas y procedimientos eficaces para elevar el nivel de vida en el medio campesino" (Flores, 2018, p. 131). Dicha reforma, que comenzaría a aplicarse en 1963, además de haber sido curricular, introdujo también reformas administrativas; la Dirección General de Educación Normal (DGEN) dispuso eliminar el ciclo complementario –quinto y sexto grado de primaria–, además determinó la presentación de un examen de selección, disminuyó el número de becas y estableció como requisito –aunque no obligatorio– de ingreso los estudios previos de secundaria. Estos cambios perjudicaban a los hijos de los campesinos de las áreas rurales más alejadas, porque limitaron su ingreso a las mismas, ya que "en muy pocas comunidades funcionaban escuelas hasta sexto grado", cortando así las aspiraciones de todos aquellos que solo podían cursar la primaria hasta el cuarto grado. En el fondo todos estos eran filtros que tenían como objetivo contener la demanda estudiantil a las Normales Rurales, pero además con esto quedaba prefigurada la reforma que separaría el ciclo secundario del profesional ocho años más tarde (Flores, 2018, pp. 131-134).⁴

Por la pasividad, la claudicación e incluso la actitud sabotadora de la corporativa Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM),⁵ considerada como la sección juvenil del PRI, a la cual estaban afiliadas las Normales Rurales a través de la FECSM (desde la creación de aquella el 15 de abril de 1939), ante el creciente deterioro del sistema asistencial en estos planteles y en varias universidades e instituciones de educación superior de provincia, así como en la propia capital del país, surgió un proyecto alternativo que buscaba democratizar e independizar de la tutela estatal al estudiantado nacional a través de la creación de la Confederación Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) a la cual se sumó, entre otras organizaciones estudiantiles, la FECSM. En la primera conferencia celebrada en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en mayo de 1963, Eusebio Mata

⁴ Incluso en ese mismo año (1960) se habían fundado los Centros Regionales de Educación Normal (CREN), que comenzaron a operar en Ciudad Guzmán, Jalisco, e Iguuala, Guerrero, con el proyecto de extenderlos a otras partes del país. A los alumnos de estos centros se les otorgaron únicamente becas en efectivo, sin servicio de internado. De acuerdo con Flores, en realidad la SEP, con la creación de instituciones alternas como estas, "estaba buscando opciones para sustituir las normales rurales o eliminar el internado" (2018, p. 131).

⁵ La dirigencia de la CJM recibía la consigna del gobierno, no solamente de abandonar las gestiones de las Normales Rurales sino de sabotear los movimientos que emprendía la FECSM para lograr la respuesta a sus demandas. Zósimo Camacho hace referencia a un informe del agente Blas García Hernández enviado al director de la DFS, donde se señala que "mientras el secretario general de la FECSM Eleno Medina Vázquez gestionaba ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) el incremento a las becas estudiantiles y organizaba una huelga nacional de Normales Rurales, el dirigente de la CJM, quien acompañaba formalmente las gestiones de los normalistas, recibía instrucciones para abandonar a la FECSM en sus demandas o sabotearlas" (Camacho, 2014).

Mejía, de la Normal Rural de Roque, Guanajuato, y miembro de dicha Federación, quedó integrado a la Comisión Nacional encargada de coordinar las reuniones tendentes a la constitución de dicho organismo estudiantil (Cuevas, 1984, p. 72).

Una vez creada la CNED, las Normales Rurales llegaron a ser consideradas por Rafael Aguilar Talamantes, "líder natural" de la nueva confederación estudiantil nacional como su columna vertebral.⁶ La combatividad de ellas quedaría de manifiesto particularmente durante su participación en la llamada "marcha estudiantil por la ruta de la libertad", que organizó la CNED entre el 3 y el 9 de febrero de 1968, con el objetivo de lograr la libertad de los líderes que estaban encarcelados en la penitenciaría de la capital del estado de Michoacán, por haber participado en el movimiento estudiantil escenificado en la UMSNH en octubre de 1966 contra el gobierno estatal de Agustín Arriaga Rivera. La marcha fue disuelta por un contingente del ejército mexicano, siendo detenidos varios de los dirigentes de la CNED que encabezaban la marcha (Martínez, 2011, pp. 188 y 192), entre ellos Rolando Waller Ruelas, estudiante de la Normal Rural de Jalisco, Nayarit, e integrante del comité ejecutivo de la FECSM (Flores, 2018, p. 246).

Las Normales Rurales fueron objeto de una vigilancia permanente a cargo de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) y de la Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS), policía política dependiente de la Secretaría de Gobernación, especialmente porque la CNED formaba parte de un proyecto surgido en el seno del PCM a través de la JC que buscó y logró aliarse con otras expresiones de la izquierda mexicana y corrientes políticas estudiantiles democráticas, por lo que eran señaladas como focos de proselitismo de izquierda, y cuyo activismo en apoyo a la conformación de una nueva central estudiantil prendió los focos de alarma del gobierno mexicano que no estaba dispuesto perder el control corporativo sobre los estudiantes organizados del país y mucho menos dejarlos en manos comunistas.⁷ En la propia Dirección General de Escuelas Normales (DGEN) se "afirmaba que los dirigentes de la CNED", entre los que se encontraba Waller Ruelas, continuaban encabezando a las escuelas Normales Rurales por el camino de la protesta y actos de agitación comunista (Flores, 2018, pp. 216 y 250).

Del 29 febrero al 8 de marzo de 1968, la FECSM, respaldada por la CNED, encabezó una huelga general en las Normales Rurales, en demanda básicamente de aumento a las

⁶ Archivo General de la Nación, Dirección Federal de Seguridad (en adelante AGN/DFS), caja 285, versión pública, CNED/Normales Rurales 1964-1969. Informe del director de la DFS, Fernando Gutiérrez Barrios, 21 de marzo de 1965. En el congreso constituyente de la CNED, celebrado en abril de 1966, Matías Rodríguez Chihuahua, representante de las Normales Rurales, fue nombrado secretario de acción campesina. Este estudiante tan solo un mes después sería nombrado secretario general de FECSM durante el XX congreso nacional ordinario de esta federación estudiantil celebrado en la Normal rural "José Guadalupe Aguilera" en Durango (López, 2018, p. 281).

⁷ Véase AGN/DFS, caja 285, versión pública, CNED/Normales Rurales 1964-1969.

becas alimenticias, a la partida de medicinas y de excursión y la dotación de dos uniformes por año, logrando una respuesta relativamente satisfactoria a varias de estas exigencias (López, 2016, pp. 259 y 269).

Durante este movimiento huelguista la FECSM y las Normales Rurales fueron objeto de ataques anticomunistas en la prensa nacional. En clara alusión a la CNED, afirmaban que la huelga era auspiciada por "gentes extrañas de ideas exóticas como señal de protesta por la intervención del Ejército en la llamada 'Marcha Estudiantil por la ruta de la libertad'" (*Avance*, 15 feb. 1968, citado en López, 2018, p. 260).

De esta manera, a lo largo de la década, el conflicto entre las Normales Rurales y los gobiernos federal y estatales "tomó matices cada vez más violentos [...] los estudiantes y maestros egresados de las Normales Rurales se volvieron un peligro y fueron vistos como enemigos por un régimen político 'anquilosado' y cada vez más autoritario y represor" (Camargo, 2014). Los normalistas rurales enlazaron sus luchas a las comunidades campesinas e indígenas que ya no solamente exigían la materialización de las promesas no cumplidas de la Revolución, particularmente del reparto agrario, sino que ahora, merced a la contrarreforma en el campo, tenían que defender sus ejidos, pequeña propiedad, tierras comunales y sus bosques de la voracidad de los neolatifundistas y empresarios agrícolas, ganaderos y madereros.

Desde los inicios de la década de 1960, el gobierno federal y los estatales, especialmente aquellos de tipo caciquil, tenían a las Normales Rurales "en la mira". Su activismo y compromiso social las hacía indeseables y las convertía en un obstáculo para el proyecto 'modernizador' de la economía mexicana, que subordinaba el agro mexicano a la industrialización. En Chihuahua el autoproclamado "más anticomunista de todos los gobernadores", Praxedes Giner Durán, decidió clausurar, con el "socorrido" argumento de que eran "nido de comunistas", la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, y las escuelas Normales nocturnas de Parral, Ojinaga y Ciudad Juárez, teniendo "en capilla" a las Normales Rurales "Abraham González" de Salaires y "Ricardo Flores Magón" de Saucillo, esta última femenil. Igualmente clausuró el internado de la Escuela de Artes y Oficios –en donde también se alojaban los estudiantes becados de la Escuela Normal del Estado– y el Internado de la Escuela Industrial para Señoritas en la ciudad de Chihuahua (FEUM, 1964).

Contra las acciones represivas como las de Giner Durán y el abandono presupuestal deliberado del Estado mexicano, las Normales Rurales, que hacia 1966 llegaban a 29, presentaron una "guerra sin cuartel" por su sobrevivencia, recibiendo la solidaridad y el apoyo de sus propias comunidades y de varios organismos estudiantiles de la República, entre ellos, de los universitarios michoacanos (FEUM, 1964; *La Voz de Michoacán*, 1965a, 1965b).

Hacia finales de la década de 1960 y principios de la siguiente el autoritarismo del régimen se acentuó, Gustavo Díaz Ordaz y luego Luis Echeverría Álvarez, su secretario de gobernación y sucesor, respondieron del mismo modo a la protesta obrera, campesina y estudiantil; el 2 de octubre de 1968 y el 10 de junio de 1971 representan la culminación del régimen presidencialista antidemocrático, que ahogó en sangre la exigencia estudiantil de participar en la construcción de su propio futuro.

En el intersticio de aquellos dos sucesos, el largo brazo represivo del Estado alcanzó a las Normales Rurales. Ajustó cuentas con ellas por su participación en varios movimientos de inconformidad social a lo largo de la década. Geográficamente estas escuelas, como hemos visto, se encontraban ubicadas en el seno mismo de la sociedad campesina, y dado el origen también rural de su estudiantado, se hicieron sensibles a la problemática que vivían tanto el campesinado como las comunidades indígenas. Los normalistas rurales, ya como organización estudiantil –FESCM– o como egresados que ejercían la profesión de maestros, los apoyaron, los asesoraron, los organizaron y los dirigieron en muchos casos, para luchar contra la explotación de que eran objeto, sobre todo los jornaleros, o bien para exigir el cumplimiento del reparto agrario y contra la expropiación fraudulenta de sus tierras y el saqueo de sus bosques por parte de neolatifundistas y de poderosas empresas ganaderas y forestales.

El gobierno tenía antecedentes del papel que estudiantes y egresados de estos planteles –entre ellos Arturo Gámiz García y Pablo Gómez Ramírez– habían jugado y jugaban en Chihuahua en la lucha por la tierra, primero por la vía pacífica y luego por medio de la insurreccional, el 23 de septiembre de 1965 en el intento de asalto al cuartel militar de Ciudad Madera (véase Santos, 1968, y Lugo, 2015), y de la misma labor que desempeñaban otros como Lucio Cabañas Barrientos –egresado de la Normal Rural “Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero– y Genaro Vázquez Rojas, aunque este último egresó de la Escuela Nacional de Maestros. Además las Normales Rurales habían apoyado, aunque en forma desarticulada y desorganizada, al movimiento estudiantil desarrollado en la ciudad de México entre junio y octubre de 1968 (Flores, 2018, p. 267).

Por todo ello, en 1969 el gobierno federal maquinó una “reforma educativa”, nombre con el cual el régimen enmascaraba –y sigue enmascarado– lo que eran y son verdaderas contrarreformas, con la finalidad de separar la educación normalista del nivel secundario. En ese año la SEP, con base en las resoluciones del IV Congreso Nacional de Educación Normal celebrado del 28 al 30 de abril en Saltillo, Coahuila (Flores, 2018, p. 273), estableció en 14 de las 29 Normales Rurales el sistema de educación secundaria tecnológica, dejando únicamente a las 15 restantes la formación de profesores rurales, cuyos estudios ya no se cursarían en tres años sino en cuatro (López, 2018, p. 307). Esta reforma en realidad tenía

el fin de romper el ciclo de politización y organización política de los normalistas rurales, el cual se iniciaba desde su ingreso a la secundaria, que funcionaba de manera integral a la Normal, especialmente porque desarrollaban un arraigado sentido de pertenencia e identidad colectiva y solidaridad al formar parte de una comunidad que se integraba al convivir en los internados de dichas escuelas (véase Cejudo, 2010).

Desde luego que la FECSM se opuso a dicha "reforma", pero la programada huelga general indefinida para evitar su aplicación no se llevó a cabo en virtud de que en la mayoría de las escuelas sus alumnos estaban desmovilizados por el periodo vacacional, y en donde se iniciaron algunas acciones combativas estas fueron desarticuladas con la toma de las escuelas por parte de la policía y el ejército y con la encarcelación o expulsión de los líderes, tanto de sus escuelas como de sus estados. Incluso la corporativa Confederación Nacional Campesina (CNC) participó en apoyo al gobierno federal "resguardando" las instalaciones de algunos planteles, en virtud de que veían un beneficio para el sector campesino en la transformación de una parte de las Normales Rurales en secundarias técnicas agropecuarias (López, 2016, pp. 211–215). A raíz de este hecho una vanguardia de la FECSM se radicalizó y decidió integrarse a los grupos guerrilleros que emergían por diversas partes del país (López, 2001, p. 228).

Después del golpe asestado a las Normales Rurales estas no pudieron articular un movimiento nacional de defensa, merced a que la FECSM quedó muy debilitada tanto por la represión orquestada contra sus líderes como porque quedó descabezada con la incorporación de varios de ellos a la guerrilla.

Durante las siguientes tres décadas (1970–2000), estigmatizadas por el Estado como semilleros de guerrilleros, las Normales Rurales sufrieron un represivo y revanchista abandono presupuestal, no obstante, siguieron resistiendo prácticamente cada una de ellas por su cuenta en virtud de que la FECSM fue obligada a vivir en la semiclandestinidad, luchando por las condiciones mínimas de su existencia, fundamentalmente por el mantenimiento de sus internados y por el aumento en el número y el monto económico de las becas. Las estrategias que pusieron en práctica en términos generales para lograrlo fueron invariablemente las marchas, los mítines, los plantones y el paro académico, mientras algunas radicalizaron sus métodos secuestrando autobuses de pasajeros, vehículos oficiales y camiones de carga, preferentemente los que transportaban víveres para concentrarlos en los campus académicos. La respuesta –a su vez también invariable– del Estado hacia las Normales Rurales más combativas consistió y ha consistido en sitiarlas y ocuparlas con fuerzas policiacas e incluso militares y llevarse detenidos a varios de los estudiantes, principalmente a los líderes (Rojas, 1974), con el fin de inhibir sus movilizaciones y acciones radicales, pero la mayoría se mantuvieron en "pie de lucha" a pesar de las extremas acciones represivas, muchas de las cuales cobraron víctimas fatales.

Desde la administración federal de Carlos Salinas de Gortari, el cerco, la represión y el abandono presupuestal, todo a la vez, sobre las Normales Rurales se recrudecieron. El Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) significaba que el sistema educativo mexicano debía adaptarse a las transformaciones económicas experimentadas en el contexto mundial bajo los lineamientos marcados por el libre mercado. México se incorporaba al primer mundo signando un Tratado de Libre Comercio con EEUU y Canadá (TLCAN) e ingresando a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A partir de ese sexenio el llamado “Estado benefactor” quedó atrás para ceder el paso a un Estado evaluador para el cual las Normales Rurales representaban un estorbo (Gil, 2015), pero estas siguieron resistiendo el vendaval.

La Alianza por la calidad de la Educación, una cruzada contra el normalismo oficial, 2000-2018

Con la llamada “alternancia” en el poder se fortaleció la dependencia del país a los dictados de la OCDE. El presidente Vicente Fox Quesada –de extracción panista– presentó en el año 2002 el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, un proyecto de reforma que creó el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, y en el 2008 su sucesor, el también panista Felipe Calderón Hinojosa, puso en marcha la “Alianza por la Calidad de la Educación”, a través de un pacto firmado entre su gobierno y el SNTE, dirigido por ‘la maestra’ Elba Esther Gordillo. Ambos proyectos estaban alentados por los principios de las leyes del mercado, lo que se traduciría en apoyos y recompensas a aquellas instituciones educativas y a los actores magisteriales en la medida en que fueran rentables para un proyecto de nación insertado en el sistema capitalista neoliberal, en el cual –una vez más– las Normales Rurales no encajaban; así lo revela la posición de la presidenta vitalicia del SNTE, quien solicitó al presidente Felipe Calderón desaparecer no solamente estas escuelas sino todo el sistema de Normales públicas: “Queremos que las normales sean instituciones para técnicos en turismo, técnicos en actividades productivas”, porque, según ella, “carecen de viabilidad histórica y pertinencia académica” (Avilés y Herrera, 2008). Además, perversamente hizo el llamado a no olvidar que “las normales rurales han sido semilleros de guerrilleros, pero si no hacemos esto van a seguir con lo mismo” (Poy, 2010).

Para el siguiente sexenio, el de Enrique Peña Nieto, el futuro de las Normales Rurales y de hecho de todo el sistema normalista de carácter oficial y desde luego del magisterio nacional quedó supeditado a la llamada *reforma educativa* que formaba parte de un paquete de once “reformas estructurales”, mismas que habían sido avaladas el 2 de diciembre del 2012 por los principales partidos políticos mexicanos: PRI, PAN y PRD, con la firma del llamado *Pacto por México* (Animal Político, 2012).

La reforma educativa que fue promulgada el 25 de febrero de 2013 incluyó tres decretos: uno por el que se reformaba la Ley General de Educación; otro referente a la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación que le dotaba de autonomía, y uno más estableciendo la Ley General del Servicio Profesional Docente, publicados todos ellos el 11 de septiembre del 2013 (INEE, 2015).

Por las implicaciones de tipo laboral que contemplaba, particularmente por el ingreso, permanencia y promoción en el trabajo, la reforma educativa fue rechazada incluso antes de su aprobación, y una vez decretada las protestas en contra de ella se multiplicaron por todo el país, siendo particularmente constantes y muy combativas en los estados de Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán, encabezadas por la Coordinadora Nacional de Trabajadores del Estado (CNTE) (Sin Embargo, 2013).

Por lo que a nuestro tema se refiere, la llamada reforma educativa contemplaba en la Ley General del Servicio Profesional Docente que el ingreso laboral de los egresados normalistas se daría en adelante por medio de un examen, lo que significaba un golpe mortal a las Normales Rurales, despertando de inmediato el repudio a la misma por parte de los normalistas.

De la defensa a la ofensiva. La Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetío, en la primera 'línea de fuego'

Desde 1998, los problemas entre los sucesivos gobiernos estatales y la Normal Rural "Vasco de Quiroga" (NRVQ) se incrementaron por las causas que hemos expuesto. En ese año se limitaron las plazas automáticas a sus egresados y en consecuencia hubo una reducción de la matrícula en 120 espacios. Años más adelante, en noviembre del 2002, ante la amenaza del cierre de la escuela por parte de la administración estatal de Lázaro Cárdenas Batel hubo una intensa movilización estudiantil contra este amago, por lo que sus instalaciones fueron cercadas con fuerzas militares durante 12 días, para obligarlos a replegarse (Ramírez, 2008).

Como vemos, con el inicio de un nuevo siglo el horizonte gris trazado por el Estado para las Normales Rurales desde hacía tres decenios se tornaba negro. La modernización educativa de la administración salinista continuada por sus sucesores fue escalando gradualmente peldaños tendentes a alcanzar los estándares educativos de los países miembros de la OCDE, para lo cual nuestro país debía introducir cambios en su modelo educativo, trasladando el concepto de calidad aplicado a los procesos económicos a los procesos educativos.

De esta manera, el presidente Fox se comprometió a "elevar la calidad de la educación", lo que significaba orientar el sistema educativo sobre la base de objetivos eminentemente de tipo empresarial, esto en un contexto mundial de globalización con la conformación de bloques económicos como el TLCAN al que pertenecía México desde 1994.

En concordancia con las tendencias internacionales que perseguían el objetivo de incorporar a nuestro país a la llamada "sociedad del conocimiento", el gobierno de Calderón Hinojosa implementó la Reforma Integral de la Educación Básica, de la cual se desprendió a su vez la transformación de las Escuelas Normales, diseñando para ellas la reforma curricular de la educación Normal, misma que introducía la formación de docentes con base en el modelo por competencias con énfasis en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y en el aprendizaje de una lengua adicional, que los especialistas en mapas curriculares determinaron debía ser el inglés (DOF, 2012).

Como ocurrió en muchas partes de la República, en Michoacán la citada reforma no fue bien recibida. Para luchar en contra de su aplicación los normalistas se aglutinaron en la Organización de Normales Oficiales de Michoacán (ON OEM): la Normal para Educadoras (preescolar), la Normal Superior (secundaria), El Centro Regional de Educación Normal de Arteaga (con formación en preescolar y primaria), la Normal de Educación Física, la Normal Urbana Federal, la Normal Indígena de Michoacán ubicada en Cherán, la NRVQ de Tiripetío y el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), que funge como Normal y como centro de educación superior para la formación continua de los maestros.

De entre ellas se distinguió, encabezando el movimiento, la ENRVQ. La larga tradición de lucha explica sin duda su liderazgo. La Escuela está enclavada en un terreno de 12 hectáreas de la ex hacienda de Coapa, en el poblado de Tiripetío, a tan solo 12 kilómetros de Morelia, capital del estado de Michoacán, es decir, tiene una ubicación geográfica estratégica, misma que ha sido bien aprovechada por sus estudiantes en sus constantes movilizaciones, realizando bloqueos carreteros y ferroviarios, porque por ahí pasa la carretera que conduce a Pátzcuaro, entroncándose con la llamada Autopista siglo XXI que termina en el puerto de Lázaro Cárdenas, y hacia Acuitzio del Canje, puerta de entrada a la tierra caliente; además cerca de ahí cruzan las vías férreas del ferrocarril propiedad de la transnacional Kansas City Southern de México, que traslada mercancías que llegan al mencionado puerto marítimo, provenientes de varias partes del mundo, hacia el centro del país.

En el 2008 varios estudiantes de la NRVQ ocupaban varias de las carteras de la FECSM, lo que significaba que durante ese año el Comité Central de esta organización estudiantil nacional tenía prácticamente su sede en este plantel. Ellos, contando con el apoyo de las demás Normales integrantes de la federación estudiantil, organizaron el 27 de abril una caravana que partió de las instalaciones del plantel rumbo a Morelia con el objetivo

de realizar una marcha por las principales calles de dicha ciudad y un mitin en su centro histórico frente a la sede del gobierno estatal, en repudio a la Alianza por la Calidad de la Educación. Eligieron esa fecha para recordar el asesinato de dos jóvenes normalistas en el año 2002, cuando era gobernador del estado Víctor Manuel Tinoco Rubí, por lo que entre sus exigencias estaría también el castigo a los culpables (Ramírez, 2008).

Las declaraciones de una de las integrantes de la "Alianza", Elba Esther Gordillo, el 19 de agosto en la ceremonia de inauguración del ciclo escolar 2008-2009, en las que había condenado abiertamente a la desaparición a las Normales, "alborotaron el avispero". Ellos no se iban a quedar "cruzados de brazos" y decidieron iniciar aquí, en la "cuna del normalismo rural", un periodo de agitación a nivel nacional (Camacho, 2008). Además sus protestas concretas iban dirigidas contra las "'trabas' que enfrentan las normales rurales: presión para reducir la matrícula de nuevo ingreso y la cancelación del otorgamiento de plazas, disminución de las becas alimenticias" (Camacho, 2008). Todo lo anterior aunado a la lucha constante y sistemática que por más de tres décadas habían venido librando para arrancarle al Estado los recursos financieros necesarios para superar las condiciones de vida en extremo precarias en que viven como estudiantes en los internados; "la movilización y la protesta" se habían convertido "para ellos" en "las herramientas para sobrevivir y mantener vivo un legado" (Hernández, 2008). Esta lucha les ha significado distraer una buena parte del tiempo que debieran ocupar en su formación académica, pero es una lucha por la sobrevivencia, por lo que han sido objeto de constantes ataques principalmente de los sectores gubernamental y empresarial –contando con el apoyo de la gran mayoría de los 'medios de comunicación'–, que los desacreditan, cuestionándoles el hecho de no estar preparándose en las aulas como debiera ser su obligación y en cambio se dedican a "grillar y vandalizar" (Ramírez, 2008).

Por lo que respecta a la NRVQ, pero en una situación generalizada de las Normales Rurales del país, el reportaje de Luis Hernández Navarro para el periódico *La Jornada* nos muestra la precariedad en que sobreviven los normalistas:

En la Vasco de Quiroga estudian como internados 540 varones, todos provenientes de familias pobres del medio rural. Las condiciones en las que viven y estudian son muy precarias. Cuentan con una beca alimentaria de apenas 49.25 pesos por día. Comen frijoles, tortilla, verduras, té, pan dulce, y en ocasiones conejo o pollo. Beben leche dos veces a la semana. Para alimentarse y conseguir recursos crían cerdos, borregos y conejos, y siembran cuatro hectáreas y media de maíz.

Hacinados, pernoctan en dormitorios con techos de lámina, distribuidos en cinco edificios. Las literas están equipadas con viejos colchones de hule espuma y cobijas raídas con muchos años de servicio. Los cuartos presentan un deterioro grave y su equipamiento es precario, tanto que a comienzos de este año un cortocircuito provocó un incendio en el que murieron calcinados, mientras dormían, dos

estudiantes. No contaban con extintores, con alarma ni con salidas de emergencia, y los bomberos tardaron dos horas en llegar [Hernández, 2008].

En relación a las condiciones académicas, de acuerdo con datos aportados por la directora del plantel, Irma Camargo Ruíz, el presupuesto anual de 6 millones de pesos, mismo que no se había incrementado por espacio de una década, se destina en su mayor parte al pago de salarios del personal docente y administrativo y solamente un mínimo porcentaje al aspecto asistencial. La escuela no contaba con el material bibliográfico requerido y ni siquiera los programas impresos de las asignaturas les habían sido entregados. Ante la insistencia de la dirección para que se los enviaran, se les respondió que podían “bajarlos” de la página de internet, pero no pudieron hacerlo puesto que, aunque cuentan con un sistema integral de informática, el servidor no funcionaba. Por otro lado, aunque también la escuela “está habilitada con Enciclomedia que supuestamente prestaría servicios multimedia a la institución y permitiría la digitalización de textos [...] solo sirve para proyectar diapositivas” (Ramírez, 2008).

En la caravana del 27 de abril del 2008 participaban contingentes de 14 Normales Rurales del país, entre ellas Cañada Honda, Aguascalientes; Tamazulapan, Oaxaca; Tenmería, Estado de México, y Ayotzinapa, Guerrero –estas dos últimas junto a la NRVQ son consideradas los tres pilares de la FECSM–, así como agrupaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y la Casa del Estudiante del Distrito Federal. Aproximadamente doscientos jóvenes se desplazaban a bordo de 21 autobuses de pasajeros que previamente habían ‘retenido’, cuando, siete kilómetros antes de llegar a Morelia, a la altura de la población de Uruapilla, tres corporaciones policíacas estatales –el Grupo de Operaciones Especiales (GOE), la Policía Estatal Preventiva (PEP) y la Policía Ministerial– y dos federales –la Procuraduría General de la República y la Agencia Federal de Investigaciones– les obstruyeron el paso con sus vehículos oficiales.

Con el apercibimiento de que debían liberar los automotores retenidos, se les impidió el avance hacia la capital del estado. En ese momento se formó una comisión estudiantil que trató de negociar el paso, manifestando que devolverían los autobuses al término de su movilización tal como lo habían hecho en anteriores ocasiones, pero al parecer tenían la orden de no dejarlos pasar, puesto que a una señal del director de la PEP, Mario Bautista –quien iba al mando del operativo–, los policías comenzaron a agredirlos lanzándoles primeramente gases lacrimógenos, para después atacarlos con toletes y armas de fuego. Los jóvenes respondieron con piedras, palos y bombas molotov, iniciándose un combate desigual que dio como resultado decenas de estudiantes lesionados incluso por proyectiles de armas de fuego –cuando supuestamente, según declaraciones de la

autoridad, los uniformados solo estaban autorizados a utilizar balas de goma–, además fueron detenidas ciento treinta mujeres y nueve hombres (Camacho, 2008).

Luego de haberlas mantenido en la "barandilla" por 36 horas las jóvenes fueron liberadas en la madrugada del 29 de noviembre, gracias a las negociaciones que implicaron la devolución de 24 armas largas y cortas que habían sido recogidas por los estudiantes durante la refriega y la liberación del policía Ignacio Gil, a quien los estudiantes habían "retenido" desde el día de los hechos. Por lo que respecta a los jóvenes, estos fueron trasladados al Centro de Readaptación Social (CERESO) de Mil Cumbres, consignados por los delitos de robo, lesiones, daño en las cosas, motín, desobediencia y resistencia de particulares. Todos ellos serían liberados finalmente el 1º de diciembre gracias a las gestiones realizadas por la dirigencia de la FECSM, quienes fueron asesorados por profesores de la CNTE, esto luego de haber pagado la suma de 823 mil 50 pesos de fianza –91 mil 450 pesos por cada uno–, cantidad que fue reunida después de una colecta realizada entre los agremiados de la CNTE y de una docena de organizaciones sociales (Camacho, 2008).

La oposición a todo lo que significaba la aplicación de Alianza para la Calidad de la Educación fue subiendo de tono y el 4 de octubre del 2012, a escasos dos meses de que terminara el periodo presidencial de Calderón Hinojosa y recién iniciada la gubernatura de Fausto Vallejo Figueroa, las tres Normales situadas en el interior de la entidad –la Normal Indígena de Michoacán ubicada en Cherán, la Normal de Arteaga y la NRVQ de Tiripetío– realizaron una movilización conjunta que consistió en tomar casetas de peaje de la autopista Siglo XXI, apoderándose también de decenas de vehículos y camiones repartidores de diversas mercancías para después trasladarlos a las instalaciones de sus escuelas, esto en demanda de plazas automáticas y el aplazamiento por un año de la aplicación de la reforma curricular.

Después de dos meses de paro académico en las mencionadas Normales y de diez días de mantener en su poder 82 vehículos, los alumnos de 'Tiry' liberaron uno –de los 46 automotores– de la línea de autobuses Parhikuni, "como gesto de voluntad y disposición al diálogo, pero como no hubo respuesta de las autoridades, se apoderaron de seis unidades más" (Martínez, 2012).

Efectivamente, desde fines de agosto los normalistas habían venido efectuando una serie de paros escalonados –que luego transformaron en permanentes– y reteniendo autobuses de las líneas comerciales que hacían corridas hacia el interior del estado, como medio de presión para lograr que el gobernador Vallejo los recibiera para pedirle que pospusiera un año la aplicación de la reforma curricular en las Normales y presentarle una propuesta alternativa de mejora a la impuesta por el gobierno federal que no contemplaba las condiciones y necesidades regionales ni locales, puesto que "el modelo de la SEP era estandarizado y buscaba homogeneizar el sistema". Resaltaba en dicha propuesta que

en lugar de imponer el inglés como lengua adicional se incorporaran a la malla curricular las lenguas maternas como el purépecha, el náhuatl, el mazahua o el otomí, pero el gobernador los ignoró y, una vez que la situación se tensó, declaró que no era un asunto de su competencia y no iba a negociar bajo presión (Hernández, 2012).

La serie de actos de osadía y desafío estudiantil desataría la acción represiva del gobierno del estado. Alrededor de las 3:00 de la madrugada del 15 de octubre las fuerzas de seguridad pública compuestas por granaderos y policías antimotines estatales y federales sitiaron y tomaron por asalto las tres Normales; los estudiantes en respuesta quemaron 16 camiones de pasajeros y dos patrullas. En las instalaciones de la NRVO los elementos policíacos penetraron en su interior lanzando gases lacrimógenos y disparando balas de goma contra aproximadamente setenta estudiantes, que ante el embate optaron por replegarse, lo que no impidió que fueran agredidos verbalmente, golpeados brutalmente y además despojados de sus celulares, dinero y otros objetos personales de valor. Esa madrugada se contabilizaron ciento setenta y seis normalistas detenidos, entre mujeres y hombres. En relación a las detenciones realizadas en la NRVO, las mujeres no llegaron a pisar las instalaciones carcelarias gracias a que la presión ejercida por las escuelas Normales del estado obligó a las autoridades a dejarlas en libertad, pero sus cuarenta y nueve compañeros no corrieron con la misma suerte. Sin embargo, luego de cuatro días en prisión la mayoría de ellos –cuarenta y uno– “obtuvieron su libertad provisional bajo caución”, después de pagar una fianza de 14 mil 500 pesos por persona, esto gracias a las gestiones realizadas por los abogados de la Sección XVIII de la CNTE, mientras que los otros ocho permanecieron encarcelados en el reclusorio “Francisco J. Múgica”, consignados por delitos graves como “daño en las cosas”, “por el incendio ocasionado a los autobuses de las empresas particulares y así como a las patrullas de la Policía Federal” (Lemus y Gutiérrez, 2012).

Con el objetivo de lograr la liberación de los ocho normalistas consignados por “delitos graves” fue instalado un “plantón” en la céntrica plaza “Melchor Ocampo” de Morelia, donde participaban conjuntamente maestros de la CNTE y jóvenes normalistas. Al mismo tiempo se mantenía el paro de labores en la mayoría de los planteles del nivel básico, convocado por la CNTE desde el 15 de octubre, mismo que amenazaba con convertirse en paro generalizado e indefinido; igualmente los maestros de todas las Normales oficiales del estado decidieron sumarse a estas acciones y acordaron no iniciar clases hasta que se liberara a los estudiantes presos (Gutiérrez, 2012). Desde luego las comunidades de los pueblos donde se asentaban las Normales se solidarizaron con los normalistas, especialmente las de la meseta tarasca, quienes se movilizaron al campamento establecido en la plaza “Melchor Ocampo” en la capital del estado. La solidaridad con los normalistas y las protestas por la barbarie ejercida contra ellos por los policías estatales y federales

así como la exigencia de su inmediata libertad se extendió por varias partes del país, "en la ciudad de México, colectivos estudiantiles bloquearon la avenida de los Insurgentes y ocuparon las oficinas de la representación del gobierno de Michoacán. En Morelos, Guanajuato, Oaxaca, Chihuahua y Nuevo León se efectuaron manifestaciones y tomas de casetas". En suma, la respuesta popular contra la represión que sufrieron los normalistas fue impresionante, lo que estaba punto de desencadenar una situación de conflictividad social similar a la ocurrida seis años antes en el estado de Oaxaca (Hernández, 2012).

Al interior del Congreso local los diputados se confrontaron por el operativo policiaco del 15 de octubre y la detención de los estudiantes de las Normales de Tiripetío, Cherán y Arteaga. Mientras unos –los del PRD y del PT– cuestionaban las agresiones y los excesos cometidos contra los estudiantes por los policías federales y estatales, y se manifestaban en favor de la liberación de los que aún permanecían presos y señalaban que la situación que se vivía fue el resultado de la negativa del gobernador Fausto Vallejo de dar audiencia a los normalistas, otra fracción compuesta por diputados del PRI y el PAN apoyó la acción del gobierno estatal señalando que "la ley no se negocia. La precede la política y el diálogo ha sido permanente [sic], pero ante la provocación, el delito y el llamado a la tranquilidad y estabilidad del estado, simple y sencillamente no se negocian" (Lemus, 2012).

Desde luego, nuevamente se desató en la prensa nacional y local una campaña de desprestigio contra el normalismo y la CNTE. A la par, la iniciativa privada, al tiempo que respaldaba las acciones emprendidas contra los estudiantes por parte del gobernador Vallejo, le exigía no "politizar la aplicación de la ley para negociar" puesto que se corría el riesgo de anarquía en Michoacán, ya que la quema de autobuses de pasajeros era algo que no había ocurrido antes (Osorio, 2012).

Ante la situación crítica que amenazaba con desbordarse, con protestas sociales por todos lados y el crecimiento del "crimen organizado", el surgimiento de las autodefensas, así como la bancarrota de las finanzas públicas estatales, que obligaron al refinanciamiento y contratación de más deuda pública (Lemus, 2012b), el gobernador Fausto Vallejo tuvo que ceder y desde el 19 de octubre declaró que "convocaría a la SEP para establecer una mesa de diálogo con los normalistas que se oponen a la reforma curricular y llegar a un acuerdo que genere paz y tranquilidad" (Lemus, 2012a).

Finalmente la movilización de los normalistas dio como resultado que, luego de la instalación de las mesas de negociación, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación de la Secretaría de Educación en el estado decidiera no aplicar la reforma curricular como estaba decretada por la SEP y en su lugar adecuar la malla curricular en las ocho escuelas Normales oficiales, de acuerdo a las necesidades de la entidad. Uno de los aspectos fundamentales consistió en la opción de elegir una de las cuatro lenguas maternas que se hablan en Michoacán –purépecha, mazahua, náhuatl y

otomí—, en lugar del inglés que contemplaba la mencionada reforma curricular. Después de este resolutive, los normalistas procedieron a “levantar” el “plantón” que mantenían en la plaza “Melchor Ocampo” y acordaron con las autoridades educativas iniciar las actividades educativas correspondientes al ciclo escolar 2012–2013 el lunes 29 de marzo del 2013, mismas que debieron haberse iniciado en el mes de agosto del 2012 (Gutiérrez, 2012).

Con estos acuerdos, el normalismo rural y en general las Normales oficiales del estado, contando con un gran apoyo popular se habían anotado un sonado triunfo, pero vendrían más batallas que librar contra una especie de “Santa Alianza” que no cesaría en su empeño por acabar con la anomalía que para ella significa la existencia de las Normales Rurales.

Conclusiones

Las Normales Rurales fueron en su momento, sin duda, la expresión cultural más genuina del Estado mexicano revolucionario. Sobre ellas en el campo mexicano comenzó la edificación del nuevo orden social; enclavadas en el seno de la campiña, su misión fue contribuir al desarrollo rural formando un ejército de maestros preparados no solamente para impartir educación primaria sino capacitados en la introducción de nuevas técnicas agrícolas. Al mismo tiempo las Normales Rurales se convirtieron en un medio de ascenso social para los hijos de los campesinos, ya que en estos planteles a los que elegían el apostolado docente se les otorgaba apoyo asistencial en los internados estudiantiles y una vez concluidos sus estudios tenían asegurada una plaza laboral. Como el ingreso a las Normales se iniciaba desde el nivel de secundaria, los normalistas rurales desarrollaron un alto grado de politización y de identidad comunitaria, por lo que al volver a sus pueblos como maestros desempeñaron el papel de orientadores, asesores, guías e incluso un comprometido liderazgo social en defensa de los intereses indígenas y campesinos. A partir de la presidencia de Manuel Ávila Camacho se introdujo un cambio en la política educativa federal, misma que se presentó como una modernización del sistema educativo, en la cual los apoyos a la educación popular comenzaron a ser restringidos, con una tendencia paulatina hacia su desaparición. Desde entonces los normalistas rurales se opusieron al desmantelamiento de la educación popular y han resistido los embates del Estado bajo la dirección de la FECSM. Ahora, en el contexto del neoliberalismo, desde el gobierno salinista, continuando con los sexenios de Vicente Fox Quesada, Felipe Calderón Hinojosa y sobre todo el de Enrique Peña Nieto con su “reforma educativa”, las Normales Rurales representan ya no un anacronismo sino una anomalía y han sido condenadas a la extinción, pero siguen resistiendo, en un marco cada vez más acotado, por lo que se han visto en la necesidad de conformar organizaciones regionales en un esfuerzo por mantener la cohesión que les pueda dotar de fortaleza ante la creciente ola represiva

estatal incrementada por un revanchismo social alentado perversamente desde la burocracia gobernante y la confabulación de la mayor parte de los 'medios de comunicación'. Hoy las 16 escuelas Normales Rurales que sobreviven representan para la SEP "un foco rojo por las prácticas extraescolares que realizan sus estudiantes" (Nuño, 2017), y en el contexto de la globalización, en el que el neoliberalismo "exige modernizar al sistema educativo para ponerlo a la altura de los nuevos tiempos y las nuevas exigencias", ya que no solamente no encajan en el nuevo proyecto de nación, sino contradicen las políticas diseñadas al respecto por la OCDE, decretándose en la práctica su desaparición, debido a que la reforma educativa estableció la evaluación para permitir la entrada de nuevas profesiones al terreno que antes era dominado por los normalistas a través de una plaza que les era entregada al término de sus estudios (Arteaga y Muciño, 2017), lo que se traduce en el golpe mortal para ellas, aunque se niegan a morir y siguen resistiendo, con la premisa de que "mientras la pobreza exista las normales rurales tendrán razón de ser" (Poy, 2022). En esta lucha por la supervivencia, la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" con sede en Tiripetío, Michoacán, se ha destacado por su combatividad a nivel nacional, quizás solamente detrás de la "Isidro Burgos" de Ayotzinapa, Guerrero, y seguida de la de Tenería en el Estado de México; las tres son consideradas aún como los pilares de la FECSM (Camacho, 2008).

Referencias

- Animal Político* (2012, dic. 3). Texto completo del "Pacto por México", <https://www.animalpolitico.com/2012/12/los-cinco-acuerdos-del-pacto-por-mexico/>
- Archivo General de la Nación/Dirección Federal de Seguridad (AGN/DFS).
- Archivo Particular del doctor Hiram Ballesteros Olivares (APHB).
- Arteaga, R., y Muciño, F. (2017, oct. 18). *La historia no contada de Ayotzinapa y las Normales Rurales*. <https://www.forbes.com.mx>
- Avilés, K., y Herrera, C. (2008, ago. 19). *Cerrar normales públicas, exige Elba Esther Gordillo a Calderón*. <https://www.jornada.com.mx/2008/08/19/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>
- Camacho, Z. (2014, nov. 28). *Normalistas rurales, espíados por el FBI*. *Contralínea*. <https://contralinea.com.mx/interno/featured/normalistas-rurales-espíados-por-el-fbi/>
- Camacho, Z. (2008, dic. 15). Tiripetío: la represión. *Contralínea*. <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2008/12/15/tiripetio-la-represion/>
- Camargo, S. (2014). *La combatividad histórica de las Normales Rurales*. http://milenio/donde_nace_la_violencia_en_guerrero/violencia_Guerrero-normales_rurales-normalistas-guerrilleros-Ayotzinapa_13_393690630.html
- Cardeña, C. A. (2012). Reflexiones sobre la reforma curricular de la educación normal. *Diálogos sobre Educación*, 3(5), 1-14.
- Castro, P. (2014). *El vuelo de la utopía: revolución y educación rural en los años del presidente Calles (1924-1928)*. Ed. del autor.

- Cejudo, D. d. J. (2010). *Identidad y acción colectiva: la participación de los estudiantes de la Escuela Normal Rural "Plutarco Elías Calles" en el conflicto por la tierra. San Ignacio Río Muerto, Sonora, 1975* [Tesis de Maestría]. Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana, Morelia.
- Chávez, A. (2012, nov. 28). *Mientras exista pobreza, las Normales rurales no desaparecerán*. <https://desinformemonos.org/mientras-exista-pobreza-las-normales-rurales-no-desapareceran/>
- Civera, A. (2015). Normales rurales. Historia mínima del olvido. *Nexos*, (447), 16–219.
- Cuevas, J. A. (1984). *El Partido Comunista Mexicano 1963–1973. La ruptura entre las clases medias y el Estado fuerte en México*. Línea/UAG/UAZ.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2012). *Plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. Secretaría de Educación Pública. Acuerdo 649*. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Elortegui, M. (2017). Un recorrido histórico de las Escuelas Normales Rurales de México: el acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa. *Estudios Latinoamericanos*, (40), pp. 157–178, <http://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/61600/54251>.
- FEUM [Federación de Estudiantes Universitarios de Michoacán] (1964, oct. 1). *¡Solidaridad con los estudiantes de Chihuahua! FEUM, órgano de difusión de la Federación de Estudiantes Universitarios de Michoacán*, época I(1).
- Flores, Y. (2018). *Nosotros tenemos identidad de maestros y corazón de labriegos: identidad y resistencia en la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, 1930–1969* [Tesis de Doctorado]. El Colegio de San Luis, A.C., San Luis Potosí. https://biblio.colsan.edu.mx/tesis/DCS_FloresMendezYessenia.pdf
- García, A. (2012). *Normalistas y maestros en el movimiento campesino y guerrillero de Chihuahua, 1960–1968. Experiencia de solidaridad y relaciones reticulares en la formación de un sujeto político* [Tesis de Maestría]. DIA–CINVESTAV. <http://historiasocialcontempo.blogspot.mx/2015/10/tesis-aleida-garcia-aguirre>
- Gil, J. (2015). Un estorbo para el modelo neoliberal. *Proceso*, (48[esp.]).
- Guerrero, O. (2015, oct. 15). *Relata normalista desalojo del 15 de octubre en Tiripetío*. <https://www.quadratin.com.mx/educativas/Relata-normalista-desalojo-del-15-de-octubre-en-Tiripetio/>
- Cutiérrez, N. (2012, oct. 20). En paro, 30% de escuelas de nivel básico. *La Voz de Michoacán*.
- Hernández, L. (2008, dic. 2). *Tiripetío: razones de una revuelta*. <https://www.jornada.com.mx/2008/12/02/index.php?section=opinion&article=017a1pol>
- Hernández, L. (2012, oct. 30). *El michoacanazo*. <https://www.jornada.com.mx/2012/10/30/opinion/023a1pol>
- Hernández, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926–1984*. UAZ/UPN. https://www.academia.edu/49090153/TIEMPOS_DE_REFORMA_Estudiantes_y_profesores_frente_a_las_reformas_educativas.pdf
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2015). *Reforma educativa. Marco normativo*. https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf.
- La Voz de Michoacán* (1965a, abr. 3). *Huelga general de las Normales Rurales del País*.
- La Voz de Michoacán* (1965b, abr. 28). *Vuelven a clases en las Normales Rurales*.
- Lemus, H. (2012, oct. 20). *Se confrontan por normalistas*. *La Voz de Michoacán*.

- Lemus, S. (2012a, oct. 19). *Postura. Se deslinda el gobernador Fausto Vallejo. PJ definirá caso de jóvenes*. La Voz de Michoacán.
- Lemus, S. (2012b, oct. 26). *Deuda pública aumentaría a 24 mil mdp*. La Voz de Michoacán.
- Lemus, H., y Gutiérrez, N. (2012, oct. 19). *Salen del Cereso 41 normalistas*. La Voz de Michoacán.
- López, M. (2016). *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México y el Estado mexicano del siglo XX (1935-1969)* [Tesis de Doctorado]. El Colegio de México, México. https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/n870zr10j?f%5Bcreator_sim%5D%5B%5D=L%C3%B3pez+Macedonio%2C+M%C3%B3nica+Naymich&locale=es
- López, S. (2001). *Guerras secretas. Memorias de un ex guerrillero de los setentas que ahora no puede caminar*. Arte Facto.
- Lugo, F. (2015). *El asalto al cuartel militar de ciudad Madera*. <http://members.fortunecity.com/liga23/asalto.htm>
- Martínez, A. (2011). *El 68. Conspiración comunista*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, E. (2012, oct. 15). *Normalistas de Tiripetío retienen seis vehículos más y se atrincheran*. <https://www.jornada.com.mx/2012/10/15/estados/037n1est>
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Nava, E. (2003). *El cardenismo en Michoacán (1910-1990)* [Tesis de Doctorado]. UNAM, México.
- Niño, A. (2017, oct. 18). *Declaración de Secretario de Educación, al anunciar la estrategia de modernización de todas las escuelas normales del país. La SEP anuncia plan para 'modernizar' las normales*. http://www.milenio.com/politica/Anuncia-SEP-plan-modernizar-normales-rurales-plan-capacitacion-pedagogicaescolares_0_630536978.html
- Osorio, D. (2012, oct. 22). *Riesgo de anarquía en Michoacán, advierte la iniciativa privada*. La Jornada Michoacán.
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, (154) 85-93. <http://www/redalyc.org/articulo.oa?id=32512736009>, recuperado 22 de junio de 2016.
- Poy, L. (2010, ago. 6). *Las normales rurales, semillero de guerrilleros, afirma Gordillo*. <https://www.jornada.com.mx/2010/08/06/sociedad/035n1soc>
- Poy, L. (2022, may. 23). *Normales Rurales, un siglo. Para miles de jóvenes campesinos y obreros, única oportunidad de educación*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2022/05/23/politica/002n2pol>, recuperado el 16 de julio de 2022.
- Ramírez, E. (2008, dic. 1). *Amagan Normal Tiripetío*. Contralínea. <https://lzcaldia.wordpress.com/2008/12/01/amagan-normal-tiripetio>
- Rico, R. (2014, ago. 11). *Tacámbaro podría ser declarado Cuna del Normalismo Rural en México y AL*. Cambio de Michoacán. <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/nota-231418>, recuperado 28 de junio de 2016.
- Rojas, Y. (1974, jun. 20). Hidalgo y Durango. El ejército sitia las Normales Rurales. *Por qué? Revista Independiente*, (312), 7-8.
- Salas, M. (2020, sep. 26). *Las Normales Rurales, "un siglo de enseñar a enseñar"*. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/mochilazo-en-el-tiempo/las-normales-rurales-un-siglo-de-ensenar-ensenar>
- Santos, J. (1968). *Madera. Razón de un martirologio*. Imprenta Laura.
- Sin Embargo* (2013, ago. 25). *La CNTE: 34 años de historia de un organismo disidente que desafía la primera "gran reforma" de EP*. <https://www.sinembargo.mx/25-08-2013/730711>

Del profesor de historia al maestro de ciencias sociales: reformas curriculares en la formación del profesorado de secundaria de 1959 y 1976

From History teacher to Social Sciences teacher:
Curricular reforms in secondary teacher training in 1959 and 1976

Josué Emir Ovelis Martínez*
María Adelina Arredondo López**

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación UAEM–ICE. Maestro en Investigación Educativa (2020–2022) por el Instituto de Ciencias de la Educación UAEM, Cuernavaca, Morelos (tesis: “La formación de docentes para la enseñanza de la historia en educación secundaria. Estudio comparado de los planes y programas de 1999 y 2018”). Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria (2010) por la Escuela Particular Normal Superior “Lic. Benito Juárez”, Cuernavaca, Morelos. Licenciado en Historia (2019) por el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales UAEM, Cuernavaca, Morelos. Sus líneas de investigación son la historia de la educación; enseñanza de la historia; formación docente, y currículo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8453-2300>; correo electrónico: josue.ovelis@uaem.edu.mx

** Profesora Investigadora de tiempo completo titular “C” de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación UAEM–ICE. Doctora en Ciencias Sociales (1994–1996) por El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán (tesis: “La educación en Chihuahua: 1767–1867”). Maestra en Economía (1978–1981) por la Facultad de Economía de la UNAM (tesis: “Educación y sociedad: Chihuahua, 1824–1848”). Licenciada en Sociología (1973–1976) por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (tesis: “La industria petrolera en México: capital y trabajo”). Sus líneas de investigación son representaciones simbólicas y prácticas educativas; red de estudios sobre instituciones educativas; tecnologías, formación y modos de aprendizaje; políticas, organización y trabajo académico; enseñanza y aprendizajes de las disciplinas escolares; formación sociomoral, valores y diversidad; historia de la educación, y organización, políticas y financiamiento de la educación y formación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2743-6093>; correo electrónico: adelinaarredondo@yahoo.com

Cómo citar este artículo:

Ovelis Martínez, J. E., y Arredondo López, M. A. (2023). Del profesor de historia al maestro de ciencias sociales: reformas curriculares en la formación del profesorado de secundaria de 1959 y 1976. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 105–129. <https://doi.org/10.29351/rmhev11i21.398>



Resumen

Nuestro propósito es brindar una aproximación histórica al cambio de la formación del profesor de historia de secundaria a profesor de ciencias sociales a través de las reformas curriculares y explicar cuáles fueron sus características principales, cambios y continuidades. Nuestra metodología incluye fuentes secundarias, para contextualizar las reformas, y fuentes primarias para el análisis sustancial, con base en cuatro ejes formativos diferenciados. Abordamos los antecedentes históricos de la educación secundaria y de la formación de docente para ese nivel, seguida de la descripción de las reformas curriculares de 1959 y 1976, presentando una comparación y reflexiones que apuntan a nuevas líneas de investigación.

Palabras clave: Educación secundaria, formación de docentes, enseñanza de la historia, Escuela Normal Superior, currículo.

Abstract

Our purpose is to provide a historical approach to the changes from the teacher of history to a teacher of social sciences for secondary school, through curricular reforms, and to explain the characteristics and differences of both curricular models. Our methodology included secondary sources, to contextualize the reforms, and primary sources for the substantive analysis, based on four differentiated formative axes. We address the historical background of secondary education and teacher training for that level, followed by the description of the curricular reforms of 1959 and 1976. Then we present a comparison and reflections that point to new lines of research.

Keywords: Secondary education, teacher training, history teaching, Teacher Training College, curriculum.

Introducción

Las reformas educativas responden a diferentes factores políticos, económicos, sociales, son resultado de las luchas de poder, del conflicto y negociación de intereses. En las siete reformas (de 1940 a 2018) que ha habido sobre los planes y programas de estudio de la Escuela Normal Superior (ENS), institución educativa dedicada a la formación de profesores para la enseñanza en la educación secundaria, fueron muy significativos los cambios que se produjeron, particularmente en 1976. Las tensiones y conflictos político-sociales previos a ese año marcaron el rumbo de la educación en México. El movimiento estudiantil de 1968, durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964–1970), representó un antes y un después para la forma de gobernar e impactó la vida cultural y educativa de México. Con este quiebre, la clase política intentó crear un nuevo discurso en torno a la manera de

governar, ya que la retórica de la gesta revolucionaria iniciada en 1910 ya había caducado, principalmente entre la juventud. El presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), en su afán por legitimar su gobierno tras haberse desempeñado como secretario de gobernación y ser parcialmente responsabilizado de la represión estudiantil, consideró que la situación que atravesaba el país era por las insuficientes acciones gubernamentales en la educación, así como por la distribución desigual de la riqueza lo que, según él, generó el descontento político-social en la población estudiantil. Fue entonces cuando el gobierno emprendió una amplia reforma educativa que abarcó desde la educación primaria hasta la educación Normal; los cambios consistieron en el reordenamiento curricular en la educación primaria y secundaria, en el cual las asignaturas se convirtieron en áreas. Para el caso de las materias de Civismo, Geografía e Historia, quedarían agrupadas en el área de Ciencias Sociales. Esta reforma generó que se modificara en 1976 la formación del "profesor de historia" y dio paso a la formación del "maestro de ciencias sociales". En este artículo no se aborda la genealogía ni los diversos significados históricos y semánticos de los conceptos de profesor y maestro que han sido utilizados para referirse a los docentes de educación secundaria, asumiendo en lo posible los términos utilizados en los documentos oficiales.

El objetivo de este artículo es contribuir a la comprensión del cambio de la formación del "profesor de la enseñanza de historia para la educación secundaria" a "maestro de ciencias sociales" entre 1959 y 1976, además se plantean las siguientes interrogantes que guiaron este artículo: ¿Cuáles fueron las condiciones políticas, educativas y sociales de las reformas de los programas de estudio? ¿Qué implicaciones tuvo el cambio de profesor de historia por el de profesor de ciencias sociales? ¿Qué es lo que se modificó y qué permaneció constante en el currículo oficial y por qué? Entendemos que los procesos de formación del docentes son complejos y determinados por múltiples circunstancias, como las finalidades educativas y las estrategias planeadas, las culturas institucionales, las condiciones y los agentes que intervienen, y desde luego el diseño curricular. Por lo extenso y complejo de la problemática limitamos aquí nuestro análisis a los planes de estudio oficiales, para comprender la sustancia de los cambios y poder mirar, a través de la comparación entre unos y otros, las continuidades y transformaciones, intentando en lo posible explicarlos en relación a los contextos sociopolíticos en que fueron diseñados.

Coincidimos con Díaz (2019) en que el currículo oficial "es un punto de concreción de los proyectos educativos amplios que materializan una política de formación para un nivel educativo" (p. 40). Analizarlos es fundamental para el conocimiento de las formas y resultados que conducen a un determinado perfil de profesor de secundaria en el campo de la historia o las ciencias sociales; a pesar de ello, en nuestro recorrido por el estado del arte encontramos escasa producción sobre esta temática.

En las siguientes páginas explicamos los antecedentes históricos de la escuela secundaria en México y de las instituciones y programas para la formación de sus docentes. Posteriormente describimos el contexto y características de las reformas curriculares de 1959 y de 1976 para reflexionar, a la luz de una primera comparación, sobre lo que se modificó y lo que se mantuvo, así como su posible impacto en el perfil de los futuros docentes.

El establecimiento de la Escuela Secundaria Federal

Los orígenes de la educación secundaria pública se remontan a las cátedras de latín, que precedían a las cátedras de filosofía, que se generalizaron durante el siglo XIX, promovidas por los gobiernos de las entidades federativas. Esas cátedras, cursadas por lo regular en cinco o seis años de estudios, eran la antesala de los estudios de nivel universitario. Las cátedras de latín y filosofía existían desde la época colonial, pero fue hasta el periodo independiente que se establecieron dentro de una concepción de la formación de los jóvenes (solo eran dirigidas a los hombres), que incluía una gradación en primera, segunda y tercera enseñanza, propuesta en el Reglamento General de Instrucción Pública promulgado por las Cortes de Cádiz en 1821. En este documento se inspiraron los gestores de la educación pública en las entidades federativas de la primera República mexicana establecida en 1824 (Arredondo, 2007). Muchas de estas entidades federativas establecieron los novedosos institutos literarios, financiados y gestionados por los propios gobiernos estatales, más apropiados a la modernidad aspirada por la nueva república (Arredondo, 2019). Los reformadores de la llamada República Restaurada de 1867 establecieron, sobre la base de las instituciones y prácticas existentes, la Escuela Nacional Preparatoria, intentando homogenizar los estudios previos a los universitarios en seis grados de enseñanza, tres de secundaria propiamente dicha y tres de estudios preparatorios (Ramos, 2020). Competía a los gobiernos estatales la rectoría sobre esos institutos o colegios. Los jóvenes asistían a estos cursos con la intención de prepararse para la obtención de grados universitarios en sus diversas especialidades (Staples, 2008; Valdés, 2008; Cárdenas y Peregrina, 2008; Arredondo, 2008; Ramos, 2020). Este modelo, de corte positivista, predominó en el país hasta comienzos del siglo XX para la formación de los jóvenes entre la educación primaria y la superior. Las mujeres comenzarían a tener cabida en este nivel de estudios en los tres últimos lustros del siglo XIX (Berdejo, 2002; Alvarado, 2004).

Los gobiernos emanados de la llamada Revolución mexicana tuvieron entre sus objetivos homogenizar la formación elemental, pero también extender la educación secundaria a poblaciones más amplias, que incluían a hombres y mujeres, como una continuidad de la formación primaria y no solo como una preparación para estudios universitarios,

con lo que se pretendía popularizar ese nivel de estudios pero a la vez asumir un mayor control sobre la educación pública en el país desde el gobierno federal (Lazarín, 2008; Loyo, 2008; Zorrilla, 2004). Con esa mira, a partir de proyectos propuestos desde 1918, en 1925 se estableció la Escuela Secundaria Federal, en palabras de Puig Casauranc, por la necesidad de

...atender la preparación del individuo como futuro ciudadano y como miembro cooperador de la sociedad; a su preparación como futuro trabajador y productor; y, finalmente a su preparación para aquellas actividades de desarrollo personal directo y que, sin embargo, benefician indirectamente al cuerpo social [Puig, 1928, p. 378].

El mismo funcionario añadía que:

...las escuelas secundarias [debían] constituir una especie de puente entre las primarias y las propiamente universitarias [...] implicaba la creación de una institución educativa de orden especial, por lo que toca a su organización y métodos, ya que se refiere normalmente a jóvenes de 13 a 16 años que presentan problemas especiales relacionados con el período de la adolescencia por el cual atraviesan [Puig, 1928, p. 373].

En ese mismo año se creó la Dirección General de Escuelas Secundarias, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde la cual se pretendía ejercer un mayor control de este nivel de estudios en todo el país, y entre sus estrategias se pretendía uniformar el currículo para sus tres grados de enseñanza, para lo cual se convocó a una asamblea general con representantes de todas las entidades federativas, donde se concluyó que los planes de estudio de secundaria debían ajustarse para que fueran útiles, estableciendo un vínculo con la enseñanza técnica. Para 1932 se estableció el objetivo de que se articularan a la educación primaria (Zorrilla, 2004), con lo que fue consolidándose la función de este nivel de estudios como complementario a la educación inicial, mientras que al mismo tiempo se insistía en su función propedéutica para estudios superiores, con lo que las demandas sobre el currículo se hacían más complejas mientras que al mismo tiempo el gobierno federal cerraba los mecanismos de control sobre las instituciones de ese nivel controladas por los estados y los particulares al decretar, en 1935, que debían estar autorizadas por la SEP.

Las disputas sobre el currículo oficial de las escuelas secundarias estuvieron en el centro de conflictos políticos y sociales y en las negociaciones entre los gobiernos estatales y el federal, con la intervención de las universidades y el sector privado. Una de las cuestiones que se debatían era sobre su modalidad complementaria de una educación básica o

propedéutica hacia los estudios superiores. Este conflicto se resolvería parcialmente al crearse la modalidad de secundaria general frente a la de secundarias técnicas, y en 1968 la modalidad de telesecundaria para dar servicio a poblaciones rurales.

Jaime Torres Bodet fue más allá en este debate cuando, en su segundo periodo como secretario de Educación Pública (1958–1964), mencionó que la secundaria debía cumplir dos objetivos: ser una educación de “tránsito”, de preparación hacia los estudios superiores, o “terminal”, dotada de un carácter práctico y técnico para integrarse al trabajo. En este sentido, las escuelas secundarias, durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958–1964), ofertaban la siguiente formación:

- Preparación elemental para jóvenes
- Capacitación de trabajadores
- Reeducación de adultos
- Carreras cortas o industriales y comerciales (Puig, 1928, p. 119).

Con el paso del tiempo, la escuela secundaria sería una institución educativa clave para el sistema educativo mexicano y para su proyecto hegemónico de industrialización y urbanización nacional, que, dependiendo del proyecto político que cada gobierno en turno establecía, se modificaba o adaptada a los diferentes designios administrativos, educativos y políticos. Hasta este momento la enseñanza de la historia y el civismo era parte importante del currículo oficial.

La Escuela Normal Superior

Las instituciones para la formación de profesores en México comenzaron a establecerse tras la independización del país, a partir de la creación de la Compañía Lancasteriana y el establecimiento de la Escuela El Sol en la ciudad de México, entre las propuestas liberales para formar a los maestros en el método lancasteriano (Ducoing, 2004). Bajo este impulso, las entidades federativas abrieron escuelas Normales lancasterianas para la formación de maestros a través de la práctica de la enseñanza en escuelas primarias modelo acompañada de cursos teóricos (Arredondo, 2019). Este sistema de formación de maestros perduró hasta la última década del siglo XIX. Cuando las teorías pedagógicas cobraron importancia y reclamaron un lugar entre las ciencias positivistas, las escuelas Normales se concibieron como instituciones específicas para la formación de maestros de primaria, con un enfoque cientificista, laico, moderno. Así, en 1887 se fundó la primera Escuela Normal del Estado de Veracruz, en Xalapa, ligada a las concepciones de Enrique Rébsamen, para quien las escuelas Normales debían ser “instituciones flexibles y abiertas a las ideas nuevas en materia de educación y enseñanza y a los movimientos científicos de la época” (Arteaga y Camargo, 2009, p. 124). Siguieron la Escuela Normal de la ciudad de

México y muchas más en diferentes estados de la república. Estas instituciones estaban dedicadas a la formación de maestros para la educación elemental o primaria, mientras que los profesores de nivel intermedio (secundaria o preparatoria) seguían formándose en las instituciones superiores de estudios profesionales y universidades, contratados aún cuando sus estudios profesionales estuvieran inconclusos.

En 1910 se estableció la Escuela Nacional de Altos Estudios, proyecto de Justo Sierra que se integraría posteriormente a la Universidad Nacional de México, también creada en el mismo año. Estas instituciones continuaron operando a pesar del conflicto armado estallado ese mismo año. En la Constitución de 1917, resultado de la Revolución mexicana, el Estado asumió el control de la educación en el país. En 1921 el gobierno federal estableció la Secretaría de Educación Pública. Para 1924 la Escuela Nacional de Altos Estudios albergó la Facultad de Filosofía y Letras, la Escuela de Ciencias Aplicadas y la Escuela Normal Superior, esta última con el propósito de formar a los maestros de las escuelas secundarias, las Normales y los estudios profesionales de la propia universidad (Menéndez, 1996). Se ofrecían grados de profesor, maestro y doctor en Ciencias de la Educación.

En 1929 la Universidad Nacional obtuvo su autonomía, pasando a ser Universidad Nacional Autónoma de México, y por decreto presidencial se separaron la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior. A partir de 1934 el gobierno federal asumió el control de la formación de profesores de secundaria, recuperando “las atribuciones que había concedido a la Universidad en materia de formación de los profesores que de ella dependían” (Ducoing, 2004, p. 53). En 1936 se estableció el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria, que en 1942 retomaría el nombre de Escuela Normal Superior que había tenido dentro de la Universidad Nacional, pero ahora bajo el control directo de la SEP (Meneses, 2002, p. 293), nombre que sustenta hasta la fecha, en un edificio inaugurado en 1946.

En 1945 la SEP promovió un nuevo plan de estudios para los futuros profesores de secundaria con once especialidades: lengua y literatura españolas, física y química, ciencias biológicas, geografía, artes plásticas, inglés o francés, matemáticas, civismo, historia universal, historia de México, maestro de Normal y técnico en educación. A diferencia de los estudiantes de las escuelas Normales básicas, quienes para entonces podían ingresar con solo estudios secundarios, los estudiantes de Normal superior debían haber cursado el bachillerato, por lo que obtendrían un grado de licenciatura.

La Escuela Normal Superior fue la respuesta a la necesidad de preparar profesores para la educación secundaria debido a la expansión de las escuelas secundarias, pero también a la necesidad de un mayor control del sistema educativo por parte del gobierno federal, ya que hasta entonces los estudios profesionales estaban en manos de las universidades e institutos superiores de enseñanza, bajo el control de los poderes estatales, y eran esas

instituciones de donde provenían los profesores de segunda enseñanza y de preparatoria. Siguiendo el modelo de la ENS varias escuelas Normales superiores fueron establecidas por los gobiernos de los estados e incluso por organizaciones de particulares, siguiendo el currículo de la ENS, como las de Guadalajara, Saltillo o Guanajuato. Durante muchas décadas en las escuelas secundarias se contrataron tanto profesores egresados de la Normal Superior como de las instituciones universitarias. Lo que los distinguía era que los primeros tenían una formación preponderantemente pedagógica y los últimos de carácter disciplinar. Pero los egresados de las escuelas Normales lucharon por la exclusividad en las nuevas plazas para las escuelas secundarias y, después de una huelga estudiantil, para 1953 se logró, con apoyo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que las plazas de secundaria fueran para egresados de la ENS. En 1956 emergió un movimiento magisterial que se manifestó públicamente en 1958 exigiendo mejores condiciones de contratación y salariales, en el que participaron los estudiantes de la ENS (Loyo, 1980). El movimiento magisterial fue reprimido violentamente, y se preparó el terreno para una nueva política educativa que incluyó la reforma curricular de las Normales superiores.

La especialidad del profesorado de historia para la escuela secundaria (1959)

El crecimiento demográfico, así como los factores económicos de desarrollo, condujeron a que, desde el inicio del sexenio de Adolfo López Mateos (1958–1964), se creara un plan educativo enfocado principalmente en la cobertura y expansión de la educación primaria. Entre 1930 y 1970 el número de estudiantes en secundarias que reportaba la SEP pasó de 17,392 a 1,102,217 (Zorrilla, 2004), por lo que se reclamaba un número cada vez mayor de profesores. El plan educativo fue oficialmente nombrado Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, mejor conocido como “Plan de Once Años”, ya que “para su realización habría que erogar una suma de nueve mil millones de pesos según costos y salarios de 1959. Para evitar que el desembolso de una cantidad tan considerable desquiciara la economía nacional, se propuso escalonar el gasto en once años” (Solana et al., 2013, p. 270). Este proyecto educativo estuvo a cargo del entonces secretario de Educación Torres Bodet.

En ese mismo año se reformaron los planes y programas de estudio de las especialidades de la ENS, los cuales no se habían reformado desde 1945, por lo cual, antes de la reforma, existían dos programas para la impartición de historia en la educación secundaria: el primero era Historia universal y el segundo Historia de México. Para los programas de estudio de 1959 se hizo una sola especialidad del profesor en Historia.

Los programas de estudio de 1959 para la escuela secundaria buscaban establecer “un equilibrio armónico entre la preparación científica, técnica o artística propia de cada especialidad; la pedagogía general y específica; la de carácter cultural y la práctica docente de los futuros profesores” (SEP, 1964, p. 155). La Ley Orgánica de la Educación Pública (LOEP) que estuvo vigente de 1942 a 1973, en el artículo 42, fracción V, inciso C, establecía que la escuela Normal tendría una serie de finalidades, entre las cuales destacan “elevar y perfeccionar la cultura general y pedagógica de los maestros graduados” y “formar maestros teórico-prácticos en una disciplina de orden cultural o pedagógico” (DOF, 1942, p. 23).

Los aspirantes que podían ingresar a la ENS debían haber “ejercido el magisterio por un tiempo menor de 4 años en la educación primaria [...] también impartirse a bachilleres o profesionistas que hayan cursado estudios y realizado prácticas de docencia” (DOF, 1942, p. 23). Se establecieron este tipo de requisitos para el ingreso porque la ENS era considerada como enseñanza de nivel superior dentro del sistema educativo, a diferencia de la Normal básica, ya que la formación de profesores de primaria se consideraba parte de la enseñanza media.

Las especialidades que se impartían en la ENS fueron: Matemáticas, Dibujo Técnico y de Precisión, Física y Química, Biología, Geografía, Historia, Educación Cívica y Social, Inglés, Francés y Lengua y Literatura (SEP, 1984). Los programas de estudio de 1959 de la especialidad de Historia se muestran en la Tabla 1.

Para poder realizar un análisis comparado entre los programas de estudio de 1959 y 1976, organizamos su contenido en cuatro ejes formativos, y los definimos como el conjunto de asignaturas por cursar que tienen una finalidad formativa común: el primero es el eje disciplinar, que son las asignaturas encargadas de dotar al futuro profesor de conocimientos de la disciplina que va a enseñar en secundaria, en este caso la de historia. El segundo eje es el psicopedagógico, que consiste en las materias dedicadas al estudio sobre a quién enseñar (adolescente) e implica no solo a quién sino cómo enseñar, es decir, sujetos de enseñanza, teorías pedagógicas, técnicas, estrategias, medios y métodos de enseñanza en términos generales. El tercero es el orientado a la didáctica de la disciplina, que, si bien es parte de la pedagogía, se diferencia de esta ya que estaría orientado a las formas específicas de enseñanza dentro de un área del conocimiento, al contener asignaturas para la enseñanza de la disciplina, en este caso historia, y aplicación. Y el cuarto es el enfoque socioeducativo, en el cual se estudian contenidos relacionados con el conocimiento social e institucional de la educación. Esta categorización de los contenidos educativos nos ha permitido visualizar con claridad las diferencias significativas entre dos planes de estudios elaborados en dos contextos históricos diferentes. Esta metodología fue utilizada con un potencial heurístico muy valioso por otros autores para comparar de

Tabla 1.
Programas de estudios del maestro en Historia de 1959

Año	Asignatura
Primero	Conocimientos de los Adolescentes Psicotécnica Pedagógica Lengua Extranjera. 1er. Curso Primer Curso de Historia General Arqueología
Segundo	Educación de los adolescentes Didáctica General Lengua Extranjera. 2° Curso Segundo Curso de Historia General Primer Curso de Historia de México
Tercero	Materia Pedagógica Optativa Didáctica de la Especialidad 1er. Curso Tercer Curso de Historia General Segundo Curso de Historia Historia de América Historia de la Cultura Española
Cuarto	Política Educativa de México Didáctica de la Especialidad 2°. Curso Cuarto Curso de Historia General Tercer Curso de Historia de México Materia Optativa de la Especialidad Materia Optativa de la Especialidad
Materias optativas de la especialidad	Geografía Histórica Curso Monográfico de la Revolución Mexicana Sociología Filosofía de la Historia Historia del Arte Historia Contemporánea Historia de las Doctrinas Económicas

Fuente: SEP, 1984, pp. 388-389.

una manera crítica planes de estudios para la formación de docentes de secundaria en dos contextos nacionales diversos, dentro de un mismo espacio temporal (Juárez, 2014; Juárez et al., 2014).

Para visualizar y dimensionar los cuatro ejes formativos elaboramos la Tabla 2, donde se clasifican las asignaturas de los programas de estudio de 1959.

Estos cuatro ejes formativos en su conjunto incluyen todas las asignaturas de la formación docente a excepción de las asignaturas optativas. Las materias referentes al

Tabla 2.
Ejes formativos de los programas de estudio del profesor de Historia 1959

Ejes	Asignaturas	
Disciplinar	Primer curso de historia general Arqueología Segundo curso de historia general Primer curso de historia de México Tercer curso de historia	Historia de América Historia de la cultura española Cuarto curso de historia general Tercer curso de historia de México Dos materias optativas de la especialidad
Psicopedagógico	Conocimientos de los adolescentes Psicotécnica pedagógica Didáctica general	Educación de los adolescentes Materia pedagógica optativa
Didáctica de la disciplina	Didáctica de la especialidad 1er. curso	Didáctica de la especialidad 2do. curso
Socioeducativo	Política educativa de México	

Fuente: Elaboración propia con información de la SEP, 1984, pp. 388-389.

eje disciplinar conforman la mayor parte del plan de estudios; es decir, los contenidos de Historia están presentes en el mayor número de asignaturas, que están divididos principalmente en Historia general (universal) e Historia de México. En el eje psico-pedagógico se incluye el estudio de los adolescentes a través de la psicología aplicada a la educación, didáctica general y técnicas pedagógicas. La optativa en pedagogía se podría elegir entre otras de carácter general ofrecidas en la misma institución, abiertas también a otras especialidades disciplinarias. La didáctica de la disciplina constituye el eje formativo con un menor número de asignaturas, pero está presente en dos años de los cuatro años de la especialidad, excepto por el eje socioeducativo que incluye solo una asignatura, o sea, solo se imparte una asignatura que permita al futuro docente conocer el medio institucional y social de su futura labor magisterial. Estos programas de estudios para la formación del profesorado de Historia debían responder a las necesidades de la educación secundaria.

En 1960 se reformaron los programas de estudio de la educación secundaria, entre cuyas finalidades se debía fomentar en los estudiantes "el civismo, su amor a la patria, su adhesión a la democracia y su respeto para los valores de la cultura humana". Además, la formación de profesores debía estar centrada "en el conocimiento de las instituciones fundamentales de la República y de las organizaciones internacionales de que México forma parte, vigorizando en su espíritu el sentimiento de la unidad nacional" (SEP, 1964, p. 132). Esta formación docente estaba orientada a la capacitación para llegar a ser formadores del alumnado de las escuelas secundarias, impartiendo las materias vigentes en

ese momento. En cada uno de los tres grados de la secundaria se estudiaba un curso de historia, en primer año se impartía la asignatura de Historia universal, en segundo año Historia de México y en el tercer año Historia contemporánea: México y el mundo en el siglo XX (SEP, 1964).

Aunque es de suponerse que la formación de los profesores debía corresponder a los contenidos de la secundaria, con lo anterior puede observarse que no era así, pues no se ofrecían los espacios curriculares obligatorios para los futuros profesores de Historia a fin de impartir la asignatura “Historia contemporánea: México y el mundo en el siglo XX”, del tercer grado de secundaria, ya que, como se muestra en el plan de estudios de la especialidad en Historia de 1959 (Tabla 1), a menos que los y las estudiantes normalistas buscaran esos contenidos —y estos estuviesen disponibles— en los dos espacios curriculares optativos que se consideraban. Para entonces ya se llevaba un solo plan de estudios homogéneo en las secundarias del país, aunque fueran de diverso tipo de sostenimiento, públicas y privadas, federales y estatales. Las secundarias técnicas seguían otro currículo. En las secundarias identificadas como generales, por lo regular se recibía a jóvenes de entre 12 y 15 años, y para entonces se habían expandido notablemente en el país, por lo que la demanda de docentes en las diferentes especialidades requeridas se había incrementado, y estos se contrataban entre los egresados de las Normales superiores y los estudiantes con carreras terminadas o inconclusas provenientes de las universidades.

La especialidad para el profesorado de ciencias sociales en educación media

Durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964–1970) se emprendió un estudio sobre la situación educativa del país bajo la dirección del secretario de Educación Agustín Yáñez. Para entonces

...se había instalado desde 1965 una comisión para analizar los problemas que aquejaban al sistema educativo y buscar soluciones. El estudio presentado tres años más tarde, con propuestas concretas para una reforma integral, quedó archivado al estallar cuatro meses después el conflicto estudiantil [Greaves, 2011, p. 206].

En este sentido, no existieron cambios importantes en la educación en lo que restó de ese sexenio. No obstante, tras asumir la presidencia Luis Echeverría Álvarez (1970–1976), ante la ola de descontento social derivada del movimiento estudiantil de 1968, se buscó restablecer la legitimidad política y social del gobierno federal y algunos estatales, que había sido deteriorada como

...producto de la represión en Tlatelolco que hizo daño irreparable a la imagen del Estado, las respuestas de Echeverría son una prédica igualitaria que se regodea en el contacto con las masas, la campaña de reconquista dirigida a las comunidades universitaria e intelectual para cooptarlas en la mejor tradición priista [Mabire, 2003, p. 22].

En su política de gobierno, Echeverría Álvarez procuró una mayor apertura democrática y “recurrió a una retórica izquierdizante, tanto para neutralizar el descontento como para encauzar las inquietudes” (Vázquez, 2011, p. 220). El gobierno intentó hacer diferentes cambios políticos, sociales y educativos con el objetivo de reducir al máximo el descontento social. En el terreno de la educación, en “los primeros meses [del gobierno de Echeverría] se creó una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, se organizaron muchas reuniones y seminarios y se solicitaron sugerencias y críticas; y si bien el proceso seguido hacia esperar un plan global de reforma, se prefirió la estrategia de empezar a actuar sin formular un plan de conjunto” (Latapí, 1975, p. 1329). Dicha reforma estaba encaminada, principalmente, a la educación primaria, secundaria y Normal, incluyendo la superior.

En su primer informe de gobierno en 1971, el presidente Echeverría mencionó que

...la educación es un hecho profundamente revolucionario. Nada propicia más la igualdad de oportunidades que la ampliación del sistema educativo. Ningún fundamento mejor para la democracia que la ilustración de los ciudadanos y ningún camino más efectivo para la justicia social que la elevación de la capacidad productiva de cada trabajador y el ejercicio consciente de sus derechos [2006(1971), p. 18].

Continuando con su primer informe de gobierno el presidente también dijo que

Reitero que si no creyéramos en el maestro no tendríamos fe en la educación, pero que, si el maestro no creyera en la nobleza de su tarea, haría naufragar la mejor esperanza del país. (Aplausos 14 segundos). Es preciso fortalecer su posición en la sociedad y alentarlos para que no abandone el estudio y pueda dedicarse por entero a su vocación [2006(1971), p. 19].

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la admisión de estudiantes aumentó considerablemente y en particular se incrementó la proporción de mujeres que ingresaron a estudios superiores; sin embargo, esto tenía un objetivo, según Bernardo Mabire:

...al aumentar la población universitaria y la matrícula de preparatorias que se hacen depender directamente de la UNAM con el argumento de elevar su calidad, pretexto que disfraza el objetivo político de apaciguar a jóvenes de clase media ansiosos de ascender gracias a un título universitario [2003, p. 35].

La Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa creada en el gobierno de Echeverría entregó un informe que sirvió como base para iniciar el proceso de reforma a los programas de estudio de la educación primaria en 1972. Es así como se emprendió por parte del gobierno una reforma educativa, siendo secretario de la SEP Víctor Bravo Ahuja, la cual consistió básicamente en

...el orden pedagógico, introducir nuevos planes, programas, métodos y libros de texto, actualizar a los maestros y elaborar una filosofía educativa; en la administración de la educación, reformar la infraestructura de la educación, promulgar nueva legislación, reorganizar la SEP, modernizar los procedimientos administrativos e impulsar la investigación educativa; en el aspecto político, establecer grandes políticas y orientaciones del desarrollo social, pues el régimen de Echeverría trató de reformar la educación, conforme a un proyecto de nación [Meneses, 2009, p. 173].

La reforma comenzó a aplicarse primero en la educación primaria en 1972, la justificación fue "por ser este nivel educativo el único que, hasta el momento, tiene carácter obligatorio y porque en él se recibe la formación básica que ha de servir para estudios posteriores y en el trabajo" (SEP, s.f., p. 60). Los principales cambios fueron pedagógicos y de organización curricular, además las asignaturas fueron agrupadas para convertirse en áreas. Posteriormente ocurrió lo mismo con la educación secundaria dos años más tarde. Por lo tanto, la educación Normal básica sufrió modificaciones curriculares en 1974, y la Normal superior en 1976. Con la reforma pasó a ser maestro de la especialidad en Ciencias Sociales sustituyendo a la especialidad de profesor de historia, dotando así a los profesores con conocimientos multidisciplinarios no solo en historia, sino también en geografía, demografía, economía, antropología, derecho, entre otros; favoreciendo así a la reflexión y el conocimiento sobre la realidad social compleja.

En palabras de Roberto González Villarreal, "la reforma curricular fue distinta a las anteriores, desde su planeación hasta su organización, responsables y, desde luego, contenidos y estrategias. La reforma implicó también una modificación en los mecanismos de participación e instrumentación de la política educativa" (2018, p. 108). La mayoría de los cambios educativos, así como la esencia de la reforma educativa del sexenio de Echeverría quedarían inscritos en la nueva Ley Federal de Educación Pública (LFEP) de 1973, la cual sustituía a la LOEP de 1942.

En 1975 se reformó el currículo de la educación Normal superior bajo un nuevo esquema de estructura curricular por áreas. Como hemos explicado anteriormente, la transformación del profesor de Historia al profesor de Ciencias Sociales no solamente obedeció a una renovación de la formación docente, sino que también atendió a situaciones azarosas dadas por la coyuntura política y social del movimiento estudiantil del 68. En este contexto, la

administración de Echeverría “se había propuesto renovar los ejes ideológicos para que sirvieran como elemento de unificación para presentar el cambio” (Villa, 2011, p. 166). Esto representó un intento para dar un nuevo impulso al discurso político a través de la reivindicación de la importancia de la educación.

El nuevo currículo para la formación de profesor de Ciencias Sociales estuvo acompañado por los siguientes objetivos:

- Conseguir que en la formación de los profesores se fortalezca su carácter de educadores, por encima de su función de instructores.
- Lograr que los planes y programas destinados a la formación del profesorado de educación secundaria, consideren la formación común básica de los aspirantes en los campos humanístico, científico y psicopedagógico a fin de que, sumada a una formación especializada por áreas de aprendizaje, permita al maestro desarrollar su labor por áreas o por asignaturas afines y aumentar sus posibilidades escalafonarias.
- Incluir en los programas de didáctica de la educación Normal superior objetivos referentes a las técnicas de enseñanza abierta, técnicas dinámicas grupales y personales y todas aquellas técnicas para la conducción del aprendizaje que demuestren su eficacia en el campo educativo.
- Proporcionar a los alumnos de Educación Normal Superior y a los maestros de enseñanza media básica en servicio, una preparación sólida, relacionada a las necesidades de desarrollo de los adolescentes respecto de la educación sexual, a fin de que puedan orientarlos en sus responsabilidades presentes y en el futuro ejercicio de una paternidad responsable (CNTE, 1974, p. 8).

Además se continuó con el requisito de que para poder ingresar a la ENS se requería “como antecedente propedéutico, certificado completo de estudios de bachillerato o los declarados equivalentes por las instituciones autorizadas legalmente” (DOF, 1976). Con esta nueva ley el sistema educativo se organizaba de la siguiente manera: en la educación elemental lo formaban preescolar y primaria; educación media lo conformaban secundaria y bachillerato, y en la educación superior se ubicaban la licenciatura y los grados de posgrados.

Según la LFEP, en el capítulo II, artículo 18: “En el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades” (DOF, 1973, p. 35). En el acuerdo para la modificación de los planes de estudio de 1976 en la formación de profesores se sugería “adoptar una formación básica común de los alumnos en los campos humanístico, científico y psicopedagógico y una formación especializada por áreas de aprendizaje, para que el egresado pueda ejercer su labor en escuelas por áreas o por asignaturas” (DOF, 1976), además de desarrollar tres aspectos: “metodología didáctica e investigación científ-

fica; formación científica y aplicación práctica” (DOF, 1976). Las especialidades ofrecidas para otorgar la licenciatura en Profesor de Educación Media eran Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera y Orientación Escolar. Dos núcleos integraban los conocimientos antes dispersos en varias disciplinas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, mientras las otras unidades curriculares mantenían un carácter instrumental como medios de aprendizaje y de comunicación, pero también con contenidos cognitivos propios, Español, Lengua extranjera (todavía no afloraba el respeto e interés por el aprendizaje de otras lenguas de México) y Matemáticas, desde luego, además de una especialidad de apoyo a la formación que era Orientación Escolar.

La conformación de los programas de estudio de la especialidad en Ciencias Sociales de 1976 se organizó como se describe en la Tabla 3.

Las asignaturas que se observan en este plan de estudios, como Español, Matemáticas y Lengua extranjera (Inglés), están presentes en todas las especialidades de la Normal superior. Algo relevante en esta nueva malla curricular fue la inclusión de dos asignaturas para el proceso de titulación, haciendo cumplir con ello las recomendaciones del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) de “establecer en las escuelas normales

Tabla 3.
Programa de estudio de educación media,
especialidad en Ciencias sociales (1976)

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Psicología I	Psicología II	Psicología III	Psicología IV
Tecnología educativa I	Tecnología educativa II	Matemáticas III	Matemáticas IV
Matemáticas I	Matemáticas II	Lengua extranjera I	Lengua extranjera II
Español I	Español II	Español III	Español IV
Sociología	Antropología	Demografía	Geografía I
Ciencias Sociales y su Didáctica I	Ciencias Sociales y su Didáctica II	Ciencias Sociales y su Didáctica III	Ciencias Sociales y su Didáctica IV
Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Filosofía de la educación I	Filosofía de la educación II	Legislación educativa	Administración educativa
Lengua extranjera III	Lengua extranjera IV	Historia de la educación I	Historia de la educación II
Ciencias naturales I	Ciencias naturales II	Ciencias naturales III	Ciencias naturales IV
Historia I	Historia II	Ciencia política I	Ciencia política II
Geografía II	Economía I	Economía II	Derecho
Ciencias sociales y su didáctica V	Ciencias sociales y su didáctica VI	Actividades de titulación I	Actividades de titulación II

Fuente: SEP, 1976, p. 17.

superiores, un sistema de titulación que permita a los maestros en servicio, obtener su título por procedimientos idóneos y expeditos” (CNTE, 1974, p. 7). Analizamos la estructura de este nuevo plan de estudios como se muestra en la Tabla 4 a partir de la categorización que realizamos para el análisis del plan de 1959, es decir, en cuatro ejes formativos, con la finalidad de poder destacar el peso específico de cada orientación formativa, así como qué cuestiones y elementos cambiaron y/o se mantuvieron, siempre con la mira de enfocarnos a la comprensión del perfil de docente de Historia o Ciencias Sociales que se estaba formando.

La categorización de los cuatro ejes formativos permitió visualizar cómo el eje disciplinar, referente a las ciencias sociales, con doce asignaturas, se mantuvo como el eje de mayor peso en el currículo del futuro profesor; en principio podría decirse que equilibrado por la pertinencia de las asignaturas relacionadas con dicha área. En cuanto el eje formativo psico-pedagógico, con seis materias, puede observarse que disminuyó su peso específico en el currículo a favor de la didáctica propia del área, que incrementó el número de materias de dos que tenía en el plan de 1959 a seis en este plan de estudios, mostrando la importancia no solo del área disciplinar sino de las formas particulares para enseñarla. Por su parte el eje socioeducativo, que en nuestra categorización estaría encaminado a preparar al profesor para desempeñarse en el medio, incluye ahora dos asignaturas, pero con una visión formalista de ese medio, ignorando todavía el medio social de los educandos y de su labor como docente.

Tabla 4.
Ejes formativos de los programas de estudio del profesor de Ciencias sociales (1976)

Ejes	Asignaturas	
Disciplinar	Sociología	Historia II
	Antropología	Economía I
	Demografía	Ciencia política I
	Geografía I	Economía II
	Historia I	Ciencia política II
	Geografía II	Derecho
Psicopedagógico	Psicología I	Tecnología educativa II
	Tecnología educativa I	Psicología III
	Psicología II	Psicología IV
Didáctica de la disciplina	Ciencias sociales y su didáctica I	Ciencias sociales y su didáctica IV
	Ciencias sociales y su didáctica II	Ciencias sociales y su didáctica V
	Ciencias sociales y su didáctica III	Ciencias sociales y su didáctica VI
Socioeducativo	Legislación educativa	Administración educativa

Fuente: Elaboración propia, SEP, 1976.

Es de suponerse que el currículo para la formación de profesores debió estar acorde con la reforma a la educación secundaria de 1974, en tanto la educación secundaria se organizaría de manera curricular bajo dos estructuras educativas: una por asignaturas y otra por áreas, esto debido a que

...se pueden aplicar a modalidades escolares y extraescolares, permiten el tránsito fluido del educando entre tipos, modalidades y grados del sistema, hacen posible la correlación de materias afines, y puede responder a las características del medio y a los intereses y necesidades de los educandos [CNTE, 1974, p. 9].

Este tipo de modalidades consistía en enseñanza por áreas, que en primer grado se impartía Ciencias Sociales y en la modalidad de enseñanza por asignaturas solo Historia (DOF, 1974, p. 8).

Estos programas de educación secundaria dejaban atrás conceptos tradicionales como el del

...mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana, para dar paso a otros que formaran las nuevas generaciones para asumir su propio aprendizaje, que les permitiera adquirir una conciencia histórica y desarrollara en ellas actitud crítica y científica ante el mundo [Villa, 2011, p. 167].

Además, dicho programa dio continuidad a la política educativa y a la idea de que la educación secundaria es el tránsito para acceder a la educación superior o terminal, y así integrarse a las actividades productivas (CNTE, 1974).

El sexenio de Echeverría y los intentos por reconciliar al país a través de acciones que buscaron impulsar la educación y de un discurso político más igualitario se vieron opacados por “el desgaste del modelo económico, sumado a las consecuencias del endeudamiento externo y del financiamiento inflacionario, [crearon] un clima tenso en el que se [desató] la especulación, se [devaluó] el peso después de casi veinte años de estabilidad cambiaria, y el régimen de Echeverría [terminó] en caos” (Mabire, 2003, p. 35). Si bien este discurso no logró crear esa revolución educativa propugnada durante el sexenio de Echeverría, sí podemos observar que, en cierta medida, se consiguió en la formación del profesor de ciencias sociales una preparación sui géneris en la historia de la formación de profesores para la educación secundaria, por la manera de integrar las diferentes disciplinas que conforman las ciencias sociales en la formación de profesores.

Hay una cuestión fundamental que amerita estudios más profundos que se remontan al origen y a los autores de esta reforma curricular por áreas en vez de disciplinas y sus motivaciones. La fragmentación del conocimiento de la sociedad en disciplinas, desde nuestra perspectiva, impide la concepción de lo social como un todo y dificulta comprender

las relaciones entre determinantes que explican los procesos socio-históricos complejos, y por consiguiente no favorece posicionamientos políticos críticos ni la acción social. Una visión por áreas que integra diferentes aspectos de la realidad natural y social anteriormente divididos en disciplinas, podría haber sido la oportunidad para una formación integral, crítica y propositiva. Pero, ¿hasta dónde los formadores de estos formadores estaban preparados para asumir este reto de integrar conocimientos dispersos?, ¿y desde qué enfoque epistemológico podrían ser abordados conocimientos complejos con una aspiración totalizadora? ¿De dónde vino esta (desde nuestra perspectiva) concepción integradora del conocimiento y de los procesos de aprendizaje? Se ha criticado el reformismo educativo gubernamental, pero quizás omitiendo subrayar momentos de quiebre epistemológico radical como el que subyacía en estas reformas curriculares. Quizás por eso no se mantuvieron por mucho tiempo y se regresó a la fragmentación pero no solo en las reformas futuras sino en este mismo periodo, al mantenerse dos visiones que coexistieron formalmente: la que abordaba el conocimiento socio-histórico por áreas que conectaban elementos que en la realidad están conectados, como geografía historia o economía, y la que mantenía la visión disciplinar segmentando la realidad social para abordarla en fragmentos pero sin la oportunidad de realizar posteriormente una síntesis de esos fragmentos. El movimiento de los sesenta y la emergencia de nuevos autores y nuevas concepciones sobre el mundo y el papel de los sujetos en la historia permearon esta reforma curricular, en áreas del conocimiento; sin embargo, la división curricular de las materias en disciplinas para la secundaria se mantuvo por presiones políticas que ameritan también otra investigación, pues sobre todo desde las escuelas particulares y sectores conservadores favorecieron la continuidad de las tradiciones curriculares.

Si bien estas reformas curriculares pudieron haber impactado la formación de los jóvenes futuros docentes, que además habían vivido las convulsiones político-sociales de los 60s y 70s, comprendemos y somos conscientes de las distancias que hay entre el currículo prescrito, el currículo vivido y el currículo oculto, así como entre los estudios profesionales del futuro educador y su práctica docente vivida en el campo de la educación secundaria.

Comparación de los contenidos de los planes de estudio 1959 y 1976

Los métodos comparados en educación han sido utilizados desde el siglo XIX para contrastar sistemas y prácticas educativas entre naciones, ya que permiten también visualizar con mayor claridad las semejanzas y diferencias entre elementos específicos en un mismo lugar, pero en temporalidades distintas, en nuestro caso los planes de estudio para la formación de docentes de secundaria en la especialidad de historia y ciencias sociales.

En este trabajo ofrecemos una primera aproximación a un análisis comparado del currículo resultante de la reforma de 1959 y la de 1974, manteniéndonos enfocados en la formación de los profesores de historia y ciencias sociales. En la Tabla 5 hemos anotado el número de materias que se agrupan en los cuatro ejes formativos que hemos definido desde el principio, en ambos momentos.

Tabla 5
Comparación del número de materias
por ejes formativos en dos planes de estudio

Ejes formativos	Número de asignaturas de los programas de estudios 1959	Número de asignaturas de los programas de estudios 1976
Disciplinar	10	12
Psicopedagógico	5	6
Didáctica de la disciplina	2	6
Socioeducativo	1	2
Total de materias	18	26

Fuente: Elaboración propia, SEP, 1976.

Como puede observarse, hay un incremento absoluto en el número de asignaturas que se llevan. Encontramos dos materias más en el eje disciplinar, una más en el eje psicopedagógico, pero cuatro más en la didáctica propia de la disciplina o el área a enseñar, lo que nos parece ya muy significativo. El eje socioeducativo se incrementa en una sola asignatura, que no cambia la índole instrumental de esas materias (sistema educativo, primero; legislación educativa y administración educativa, después), sin llegar aún a abordar las problemáticas del medio social y cultural en que se desempeñarán los futuros docentes. Eso refleja que todavía se concibe el aprendizaje como un problema de los individuos y no como un problema que tiene que ver con las condiciones socioeconómicas de los educandos y las políticas institucionales. Lo que nos interesa destacar aquí es que de todas formas ha habido un avance en las concepciones sobre las competencias profesionales que deben tener los futuros docentes, no solo pedagógicas, sino sobre todo en la disciplina o área de su especialidad y las maneras de enseñarla, lo que encierra una valorización de la función del enseñante, en ocasiones olvidada por futuras reformas. Hay muchos otros elementos que podrían compararse, como el número de créditos del conjunto de cada eje formativo, el tiempo y recursos destinados al estudio de las diversas materias, los medios de enseñanza, y algo que a nuestro parecer es fundamental, el perfil de los docentes que formarán a los futuros docentes. ¿De qué valdría ampliar el eje disciplinar y

el de didáctica de la disciplina si no hay un profesor con el dominio de esos temas, con la formación específica en la especialidad para enseñar en las escuelas Normales superiores? ¿De qué serviría si los profesores con perfil de pedagogía son los que enseñan contenidos de historia? Y peor aún, ¿de qué serviría esta formación especializada si a la hora de las contrataciones en las escuelas secundarias privan mecanismos que no tienen que ver con el perfil idóneo para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales? Esas cuestiones por ahora quedarán pendientes.

Reflexiones finales

Los procesos de formación de docentes dependen en gran medida del proyecto de nación, de los planes generales y estrategias del gobierno en turno, las políticas educativas y las negociaciones que se logran entre sectores; son, a fin de cuentas, una expresión de las relaciones de poder. Consecuentemente, las reformas curriculares responden a directrices políticas antes que a principios educativos y necesidades sociales. Si hubo una ruptura en la manera en concebir la malla curricular de los futuros docentes, puede deberse a los espacios de poder desde la izquierda que permitieron los intentos de legitimación del gobierno de Echeverría, que lo obligaron a buscar en la educación una reorientación discursiva, de apertura, inclusión y de relativo sentido social y científico. Uno de dichos intentos sucedió con el cambio pedagógico, cuyo objetivo fue formar un nuevo ciudadano, y dentro de esta nueva reorientación ocurrieron estos cambios curriculares, entre los que consideramos de suma importancia el paso de una estructura disciplinar hacia las divisiones curriculares en áreas del conocimiento. Esto ocasionó que, en el caso específico del profesor de la especialidad en historia, se transformara en profesor de ciencias sociales.

¿Qué sincronía se manifiesta entre las reformas curriculares en educación secundaria y en la formación de docentes para secundaria? Con respecto a la reforma de 1959 se constató que primero se reformaron los programas de estudio para la formación de profesores de secundaria y posteriormente los de la educación secundaria para alinearlos con aquellos; caso contrario fue la reforma impulsada en 1974, que, por la cual se reformó la educación secundaria y, después, las especialidades de la Escuela Normal Superior. ¿Qué efectos puede tener esto en la escuela secundaria, en la que se cambió el currículo pero los docentes no tuvieron una formación acorde? Pero, aunque se hayan reformado los programas de formación profesional para los futuros docentes, estos no llegarán a las aulas hasta que hayan concluido sus carreras y en ocasiones mucho después, debido al azaroso trayecto para colocarse en los puestos de trabajo. Así que pareciera ser que la solución a esta falta de sincronía va por otro camino y tiene que ver con una implementación acorde de programas de formación continua para los docentes en servicio.

Las carreras de nivel licenciatura que se han ofrecido para la formación de los docentes de secundaria han permitido su profesionalización en diferentes especialidades, delimitadas en su ejercicio y atribuciones. La obtención del título supuestamente acredita "el dominio de un cuerpo exclusivo de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores –o de competencias" (Arredondo, 2009, p. 9). Solo estudios más precisos sobre los perfiles de egreso y desempeño, o al menos evaluaciones de sus alumnos con respecto a sus conocimientos y gusto por esos campos del conocimiento podrían permitir afirmar que esas condiciones de profesionalización se cumplían para el caso de los profesores de historia o ciencias sociales. Lo que observamos en la comparación de ambos planes de estudio es un tránsito favorable hacia este objetivo, es decir, hacia un equilibrio entre pedagogía, disciplina y su enseñanza, y un andar, aún muy tímido, hacia el conocimiento institucional y social de la educación.

No hemos encontrado estudios que den cuenta de si el paso a una estructura por disciplinas hacia una estructura por áreas ha sido más conveniente para el aprendizaje de los estudiantes de secundaria, pero suponemos que el cambio del enfoque epistemológico pudo ser muy significativo. En efecto, pasar de los planes de 1959 surgidos todavía en el periodo de posguerra, en el llamado periodo de "unidad nacional", cuando se exaltaba el nacionalismo, el respeto a la familia patriarcal y el amor a la patria, a los planes de 1976, surgidos después de los convulsos años de los movimientos sociales de los 60s y principios de los 70s, facilitaría la comprensión de la realidad social, esto es, como algo complejo con múltiples determinaciones y no como algo fragmentado en parcelas de conocimiento, carentes de una síntesis. Es de esperarse que esta comprensión de lo social como un todo complejo y diverso favorecería la formación de competencias ciudadanas y una acción política acorde. Una excelente veta exploratoria serían las experiencias de los profesores formados en esos dos modelos, en esos dos contextos.

Otra ventaja del plan de 1976 sobre el plan de 1959 es que los futuros docentes de secundaria recibirían una formación más integral, dotada de un fuerte componente para asignaturas básicas para el aprendizaje propio, como matemáticas y español. Y, además, ¿qué pasó con los conflictos surgidos por la contratación exclusiva de profesores egresados de Normal superior frente a otras formaciones?

La formación del maestro de ciencias sociales continuó hasta 1999, año en que se reformaría la educación Normal superior regresando a la especialidad de Historia por efectos de la llamada "modernización de la educación", que para los años noventa, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la educación secundaria regresó a las asignaturas tradicionales, por disciplinas y no por áreas, provocando un desfase entre la formación docente y las asignaturas a impartir.

Referencias

- Alvarado, M. L. (2004). *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. IISUE.
- Alvarado, M. d. L. (2008). ¡Cuesta arriba! La incorporación de las mexicanas a las aulas de la ENP y al ejercicio de las carreras liberales. En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 171-189). UPN/Santillana.
- Arredondo, A. (2007). Políticas educativas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 37-62. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n32/1405-6666-rmie-12-32-37.pdf>
- Arredondo, A. (2009). *Historia de instituciones y de profesiones de maestros*. Juan Pablos Editor.
- Arredondo L., M. A. (2019). Cómo fue emergiendo y como fue sedimentándose el oficio femenino de enseñar. El caso de México. En T. González Pérez, *La educación de las mujeres en Iberoamérica* (pp. 109-142). Tirant Humanidades/Gobierno de Canarias.
- Arredondo López, M. A. (2008). El proyecto educativo de la modernidad para los jóvenes. En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 63-76). UPN/Santillana.
- Arredondo López, M. A. (2008). *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. UPN/Santillana.
- Arredondo López, M. A. (2008). Introducción. En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 7-19). UPN/Santillana.
- Arredondo López, M. A. (2008). Latín y filosofía: el mundo de los jóvenes estudiantes de la modernidad en Chihuahua (1827-1892). En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 151-170). UPN/Santillana.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121-133.
- Berdejo B., M. d. C. (2002). *La incursión de las mujeres mexicanas en la Escuela Nacional Preparatoria durante el Porfiriato* [Tesina]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/18424.pdf>
- Camacho García, M. P. (2008). La escuela secundaria: ¿una posibilidad educativa para las mujeres? (1925-1940). En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 293-318). UPN/Santillana.
- Cárdenas Castillo, C., y Peregrina, A. (2008). La enseñanza secundaria en Guadalajara durante el siglo XIX. En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 125-150). UPN/Santillana.
- CNTE [Consejo Nacional Técnico de la Educación] (1974). Conclusiones y recomendaciones de la Asamblea Plenaria sobre Educación Media Básica, del Consejo Nacional Técnico de la Educación. *Revista de la Educación Superior*, 3(4), 80-99. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista12_S2A2ES.pdf
- Díaz Barriga, A. (2019). *Didáctica y currículum*. Paidós.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1942, ene. 23). *Ley Orgánica de la Educación Pública*. Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diar=190763&pagina=2&seccion=2

- DOF (1973, nov. 29). *Ley Federal de Educación*. Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4647532&fecha=29/11/1973&cod_diario=200046
- DOF (1974, sep. 11). Acuerdo número 16362 por el que se autorizan los programas generales de estudio para la Educación Media Básica o Educación Secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=202752&pagina=8&seccion=0
- DOF (1976, nov. 25). Acuerdo número 15019 por el que se autoriza para ser aplicados por los establecimientos escolares que forman parte del Sistema Educativo Nacional, los planes de estudios de educación normal a nivel de licenciatura, en las especialidades de tipo medio. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4855731&fecha=25/11/1976#gsc.tab=0
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39–56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900604>
- Echeverría Á., L. (2006[1971]). *Primer Informe de Gobierno del Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos Luis Echeverría Álvarez 1° de septiembre de 1971*. Cámara de Diputados LX Legislatura, Centro de Documentación, Información y Análisis.
- González Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970–1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), pp. 95–118. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>
- Greaves, C. L. (2011). La búsqueda de la modernidad. En D. Tanck Estrada (coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 188–216). El Colegio de México.
- INEHRM [Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México] (2003). *Lázaro Cárdenas: modelo y legado* [t. 3]. INEHRM.
- Juárez Eugenio, M. R. (2014). *La formación de docentes de matemáticas en Francia y México* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Juárez, M., Arredondo, A., y Pluvinaige, F. (2014). Etude comparée de la formation initiale de professeurs de mathématiques en France et au Mexique. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 19, 251–283. https://mathinfo.unistra.fr/websites/mathinfo/irem/Publications/Annales_didactique/vol_19/adsc19-2014_012.pdf
- Latapí, P. (1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952–1975). *Comercio Exterior (Banco Nacional de Comercio Exterior)*, 25(12), 1323–1342. <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/738/3/RCE3.pdf>
- Lazarín Miranda, F. (2008). El dilema: en la primaria o en la preparatoria. La dirección de enseñanza secundaria. En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 249–269). UPN/Santillana.
- Loyo B., A. (1980). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. Era.
- Loyo B., E. (2008). La escuela secundaria socialista en México. ¿Una opción de educación popular? (1925–1940). En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 271–291). UPN/Santillana.
- Mabire, B. (2003). *Políticas culturales y educativas del Estado mexicano 1970 a 1997*. El Colegio de México.
- Menéndez M., L. (1996). Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: planes de estudio, títulos y grados 1910–1994 [Tesis de Doctorado]. FFyL, UNAM.

- Meneses Morales, E. (2009). *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964, la problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes* [vol. III]. Universidad Iberoamericana.
- Puig Casauranc, J. M. (1928). *El esfuerzo educativo en México (1924-1928)* [t. I]. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.
- Ramos L., M. P. (2020). *La Escuela Nacional Preparatoria. Un sistema adaptativo complejo*. UNAM. <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/LaENP.pdf>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1964). *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*. SEP. <https://play.google.com/books/reader?id=lha5AAAAIAAJ&pg=GBS.PA132&hl=es>
- SEP (1984). *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (síntesis documental)*. Consejo Nacional Técnico de la Educación. <https://play.google.com/books/reader?id=iOMmAQAAIAAJ&pg=GBS.PA388&hl=es>
- SEP (s.f.). *Informe de labores 1970-1976*. SEP, Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa, Departamento de Sistematización de Información.
- Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (2013). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Staples, A. (2008). Reparos, reajustes y redefiniciones en la escuela secundaria mexicana, de la Independencia a la Guerra de Reforma. En M. A. Arredondo López, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 109-123). UPN/Santillana.
- Valdés Silva, M. C. (2008). La identidad de la secundaria en la organización escolar del siglo XIX. Una experiencia en el estado de Coahuila. En M. A. Arredondo L., *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México* (pp. 191-204). UPN/Santillana.
- Vázquez, J. Z. (2011). Renovación y crisis. En D. Tanck Estrada (coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 217-243). El Colegio de México.
- Villa Lever, L. (2011). Reformas educativas y libros de texto gratuitos. En R. Barriga (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp. 159-177). El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios/Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf>

Una pedagogía a través de la imprenta: la revista *México Intelectual* y la difusión del proyecto educativo de Enrique C. Rébsamen. 1889-1895¹

A pedagogy throughout the printed press:
México Intelectual magazine and the dissemination of
the educational project of Enrique C. Rébsamen. 1889-1895

Gerardo Antonio Galindo Peláez*

Resumen

El propósito de este trabajo es ofrecer un análisis sobre el esfuerzo intelectual y de divulgación educativa emprendido por Enrique C. Rébsamen, fundador y director de la Escuela Normal de Xalapa, a finales del siglo XIX a través de la revista *México Intelectual*, en sus primeros cinco años de existencia. Él, junto con un grupo de colaboradores, en su mayoría pertenecientes a la planta docente de esa institución, participaron activamente en los proyectos de reforma educativa del

* Docente/investigador de la Universidad Veracruzana. Es Maestro y Doctor en Historia por la Universidad Iberoamericana, catedrático de la Licenciatura en Historia y de la Maestría en Historia Contemporánea de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana. Ha publicado y coordinado diversos libros, artículos, capítulos de libro y productos de divulgación relativos a sus líneas de investigación en historia de la educación, historia regional e historia urbana. Pertenecer a diversas asociaciones de carácter académico como el Cuerpo Académico "Estudios Históricos de la Región del Golfo. Siglos XIX y XX". Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4886-3556>, correo electrónico: ggalindo@uv.mx

¹ Una primera versión de este estudio fue presentada como ponencia en el XVI Encuentro Internacional de Historia de la Educación, que tuvo como sede a la Universidad Autónoma de Chihuahua, en noviembre del 2020. Agradezco la colaboración de Daniela Galicia Rendón, en lo que respecta a la recuperación de material documental.

Cómo citar este artículo:

Galindo Peláez, G. A. (2023). Una pedagogía a través de la imprenta: la revista *México Intelectual* y la difusión del proyecto educativo de Enrique C. Rébsamen. 1889-1895. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 131-152. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.400>



país auspiciado por el régimen porfiriano desde finales de la década de los ochenta del siglo XIX, hasta principios del siglo XX, cuando murió Rébsamen. Las líneas editoriales que la revista contenía abarcaron distintos aspectos de interés, principalmente para los docentes que en esos años estaban emergiendo como profesionales en el incipiente sistema educativo nacional. En sus páginas se proporcionaba una variedad de contenidos relacionados con su quehacer profesional y con la adopción de una pedagogía orientada hacia la trasmisión de saberes y de contenidos de índole científica, acordes con las premisas positivistas prevaletes en el sistema educativo nacional en esa época.

Palabras clave: Revista, divulgación, reforma educativa, Rébsamen, escuela Normal.

Abstract

The purpose of this work is to offer an analysis overview of the intellectual efforts and educational outreach by Enrique C. Rébsamen, founder and director of the Escuela Normal de Xalapa (Teacher Training College Xalapa) in the late nineteenth century through the magazine México Intelectual, in its first five years of existence. He, as well as a team of collaborators, most of whom were teachers at this school and followers of the educational reform projects undertaken in the country during the regime of Porfirio Díaz since the end of the eighties of the XIX century, until the beginning of the XX century, when Rébsamen died. The editorial lines included in this magazine covered different points of particular interest to those teachers, who during those years appeared as professionals in the emerging national educational system, providing them with a large amount of contents related to their work and adopting a pedagogy oriented towards conveying knowledge and contents of a scientific nature, in accordance with the Positivist assumptions prevalent in the national educational system at that time.

Keywords: Magazine, dissemination, educational reform, Rébsamen, teacher training college.

Introducción

El cúmulo de cambios acaecidos en la educación pública mexicana en la década de los ochentas del siglo XIX propició la aparición de un esfuerzo editorial auspiciado por Enrique C. Rébsamen desde la Escuela Normal de Xalapa para promover el espíritu y la letra de esas transformaciones en el ámbito público nacional. Ese fue uno de los objetivos trazados desde el inicio de *México Intelectual*, revista “pedagógica, científica y literaria”, cuya existencia abarcó un lapso de quince años.

Las líneas editoriales que la revista contenía abarcaron distintos aspectos de interés, principalmente para los docentes que en esos años laboraban en los planteles escolares y que se enfrentaban a un entorno demandante de innovaciones y cambios, pero también estuvo dirigida a un público más heterogéneo compuesto por una emergente clase media urbana que, en consonancia con los propósitos oficiales, no solo tenía acceso a

los planteles de educación básica sino incluso a estudios superiores. Su aparición se dio en los momentos en que se llevaba a cabo el Primer Congreso de Instrucción Pública en 1889, cuyas resoluciones serían difundidas en este nuevo órgano como parte de un proyecto educativo de alcances nacionales en cuya difusión la revista fue parte importante.

Nos interesa indagar cuáles fueron los objetivos que se propusieron los redactores de la revista, en qué consistió el proyecto educativo en que se enmarcó, cuáles fueron las características principales de esa publicación, cuál fue su función en la difusión de saberes científicos, pedagógicos y literarios de la época, y cómo se establecieron redes de colaboración e intercambio con sus similares nacionales y extranjeras.

Para llevar a cabo este análisis partimos de lo propuesto por Roger Chartier, quien concibe la elaboración de un libro o texto impreso y su lectura como una construcción histórica que precisa, entre otras cuestiones, de un "descifrado de sus estructuras, sus motivos, sus objetivos", que su lectura es una práctica encarnada "en gestos, espacios y costumbres" y que "toda creación inscribe en sus formas y sus temas una relación con las estructuras fundamentales que, en un momento y en un lugar dados, organizan y singularizan la distribución del poder" (Chartier, 1996).

Para los propósitos de esta investigación, aunque mencionamos aspectos generales de la publicación a lo largo de toda su existencia, presentamos los avances de un primer análisis que abarca los cinco primeros años de su existencia. Ello en razón de presentar los primeros avances de un proyecto de análisis de la revista de más largo aliento, pero dicha periodicidad también estuvo determinada por la imposibilidad de consultar los ejemplares posteriores a ese periodo y de todo el conjunto de esa producción editorial, que se resguarda en la Benemérita Escuela Normal Enrique C. Rébsamen de la ciudad de Xalapa, debido a la prolongación de las restricciones ocasionadas por la pandemia de COVID-19, llevadas a cabo desde principios del año 2020, facilitándose únicamente el acceso a una parte de esa colección que se encuentra en los acervos de la Universidad Veracruzana.

Un proyecto pedagógico innovador en Veracruz

Un análisis de *México Intelectual* no puede ser ajeno a las tareas de índole pedagógica que Enrique C. Rébsamen,² su fundador, desarrolló en Veracruz y en el país y que fueron el prelude de la empresa editorial a la que nos referiremos más adelante. Estas labores

² Enrique Conrado Rébsamen era oriundo de Kreuzlingen, Suiza, en donde nació en 1857. Sus primeros estudios los realizó en la escuela experimental anexa a la Normal que dirigía su padre. Se graduó como profesor de educación primaria en 1876 y en 1877 recibió el título de maestro en escuela secundaria. Llegó a México en 1884 como profesor de los hijos de un comerciante alemán. Posteriormente radicó en la ciudad de México, donde colaboró en diferentes periódicos y realizó estudios lingüísticos, históricos y sociológicos. Era seguidor de las doctrinas pedagógicas de Froebel y Pestalozzi, poseía una sólida formación académica y era políglota. Además de su intensa actividad en

supusieron una serie de reformas educativas de trascendencia, en el marco del establecimiento de las bases del sistema educativo nacional durante el gobierno de Porfirio Díaz. El pedagogo suizo había llegado a México en 1883, y después de una estancia en Guanajuato y en la Ciudad de México pasó a Orizaba para colaborar con el profesor alemán Enrique Laubscher³ en la Escuela Modelo del mismo lugar, puesta en marcha en 1883 bajo los auspicios del gobernador Apolinar Castillo, en momentos en que esa ciudad era capital del estado de Veracruz. La presencia de estos dos extranjeros en México y su inserción en las políticas educativas de la entidad y posteriormente del país fue coincidente con los esfuerzos emprendidos por los gobiernos liberales, a partir de 1867, para transformar la educación a la que consideraban indispensable para un cambio de la nación en su conjunto.

Los gobiernos de Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada, y posteriormente el de Porfirio Díaz a partir de 1876, coincidieron en la necesidad de modernizar al país, a través, entre otras acciones, del impulso a la industrialización y las comunicaciones. La construcción de un sistema educativo estaba íntimamente relacionada con ello y perseguía también la consolidación del Estado-nación, transformando a la educación en un vehículo para forjar una identidad nacional. Ese objetivo se lograría a través de la uniformidad de saberes e ideologías que concitaran adhesiones de los ciudadanos a ese proyecto, por lo que la escuela se convirtió en una prioridad para el Estado (Ducoing, 2012).

Aunque en materia educativa Veracruz había presentado algunos avances consecuentes con este proyecto liberal desde la promulgación de la Ley Landero y Cos en 1873, la implementación de estas novedades dio un impulso a las acciones en este sector. En ese plantel se adoptaron los métodos pedagógicos más adelantados para esa época, de procedencia europea, basados en las ideas de Johann Heinrich Pestalozzi,⁴ Federico Froebel⁵ y otros

Veracruz, participó en los Congresos Pedagógicos de 1889 y 1891, en los cuales tuvo desempeño notable. Aparte de la de Xalapa, impulsó la creación de las Escuelas Normales de Oaxaca, Guanajuato y Jalisco, y a partir de 1901 fungió como director de Enseñanza Normal en la ciudad de México. Murió en Xalapa en 1904 (Zollinger, 1957).

³ Laubscher nació en Wachenheim, Baviera, en 1837. Se graduó como profesor en la Escuela Normal de Kaiserlautern y estudió en la Universidad de Halle, destacándose por adoptar las enseñanzas del pedagogo Federico Guillermo Froebel. Llegó a México hacia 1872, radicándose en la región de Los Tuxtlas, Veracruz. Más tarde ejerció la docencia en los puertos de Veracruz y Alvarado. Después de fundar la Escuela Modelo de Orizaba con los auspicios del gobierno de Veracruz y participar con Rébsamen en la creación de la Academia Normal en esa misma población, se trasladó a la ciudad de México, donde fungió como director de la Escuela Anexa a la Normal. En 1889 se estableció en Chihuahua, en donde siguió impulsando innovaciones en materia educativa. Murió en 1890 (Moreno, 1994).

⁴ Johann Heinrich Pestalozzi nació en Zurich, Suiza en 1746. Estudió en la Universidad de esa ciudad y colaboró con artículos en un periódico de la Sociedad Helvética llamado *Der Erinnener*, en el que analizaba la realidad y abogaba por reformas sociales y educativas. Sus métodos pedagógicos se basaban en el desarrollo de la observación, el enriquecimiento de la memoria del infante a través de explicaciones sencillas de objetos y materiales, la enseñanza de los dos sexos o coeducación, la educación creativa o productiva, la combinación de saberes teóricos con prácticos. Pestalozzi afirmaba que la educación solo podría realizarse en armonía con la naturaleza, por lo que el niño debería recibirla en libertad y poder así actuar en contacto con todo lo que le rodeaba. Además le dio importancia al desarrollo

pensadores que promovían la llamada “enseñanza objetiva” o intuitiva, propuesta por el primero, la simultaneidad en el aprendizaje de la lectura y escritura y el fonetismo, entre otras innovaciones para la educación nacional (Galindo, 1995).

Uno de los propósitos más importantes que animó a la fundación de esa escuela fue que, como su nombre lo indica, sirviera como ejemplo a seguir para poner en marcha esas innovaciones en el resto de los planteles de educación primaria públicos y privados que existían en el estado y que así se combatiera el rezago educativo existente. Este objetivo tuvo mayor cumplimiento cuando la Escuela Modelo, bajo los auspicios del nuevo gobernador Juan de la Luz Enríquez, alojó a la Academia Normal de Pedagogía, también en Orizaba, dirigida por Laubscher y Rébsamen y que inició sus cursos el 15 de agosto de 1885. La nueva instancia tenía la encomienda de ampliar la influencia de las innovaciones de la Escuela Modelo de Orizaba y trasmitirla a las escuelas de los 18 cantones en que se dividía en ese entonces la geografía política veracruzana (Zilli, 1966).

La formación que se impartió a los docentes, provenientes de todas las regiones de Veracruz, durante esos meses fue intensa. Se instruyeron en una amplia gama de materias que abarcaban una serie de saberes teóricos y prácticos: labores manuales, gimnasia, ciencias físicas y naturales, francés y por supuesto la pedagogía. No faltaría la impartición de la tan apreciada “enseñanza objetiva” a cargo de Rébsamen, quién estuvo al frente de los cursos teóricos y Laubscher de los prácticos. Además se impartieron clases para el aprendizaje de la lecto–escritura, sicología, lógica, didáctica e inglés (Zilli, 1966). Además de ellos, un equipo de profesores conformado por mexicanos, alemanes y un francés, aparte de los directivos, llevó a término las actividades de esa academia en febrero de 1886.

Ello dio pauta para que el gobierno del estado creara posteriormente las llamadas Escuelas Cantonales, que se ubicarían en cada una de las dieciocho cabeceras de los cantones, demarcaciones en que estaba dividida la geografía política del estado, abarcando

del niño, al juego como forma de aprender, a la práctica de actividades manuales y cantos. Escribió diversas obras en donde plasmó su pensamiento pedagógico y social. Murió en febrero de 1827 (Díaz, 1986).

⁵ Federico Froebel nació en Oberwiesbach, Turingia, Alemania, en 1782. Estudió en la Universidad de Jena y laboró en las universidades de Gotinga y Berlín. Sus principales ideas en el plano pedagógico se derivaron de considerar a la naturaleza dotada de una estructura subyacente, así Froebel concebía que los planes y programas de estudio deberían tener unidad, continuidad y estar relacionados entre sí. Creía en la libertad de la educación del niño, quien debería recibir una que fuera tolerante, que guarde y proteja pero que no dirija. Los dones son objetos con significado matemático, como la esfera, el cilindro y otras figuras, que se introducían sistemáticamente en el aprendizaje infantil, y al jugar libremente con ellos el niño obtendría la intuición subyacente del mundo y comprendería su unidad fundamental. Su teoría pedagógica se centraba también en las etapas del desarrollo infantil, reconociendo las diferencias entre la infancia, la niñez, la adolescencia y la madurez, recomendando que los educadores satisficieran las necesidades intelectuales, emocionales y físicas del niño en cada una de ellas, considerando al aprendizaje como un proceso más activo que pasivo y al niño como ejecutor, antes que como receptor de hechos. Froebel murió en la ciudad alemana de Maienthal en 1852 (Cohen, 1985).

así a todo su territorio, y en los que trabajarían los recién egresados de la Academia Normal (Galindo, 1995).

Estas instituciones contarían con una nueva y vanguardista infraestructura física, profesores actualizados, con sueldos superiores en comparación de sus colegas que se desempeñaban en las escuelas municipales, y con amplios presupuestos que posibilitarían condiciones óptimas de funcionamiento, a diferencia del resto que operaba en la entidad. Estos antecedentes son importantes porque, desde la Academia orizabeña, Rébsamen logró conformar una red de discípulos y colaboradores que lo acompañarían en los siguientes proyectos que emprendería tanto en Veracruz como a nivel nacional (Moreno, 2009).

La Escuela Normal de Xalapa

Las anteriores acciones emprendidas por el gobierno de Veracruz en materia educativa necesitaban tener una continuidad que les permitiera consolidar y ampliar los resultados obtenidos. La formación de profesores era una necesidad que trascendía las esferas del gobierno veracruzano y se generalizaba en todo el país, e iba a la par de la apremiante necesidad de hacer reformas en la enseñanza. En un contexto de cambios políticos en la entidad, Rébsamen contó con todo el apoyo del nuevo gobernador Juan de la Luz Enríquez, quien había ascendido al poder ejecutivo del Estado tras una maniobra política que destituyó a Apolinar Castillo y que, entre otras disposiciones, impulsó el traslado de la sede de los poderes estatales de Orizaba a Xalapa en junio de 1885. Lo anterior le permitió concretar el proyecto de una Escuela Normal para la formación de docentes de educación primaria elemental y superior, que a la postre se convertiría en un referente nacional y daría continuidad a las acciones educativas del régimen porfirista. La institución, inaugurada en noviembre de 1886 bajo la dirección del profesor suizo, fue concebida de acuerdo con un modelo institucional y pedagógico tomado de Francia y Alemania, lo que justificó el gobernador Enríquez de esta manera:

Naciones más avanzadas que la nuestra, porque también más afortunadas, pudieron desde hace muchos años, constituirse y resolver con más o menos acierto los problemas sociales y políticos que han ocupado la atención y las fuerzas de México desde que fue dueña de sus destinos, y ha reconocido la excelencia de la institución cuyo establecimiento propongo a esta H. Cámara. Ya en el siglo pasado, la culta Alemania comprendía a la Escuela Normal entre los medios más poderosos para difundir con solidez y método la instrucción primaria. Francia, en manos de su grandiosa revolución, que produjo, por decirlo así, el nuevo derecho público, adoptó también el feliz pensamiento de las Escuelas Normales [Blázquez, 1986, p. 2403].

El programa de estudios de la nueva institución abarcaba un conjunto de materias que buscaban ofrecer una formación sólida y enciclopédica a los futuros profesores, anclada en el conocimiento científico de vanguardia, con un espíritu positivista y de acuerdo con los cánones pedagógicos de ese tiempo. Al estar dividida en esa época la educación primaria en el estado de Veracruz en elemental y superior, se diseñaron dos programas independientes pero complementarios entre sí, por lo que existía la opción de egresar como maestro de enseñanza primaria elemental o de primaria superior. El nuevo perfil de profesor que se perseguía iba acorde con las necesidades de las distintas comunidades de educandos que atendería, haciendo énfasis en una formación científica y que adquiriera los conocimientos prácticos necesarios para su ejercicio docente y al tanto de los progresos científicos y culturales que acaecían en su entorno próximo y remoto. Otro objetivo era el de formar profesores con un pensamiento homogéneo que aceptaran y difundieran los principios pedagógicos y los valores en los que serían educados, coadyuvando con ello a la consolidación de un sistema educativo verdaderamente nacional y que introyectarán en los niños el discurso político promovido por el Estado.

Para el primer caso, el egresado en educación primaria elemental cursaría tres años y, para el segundo, el de primaria superior, cinco; una mirada rápida a ese plan de estudios nos muestra uno de los énfasis puestos en los saberes útiles para la práctica docente, a través de materias como Antropología Pedagógica, impartida desde el primer año, que abarcaba puntos como Introducción General a las Ciencias Pedagógicas, Nociones de Fisiología, Higiene Escolar y Doméstica. En el segundo año, la línea pedagógica se reafirmaba con la materia de Pedagogía que comprendía Didáctica, Metodología y Disciplina Escolar, contenidos que en el tercer año continuaban con la impartición de Metodología, Legislación Escolar y Pedagogía General, mismos que continuaban en el cuarto año.

Esto se complementaba con una pléyade de materias que, en conjunto, buscaban que los alumnos al egresar tuvieran la mayor formación posible en casi todos los ramos del saber para aplicarlos en sus tareas docentes. Por supuesto que las materias de conocimientos tenían un lugar preponderante: Español, Matemáticas, Dibujo, Canto, Gimnasia, Álgebra, Francés, Inglés, Nociones de Geografía, Historia, Nociones de Derecho, Geometría, Trigonometría, Lógica, Moral, Nociones de Economía Política, Ciencias Naturales, que comprendía Química, Nociones de Mineralogía, Botánica, Física, Zoología; un curso de Teneduría de Libros y ejercicios prácticos en la escuela primaria anexa (Zilli, 1961).

El local que se adaptó para que albergara a la nueva institución era un antiguo recinto religioso que ya había sido nacionalizado por las Leyes de Reforma en 1856 y se ubicaba en el centro de la ciudad de Xalapa. El mobiliario con el que se dotó el edificio normalista fue, en muchos casos, importado de Europa y Estados Unidos. Se establecieron gabinete-

tes y laboratorios de física y química, así como espacios para la realización de ejercicios gimnásticos y para las clases de canto, y además un salón de actos donde tendrían lugar las reuniones del claustro de profesores, los exámenes y todos los eventos públicos que la vida cotidiana escolar requería. La biblioteca fue conformada por la compra de una bibliografía actualizada y se hicieron suscripciones a revistas de universidades y sociedades científicas y culturales nacionales e internacionales, para el uso del claustro de profesores y el alumnado (Zilli, 1966).

Las labores comenzaron formalmente en enero de 1887 con 25 alumnos inscritos, la mayoría del interior de la entidad veracruzana y becados por las autoridades cantonales y el gobierno del estado. El cuadro de profesores estaba constituido por Rébsamen como director del plantel y alrededor de ocho catedráticos extranjeros y mexicanos, reclutados por él mismo para integrarlos a su proyecto, cuyo número creció conforme se fueron abriendo los cinco grados que contempló el plan de estudios inicial (Zilli, 1961).

Toda esta infraestructura serviría de marco para el desarrollo de procesos educativos que trascenderían los confines del plantel normalista veracruzano e influirían en la conformación de un incipiente sistema educativo nacional, no exento de contradicciones y exclusión de sectores menos favorecidos del ámbito educativo, que en ese momento no eran prioridad en las acciones del gobierno.

Se trataba, en suma, de la formación de cuadros docentes dotados de una serie de herramientas para transformar la enseñanza, creando una cultura escolar que se proyectaría al resto de la sociedad. Complementando esos contenidos se necesitaría, además, de un proyecto de divulgación que trascendiera los muros del plantel normalista y posibilitara una labor más integral hacia el entorno magisterial y social.

Un proyecto editorial: *México Intelectual*

A finales de la década de los ochentas y contando con todo el apoyo del gobernador Enríquez, el proyecto educativo rebsamiano había alcanzado una consolidación institucional gracias al creciente prestigio de la Escuela Normal de Xalapa, del personal docente y de su director. El modelo de educación Normal que funcionaba en Veracruz empezaba a ser observado e imitado en diversos estados de la república. En junio de 1889, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública encabezado por Joaquín Baranda convocó al Primer Congreso de Instrucción Pública, que se repitió en 1891, y en los que la figura de Rébsamen fue central en los debates sobre los temas más acuciantes de la realidad educativa nacional de ese entonces, por lo que se colocó como una de las figuras pedagógicas más importantes a nivel nacional (Ducoing, 2012; Bazant, 1985).

El ambiente de renovación educativa nacional era evidente y las temáticas abordadas en esos Congresos permearon a amplios sectores de la opinión pública nacional. Asuntos como la uniformidad de los contenidos o la enseñanza de la historia suscitaron el interés del público, los debates, y auspiciaron iniciativas de toda índole para el mejoramiento de la enseñanza.

Paralelamente a ese interés político y social por la educación, la edición de publicaciones periódicas dedicadas a la educación en México en esa época era constante. La profesionalización de los docentes, el desarrollo y difusión de las ideas pedagógicas, propiciaron la circulación de diversos periódicos y revistas cuyas temáticas se centraban en el mejoramiento de las condiciones en las que se desarrollaban las tareas educativas en México, la circulación de técnicas y métodos, y la formación de los maestros. De acuerdo con Moreno (2002), las publicaciones periódicas sobre este tema tuvieron un amplio desarrollo y un gran número de materiales salidos de la prensa “invadió la escena social, familiar, institucional de la sociedad decimonónica”, tarea que diversos colegios, academias, asociaciones científicas, auspiciaron, con la finalidad de impulsar la difusión de la “nueva cultura moderna” en momentos en que el país emprendía una nueva etapa de progreso.⁶ En el periodo comprendido entre 1870 y 1911 existieron alrededor de 17 revistas pedagógicas que, de acuerdo con la clasificación de Ezequiel Chávez, se dividían en “especiales, que eran las publicaciones de corto número de páginas dedicadas a la instrucción primaria y útiles sobre todo para divulgar los principios de metodología, y las que ofrecían información especial sobre legislación, planes y programas” (Meneses, 1998).

Este tipo de prensa tuvo una amplia cobertura en el ámbito educativo del país. Acompañó la puesta en marcha de numerosos proyectos en ese sentido, llevados a cabo en Veracruz, y buscó “contagiar a sus lectores de esa utopía educativa de la época” (Moreno, 2002).

Teniendo como contexto ese panorama, en enero de 1889 el pedagogo suizo lanzó el primer número de la revista *México Intelectual*, que en esos primeros años se autotituló como una “revista pedagógica y científico literaria”. Los “redactores propietarios” de esta

⁶ El número de estas publicaciones periódicas es más extenso que el señalado por Chávez, pues no solo existieron publicaciones producidas en la ciudad de México, sino hay numerosos ejemplos en las entidades federativas del país. En el caso de Veracruz, a manera de ejemplo apuntamos que circularon, entre otros, los periódicos pedagógicos *El Instructor* y *La Reforma de la Escuela Elemental*, fundados por el educador cordobés Carlos A. Carrillo (Meneses, 1998). Además existían en la década de los ochenta del siglo XIX el *Boletín de la Sociedad Sánchez Oropeza*, que había salido a la luz en la ciudad de Orizaba en 1884 (Galindo y Ayala, 2020), y la *Revista Mensual de la Sociedad Científica Literaria José María Mena*, que se publicaba por primera vez en Córdoba hacia 1889 y en la que la presencia de plumas femeninas fue notoria (Del Palacio, 1999). Ambas eran auspiciadas por sociedades literarias y de divulgación de la ciencia de esas localidades.

primera época fueron, además de Rébsamen, el doctor Emilio Fuentes y Betancourt⁷ y Hugo Topf, docentes del plantel normalista xalapeño. En el caso de Betancourt, se trataba de un doctor en filosofía y ex-sacerdote originario de Cuba y profesor, al igual que Rébsamen, en escuelas metodistas de Puebla y la ciudad de México. Posteriormente, en el periodo entre 1904 y 1909, se desempeñaría como director de la Normal xalapeña (Olivo, 1998).

En el caso de Hugo Topf, era originario del estado federado de Turingia en Alemania y se había graduado como doctor en Ciencias Físicas. Se especializó en Geografía, fue un viajero incansable, estableciéndose en Puebla para después pasar a Xalapa, donde colaboró con Rébsamen, tanto en la revista como desempeñando labores docentes en las cátedras de Geografía, Inglés e Historia del plantel normalista, hasta su prematura muerte en esa misma ciudad, en junio de 1894 (Rébsamen et al., 1889). La publicación fue en un principio quincenal y se diseñó en tomos para hacerla coleccionable. La composición de este primer equipo redactor muestra la cohesión que el director de la Escuela Normal xalapeña quiso darle a su equipo de trabajo editorial. Como administrador de la revista, se nombró al también profesor normalista Federico Sándrock, y fue hasta 1894 cuando apareció el profesor Miguel D. Cabañas, quien también fungió como bibliotecario y secretario del plantel.

En la presentación de la revista, que se tituló "Prospecto", insertada en el primer número, la redacción señaló los propósitos que animaban la nueva publicación. Anotaba que una de las causas que motivaban su edición era la de llenar "cierto vacío" en las "manifestaciones progresivas" que mostraba el país en esos momentos. Los redactores repasaban el momento por el que atravesaba el país y concluían que se encontraba en una etapa febril de su existencia pues, en su opinión, "la vida se desborda, el movimiento se impone, el espíritu de empresa se despierta y, como ineludible conseqüencia, el progreso se palpa por doquiera...". En esta nueva etapa de progreso, los autores tenían la tarea de transmitir al pueblo "el tesoro inapreciable de su cultura intelectual" (Rébsamen et al., 1889).

Añadían que la nueva publicación estaba llamada a fungir como medio para que la labor emprendida en las aulas transitara de sus estrechos límites y encontrara nuevos públicos, más allá de la comunicación establecida en el plantel normalista con sus discípulos.

Coincidente con sus incursiones en la esfera educativa del país, Rébsamen consideraba, en la misma presentación editorial, que era necesaria una "amplia, constante y sustanciosa difusión" de los métodos y sistemas con los que se habían construido los planteles de instrucción en los pueblos más civilizados, mostrándolos "a sus compañeros del magisterio" en toda la geografía nacional, así como "la aplicación acertada de las modernas

⁷ Rébsamen y Betancourt se habían conocido en Guanajuato, en donde establecieron una estrecha amistad y participaron en proyectos educativos comunes (Moreno, 2016).

enseñanzas pedagógicas,” reiterándose el propósito de la revista como vehículo para ese fin. Pero también señalaba una misión de mayor amplitud, consistente en la necesidad de que “el pueblo” estuviera en contacto con “el movimiento científico-literario que en la República Mexicana se estaba efectuando”, añadiendo a ello un esfuerzo por mostrar todas las obras que se publicaran en el extranjero sobre México en particular o que tuvieran relación con ese movimiento (Rébsamen et al., 1889).

Otro propósito, apenas insinuado en el “Prospecto”, era que la nueva empresa editorial que Rébsamen y su equipo se echaban auestas buscaba la difusión de su visión pedagógica, dar a conocer los avances en materia educativa que se estaban logrando en Veracruz, con la finalidad de que se emularan en otras latitudes de la república, dándoles lo que hoy llamaríamos *visibilidad mediática*. Además trataban de difundir su percepción de la problemática de la educación en la república y sus propuestas de mejoramiento con la finalidad no declarada, pero sí implícita, de influir en la solución de la misma, colocándose estratégicamente en la toma de decisiones en el ámbito educativo del gobierno porfirista (Ducoing, 2012).

No es casual entonces que *México Intelectual* surgiera en el mismo año en el que se realizaría el Primer Congreso de Instrucción que constituiría, con los otros realizados en la década de los ochenta del siglo XIX, una cruzada educativa “única en la historia de México” en esa centuria (Bazant, 1993). Cabe señalar que, si bien Rébsamen no compendió en una obra sus planteamientos teóricos sobre la educación y la pedagogía, utilizó las páginas de esa revista para difundir su pensamiento en torno a esas temáticas (Ducoing, 2013).

Además de los nombres de los redactores, en este primer número se presentaban los colaboradores de la revista y sus procedencias académicas. Entre ellos se encontraban Ignacio Manuel Altamirano,⁸ catedrático de la Escuela Normal de México; Manuel R. Gutiérrez, de la de Xalapa; Miguel Macías, profesor y vicerrector del Colegio Preparatorio de Veracruz, así como su rector Esteban Morales; los inspectores de Instrucción Pública en los estados de Yucatán y Sonora, Rodolfo Menéndez y Vicente Mora; Luis E. Ruiz, docente de la Facultad de Medicina en la Ciudad de México, y José María Vigil, quien además de impartir cátedra en la Escuela Nacional Preparatoria fungía como director de la Biblioteca Nacional.

En este inicial conjunto de colaboradores de diferentes trayectorias se encontraba reflejada una pequeña pero ilustrativa muestra de los grupos académicos e intelectuales

⁸ Ignacio Manuel Altamirano (1834–1893), periodista, político, escritor, poeta, docente y diplomático que fue clave en las relaciones que Rébsamen estableció a su llegada a México y a quien tal vez conoció cuando desembarcó en Veracruz en mayo de 1883. Más tarde (1895) Rébsamen estrechó sus relaciones con él en la ciudad de México. Altamirano era miembro de la élite intelectual liberal, se desempeñaba en varias asociaciones y ejercía cargos públicos importantes. Fue él quien recomendó a Rébsamen ante el gobernador de Veracruz Juan de la Luz Enríquez (Moreno, 2016).

del Porfiriato. Para la década de los noventas el positivismo era la ideología que desde 1867 se volvió predominante y había desplazado al liberalismo como forma de pensamiento de las élites políticas (Hale, 1991). Creada por Augusto Comte en Francia, en la primera mitad del siglo XIX, fue adoptada por diversos grupos de intelectuales y políticos latinoamericanos con gran entusiasmo y, como el mismo Charles Hale lo señala, “se convirtió en la guía de la reorganización de la educación superior y la política positiva o científica en el concepto prevaleciente del gobierno” (Hale, 1991).

Un argumento fundamental de esta teoría social era la enunciación de la ley de los tres estados: el teológico, el metafísico y el positivo, que se referían a una evolución de las sociedades en cuanto a su forma de pensar y organizarse. Los dos primeros se referían a los estadios en que el pensamiento religioso y la lucha por superarlo predominaban. El estado positivo sería el culmen de la sociedad humana en la que la razón y la ciencia regirían los destinos de la humanidad. Para Comte esa era la historia común del ser humano, y los positivistas, latinoamericanos y mexicanos en particular, lo aplicaban a su propio devenir nacional. Superadas las etapas teológica y metafísica gracias a la ruptura del orden colonial y al triunfo de los republicanos sobre los conservadores en 1867, “se trataba entonces de pasar a la etapa positiva, en la que la educación y la ciencia permitirían asegurar la cohesión del país y su modernización” (Guerra, 1988). Al señalar en los párrafos de la presentación su visión de la realidad nacional a la cual consideraban impregnada de “febril actividad y progreso”, los redactores de *México Intelectual* hacían suyas las premisas positivistas en boga, en unión con las ideas liberales que daban marco ideológico al régimen porfirista. Uno de los objetivos de los pedagogos de esa época “fue precisamente educar al niño para una vida de trabajo cuya finalidad era el orden y el progreso”, dos de los principios más importantes para el positivismo (Bazant, 1993). Aunque la profesión de fe positivista era evidente en la pluma de algunos de los redactores principales, no fue la única expresión ideológica que halló cabida en sus páginas.

Así, al lado de los liberales de viejo cuño como Altamirano o Vigil, la revista reunía al higienista y veracruzano Luis E. Ruiz o reproducía los escritos de Manuel Menéndez y Pelayo, intelectual español de filiación conservadora, que realizó un estudio sobre la faceta de Cristóbal Colón como escritor (Rébsamen et al., 1889). De acuerdo con François Javier Guerra, los liberales y los positivistas, aunque con ideas contrapuestas en diversas temáticas, estaban unidos por la convicción de que la transformación social pasaba a través del desarrollo de la educación. Además, como el mismo autor lo afirma, las ideas positivistas fueron en muchos casos la continuación de la ideología liberal y entrañaban también “una continuidad de la dependencia cultural del país con respecto a las ideas dominantes en Europa y Estados Unidos” (Guerra, 1988).

Pero estas procedencias ideológicas se combinaban con otras como las de los profesores de origen cubano radicados en Veracruz o Yucatán como Menéndez, Macías y Morales, impulsores de los nuevos métodos pedagógicos, con una gran trayectoria en su país de origen y en el nuestro, o la del profesor veracruzano Vicente Mora, quien, siendo egresado de la Escuela Modelo de Orizaba, se destacaría por su labor de divulgación pedagógica en varios estados, todo lo cual reflejaba las aspiraciones editoriales en torno a los asuntos educativos nacionales.

Aunque esta lista de colaboradores encabezaba el primer número de la revista, las páginas de los siguientes dieron cuenta de esta amalgama de personajes del ámbito educativo, político, cultural y social del país e incluso del extranjero, cuyos pensamientos se unificaban en torno a la lucha por la expansión de los beneficios de la escuela, la ciencia, la literatura y los métodos pedagógicos, entre otros grandes temas.

Por otra parte, los perfiles de los participantes de *México Intelectual* muestran las redes de relaciones entre un grupo magisterial que se fue perfilando como una élite dentro del mismo gremio. Los estrechos vínculos de muchos de ellos como discípulos de Rébsamen, las relaciones de este con el poder político estatal y el porfirista y el ensanchamiento de su esfera de acción, gracias al crecimiento de la infraestructura educativa en diversas entidades de la república de esa época, propiciaron su participación en reuniones académicas, congresos nacionales e internacionales, tuvieron acceso a las novedades pedagógicas gracias a la suscripción de revistas y diarios del país y extranjeros y escribieron artículos en la prensa de la época. Como en el caso de Rébsamen, algunos se echaron a cuestras la edición de revistas pedagógicas como la de Xalapa en otras regiones del país, y en su conjunto impulsaron la modernización educativa (Martínez, 2004).

La lista de colaboradores de la revista en el periodo que estudiamos es amplia y difícil de consignar aquí, pero abarcaba a la élite educativa e intelectual de ese tiempo, a profesores de otras escuelas Normales en el país, de la propia Escuela Normal de Xalapa, catedráticos de los Colegios Preparatorios de la entidad veracruzana y de otros estados, inspectores escolares en diversas localidades mexicanas, funcionarios educativos de diferentes niveles en los gobiernos estatales y nacional, así como maestras que desempeñaban cargos educativos. Es de notarse la pequeña pero constante participación de mujeres en la escritura de colaboraciones como la de Dolores Correa Zapata, una profesora y escritora tabasqueña defensora de los derechos de la mujer, quien publicó los artículos titulados “El sentimiento” y “La inferioridad de la mujer en el hogar”, o los de las maestras normalistas María Eladía Figueroa (“Juegos”) y Manuela Contreras (“Paralelo entre la colonización inglesa y española en la América septentrional”), sin duda un notorio avance en la participación de las mujeres en los ámbitos intelectuales en esa época.

Es necesario señalar también la importancia de la colaboración que tuvieron los alumnos y alumnas egresados de la Normal xalapeña en la redacción de textos para la revista, desde la publicación de sus disertaciones o trabajos recepcionales presentados en los exámenes profesionales hasta artículos de fondo. En el periodo que abarcamos podemos distinguir las colaboraciones de Luis Murillo, Enrique Paniagua, Oscar Fritsche, Miguel Cabañas, entre muchos otros. Existieron también periódicos y revistas que giraron en torno a la fundación de escuelas Normales y en los cuales los discípulos de Rébsamen intervinieron, como *El Boletín de la Instrucción Primaria y Normal en el estado de Oaxaca*, surgido en 1892, que tenía amplia colaboración con *México Intelectual* (Moreno, 2002).

Difusión de saberes y de las ciencias

Un análisis a lo publicado entre 1889 y 1895 hace evidente esta participación y su amplitud temática. Los métodos pedagógicos fueron objeto de estudio en varias ocasiones, así mismo se dedicaron algunas páginas a información sobre la marcha de la educación en diversos estados del país y del extranjero. La disertación sobre temas de literatura también tuvo cabida en varias ocasiones, así como la geografía, materia que fue tratada en su carácter de disciplina científica y como tal de enseñanza en los diversos niveles escolares. El estudio de los contenidos del currículo de la escuela primaria también fue objeto de varios artículos en donde se habló de su pertinencia y formas de enseñanza, lo que se acompañó de consejos prácticos para los docentes y se comentaron las experiencias magisteriales en torno a ellos y su trasmisión en las aulas. En una revista en la que los colaboradores profesaban un especial interés por la ciencia, no podían faltar artículos sobre divulgación de esta a través de la narración de experimentos o la descripción de inventos o descubrimientos importantes.

En el lapso que abarca este estudio, la estructura de sus páginas tuvo pocas variaciones; comenzaba con los artículos de fondo ordenados alfabéticamente en función de los apellidos de sus autores. Posteriormente se colocaba una sección denominada "Correo de los estados" en donde se divulgaban noticias del ámbito educativo nacional; después otra llamada "Variedades" en donde se insertaba un sinnúmero de temáticas: noticias sobre inventos o descubrimientos, eventos pedagógicos en otros países, innovaciones en la pedagogía, noticias de sociedades científicas, educativas y culturales de los cinco continentes, etcétera, y finalmente la última, que llevaba el nombre de "Boletín bibliográfico", que daba cuenta de las novedades editoriales en materia educativa y pedagógica de todas las latitudes.

En los números correspondientes al primer semestre del año de 1891 aparecían artículos como el de Juan Manuel Betancourt sobre la *Guía metodológica de enseñanza*

de la historia de Enrique C. Rébsamen, que reseñaba en tono de elogio las cualidades de esa obra, sumándose a los ríos de tinta en torno a su publicación y a la polémica entre el autor y el también escritor, intelectual y político Guillermo Prieto, por algunos de sus contenidos (Matute, 2017).

Se insertaron, en la sección de variedades también algunos dictámenes emanados de las comisiones del Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública realizado en la ciudad de México entre diciembre y marzo de 1891, así como el discurso de clausura del mismo, pronunciado por Justo Sierra. Aunque, como hemos dicho, los temas giraban en torno a la pedagogía, su escritura abarcaba un abanico de temáticas derivadas o relacionadas. En ese mismo año, pero en el segundo semestre, se publicó una secuencia de colaboraciones sobre la historia de la pedagogía abarcando los temas de “Las escuelas en Atenas”, de la autoría de Arturo Perdomo, y la “Educación entre los griegos”, de Enrique Paniagua, los que se continuaron con “Locke” “Pestalozzi”, “Comenius”, “La educación entre los primeros cristianos y en la Edad Media” y “Fenelón”, entre otros de autores diversos, como Oscar Fritsche, José A. García y Luis J. Jiménez.

En la sección de “Correo de los estados” se publicaron discursos pronunciados por diversos personajes de la política, la educación y la sociedad de ese entonces, mismos que habían sido pronunciados en diversas latitudes del país y relacionados con eventos de carácter educativo. A manera de ejemplo mencionaremos la reproducción de uno dictado en Guaymas, Sonora, en la entrega de premios a los alumnos de las escuelas municipales de esa ciudad del noroeste de México y otro emitido en ocasión del XXV aniversario de la fundación de la Academia de Niñas de Oaxaca. Existían secciones que también abordaban los contenidos de las materias de estudio en la escuela Normal o de otros niveles de educación.

Noticias de cómo el magisterio iba adquiriendo conciencia de gremio también eran frecuentes y en ellas se externaban preocupaciones no solo por la actualización de sus conocimientos sino también en la mejoría de sus condiciones de vida. Una de estas iniciativas era el mutualismo o sociedades de socorros mutuos, un tipo de asociación de los trabajadores para procurarse, con base en ahorros colectivos, asistencia a los socios en casos de enfermedad y muerte que tuvo un fuerte impulso entre las clases obreras en el Porfiriato (Navajas, 2008). En este sentido, se publicaban noticias como la que se extraía del periódico *El Universal* referente a que en el puerto de Veracruz se había realizado una junta de los profesores de esa localidad con el objetivo de “introducir el mutualismo en las escuelas a fin de inducir a los mentores para que se preocuparan por el bienestar de sus familias”. La nota daba cuenta de que profesores como Esteban Morales, Delfino Valenzuela y Moisés A. Sáenz, junto con maestras como Elena del Toro y Luz Aldape de Betancourt, constituyeron la mesa directiva y se dispusieron a elaborar los reglamentos

correspondientes (Rébsamen et al., 1894). La nota es importante porque muestra cómo, a la par del desarrollo de un sistema educativo nacional y la profesionalización de los docentes, estos buscaron caminos para mejorar sus condiciones de vida, organizándose y creando los medios para apoyarse entre sí.

Entre los contenidos del apartado denominado “Variedades” se mostraban noticias sobre los avances de la ciencia en distintos países. El saber científico era un interés predominante entre los intelectuales de la época, ya que era una de las premisas en las que se basaba el pensamiento positivista, y en esos años encontramos en México una gran cantidad de aportaciones a la ciencia a través del impulso que se dio a las investigaciones, la formación de organizaciones científicas y las publicaciones que difundieron contenidos y hallazgos.

De esta manera, según Elí de Gortari, el positivismo modificó las condiciones del desenvolvimiento de la ciencia en México “acumulando libros, instrumentos y aparatos para hacer posible la trasmisión de conocimientos”. Aunque pocas veces se llegó a la fase de elaboración científica, sí dejó huella en los libros de texto, produciendo en esos materiales escolares, en opinión del mismo autor, “desarrollos originales” (De Gortari, 2016).

En consecuencia, la relación entre los contenidos educativos y científicos mostró una estrecha unidad y *México Intelectual* se convirtió en un vehículo divulgador de toda noticia científica que fuera útil para los propósitos de la enseñanza. Pero el conjunto de los redactores y colaboradores también desplegaba relaciones con una gran cantidad de asociaciones científicas y literarias del país y del extranjero cuyas noticias se reseñaron en la revista, y de revistas o periódicos relacionados con la pedagogía. En el caso de las primeras podríamos mencionar, solo a manera de muestra, la Liga Belga de Enseñanza en la Universidad Libre de Bruselas o la Deutscher Lehrer Verein, una asociación de maestros alemanes, entre muchas otras.

De esta manera se publicaban artículos y notas de divulgación de la ciencia en las que se presentaban puntos de vista, observaciones y descubrimientos que se vinculaban con las tareas de enseñanza. Por ejemplo, en el periodo estudiado destaca un artículo del profesor Cassiano Conzati, miembro de la planta docente de la Normal Veracruzana, titulado “Clave analítica para la determinación de las plantas fanerógamas que nacen silvestres y cultivadas en México”, o “Un proyecto para electrizar el globo terrestre”, del ingeniero y también profesor normalista Manuel R. Gutiérrez, quien, por cierto, se había encargado de instalar el sistema de alumbrado a base de vapor en el edificio en que funcionaba la Escuela Normal de Xalapa en 1886, lo que había sido toda una innovación tecnológica para la época (Olivo, 1998).

En lo que corresponde a su carácter de literaria, la revista xalapeña publicó poemas, estudios de crítica, noticias sobre publicaciones en el país y en el extranjero, consejos para una

buena lectura de textos, reseñas, noticias sobre el Congreso Literario Hispano-Americano celebrado en Madrid en 1892 con ocasión del cuarto centenario del descubrimiento de América, cuentos y la enseñanza de la lectura explicada, entre otras muchas temáticas.

En esa misma sección, que suponemos que escribían los redactores propietarios de la revista, se mostraba una miscelánea de noticias, comentarios, análisis sobre documentos, obras, inventos, la publicación de memorias sobre educación en los diversos estados de la república, así como información sobre la marcha de la educación en otros países. Los temas aludían a las diferentes dimensiones del hecho educativo, además de ofrecer un espíritu de cosmopolitismo acorde con esos tiempos y una adhesión total a los paradigmas del progreso y la ciencia que, como hemos visto, eran caros a la élite intelectual porfirista.

En el periodo de este análisis la publicación contenía también una sección denominada "Boletín bibliográfico", colocada por lo general al final del ejemplar, que estuvo dedicada a reseñar, comentar y difundir publicaciones que llegaban a la redacción relacionadas con temas educativos o culturales o novedades editoriales que se editaban en el país o en el extranjero, sin faltar entre estos los libros de texto que se recomendaban para su uso en los planteles escolares a nivel estatal, y en algunas ocasiones la recomendación servía para que fueran adoptados en otros estados. Por ejemplo, hacia el primer semestre de 1895, esa sección recomendaba la *Metodología de la gramática* de Ricardo Gómez, *Agricultura*, un manual para instrucción de las tareas agrícolas en las escuelas rurales, y *Aritmética*, por J. A. Palacios. Esto último estaba relacionado con el hecho de que, en la Normal xalapeña, una comisión académica dictaminaba sobre la idoneidad de los textos escolares y recomendaba su adopción en los planteles de educación primaria (Martínez, 2014).

En algunas ocasiones y en una sección denominada "Oficial" se publicaron documentos como el *Reglamento para exámenes de la Escuela Normal de Veracruz* o la publicación de esos dictámenes que avalaban las destinadas a los educandos, como lo fue el caso de los libros escolares *El lector mexicano*, del profesor Antonio Oscoy, y *La cartilla del sistema métrico decimal*, de Antonio J. Solagui. Sin embargo, fueron frecuentes las ocasiones en que las novedades editoriales o periodísticas relacionadas con el avance de la ciencia, los nuevos estudios pedagógicos, o los progresos de los sistemas educativos en el país o en el extranjero, fueron publicados sin tener una sección fija.

Cada número constaba de cincuenta y seis páginas de texto y la suscripción tenía un costo mensual de cincuenta centavos, pudiéndose pagar el semestre por adelantado, abonando dos pesos con cincuenta centavos; después de publicado el primer tomo, el precio de la suscripción mensual tendría un costo de tres pesos. Además de los recursos provenientes de la compra de sus lectores, la revista recibió el apoyo, al igual que el plantel normalista, del gobierno estatal. En los seis primeros años sus ejemplares se editaron en la Imprenta del Gobierno del Estado, ubicada en el Palacio de Gobierno de la ciudad

de Xalapa. En 1895 la edición se empezó a realizar en la Imprenta de la Viuda de Ruiz, establecida en la calle de Zaragoza número 167 de la misma ciudad. La revista estuvo abierta a la publicación de anuncios de casas comerciales, admitiéndose estos a “precios convencionales”, que guardasen analogía con la naturaleza de la publicación.

En el periodo entre 1889 y 1895 encontramos solo dos anuncios de este tipo. Se trataba de establecimientos ubicados en la ciudad de México. Uno aparecía con el título de aviso de la razón social E. Hegewisch y Compañía, quienes se ostentaban como agentes del Sindicato Francés de material escolar de P. Roussean y Compañía de París, una firma importadora que se dedicaba a la venta de libros de instrucción elemental, superior y toda clase de obras científicas, industriales y de literatura, cartas geográficas, mobiliario escolar, aparatos gimnásticos, pianos e instrumentos musicales, entre otros objetos. La revista, que también formaba parte de la producción de la prensa industrial del periodo, reflejaba sin duda las dinámicas económicas del Porfiriato, en las que la publicidad estimuló una expansión del consumo de todo tipo de bienes, incluidos los educativos, aunada a una fascinación por lo extranjero que en esa época alcanzó un grado sin precedentes (Bunker, 2021).

Otro anuncio publicitario fue el de la Librería de Ch. Bouret, conocida ampliamente en el medio escolar mexicano por ser una de las principales editoras y distribuidoras de los libros de texto y materiales didácticos, nacionales e importados, utilizados en las escuelas oficiales y particulares del todo el país. En el año de 1894 se anunciaban como primicias de próxima aparición el libro de lectura *Corazón*, de Edmundo de Amicis, en una edición especial para las escuelas mexicanas, y el de July J. Rocheron titulado *El trabajo manual en la escuela erimaria*, y se promocionaba señalando que era “una obra compuesta según el programa oficial de la Ciudad de París”. En cuanto a los textos escolares en existencia, se ponían a disposición del público los textos primer y segundo año de *Historia patria*, de la autoría de Justo Sierra, que se empleaban en el tercer y cuarto año de educación primaria respectivamente, y *Susanita. Historia de una familia feliz*, de la autoría de María Robert Halt, que era un libro de lecturas “para uso de señoritas” en el cual se abordaban materias como la moral, la economía doméstica, el cuidado de la casa, cocina, costura y lecciones de cosas, entre otros ejemplares.

Redes e intercambios editoriales

Las noticias aparecidas en esta revista provenían de un numeroso y diverso universo de fuentes con las cuales sostenía amplia correspondencia. Una explicación de ello, aunque no la única, estribaba, como ya lo señalamos líneas atrás, en la amplia red de relaciones que

Rébsamen desplegaba en diversos ámbitos nacionales e internacionales, pues pertenecía y representaba en México al Consejo Permanente e Internacional de Educación, órgano que en distintas ocasiones promovió en las páginas de *México Intelectual* la unificación de los principios educativos a través de la discusión de las temáticas relacionadas o afines a ella (Galván, 2013).

Lo extenso de estas relaciones internacionales que muestra la publicación no era exclusivo de ese ámbito, pues algunas instituciones gubernamentales en Veracruz sostenían relaciones en esa época con otros órganos similares en diversos países, como lo era el caso del Observatorio Meteorológico Central del Estado a cargo del ya mencionado mentor normalista Manuel R. Gutiérrez, quien en un informe de las actividades realizadas enlistaba 167 “centros científicos” en los cinco continentes con los cuales mantenía una “correspondencia” (Blázquez, 1986). De igual manera sucedía en los cuatro Colegios Preparatorios que funcionaban en la entidad veracruzana y en donde se desarrollaron actividades semejantes en cuanto a las relaciones académicas tanto en la esfera nacional como en la internacional (Galindo, 2013). Ello mostraba las amplias redes en que se empezaron a desenvolver los académicos relacionados con la Normal xalapeña, varios de ellos colaboradores en el gobierno estatal.⁹

En el caso de nexos con otras revistas encontramos una gran cantidad de publicaciones nacionales, como *La Escuela Primaria*, *La Escuela Moderna*, el *Semanario Escolar Mexicano*, *El mentor de los niños* o *El educador práctico*. Algunas ediciones internacionales que podemos mencionar son: *La Dinámica*, –publicación mensual de la ciudad de Nueva York–, la *German-American Journal of Education* –de Milwaukee, Wisconsin–, *El Instructor* –de Cuba–, *Revista La Enseñanza* –de Argentina–, *La Escuela* –originaria de Toledo, en España–, *Avvenire Educativo* –de Palermo, en Italia–, *La Allgemeine Deutsche Lehrzeitung* –que se anunciaba como el órgano “oficial” de los congresos generales de los maestros alemanes–, *Revue Pédagogique* –que se editaba en París y en la que colaboraba el filósofo y pedagogo Henri Marion, primer titular de la cátedra de Ciencia de la Educación en la Universidad de París–, entre muchas otras más, lo que permite subrayar la amplitud de los vínculos de esta empresa editorial con otras similares en el ámbito nacional e internacional y el empeño de sus creadores por ofrecer a los lectores información de vanguardia en asuntos educativos.

⁹ Un ejemplo de estas conexiones, aunque no el único, es la trayectoria del cubano Pedro Ramón Coyula, quien hacia 1880 llegó como exiliado a México procedente de Cuba. En compañía de José Martí había sido perseguido por las autoridades españolas de esa isla al pertenecer a grupos que promovían la independencia de Cuba. En 1884 la Secretaría de Fomento le publicó un libro de divulgación de la ciencia dirigido a los niños que se tituló *La ciencia en verso, poema didáctico* y que dedicó a los hijos de Porfirio Díaz. En 1886 formó parte de la primera generación de alumnos de la Normal de Xalapa. Posteriormente se desempeñó como jefe de la sección de Gobierno de la Secretaría de Gobierno del Estado de Veracruz en el periodo de Juan de la Luz Enríquez, y fue director de algunas Escuelas Cantonales en la misma entidad (Zilli, 1961; Velo, 2011).

En el mismo tenor, la revista daba a conocer las novedades editoriales de otras latitudes, como los catálogos de la librería D. Appleton & Cía., de la ciudad de Nueva York, en Estados Unidos de Norteamérica, de la cual los redactores de la revista sugerían a los lectores sus textos sobre enseñanzas de idiomas, y el de una colección denominada *Biblioteca del Maestro*, cuya adquisición también promovían, pues en ella, según la publicidad, se encontrarían “buenos consejos sobre organización escolar, sobre métodos de enseñanza, etc.” (Rébsamen et al., 1895).

Los editores de la revista plantearon desde el primer ejemplar que toda la correspondencia que recibiera en castellano se dirigiera a Fuentes y Betancourt, la redactada en alemán o francés a Rébsamen y la que fuera en inglés e italiano a Hugo Topf, lo que muestra el lugar que querían darle como una publicación que tuviera vínculos más allá de las fronteras de México y que se posicionara a la par de las internacionales de esa índole. La correspondencia recibida en la redacción se hizo pública a través de una sección solo para ese objetivo.

Conclusión

El proyecto educativo liberal consistente en ofrecer una educación básica, laica, gratuita y obligatoria, tuvo su mayor concreción en el régimen de Porfirio Díaz cuando, a merced de la estabilidad política, el crecimiento económico y la adopción de los ideales positivistas, pudo establecer las bases de un sistema educativo nacional.

El pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen fue protagonista y artífice de estos cambios, logrando, a través de los esfuerzos que emprendió en el estado de Veracruz, crear instituciones y contenidos curriculares que le permitieron tejer una red de relaciones amplia que abarcó tanto los círculos intelectuales como gubernamentales.

La revista *México Intelectual* fue uno de los principales medios para la difusión de los métodos pedagógicos y las ideas en torno a la organización educativa que Rébsamen llevó a cabo, un eje aglutinador de sus discípulos, seguidores y de un sector de la elite intelectual del México porfirista a finales del siglo XIX.

Se trató, pues, de un proyecto editorial de gran aliento que, además de propagar los saberes pedagógicos y los proyectos locales y nacionales de Rébsamen y su grupo, tuvo el objetivo de divulgar la ciencia y los progresos de esta en todos los campos dentro del contexto positivista que se vivía en México, como expresión del impulso que el gobierno de Díaz quería otorgar para encaminar al país en la senda del progreso.

Las características más importantes que podemos atribuir a la revista *México Intelectual* son: constituirse en un producto editorial moderno destinado tanto al magisterio como a otros sectores sociales; aglutinar a una amplia gama de colaboradores con diferentes

procedencias ideológicas, pero cohesionados por la idea de transformar a la educación nacional, con un lenguaje accesible, y convertirse en un órgano informativo que creara un consenso social en torno a la necesidad de secundar las transformaciones que en los aspectos educativos el gobierno de Porfirio Díaz llevaba a cabo.

Referencias

- Bazant, M. (1985). *Debate pedagógico durante el Porfiriato* [colec. Biblioteca Pedagógica]. Ediciones El Caballito/SEPCultura/Secretaría de Educación Pública.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación en el Porfiriato*. Centro de Estudios Históricos, Colegio de México.
- Blázquez, C. (comp.) (1986). *Estado de Veracruz. Informe de sus gobernadores 1826-1986*. T. V. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Bunker, S. B. (2021). *La creación de la cultura de consumo mexicana en la época de Porfirio Díaz*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación*. Gedisa.
- Cohen, B. (1985). *Introducción al pensamiento educativo*. Publicaciones Cultural/ Estudios Educativos/ Universidad Iberoamericana.
- De Gortari, E. (2016). *La ciencia en la historia de México*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Del Palacio, C. (1999). *Los inicios de la prensa especializada durante el siglo XIX en Veracruz*. redestudiosprensa.mx/hdp/files85.pdf
- Díaz González, I. A. (1986). *Pestalozzi y las bases de la educación moderna* [colec. Biblioteca Pedagógica]. Ediciones El Caballito/Secretaría de Educación Pública.
- Ducoing, P. (2012). *Quehaceres y saberes educativos del Porfiriato*. Universidad Nacional Autónoma de México/IISUE.
- Ducoing, P. (2013). Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México. *Perfiles Educativos*, 35(1540).
- Galindo, G. (1995). *Educación y sociedad en Veracruz 1892-1911* [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana, México.
- Galindo, G. (2013). *El Colegio Preparatorio de Orizaba, continuidad y cambio*. Universidad Veracruzana.
- Galindo, G., y Ayala, H. (2020). La difusión de saberes y la conformación de redes intelectuales. El Boletín de la Sociedad Sánchez Oropeza de Orizaba [Ponencia]. XVII Encuentro Internacional de Historia de la Educación (inédito).
- Galván, J. P. (2013). Testimonio de un saber sobre la educación: tres periódicos pedagógicos decimonónicos. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), 59-83. <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/12>
- Guerra, F. X. (1988). *México: del Antiguo Régimen a la Revolución* [t. I]. Fondo de Cultura Económica.
- Hale, C. (1991). *Las transformaciones del Liberalismo en México a fines del siglo XIX*. Vuelta.
- Martínez, L. (2004). Retrato de una élite: autores de libros escolares en México (1890-1920). En C. Castañeda et al. (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México* [colec. Historias] (pp. 115-142). Ciesas/Universidad Autónoma de Morelos/Colmich.

- Martínez, L. (2014). Una innovación pedagógica desde Veracruz. El dictamen del texto escolar para los pequeños lectores mexicanos (291-314). En L. E. Galván y G. A. Galindo (coords.), *Historia de la educación en Veracruz*. Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación del Estado de Veracruz/Universidad Veracruzana.
- Matute, A. (2017). Guillermo Prieto y Enrique C. Rébsamen. Segunda polémica acerca del estudio de la Historia Patria en las escuelas primarias, a fines del siglo XIX. *Históricas Digital*, (8), 331-354. http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/polemicas/ensayos_mexicanos.html
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. CEE/UIA.
- Moreno, I. L. (2002). La prensa pedagógica en el siglo XIX. En *Diccionario de la educación en México*, Universidad Nacional Autónoma de México/CIESAS/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/intro.htm>
- Moreno, I. L. (2009). *Redes académicas de los primeros normalistas de Jalapa* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178210256.pdf>
- Moreno, I. L. (2016). De Kreuzlingen a Jalapa: Enrique Conrado Rébsamen Eglolf (1857-1904). En L. E. Galván Lafarga et al., *Más allá del texto, autores, redes de saber y formación de lectores*. Publicaciones de la Casa Chata/CIESAS/Universidad Autónoma de San Luis/El Colegio de San Luis.
- Moreno, S. (coord.) (1994). Laubscher, Enrique. En *Diccionario biográfico magisterial* [t. I, p. 63]. SEP. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_/laubscher_enr.htm
- Navajas, M. J. (2008). Los trabajadores y la movilización política de 1909-1910. Un acercamiento a la sociabilidad popular. En *Tzintzun, Revista de Estudios Históricos*, (47), 115-160.
- Olivo, M. (1998). *Biografías de veracruzanos distinguidos* [t. I]. Instituto Veracruzano de Cultura.
- Rébsamen, E. C., Fuentes y Betancourt, E., Topf, H., y De Cabañas, M. (eds.) (1889-1895). *México Intelectual. Revista Intelectual y Científico Literaria* [publicación quincenal; tt. I-XIV]. Imprenta del Gobierno del Estado de Veracruz.
- Velo, C. A. (2011). Los alumnos de la primera generación de la Escuela Normal de Jalapa: orígenes, formación y destinos (1886-1889) [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México.
- Zilli, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. Citlaltépetl.
- Zilli, J. (1966). *Reseña histórica de la educación pública en el Estado de Veracruz* [t. I]. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Zolliguer, E. (1957). *Enrique C. Rébsamen, el renovador de la instrucción pública en México*. Xalapa.

Inquietudes pedagógicas y labor educativa del doctor Jesús Díaz de León

Pedagogical concerns and educational work of doctor Jesús Díaz de León

Aurora Terán Fuentes*

Resumen

Jesús Díaz de León (1851-1919) fue un médico oriundo de Aguascalientes, se desempeñó profesionalmente en el ámbito local y nacional durante la época porfiriana, ejerció la medicina y se desarrolló como educador. A partir de impresos de su autoría, se observa la filosofía positivista, así como la idea de progreso vinculada al bienestar y el desarrollo nacional. En este artículo se presenta la perspectiva positivista de Jesús Díaz de León, materializada en sus informes, discursos, obra de divulgación y recursos educativos; en los cuales se observa una idea optimista sobre el progreso, concretada en sus publicaciones educativas bajo una pedagogía centrada en la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas. El personaje y su obra impresa permiten el estudio de la filosofía y pedagogía positivista en el ámbito local, así como una idea de mundo compartida por el grupo en el poder, del cual fue parte Díaz de León.

Palabras clave: Divulgación científica, Jesús Díaz de León, pedagogía positivista, Porfiriano, progreso.

* Profesora-investigadora Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011, en Aguascalientes, México. Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Perfil PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Diversas publicaciones en libros y revistas. Libros recientes publicados como autora única: *Jesús Díaz de León. Creyente fiel del progreso*, editado en 2020 por el IMAC; *Mujer y educación. El Liceo de Niñas, Aguascalientes, siglo XIX*, editado en 2021 por la Universidad Pedagógica Nacional, y *Aguascalientes y su feria. La Feria de San Marcos. Signos de identidad y pluralidad de miradas*, editado en 2021 por el Instituto Cultural de Aguascalientes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7285-7164>, correo electrónico: boristeranfuentes@yahoo.com.mx

Cómo citar este artículo:

Terán Fuentes, A. (2023). Inquietudes pedagógicas y labor educativa del doctor Jesús Díaz de León. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 153-174. <https://doi.org/10.29351/rmhev11i21.403>



Abstract

Jesús Díaz de León (1851–1919) was a doctor from Aguascalientes, he worked locally and nationally during the Porfirian era, practiced medicine and worked as an educator. From the printed matter of his authorship, the positivist philosophy is observed, as well as the idea of progress linked to well-being and national development. This article presents the positivist perspective of Jesús Díaz de León, materialized in his reports, speeches, outreach work and educational resources, in which an optimistic idea about progress is observed, materialized in its educational publications under a pedagogy focused on objective teaching and lessons of things. The character and his printed work allows the study of Positivist philosophy and pedagogy at the local level, as well as an idea of world shared by the group in power, of which Díaz de León was part.

Keywords: *Science popularization, Jesús Díaz de León, positivist pedagogy, Porfiriato (Porfirian era), progress.*

Introducción

El doctor Jesús Díaz de León (Aguascalientes, 1851–Ciudad de México, 1919) fue un hombre con una gran curiosidad e inquietud intelectual, vivió la mayor parte de su vida en el Aguascalientes porfiriano y perteneció a la élite local. Además de su profesión como médico, estuvo comprometido en la escena política local, se involucró en la prensa como editor y redactor de periódicos locales (*El Instructor*, medio impreso de larga vida, y *El Campo*), se desempeñó como miembro de diversas sociedades, perteneció a la masonería, y adquirió responsabilidades como educador y divulgador de las ciencias. Gracias a sus relaciones (políticas, de parentesco y amistad) tuvo un amplio juego en la escena pública, además perteneció a la pequeña élite agascalentense que contaba con estudios superiores (médicos, ingenieros o abogados). Ser parte integrante del grupo en el poder hizo posible su desempeño en diversos cargos políticos.

Debido a su formación y curiosidad intelectual, generó las condiciones para dedicarse a la lectura y escritura, la producción de libros y otros tipos de impresos, así como su compromiso con la cátedra y la tarea de experimentación, la última concretada en sus fórmulas que le permitieron producir medicamentos, como sus pastillas pectorales aromáticas (*El Instructor*, febrero 1898), o el primer opio recolectado en México, por el cual fue premiado en las exposiciones de Aguascalientes y Guadalajara y reconocido por el Ministerio de Fomento en 1878 (*El Instructor*, 1º agosto 1894). Cabe destacar su pluma prolífica, gran cantidad de su obra tuvo fines informativos, didácticos y divulgativos, sintetizados en un esfuerzo por impactar en la adquisición de cultura general.

El presente trabajo hace énfasis en dicho personaje con respecto a sus inquietudes en materia educativa y pedagógica, su compromiso con la divulgación de las ciencias, su

labor como educador y su trabajo en la producción de materiales educativos; lo anterior se comprende por su esfuerzo hacia la difusión y aplicación de la pedagogía moderna de aquella época.

Dejó una variada y amplia obra, en la cual se observa su postura en materia educativa, así como sus preocupaciones y propuestas. Sus libros y escritos sobre pedagogía se plantean bajo el modelo de la enseñanza objetiva y las lecciones de cosas, inserto en la perspectiva del positivismo. En este artículo se expone el enfoque positivista presente en su obra educativa, en la cual se evidencian sus preocupaciones, críticas e inquietudes con respecto a la situación que guardaba la educación; es importante mencionar que su campo de acción con respecto a la instrucción pública se centró en cuatro escenarios: la cátedra, la prensa pedagógica y científica, la producción de materiales educativos y la participación en congresos, en los cuales se manifiesta su entusiasmo en torno al progreso.

Jesús Díaz de León refleja el espíritu de la época como fiel creyente de la filosofía del progreso, cristalizada en el positivismo aplicado a la educación. La instrucción pública se concibió como la palanca para lograr el desarrollo nacional, claro está, bajo un enfoque pedagógico moderno, científico, racional y práctico. En un contexto nacional de debate pedagógico se comprende su labor como educador y divulgador de las ciencias, el espíritu positivista impregna el contenido y planteamiento de su obra.

Tanto el personaje de Jesús Díaz de León como su vasta obra publicada han sido objeto de estudio. En lo correspondiente a los estudios biográficos se sitúan los trabajos de Alejandro Topete del Valle (1969), Guadalupe Appendini (1992), Antonio Acevedo Escobedo (1975) y José Luis Engel (1997), en los cuales básicamente se ofrecen reseñas o fichas caracterizadas por la síntesis con información de fuentes primarias en torno al personaje. Por su parte, Luciano Ramírez Hurtado (2019) es el coordinador de un trabajo colectivo en el cual se explora sobre su biografía y su obra a partir de diversas perspectivas (pedagógica, divulgativa, profesional, masónica, política, educativa), con el objetivo de presentar a un hombre considerado erudito por sus lecturas, su formación profesional, su cultura general, su dominio de varios idiomas y sus cátedras, entre otros aspectos. Además de los estudios biográficos, encontramos aquellos centrados en el análisis de su obra impresa, en la cual se observa su inclinación y postura política, filosófica e ideológica; así como su labor de divulgación: Jesús Gil Rendón (2008) centra su análisis en los temas de higiene y en la formación científica de nuestro galeno; Jesús Gómez Serrano (2006), Francisco Javier Fernández y Ana Sofía Favizón Pozos (2006), Aurora Terán Fuentes (2020), Luis Carlos Ovalle Morquecho y Alain Luévano Díaz (2005) estudian la prensa, en concreto analizan a *El Instructor* (periódico editado por Díaz de León a lo largo de 26 años); también se localiza el trabajo de los trabajos como el de Xavier A. López y de la Peña (2004), asociado con la profesión médica y el enfoque de las ciencias naturales; y

finalmente el análisis de uno de sus libros titulado *Apuntes para una tesis sobre la inmortalidad del alma*, realizado por el mismo Xavier A. López y de la Peña (2013) bajo el título editorial *Ideas sobre la inmortalidad del alma de Jesús Díaz de León Ávila*, en el cual analiza al médico y hombre de ciencia en relación al conflicto entre la fe y la razón.

En este escrito se pondrá el énfasis en la perspectiva y obra pedagógica, educativa y didáctica del médico aguascalentense, tanto aquella destinada como materiales para las escuelas como la de carácter divulgativo; porque sus inquietudes y aportes en materia pedagógica, de la cual encontramos gran riqueza en sus libros (solamente se presentarán algunos, detallados más adelante), no han sido estudiados como un tema central por los investigadores que se han dado a la tarea de analizar la vida y obra de Díaz de León; sin embargo, indagar sobre su obra pedagógica permite la comprensión del enfoque positivista de la enseñanza durante la época porfiriana, por medio de un conjunto de impresos que en su mayoría se editaron en Aguascalientes y circularon en primera instancia a nivel local y luego a nivel nacional, ya que se localizan sus materiales en bibliotecas de escuelas en otros estados de la República, así como en la Ciudad de México. La obra de Díaz de León es una forma de concreción de la filosofía positivista inmersa en la esfera educativa, en la medida en que uno revisa sus libros emerge un discurso sobre la filosofía del progreso, el valor del conocimiento científico, la necesidad de trabajar en las escuelas bajo el modelo de la enseñanza objetiva; pero también se asoma a nivel discursivo la problemática en materia educativa, manifiesta en sus exposiciones y argumentos, que dejan ver sus preocupaciones e inquietudes, así como la gran importancia concedida a la educación como el gran motor del progreso y desarrollo para el país.

Este artículo se estructura de la siguiente manera: primero se aborda la relación entre progreso, positivismo y pedagogía, tríada que sostiene toda una filosofía convertida en ideología durante el Porfiriato; en un segundo apartado se recupera de una forma somera la biografía de Jesús Díaz de León, para la comprensión de su entorno inmediato identificado con las élites locales, así como sus preocupaciones y compromisos en materia pedagógica; en tercer lugar se habla de las fuentes documentales con las cuales se trabajó, caracterizadas por ser impresas y públicas, lo que define ciertas líneas de análisis; en el siguiente apartado se aborda su labor como médico e higienista, estrechamente relacionada con la educación; en los últimos dos apartados se aborda el tema pedagógico, en primer lugar a partir de los materiales generados para las escuelas y en segundo a través de la divulgación del conocimiento científico en la prensa. El médico nunca estuvo desligado de su ejercicio profesional y divulgativo como galeno, mismo que armonizó con su trabajo como educador y su aporte en el campo de la pedagogía.

Progreso, positivismo y pedagogía

La noción de progreso, *grosso modo*, se entiende como el mejoramiento del hombre y los pueblos a lo largo de la historia, refiere al desarrollo progresivo. Robert Nisbet en su libro clásico titulado *Historia de la idea de progreso* explica cómo dicha idea “sostiene que la humanidad ha avanzado en el pasado –a partir de la situación inicial de primitivismo, barbarie e incluso nulidad– y que sigue y seguirá avanzando en el futuro” (Nisbet, 1998, p. 19), por ende, el discurrir del tiempo se conceptualiza de forma unilineal, el progreso se entiende como un proceso de perfeccionamiento, alude al adelanto y avance; es una concepción muy poderosa para la cultura occidental que encierra una idea de mundo; para el caso del siglo XIX, el perfeccionamiento se traduce en el mejoramiento de la vida social.

En diferentes filósofos se presenta el fundamento del progreso en relación con el desarrollo por etapas en una línea temporal, mediante la cual se pasa de una etapa a otra, y la última es superior a la primera; “Turgot, Condorcet, Saint-Simon, Comte, Hegel, Marx y Spencer, entre otros muchos, mostraron que toda historia podía ser interpretada como un lento, gradual ascenso necesario e ininterrumpido del hombre hacia cierto fin” (Nisbet, 1998, p. 243). Algunos ejemplos son los siguientes: Auguste Comte expone su ley de las tres etapas: teológica, metafísica y positiva; la última se caracteriza por el triunfo del conocimiento científico y las explicaciones empíricas de la realidad; Karl Marx hace lo suyo a partir de la explicación de los modos de producción en el camino hacia una sociedad comunista; para Lewis Morgan las etapas se traducen en salvajismo, barbarismo y civilización, significan el abandono progresivo del estado y dependencia de la naturaleza, hasta llegar a sociedades altamente avanzadas, tecnificadas y, sobre todo, concentradas en las ciudades como símbolo de sofisticación y refinamiento; para Herbert Spencer, a partir de una idea evolucionista y organicista, es fundamental el paso de lo homogéneo a lo heterogéneo para llegar a una sociedad diversificada, por ende, más compleja.

En la obra de Díaz de León se observan sus propias lecturas e interpretaciones, por ejemplo, en su *Compendio de etnografía general* expone postulados de diversos pensadores, llaman la atención las líneas dedicadas a Spencer con el objetivo de explicar el progreso como evolución del organismo social, planteaba que el estudio del hombre y las sociedades debía ser a través del método de las ciencias; por otro lado, aborda el problema de la educación desde diferentes enfoques, por supuesto está presente el relacionado con la ciencia, bajo el cual la pedagogía debería de aplicar una serie de reglas básicas a la instrucción, con el fin de lograr el perfeccionamiento del individuo; por supuesto, el gran mecanismo para lograr el progreso era la educación tanto en las familias como en las escuelas (Díaz, 1895). La recuperación de Spencer en mancuerna con Charles Darwin

se justifica por el sentido de comprender el campo de análisis de la etnografía, entendida como la ciencia encargada del estudio de los pueblos y su evolución. Por otro lado, la influencia comtiana se encuentra en sus materiales educativos.

El progreso se asocia con la educación, de ahí se observa el constante discurso por implementar o ensayar una pedagogía moderna, la visión decimonónica era la siguiente: “Las sociedades modernas son normativamente superiores al resto porque se han embarcado en una trayectoria histórica progresiva” (Wagner, 2017, p. 96).

“El sistema filosófico de Comte se convirtió en México en la pauta educativa de un Estado que después de décadas de pugnas internas anhelaba establecer la paz y el orden” (Ibarra, 2013, p. 17). En consecuencia, en las escuelas se buscó implementar el método objetivo, así como ramas de instrucción centradas en la enseñanza de las ciencias naturales, que permitirían la exploración, la experimentación y la observación de la realidad y sus objetos. La educación científica sería la garantía de la paz y el orden; de ahí su uso político e ideológico.

El enfoque positivista en la educación se observa claramente con el aporte de Gabino Barreda en la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867, en la cual se dieron las bases normativas para la creación de la Escuela Preparatoria (posterior Escuela Nacional Preparatoria); Barreda buscó hacer coincidir la *serie o pirámide de las ciencias* de Auguste Comte con los ramos de instrucción del plantel para estudios preparatorios. En la pirámide de las ciencias, de una forma escalonada, se presentan las siguientes ciencias: en la base la matemática, en el siguiente escalón la mecánica o astronomía, de modo consecutivo la física, la química y la biología, finalmente en la cúspide de la pirámide se ubica la sociología. Los ramos de instrucción propuestos y enlistados en la ley son 34, llama la atención el orden en el cual aparecen las disciplinas de la pirámide; los números 8 (aritmética), 9 (álgebra), 10 (geometría), 11 (trigonometría rectilínea), 12 (trigonometría esférica), 13 (geometría analítica), 14 (geometría descriptiva) y 15 (cálculo infinitesimal) corresponden a la base, es decir, a las matemáticas; después, en el número 16 se localiza la mecánica racional, el número 17 corresponde a la física experimental, le sigue en el 18 la química general, después, en el lugar 19, los elementos de historia natural, asociada a la biología; finalmente en el 27 encontramos la lógica, en sustitución de la sociología. Por ende, la Escuela Preparatoria, con Barreda como su primer director, se consideró como el espacio educativo “propicio para poner en práctica la doctrina filosófica de Augusto Comte” (Ibarra, 2013, p. 16). Cabe señalar que en Aguascalientes se aprobó en 1885 una ley de enseñanza secundaria en la cual se uniformarían los ramos de instrucción del Instituto de Ciencias con los de la Escuela Preparatoria de la ciudad de México; en ese año Díaz de León estuvo a cargo de los siguientes cursos como catedrático del Instituto: filosofía y su historia, historia natural, alemán y raíces griegas (en diferentes periodos) (Hornedo, 1888).

A pesar de la influencia de Barreda con el gobierno de Juárez, es durante el Porfiriato cuando se observa con mayor fuerza la implementación y adecuación del positivismo, como una doctrina para asegurar el orden y como solución a los problemas nacionales, por ende, se definió una política científica con el objetivo de aterrizarse la doctrina positivista y su método a la realidad del país (López y López, 2019). Jesús Díaz de León es una ventana para comprender el positivismo durante el Porfiriato, filosofía importada a México por Gabino Barreda en 1851, año de su regreso de Francia. Barreda trajo consigo la obra de Auguste Comte, “los seis tomos en lengua francesa del *Cours de Philosophie Positive* ocuparían un sitio preferente en su biblioteca, obra que orientaría el pensamiento y la educación mexicana” (Núñez, s.f., p. 376). De ahí la importancia de la educación, que entrañó debates pedagógicos, reformas en la instrucción pública, la entrada del enfoque de la enseñanza objetiva y la generación de materiales (educativos, didácticos, prensa científica y pedagógica), con la finalidad de implementar una enseñanza científica que impactara, por medio de los diferentes profesionistas y trabajadores letrados en general, en los diferentes ramos de actividad económica de cara al logro del progreso nacional.

Las preocupaciones e inquietudes de Díaz de León tenían sustento, en el tiempo del Porfiriato el panorama en materia educativa no era halagüeño, porque una cosa era el discurso oficial optimista y los marcos normativos que sentaron las bases de la educación pública, y otra era la realidad de las escuelas. A continuación se presentan algunas cifras básicas: según información del Censo General de la República Mexicana de 1900, la población total del país estaba conformada por 13,545,462 habitantes, la de Aguascalientes era de 101,911; en materia de instrucción elemental, a nivel nacional sabían leer y escribir 2,179,588 habitantes y solamente leer 347,903; en el ámbito local, los primeros eran 16,820 y los segundos 3,939; en conclusión, a pesar de considerarse al Porfiriato como la etapa dorada de la pedagogía mexicana, faltaba mucho por hacer en materia de instrucción pública.

Ante el rezago educativo, el enfoque positivista implementado a partir de la República Restaurada se concibió como una forma de educación moderna para sacar al pueblo de la ignorancia. Milada Bazant en su análisis de la educación durante el Porfiriato deja clara la importancia y aporte del gobierno de Porfirio Díaz en la materia:

La educación tuvo sus triunfos en la calidad, no en la cantidad. En números relativos más niños fueron a la escuela, pero el índice de alfabetismo apenas aumentó. El crecimiento no se dio ahí sino en toda la pila de ideologías y debates, que transformaron y adoptaron como propia la modernidad en la educación. Podemos decir que la base de la educación actual se gestó en esos años que van de 1876 a 1910. Se introdujo la pedagogía moderna, se crearon y multiplicaron las escuelas normales, se ofrecieron carreras técnicas a los obreros y la educación superior alcanzó una época de oro [Bazant, 2006, p. 15].

En el Porfiriato el positivismo se observa en los discursos de las élites políticas, en la prensa pedagógica, en eventos como exposiciones de industria, en congresos pedagógicos; su introducción con Barreda, así como su cobijo por los liberales, echó raíces a tal grado que se transformó en una ideología defendida por el grupo en el poder, denominado como “Los Científicos”, por ende, el enfoque de la enseñanza objetiva se buscó aplicar en primer lugar en las escuelas de estudios secundarios, preparatorios y profesionales, con el objetivo de formar ciudadanos con conocimientos científicos en el postulado de modernizar al país; como bien la expresa José Luis Soberanes (2015), el positivismo fue el paradigma dominante durante el régimen porfirista.

Se enlistan algunas de las premisas positivistas aterrizadas en el ámbito educativo: la enseñanza bajo la perspectiva de las ciencias naturales, la importancia de la experiencia y experimentación, la utilidad de la práctica, el papel protagónico de la observación y la cercanía a la naturaleza, entre otras; dichas premisas se encuentran en la obra del médico aguascalentense, de ahí la importancia de su labor en aquel tiempo y su legado para la posteridad.

Algunas notas biográficas

Para comprender la postura de Jesús Díaz de León en materia educativa es importante recuperar parte de su vida y obra. Fue un bebé expósito adoptado por el entonces director del Hospital Civil, el doctor Rafael Díaz de León y su esposa Dominga Ávila, por ende, recibió la protección de una familia con recursos para impulsar su carrera profesional; concluyó sus estudios superiores y obtuvo el título como médico cirujano en Guadalajara. Desde su etapa estudiantil mostró gran inquietud intelectual y fue cuando aprendió varios idiomas, en la actualidad se le reconoce sobre todo por su labor como lingüista y filólogo (Gil, 2008).

En Aguascalientes, ya como un profesionista, perteneció a la élite local, las bases estaban dadas desde su entorno familiar. Contrajo matrimonio con Ángela Bolado, perteneciente a una familia presente en la escena económica y política local; a su suegro, José Bolado, se le reconoce como un empresario local e impulsor del proyecto del Teatro Morelos, también estuvo al frente de la Junta de Instrucción Pública. Entre sus colegas y amigos encontramos al médico Manuel Gómez Portugal, a José Herrán (padre del pintor Saturnino), al escultor Jesús F. Contreras, al educador Ezequiel A. Chávez y al gobernador porfiriano Alejandro Vázquez del Mercado, entre otros. Este círculo de amistades y relaciones sociales es definido como el *grupo Hornedo*, en referencia al gobernador Francisco G. Hornedo, concuño de Díaz de León. Las relaciones políticas de este grupo se sustentaron en redes de parentesco, por ejemplo, dos hermanas de su esposa se casaron con gobernadores, “Josefa contrajo matrimonio con Francisco G. Hornedo, y Carmen con

Carlos Sagredo, el primero fue gobernador de 1876 a 1879, y el segundo de 1899 a 1903” (Terán, 2020, p. 42). Luciano Ramírez ha trabajado las redes de parentesco de la élite local porfiriana a partir de la familia Bolado, bajo la cual se vinculan “las familias Güinchar, Elizondo, Díaz de León, Herrán, Sagredo, Hornedo, Gómez Portugal, Chávez, Contreras, Aguilar, Olavarrieta, entre otras” (Ramírez, 2020, p. 179). Son familias de gobernantes y políticos, profesionistas, impresores, intelectuales y artistas. Por ejemplo, Díaz de León y Gómez Portugal estuvieron en la dirección del Hospital Civil, su relación se caracterizó por la amistad y la colaboración.

Perteneció a diversas academias y sociedades científicas y literarias de México, Francia, Italia, España, Portugal, Austria, Baviera y del Indostán; ser miembro de círculos, clubes o sociedades significaba una forma en boga de “sociabilidad burguesa en Francia durante la primera mitad del siglo XIX” (Agulhon, 2009, p. 47), extendida en otros países vinculados a Europa o con prácticas eurocéntricas. La afiliación a diversas sociedades científicas y literarias se interpreta como la necesidad por ser parte de un determinado grupo de asociaciones (en el caso de Díaz de León fueron bastantes), como maneras propias de sociabilidades decimonónicas, con el común denominador de la divulgación y el fomento de las artes y las ciencias. Se mencionan algunas: Academia Mexicana de la Lengua, Sociedad Médica Austriaca de la Cruz Blanca de Viena, Sociedad Humanista de la Cruz Roja Francesa, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, Sociedad Filomática de México y Real Sociedad Didascálica Italiana, entre otras.

Algunos de los cargos políticos y públicos ocupados por Díaz de León en Aguascalientes fueron: gobernador (por muy breve tiempo), diputado local, presidente de la Junta Auxiliar de Geografía y Estadística del Estado, director del Hospital Civil, miembro de la Junta de Beneficencia Pública y de la Junta de Salubridad, entre otros.

Su experiencia como maestro en Aguascalientes la adquirió en el nivel “superior”, perteneció a la primera generación de profesores del Liceo de Niñas (establecimiento de estudios secundarios para señoritas, se les formaba para el rol de amas de casa o profesoras, es el antecedente de la actual Escuela Normal de Aguascalientes) y fue catedrático del Instituto de Ciencias (representaba los estudios preparatorios para los varones, es el antecedente de la Universidad Autónoma de Aguascalientes), impartió materias relacionadas con etimología, filología, lenguas e historia.

En la ciudad de México recibió el doctorado *ex officio* por parte del presidente Porfirio Díaz en 1910, en el marco de los festejos por el Centenario de la Independencia e inauguración de la Universidad Nacional de México. Se involucró en las escuelas de estudios superiores de la capital, Escuela Nacional Preparatoria y la Escuela de Altos Estudios de la Universidad, además de la dirección del Museo de Historia Natural y del Museo Zoológico de Tacubaya.

En el Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria celebrado en 1911 se designó a Díaz de León como delegado por el estado de Aguascalientes, en ese tiempo él ya vivía en la ciudad de México. Su informe, caracterizado más por la retórica que la proporción de datos, se publicó el 12 de noviembre de 1911 en *El Republicano*, periódico oficial de la entidad; externó un discurso optimista centrado en el papel del magisterio nacional como el alma del progreso del país, planteó el escaso avance en las resoluciones del Congreso ante la falta de soluciones a la problemática educativa nacional, sin embargo, externó su esperanza para “que el Segundo Congreso de Educación fuera un timbre de gloria a los esfuerzos del Gobierno por el adelanto y el mejoramiento de la instrucción popular” (*El Republicano*, 1911, p. 7) y comunicó el creciente interés por el problema indio. Llama la atención su discurso estimulante sobre el progreso, a pesar del escenario de inestabilidad en el país. Así inicia el informe:

Todos los delegados tomamos especial empeño en estudiar los problemas propuestos y cada uno contribuyó con su contingente de ilustración y buena voluntad para discernir ampliamente los dictámenes, inspirados en los más bellos ideales de progreso y con el aliento de un sincero patriotismo. Creo que este Congreso ha sido de una alta significación en la evolución del país, que todavía está sacudido por una revolución que ha conmovido a la sociedad tan hondamente [*El Republicano*, 1911, pp. 6-7].

Su avidez intelectual lo llevó a comprometerse con la publicación y divulgación sobre todo del conocimiento científico, su obra es eminentemente divulgativa y en ella se observa su curiosidad intelectual; enseguida se enlista una muestra de títulos de sus tratados o libros (algunos publicados en las memorias administrativas o informes de gobierno en la parte de anexos y también se dieron a conocer en la prensa): *El cantar de los cantares* (estudio crítico en hebreo, griego, latín, alemán, francés, inglés y español), *Lecciones de cosas*, *Nociones elementales de agricultura*, *La enseñanza moral en las escuelas de párvulos*, *Cursos de raíces griegas*, *Curso de raíces latinas*, *Ensayos etimológicos*, *Apuntes para el estudio de la higiene en Aguascalientes*, *Apuntes para un tratado de carpología industrial, higiénica y terapéutica*, *Nociones de anatomía artística*, *Apuntes para una tesis sobre la inmortalidad del alma*, *Compendio de etnografía general* y *Principios de psicología basados en la anatomía de los centros nerviosos*, entre otros títulos.

Una de sus tareas cotidianas consistió en la edición y redacción de los periódicos *El Instructor* y *El Campo*, catalogados como prensa pedagógica. El primero es un material riquísimo para el análisis porque fue un medio de larga vida, sus fechas extremas son 1884-1910; por su nombre, *El Instructor*, aludía a una “palabra que en la época, significaba el más amplio esfuerzo en la labor educativa” (Gil, 2008, p. 26). En dicho medio se publicó

sobre diversas temáticas: ciencias, pedagogía y educación, lingüística, etimología y filología, higiene, literatura e historia, entre otras. En el periódico *El Campo* (de muy corta vida) su intención fue similar a la de *El Instructor*, divulgar el conocimiento científico, acotado a los temas del campo, en concreto las ciencias agrícolas: agronomía, historia natural, horticultura, jardinería, silvicultura, zootecnia e hidráulica.

Para cerrar este apartado se transcriben unas líneas del perfil biográfico elaborado por su colega Manuel Gómez Portugal, en las cuales se describe a un hombre amante del estudio:

El Dr. Díaz de León es [...] de un carácter un poco seco, sin ser huraño; serio sin esa necesidad repugnante de la misantropía; grave sin esa gravedad de la petulancia y de la necedad, y por último, retraído no por orgullo como muchos lo creen, sino porque prefiere a las ocupaciones frívolas, muchas veces de la sociedad, las que proporciona el estudio o la observación de la naturaleza [Gómez, 1889, p. 15].

Se esboza la imagen de un hombre en su estudio, con sus libros, en la producción de su obra, en la redacción y revisión de correspondencia, seguramente con montañas de notas, igualmente con sus experimentos, preparando antídotos y diversos remedios, y en la edición de sus periódicos, sin olvidar el tiempo destinado a la consulta médica y la preparación de sus clases. En dicho perfil, Gómez Portugal, en apego a la *ley de las tres etapas* de Comte, define a su colega como un hombre que, por su crecimiento intelectual, se encontraba en la última etapa de desarrollo: la positiva (Gómez, 1889).

El trabajo con impresos amarillentos

La obra impresa que se consultó y analizó del doctor Díaz de León se encuentra en los siguientes acervos: Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, Fondo Antiguo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y Hemeroteca Nacional Digital de la Universidad Autónoma de México. La mayoría del análisis presentado se centra en los impresos relacionados con la materia educativa y pedagógica encontrada en los periódicos *El Instructor* y *El Campo* (de ambos el editor y redactor fue Díaz de León) y en materiales de apoyo para los profesores de primaria vinculados con las lecciones de cosas; no obstante, se recuperan otro tipo de impresos en los cuales se transmite el discurso de Díaz de León y, por consiguiente, su visión de mundo, tendencia filosófica e inquietudes pedagógicas.

El trabajo con fuentes primarias se concretó en la consulta y sistematización de medios impresos, es importante su análisis desde la perspectiva del discurso y su contenido porque, al ser fuentes públicas y oficiales en su tiempo, permiten la construcción de visiones e imágenes de mundo, por ejemplo, en los periódicos existe una línea editorial marcada

por el mismo Díaz de León y por aquellos que financiaban su obra, uno de ellos fue el gobernador porfiriano por excelencia Alejandro Vázquez del Mercado. En el equipo de ambos periódicos nuevamente se repiten nombres, en *El Ilustrador* el mismo gobernador Vázquez del Mercado aparecía como secretario de redacción, otros colaboradores eran Manuel Gómez Portugal, Blas Elizondo, Jesús F. Contreras, Manuel Gómez Portugal y José Herrán, entre otros; en *El Campo* hizo mancuerna con José Herrán. A partir de los periódicos con subvención del gobierno se observa con claridad la red política, tejida en las relaciones de parentesco. Ambos periódicos se clasifican en la denominada "prensa científica y pedagógica con un carácter oficialista".

Cabe aclarar la importancia en la generación de impresos en el siglo XIX; en palabras de Francisco Alía Mirand, hubo un auge "apoyado por la introducción de la fotografía, de nuevos métodos de composición e impresión, y por el interés de la lectura fomentado por el paulatino incremento de la educación" (Alía, 2005, p. 78).

En el discurso de Jesús Díaz de León, presente a lo largo de su obra, se identifican diversas tramas discursivas, una de ellas se vincula con la educación, en la cual se observa su postura ideológica y política, relacionada con el convencimiento de la filosofía positivista como una vía para llegar al progreso. No obstante, en su discurso, más allá del tema educativo, se observan pinceladas de la teoría evolucionista de Spencer. Tanto el positivismo como el evolucionismo son sistemas filosóficos y teóricos para estudiar la realidad social, basados en la idea del progreso por etapas. En su libro *Compendio de etnografía general* se observa la siguiente posición:

La Etnografía, en su acepción más lata, es el estudio de las sociedades humanas, siguiéndolas en su desenvolvimiento físico, intelectual, social y político, que corresponde al movimiento de la civilización en la humanidad. La humanidad representa la colectividad abstracta de las sociedades en sus diversos periodos de desarrollo, pero siempre marchando a un fin común, el progreso [Díaz, 1895, p. 4].

La noción de progreso es una constante en su obra, como parte de un discurso dominante de la época, por ende, de forma natural se convierte en una categoría de análisis; más adelante en la obra mencionada el progreso se asocia al trabajo, es decir, "el progreso social no es sino el resultado del crecimiento de las riquezas, y las riquezas no se encuentran sino por el trabajo, al cual está obligado a entregarse el hombre" (Díaz, 1895, p. 7). El trabajo se asocia con la educación, en el sentido de implementar técnicas novedosas, aplicar el conocimiento y método científicos, o analizar racionalmente los retos cotidianos en el ámbito laboral; todo lo anterior era aprendido en la escuela.

Un planteamiento metodológico de Hayden White consiste en identificar los elementos ideológicos en escritos de carácter histórico para hacer el ejercicio de problematiza-

ción (White, 2003); en la obra de Díaz de León, al existir una clara postura a favor del positivismo, encontramos en el discurso de su obra elementos argumentativos en defensa de un enfoque moderno aterrizado al ámbito educativo. La argumentación tiene como propósito convencer y persuadir; en el discurso de Díaz de León en materia educativa y pedagógica se busca apelar a la razón por medio de la objetividad, con la finalidad de convencer y persuadir sobre las bonanzas de la pedagogía positivista o enseñanza objetiva. Según Chaim Perelman y Olbrechts-Tyteca, “la persuasión connota la consecución de un resultado práctico, la adopción de una actitud determinada a su puesta en práctica en la acción, el convencimiento no trasciende la esfera mental” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 16), en consecuencia, se buscaba persuadir, llevar a la práctica lo aprendido en las escuelas. Por otro lado, siguiendo la línea aristotélica, el discurso deliberativo busca convencer y disuadir sobre asuntos de interés público (Galindo, 2007); Jesús Díaz de León, por medio de su obra, trató de convencer sobre el hecho de adoptar un nuevo enfoque pedagógico, alimentado de la filosofía positivista y la idea de progreso, y disuadir de continuar con viejas prácticas de enseñanza que fomentaban la ignorancia, porque solamente se centraban en la memorización y repetición, sin tener experiencias empíricas. De ahí, la mayoría de su obra tuvo fines didácticos, para llevar a la práctica la pedagogía moderna.

Al analizar fuentes impresas de carácter público el interés se centra en las ideas aterrizadas en las palabras en forma de discursos, alocuciones, artículos e informes, lo que supone su circulación (Chartier, 1992). Las ideas de Díaz de León, en su calidad de hombre ilustrado y con recursos de diversa naturaleza (intelectuales, políticos, culturales), quedaron plasmadas en su obra publicada y pública, tuvo entre sus canales de distribución las bibliotecas y las escuelas, porque algunos de sus escritos fueron concebidos como material didáctico y libros de texto, adicionalmente existió otro canal de transmisión, encontrado en la prensa pedagógica. De ahí la importancia del trabajo con la obra impresa de Jesús Díaz de León como fuentes primordiales de análisis, en las cuales se esboza un imaginario colectivo con respecto al tema educativo, compartido con su círculo social, imaginario aterrizado en una serie de recomendaciones pedagógicas para ser atendidas por profesores y otros lectores como alumnos, amas de casa y agricultores.

Las responsabilidades como médico

Son varios los temas de preocupación para Díaz de León relacionados con su cruzada personal por civilizar, ilustrar e instruir al pueblo. Como médico tuvo una gran responsabilidad en asuntos públicos, uno de ellos vinculado con la higiene; a nivel nacional los médicos eran llamados para realizar diagnósticos sobre higiene y salud pública, indispensables en el camino hacia el progreso. Paul Garner explica cómo en la época porfiriana se planteó

la necesidad por impulsar acciones en materia de higiene pública, salud mental, industria, saneamiento, agricultura, como una estrategia indispensable para transitar a una sociedad moderna y civilizada, amante del progreso (Garner, 2015). Anne Staples explica cómo se creyó que el tema de la higiene, entendida en la limpieza y el buen arreglo, era un elemento intrínseco del progreso, necesario para pertenecer al concierto de las naciones (Staples, 2008). De ahí, encontramos los *Apuntes para el estudio de la higiene en Aguascalientes*, desarrollados por nuestro galeno en colaboración con su colega Manuel Gómez Portugal (publicados en la memoria administrativa de Alejandro Vázquez del Mercado en 1892); son un diagnóstico e informe general de la entidad, no se entra en materia educativa, sin embargo, la higiene fue parte de las discusiones y debates en los congresos de educación en aquella época, el primero de los cuatro congresos en materia de educación y pedagogía celebrados durante el Porfiriato estuvo abocado al tema de la higiene, se llevó a cabo en 1882, con la asistencia nutrida de médicos. De esta forma, el asunto de la higiene se implementó en las escuelas, en combinación con cuestiones de moral, cívica y salud pública.

Civilizar a las personas, representó impulsar diversas medidas de higiene, desde la enseñanza hasta proyectos de obra pública. La suciedad fue signo de barbarie, imposibilitaba el progreso, provocaba enfermedades, reproducía círculos viciosos con respecto a las enfermedades. El vínculo con la moral radicaba en el cuidado, aseo y arreglo del cuerpo, de la casa, de la ciudad. Nuevamente, el papel de la escuela era crucial [Terán, 2020, p. 136].

De ahí la importancia de los médicos en aquella época. Eran muy pocos los habitantes con estudios profesionales, en el Censo General de la República de 1895 a cargo del doctor Antonio Peñafiel, en lo relativo al estado de Aguascalientes se publicó la siguiente información: 27 abogados, 1 arquitecto, 2 dentistas, 19 farmacéuticos, 12 ingenieros, 21 médicos alópatas, 48 parteras (todas mujeres), 5 notarios, 108 profesores (distribuidos en 25 hombres y 83 mujeres), de una población total de 102,378 habitantes (Peñafiel, 1899). Al ser escasos los profesionistas, conformaron la élite local intelectual con gran juego en el escenario político, desempeñarse en diversos cargos públicos era parte del ejercicio profesional. En tal sentido, vemos a los médicos en general involucrados en la instrucción pública de instituciones de educación secundaria o superior, a cargo de cátedras no necesariamente del campo de la salud.

Además de los congresos pedagógicos, también se celebraron los de medicina, por ejemplo, Díaz de León expuso en el tercer Congreso Médico Mexicano desde una perspectiva didáctica. En sus *Apuntes para una carpología higiénica y terapéutica* presentó las propiedades fisiológicas de los frutos, con las respectivas reglas higiénicas y terapéuticas, con el objetivo de explicar cómo la alimentación causaba enfermedades o garantizaba una vida saludable.

Al ser un divulgador del conocimiento científico, por supuesto, no dejó al margen su profesión. Además, por sus posibilidades de acción en el ámbito político y periodístico, junto con su colega y amigo Manuel Gómez Portugal tuvo la posibilidad de implementar “estrategias para preservar la salud [...] dejaron recomendaciones y acciones que llevaron a cabo en situaciones cuasi epidémicas preocupantes para la salud pública de la capital de Aguascalientes” (Fernández, 2005, p. 105).

Por ende, como médico desempeñó otras funciones o cumplió con determinadas encomiendas, muchas de ellas bajo el binomio medicina-educación. En los siguientes apartados se expone el enfoque positivista de su obra.

El enfoque positivista en temas pedagógicos

Díaz de León vivió la época dorada de la pedagogía en México, seguramente estuvo enterado de los debates de los Congresos Pedagógicos (fueron cuatro los congresos durante el Porfiriato). El enfoque de su obra pedagógica y didáctica es positivista, defendió la enseñanza objetiva para las escuelas secundarias (preparatorias y superiores) y las lecciones de cosas para la educación primaria, ambos enfoques importados de Europa y Estados Unidos respectivamente; reconoció el hecho de la implementación del nuevo enfoque en la educación media y superior (sobre todo en la Escuela Nacional Preparatoria), por lo contrario, en la educación elemental faltaba mucho por hacer, las nuevas ideas pedagógicas no encontraban réplica, lo anterior era una preocupación para nuestro galeno.

A partir de dos de sus obras se llevará a cabo la exposición de dichos enfoques: *Lecciones de cosas. Año preparatorio de la enseñanza de las Ciencias Físicas y Naturales*, al alcance de los niños, escrito para las escuelas primarias, editado en 1897, y *Libro de lecturas sobre lecciones de cosas. Primer año. Enseñanza elemental*, editado en 1904.

Al libro *Lecciones de cosas. Año preparatorio de la enseñanza de las Ciencias Físicas y Naturales* Díaz de León lo propone como “una guía en la difícil enseñanza de las *Nociones científicas*” (Díaz, 1897, p. 7), en el prólogo escrito por Ricardo Gómez se ofrece un ejercicio comparativo entre el método moderno “triumfante” con respecto al antiguo método didáctico “de formas inflexibles e impuestas dogmáticamente en la primera enseñanza a la mente infantil” (Díaz, 1897, p. 7); mientras el último era enciclopedista y memorístico, el primero se basaría en los elementos útiles de toda actividad humana, traducidos en “la observación, la experimentación y el raciocinio, estimulados por la necesidad, la utilidad o el placer. Esta es la enseñanza intuitiva” (Díaz, 1897, p. 9), en consecuencia, el acto educativo partiría de las percepciones sensibles, transformadas en ideas y comunicadas por medio del lenguaje.

Por su parte, Díaz de León en la introducción de su obra prosigue con el planteamiento comparativo para defender una propuesta pedagógica moderna. Su crítica al método antiguo

consiste en su limitación a la oralidad por parte del profesor. Fue defensor del método inductivo, bajo el cual los alumnos en edad escolar, a partir de sus propias explicaciones sobre eventos particulares, comprenderían sus leyes. En un sentido contrario, la ciencia sería árida, pesada y cansada para los niños. Además privilegió el estudio de los textos para el aprendizaje sobre la oralidad por parte del maestro.

Como el enfoque de las lecciones de cosas implicaría la generación de estrategias didácticas, Díaz de León planteó que la figura guía del aprendizaje no podría ser un sabio (nuevamente la crítica al enfoque enciclopédico y escolástico) sino un verdadero maestro, poseedor de conocimientos sobre la infancia, con énfasis en la pedagogía y la psicología.

En el *Libro de lecturas sobre lecciones de cosas. Primer año. Enseñanza elemental* Díaz de León recomendaba los materiales para los niños, porque eran fundamentales para la enseñanza, el niño debería contar con sus “libros de texto, pizarra, pizarrín, mango con pluma [la tinta y el gis los proveía la escuela], lápiz, cuadernos en blanco” (Díaz, 1904, p. 18). Adicionalmente, las escuelas contarían con armarios y vitrinas para los objetos propios de la ciencia. “La instrucción objetiva que toma por punto de partida los muebles, objetos de uso ordinario, habitaciones, vestido, alimentos, animales domésticos, etc., rehace, las impresiones sensoriales, rectificando todos los juicios que ha formado el niño” (Díaz, 1904, pp. 6-7). Con diversos objetos se trataba de despertar la curiosidad infantil y responder los *porqués* y *para qué*s de los niños, dado que con el método anterior más bien se le reprimía y etiquetaba como “preguntón” con la intención de molestar. Las lecturas propuestas abordaban aspectos y cosas de la vida cotidiana, como el edificio de la escuela, el pizarrón, el vidrio, las maderas, la casa habitación, la despensa (sal, manteca, jabón, harina, leche, etc.), los animales de corral, el baño, el dormitorio, el vestido, la ciudad, los oficios, las monedas, los relojes y la luna, entre otros; es decir, el contenido de las lecturas buscaría dar respuestas a las preguntas comunes planteadas por los niños sobre “los objetos de uso común, que le rodean constantemente” (Díaz, 1904, p. 5), a partir de la exposición de sus características objetivas, para dar paso al conocimiento del origen y la utilidad de las cosas.

El tema de los materiales es propio de la pedagogía moderna, el pedagogo alemán Fröbel (1782-1852) es considerado uno de los innovadores en dicha temática, al defender la idea sobre el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje gracias al aprovechamiento de los materiales. Díaz de León (1904) invitaba al empleo didáctico de los dones de Fröbel en su *Libro de lecturas sobre lecciones de cosas* para el primer año de la enseñanza elemental, además se incluyen figuras de nueve dones.

Ambas obras sobre lecciones de cosas se fundamentaban en la propuesta pedagógica centrada en la enseñanza objetiva de Norman Calkins (1863-1930). El educador norteamericano, en su *Manual de enseñanza objetiva* (edición en español de 1880), aconsejaba ejercicios oculares. A su vez, Calkins cimentó su propuesta en grandes pedagogos como

Juan A. Comenius y Pestalozzi, del último citaba lo siguiente: "La observación es la base absoluta de todo conocimiento" (Calkins, 1880, p. 5); se refería a la práctica sistemática de la observación, así como la comunicación del resultado del ejercicio de reconocimiento por parte de los niños. Con la observación de las cosas, al niño le sería más fácil grabarlas en su memoria, a diferencia de escuchar repetidamente una exposición del maestro sobre los objetos y las cosas. La lectura directa de Calkins por parte de Díaz de León no se ha logrado documentar, no obstante, sí la lectura de Pestalozzi, al que reconoce como el padre de la pedagogía. Sin embargo, como lo expone Gilberto Guevara Niebla (2011), el libro de Calkins llegó a México y fue consulta común entre los maestros de la época, por tal razón se puede formular la hipótesis sobre conocimiento de tal texto por parte de Díaz de León, tomando en cuenta su amplia red que le garantizaba el intercambio de material bibliográfico y hemerográfico, por un lado, y por el otro, su información y participación en congresos pedagógicos y su labor docente en la ciudad de México.

Las dos obras expuestas se editaron para ser un material de apoyo en la escuela, destinado a maestros y alumnos; del mismo modo, Díaz de León generó material publicado en periódicos, con el objetivo de llegar a otro tipo de lectores a través de la denominada prensa pedagógica, en el sentido de hacer accesible el conocimiento científico bajo una perspectiva didáctica, entre aquellos que no asistían a la escuela, como las mujeres al frente de los hogares y las personas que trabajaban en las huertas de la ciudad de Aguascalientes. Díaz de León en su obra insiste en su carácter divulgativo, en el sentido de ilustrar al pueblo; sus libros y periódicos se encontraban en la biblioteca pública y en las escuelas, por ende, estaban disponibles para la consulta. El problema radicaba en el analfabetismo.

***El Instructor y El Campo:* la divulgación del conocimiento científico**

Bajo la perspectiva positivista, en los salones de clases del último tercio del siglo XIX se propiciaría el ambiente ideal para la observación, exploración y experimentación. Elías Trabulse explica el "creciente prestigio del saber científico, cada vez mayor especialización y la precisión en las técnicas de observación y experimentación [en consecuencia], el método científico fue considerado como el más adecuado y valedero" (Trabulse, 2013, p. 9), así percibimos el empeño de Díaz de León por la divulgación sobre diversos temas del orden científico.

La prensa científica y pedagógica representó una de las líneas editoriales más importantes en el siglo XIX, porque es un siglo caracterizado por "la expansión del conocimiento científico [...] muchos campos se abrieron a la exploración sistemática: la tierra, los cielos, los seres vivos, la mente humana" (Trabulse, 2013, p. 5).

El XIX se traduce en el siglo de las disciplinas humanas o sociales bajo el enfoque de las ciencias naturales, es el contexto en el cual se comprenden las inquietudes y estudios de Díaz de León en materia de sociología, etnografía, psicología y pedagogía, la última fundamental para justificar reformas en los niveles de estudios medio y superior, con la meta de formar profesionales de diversas ramas de las ciencias para impulsar el desarrollo nacional. De dichas disciplinas publicó varios artículos en los periódicos que editó: *El Instructor* y *El Campo*. En un artículo publicado en *El Campo* el 19 de febrero de 1895 Díaz de León aplaude el vínculo establecido entre el conocimiento científico de la agricultura y el ámbito de la pedagogía, en la forma de lecciones de cosas para la instrucción primaria exponía que el paso estaba dado al incluir temas de agricultura en los programas escolares, teniendo como base el estudio de las ciencias naturales.

En el "Prospecto" de *El Instructor*, publicado el 1º de mayo de 1884, presentó el objetivo del periódico:

Educar al niño, ilustrar a la mujer, fomentar el amor al estudio y a la virtud, popularizar las ciencias y dar a conocer sus aplicaciones más importantes y recientes en las artes y la industria, es el fin que se propone llevar a cabo la presente publicación [*El Instructor*, 1884, p. 3].

Sus preocupaciones intelectuales se tradujeron en la necesidad por la divulgación científica, así como la exposición de temas y problemas educativos en la esfera de la opinión pública; algunas inquietudes observadas en las líneas publicadas en sus periódicos fueron las siguientes: a) la divulgación de las ciencias con el objeto de ilustrar a la población en general, el propósito de ambos periódicos consistió en la divulgación científica de manera objetiva; b) la instrucción de las mujeres, justificada por ser destinada a las madres de los futuros ciudadanos; en *El Instructor* se incluyeron artículos sobre la naturaleza de la mujer y su necesaria instrucción, una sección recurrente llevaba el nombre de "Ciencia en el hogar", reservada al público lector femenino, en el sentido de presentar explicaciones científicas de diversas circunstancias y noticias de la vida cotidiana y doméstica, por ejemplo: enfermedades de los infantes, alimentos, experimentos para realizar con los niños en casa, explicaciones de fenómenos naturales como los terremotos, anatomía, entre otras; c) la instrucción sobre los rudimentos de las ciencias agrícolas, porque la agricultura se consideraba la riqueza nacional y uno de los motores del progreso; en el periódico *El Campo* se publicó diversa información de dichas ciencias para beneficio de los agricultores, los niños asistentes a escuelas rurales y aquellos habitantes de la ciudad dedicados a las huertas y jardinería; d) la generación de material didáctico y de apoyo a los profesores representó un conjunto de insumos para las escuelas, ejemplares de *El Instructor* se donaban a las bibliotecas del Instituto de Ciencias y al Liceo de Niñas.

En una nota sin autoría, publicada el 19 de febrero de 1895 en *El Campo*, se explica el objetivo del periódico: "llevar a las clases incultas, los conocimientos más rudimentarios de las ciencias físicas y naturales. Enseñar al que no sabe, por lo mismo sus artículos estarán escritos para que sirvan en la escuela y en el hogar" (Díaz, 1895, p. 2). Por el enfoque centrado en temas de agricultura, el público lector al cual estaba destinado eran dos grupos: profesores y agricultores. Para el profesor sería un material complementario para sus explicaciones, de apoyo para conferencias y valioso para demostraciones prácticas; por su lado, le serviría al agricultor para mejorar el trabajo con la tierra.

Finalmente, Díaz de León dedicó muchos espacios en su periódico para información sobre eventos, discursos, reconocimientos y noticias diversas sobre el Instituto de Ciencias y el Liceo de Niñas. Se observa la importancia concedida a ambas instituciones como símbolos de progreso, ilustración y civilidad en Aguascalientes, ambas instituciones de carácter público fueron proyectos medulares para la clase política local, a la cual perteneció Díaz de León y, desde su labor periodística, se encargó de publicitar constantemente. Dichas escuelas eran las idóneas para implementar la enseñanza objetiva, no se cuenta con información sobre la práctica en las aulas, sin embargo, los esfuerzos por equipar gabinetes de física y química en el Instituto, o dotar a las bibliotecas de ambos planteles con materiales con dicho enfoque, así como los discursos publicados tanto de alumnos del Instituto como alumnas del Liceo, o los ramos de instrucción, son indicios de la entrada del positivismo a ambos planteles, en el esfuerzo por implementar una pedagogía moderna.

Conclusión

La obra de Díaz de León, en materia de instrucción, educación y divulgación, recoge las preocupaciones pedagógicas de la época, así como los enfoques novedosos en la materia. En otro tenor, no solamente planteó sus preocupaciones, también propuso, desde su trinchera generó materiales didácticos y educativos, participó como delegado de Aguascalientes en el 2° Congreso General de Educación Primaria de 1911 y tuvo trato directo con los jóvenes gracias a la cátedra. Al ser catedrático del Instituto de Ciencias y del Liceo de Niñas, produjo sus propios libros de texto para sus cursos de etimologías. En su obra global encontramos diversas temáticas, desde su traducción de *El cantar de los cantares*, sus escritos sobre medicina, así como aquellos de interpretación filosófica para comprender la evolución del hombre y justificar la idea de progreso, es decir, su obra es muy variada y da cuenta de la curiosidad intelectual de Díaz de León, que lo caracterizó a lo largo de su vida y le permitió desarrollarse en diversos escenarios académicos, no obstante, el objetivo de este artículo radicó en centrarse solamente en aquella de orden pedagógico.

En la introducción se mencionan los cuatro ámbitos educativos en los cuales se desempeñó: la cátedra, la prensa, la producción de materiales educativos y la participación en congresos. Se observa que por su capital político, cultural e intelectual pudo articular dichos ámbitos, por ejemplo, su cátedra de etimologías la complementó con sus libros sobre la disciplina, además de forma sistemática publicó en sus periódicos pequeños artículos sobre la historia y etimología de las palabras; finalmente, estuvo atento a los debates emanados de los congresos de educación e instrucción. Como catedrático en escuelas de estudios preparatorios y superiores, no dejó de observar y ser crítico de la escuela primaria, de ahí sus materiales educativos de apoyo a los profesores.

La obra de Díaz de León es digna de análisis, se observa la concepción de mundo, no solo del médico, sino de la élite local porfiriana, se podría entender como *utillaje mental* (categoría propia de la historia de las mentalidades), entendido en el lenguaje, las palabras, las estructuras mentales, hábitos de una época. En la obra de Díaz de León, conceptos como *progreso*, *positivismo* e *instrucción pública* fluyen constantemente, hasta convertirse en lugares comunes, en términos imprescindibles en el discurso dominante de la época en una línea ideológica; discurso argumentativo con sus mecanismos de convencimiento y persuasión, en los cuales no solamente se trataba de publicitar a la educación como un tema de interés público sino de transmitir una imagen de mundo caracterizada por el desarrollo en etapas, el camino hacia el progreso, y el ideal de una sociedad agrícola e industrial basada en la solidaridad, sostenida sobre los pilares del orden y la paz, a partir de la estrategia indiscutible de la instrucción pública con una pedagogía moderna. Por ello, es importante mencionar la importancia de estos materiales para la construcción de ideales de una época determinada, para nuestro caso, la porfiriana, a partir de su análisis se definen, por ejemplo, el ideal de *sociedad*, de *nación* y de *ciudadano*, no obstante, también se encontraba "el otro", es decir, el mexicano no formado como ciudadano, del cual se preocupaba Díaz de León, por su nivel de atraso, creencia en supersticiones, su arraigo a las tradiciones consideradas retrógradas y viviendo prácticamente en estado natural; precisamente uno de los esfuerzos a nivel discursivo era la necesidad del abandono o superación de la etapa salvaje y de barbarie (se lee en la obra de Díaz de León y en discursos de la élite local); el arma era la educación científica, que no dejaba de estar reducida a un círculo cerrado y muy estrecho, que compartía una imagen de mundo alejada de las circunstancias de existencia de un gran número de mexicanos, sobre todo los que se encontraban en el ámbito rural.

Referencias

- Acevedo, A. (1975). El Dr. Jesús Díaz de León. En *Semblanzas de académicos*. Ediciones del Centenario de la Academia Mexicana.
- Agulhon, M. (2009). *El círculo burgués*. Siglo XXI.
- Alía, F. (2005). *Técnicas de investigación para historiadores. Las fuentes de la Historia*. Síntesis.
- Appendini, G. (1992). *Aguascalientes. 46 personajes en su historia*. Gobierno del Estado de Aguascalientes.
- Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. El Colegio de México.
- Calkins, N. (1880). *Manual de enseñanza objetiva o instrucción elemental para los padres de familia y maestros de escuelas primarias*. Librería de "La Enseñanza".
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- De la Peña, X. (2004). *Compendio onomástico de la medicina en Aguascalientes. 1671-1900*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- De la Peña, X. (2013). *Ideas sobre la inmortalidad del alma, de Jesús Díaz de León Ávila*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Diario Oficial de la Federación* (1867, dic. 2). *Ley orgánica de la instrucción pública en el Distrito Federal*.
- Díaz de León, J. (1895). *Compendio de etnografía general*. Tip. de Jesús Díaz de León a cargo de R. Rodríguez Romo.
- Díaz de León, J. (1897). *Lecciones de cosas. Año preparatorio de la enseñanza de las ciencias físicas y naturales al alcance de los niños escrito para las escuelas primarias*. Librería de la Viuda de Ch. Bouret.
- Díaz de León, J. (1904). *Libro de lecturas sobre lecciones de cosas. Primer año. Enseñanza elemental*. Librería de la Viuda de Ch. Bouret.
- El Campo. Periódico destinado a la difusión de las ciencias agrícolas y sus ramos anexos* (1895-1896) [Jesús Díaz de León, ed.]. Aguascalientes, México.
- El Instructor. Periódico científico, literario y de avisos* (1884-1910) [Jesús Díaz de León, ed.]. Aguascalientes, México.
- El Republicano. Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes* (1911, nov. 12). Comunicado de la Junta Directiva de Instrucción Pública, Informe de Jesús Díaz de León como delegado en el Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria.
- Engel, J. (1997). *Diccionario general de Aguascalientes*. Gobierno del Estado/Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Fernández, F., y Favizón, A. (2006). Los denuedos de Jesús Díaz de León y su proyecto de El Ilustrador. *Boletín del Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes*. Gobierno del Estado de Aguascalientes.
- Fernández, F. (2005). Jesús Díaz de León. En *Horizontes literarios en Aguascalientes. Escritores de los siglos XIX y XX* (pp. 101-126). Universidad Autónoma de México.
- Fondo Antiguo, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Galindo, E. (2007). ¿Qué es argumentar?: retórica y lingüística. *Revista del Instituto de la Judicatura Federal*, (24), 31-67.
- Garner, P. (2015). *Porfirio Díaz. Entre el mito y la historia*. Crítica.
- Gil, J. (2008). *La obra científica del doctor Jesús Díaz de León*. Instituto Cultural de Aguascalientes.

- Gómez Portugal, M. (1889). *Dr. Jesús Díaz de León. Perfil biográfico*. Aguascalientes.
- Gómez, J. (2006). Notas sobre el diletantismo científico y cultural de Jesús Díaz de León. *Boletín del Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes*. Gobierno del Estado de Aguascalientes.
- Guevara, G. (2011). *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano. (Antología histórica)*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Hemeroteca Nacional Digital de México, UNAM.
- Hornedo, F. (1888). *Memoria que sobre los diversos ramos de la administración pública presenta a la Honorable Legislatura el ciudadano Francisco G. Hornedo, Gobernador Constitucional del Estado de Aguascalientes, por el periodo de 1º de diciembre de 1881 a 30 de noviembre de 1887*. Imprenta de J. Trinidad Pedroza.
- Ibarra, L. (2013). El positivismo de Gabino Barreda. Un estudio desde la teoría histórico-genética. *Acta Sociológica*, (60), 11-38. [https://doi.org/10.1016/S0186-6028\(13\)70982-4](https://doi.org/10.1016/S0186-6028(13)70982-4)
- López, A., y López, E. (2019). Positivismo en México. Un estudio sobre la obra México: su evolución social. *Araucaria*, 21(42), 85-107. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2019.i42.05>
- Nisbet, R. (1998). *Historia de la idea de progreso*. Gedisa.
- Núñez, E. (s.f.). *El positivismo en México: impacto en la educación*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.derecho.unam.mx/investigacion/publicaciones/librosfac/pdf/pub03/11DraNunez.pdf>
- Osvalle, L., y Luévano, A. (2005). *El Instructor. Acercamiento a su historia y su difusión de la ciencia [inédito]*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Pañafiel, A. (1899). *Censo General de la República Mexicana. Verificado el 20 de octubre de 1895*. Ministerio de Fomento.
- Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Ramírez, L. (2019). *Jesús Díaz de León (1851-1919). Un hombre que trascendió su época*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ramírez, L. (2020). Redes familiares, parentesco político y élite sociocultural. Juegos de poder en el Aguascalientes porfiriano. En Víctor Manuel González Esparza (coord.), *Familia, mestizaje y genealogía* (pp. 179-192). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Secretaría de Fomento, Colonización e Industria (1901). *Censo General de la República Mexicana. Resultado del censo de habitantes que se verificó el 28 de octubre de 1900*. Tip. de la Secretaría de Fomento.
- Soberanes, J. (2015). El positivismo, paradigma del régimen porfirista. En R. Ávila Ortiz, E. d. J. Castellanos Hernández y M. d. P. Hernández (coords.), *Porfirio Díaz y el derecho. Balance crítico* (pp. 33-50). Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM/Cámara de Diputados.
- Staples, A. (2008). Primeros pasos de la higiene escolar decimonónica. En C. Agostoni (coord.), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglo XIX y XX* (pp. 17-42). UNAM/BUAP.
- Terán, A. (2020). *Jesús Díaz de León. Creyente fiel del progreso*. Instituto Municipal Aguascalentense para la Cultura.
- Topete, A. (1969, may. 28). Perfil biográfico del doctor don Jesús Díaz de León. *El Sol del Centro*. Aguascalientes.
- Trabulse, E. (2013). *La ciencia en el siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Wagner, P. (2017). Progreso y modernidad: el problema con la autonomía. *Sociología Histórica*, (7), 97-120.
- White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Paidós.

El uso negado de la lengua hñahñu en la escuela

The denied use of the hñahñu language at school

Arely Hernández Mendoza*

Resumen

Este artículo es parte de una investigación fundada en el paradigma interpretativo con un enfoque etnográfico en una escuela primaria bilingüe de organización bidocente (laboran dos docentes), llevada a cabo en el periodo de septiembre del 2019 a enero del 2020, en ella se analiza específicamente la práctica educativa del maestro Nato, quien asume la función de director de la escuela y del aula multigrado de tercero, quinto y sexto grados. En este documento se presenta un recuento histórico respecto a la condición de los pueblos indígenas y específicamente de la educación indígena en el Valle del Mezquital, con la finalidad de analizar y comprender por qué el maestro Nato asume en su práctica docente el uso negado de la lengua hñahñu. Unos de los principales hallazgos señala cómo este ámbito histórico tiene estrecha relación con las políticas educativas con sus enfoques en relación al lugar que ocupan los pueblos originarios educativamente en México.

Palabras clave: Enfoques, homogeneización, castellano, indígenas, lenguas indígenas, historia de la educación.

* Directora efectiva y atención a grupo multigrado en la Escuela Primaria Indígena "Benito Juárez", Hidalgo, México. Doctora en Investigación e Intervención Educativa. Ciudad de Pachuca. UPN-H. Tesis en revisión: "La inequidad educativa de una escuela primaria bilingüe multigrado". Es Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan '90 Sede Regional Ixmiquilpan, UPN-H; cuenta con Maestría en Educación Práctica Educativa Sede Regional Ixmiquilpan, UPN-H. Tesis de maestría titulada (2014) "La cultura institucional en la determinación de los ascensos de supervisores escolares en primaria indígena". ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-9359>, correo electrónico: aryhermen@hotmail.com

Cómo citar este artículo:

Hernández Mendoza, A. (2023). El uso negado de la lengua hñahñu en la escuela. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 175–193. <https://doi.org/10.29351/rmhev11i21.412>



Abstract

This article is part of an investigation based on the interpretive paradigm with an ethnographic approach in a bilingual primary school with a bi-teacher organization (two teachers work), carried out from September 2019 to January 2020, in which the educational practice of teacher Nato, who assumes the role of principal of the school and the multigrade classroom of third, fifth and sixth grades, is specifically analyzed. This document presents a historical account regarding the condition of indigenous peoples and specifically of indigenous education in the Mezquital Valley, with the purpose of analyzing and understanding why teacher Nato assumes in his teaching practice the denied use of the hñahñu language. Some of the main findings indicate how this historical field is closely related to educational policies with their approaches in relation to the place that indigenous peoples occupy educationally in Mexico.

Keywords: *Approaches, homogenization, Spanish, indigenous, indigenous languages, history of education.*

Introducción

En este artículo se hace un análisis de aquello que ocurre al interior de un establecimiento que alberga a tres escuelas, particularmente en la comunidad de Las Peras, estado de Hidalgo, es decir, se cuenta con un solo establecimiento que alberga de preescolar a secundaria; ahí “se configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general que los legitima y practican” (Fernández, 1994, p. 217).

La escuela primaria multigrado alberga las tres escuelas referidas y es de organización bidocente, es decir, en ella hay dos maestros que atienden a tres o más grupos, y en este caso hay un docente que además de atender a los grupos asume la función de director de la escuela. De acuerdo con las distintas fuentes consultadas, no hay algún indicador que señale la cantidad de alumnos para poder definirla como unitaria, bidocente o tridocente, solo se distingue por el número de docentes y la baja matrícula de alumnos inscritos por grado, sin que se defina el total de alumnos.

La distribución de los grados es a partir del criterio que considera el director de la escuela, maestro Nato, por lo que la repartición de los grupos es de la siguiente manera: 1° y 2° con 11 alumnos en total, son atendidos por el maestro Tino, quien hasta el momento de la investigación contaba con 44 años de edad, a decir de él tiene 20 años en el magisterio y su formación inicial fue a través de un curso de inducción a la docencia de cinco meses, después de ello cursó la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90 en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (UPN-H).

La atención de los grados de 3°, 5° y 6°, con un total de 14 alumnos, corresponde al maestro Nato (además de la dirección de la escuela), quien cuenta con 58 años de edad

y 40 años en la docencia. Refiere que su formación inicial fue a través de un curso de inducción a la docencia que duró tres meses; después estudió la Normal básica y finalmente la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90 en la UPN-H; cabe destacar que ostenta la clave E1483 de director bilingüe de educación primaria indígena. Es hablante de la lengua hñahñu, además de haber permanecido en la escuela por ya casi cuatro cursos escolares, lo que lo sitúa como el maestro que ya conoce cómo se trabaja y se le reconoce como el director del establecimiento.

Durante sus casi cuatro años en la escuela, el maestro Nato ha construido las formas comunes que ocurren allí, dicho de los rasgos distintivos en que se dan las relaciones entre los distintos actores, los rituales, los procedimientos, los acuerdos y las normas que permiten comprender la vida escolar del establecimiento, entendida como aquella que "está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que la gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes" (Elías, 2015, p. 286).

Dichas reglas y tradiciones no escritas inciden en la organización del establecimiento, ya que ha funcionado lo suficientemente bien para que el maestro Nato y los demás actores las consideren válidas, porque las reglas gramaticales de la vida escolar se traducen en normas explícitas e implícitas que impiden que se dé el cambio de ideas o de concepciones.

En razón de la trayectoria del maestro y el tiempo que lleva en el establecimiento, le han permitido comprender los códigos que circulan con los miembros de la comunidad, aspecto que es considerado para la toma de decisiones no escritas sobre cómo debe ser la escuela.

Así pues, la toma de decisiones del maestro Nato es producto de su experiencia, construida bajo el signo estatutario o jerárquico, a partir de hacer alianza con el delegado de la comunidad¹ y la presidenta de la asociación de padres de familia (APF), lo que le obliga a rendirles cuentas, pues son ellos quienes avalan o desaprueban las propuestas del maestro, como el uso negado de la lengua hñahñu en la escuela.

La práctica escolar del profesor Nato en las políticas lingüísticas generales

El presente escrito tiene como propósito reconstruir analíticamente los procesos y situaciones vividas por un docente de una escuela multigrado en un contexto indígena,

¹ Delegado comunitario, es un cargo de elección en las comunidades que tiene duración de un año, es el encargado de ser el interlocutor con el presidente municipal y las acciones que se realizan en la comunidad donde fue electo.

en donde se destaca cómo en este tipo de escuelas históricamente se ha concentrado el rezago educativo, lo cual ha motivado la realización de estudios que informan sobre la complejidad y especificidad de la práctica escolar que deviene de las políticas lingüísticas generales a través del desarrollo de dos apartados: a. las políticas lingüísticas y la escuela en el siglo XX, y b. experiencia del profesor Nato en las políticas lingüísticas generales.

Las políticas lingüísticas y la escuela en el siglo XX

En el territorio mexicano habitan 68 pueblos indígenas, cada uno hablante de una lengua originaria propia, las cuales se organizan en 11 familias lingüísticas² y se derivan en 364 variantes dialectales. De acuerdo con el INEGI, 25.7 millones de personas, es decir, el 21.5% de la población, se autoadscriben como indígenas; mientras que 12 millones de habitantes (10.1% de la población) señalaron vivir en hogares indígenas. También el 6.5% de la población nacional se encuentra registrada como hablante de una lengua indígena, representando a 7.4 millones de personas (Gobierno de México, 2015).

Pero cuando se habla de *indígenas*, ¿a qué se refieren? Aunque la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no menciona explícitamente que los indígenas puedan ser identificados por los idiomas que hablan, durante varias décadas ese ha sido el criterio empleado en los censos y otras estadísticas gubernamentales para definir quiénes son o no indígenas en nuestro país, por ello las cifras oficiales de la población indígena mexicana se refieren a “hablantes de lengua indígena” (HLI). Por tanto, se entiende que el término “indígena” que se tiene es como “originario de un país”, sin embargo, en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales se identifican al menos cuatro dimensiones relacionadas a los pueblos indígenas: “el reconocimiento de la identidad, el origen común, la territorialidad y la dimensión lingüística y cultural, que deben ser tomadas en cuenta al establecer criterios operativos” (CEPAL, 2014, p. 40).

Pero en el subsistema de educación indígena hay un predominio por la dimensión lingüística, ya que una de las preocupaciones latentes es que fuese reconocida como asignatura “Lengua indígena” al no estar considerada en los planes de estudio de la educación básica y que a partir de 1994 se exige su evaluación en la boleta de calificaciones, aspecto que considero como obstáculo para la educación formal debido a que los contenidos

² La categoría “Familia lingüística” es la más inclusiva de los niveles de catalogación, que se define como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas estructurales y léxicas se deben a un origen histórico común. Las once familias lingüísticas indoamericanas son consideradas aquí en razón de que cada una de ellas se encuentra representada en México con al menos una de sus lenguas. Dichas familias, dispuestas por su ubicación geográfica de norte a sur en nuestro continente, son: Álgica, Yuto-nahua, Cochimí-yumana, Seri, Oto-mangue, Maya, Totonaco-tepehua, Tarasca, Mixe-zoque, Chontal de Oaxaca y Huave (Gobierno de México, s.f.).

curriculares³ planteados para su enseñanza solo se redujeron a la traducción de los que se ubican en los planes de estudio oficiales, que asumen una perspectiva interdisciplinaria que no corresponde a la particularidad de la población indígena.

Sin embargo, la situación actual de los pueblos indígenas mexicanos solo puede ser comprendida como el resultado histórico del proceso que comenzó con la llegada de los españoles en el siglo XVI, ya que en ese proceso colonizador la expansión territorial se hizo a la par que la lingüística, pues la lengua jugó un papel de cohesión. Es importante señalar que durante ese proceso histórico hubo tres posturas:

La primera de ellas es la que pretendió conservar el idioma de los indios y que éstos aprendieran a su vez la lengua general. La segunda postura fue la idea de que era obligatorio que los indios aprendieran castellano y que olvidaran sus lenguas maternas. La tercera postura es intermediaria entre las otras dos anteriores y consistió en la necesidad en que los indios conservasen sus lenguas vernáculas a la vez que aprendían español como segunda lengua [Pedroviejo, 2012, p. 3].

Advertir que todas estas posturas tienen una connotación de la identidad social que se concibe como vertiente subjetiva de la integración “es la manera como el actor interioriza los roles y *status* que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su personalidad social” (Dubet, 1989, p. 520).

Desde ese eje común integración es como se explica la idea de conquista de los españoles, se reconoce como un aspecto externo en el cual *ser indígena* tuvo consecuencias políticas y sociales; el racismo con respecto al indígena y el desprecio ante los indígenas. Pero también una conquista interna del indígena producto de la anterior, lo que tiene relación con los planteamientos de Dubet (1989): conciencia individual y conciencia colectiva.

Ese proceso de integración o conquista interna y externa resulta ser un proceso de apropiación complejo, nombrado por Dubet (1989) como una crisis de identidad en ese contacto del español y las lenguas indígenas producto de la conquista y que no fue necesariamente una relación de consenso. Al respecto Jiménez (1997) explica que en situaciones de contacto lingüístico, múltiple y complejo como el que ocurrió desde el siglo XVI, ocurre un choque ya que si el español o la lengua indígena no se da desde el consenso y es impuesta se entra en conflicto.

Quizá por eso, a lo largo del siglo XX el Estado mexicano creó distintas instituciones y ha definido múltiples políticas para atender a este sector de la población, bajo la premisa de que sus características especiales requieren un tratamiento especial. Entre dichas instituciones se destaca al Instituto Nacional Indigenista (INI) de 1948, lo que a partir

³ Véase https://programainfancia.uam.mx/pdf/publicaciones/lengua_indigena/parametros.pdf

del año 2003 se transformó en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y, junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP), es importante señalar que el propósito central partía de la necesidad de “impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños indígenas en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano, mediante el método conocido como castellanización indirecta” (García, 2004, p. 65), aunque el discurso oficial mantenía la postura opuesta, “fomentar la castellanización directa”, que consistía en enseñar y alfabetizar en español (Acevedo, 1988, p. 224), aspecto que aún prevalece en el subsistema de educación indígena.

Lo anterior es una idea clara de prácticas de degradación y de integración, en términos de Dubet (1989), que han prevalecido a lo largo del siglo XVI hasta el siglo XX ante esa persistencia de la “castellanización directa” asociada a esta idea de relaciones de exclusión por aquellos hablantes de una lengua indígena y ante estas formas de “integración” que han originado una crisis de la identidad; eso permite comprender la fragilidad de los pueblos indígenas que los hace vulnerables a la estigmatización social.

La doctrina que guiaba al Instituto Nacional Indigenista era el “indigenismo”, que había sido definido a principios del siglo por algunos antropólogos, entre ellos Manuel Gamio, y a mediados del siglo fue convertido en una política de Estado por otros, como Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán, quienes propusieron redimir al indígena e integrarlo a la sociedad; de pronto la población indígena fue vista como extranjera en su propio territorio, a la que había que ocultar o quitar.

Esta doctrina buscaba usar los aportes de la ciencia antropológica para conocer mejor las culturas indígenas y así poder promover más eficientemente su *aculturación*, es decir, la adopción voluntaria por parte de los indígenas de los elementos centrales de la *cultura nacional*, que estaba definida a partir de la cultura de la mayoría *mestiza* del país. Aunque no siempre fue voluntaria, sino más bien a fuerza de hacerles saber que su cultura era inferior a la de los no indígenas.

Para lograrlo hicieron uso de distintas instituciones, y una de ellas fue la escuela; un instrumento principal para su incorporación debía ser la educación, por lo tanto, ya en los años sesentas, a raíz de la movilización política masiva INI se dio otro análisis respecto a los problemas nacionales y al problema de la *multiétnicidad*, esta idea se refleja en el aumento de instituciones y profesionales que se destinaron para “alfabetizar e impartir los primeros niveles de la educación primaria en lengua indígena antes de pasar a los niveles primarios superiores, a la educación en español” (García, 2004, p. 66), por ejemplo, el cuerpo de maestros bilingües originarios de sus comunidades, conocidos como *promotores culturales* y *maestros bilingües* en los años sesentas, que tiene como antecedente al Proyecto Tarasco desde los años treinta y derivado de los resultados obtenidos centrados en el

ámbito lingüístico es que se extendió en los años cuarentas con un “enfoque integral” que consistió en un cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo.

Aunque en los años sesentas se empleó bajo el enfoque de la alfabetización en lengua indígena que tenía como finalidad educar grupos de jóvenes indígenas denominados “promotores”, enseñándoles español y la cultura nacional, con la idea de que ellos, a su vez, educaran al resto de la población de sus comunidades y les enseñaran las ventajas de lo que habían aprendido, es decir, la negación de su lengua indígena. Dichos grados se denominan “preparatorios”, que tenían como enfoque “preparar” a los niños monolingües para hablar español.

Los materiales que se utilizaron fueron diseñados bajo la dirección de “la Secretaría de Educación Pública quien [sic] publicó varias cartillas indígenas monolingües en 1946 y 1947 [...] este año, dentro de un nuevo sistema (implica, para cada lengua la impresión de 3 manuales complementarios: la cartilla propiamente dicha, el cuaderno de trabajo y la guía de castellanización) hemos editado las obras relacionadas con las lenguas mayas, mixteca y otomí” (SEP, 1946, p. 16), pero su diseño y distribución se amplió hasta finales de 1964.

Experiencia del profesor Nato en las políticas lingüísticas generales

Fue en ese contexto de los años sesentas que el maestro Nato cursó el grado preparatorio y su educación primaria, sus maestros promotores culturales dependían directamente del entonces Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM).⁴ Los jóvenes *promotores culturales* eran los encargados de los grados preparatorios, por tanto, dichos grados eran adjuntos a las escuelas federales o generales, debido a que aún no eran una estructura oficial. Cabe destacar que, de acuerdo con el informe que presentó el profesor Fabio Espinosa Granados, coordinador de educación en el PIVM, que encabezaba el grupo otomí-mazahua en el 3er. Seminario de Educación Indígena organizado por la Dirección Extraescolar en el Medio Indígena en julio de 1977, expresó lo siguiente: “de 1954 y 1965, solamente se trabajó en grados preparatorios dedicados a la alfabetización en lengua indígena”, situación que recuerda el maestro Nato:

Por cierto, ¡yo me acuerdo de mi profe, todavía recuerdo de quién fue! Este es de allí de Remedios... Pedro Secundino, ¡sí!, él fue mi primer profe, y bueno, pues, este... en ese tiempo... pues, este, no había... era muy complicado. Porque entonces el profe nos hablaba en hñahñu, nosotros también le planteamos preguntas en hñahñu, pero... nos quedábamos mudo cuando nos hablaba en español, porque no estábamos con esa familiaridad de la lengua [EIEpb.MN26-08-2020AHM14].

⁴ El 27 de enero de 1955 se creó la Unidad Educativa del Valle del Mezquital por convenio firmado entre la SEP, Gobierno del Estado de Hidalgo y Patrimonio.

A partir de esta expresión nuevamente viene a mi mente esta noción referente a “pueblos indígenas” que consigna el INEGI actualmente, y no solo en ese instituto sino también en el ámbito educativo, lo que ha significado poder identificar a los hablantes de lengua indígena pero que históricamente deviene del modo en que han sido nombrados haciendo uso de distintas categorías. Para ello, Zolla y Zolla (2004) aclaran desde sus aportes la categoría de “indio”, que “denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial” (p. 342), mientras que “indígena” denota el origen colonial y define a una población que comparte una tradición cultural y que tiene entre sus rasgos más importantes “hablar una lengua amerindia o el [sic] asumir una identidad con esa tradición” (p. 836). Finalmente, ambas son para nombrar a alguien que no puede ser aceptado por su condición de ser hablante de una lengua indígena. Pese a estas definiciones, considero que estos conceptos son imprecisos, porque condicionan únicamente a los pobladores de una lengua y tradiciones asociadas.

Las ideas precedentes tienen que ver claramente con la expresión del maestro Nato “nos quedábamos mudo”, siendo niño indígena hablante monolingüe en hñahñu⁵ tiene esa experiencia de escolarización con su maestro hablante monolingüe en español, que lo lleva a una etapa muy complicada, como refiere, pero que se entiende desde el enfoque que se manejaba en esa época, y que producto de esa experiencia de castellanización resulte esta expresión de “complicada” como aquellas *huellas del desencuentro*⁶ que persisten actualmente producto de esos “cambios y que lo hacen titubear en el modo de definirse y definir la situación en que actualmente se encuentra” (Roldán, 2011, p. 139) en su rol como docente.

Ese es el costo de ser indígena, que le significa al maestro Nato esa forma tan violenta de negársele el derecho comunicarse con su lengua materna, en ese acto comunicativo en la escuela a través de una lengua que no conoce y que es obligado a aprenderla; cabe aquí esa categoría de *despojo* utilizada por Goffman (2001) al referirse a ese despojo de su lengua y de su cultura, idea que tiene congruencia con la perspectiva de mexicanizar al indígena, como si fueran *algo* en lugar de *alguien*, no solo sabían que no podían hablar su lengua sino se les ha negado la oportunidad de expresar lo que ha representado lo anterior,

⁵ La agrupación lingüística hñahñu (otomí) pertenece a la familia lingüística oto-mangue y a la subfamilia otopame, tiene nueve variantes lingüísticas cuyos asentamientos originarios se encuentran en los estados de Hidalgo, Puebla, Veracruz, Querétaro, Michoacán, Tlaxcala, Estado de México y Guanajuato. El Censo del INEGI del 2010 informa que hay 284,992 hablantes de las nueve variantes del hñahñu (otomí). Estas variantes tienen diversos grados de riesgo de desaparición. Es importante mencionar que hay variantes que se encuentran con una gran vitalidad, como el ñuju, también conocido como *ñoju* o *yühu* (otomí de la Sierra), que cuenta con 43,460 hablantes (INEGI, 2010), pero también hay cinco variantes consideradas en alto riesgo o muy alto riesgo de desaparición, como el hñöhño, también conocido como *ñühú* o *ñanhú* (otomí de Tilapa u otomí del sur), que cuenta con 292 hablantes, de acuerdo con el Censo 2010 del INEGI (SIC México, 2018).

⁶ Producto de la forma violenta de imponer el castellano.

pero que también resulta contradictorio porque ser indígena no solo es ser hablante de lengua indígena, lo otro (cosmovisión, modos de vestir, de comer, cultura) sigue presente.

Reconozco que hay distintas perspectivas para nombrar este mecanismo violento por aniquilar lo diferente, a través de la propia castellanización, alfabetización, mexicanización, y que cada una de ellas ha situado al hablante de lengua indígena en crisis por saber si es una condición natural, en esta idea de discriminación no del otro, sino entre indígenas. Por eso es que llama la atención el modo en que el maestro Nato en su etapa de estudiante (monolingüe en lengua indígena) veía a su profesor, quien también era hablante de lengua indígena pero que imponía el español, "crisis de identidad", "huellas del encuentro", "despojo de sí mismo", "pasar por la escuela", y esta idea de "máscaras blancas, piel morena" de Fanon (2009), ponen al centro esta idea de lo que implica ser indígena que ya sabe español y el trato que otorga a un indígena que aún no logra ser ese *héroe de la adaptación*.

Porque, insisto, ser indígena no se reduce a ser o no hablante de una lengua indígena, tiene que ver con el color de piel, con la forma de vivir, de comer, entre otras costumbres, lo que permite comprender esa *máscara blanca*, refiriéndome a un indígena que aprende a hablar español, no deja de ser lo que es, y *piel morena*, pues quizá los derechos de los hablantes monolingües en alguna lengua indígena sean vulnerados a través de los propios miembros de las comunidades, lo que ha llevado a negar u ocultar su lengua indígena. Esta idea cobra sentido con la política de asimilación que tuvo como objetivo esa tendencia dirigida a la población indígena desde el ámbito educativo.

Lo anterior convoca a repensar esta connotación de *educación indígena* como práctica escolar que se ciñe solo al ámbito lingüístico que tiene un sello de origen desde el propio colonialismo y el indigenismo que ya señalé en párrafos anteriores, y que se debe transitar del discurso prescriptivo de un enfoque intercultural solo para la población indígena, que lo que genera es más y más asimetrías, y transitar a esta idea de cómo se entiende la cultura.

Cultura entendida así desde los planteamientos de Lewis (1965), "como un sistema de vida notablemente estable y persistente, que ha pasado de generación en generación a lo largo de líneas familiares" (pp. 8 y 9), pero agregaría que finalmente tanto los que hablan español adoptan modos que no les son propios y que no por ello dejan de ser *no indígenas*. Quiero ser explícita en esta parte: considero que ante la diversidad que hay en el país, no hay poblaciones no indígenas y poblaciones indígenas "puras", sin la relación con el *otro* sería negar entonces esta idea de que nos hacemos también en la interacción con el otro, y la connotación de *pueblos indígenas* de distinguirse solo por ser hablante de una lengua indígena.

La concepción de "indígena" que se advierte puede parecer contradictoria al considerar que si se deja de hablar una lengua indígena entonces dejás de serlo, que al no hablar dejás

de ser indígena. Y justo allí hay un pendiente en el subsistema de educación indígena, en el sentido de cómo se piensa a la interculturalidad y más aún cómo se aplica. De pronto entonces pareciera que el asunto de la identidad es responsabilidad del sujeto que se asume o no como originario de un pueblo indígena, pero tiene un origen histórico. Véase cómo en la práctica del maestro Nato nos lleva a plantearnos esas preguntas.

No es tarea sencilla transitar de ser hablante de una lengua indígena y que en su proceso de escolarización se encargara de que no siguiera ocurriendo y después, ya como profesionalista, se le diga que ahora es maestro indígena, no son *de facto* estos cambios, la subjetividad del maestro Nato lo coloca en un proceso complejo, porque a pesar de que se hable castellano o lograr que un hablante de lengua indígena hable español, tiene sus consecuencias debido a que sufren (entre otras cosas) discriminación "por hablar mal español", aspecto que se debe entender cuando el español es segunda lengua, como en la expresión del maestro Nato: "el profe nos hablaba en hñahñu, nosotros también le planteamos preguntas en hñahñu, pero... nos quedábamos mudo cuando nos hablaba en español", en donde se expresa el choque que representa para los hablantes de una lengua indígena y la inserción de otra lengua que además es impuesta.

Dentro de la lingüística existen dos modelos teóricos que me han permitido comprender estos fenómenos del lenguaje: a) el prescriptivo, que se centra en los modos correctos de hablar en el sentido "normativo" de una lengua y b) el descriptivo, que tiene por objeto describir las formas y usos de las expresiones lingüísticas de los hablantes. Me centraré en el segundo modelo para tratar de comprender por qué en el caso del maestro Nato "no habla bien el español".

Este modelo descriptivo se basa principalmente en que es otro idioma, otra lógica, otra gramática, otra forma de mirar y nombrar al mundo, eso sucede con aquellos que hablan una lengua indígena y en particular con el idioma hñahñu que, a diferencia del idioma español, no hace uso del plural, entendido como el número gramatical que se refiere normalmente a dos o más personas o cosas, aunque también se usa con los números decimales, y que en la expresión del maestro Nato "nos quedábamos mudo" hace uso del plural pero también de no nombrarla; es importante esta reflexión, porque se pone en juego no solo la lengua sino la forma como se piensa el mundo.

Otro ejemplo de ello es la misma normalización de la escritura de la lengua hñahñu que tiene definidas vocales y consonantes, ya que en el alfabeto hñahñu no aparece la doble ele (ll) y es entendible que cuando se hable en español se dificulte la pronunciación de ella, por ejemplo:

Maestro Nato.— ¿Sí? Le decimos... había una vez... un... niño ¡tan listo! que se fue al cerro y encontró una ardía que estaba trepado entre... las peras... el niño llevaba un... [O5Epb.MN06-10-19 AHM18].

Esas *huellas del encuentro* de la lengua indígena y la del castellano se expresan en la propia forma de pensar, pues tampoco es fácil desprenderse de lo que se es, porque, ¿de qué manera piensa un hablante una lengua indígena? ¿Desde su cultura? ¿Desde la lengua que habla? ¿O desde ambas? Esa forma de expresión explica por qué los alumnos aprenden a hablar el español desde el referente inmediato que es su maestro, como se observa en el siguiente fragmento:

Observadora: Lee la hoja que le proporcionó el maestro Nato.

Edwin.— Agradezco las atenciones prestadas a este acto cívico [O2Epb.MN09-09-19 AHM20].

Desde un modo occidental, se pueden observar problemas gramaticales cuando el maestro menciona “encontró una ardia que estaba trepado”, o cuando el alumno lee de manera textual como algo natural “agradezco las atenciones prestadas a este acto cívico”, ambos han aprendido a hablar un castellano traducido desde una forma distinta de ser y pensar. Y esto se debe al modo en que el maestro lo hace, pero que sin lugar a dudas cuando nombra “llevaba” es también el modo de vigilar su forma de hablar, tal vez porque ello lo coloca como un hablante de una segunda lengua, o bien, como Roldán (2011) lo señala, un *héroe de la adaptación*.

La adaptación, pensada desde esta lógica, lleva incluso a pensar en si acaso es culpable solo el maestro Nato o el alumno de que a fuerza de ese proceso de aprender otra lengua se les juzgue a través de elementos gramaticales o lingüísticos, idea que comparto con Fanon (2009), a modo de hablarse para sí, cuando escribió: “dirán de mí, con mucho desprecio: ni siquiera sabe hablar francés” (p. 51), por eso ese esfuerzo del maestro Nato por hablar bien el español aunque es inevitable ocultar ser hablante del hñahñu; resulta incluso violento pensar cómo el mismo estado ha pretendido que los hablantes de lenguas indígenas dejen de hacerlo, pero que con ese uso del castellano, desde una forma de ver el mundo distinto, colocan en situación de exclusión a ese “héroe de la adaptación” en una crisis de identidad en la que ya es complicado colocarse de manera segura en alguno de los dos contextos.

Como se puede advertir, mi intención no es centrarme en el aspecto normativo de la lengua hñahñu, sino lo que le significa apropiarse de otra lengua y el significado de “indígena” más allá de ser hablante de una lengua indígena, que lleva a reconocer el tipo de realidad que se construye en ese proceso de apropiación.

Esto tiene sentido porque cuando en una familia en la que los padres de familia son hablantes de una lengua indígena *evitan* hablar con sus hijos en esa lengua, debido a este proceso de exclusión y marginación por ser hablante de una lengua indígena. Lo que sucede es que las familias asumen que es mejor que sus hijos hablen el español, “un mal

español”, porque se reconoce que son discriminados por ello y se asume que es mejor no hablar su lengua, aspecto que se puede mostrar en la siguiente expresión:

Maestro Nato.— Pues, este... me enviaron a la primaria de, este, San Antonio Sabanillas, entonces pues sí, en esa escuela era de primarias generales, entonces naturalmente que primer grado a sexto, ¡no se hablaba en hñahñu! Los profes venían de varios lugares y ese tiempo pues estaba ¡la marginación de la lengua hñahñu! Enton’s nos obligaban a que habláramos, entonces a fuerza teníamos que hablar el ¡español! Y bueno, dentro del aula, dentro del salón, teníamos que practicar o hablar el español, porque uno no, no lo dominaba. Pero ya fuera de ahí, ¡contentos! Con los compañeros jugábamos en hñahñu, ¡siempre lo hacíamos así! [E1Epb.MN26-08-2020AHM34].

Dichas expresiones muestran cómo el maestro no ha podido problematizar esa experiencia vivida, aunque reconoce que él ha sido producto de prácticas que lo han llevado a distanciarse entre lo que él vivió y el proceso vivido, por eso es que seguramente va distinguiendo los espacios donde puede expresarse sin temor a ser señalado, mientras que sabe que en la escuela es el lugar en donde se prohíbe o se despoja de ser quien es. Para comprender esto mejor retomo ideas de Czarny (2012) para nombrar esta noción de que es un modo convulsivo y violento para acceder a la escolarización.

Respecto a la noción de “acceder” al sistema educativo, en donde debería de haber tiempo para aprender desde su cultura y sobre su lengua, sin embargo, prevalece estar negando y ocultando las diversas adscripciones culturales y lingüísticas de las que provienen usuarios del sistema, y esto debido al imperante racismo adaptado que han vivido y viven, para esta discusión, miembros de las comunidades indígenas. Se comprende entonces que la educación primaria del maestro se dio bajo esta perspectiva, y como después de ello se considera normal dicha imposición, transcurre esa escolarización a la telesecundaria hasta llegar a ser profesor. En este tránsito también hay un proceso al que Czarny (2007) llama “pasar por la escuela”, del cual aclara que para mantenerse allí hay que aceptar esos mecanismos para el acceso a distintos niveles escolares “de aquellos miembros de comunidades indígenas que lograron sortear todos los obstáculos que ese acto implica —dominar el español, esconder la identidad, olvidar en muchos casos las lenguas, etcétera—, ha ocurrido y eso se vincula con la acción de migrar” (p. 17).

Esto tiene que ver con la idea de que muchas veces los miembros de una comunidad indígena suelen salir a trabajar a las ciudades, por eso es que cuando van a la escuela es difícil, porque se les hablen en una lengua distinta; ahora, imaginar ese acto de dejar su comunidad y sus formas de vivir, no siempre es una acción que esté dirigida solamente a la obtención de un ingreso económico mejor, si no saben que a costa de ello han de enfrentarse a una vorágine que se encargará de hacerles ver que no son de ahí. Respecto

a lo que sostiene Geertz (1973) al insistir en que no se puede hablar de una sola *cultura* sino de *culturas*, véase el siguiente comentario:

Maestro Nato.– ¡No porque hablemos hñahñu no podemos! (O5Epb.MN06-10-19AHM24).

Este llamado a que un indígena no es más que el que no lo es. Es ahí, en esa red de relaciones donde interactúan indígenas y no indígenas, blancos y negros, jóvenes o viejos, hombres y mujeres; entonces es importante pensar cómo se entiende la idea de *cultura* en el ámbito educativo, como folklor, como sesgar por color o lengua; no se puede seguir pensando en que los indígenas están solo en sus comunidades, porque entonces se niega la oportunidad de pensar la idea de subculturas en una sola cultura. Sé que no es sencillo mostrarse ante la población que se dice *no indígena*, como esta parte de un trato igual.

Sin embargo, esos estragos de “pasar por la escuela” están presentes en la expresión del maestro Nato “entonces a fuerza teníamos que hablar el ¡español!”; tiene que ver con esa experiencia de una persona indígena sumergida en un mundo colonizador y que ha sido crucial en su práctica docente, de ahí que se entiende por qué a pesar del tránsito de enfoques prescritos por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la educación bilingüe bicultural hasta la llamada educación intercultural bilingüe pondere su experiencia en prácticas en las que se evite hablar una lengua indígena; véase en la siguiente acción:

Abuelita 2.– Xahnäte, pundgagi di xaxai, da ehegañ'ani te pefimäxampate. Nsäntho di ñ'ani 'bu bihyokara 'befi pe ena ge intetsokui do hyoki.

Observadora: El maestro Nato la toma del hombro (se observa que le aprieta el hombro) y la jala por la puerta de donde salió la LEC de secundaria comunitaria indígena y le contesta en hñahñu.

Maestro Nato.– Nde gua ehegañahu... [O1Epb.MN03-09-19 AHM15-16].

Esta acción muestra, por un lado, el reconocimiento de que en la escuela (al menos para el maestro Nato) no se puede hablar hñahñu (a quien se le inculcó en su *pasar por la escuela*), y segundo, cómo hablarle a una persona mayor que es monolingüe en lengua indígena, pedirle que no lo haga, pero es un aspecto presente, si bien no lo verbaliza como prohibición, sí queda clara esa intención al evitarla frente a los otros, por miedo a la discriminación de la que ha sido objeto. Pero, ¿qué es el efecto de la escuela con perspectiva homogeneizante?

Ya desde principios del siglo XX se desarrollaron estudios respecto a la noción de hablar de un *cambio cultural* (Aguirre, 1973; De la Fuente, 1964) a partir de pensar en el producto de ese encuentro entre la cultura que se denominaba “nacional” y los pueblos indígenas bajo la idea de integración, pero a mí no me termina de convencer esa idea de

cambio cultural disfrazada de integración, porque se obvía ese proceso ya descrito, el cual no necesariamente apunta a la integración pensada en un modo corriente de *juntar* o *incluir* sino más bien en esa de idea de *integración* desde los planteamientos de Dubet (1989), tendiente a la exclusión del indígena, mientras para Fanon (2009) de pensar al “negro contemporáneo”, noción que lo trasladó a la connotación de “indígena moderno”, como aquel que a pesar de sus actitudes, del costo que le ha llevado ser parte de esa *integración*, y no porque sea elegible, sino porque es parte de la época que le toca vivir, y lo que implica enfrentarse a una población indígena, lo que para mí es que ese “indígena moderno” sufre negar lo que es, por eso tiene sus consecuencias; véase el siguiente fragmento:

Observadora: Llega una señora de edad avanzada, con falda larga, blusa blanca, un ceñidor y un rebozo que cubre su cabeza, zapatos de hule y calcetas, trae dos cartulinas en color rosa y amarillo.

Abuelita 1.– Quideeaxājuää (lo hace con cada uno y de mano y se dirige con el maestro Tino). Hatsixanäthe, xi da häkontegimpefiga api ma ´beto...

Maestro Tino.– (La interrumpe) ¡Démelo!, ¡démelo! (Le quita las cartulinas y se dirige a nosotros) ¡Ya le dije a la señora, que no me hable hñahñu! Yo ya le dije a la señora que me va a tener que enseñar hñahñu, porque ¡yo no le entiendo y yo... le voy a enseñar español, porque ella no lo entiende!

Maestro Nato.– (Interrumpe) ¡Y así todos aprenden! (en tono burlón).

Observadora: La Abuelita 1 se tapa la boca con su rebozo, tal vez sin comprender lo que le dice el maestro se ríe, pero se nota apenada [O1Epb.MN03-09-19 AHM13].

Esta forma en que se da ese encuentro entre dos personas que hablan lenguas distintas, coloca dos aspectos importantes, el primero referente a esta idea de Goffman (2001) sobre cómo se “aprende un rol” pero sin asumir un compromiso íntimo, es decir, aunque el maestro no se encuentre en ubicación lingüística distinta al lugar donde trabaja, no quiere decir que sean los miembros de su propia comunidad los que se despojen de su lengua solo porque el otro no lo sabe, entonces, ¿cuál es esa idea que ha construido el maestro Tino respecto a la noción de *maestro bilingüe*? ¿O solo es fingir o simular un rol que no lo hace suyo? Segundo, parecen letras muertas lo estipulado en la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que tiene como objeto “regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso cotidiano y desarrollo de las lenguas indígenas en México” (CEPAL, s.f.).

Pero también se observa cómo históricamente estos esfuerzos de castellanización o alfabetización propios de las políticas educativas enfocadas a atender el problema de la población indígena, específicamente en el ámbito educativo, cobra resultados y éxito en

este fragmento, si nos ponemos a pensar que el maestro Nato, a pesar de que ahora es director, también es parte de esa cultura de los niños, pero a partir de ese proceso por llegar a ser un “héroe de la adaptación” no le importa saber que a los que les niega el derecho de expresarse en su lengua, como lo hicieron con él, les produce dolor, vergüencita, crisis identitaria.⁷

De este modo, el esfuerzo personal que ha vivido por ser miembro de una población indígena y el de su escolarización lo hacen conflictuarse en negar la lengua, pero se expresan a través de su forma de vestir, de intentar ser igual a los que son de la ciudad, en donde se van modernizando según los estereotipos propios de las comunidades urbanas o de las ciudades a donde suelen emigrar.

Me queda claro que las instituciones encargadas para la atención de la “población indígena” han hecho intentos por enfocarse en el ámbito lingüístico, y comprendo que no es casual, ha sido perfectamente planeado, pero se va transformando en el sentido de cómo se conciben las políticas educativas para ello, por ejemplo, el ingreso de docentes que no hablan una lengua indígena y que además se ubiquen en contextos culturales y lingüísticos distintos al que pertenecen, pero que hablarlo tampoco garantiza que los enfoques que se han planteado se apliquen *ipso facto*, como es el caso del maestro Nato, que, a pesar de que es hablante de una lengua indígena, no hace uso de ella en su vida cotidiana y quizá si se mira ese *pasar por la escuela* se justifique por qué lo coloca en la perspectiva de homogeneización.

Otro sentido es el lugar central que ocupa la lengua en la homogeneización y tiene que ver porque, no importando la lengua que se hable, es a través de ella, del lenguaje, que uno va descubriendo los significados ocultos o visibles, en este caso del maestro Nato y con quienes se relaciona. Al respecto, Gadamer (1995) sostiene que es “solo a través del lenguaje que nos amanece el mundo, que el mundo se hace claro y distinto en toda su ilimitada diferencia y diferenciación del mostrarse” (p. 33).

Esa indicación del maestro Tino (“¡Ya le dije a la señora, que no me hable hñahñu!”) y el silencio del maestro Nato ante tal acción muestran, primero, su aprobación, y segundo, que el problema tiene que ver con *la forma de imposición* durante el proceso de castellанизación que se planteó en América Latina y que hace que el maestro Tino no tenga la necesidad de comunicarse en la lengua materna de los señores de la comunidad donde trabaja; aspecto que pone de manifiesto esos mecanismos de ingreso para el magisterio del subsistema de educación indígena, en el cual parece que aún en nuestros tiempos

⁷ Retomo la categoría de Roldán (2011) “crisis identitaria” al referirme a esas experiencias de escolarización que viven los niños monolingües indígenas y a que para ellos representa una fase difícil en su vida ese contacto con los profesores que son monolingües en español.

persisten sellos de origen del colonialismo e indigenismo y que sea un asunto laboral centrado más en las condiciones del profesorado que en las de los alumnos.

No bastan entonces leyes que no se aplican como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos de Indígenas (LGDLP) (DOF, 2003), y tampoco la característica de una educación bilingüe, lo que muestran estas prácticas es que el asunto de los pueblos indígenas sigue siendo un tema pendiente en la política pública, que no puede sostenerse solo a partir de una Dirección General de Educación Indígena creada desde 1978 como organismo encargado de "normar, revisar y evaluar el sistema educativo bilingüe bicultural" (DGEI, 1990, p. 7) y modificado a intercultural en 1990 (Bertely, 1998, p. 89), sin embargo, pese a ello y a contar con el respaldo normativo de la educación, refleja –al menos con las prácticas de los maestros Tino y Nato– que no es así.

Esto puede ser, como ya se ha señalado, por los mecanismos de ingreso; se puede entender porque el magisterio del subsistema de educación indígena transita por situaciones lingüísticas diversas: docentes monolingües en español; docentes que hablan el español y alguna lengua indígena pero que no la escriben; docentes que hablan ambas lenguas, las leen y las escriben, pero no hay datos precisos de cuántos realmente hacen uso de la lengua indígena no solo en la asignatura de lengua indígena sino como medio de comunicación en el ámbito educativo.

La definición de lo cultural y lingüístico por parte del profesorado del subsistema de educación indígena está ausente, porque, si bien están puestas desde "el deber ser", están carentes de una articulación entre la formación docente de los maestros al respecto y que su abordaje pedagógico y didáctico esté presente en la práctica. Porque de lo contrario se acentúa este problema al no reconocer que en casa algunos alumnos están bajo la tutela de los abuelos que aún son monolingües en la lengua hñahñu.

Esto pudiera generar que de pronto no se pueda reconocer quiénes son o cómo son los nombrados "indígenas", que tiene que ver con la crisis de lo identitario, y que de pronto pareciera que es un círculo vicioso en el que, a fuerza de repetir esas prácticas, los alumnos vivan ese proceso de negar quiénes son, incluso reconocerse quiénes son. Esto puede entenderse en el siguiente fragmento:

Maestro Nato.– ¡No! ¿Quiénes somos en los grupos que formamos en México?
¿Qué lengua hablamos nosotros?

Alumno 3.– ¡Español!

Alumno 5.– ¡Español!

Maestro Nato.– ¡Nooo! El hñahñu... ellos tienen una manera de hablar (refiriéndose a los chinantecos) y nosotros en hñahñu decimos nuestras formas también, ¡bien!

Alumnos.– ¡Ah!

Observadora: Los alumnos se miran entre ellos [O4Epb.MN25-09-19 AHM16].

En la escuela no se habla hñahñu, entonces me llama la atención la forma en que conduce la pregunta el maestro Nato al abordar un tema sobre los chinantecos, un pueblo originario del estado de Oaxaca, y en ese afán por ejemplificar insiste en que los alumnos digan quiénes son y que reduce nuevamente a distinguirse un pueblo indígena por su lengua, por eso trata de marcar "¿Qué lengua hablamos nosotros?" y la respuesta es "¡Español!", en la escuela se habla español, y yo no sé si los alumnos sepan que son parte de un grupo distinto a otros.

Esto me lleva a reflexionar qué de distinto hay entre una escuela ubicada en un contexto urbano y una escuela propiamente de educación indígena, cuyas características son completamente diversas; en lugares donde los alumnos hablan una lengua y los maestros otra, siendo éste un aspecto vulnerado para la población indígena, pues no solo es apropiarse de conceptos nuevos como *enfoque intercultural*, *educación indígena* y *escuela bilingüe* sin tener claro a qué se refieren y de qué manera son entendidos por el grueso de maestros que están frente a grupo.

Ese contexto entre indígenas *que han pasado por la escuela* y los que no han accedido o bien apenas se inician en ella está presente en este apartado, así como lo que implica la relación que hay entre el que habla una lengua indígena y el que no, pero también de aquel que lo sabe pero impide hablarlo y entre menos la utilice más se siente con una cosmovisión distinta de la que procede y el trato es distinto. Nuevamente recuperó la metáfora "piel negra, máscaras blancas" para apuntalar la importancia del lenguaje, porque es a partir de este que revelamos quiénes somos y a dónde queremos ir.

Conclusiones

En el presente trabajo se pone de relieve que la categoría de *indígena* que ha prevalecido proviene de una visión lingüística, producto de un proceso colonizador que ha repercutido en una conquista tanto externa como interna del indígena, que lo hace sufrir una *crisis de identidad*, en la cual asume que es mejor parecerse a los maestros de escuelas generales, que no sufren consecuencias sociales y políticas de racismo y desprecio por aquellos que son indígenas, por tanto el proceso para acceder al sistema educativo es un proceso en el que no saben si es mejor no hablar una lengua indígena pero saben que pocos logran sortearlo para sentirse *héros de la adaptación*.

Esto puede leerse desde dos miradas, la primera desde la inequidad educativa con la que operan este tipo de escuelas: docentes con formación mínima o básica para su ingreso, misma exigencia a escuelas diferenciadas, condiciones socioeconómicas de las comunidades donde se ubican dichas escuelas, migración, falta de recursos destinados para ellos, ser estudiante indígena. Una mirada, seguramente, simple y sabia para muchos, que incluso podrían considerar que es normal que suceda lo anterior.

Pero no se puede comprender la práctica de un docente bajo las condiciones históricas ya descritas si en ella se obvia la problemática de su acción docente en el subsistema de educación indígena, en el sentido de caracterizar cómo son las prácticas educativas y docentes bajo estas situaciones y especificidades, en las que se ponen de relieve las situaciones desiguales con las que configuran su práctica, en las que el derecho a la educación no es para todos. Las modificaciones que se han realizado al artículo 3° constitucional tienen en este último sexenio una posibilidad de mirar la realidad de este tipo de escuelas, pero poco se profundiza en términos de equidad, igualdad y derecho a la educación.

Finalmente, el modo en que el maestro se dirige con las autoridades de la comunidad, colegas y padres de familia en su mayoría es monolingüe en español, lo que da cuenta de la crisis de identidad que enfrenta en razón de su paso por la escolaridad y que ello impide que interactúe en hñahñu, lo que supone que su relación sea comparada con las escuelas generales.

Referencias

- Acevedo, M. (1988). Panorama histórico de la educación y la cultura. En R. Stavenhagen y M. Nolasco (coords.), *Política cultural para un país multiétnico* (pp. 217–226). SEP–DGCP.
- Aguirre, G. (1973). *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*. Universidad Iberoamericana/Editorial Comunidad Instituto de Ciencias Sociales.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México* [t. II] (pp. 74–110). CONACULTA/FCE.
- CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe] (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. CEPAL.
- CEPAL (s.f.). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En *Observatorio del Principio 10 en América Latina y el Caribe*. <https://observatoriop10.cepal.org/es/instrumentos/ley-general-derechos-linguisticos-pueblos-indigenas#:~:text=La%20ley%20tiene%20por%20objeto,las%20lenguas%20ind%C3%ADgenas%20en%20M%C3%A9xico>.
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 921–950. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003406>
- Czarny, G. (2012). Etnografías escolares y diferencia sociocultural. *Perfiles Educativos*, 34(138), 48–57. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982012000400020&lng=es&tlng=es
- De la Fuente, J. (1964). *Informe. La integración de "Unidades Educativas" para fortalecer el servicio de educación primaria en las comunidades indígenas* [Manuscrito no publicado en posesión personal].
- DGEI [Dirección General de Educación Indígena] (1990). *Programa para la modernización de la educación indígena 1990–1994*. Dirección General de Educación Indígena.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2003, mar. 13). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos de Indígenas (LGDLP)*.

- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, 7(21), 519-545.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas* (pp. 17-52). Paidós.
- Gadamer, G. (1995). *El giro hermenéutico*. Gráficas Rogar.
- Galván, L., y Espinosa, G. (2017). Diversidad y prioridades educativas en el multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49), 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715/802>
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 61-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>
- Geertz, C. (1973). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Nueva York.
- Gobierno de México (2015). "Numeralia indígena 2015", en *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015*. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>
- Gobierno de México (s.f.). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Goffman, E. (2001[1961]). *Internados*. Amorrortu.
- Jiménez, O. (1997). Tensión entre idiomas: situación actual de los idiomas mayas y el español en Guatemala. Ponencia presentada en el XXI International Congress of the Latin American Studies Association (LASA-97), Guadalajara, Jal. <https://www.mayas.uady.mx/articulos/tension.html>
- Lewis, O. (1965). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Pedroviño, J. M. (2012). Primeros contactos del español con las lenguas indígenas de América. *Revista Electrónica de Estudios Filosóficos*, (22). https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/estudios-23-primeros_contactos_del_espanol_con_las_lenguas_indigenas.htm
- Roldán, C. (2011). *Relatos de vida y procesos socio-identitarios con respecto a la lengua, la etnia y la condición docente* [Tesis de Doctorado]. UNAM/FFYL.
- SEP (1946). *Consejo Nacional Técnico de la Educación*. SEP.
- SIC México [Sistema de Información Cultural] (2018). Hñähñu (otomí). En *Inventario del patrimonio cultural inmaterial*. https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=frpintangible&table_id=708
- Zolla, C., y Zolla, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. UNAM.

RESEÑA

Negocio de libros detrás de la educación. Un viaje por el circuito de la producción de libros de texto (primera mitad del siglo XIX)

Book trade behind education. A journey through the circuit
of textbook production (first half of the 19th century)

Rosalina Ríos Zúñiga*

Resumen

Reseña crítica de la obra *Libros, negocios y educación*. La empresa editorial de Rudolph Ackermann para Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX, de la autoría de Eugenia Roldán Vera. Se destaca la perspectiva que expone acerca del circuito de la producción, distribución y recepción de los libros de texto difundidos en Hispanoamérica en las primeras décadas después de la independencia, especialmente los que fueron publicados por Rudolph Ackermann en Inglaterra

* Investigadora Titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Profesora interina en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y miembro del Padrón de tutores del Posgrado en Historia. Doctora en Historia por la Universidad de Pittsburgh (2002). Autora de tres libros, el más reciente *La reconfiguración del orden letrado. El Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México, 1790–1867* (México, IISUE–UNAM, 2021) y de un buen número de capítulos de libros, así como de artículos publicados en revistas especializadas nacionales e internacionales. Líneas de investigación: historia social y cultural de la educación, siglo XIX; historia de colegios y universidades en México, siglo XIX; historia de la Iglesia, siglo XIX. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3576-3230>; correo electrónico: rorst5@hotmail.com

Cómo citar este artículo:

Ríos Zúñiga, R. (2023). Reseña de *Libros, negocios y educación*. La empresa editorial de Rudolph Ackermann para Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 195–201. <https://doi.org/10.29351/rmhev11i21.491>



—quien formó parte de una empresa alentada por políticos y letrados tanto de España como de los países en ciernes— y sirvieron para el aprendizaje de las primeras letras y la difusión de las ciencias, sobre todo por parte de la Compañía Lancasteriana. Entre otros aspectos, se subraya la base documental y metodológica que sustenta la investigación detrás de este libro, y el nivel teórico que alcanza la autora.

Palabras claves: Libros de texto, producción de textos, educación para la ciudadanía, Hispanoamérica, mercado educativo, enseñanza de las ciencias.

Abstract

*Critical review of the work **Libros, negocios y educación. La empresa editorial de Rudolph Ackermann para Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX**, by Eugenia Roldán Vera. It highlights the perspective she exposes about the production, distribution and reception circuit of the textbooks disseminated in Hispanic America in the first decades after independence, especially those published by Rudolph Ackermann in England—who was part of an enterprise encouraged by politicians and scholars from both Spain and the budding countries—and served for the learning of the first letters and the dissemination of sciences, especially by the Lancasterian Company. Among other aspects, the documentary and methodological basis that sustains the research behind this book, and the theoretical level reached by the author, are highlighted.*

Keywords: Text books, textbook production, citizen education, Hispanic America, educative market, science education.

Reseña de *Libros, negocios y educación. La empresa editorial de Rudolph Ackermann para Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX*

Una historia fascinante, como la define la autora, es la que narra y analiza el presente libro. Se trata sin duda de un texto ambicioso que examina un negocio, el de los libros, y el objetivo al que iban dirigidos: la educación. Una tríada que en la época se convirtió en la empresa didáctica de Rudolph Ackermann dirigida especialmente, mediante el género de los catecismos, a la enseñanza de las primeras letras, ofrecida en la época por la Compañía Lancasteriana, la que se difundió con gran fuerza en los nuevos países independientes. Sin embargo, la empresa editorial también sirvió para que jóvenes y adultos e incluso mujeres también se instruyeran aún sin asistir a la escuela.

En este punto hay que decir que se trata de la traducción al español de una obra que, derivada de una tesis de doctorado, fue publicada originalmente en inglés en el año 2003 y que después de 20 años podrá por fin ser más conocida y, por tanto, esperemos que sea

profusamente leída en toda Hispanoamérica. Debido al largo tiempo que ha pasado desde su versión en inglés, como podía esperarse y lo reconoce la autora, ha tenido que realizar una actualización en algunos aspectos, sobre todo en cuanto a ponderar los considerables avances historiográficos que sobre historia del libro e historia política y cultural del siglo XIX ha habido en las dos últimas décadas. En ese sentido, es de aplaudirse la crítica que la misma Roldán Vera hace a su propia obra en el prefacio a la edición en español, pues sobre todo advierte de aquella bibliografía relacionada con los diferentes aspectos que toca, producida en los últimos años y que no le fue posible incorporar, sobre la que, no obstante, da buenos ejemplos en notas a pie de página, ejercicio que seguro servirá como guía a posibles futuras investigaciones de los interesados en los temas incluidos en el presente libro.

El contenido está orientado hacia los diferentes aspectos involucrados en la industria editorial que aquí sí son tomados en cuenta, a diferencia de otras publicaciones sobre libros, en las que nos olvidamos de todo lo que está alrededor de esa nueva y –podría pensarse– lucrativa y prometedora empresa, en la que estuvieron involucrados varios de los más connotados héroes de las independencias, así como políticos forjadores de las nacientes naciones interesados en promoverla y luego en crear ciudadanos bajo un modelo utilitarista.

El espacio geográfico que abarca el libro es también poco usual, pues nos señala Hispanoamérica como el gran territorio del que nos hablará y, de hecho, así lo hace, pues sigue el proceso para México, Chile, Guatemala y Argentina, aunque algunos países son más visitados que otros y sobre todo lo son las grandes ciudades capitales. No queda solo en esa región esta historia pues, de hecho, parte de Inglaterra, viaja a Estados Unidos y a los países bajos, en un largo periplo en el que somos involucrados. De allí el sentido de tratarse de una historia del libro de carácter *transnacional* y *atlántica*, como las corrientes actuales de la historiografía lo plantean y exigen. Sin duda, el tema abordado permite hacerlo desde esas perspectivas.

La producción de libros –en este caso considerados tanto “de texto” o como “manuales de autoinstrucción”–, su distribución, el uso y las modalidades de lectura, así como su papel en la conformación de identidades en Hispanoamérica y la adaptación y reescritura de los libros en esos países son los principales temas y a la vez problemáticas que persiguió analizar y resolver Roldán Vera. En sus palabras: se analiza la producción, trasmisión y apropiación de conocimiento. Tales temáticas están desarrolladas a lo largo de los seis capítulos que integran la obra, a saber: 1. La cultura impresa y el orden moderno, 2. Libros ingleses para Hispanoamérica, 3. La distribución de los libros, 4. Lectura en preguntas y respuestas, 5. Identidades poscoloniales y 6. La reescritura de los libros. Agrega al final del volumen tres valiosos y útiles apéndices sobre las publicaciones de Ackermann en

español, incluyendo aquellos que no eran catecismos, así como las ediciones de estos, a lo que se suman al principio dos prefacios –uno para la edición en inglés del 2003 y otro para la traducida al español–, más la introducción y la conclusión.

El trabajo de investigación sobre el que está basada la escritura de esta obra es impresionante, pues se revisaron archivos, bibliotecas y repositorios de los diversos países antes enunciados. Incluso se incluyeron para su análisis las cuentas bancarias de Ackermann, desde las que se informa de las pérdidas y ganancias del editor. Algo más que puede destacarse de las bases que hicieron posible este libro es la abundante bibliografía de habla inglesa de que se hizo uso, pocas veces visto en una obra que, si bien no se elaboró en América Latina en sentido estricto, sí fue elaborada por alguien de la región. Además debe destacarse el nivel crítico y teórico que alcanza la autora, que le permite explicar aspectos por demás intrincados de todo el negocio de libros que se exponen a lo largo de las páginas de este texto. También debe mencionarse el arduo trabajo estadístico, de mapeo y de presentación de gráficas, que apoyan el análisis de ciertos pasajes del libro y de las propias publicaciones; asimismo cabe valorar la variedad de imágenes presentadas y el intenso trabajo de recopilación de títulos de Ackermann que se presentan en los apéndices. Si bien el libro alcanza casi 500 páginas, su lectura transcurre fluida, gracias a la buena redacción que ofrece y que nos permite seguir esta otra parte de la realidad del mundo de la producción de libros y de la educación.

En el texto, la autora conceptualiza al libro como un objeto material contingente, producto de un conjunto de relaciones sociales, económicas y culturales y no únicamente como un medio de transmisión de saberes. En ese sentido, se entiende como parte de un circuito de comunicación, como lo propone Robert Darnton (p. 247), y con el fin de mostrarlo, Roldán Vera reproduce un diagrama que ofrece todos los elementos de ese circuito y no únicamente lo que concierne al libro, el autor y el lector, porque la perspectiva desde la que trata a este artefacto cultural es la de una estructura mucho más compleja donde confluyen su producción y distribución, su recepción y lectura.

En ese entramado que nos brinda la autora, la figura de Ackermann, como podría esperarse, está presente en toda la obra, desde el título hasta en los contenidos que dan cuenta de los aspectos de la producción, distribución y recepción. Encontramos también otros pasajes menos conocidos de la vida del reconocido editor, sin embargo, de sus variadas actividades sigue impresionando su interés en producir y distribuir los catecismos para América Latina. Tal empresa, como es conocido, estuvo apoyada por un grupo de políticos hispanoamericanos, así como exiliados españoles que residían en Inglaterra en aquellos años. El editor inglés vio la publicación de sus libros, revistas y periódicos sobre todo como un negocio del que, sin embargo, no salió lo mejor librado posible pues su empresa, de carácter didáctico global, a la larga, puede considerarse un fracaso, sobre todo

en términos económicos. Un proyecto malogrado debido, en parte, a las dificultades de distribución de los libros —pues fuera de las grandes ciudades era demasiado complicado difundirlos—; a sus costos, no fáciles de pagar por cualquiera y, particularmente, como lo demuestra Roldán Vera, a que se reprodujeron los catecismos sin control del editor en nuestros países, restándole de esa manera ganancias a Ackermann, a lo que se sumaban las dificultades que había en cobrar los envíos que se hacían a librerías en las ciudades importantes.

Tal problema tenía mucho que ver con un tema que, acertadamente apunta la autora, poco se ha trabajado en Hispanoamérica: el de los derechos de autor en la región, que se suma en general a que los estudios sobre *el libro* todavía son pocos, en particular para el siglo XIX y en específico para el caso mexicano. Dicha carencia de investigaciones es atribuida a la inconsistencia de las instituciones en la época, que deriva en la falta de fuentes adecuadas para el estudio del libro y todo lo que envuelve su producción y distribución, a diferencia de como ocurre en Europa o incluso en algunos países del cono sur.

En el libro destaca también la atención puesta en el tipo de contenido de los catecismos de Ackermann, en este caso, se señala que la intención de difundir el conocimiento de la ciencia y la naturaleza en general era la que estaba en el centro de la atención del editor, lo excepcional es que también lo está en los intereses de la propia autora del libro que aquí reseñamos. Los catecismos tenían ciertas características que los hacían a modo para cierto tipo de enseñanza, y entre ellas estaba la eliminación del elemento subjetivo en la transmisión del conocimiento, debía erradicarse toda clase de espontaneidad (p. 287). Tal enseñanza estaba vinculada al proyecto político de propagar entre los ciudadanos valores de un orden moderno y racional acorde con la nueva forma de gobierno republicana.

De suma importancia resulta saber que los catecismos no eran las únicas publicaciones de Ackermann, pues otros tipos de revistas, especialmente de modas, viajes, paisajes, diseño de muebles, fueron también bastante difundidas entre las damas de las nuevas naciones, lo que les aportaba nuevas formas de vestir y ser en la sociedad, especialmente para quienes podían acceder a tales publicaciones. Estas se habían pensado para difundir información sobre política y economía de las nuevas naciones, pero poco tuvieron de esto debido a la lucha de intereses entre Ackermann y algunos de los políticos que estaban impulsando el proyecto, como fue el caso de Blanco White (p. 150).

Una de las partes que puedo señalar como más interesantes es aquella en la que la autora entra al análisis de la forma como fueron adaptados y reescritos los textos en los países recién independizados, porque tras la revisión de los contenidos pone ejemplos comparativos de ambos textos que visualmente son muy útiles (pp. 281, 283-284). El hallazgo de Roldán Vera en ese sentido es de gran valía porque encuentra la gran diferencia habida entre los textos que estaban dirigidos a la sociedad inglesa de aquellos que lo eran

para la hispanoamericana. En esta era importante mantener la idea de lo nuevo, la de secularización de la sociedad, así como la velada tolerancia religiosa que se proponía; en cambio, en los originales podía haber digresiones que se eliminaban en el texto en español, no era tan importante mostrar la secularización y tampoco visos de tolerancia religiosa. Otro aspecto que los diferenciaba era el sentido de orden: conservador en el caso de los ingleses; menos temeroso de desorden social en los de lengua española, al menos en las dos primeras décadas después de las independencias, argumenta la autora.

Sobresale el énfasis en la noción de género literario para el análisis de los catecismos y de cualquier otro tipo de obra. El género tiene que ver con el tipo particular de características que identifican a un escrito –estructura formal, su intención, su efecto o materia temática–, que le permite al lector reconocerlo, y le ayuda a la autora a analizar desde otra perspectiva la manera como se elaboraban y se leían los libros, es decir, dependiendo el género en el que estaba escrito el texto se condicionaba o limitaba a editores, escritores y lectores y esto afectaba, por tanto, el éxito del acercamiento o no del lector al texto. Tal es otra herramienta metodológica que se nos presenta. Así, a partir de definir y establecer esta noción como una herramienta útil, realiza un análisis histórico del género catequístico o de preguntas y respuestas, el más común en la producción editorial de Ackermann.

El género catequístico no era algo nuevo, sin embargo, tomó un nuevo sentido en los nuevos tiempos. Así, Roldán Vera examina los diferentes catecismos que, en la época, especialmente en Inglaterra, eran un éxito comercial, y señala que los de Ackermann no eran los únicos (p. 152); además los compara con los catecismos religiosos, que servían sobre todo para adoctrinar. Ahora bien, en Hispanoamérica se conocía muy bien desde principios del siglo XIX un género diferente de catecismos: los políticos o cívicos, que estaban destinados a transmitir valores patrióticos o a enseñar los principios políticos de la nueva forma de gobierno o de la constitución a niños y adultos con poca instrucción, aunque seguían de cerca la estructura de los religiosos. En ese sentido, no diferían mucho en su estructura y en los objetivos que perseguían, al fin de cuentas servían también para adoctrinar (pág. 263).

Los catecismos de Ackermann y de otros autores o casas editoriales inglesas estaban publicados en inglés, por lo que había que traducirlos al español para poder distribuirlos en Hispanoamérica. Debido a esta circunstancia y porque esta está conectada a la cuestión no solo de la distribución sino al tema de la recepción del contenido, la autora pone mucha atención en las dificultades de traducir un libro, sobre todo debido a que en ese ejercicio se pierde, inevitablemente, parte del sentido original, pues se trata de una reelaboración. En este sentido, cabe preguntarse sí, paradójicamente, al ser esta obra que reseñamos de Roldán Vera una traducción de un texto que originalmente se escribió en inglés y se ha

pasado al español –por tanto, se ha reelaborado–, cambió su sentido original o cuánto lo hizo, cuánto perdió o ganó en esa traducción.

En cuanto al uso de los catecismos de Ackermann en la educación mexicana, como lo indica la autora, lo fue en la enseñanza lancasteriana, de lo que ofrece abundantes evidencias así como de los diferentes países abordados, y si bien menciona que se hizo uso de ellos en la definida por ella como educación secundaria (p. 305), quizá esto pasó más en Chile y otros países del cono sur, no así en México, pues en las investigaciones que sobre este nivel de estudios existen hasta el momento no se demuestra tal utilización.¹ De hecho, una de las críticas que puede hacerse al libro es precisamente la de las escasas referencias que hace sobre la reciente y abundante historiografía de la educación, aunque cabe decir que se está abordando esta historia desde una perspectiva distinta, puesto que podemos decir que el conjunto de la empresa de Ackermann era educativo, además Roldán Vera se aventura en el proceso de apropiación del conocimiento mediante los catecismos de distinto tipo, así como acerca de la formación de las ideas en los receptores, para lo cual nos relata la forma como Francisco Faustino Sarmiento accedió al conocimiento precisamente mediante los catecismos de Ackermann (pp. 326–342).

Asimismo se cumple la intención de hacer historia *transnacional* y *atlántica*, que permite seguir procesos en un espacio geográfico amplio, de superar las historias que pensábamos nacionales, no obstante, también limita y deja fuera la mención del nivel micro –es decir, las localidades, las comunidades–, donde quizá nunca llegó ni la enseñanza lancasteriana, ni mucho menos alguna de las publicaciones de Ackermann en la época. *Peccata minuta* si se considera todo lo que ofrece en esta obra la autora.

En suma, el libro de Roldán Vera nos acerca a una historia compleja y maravillosa; nos sitúa en ella abriendo enormes posibilidades al estudio de la historia del libro, de los negocios que sobre ellos se hacían y a la historia de la educación, no solo por la historia que nos cuenta, sino por las preguntas que deja abiertas y que quedan allí para que otros historiadores, o la autora misma, traten de responderlas en el futuro.

Referencia bibliográfica

Roldán, E. (2022). *Libros, negocios y educación. La empresa editorial de Rudolph Ackermann para Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX*. Pontificia Universidad Javeriana/Universidad del Rosario/Universidad Autónoma Metropolitana.

¹ Síntesis de las más recientes investigaciones se han hecho en los diferentes Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), especialmente desde las décadas de 1990 hasta 2011. Especialmente los avances en cuanto a los niveles educativos de secundaria o preparatoria y profesional han sido abundantes.

RESEÑA

La educación del huérfano mestizo al criollo: el Colegio de San Juan de Letrán

The education of the Mestizo orphan to the Creole:
The College of San Juan de Letrán

Axel Javier Márquez Lovaco*

Resumen

Los colegios novohispanos siempre han sido un tema poco difundido en la historia, pues siempre se suele indagar sobre aquellos cuya estructura aún sigue en pie. Uno de los más importantes fue en su tiempo el Colegio de San Juan de Letrán, investigar sobre él es útil para entender cómo fue la transición durante los últimos años del periodo colonial a los primeros años del México independiente, pues se pasó de una educación impartida por estudiosos eclesiásticos a una educación ofrecida por estudiosos profesionales, elemento que nos ayudará a comprender el proceso de la

* Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México, Naucalpan, México. Cuenta con bachillerato Técnico en Diseño Gráfico Digital por el Instituto Politécnico Nacional, Miguel Hidalgo, CDMX. Reconocimiento por titulación, noviembre del 2018; reconocimiento por haber aprobado el examen profesional mediante la opción de tesis, para obtener el título de Técnico en Diseño Gráfico Digital. Ha sido expositor en la ponencia "Estrategias digitales para la enseñanza del diseño empático" en el XXI Encuentro Juvenil de Investigadores para Alumnos PIFI en el 2018, realizado por el Instituto Politécnico Nacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1245-423X>, correo electrónico: xeljmlovaco@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Márquez Lovaco, A. J. (2023). La educación del huérfano mestizo al criollo: el Colegio de San Juan de Letrán. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 203–208. <https://doi.org/10.29351/rmhev11i21.426>



reconfiguración del orden letrado en esos años y valorar en su justa dimensión una de las etapas previas de la educación en México.

Palabras clave: Ciudad de México, colegio, colonial, orden letrado.

Abstract

Novohispanic colleges have always been a poorly disseminated topic in history, because it is always inquired only about those whose structure is still standing. One of the most important colleges was –in its time– the College of San Juan de Letrán. Investigating about it is not only useful for learning its history, it is also useful to understand what the transition was like during the last years of the Colonial period to the first years of the Independent period; of the education taught by ecclesiastical scholars to an education taught by professional scholars. It is something that will help us to understand how the reconfiguration of the scholar order came about in this period, and also to comprehend one of the previous stages of education in Mexico.

Keywords: Mexico City, college, colonial, scholar order.

Reseña del libro *La reconfiguración del orden letrado: el Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México (1790–1867)*

La educación siempre ha sido un tema importante para toda sociedad, pues hasta hace poco se pensaba que con una buena formación se podía alcanzar una mejor calidad de vida, esto continúa siendo importante para la sociedad actual, y lo fue en el caso de Nueva España y del incipiente México independiente. Sin embargo, las instituciones educativas no estuvieron al alcance de todos. En el periodo novohispano los encargados de ofrecer esta educación fueron las diversas corporaciones formativas que funcionaban en las principales ciudades y villas de la Nueva España, como lo fueron Zacatecas, Guadalajara, San Miguel el Grande, Puebla, Orizaba o la Ciudad de México, siempre apegadas a la figura de la Iglesia y la Corona española, y con el pasar de los años dichas corporaciones sufrieron transformaciones debido a la época de cambio que se vivía en el país a principios del siglo XIX, originando una reconfiguración del orden letrado.

El libro que hoy se analiza aborda a lo largo de seis capítulos el cambio vivido en la transición educativa de Nueva España al México independiente, con el caso particular del Colegio de San Juan Letrán, en el periodo que va desde 1790 hasta 1867, transición que ha sido muy bien estudiada por Rosalina Ríos Zúñiga, doctora en Historia por la Universidad de Pittsburgh e investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la

Educación. La autora ha venido trabajando esta temática desde su tesis de maestría, y también ha escrito algunos artículos al respecto.

En la introducción brinda un pequeño resumen de cómo fue el proceso que desglosó a través de los capítulos en su libro, pues en él brinda un apartado acerca de la situación de la historiografía mexicana respecto al estudio de la educación y las investigaciones que se han hecho sobre el Colegio de San Juan de Letrán. Cierra el apartado mencionando las fuentes que consultó para la conformación del libro y la estructura del mismo.

El Colegio de San Juan sufrió diversas transformaciones, sobre todo en su fachada, tal y como se vivió con la propia configuración del Centro Histórico, por lo que es importante abordar la construcción física del recinto, pues ayuda a imaginar (con el uso de material gráfico y descripciones del lugar) cómo fue su estructura y entorno en los años que estuvo activo, pues fue un edificio del cual no quedan restos materiales, así como la configuración de la zona, pues inicialmente en el siglo XVI (año en el que fue concebido para recibir a niños huérfanos mestizos) era un territorio inhabitado, que quedaba al margen y prácticamente fuera de lo que era considerada la ciudad. Esta ubicación en los límites de la traza le dio al Colegio una mala fama que difícilmente se pudo quitar, pues esa área siempre fue considerada como de mal gusto, llena de malvientes, lo que en el periodo independiente (e incluso desde años anteriores) llevó a la reconfiguración de la traza urbana que ocasionó la clausura y demolición del Colegio con la finalidad de embellecer el lugar.

La autora realiza un análisis cuantitativo sobre la economía del Colegio y la dinámica que se llevó a cabo durante el proceso estudiado. Revisa las finanzas desde el periodo novohispano hasta la etapa independiente, teniendo como una constante la lucha vivida por el Colegio y su supervivencia, pues siempre sus egresos y sobre todo sus ingresos dependieron del régimen que estuviera en el poder, a pesar de que durante algunos años San Juan Letrán contara con la renta de dos fincas, una tabla de carne (para vendimia), una rifa que se realizaba en San José y las colegiaturas que pagaban algunos alumnos para poder ingresar a estudiar a este centro educativo, o incluso actividades como el alquiler de alumnos para ir a funerales, prácticas que se fueron perdiendo con el tiempo. Contrario a eso también se presenta la relación de gastos, entre los que destacan las becas para estudiantes y los salarios de profesores y personal del plantel.

Al ser un recinto que existió durante los últimos años del siglo XVIII y los primeros del siglo XIX debió pasar de un régimen monárquico a uno republicano, por lo que es importante mencionar que el Colegio mismo (aún estando en el régimen colonial) experimentó una transformación, pues pasó de ser un centro de enseñanza que educaba a niños mestizos huérfanos a uno que solo recibió a jóvenes criollos (en caso de ser huérfanos, el Colegio obtuvo la disponibilidad de otorgar 12 becas), además de pasar de ser solamente una

escuela donde se enseñaban las primeras letras a una con diversas cátedras de facultad mayor como la de Filosofía. En esta transición, el Colegio tuvo diversos nombres, como Colegio Nacional de San Juan de Letrán o Colegio Imperial de San Juan de Letrán (que se le dio en la etapa de la segunda intervención francesa).

En su capítulo “Los actores” tiene como fin analizar los diversos integrantes que se encargaron de dirigir el centro educativo durante los dos siglos finales de su existencia y la dinámica que se desarrollaba entre los mismos. Los dirigentes en su mayoría fueron eclesiásticos, siendo solamente cuatro seculares, fenómeno muy distinto al que se puede apreciar en otros centros educativos como el Colegio de San Ildefonso, donde más de 50 años antes ya se había nombrado un rector civil para estar al cargo de la escuela. Se hace un repaso sobre la trayectoria y vida de los diez rectores eclesiásticos que tuvo el Colegio en el periodo estudiado, siendo el personaje más relevante el doctor José María Iturralde y Revilla, quien estuvo al frente por más de 23 años, manteniéndose como una figura polémica, y al cual algunos profesores de la época como Juan Solares (quien presentó la queja más sonada en su contra) le atribuyen la decadencia de San Juan de Letrán.

La doctora Ríos expone los diversos planes de estudios que se buscaron o se implementaron a lo largo de esos años, mismos que siempre se vieron en un contante cambio debido a las diversas reformas educativas que los grupos en el poder llevaban a cabo en busca de orientar su proyecto de gobierno (ya fuera liberal o conservador). Para ello señala las diversas materias y cátedras que tuvo el Colegio: enseñanza en Primeras Letras, Gramática Latina, Filosofía, Teología, Jurisprudencia (Derecho), Lenguas Extranjeras, Academias, Artes u oficios, y Dibujo, en las cuales debido a la venida a menos del Colegio cada vez se le daba una menor importancia al título de doctor para impartir cátedra, dándole mayor peso al título de licenciado. Además de los rectores, la académica del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) analiza a los profesores que impartieron la educación en el Colegio, los distintos manejos que tuvieron los diversos encargados de sus contrataciones para elegirlos como parte de la plantilla y los contenidos de los que tuvieron que hacer uso los profesores al impartir sus clases.

El libro cierra con un ejercicio de historia social (misma que se puede percibir en diversos momentos de su obra), pues en su apartado “La población estudiantil: dinámicas, origen social y reconfiguración” se habla por completo sobre los estudiantes que formaron parte de sus instalaciones y la vida que llevaban ahí dentro, siendo uno de los mejores capítulos del libro, pues se reconstruye de una manera clara, a través de los registros, las experiencias vividas por los alumnos. La autora hace un análisis de la dinámica de la población estudiantil entre los años 1790 y 1832, en los cuales presenta una relación bastante redonda, que no estuvo exenta de altos y bajos en la cantidad de estudiantes que recibía y de la que lastimosamente no hay muchos datos. Después se detiene en el

año 1833, del cual sí se cuenta con un registro sobre la población estudiantil del Colegio, pues debido a la reforma liberal emprendida en ese año se buscaba mejorar la estructura de las instituciones educativas (evaluando en este caso particular que el origen de la escuela había sido eclesiástico y por ello conservador), y se informa acerca de temas como las becas otorgadas, los pensionados o semi-pensionados con los que contaba en ese momento San Juan; además ofrece información sobre cómo estaba la economía del Colegio en ese momento. A continuación la doctora Zúñiga revisa los registros del año 1839, cuando de nueva cuenta se realizó otro informe sobre los egresos, ingresos y alumnado del Colegio de San Juan. En 1845 no se realizó una relación sobre el estado del centro educativo, pero sí se tiene registro de una carta dirigida al presidente escrita por tres alumnos, los cuales solicitaban que se les permitiera la reinserción a la escuela, pues por procesos burocráticos y malos entendidos con su beca, se les había negado el regreso al establecimiento, por solo mencionar algunos momentos de su análisis temporal.

La autora busca mostrar a lo largo del libro la transición que se vivió de la corporativización de la educación a la profesionalización de la misma. La investigación realizada por la doctora Rosalina Ríos ciertamente alcanza sus objetivos iniciales, pues logra mostrar cómo fue el proceso que llevó a la reconfiguración del orden letrado a través del último siglo de existencia del Colegio de San Juan. Dicho proceso lo vemos cuando presenta cómo eran elegidos los profesores que impartirían las cátedras, pues en la época novohispana los clérigos que se encargaban de ello eran escogidos siempre y cuando contaran con los requerimientos. Al dar paso a la regularización se buscó que los profesores estuvieran bien preparados, y se buscó que la impartiera el mejor de los aspirantes posibles, llegando a ser un gran ejemplo de dicha profesionalización el paso que se dio a los concursos de oposición, en los años finales de la institución, que como algunos otros cambios se realizaron de forma muy tardía en San Juan de Letrán, pues estos eran ejercicios comunes en otros centros educativos como en San Ildefonso desde finales del siglo XVIII.

Ríos Zúñiga presenta fuentes de primera mano que sustentan su investigación, entre dicha información se encuentran documentos oficiales y correspondencia entre la Corona y el Colegio, resguardados en el Archivo General de la Nación; fuentes hemerográficas provenientes de diversos diarios de la época como la *Gazeta del Gobierno de México* o el periódico *Siglo Diez y Nueve*, y obras escritas en crónicas o memorias por personajes de la época. A pesar de lo anterior, las mismas fuentes se convierte en un problema, pues impiden que haya un estudio más amplio del Colegio, debido a la mala organización que se le dio a los documentos y registros de la época, pues si bien una parte de la información se encuentra en el Ramo Justicia e Instrucción Pública (RJIP) del AGN de México, los documentos se encuentran dispersos por otros tantos archivos, lo que hace difícil su consulta y termina por generar una falta de información, debido a que es imposible tomar

consulta de tantos archivos, siendo esto aceptado por la autora en su introducción, ya que existen vacíos en la continuidad que la investigadora pretende seguir, pues apenas logra realizar una cronología de poco más de 70 años sobre la institución académica, haciendo que este sea uno de los puntos más débiles del libro. Pero al mismo tiempo, su perspectiva y la forma de su escritura posibilitan que, independientemente del objetivo de la autora, la obra se pueda ver como una fuente de información sobre las corporaciones educativas novohispanas o la educación en México, debido a que se toma su tiempo para explicar un poco cada fuente utilizada y su importancia para ser tomada en cuenta como valiosa para la investigación.

Desde nuestro punto de vista, es en la segunda parte del libro donde se realiza el mejor análisis, pues la autora explora este cambio del orden letrado (no solo con las autoridades y personal del Colegio) a través de la experiencia que tuvieron los alumnos en este periodo, iniciando por el cambio que se vivió al pasar de un establecimiento que aceptaba niños huérfanos mestizos a uno en el que en su mayoría aceptaba huérfanos de familias de alta cepa. Explora si el hecho de ser huérfano realmente siempre se aceptó sin condicionarlos a que llevaran con ellos un estatus social y económico. Revisa algunas solicitudes a beca (que por fortuna se tiene, pues la falta de fuentes en ciertos periodos del estudio es una continua para la investigación de la cual la autora nos advierte a lo largo del libro) y analiza el cambio en el proceso de aceptación con el devenir de los años, pues se pasó de aceptar a los niños de un estatus social importante (esto en el régimen novohispano) a aceptar a niños cuyos padres hubieran realizado un logro a la patria.

La reconfiguración del orden letrado: el Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México (1790–1867) presenta una serie de elementos que hacen posible tomar este material escrito como una referencia para el estudio ya mencionado, pues no solo hace una reconstrucción de la vida académica de los estudiantes de San Juan, historia cuantitativa con los ingresos del Colegio, también hace un gran uso de las fuentes obtenidas, integrando de esta manera diversas formas de hacer historia, convirtiéndose en una investigación interdisciplinaria sobre una institución educativa que, si bien al día de hoy está desaparecida, no deja de representar importancia en la configuración educativa que fue conformando la sociedad mexicana, y se coloca como un texto base para las futuras investigaciones acerca del cambio en materia de educación vivido desde el final del periodo colonial hasta el final del imperio de Maximiliano de Habsburgo.

Referencia bibliográfica

Ríos Zúñiga, R. (2021). *La reconfiguración del orden letrado: el Colegio de San Juan de Letrán de la Ciudad de México (1790–1867)*. IISUE/UNAM.

