



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



Vol. 13, núm. 25, enero-junio de 2025
ISSN 2007-7335 • DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25>

Imagen de portada:

Mujeres con trajes regionales en espera de López Mateos, durante su gira electoral por Mérida. 1957 (Casasola: Fotógrafo). Fototeca Nacional.

Dictaminadores de este número

- Pablo Martínez Carmona (CIESAS, Sede Ciudad de México, Mexico)
- Iván Ariel Viera (Facultad de Ciencias Médicas–UNR, Argentina)
- Esmeralda Jiménez Fuentes (Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”, Mexico)
- Iván Alexis Pinto Díaz (Universidad Autónoma de Chiapas, Mexico)
- Carlos Ortega Ibarra (Instituto Politécnico Nacional, Mexico)
- Laura Rangel Bernal (Universidad Autónoma de Zacatecas, Mexico)
- Mónica Hidalgo Pego (Universidad Nacional Autónoma de México)
- Mizar Pérez Reyes (Facultad de Enfermería, Universidad de la República, Uruguay)
- Andrés Ortiz Morales (Universidad Nacional Autónoma de México)
- María Elda Rivera Calvo (Instituto Politécnico Nacional, Mexico)
- Rosalina Ríos Zúñiga (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México)
- Arturo Vilchis Cedillo (Universidad Autónoma de Chapingo, México)
- María del Pilar Macías Barba (Universidad de Monterrey, México)
- José Manuel Pedroza Cervantes (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)
- Morelos Torres Aguilar (Universidad de Guanajuato, México)
- Susana Julieth Acosta Badillo (Universidad Autónoma de Nuevo León, México)
- Gonzalo Aquiles Serna Alcántara (Centro Universitario Hidalguense, México)
- Karina Vázquez Bernal (ENES, UNAM, Unidad Morelia, México)
- Fernanda Sosa (Consejo de Formación en Educación– Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay)
- Elvia Lizbeth Cortés López (Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, México)
- Ana Margarita Ramírez Sánchez (Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, México)

Revista Mexicana de Historia de la Educación (volumen 13, número 25, enero–junio 2025) 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

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-CINVESTAV, 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 Depaeye

Katholieke Universiteit 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



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



ISSN 2007-7335

Vol. 13, núm. 25, enero-junio de 2025

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhev.13i25>

Sumario

Editorial

Stefany Liddiard Cárdenas

**Nuevas miradas y estrategias en la
difusión de la historia de la educación**

7-13

New perspectives and strategies in the dissemination of history of education

Habib Badawi

**Evolution of education and political ideologies in
modern Japan: From Meiji Restoration to post-war reforms**

15-39

Evolución de la educación y las ideologías políticas en el Japón moderno:
de la Restauración Meiji a las reformas de posguerra

Gianfranco Ruggiano López

**Educación del cuerpo y urbanidades en el Uruguay del '900:
la urbanidad como contenido de los programas escolares
entre 1897 y 1917**

41-65

Body education and urbanities in early 20th-century Uruguay:
Urbanity as a school curriculum content between 1897 and 1917

Joaquín Arce Castelán

**La crítica de Gregorio Torres Quintero a la Escuela Racionalista
de José de la Luz Mena en Yucatán (1915-1918)**

67-83

Gregorio Torres Quintero's critique of José de la Luz Mena's
Rationalist School in Yucatán (1915-1918)

Fernando de Jesús Gordillo Ballinas

**Educar durante la Revolución: las escuelas primarias
en los principales centros urbanos de Chiapas, 1914-1920**

85-108

Educating during the Revolution: Primary schools
in the main urban centers of Chiapas, 1914-1920

- Francisco Alejandro Torres Vivar y Marisol Vite Vargas
**Fuentes para el estudio de la Escuela Normal "Luis Villarreal",
El Mexe, Hidalgo, y su contribución a la historia regional** 109-127
Sources for the study of the "Luis Villarreal" Normal School,
El Mexe, Hidalgo, and its contribution to regional history
- Ana Lilia Olaya Escobedo
**Proyectos educativos en Michoacán durante
los primeros años del México independiente** 129-150
Educational projects in Michoacán during
the early years of independent Mexico
- Fabio Morandín Ahuerma, Abelardo Romero Fernández
y Laura Villanueva Méndez
**Implementación y evaluación de la Reforma Integral de
la Educación Media Superior en México (2008-2018):
avances, resistencias y lecciones para el futuro** 151-173
Implementation and evaluation of the Comprehensive Reform
of Upper Secondary Education in Mexico (2008-2018):
Progress, resistance, and lessons for the future
- Edwin Daniel Martínez Correa y María Guadalupe Cedeño Peguero
**Factores políticos y sociales que propiciaron la
oficialización de las Escuelas Rudimentarias en 1911** 175-198
Political and social factors that led to the official
recognition of Rudimentary Schools in 1911
- Juan Carlos Echeverri-Alvarez
**Docencia, tecnología y alfabetización: de la
enseñanza lancasteriana al aprendizaje virtual** 199-220
Teaching, technology and literacy:
From Lancasterian education to virtual learning

Editorial

Nuevas miradas y estrategias en la difusión de la historia de la educación

New perspectives and strategies in the dissemination of history of education

Stefany Liddiard Cárdenas*
Directora editorial

Desde la presente nota editorial, la última desde el cargo como directora de la prestigiosa *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, deseo compartir algunas reflexiones que surgieron durante estos años de gestión en torno a las diferentes posibilidades que ofrecen las publicaciones académicas y su flexibilidad. Se trata de la necesidad de apertura ante las diversas posibilidades de formato y temáticas en los que se publican los artículos en esta disciplina de la historia de la educación como campo de estudio, la cual, por cierto, en mucho ha pasado del modelo tradicional de hechos y relatos cronológicos e historia tradicional a uno mucho más diverso e incluyente.

Si bien las publicaciones académicas se rigen por una serie de criterios ya establecidos, considero prudente reflexionar sobre la capacidad de adaptación de las revistas académicas hacia nuevos formatos, corrientes de pensamiento y metodologías de investigación. Este sin duda se convierte en uno de los principales desafíos en estos espacios de difusión, el encontrar un equilibrio entre el rigor académico y la apertura a nuevas formas de expresión y análisis. Si bien los estándares para considerar un producto de calidad y la revisión por pares siguen siendo elementales para garantizar el propósito académico y científico que rigen hasta el momento, también es cierto que la rigidez de ciertos criterios

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>, correo electrónico: stefanyliddiard@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Liddiard Cárdenas, S. (2025). Nuevas miradas y estrategias en la difusión de la historia de la educación. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(254), 7-13. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.716>



puede limitar la innovación y la inclusión de voces emergentes, que tanto se buscan para fomentar el crecimiento del campo y ampliar el impacto de las investigaciones, sobre todo en ciencias sociales.

Las revistas digitales han crecido rápidamente y esto resulta favorecedor para dicha transformación. En este formato se amplía la posibilidad de publicar en acceso abierto en donde se incluyan materiales multimedia que brinden accesibilidad ante diferentes discapacidades, además de que se fomente la interacción con toda persona interesada en acceder a su contenido y con ello se incremente la difusión del conocimiento. Aunadas a este punto se deben plantear las interrogantes acerca de cómo mantener la rigurosidad y la formalidad de las publicaciones sin que se obstaculice la creatividad y la accesibilidad de los contenidos. Estas ideas se respaldan con el logro de diferentes indizaciones de esta revista en varios espacios durante esta gestión, incluidos Latindex y Redalyc.

Otro elemento que se desea plantear versa en la interdisciplinariedad. Como bien es sabido, la historia de la educación se ha nutrido de aportes provenientes de diferentes disciplinas como la sociología, la pedagogía, la antropología y otras áreas del conocimiento. Sin embargo, en ocasiones, los criterios de publicación resultan demasiado estrictos al encasillar los trabajos dentro de una sola línea de análisis. En este sentido, resultaría beneficioso que se plantee una mayor flexibilidad, lo que permitiría tanto la integración de diversos enfoques como la apertura a los mencionados formatos que trasciendan el artículo tradicional, como ensayos reflexivos, conferencias, entrevistas y análisis de fuentes primarias poco exploradas.

En este sentido, las personas encargadas de evaluar o dictaminar las propuestas deberían considerar la existencia de una gran diversidad de contextos desde donde se investiga. Con estas consideraciones, se podría en cierta manera enfrentar la disparidad que enfrenta América Latina en relación con otros países en lo que se refiere a la disponibilidad de archivos, el financiamiento y la consolidación de redes de colaboración. Esta adaptación en los procesos y que sean parte del pensamiento colectivo de los académicos podrá disminuir las barreras innecesarias del conocimiento, en contra de perspectivas y cegueras locales que lo impiden.

Estas ideas se relacionan con el contenido de los artículos de este número. Predominan los estudios sobre pasados diversos y también la reflexión sobre aquellos modos en que estos conocimientos o saberes se producen y difunden en el presente. Vista desde los planteamientos de Foucault (1979) y en términos generales, la historia no se reduce a relatos simples de acontecimientos, sino que incluso se puede relacionar con un dispositivo de poder y conocimiento con el cual se moldean las formas para comprender el pasado mismo, que se reflejan en cómo se actúa en el presente. En este sentido, la interpretación de estos textos puede servir para alejarse de los mencionados modelos rígidos y con ello

adoptar enfoques con mayor flexibilidad y apertura, permitiendo una mayor circulación y apropiación del conocimiento.

Las diferentes perspectivas de investigación, aun cuando sean dentro de la misma línea, dan a conocer la multiplicidad de funciones que tiene la historia de la educación en la configuración de las sociedades modernas. Esto se logra al describir la evolución de los sistemas escolares, colocarlos en la mira y proponer incluso nuevas metodologías para su estudio. Tal como lo planteó Chartier (1992), el acto de leer la historia, independientemente del área específica, implica siempre una reconstrucción desde el presente, lo que obliga a replantear las formas en que se narra y difunde dicho conocimiento histórico.

En este sentido y en concordancia con los planteamientos de apertura y flexibilidad de las publicaciones, se presenta el primer artículo redactado en inglés: Habib Badawi desde Líbano, en el continente asiático, presenta "Evolution of education and political ideologies in modern Japan: From Meiji Restoration to post-war reforms" ("Evolución de la educación y las ideologías políticas en el Japón moderno: de la Restauración Meiji a las reformas de posguerra"), sin duda, estos resultados de investigación contribuyen a proveer un panorama internacional sobre la historia de la educación. El autor explora cómo la educación y las ideologías políticas en Japón evolucionaron desde la Restauración Meiji (1868) hasta el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Ofrece una perspectiva sobre cómo los sistemas educativos pueden influir en la modernización y democratización de una sociedad. Dicho estudio también proporciona un marco comparativo para entender procesos similares en otros países que han experimentado transiciones políticas y educativas significativas.

También dentro del contexto internacional, Gianfranco Ruggiano presenta desde su contexto en Uruguay el texto "Educación del cuerpo y urbanidades en el Uruguay del '900: la urbanidad como contenido de los programas escolares entre 1897 y 1917". En lo que corresponde al análisis de la urbanidad en los programas escolares uruguayos, el estudio aborda cómo la urbanidad, junto con la religión y la moral, se integró en la educación del cuerpo, influyendo en la forma en que los individuos percibían y se relacionaban con la naturaleza y los espacios urbanos. Además de los programas escolares, se analizan manuales y publicaciones especializadas para comprender mejor estas transformaciones culturales y educativas. Se sintetiza que ambas investigaciones histórico-educativas, aunque situadas en contextos específicos, aportan al conocimiento en el área correspondiente y al mismo tiempo para comprender fenómenos con alcance mundial.

En el plano nacional se congregan los siguientes artículos. Uno de ellos lo elabora Joaquín Arce Castelán, bajo el título "La crítica de Gregorio Torres Quintero a la Escuela Racionalista de José de la Luz Mena en Yucatán (1915-1918)"; el autor examina cuál fue precisamente la crítica que formuló Gregorio Torres Quintero hacia la Escuela Racionalista,

un proyecto educativo impulsado y defendido por el profesor yucateco de aquel momento José de la Luz Mena y Alcocer, entre 1915 y 1918. Para presentar los resultados, el investigador adopta un enfoque desde la historia intelectual como marco de análisis. En un primer momento presenta una descripción detallada de la propuesta de Mena y Alcocer, incluyendo su visión educativa, sus fundamentos teóricos y el programa que planteó para Yucatán. Posteriormente analiza la postura crítica de Torres Quintero, elaborada desde su encomienda como jefe del Departamento de Educación Pública del estado, frente a este modelo educativo. Finalmente, el autor logra reflexionar sobre las implicaciones del conflicto ideológico entre ambos educadores y su impacto en la educación yucateca.

En cuanto al texto “Educar durante la Revolución: las escuelas primarias en los principales centros urbanos de Chiapas, 1914–1920”, de Fernando de Jesús Gordillo Ballinas, se resume que en su contenido se profundiza sobre el impacto de la política constitucionalista y el conflicto armado en la educación primaria en los principales centros urbanos de Chiapas entre 1914 y 1920. Fue durante ese periodo que el general Jesús Agustín Castro fue designado gobernador por Venustiano Carranza para implementar las reformas del proyecto constitucionalista, lo cual generó oposición por parte de las élites locales. Entre los detalles que muestra el autor, enfatiza que fue Castro quien organizó el Primer Congreso Pedagógico del Estado, cuyas conclusiones influyeron directamente en los reglamentos educativos. Otro acontecimiento relevante ocurrió en 1916, cuando la administración de las escuelas pasó del Ejecutivo estatal a los municipios, lo cual repercutió en la organización del sistema escolar. A lo largo del artículo se examina cómo los cambios políticos y el entorno de guerra afectaron el desarrollo educativo en las ciudades más importantes de Chiapas.

Por su parte, Francisco Alejandro Torres Vivar se enfoca en realizar su estudio en una institución formadora en el estado de Hidalgo, bajo el título “Fuentes para el estudio de la Escuela Normal «Luis Villarreal», El Mexe, Hidalgo, y su contribución a la historia regional”. En sus páginas, el autor da a conocer el esfuerzo que se realizó para recuperar y poder documentar las fuentes sobre la historia de dicha escuela Normal desde el año de su fundación en 1926 hasta el 2023. En el texto se presenta la recopilación de diversas fuentes como libros, artículos, documentos y testimonios orales que han abordado la trayectoria de dicha institución. Este artículo, aun cuando no tiene como objetivo el de realizar un análisis historiográfico detallado, sí ofrece una valiosa referencia sobre el contenido y la ubicación de estos materiales, con lo cual se facilita la labor de los investigadores interesados en el tema. Cabe mencionar que la iniciativa surgió ante lo que el autor llama “dispersión de la memoria colectiva” de la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal”, debido a la ausencia de un archivo histórico que resguarde su legado y contribuya a la interpretación de la historia regional del estado de Hidalgo.

En el artículo "Proyectos educativos en Michoacán durante los primeros años del México independiente", elaborado por Ana Lilia Olaya Escobedo, se examina el panorama educativo en Michoacán durante los primeros años del México independiente, se marca como el propósito principal identificar cuáles fueron los distintos proyectos que fueron impulsados por diversos gobiernos y cuál fue su influencia en el desarrollo del estado y del país. Entre los resultados que presenta, la autora menciona que, a pesar de las dificultades económicas que enfrentaron las primeras administraciones independientes, las élites locales jugaron un papel fundamental al colaborar con las autoridades eclesiásticas, esto fue una respuesta para mitigar la precariedad existente al interior de las instituciones educativas. Se puede afirmar que gracias a estos esfuerzos conjuntos en Michoacán se lograron establecer instituciones para atender todos los niveles y ofrecer incluso carreras con mayor demanda de la época. La organización de este estudio se muestra en dos secciones principales, la primera enuncia las disposiciones educativas relacionadas con las escuelas de primeras letras, mientras que la segunda se enfoca en la educación superior, sobre todo en la formación de médicos y cirujanos, el intento de reapertura del Colegio de San Nicolás y el papel que tuvo el Seminario Conciliar en la preparación de clérigos y abogados.

En temas más generales se agrupan los siguientes tres artículos. Uno de ellos se titula "Implementación y evaluación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (2008–2018): avances, resistencias y lecciones para el futuro", de Fabio Morandín Ahuerma, Abelardo Romero Fernández y Laura Villanueva Méndez. Este texto se enfoca en explorar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México, durante la década entre los años 2008 y 2018, la cual se planteó como un proyecto abocado a elevar la calidad educativa mediante un enfoque centrado en competencias. Se describen elementos básicos para comprender la reforma, como el Marco Curricular Común (MCC), el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (Profordems), la certificación de competencias (Certidems) y el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Bachillerato (PC–Sinems). Metodológicamente, ellos llevaron a cabo una revisión documental y un análisis histórico–crítico, considerando acuerdos gubernamentales, decretos, informes oficiales y publicaciones académicas. Entre los hallazgos que expresan está que, aunque la RIEMS logró avances en la homologación del currículo, la profesionalización de los docentes y la evaluación de los planteles, durante su aplicación se enfrentaron a resistencias, lo que llevó a su eliminación en el año 2019. Finalmente, los autores también sugieren que algunos elementos de dicha reforma podrían ser retomados en el nuevo Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana del 2025, ya que en él se plantea la reducción de los subsistemas educativos a dos y la implementación de un certificado único digital de bachillerato. A pesar de las dificultades, los autores

resaltan que la RIEMS dejó aprendizajes importantes sobre la necesidad de un modelo educativo adaptable, contextualizado y con proyección a largo plazo en la educación media superior en México.

Otro de los estudios, con el título "Factores políticos y sociales que propiciaron la oficialización de las Escuelas Rudimentarias en 1911", pertenece a Edwin Daniel Martínez Correa y María Guadalupe Cedeño Peguero. A lo largo de su texto, los autores contextualizan los procesos políticos y sociales a través de los cuales hicieron posible la oficialización de las Escuelas Rudimentarias en México durante 1911-1917, las cuales estuvieron dirigidas principalmente a las poblaciones indígenas y campesinas. Además muestran otros elementos que influenciaron este proyecto educativo, como lo fue la federalización de la enseñanza y la creación de un organismo centralizador, que con el tiempo se relacionaron conceptualmente con las escuelas rudimentarias. En cuanto a su organización marcan dos secciones, una se centra en la falta de educación en zonas indígenas y rurales, la cual sirve para describir algunas de sus situaciones cotidianas y con ello se evidencia una educación insuficiente que limitaba el desarrollo intelectual y social de sus habitantes, lo que desembocó en la necesidad de un enfoque especializado. En la segunda parte, los autores se enfocan en dar a conocer los planes y estrategias que fueron adoptados, según el gobierno del momento, para establecer la ley de Escuelas Rudimentarias a nivel federal, con la cual se atendió también a intereses de los grupos de poder, más allá de la simple intención de ampliar la educación a sectores marginados.

El último de los artículos que forman parte de este número es "Docencia, tecnología y alfabetización: de la enseñanza lancasteriana al aprendizaje virtual", el cual propone Juan Carlos Echeverri-Alvarez, investigador colombiano quien ofrece un recorrido histórico sobre tres elementos que han sido clave en la educación: la docencia, la tecnología y la alfabetización. El autor establece tanto comparaciones como contrastes entre el sistema lancasteriano que premiaba en el siglo XIX y el aprendizaje virtual que se vive en la actualidad. Lo que busca es demostrar que aspectos fundamentales en la educación moderna ya estaban presentes en el modelo lancasteriano, y que al observarlos desde el presente es posible una mejor comprensión de ambas dinámicas educativas. Estos planteamientos los justifica al examinar las características del método lancasteriano a la luz de la educación virtual contemporánea. Entre sus discusiones plantea que la creciente influencia de la tecnología en el campo de la educación debe ser analizada a partir de experiencias históricas, dado que estos tres elementos han sido parte de un mismo esquema educativo durante más de dos siglos, vinculado a la gubernamentalidad liberal. Al final del texto se concluye que para afrontar los cambios acelerados en la educación actual, es esencial una mirada retrospectiva que permita evaluar de manera crítica las expectativas sobre la tecnología y orientar mejor las estrategias educativas en términos de calidad académica.

Al cerrar este ciclo en la Dirección Editorial de esta revista y con el ejemplo de los trabajos que se han descrito brevemente, sostengo la idea de que la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* se mantendrá como un espacio de vanguardia, en el cual la calidad académica se combina con la innovación y la apertura a nuevas formas de pensar y escribir la historia de la educación. Se afirma que la flexibilidad no implica pérdida de rigor, sino que se trata de fomentar la capacidad de adaptación en un mundo académico dinámico que se encuentra en constante transformación. Al mismo tiempo, se vislumbra que los próximos años, en el campo de las publicaciones académicas, traerán consigo un horizonte aún más amplio para esta disciplina y sus publicaciones.

Finalmente, sirva este espacio también para agradecer a cada una de las personas colaboradoras, revisoras y lectoras que han acompañado desde el inicio esta revista, en especial en este último tramo del camino. Demostrar su compromiso con la investigación y la difusión del conocimiento ha sido fundamental; reiterando que en un futuro cercano grandes oportunidades se deparan para esta revista que se sostiene desde la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación, para seguir construyendo el campo de la historia de la educación.

Referencias

- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural. Entre la práctica y la representación*. Gedisa.

Evolution of education and political ideologies in modern Japan: From Meiji Restoration to post-war reforms

Evolución de la educación y las ideologías políticas en el Japón moderno: de la Restauración Meiji a las reformas de posguerra

Habib Badawi*

Abstract

This study examines the evolution of education and political ideologies in modern Japan, from the Meiji Restoration to the post-World War II era. Using a qualitative historical methodology, it analyzes primary and secondary sources to explore the interplay between educational reforms and political shifts, focusing on key policies and their societal impacts. The research highlights how education both shaped and was shaped by political ideologies, contributing to Japan's modernization and democratic transition. Contributions include a comprehensive timeline spanning over a century, an interdisciplinary approach bridging educational history and political science, and a critical analysis of ideological shifts in education. The study also emphasizes the post-war democratic transition, offering contemporary

* Professor at Lebanese University and freelance researcher in international relations. Since 2005, he has specialized in Japanese studies, focusing on Japan's modern history in his M.A. thesis and Ph.D. dissertation. In 2016, he became the coordinator of the 'United States of America – History and Civilization' course at the University's History Department. In 2018, he received the 'Academic Excellence Award in the Arab World' as 'Academic Personality of the Year' for his pioneering role in establishing Japanese studies as a distinct academic field within the Human Sciences in the region. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6452-8379>. E-mail: Habib.badawi@ul.edu.lb

Cómo citar este artículo:

Badawi, H. (2025). Evolution of education and political ideologies in Modern Japan: From Meiji Restoration to post-war reforms. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(25), 15-39. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.634>

Classification codes: JEL: I28, N35, P16 / UNESCO: 5506.07, 5506.23, 5803.02 / OECD FOS: 5.03, 5.04, 6.01



relevance and policy implications for current educational challenges. By tracing these developments, it provides insights into the complex relationship between education, politics, and national identity in modern Japan.

Keywords: Meiji Restoration, Japanese education, political ideology, educational reform, post-war Japan.

Resumen

El presente estudio examina la evolución de la educación y las ideologías políticas en el Japón moderno, desde la Restauración Meiji hasta la era posterior a la Segunda Guerra Mundial. A través de una metodología histórica cualitativa, se analizan fuentes primarias y secundarias para explorar la relación entre las reformas educativas y los cambios políticos, con un enfoque en las principales políticas y su impacto en la sociedad. La investigación destaca cómo la educación moldeó y fue moldeada por las ideologías políticas, contribuyendo a la modernización y transición democrática de Japón. Entre sus aportaciones, el estudio ofrece una línea del tiempo que abarca más de un siglo, un enfoque interdisciplinario que une la historia de la educación con la ciencia política, y un análisis crítico de los cambios ideológicos en la educación. Asimismo, enfatiza la transición democrática en el periodo de posguerra, aportando relevancia contemporánea e implicaciones para las políticas educativas actuales. Al rastrear estos desarrollos, el estudio proporciona una visión profunda de la compleja relación entre educación, política e identidad nacional en el Japón moderno.

Palabras clave: Restauración Meiji, educación en Japón, ideología política, reforma educativa, Japón de posguerra.

Introduction

The evolution of education and political ideologies in modern Japan represents one of the most remarkable transformations in educational history, serving as a compelling lens through which to examine the complex interplay between societal change, political philosophy, and pedagogical practice. From the seismic shifts of the Meiji Restoration to the dramatic reforms of the post-war era, Japan's educational journey reflects not merely institutional changes but profound transformations in national identity, cultural values, and political consciousness.

This study undertakes a comprehensive analysis of this evolution, examining how Japan's education system has both shaped and been shaped by the nation's political ideologies over the past 150 years. By tracing the trajectory from the Meiji period's ambitious modernization efforts through the militaristic turn of the early 20th century to the democratic reforms under American occupation, we illuminate the pivotal role of education in Japan's remarkable metamorphosis from feudal isolation to global economic power.

Our analysis reveals several key themes that have remained constant throughout this evolution:

1. The complex relationship between state authority and educational autonomy, particularly in the realm of moral and political education.
2. The enduring influence of historical legacies on contemporary educational practices and policies.
3. The recurring debate over the purpose of education—whether to serve national goals or individual development.
4. The tension between modernization and tradition, as Japan sought to adapt Western educational models while preserving its cultural heritage.

Drawing on extensive primary and secondary sources, this study adopts a multidisciplinary approach, combining insights from educational history, political science, and sociology. We argue that Japan's educational evolution is deeply intertwined with broader political, social, and cultural transformations, rather than existing in isolation.

As Japan navigates contemporary challenges—such as demographic shifts and globalization—understanding this historical context is essential for policymakers, educators, and scholars. By examining key historical periods, policies, and reforms, this study highlights the dynamic relationship between education, political ideology, and societal change. Ultimately, Japan's educational history not only reflects its national identity but also offers valuable lessons for understanding the role of education in shaping societies during periods of rapid global transformation.

Theoretical framework

The theoretical framework for this study is grounded in several key concepts that help illuminate the complex relationships between education, political ideology, and social change in modern Japan:

1. Critical theory and ideological apparatus: The framework incorporates elements of critical theory, particularly Althusser's concept of ideological state apparatuses. Ide (2009) apply this perspective to examine how education has been used as a means of ideological reproduction and social control, especially during the pre-war period with the implementation of the Imperial Rescript on Education (The Journal of Education, 1908).
2. Cultural capital and social reproduction: Bourdieu's concepts of cultural capital and social reproduction are applied to analyze how the Japanese educational system has both challenged and reinforced social hierarchies throughout different historical periods. Bamkin (2019) use this framework to examine the role of

- moral education in Japanese schools and its implications for social stratification.
3. Globalization and educational policy transfer: Theories of globalization and policy transfer are employed to examine how Japan's educational policies have been influenced by international trends, particularly in the post-war period. Yonezawa (2003) demonstrate how this perspective helps explain the adoption of democratic education principles and more recent reforms in response to global economic pressures.
 4. Institutional theory and path dependency: The study incorporates institutional theory to understand the persistence of certain educational practices and ideologies despite major political shifts. Beauchamp (1987) apply the concept of path dependency to explain how historical legacies continue to influence contemporary educational policies in Japan.
 5. Modernization theory and educational reform: This study employs modernization theory to understand Japan's rapid transition from a feudal to an industrial society during the Meiji era. According to Liu (2019), education played a crucial role in facilitating this social and economic change. The Meiji government's emphasis on education as a tool for national development aligns closely with this theoretical perspective.
 6. Post-colonial theory and educational reforms: To analyze the impact of the Allied Occupation on Japan's post-war educational system, this study draws on post-colonial theory. Murakami and Bunkichi (1956) argue that this approach helps in understanding the complex dynamics of adopting Western educational models while maintaining aspects of Japanese cultural identity.
 7. State-society relations and educational policy: Drawing on concepts from political sociology, this study examines the changing relationship between the state and society as reflected in educational policies. Okada (2012) argue that different political regimes in Japan used education to shape national identity and promote specific ideologies, illustrating the dynamic interplay between state power and educational institutions.

By integrating these theoretical perspectives, this study provides a comprehensive lens through which to examine the complex relationships between education, political ideology, and social change in modern Japan. It allows for a nuanced analysis of how educational policies and practices have both shaped and been shaped by broader political and social currents from the Meiji era to the present day.

Meiji Restoration and educational reforms

Emperor Meiji and the Meiji Era (1868–1912)

The Meiji Restoration marked a pivotal turning point in Japanese history, ushering in an era of rapid modernization and Westernization. Prior to this period, Japan had been governed by the Tokugawa shogunate, which enforced a policy of *sakoku* (national isolation) for over two centuries. This isolationist model restricted foreign influence and trade, allowing Japan to develop a unique cultural and political identity. However, by the mid-19th century, external pressures from Western powers—exemplified by the arrival of Commodore Matthew Perry’s “Black Ships” in 1853—exposed the vulnerabilities of Japan’s feudal system. The shogunate’s inability to resist foreign demands for trade and diplomatic relations highlighted the urgent need for modernization.

Emperor Meiji (Mutsuhito), who ascended to the throne in 1867, played a significant role in this transformation. Under his reign, Japan embarked on an ambitious program of reforms aimed at transforming the country from a feudal society into a modern nation-state capable of competing with Western powers (Griffis, 1912). The Meiji leaders recognized that adopting Western technologies, institutions, and educational systems was essential to preserving Japan’s sovereignty and achieving parity with the industrialized world. Thus, the Meiji Restoration was not merely a political revolution but a comprehensive societal overhaul, driven by the necessity to respond to both internal stagnation and external threats.

Education was at the forefront of these reforms, recognized as a crucial tool for national development and modernization. The Meiji government quickly moved to establish a modern, centralized educational system that would serve as the foundation for Japan’s transformation. This marked a significant departure from the decentralized and class-based education of the Tokugawa period.

In 1872, the government promulgated the *Gakusei* (school system order), which laid the groundwork for a new national education system. This landmark legislation established a three-tier school system consisting of elementary, secondary, and university levels, and mandated compulsory education for all children regardless of social class or gender (Yu, 1872). The *Gakusei* represented a radical departure from the previous system, aiming to create a more egalitarian and modernized society through education.

The influence of Western educational models was unmistakable in the early reforms of the Meiji era. Japanese scholars and officials, including the visionary educator Mori Arinori, embarked on study missions abroad to examine Western educational systems firsthand. These journeys, particularly to countries like the United States, Germany, and

France, provided invaluable insights into modern pedagogical practices, administrative structures, and curricula. Upon their return, these reformers adapted and integrated these ideas into Japan's nascent education system, creating a unique synthesis of Western methodologies and traditional Japanese values (Swale, 2013). This hybrid approach not only facilitated Japan's rapid modernization but also ensured that education remained deeply rooted in the nation's cultural ethos—a defining characteristic of Japanese education that persists to this day. However, the implementation of these ambitious reforms was fraught with challenges. The rapid pace of change sparked significant resistance from conservative factions within Japanese society. Traditionalists, particularly those aligned with the samurai class and rural elites, viewed the reforms as a direct threat to Japan's cultural identity and social order. The samurai, who had enjoyed centuries of privilege under the feudal system, saw their status and economic power erode as the Meiji government dismantled the class hierarchy and introduced merit-based institutions. Similarly, rural communities often perceived the centralized education system as an imposition of foreign values and a disruption of local traditions. This resistance was not merely ideological; it was also fueled by the practical difficulties of implementing sweeping reforms across a geographically and culturally diverse nation.

Financing the new educational system posed another formidable challenge. The Meiji government, already burdened by the costs of industrialization, military modernization, and infrastructure development, faced severe fiscal constraints. While education was recognized as a cornerstone of national progress, securing adequate funding for schools, teacher salaries, and educational materials proved to be a persistent struggle. To address this, the government introduced a system of local taxation to support schools. However, this approach often placed a disproportionate financial burden on rural communities, exacerbating existing inequalities and fueling further discontent.

Teacher training emerged yet another critical obstacle. The rapid expansion of the education system created an urgent demand for qualified teachers, but Japan lacked the infrastructure to train them in sufficient numbers. Initially, the government relied heavily on foreign advisors and imported Western teaching methods. While this approach provided a temporary solution, it was unsustainable in the long term. Over time, the establishment of teacher training schools (*shihan gakkō*) helped bridge this gap. Nevertheless, the quality and consistency of instruction varied widely, particularly in rural areas, where access to resources and trained educators remained limited.

Despite these formidable obstacles, the Meiji government's commitment to education as a tool for national strengthening never wavered. The reforms were driven by a profound belief that an educated populace was essential for Japan's survival and success

in an increasingly competitive global order. By navigating resistance, addressing financial constraints, and overcoming logistical challenges, the Meiji era laid the foundation for Japan's modern education system. This system would not only propel Japan's transformation into a major world power but also serve as a model for other nations grappling with the complexities of modernization.

In retrospect, the story of Meiji educational reforms is not merely one of policy implementation but a testament to the resilience and adaptability of a nation in transition. It underscores the intricate interplay between tradition and innovation, local values and global influences, and the enduring belief in education as a catalyst for societal transformation. As Japan continues to navigate the challenges of the 21st century, the lessons of the Meiji era remain profoundly relevant, offering insights into the power of education to shape nations and define their futures.

Establishment of modern educational institutions

The Meiji period witnessed the establishment of numerous modern educational institutions that would play a pivotal role in Japan's modernization process. Among these, the creation of the University of Tokyo in 1877 (initially established as Tokyo University) stands out as a landmark achievement. As Japan's first modern university, it was designed to be the pinnacle of the new educational system and a center for Western learning and scientific research (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], 2022). Other notable institutions, such as Waseda University (founded in 1882 as Tokyo Senmon Gakko), also emerged during this period, producing an educated elite that would lead Japan's modernization efforts in politics, industry, and academia (Waseda University, 2020). However, while higher education institutions captured much of the historical spotlight, the Meiji government's most transformative achievement was its focus on primary education. Recognizing that a literate and educated populace was essential for national progress, the government prioritized the expansion of elementary schools across the country. The 1872 *Gakusei* (Education System Order) laid the groundwork for a nationwide system of compulsory primary education, aiming to ensure that all children, regardless of social class or gender, had access to basic schooling. By 1915, this vision had become a reality, with 98.5% of school-age children enrolled in primary schools—a remarkable achievement that far outpaced many Western nations at the time.

The rapid expansion of primary education was not without challenges. Rural areas faced significant obstacles, including a lack of infrastructure, funding, and trained teachers. To address these issues, the government established normal schools (teacher training institutions) to prepare educators who could implement the new curriculum and spread

modern knowledge throughout the country. These efforts were complemented by the introduction of standardized textbooks and a centralized curriculum, which emphasized moral education, practical skills, and loyalty to the state.

The prioritization of primary education had profound implications for Japanese society. It not only fostered universal literacy but also created a skilled workforce that supported Japan's industrialization and economic growth. Moreover, it helped to unify the nation by instilling a shared sense of identity and purpose among its citizens. While higher education remained accessible to only a small elite—less than 1% of the population attended university in the early Meiji period—the emphasis on primary education ensured that the benefits of modernization reached all levels of society.

In retrospect, the Meiji government's dual focus on both primary and higher education reflects a nuanced understanding of the role of education in nation-building. While elite institutions like the University of Tokyo and Waseda University produced the leaders and innovators who drove Japan's modernization, the widespread availability of primary education ensured that the entire population could contribute to and benefit from the nation's progress. This balanced approach remains one of the most enduring legacies of the Meiji era, underscoring the transformative power of education in shaping a nation's destiny.

The Imperial Rescript on Education (1890)

As Japan's modernization progressed, concerns arose among conservative elements about the potential loss of traditional values and national identity. In response to these concerns, the Imperial Rescript on Education was issued in 1890. This document, which emphasized loyalty to the emperor, filial piety, and other Confucian virtues, became the cornerstone of moral education in Japanese schools for decades to come.

Ide (2009) argue that the Imperial Rescript on Education served as a powerful ideological tool, blending traditional Japanese values with the goals of the modern state. It reinforced the idea of the emperor as a living deity (*Arahitogami*) and emphasized the unique nature of the Japanese state and people. The Rescript was required to be memorized by all students and was treated with great reverence in schools, illustrating its vital role in shaping the moral and ideological landscape of Japanese education.

The impact of the Imperial Rescript on Education was profound and long-lasting. It effectively nationalized Shinto and promoted a form of state-sponsored nationalism that would contribute to the rise of militarism in the following decades. The tension between modernization and traditional values embodied in the Rescript would continue to be a defining feature of Japanese education throughout the pre-war period.

Interwar period and political movements

Taishō Democracy (1912-1926)

The Taishō period, named after Emperor Taishō who reigned from 1912 to 1926, is often referred to as the era of “Taishō Democracy.” This period saw a significant expansion of political participation and a flourishing of liberal thought in Japan. The educational landscape also experienced notable changes during this time, reflecting broader societal shifts towards greater democracy and individual rights.

According to Hoston (1984), the Taishō period witnessed a relaxation of the strict ideological control that had characterized the late Meiji era. This led to a more diverse and vibrant intellectual climate, with innovative ideas about democracy, individual rights, and social reform gaining traction. The education system, while still largely adhering to the principles set forth in the Imperial Rescript on Education, began to incorporate some of these innovative ideas.

One significant development during this period was the expansion of higher education. The number of universities and specialized schools increased, providing greater educational opportunities for a broader segment of the population. This expansion of higher education contributed to the growth of a more politically aware and active urban middle class.

The influence of progressive educational theories from the West, such as those of John Dewey, began to be felt in Japanese pedagogical circles (Sullivan, 1966). Some educators advocated for more child-centered approaches and experimented with new teaching methods that emphasized critical thinking and individual expression. However, these progressive trends remained limited in scope and often faced resistance from more conservative elements within the education system.

Rise of Nationalist sentiments and ideological movements

Despite the democratic trends of the Taishō period, this era also saw the emergence of more radical nationalist and militarist ideologies. These ideologies would gain increasing influence in the education system as Japan moved into the Shōwa period (1926-1989) and towards the Pacific War (1941-1945).

The Great Japan Youth Party (*Dai-Nippon Seinen-tō*), founded in 1937, exemplifies the type of nationalist youth organizations that emerged during this period. According to Sims (2001), such organizations aimed to indoctrinate Japanese youth with militaristic ideologies and prepare them for potential military service. The curriculum in schools began to place greater emphasis on physical education and military drills, reflecting the growing influence of militarist thought.

The Great Japan Sincerity Association (*Dai Nippon Sekisei-kai*) was another influential organization during this period. As Grajdanzev (1943) notes, its stated aim was to teach Japanese youth basic survival skills, first aid, cultural lessons, and basic weapons training. The increasing prominence of such organizations in the education of Japanese youth reflects the growing militarization of Japanese society in the lead-up to World War II.

These developments marked a significant shift from the more liberal trends of the early Taishō period. The education system increasingly became a tool for promoting nationalist ideology and preparing the nation for war. This shift would reach its peak in the years immediately preceding and during World War II, with profound consequences for Japanese society and education.

World War II and occupation

Militarization of education

As Japan moved towards war in the 1930s and early 1940s, the education system became increasingly militarized. The Imperial Rescript to Soldiers and Sailors (*Gunjin Chokuyū*), issued in 1882, took on renewed importance during this period (Nakamura & Tobe, 1988). This document, which emphasized absolute loyalty to the emperor and willingness to sacrifice one's life for the nation, became required reading in schools alongside the Imperial Rescript on Education.

The curriculum was revised to emphasize nationalist and militarist ideologies. History and civics classes were used to promote a narrative of Japanese superiority and divine right to rule over Asia. Physical education classes increasingly incorporated military-style drills and training.

The concept of the emperor as a living deity (*Arahitogami*) was strongly reinforced in education during this period. Students were taught to view the emperor as the embodiment of the state and to be willing to sacrifice everything for his sake. This ideology reached its peak with the publication of the "Kokutai no Hongi" (Fundamentals of Our National Polity) in 1937, which became required reading in schools and articulated a vision of Japan's unique national essence centered on the emperor.

Allied occupation and educational reforms

The defeat of Japan in World War II led to a dramatic shift in its educational landscape. Under the Allied Occupation led by the Supreme Commander for the Allied Powers (SCAP), General Douglas MacArthur, Japan's education system underwent a radical transformation aimed at demilitarization and democratization.

One of the first actions taken by the Allied occupation authorities in post-war Japan was the removal of militaristic and ultra-nationalist content from textbooks and curricula. This decision was driven by a recognition that the pre-war education system had played a vital role in fostering the ideologies that led Japan into war. The Imperial Rescript on Education, which had been a cornerstone of Japanese education since 1890, was repealed, and State Shinto was disestablished. These measures marked a decisive break with the pre-war ideology that had dominated Japanese education and society.

The decision to overhaul the education system was motivated by several key factors. First, the occupation authorities sought to demilitarize and democratize Japan, ensuring that the country would never again pose a threat to global peace. The pre-war education system had been instrumental in promoting loyalty to the emperor, glorifying military sacrifice, and instilling a sense of racial and cultural superiority. By removing these elements, the authorities aimed to dismantle the ideological foundations of Japanese militarism.

Second, the reforms were intended to address the social and psychological trauma caused by the war. The conflict had left Japan devastated, with millions of lives lost, cities in ruins, and the population grappling with the consequences of defeat. The occupation authorities recognized that continuing to propagate militaristic and ultra-nationalist ideologies would only exacerbate the sense of disillusionment and resentment among the Japanese people (Morito, 1955). By promoting democratic values and peaceful ideals, they hoped to foster a more stable and cooperative social atmosphere.

Third, the reforms were part of a broader effort to align Japan with the values of the international community. The occupation authorities, led by the United States under General Douglas MacArthur, viewed education as a powerful tool for shaping the attitudes and beliefs of future generations. By introducing democratic principles, critical thinking, and respect for human rights into the curriculum, they aimed to create a society that would be compatible with the emerging post-war global order.

The Fundamental Law of Education (*Kyōiku Kihonhō*), passed in 1947, laid the groundwork for a new democratic education system. As noted by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT, 1947), this law guaranteed academic freedom, extended compulsory education from six to nine years, and provided for coeducation. It emphasized individual dignity and the full development of personality, marking a significant departure from the pre-war focus on service to the state.

The U.S. Education Mission to Japan, which arrived in 1946, played a crucial role in shaping these reforms. The mission's recommendations, influenced by American progressive educational theories, emphasized democratic values, critical thinking, and individual development. This led to significant changes in teaching methods and cur-

riculum content, moving away from rote memorization towards more student-centered approaches. However, it is important to note that these reforms were not simply imposed from above. As Murakami and Bunkichi (1956) argue, there was significant input and adaptation from Japanese educators and officials. The result was a hybrid system that incorporated elements of American educational philosophy while retaining aspects of Japanese educational traditions.

The role of SCAP in reshaping Japanese education

The Supreme Commander for the Allied Powers (SCAP), under the leadership of General Douglas MacArthur, played a pivotal role in reshaping Japanese education during the occupation period (1945–1952). SCAP's Civil Information and Education Section was responsible for overseeing the reform of the Japanese education system, working in conjunction with Japanese officials and educators.

One of SCAP's primary goals was to use education as a tool for democratization and demilitarization. This involved not only changing the content of education but also its structure and administration. The highly centralized pre-war education system was decentralized, with more power given to local boards of education. This was intended to promote democratic participation in educational decision-making at the local level.

SCAP also encouraged the development of teachers' unions as part of its democratization efforts. The Japan Teachers Union (*Nihon Kyōshokuin Kumiai*), formed in 1947, became a powerful force in Japanese education politics. As Aspinall (2001) notes, the union often took a critical stance against conservative government policies in the post-war period. However, the extent of SCAP's influence should not be overstated. While the occupation authorities set broad policy directions, much of the day-to-day implementation of reforms was conducted by Japanese educators and officials. This led to a process of adaptation and negotiation, resulting in a uniquely Japanese interpretation of democratic education.

Post-War educational reforms

The Fundamental Law of Education (1947)

The Fundamental Law of Education, enacted in 1947, stands as a cornerstone of post-war Japanese education reform. This law, deeply influenced by American educational philosophy but adapted to the Japanese context, set forth the basic principles that would guide Japanese education in the democratic era.

Key provisions of the law included:

1. Academic freedom: The law guaranteed academic freedom, particularly in higher education.
2. Coeducation: The law promoted coeducation, marking a notable change from the largely segregated pre-war system.
3. Compulsory education: The period of compulsory education was extended from 6 to 9 years, covering elementary and lower secondary education.
4. Political education: The law mandated education to develop political understanding and judgment necessary for intelligent citizenship in a democratic state.
5. Religious education: The law prohibited religious education for a specific religion in public schools, enforcing the separation of religion and state in education.
6. The right to education: The law guaranteed equal educational opportunity for all, regardless of race, creed, sex, social status, or economic position.

As noted by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT, 1947), the Fundamental Law of Education represented a dramatic shift from the pre-war focus on moral indoctrination and service to the state. Instead, it emphasized the full development of personality, the rearing of people sound in mind and body, and the nurturing of individuals who love truth and justice. However, the implementation of these ideals was not without challenges. As Beauchamp (1971) points out, there was often a gap between the democratic ideals expressed in the law and the realities of educational practice. The deeply ingrained habits and attitudes of the pre-war period did not disappear overnight, and many educators struggled to adapt to the new pedagogical approaches advocated by the law. Moreover, the Fundamental Law of Education became a focal point for ongoing debates about the purpose and nature of education in post-war Japan. Conservative elements, which gained increasing influence in Japanese politics from the 1950s onward, often viewed the law as too heavily influenced by American ideals and insufficiently attentive to traditional Japanese values. These tensions would continue to shape educational policy debates in the decades to come.

American influence on educational reform policies

The influence of American educational philosophy on post-war Japanese education reform was profound and far-reaching. The U.S. Education Mission to Japan, which arrived in 1946, brought with it a wealth of progressive educational ideas that would shape the direction of reform. These ideas, rooted in the philosophies of John Dewey and other progressive educators, emphasized student-centered learning, critical thinking, and education for democratic citizenship.

One of the most significant changes was the shift away from the rigid, exam-oriented education of the pre-war period towards a more holistic approach that emphasized the development of the whole child. This was reflected in the introduction of social studies as a new subject, designed to foster critical thinking about society and prepare students for active citizenship in a democracy.

The influence of American ideas was also evident in changes to teaching methods. Rote memorization, which had been a staple of Japanese education, was discouraged in favor of more interactive and inquiry-based approaches. Group work and class discussions, relatively rare in pre-war Japanese classrooms, were now encouraged as ways to foster cooperation and democratic skills. However, as Shimbori (1960) argue, it would be a mistake to view these reforms as simply an imposition of American ideas onto Japanese education. Rather, there was a complex process of adaptation and negotiation, with Japanese educators and policymakers selectively adopting and modifying American ideas to fit the Japanese context. This resulted in a hybrid system that combined elements of American progressive education with aspects of Japanese educational tradition.

The evolution of political education in post-war Japan

The democratization of Japan following World War II necessitated a fundamental reimagining of political education. The pre-war emphasis on unquestioning loyalty to the emperor and the state was replaced by a new focus on fostering critical thinking and preparing students for active participation in a democratic society.

Arai (2019) notes that this shift was not without its challenges. Many teachers, trained in the pre-war system, struggled to adapt to the new expectations. There were also ongoing debates about how to balance the teaching of democratic principles with respect for Japanese cultural traditions and values.

The content of political education also evolved over time. In the immediate post-war period, there was a strong emphasis on teaching the principles of democracy and the new constitution. However, as Japan moved into the period of high economic growth in the 1960s and 1970s, the focus shifted somewhat towards preparing students for participation in a modern, industrialized society (Abegglen, 1970).

The treatment of sensitive historical issues, particularly Japan's actions during World War II, has been a persistent source of controversy in political education. Fujita (2000) highlight the ongoing debates over history textbooks and how to teach about Japan's wartime past. These debates reflect broader societal tensions over historical memory and national identity in post-war Japan.

The role of the Japan Teachers Union in shaping educational policies

The Japan Teachers Union (*Nihon Kyōshokuin Kumiai*), formed in 1947, has been a significant force in Japanese education politics throughout the post-war period. As Aspinall (2001) notes, the union has often taken a progressive stance, advocating for democratic education, and resisting what it sees as conservative attempts to reintroduce pre-war values into the education system.

The union has been particularly active in debates over the content of history textbooks, the role of moral education in schools, and the place of patriotic symbols like the national flag and anthem in education. Its opposition to the conservative Liberal Democratic Party (LDP) government on these issues has made it a controversial organization, often criticized by conservative politicians and media. However, the influence of the Japan Teachers Union has declined somewhat since its peak in the 1960s and 1970s. Changes in labor laws and shifting public attitudes have reduced its membership and political clout. Nevertheless, it remains an important voice in debates over education policy in Japan.

The ongoing debate over moral education

The role of moral education in Japanese schools has been a contentious issue throughout the post-war period. The pre-war system of moral education, centered on the Imperial Rescript on Education, was dismantled during the occupation. However, conservative elements in Japanese politics have long advocated for a stronger emphasis on moral and patriotic education.

In 1958, moral education was reintroduced as a non-academic subject in Japanese schools. Since then, there have been ongoing debates about its content and implementation. Conservatives have pushed for moral education to play a larger role in fostering patriotism and traditional values, while progressives have warned against a return to the indoctrination of the pre-war period.

Bamkin (2019) argue that these debates reflect broader societal tensions over national identity and values in post-war Japan. The treatment of moral education in schools has become a symbolic battleground for competing visions of Japan's past, present, and future.

In recent years, the government has taken steps to strengthen moral education. In 2015, moral education was upgraded to an official academic subject in elementary and junior high schools. This move was controversial, with critics arguing that it could lead to the imposition of a narrow set of government-approved values on students.

Education and Japan's changing demographics

Japan's changing demographics, particularly its aging population and low birth rate, have posed significant challenges for the education system. The declining number of school-age children has led to the closure of many schools, particularly in rural areas. This has raised concerns about educational equity, as students in depopulated areas may have less access to educational resources.

At the same time, the aging of Japanese society has led to increased emphasis on lifelong learning and adult education. Universities and other educational institutions have had to adapt to serve an older student population, offering more flexible programs and distance learning options.

The demographic changes have also had implications for education funding and policy. With a shrinking workforce supporting a growing elderly population, there have been debates about how to allocate limited resources between education and other social needs.

Internationalization and English education

The push for internationalization (*kokusaika*) has been a significant trend in Japanese education since the 1980s. This has been driven by recognition of the need to prepare Japanese students for a more globally interconnected world and economy.

One of the most visible aspects of this trend has been the emphasis on English language education. English has been a compulsory subject in Japanese schools for decades, but there have been ongoing efforts to improve the quality and effectiveness of English education. These have included introducing English classes at earlier grade levels, increasing the number of native English-speaking teachers in schools through programs like the Japan Exchange and Teaching (JET) Program, and reforming university entrance exams to place more emphasis on practical English skills. However, as Yamashita and Williams (2002) point out, these efforts have had mixed results. While there has been some improvement in English proficiency among Japanese students, many still struggle with practical communication skills. This has led to ongoing debates about the most effective methods for teaching English in the Japanese context.

The push for internationalization has also included efforts to increase the number of international students in Japan and to send more Japanese students abroad. However, Japan has faced challenges in attracting international students and encouraging Japanese students to study overseas, particularly in comparison to other developed countries.

Higher education reforms and global competitiveness

Japan's higher education system has undergone significant reforms in recent decades, driven by concerns about global competitiveness and the changing needs of Japanese society and economy. Beauchamp (1987) highlight several key trends in these reforms:

1. Emphasis on practical skills and employability: There has been increasing pressure on universities to produce graduates with the skills needed in the modern workforce. This has led to the expansion of professional graduate schools and increased industry-academia collaboration.
2. Reforms to the entrance examination system: There have been ongoing efforts to reform the notoriously high-pressure university entrance exam system, with the aim of assessing a broader range of skills and reducing the emphasis on rote memorization.
3. The corporatization of national universities: In 2004, national universities were transformed into semi-autonomous corporations. This gave universities more flexibility in management and financing but also increased pressure to secure external funding and demonstrate results.
4. The push for world-class universities: Programs like the "Global 30" and "Top Global University Project" have aimed to raise the international profile of Japanese universities and attract more international students and faculty.

These reforms have had mixed results. While some Japanese universities have improved their positions in global rankings, the overall competitiveness of Japanese higher education in the global market remains a concern. There are also ongoing debates about how to balance the push for global competitiveness with the need to serve domestic educational needs.

Contemporary developments and challenges

As Japan entered the late 20th and early 21st centuries, its education system faced new challenges and underwent further reforms in response to changing social, economic, and global conditions.

The establishment of the National Council on Educational Reform (*Rinkyoshin*) in 1984 marked a significant moment in the evolution of Japanese education policy. As Hood (2001) discusses, the council's recommendations led to a series of reforms aimed at making the education system more flexible and responsive to individual needs. These included the introduction of a new integrated course of study at the high school level and efforts to reduce the pressure of entrance examinations.

The introduction of the “yutori kyoiku” (relaxed education) policies in the 1980s and 1990s represented an attempt to move away from the intense pressure and rote learning that had characterized much of post-war Japanese education. These policies reduced school hours and curriculum content, aiming to foster creativity and reduce stress on students. However, they also sparked concerns about declining academic standards, leading to their partial reversal in the 2000s.

Globalization has posed both opportunities and challenges for Japanese education. Yonezawa (2003) argue that the pressures of global economic competition have led to increased emphasis on English language education and international exchange programs. At the same time, there have been ongoing debates about how to maintain Japanese cultural identity in an increasingly interconnected world.

The rapid advance of technology has also had a significant impact on Japanese education. The integration of information and communication technologies into classrooms has been a priority, though the pace of change has sometimes lagged that of other developed countries. The COVID-19 pandemic has accelerated this trend, forcing a rapid shift to online and hybrid learning models.

Conclusion

The evolution of education and political ideologies in modern Japan, from the Meiji Restoration to the post-war reforms, offers a profound narrative of how a nation’s educational system can serve as both a mirror and a catalyst for broader societal transformation. This journey, marked by seismic shifts and enduring tensions, reveals the intricate interplay between education, political power, and national identity. It is a story not merely of institutional reforms but of a society grappling with the dual imperatives of preserving its cultural heritage while embracing the demands of modernity and global engagement.

The Meiji Restoration laid the foundation for Japan’s educational modernization, driven by the urgent need to respond to external pressures and internal stagnation. The establishment of a centralized, Western-inspired education system was a bold attempt to transform Japan into a modern nation-state capable of competing with Western powers. Yet, this transformation was not without its contradictions. The Meiji era’s emphasis on education as a tool for national strengthening often clashed with the realities of implementing such reforms across a diverse and resistant society. The tension between modernization and tradition, between Western models and Japanese values, became a defining feature of this period, setting the stage for the ideological struggles that would follow.

The pre-war years saw the rise of militarism and nationalism, with education increasingly co-opted as a tool for ideological indoctrination. The Imperial Rescript on Education became a cornerstone of this effort, embedding loyalty to the emperor and the state into the moral fabric of Japanese society. However, this period also sowed the seeds of its own undoing, as the militarization of education contributed to the societal and psychological devastation of World War II. The war's aftermath brought about a dramatic rupture, as the Allied occupation sought to dismantle the ideological foundations of pre-war education and replace them with democratic principles. The Fundamental Law of Education of 1947 marked a decisive break with the past, emphasizing individual dignity, academic freedom, and the development of democratic citizenship.

Yet, the post-war reforms were not merely an imposition of foreign ideals. They represented a complex process of negotiation and adaptation, as Japanese educators and policymakers sought to reconcile democratic principles with the enduring values of Japanese culture. The role of the Japan Teachers Union in advocating for progressive education, the ongoing debates over moral education, and the challenges of balancing tradition with modernity all underscore the dynamic and contested nature of this transformation. The post-war period also highlighted the paradox of using state power to promote democratic education, raising fundamental questions about the nature of democratic learning and the role of external influence in shaping educational systems.

As Japan entered the late 20th and early 21st centuries, its education system faced new challenges, from demographic shifts to the pressures of globalization. The push for internationalization, the integration of technology, and the ongoing debates over educational equity and quality reflect the enduring relevance of the themes that have shaped Japan's educational history. The lessons of the Meiji era—of balancing tradition and innovation, of navigating the tensions between national ambition and individual development—remain profoundly relevant as Japan confronts the challenges of the 21st century.

Accordingly, the evolution of education and political ideologies in modern Japan is a testament to the transformative power of education in shaping nations and defining their futures. It is a story of resilience and adaptation, of continuity and change, and of the enduring quest to balance the demands of tradition with the imperatives of modernity. As Japan continues to navigate the complexities of a rapidly changing world, the insights gleaned from its educational history offer valuable lessons for understanding the role of education in mediating between the past and the future, between the local and the global, and between the individual and the state. In this sense, the story of Japanese education is not merely a historical account but a living narrative, one that continues to evolve and inspire.

Theoretical implications

Our analysis suggests several theoretical insights of broader significance:

1. Cultural hybridity in educational reform: Rather than viewing educational change as a straightforward process of Westernization or modernization, the Japanese case reveals a more nuanced pattern of selective adaptation and indigenous innovation. This suggests a theoretical framework for understanding educational reform as a process of cultural hybridity.
2. The dialectic of education and political power: The Japanese experience demonstrates that education serves not only as a transmitter of political ideologies but also as a site of resistance and negotiation. The pendulum swing between centralization and autonomy throughout Japanese educational history reflects this ongoing dialectic.
3. The paradox of educational democratization: The post-war reforms highlight the inherent tensions in using state power to impose democratic education, raising important questions about the nature of democratic learning and the role of external influence in educational change.

Historical continuities and ruptures

Throughout the periods examined, several key themes emerge:

1. Persistent tensions:
 - Between centralization and local autonomy.
 - Between fostering national identity and embracing international perspectives.
 - Between maintaining cultural traditions and adapting to global trends.
2. Evolving concepts of citizenship: The transformation from imperial subjects to democratic citizens represents not just a change in political status but a fundamental shift in educational philosophy and practice.
3. The role of crisis in educational change: Major educational reforms have often emerged from periods of national crisis, suggesting the deep connection between educational policy and broader societal transformations.

Contemporary relevance and future directions

The historical analysis presented here has direct implications for understanding contemporary challenges in Japanese education:

1. Demographic challenges: The current struggle with an aging population and declining birth rates must be understood within the historical context of education's role in national development.

2. Globalization and identity: Contemporary debates about internationalization and English education reflect longstanding tensions between national identity and global engagement.
3. Technology and tradition: The push to modernize education through technology while preserving traditional pedagogical values echoes historical patterns of selective adaptation.

Future research directions

This study suggests several promising avenues for future research:

1. Comparative studies examining similar transitions in other East Asian contexts.
2. Investigation of the long-term impacts of educational ideologies on social mobility and economic development.
3. More detailed analysis of the role of non-state actors in educational change.

Final reflections

The story of modern Japanese education is, in many ways, the story of modernity itself—a narrative of how societies negotiate between tradition and change, between national ambition and individual rights, between cultural preservation and global engagement. As Japan faces new challenges in the 21st century, from artificial intelligence to climate change, the historical patterns and insights identified in this study remain relevant.

The essential question that emerged in the Meiji era remains pertinent today: How can education serve both national purposes and individual development? The ongoing negotiation of this question, as our study shows, is not merely an educational issue but a fundamental aspect of modern political and social life.

As we look to the future, the Japanese experience offers valuable lessons about the possibilities and limitations of educational reform, the complex relationship between education and political ideology, and the enduring importance of finding balance between continuity and change. In an era of global uncertainty and rapid transformation, these lessons remain as relevant as ever.

References

- Abegglen, J. C. (1970). The economic growth of Japan. *Scientific American*, 222(3), 31–37. <http://www.jstor.org/stable/24925751>
- Arai, Y. (2019). Modern democratic theories and political education in Japan. *Educational Studies in Japan*, 13, 67–79. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.13.67>

- Aspinall, R. W. (2001). *Teachers' unions and the politics of education in Japan*. State University of New York Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED460440>
- Bamkin, S. (2019). Moral education in Japan: The disjoint between research on policy and research on practice. *Social Science Japan Journal*, 22(2). <https://doi.org/10.1093/ssjj/jyz008>
- Beauchamp, E. R. (1971). Recent developments in the Japanese student movement. *Peabody Journal of Education*, 48(4), 321–324. <https://eric.ed.gov/?id=EJ041576>
- Beauchamp, E. R. (1987). The development of Japanese educational policy, 1945–85. *History of Education Quarterly*, 27(3), 299–324. <https://doi.org/10.2307/368630>
- Fujita, H. (2000). Education reform and education politics in Japan. *American Sociologist*, 31, 42–57. <https://doi.org/10.1007/s12108-000-1033-9>
- Grajdanzev, A. J. (1943). The “ethical elevation” of Japanese politics. *Far Eastern Survey*, 12(7), 67–71. <https://oa.mg/work/10.1525/as.1943.12.7.01p1178x>
- Griffis, W. E. (1912). Mutsuhito the Great. *The North American Review*, 196(682), 328–338. <http://www.jstor.org/stable/25119836>
- Hood, C. P. (2001). *Japanese education reform: Nakasone's legacy*. Routledge. <https://books.google.co.uk/books?id=7R5ZgKpwyc8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Hoston, G. A. (1984). Marxism and national socialism in Taishō Japan: The thought of Takabatake Motoyuki. *The Journal of Asian Studies*, 44(1), 43–64. <https://doi.org/10.2307/2056746>
- Ide, K. (2009). The debate on patriotic education in post-World War II Japan. *Educational Philosophy and Theory*, 41(4), 441–452. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00510.x>
- JICA [Japan International Cooperation Agency] (2011). Part I: Overview of the history of Japan's education. https://www.jica.go.jp/Resource/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/topical/educational/pdf/educational_02.pdf
- Liu, J. (2019). On the education reform of the Meiji Japan. *International Journal of New Developments in Engineering and Society*, 3(4), 21–27. <https://doi.org/10.25236/IJNDES.030404>
- MEXT [Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology] (1947). *White paper on education, culture, sports, science, and technology. Chapter 1. Part 3: How the fundamental law of education befitting to the new times should be*. https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/06101913/004.htm
- MEXT (2025). *Overview of education policy*. <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm>
- Morito, T. (1955). Educational reform and its problems in post-War Japan. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 1(3), 338–351. <http://www.jstor.org/stable/3441564>
- Murakami, S., & Bunkichi, I. (1956). Post-war reconstruction of Japanese education and its social aspects. *The Journal of Educational Sociology*, 29(7), 309–316. <https://doi.org/10.2307/2264174>
- Nakamura, Y., & Tobe, R. (1988). The Imperial Japanese Army and politics. *Armed Forces & Society*, 14(4), 511–525. <http://www.jstor.org/stable/45305016>
- Okada, A. (2012). Education reform and equal opportunity in Japan. *Journal of International and Comparative Education*, 1, 116–129. <https://doi.org/10.14425/00.45.78>
- Shimbori, M. (1960). The fate of postwar educational reform in Japan. *The School Review*, 68(2), 228–241. <http://www.jstor.org/stable/1083588>
- Sims, R. (2001). *Japanese political history since the Meiji renovation 1868–2000*. Palgrave Macmillan.

Sullivan, P. (1966). John Dewey's philosophy of education. *The High School Journal*, 49(8), 391-397. <http://www.jstor.org/stable/40366240>

Swale, A. (2013). *The political thought of Mori Arinori: A study of Meiji conservatism*. Routledge.

The Journal of Education (1908, jan. 23). The Imperial Rescript on Education in Japan. *The Journal of Education*, 67(4), 102. <https://www.jstor.org/stable/42811291>

The University of Tokyo (2025). *About the University of Tokyo*. <https://www.u-tokyo.ac.jp/en/about/about.html>

Waseda University (2020). *History*. <https://www.waseda.jp/top/en/about/history>

Yamashita, H., & Williams, C. (2002). A vote for consensus: Democracy and difference in Japan. *Comparative Education*, 38(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/0305006022000014142>

Yonezawa, A. (2003). The impact of globalization on higher education governance in Japan. *Higher Education Research & Development*, 22, 145-154. <https://doi.org/10.1080/07294360304113>

Yu, A. C. (1872). *Gakusei (educational system, the education system order)*. Japanese Wiki Corpus. [https://www.japanesewiki.com/history/Gakusei%20\(educational%20system,%20the%20Education%20System%20Order\).html](https://www.japanesewiki.com/history/Gakusei%20(educational%20system,%20the%20Education%20System%20Order).html)

Appendixes

Appendix A: Chronology of key educational reforms

Table A1.
Timeline of major educational reforms in Modern Japan

Year	Reform/Event	Description	Key Figures	Impact
1872	Gakusei (Education System Order)	Established a modern, centralized education system	Mori Arinori	Introducing compulsory education
1877	Founding of Tokyo University	First modern university in Japan	-	Created center for Western learning
1890	Imperial Rescript on Education	Established moral education guidelines	Emperor Meiji	Emphasized loyalty to emperor
1947	Fundamental Law of Education	Reformed education system post-WWII	SCAP	Introducing democratic principles
1958	Reintroduction of Moral Education	Added as non-academic subject	-	Sparked debates over values education
2006	Revision of Fundamental Law	Updated educational principles	Shinzo Abe	Emphasized patriotism

Appendix B: Educational statistics

Table B1.
Enrollment rates in Japanese education (%)

Year	Elementary	Secondary	Higher education
1873	28.1	-	-
1900	81.5	2.9	0.1
1935	99.6	12.6	3.1
1950	99.8	42.5	10.3
1975	99.9	91.9	27.2
2000	99.9	95.9	49.1
2020	99.9	98.8	54.4

Table B2.
Number of schools by type

Year	Elementary	Junior High	High School	University
1873	12,558	-	-	-
1900	26,922	-	218	2
1935	25,875	-	557	45
1950	26,359	13,272	4,292	201
1975	24,892	10,928	4,933	420
2000	23,861	11,209	5,478	649
2020	19,525	10,222	4,874	795

Appendix C: Key educational policies and documents

Table C1.
Analysis of major educational policy documents

Document	Year	Key principles	Significance
Imperial Rescript on Education	1890	1. Loyalty to emperor 2. Filial piety 3. National morality	Established ideological foundation for pre-war education
Fundamental Law of Education	1947	1. Individual dignity 2. Academic freedom 3. Equal opportunity	Provided framework for democratic education
Basic Act on Education (revised)	2006	1. Traditional values 2. Patriotism 3. Global awareness	Updated educational principles for 21st century

Appendix D: Glossary of terms

Term	Japanese	Definition	Historical Context
Gakusei	学制	Education System Order	First modern educational framework
Kokutai	国体	National polity	Concept of Japan's unique national essence
Yutori Kyoiku	ゆとり教育	Relaxed education	Educational reform of the 1980s-90s
Rinkyoshin	臨教審	National Council on Educational Reform	Advisory body established in 1984

Educación del cuerpo y urbanidades en el Uruguay del '900: la urbanidad como contenido de los programas escolares entre 1897 y 1917

Body education and urbanities in early 20th-century Uruguay:
Urbanity as a school curriculum content between 1897 and 1917

Gianfranco Ruggiano López*

Resumen

Este artículo analiza la noción de urbanidad en el contexto cultural uruguayo de finales del siglo XIX e inicios del XX, con énfasis en su participación en los procesos de educación del cuerpo que durante ese período se desarrollaron. Más específicamente, se propone un estudio de la "Urbanidad", constituida como un contenido presente en los programas escolares oficiales vigentes entre los años 1897 y 1917. Al mismo tiempo se consideran otras fuentes complementarias, tales como manuales y prensa especializada en temáticas educativas. A partir de la pregunta sobre los modos en que las transformaciones en la sensibilidad —en particular por la creciente tendencia a la urbanización— in-

* Profesor Adjunto del Departamento Educación Física y Prácticas Corporales en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF-Udelar, Uruguay). Licenciado en Educación Física por la Universidad de la República (ISEF-Udelar, Uruguay). Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP, Brasil). Desde 2017 es coordinador del grupo de estudios e investigación "Subjetivación, Educación del Cuerpo y Memoria". Ha publicado numerosos artículos académicos en revistas y libros del campo de la educación y de la educación física. Entre los años 2018 y 2024 fue Director del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (ISEF-Udelar, Uruguay). Líneas de investigación: historia y memoria de la educación física y la educación del cuerpo, potencia poética del movimiento corporal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0692-7590>, correo electrónico: algoasicomofranco@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Ruggiano López, G. (2025). Educación del cuerpo y urbanidades en el Uruguay del '900: la urbanidad como contenido de los programas escolares entre 1897 y 1917. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(25), 41–66. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.631>



cidieron en la educación de los cuerpos en el Uruguay, este estudio aporta elementos originales sobre su configuración al interior de los ámbitos escolares, dirigida a los niños y las niñas que asistían a las instituciones públicas de enseñanza.

Palabras clave: Educación del cuerpo, programas escolares, urbanidad, Uruguay.

Abstract

This article examines the concept of urbanity within the cultural context of late 19th- and early 20th-century Uruguay, with a particular focus on its role in the processes of body education developed during that period. Specifically, it explores "Urbanity" as an official school curriculum subject included in educational programs between 1897 and 1917. Additionally, the study considers complementary sources such as manuals and specialized educational press. By questioning how transformations in social sensibilities—particularly the increasing trend toward urbanization—affected body education in Uruguay, this research provides original insights into how urbanity was shaped within school environments. It highlights how these educational practices targeted children attending public institutions, influencing their physical and social development.

Keywords: Body education, school curricula, urbanity, Uruguay.

Introducción: "Procura conducirte a solas como si estuvieras en presencia de personas respetables"¹

El día 1° de febrero del año 1897 se aprobaron los programas escolares para las escuelas públicas uruguayas, tanto para los centros educativos urbanos como para los rurales. Estos documentos estarían vigentes desde su aprobación hasta el año 1917, cuando fueron sustituidos por nuevos programas oficiales.

En los programas escolares de 1897 se incluyeron los contenidos "Urbanidad" y "Religión, moral y urbanidad", a partir de los cuales se introdujeron diversas indicaciones respecto de los "modos de conducirse" en diversos ámbitos (por ejemplo, en la casa propia, en un templo, al asistir a espectáculos o participar de juegos, cuando se recibía o se ofrecía hospitalidad, entre otros), también respecto del "cultivo de las buenas maneras", sobre los "actos de mala crianza que se deben evitar" y otros tópicos similares. También formaban

¹ Fragmento del contenido "Urbanidad", correspondiente al programa escolar vigente entre los años 1897 y 1917 (Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897]). Específicamente, la enseñanza de este aforismo se indicaba para el tercer año del ciclo de formación para escuelas urbanas y para el segundo año de escuelas rurales.

parte de estos contenidos indicaciones sobre cómo debían establecerse relaciones (por ejemplo, entre patronos y empleados o entre vecinos).

Tomando como punto de partida las producciones existentes en esta área (Soares, 2012, 2016, 2021, entre otros), este trabajo propone una serie de reflexiones que aportan a la comprensión de los procesos de educación de los cuerpos² en el Uruguay del novecientos, específicamente en su relación con la constitución y consolidación de la matriz urbana que durante ese mismo período contribuyó a la transformación de las sensibilidades. Para ello se profundiza en el análisis de los contenidos antes mencionados. Es posible afirmar que este trabajo resulta de relevancia en la medida en que la Comisión de Programas que estuvo a cargo de su elaboración y redacción presentó los contenidos "Urbanidad" y "Religión, moral y urbanidad", así como también los contenidos "Moral" y "Hábitos", como "la latitud que durante el año ha[bría] de darse a esta enseñanza" (Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897], p. 10).

Si bien ninguno de estos temas se desarrolla con mayor precisión en los documentos de referencia, una lectura detenida permite afirmar que existen elementos suficientes para comprender su alcance. Así mismo, la lectura complementaria de otras fuentes del período amplía significativamente el material empírico a disposición.

Como parte de la implementación de una reforma educativa que de manera progresiva abarcó la totalidad del territorio nacional y lentamente tendió a consolidarse,³ la aprobación y la implementación de los programas escolares puede ser entendida como un elemento de gran relevancia. Su importancia se explica en buena medida porque la entrada en vigencia de estos programas implicó efectos concretos en la organización de la vida cotidiana de sectores cada vez más amplios de la población, que paulatinamente pasarían a integrarse a la sociedad a partir y a través de su incorporación al sistema educativo público. También son significativos porque en ellos está expresada una sensibilidad respecto de aspectos fundamentales para una sociedad uruguaya que se encontraba transitando una

² La noción "educación del cuerpo" constituye un elemento fundamental para el desarrollo de este texto; en particular en la acepción propuesta por la historiadora brasilera Carmen Soares. Desde esa perspectiva, la educación de los cuerpos exige la construcción de una "segunda naturaleza" que contribuye a la administración de los cuerpos a partir de parámetros sociales y culturales específicos (Soares, 2014). Por otra parte, sus aportes permiten pensar cómo progresivamente y de manera cada vez más precisa la educación pasó a ocuparse de todos aquellos aspectos concernientes a los cuerpos; más allá de los conocimientos anatómicos desarrollados a partir del estudio del cuerpo sin vida, tanto la dimensión fisiológica y orgánica, cuanto los modos de expresión, las emociones y las sensaciones, se fueron constituyendo en objetos de esa educación (Soares, 2016).

³ El proceso de reforma del sistema de educación pública a finales del siglo XIX ocupa un lugar de absoluta relevancia, tanto por el papel que tuvo en la integración de la sociedad uruguaya como por sus aportes a la propia construcción del Estado. Existe una profusa bibliografía al respecto; para profundizar en el análisis de este tema se sugiere la lectura de los libros del historiador Jorge Bralich (1989) y de la historiadora Ana Frega (2019).

transformación estructural, tanto en la dimensión cultural como en el plano productivo y en el modo de organizar una esfera pública y los ámbitos de participación política.⁴

Cabe consignar, por otra parte, que esta misma noción de *urbanidad* está presente en una cantidad muy importante de fuentes del período, tales como diversos manuales (de higiene, de urbanidad y buenas maneras, de moral y economía doméstica, entre otros), así como también en prensa especializada en temáticas educativas. Por esta razón, en este trabajo los programas escolares se leerán en diálogo con otros documentos que a nivel local circularon durante ese mismo período.⁵ Tal el caso de las revistas especializadas en temáticas educativas *El Maestro*,⁶ *El Magisterio*⁷ y *El Magisterio Uruguayo*.⁸ Del mismo modo, se introducirán algunos elementos presentes en manuales en los que se abordaron temáticas afines al objeto aquí analizado: *Esbozo de una higiene integral* (Legnani, 1918), *El cuerpo humano: nociones elementales de anatomía, fisiología e higiene* (Martínez, 1912) y *Nociones de higiene privada y pública* (Berra, 1887).

⁴ Es muy abundante la bibliografía respecto de la transformación de la sociedad uruguaya de finales del siglo XIX e inicios del XX. A los efectos de este artículo, resultan fundamentales los trabajos de los historiadores José Pedro Barrán (1992, 1993, 1995, 2008), Benjamín Nahum (1988), Gerardo Caetano (2011) y Milton Vanger (1983, 1992).

⁵ Cabe aclarar que la selección de estas obras responde a las necesidades derivadas del tratamiento del problema de investigación abordado; dicho de otro modo, se entiende que la incorporación de estos manuales y revistas aporta a la comprensión del objeto analizado; en este sentido se las considera un complemento necesario para el estudio de los programas escolares. A su vez, se buscó incorporar fuentes documentales que introdujeran perspectivas diversas de personalidades que desempeñaron un papel relevante en el campo educativo uruguayo. En este sentido, a modo de ejemplo corresponde señalar que el doctor Mateo Legnani tuvo una muy destacada trayectoria como médico, así como también como político dentro del Partido Colorado; entre otros cargos públicos que ocupó, fue electo diputado en tres ocasiones y senador en una oportunidad. Por su parte, Francisco Berra fue un destacado pedagogo que se desempeñó a ambos lados del Río de la Plata, cuya obra tuvo una importante incidencia en el campo educativo uruguayo.

⁶ *El Maestro* fue un periódico semanal dedicado a los temas de "instrucción pública y educación", cuyo director fue el doctor Juan Álvarez y Pérez. Se publicó de manera ininterrumpida a partir de junio de 1875, hasta mediados de la década siguiente. Simultáneamente al inicio del proceso de reforma educativa, este periódico se constituyó en un medio de difusión y comunicación de la Dirección General de Instrucción Pública; esto implicó cambios importantes, tanto en el perfil editorial como en los temas que abordó —por ejemplo, dejó de publicarse su "Sección Doctrinaria", que era la que propiciaba debates sobre diversas temáticas, y que recibía aportes de connotadas figuras del campo educativo uruguayo—, al tiempo que pasó a distribuirse directamente a todas las comisiones departamentales y sub-comisiones de instrucción primaria, los inspectores departamentales, y a los directores de las escuelas públicas.

⁷ *El Magisterio* se presentaba como una "Revista Pedagógica", bajo la dirección de Esteban Viera. Con una frecuencia de publicación semanal, únicamente se editaron seis números, entre noviembre de 1896 y enero de 1897. Un elemento relevante a señalar es que se publicó desde la ciudad de Melo, esto se expresó en una mayor afinidad con la perspectiva de la educación rural, tanto desde el punto de vista de los contenidos que entendía que convenía enseñar como desde el punto de vista metodológico.

⁸ *El Magisterio Uruguayo* fue una "Revista Pedagógica" publicada quincenalmente en la ciudad de Montevideo entre junio de 1889 y mayo de 1890, durante ese breve período de tiempo alcanzó un total de 23 números editados. Esta revista, cuyo director y redactor fue el profesor Juan B. Defféminis, explícitamente se dirigió al cuerpo docente uruguayo.

En todos estos documentos es posible encontrar elementos que se vinculan directamente con el objeto propuesto en este artículo, ya sea por el tratamiento de la urbanidad de manera explícita, ya sea por realizar un abordaje indirecto de algunas nociones complementarias, tales como la higiene, los hábitos y la moral. También es habitual que en estos documentos aparezca un vasto conjunto de máximas moralizantes, expresadas en aforismos del tipo “procura conducirte a solas como si estuvieras en presencia de personas respetables” (Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897]).

Este universo de saberes y prácticas referidas a usos, costumbres y modos de comportarse en sociedad fueron una de las formas de expresión de una sensibilidad que durante ese período tendió a consolidarse como mayoritaria —si bien no fue mayoritaria en términos cuantitativos, sí lo fue en el sentido de que quienes la encarnaron ocupaban espacios centrales, tanto respecto de los modos de conocimiento sobre el cuerpo como en los ámbitos de toma de decisiones—.

En un sentido más profundo, a su vez, es posible afirmar que en este período se reconfiguró la relación de quienes habitaban el territorio uruguayo con los entornos y los espacios que transitaban, ya fueran estos espacios urbanos o “naturales”. Esto puede entenderse como expresión de una sensibilidad “moderna” y “civilizada”, que progresivamente tendía a consolidarse.⁹

Este trabajo presenta un análisis de la noción *urbanidad*, tanto a nivel del entramado de significados del cual formó parte como en relación con las prácticas de urbanidad que contribuyó a promover.

Para poder dimensionar cabalmente el alcance del problema de investigación aquí abordado, en un primer momento se presentarán algunos de los principales aspectos del contexto social y cultural del Uruguay del novecientos. A partir de allí se propondrá una mirada al contenido de los programas escolares y una reflexión acerca de la constitución de la urbanidad como contenido a ser enseñado en los centros educativos públicos del país, tanto urbanos como rurales.

Importa mencionar que las reflexiones que aquí se presentan son el resultado parcial de una investigación más amplia en la que el objetivo fue analizar de manera transversal la forma en que la noción de *urbanidad* se fue configurando durante las últimas décadas

⁹ Resultan fundamentales los aportes del historiador uruguayo José Pedro Barrán respecto de la transformación de las sensibilidades en el contexto uruguayo entre finales del siglo XIX e inicios del XX. Sobre este tema, se sugiere ver su libro *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (Barrán, 2008). En particular conviene resaltar el énfasis que el propio Barrán le asignó al estudio de la “sensibilidad” —sin olvidar los matices que esto permitiría establecer, por ejemplo, respecto de una historia de las mentalidades—, y sus potencialidades respecto al abordaje de nuevos objetos historiográficos. A los efectos del presente texto adquieren una relevancia sustantiva sus referencias a la posibilidad de que la historia de la sensibilidad se vincule a los modos colectivos de sentir, y el hecho de que estos puedan ser entendidos como transversales al entramado social.

del siglo XIX y las primeras del XX, los significados y sentidos que en torno de ella se estructuraron, así como también algunas de sus principales características y los procesos de educación del cuerpo que propició.¹⁰

A propósito del contexto uruguayo: "el hombre culto de nuestros días es incompatible con la vida campesina"¹¹

Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX se produjo la consolidación del modelo del Uruguay "moderno". Esta transformación estuvo asociada a profundos movimientos en la sociedad uruguaya, que abarcaron aspectos económicos y productivos, políticos y culturales, entre otros. Ciertamente es que durante el período considerado para esta investigación esa consolidación fue más bien relativa en algunas zonas del territorio y que, en los hechos, no implicó el agotamiento absoluto del modelo del Uruguay "pastoril y caudillesco". No obstante ello, es posible afirmar que existió una tendencia que implicó la lenta y en adelante irreversible transformación de la sociedad uruguaya en el sentido de su "modernización". Se destaca en este sentido, y de acuerdo con el tema de este trabajo, que es indiscutible el cambio en la predominancia de los modelos productivos, así como también las transformaciones en cuanto a la forma de entender y llevar adelante la actividad política. Del mismo modo, fueron también muy profundas las modificaciones en las sensibilidades o mentalidades de los uruguayos de la época.

En términos generales, y partiendo de la profusa bibliografía historiográfica referida al conjunto de transformaciones que atravesó el Uruguay entre las últimas décadas del siglo XIX y los inicios del XX (Barrán, 1992, 1993, 1995, 2008; Barrán y Nahum, 1979a, 1979b; Caetano, 2011; Méndez, 2007; Nahum, 1988; Vanger, 1983, 1992), es posible sostener que en el Uruguay del novecientos se produjo una reconfiguración de la relación entre el orden urbano y la naturaleza. Dicho de otro modo, durante ese período se reorganizó la manera en que los y las habitantes del territorio uruguayo produjeron sus entendimientos respecto de la organización de la vida en las ciudades y respecto de la naturaleza, así como también se modificaron las relaciones que se establecían con cada uno de estos ámbitos. Se podría incluso afirmar que los sentidos asignados a la naturaleza y los significados construidos respecto de los contextos urbanos cambiaron sustancialmente: "En el [Uruguay del] novecientos todo ha cambiado y la transformación no es solo cuantitativa sino

¹⁰ Me refiero a la tesis de doctorado titulada "Ser un cuerpo educado: urbanidades en el Uruguay (1875-1918)" (Ruggiano, 2017), orientada por la profesora doctora Carmen Lucia Soares.

¹¹ Fragmento extraído del texto titulado *Esbozo de una higiene integral*, escrito por el doctor Mateo Legnani y publicado en el año 1918.

también cualitativa: la mayoría de la población del país se ha urbanizado en un marco espacial específico y en su mentalidad” (Barrán y Nahum, 1979a, p. 109).

Desde la perspectiva del problema que este artículo aborda, y considerando el período específico al que este problema refiere, corresponde mencionar tres elementos: por un lado, los cambios en la matriz poblacional del país; por otro, los avances en el proceso de secularización (que llevaron a la efectiva separación del Estado y la Iglesia católica), y, por último, el inicio del proceso de reforma educativa. Como telón de fondo, cabe destacar que de manera progresiva se fueron generando las condiciones para la construcción de una estructura estatal centralizada, muy fuertemente ligada a la capital del país, tanto en lo productivo como en lo político y lo cultural.

Apenas como una mención a cada uno de esos elementos, cabe recordar que durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX Uruguay atravesó importantes transformaciones demográficas, entre las que, en particular, destaca el componente migratorio. Este sector de la población fue haciéndose cuantitativamente cada vez más significativo durante el período aquí considerado y jugó un papel importante en la integración de la sociedad uruguaya con perspectiva nacional. En este sentido, es posible afirmar que la generación del novecientos, en gran parte conformada por hijos e hijas de inmigrantes provenientes de Europa, fue protagonista de un cambio en el modelo demográfico del país.¹²

De manera análoga, importa mencionar que este período también estuvo signado por una clara tendencia secularizadora que tuvo efectos profundos en todas las órbitas de organización de la vida. Más allá de que también en este caso la complejidad del proceso impone la necesidad de matizar interpretaciones excesivamente generalizadoras, y más allá de las marchas y contramarchas que podrían detallarse al respecto, puede afirmarse que el Uruguay del novecientos progresivamente fue independizando una esfera estatal de una esfera religiosa, reconociendo sus especificidades y estableciendo ciertos límites para cada una de ellas. También conviene mencionar que esas fronteras fueron construyéndose muy lentamente y que para la época este fue un foco importante de tensiones, debates y disputas. La simultaneidad con la que se sucedieron el proceso de consolidación de un ámbito de lo público (intrínsecamente ligado a las estructuras estatales) y la expansión de una mentalidad y una sensibilidad laica resulta de mucho interés para este trabajo. Del mismo modo, conviene recordar que esto se vio acompañado por el desarrollo de todo un conjunto de dispositivos de educación de los cuerpos (Dogliotti, 2015, 2018), entre ellos diversos manuales (de urbanidad, de higiene y moral, entre otros). Resulta pertinente

¹² Según Barrán y Nahum, “El Uruguay conoció en su pasado dos modelos demográficos [...] El segundo modelo demográfico comenzó a gestarse en 1880-1890. En 20 años se afianzó y hacia 1900-10 estaba constituido” (1979a, p. 13).

recordar que, tal como afirma el investigador Jacques Gleyse para el caso francés, existieron más continuidades que rupturas entre este tipo de manuales y los manuales religiosos.

Les manuels d'hygiène et de morale sont bien les analogons, dans le monde profane, des bréviaires dans le monde religieux. Ils cherchent, tout autant, à définir et organiser les horaires, actions et comportements d'un citoyen de la République et, en première lieu d'un élève [Gleyse, 2010, p. 15].

Para el caso uruguayo, también los programas escolares formaron parte de ese conjunto de dispositivos y, al mismo tiempo, se constituyeron como un insumo muy relevante de un proceso más amplio de transformación del sistema educativo.

Si bien es cierto que la referencia a la reforma educativa resulta siempre relevante para la comprensión de la historia cultural del Uruguay del novecientos, en este caso la importancia es todavía mayor, ya que el interés radica en analizar la urbanidad constituida como un contenido del programa escolar oficial vigente durante los primeros años del siglo XX. Considerada en una perspectiva temporal más amplia que la que este texto considera, no caben dudas de los efectos profundos que tuvo la instalación de un sistema público de enseñanza, así como tampoco acerca de su papel central en la construcción y la consolidación de una sensibilidad "civilizada", ni sobre su rol en la modernización de la sociedad. Si nos remitimos específicamente al período de tiempo durante el cual estuvieron vigentes los programas escolares analizados es pertinente, asimismo, resaltar el carácter progresivo y paulatino del proceso de reforma. Esto implica, por ejemplo, poner de manifiesto que el componente de laicidad presente en la propuesta originaria fue notoriamente dejado de lado durante el primer período de implementación (Bralich, 1989). Por otra parte, también supone recordar que la universalización del acceso a la enseñanza fue un objetivo que tardó mucho tiempo en ser alcanzado. Más allá de los esfuerzos realizados, e incluso considerando algunos de los resultados, tales como el incremento de la matrícula estudiantil en casi un 50% durante los primeros años de la reforma (Bralich, 1989), la asistencia efectiva y la culminación del ciclo de formación siguió siendo relativamente excepcional y en esa misma medida siguió siendo una preocupación de los actores educativos de la época.

Por los datos estadísticos que se han consultado, se viene en conocimiento de que la mayoría de los alumnos de las escuelas urbanas frecuenta las clases durante cuatro o cinco años, mientras que un escaso número va a las mismas más allá de ese límite, constatándose también que en las escuelas rurales no son muchos los niños que llegan a sumar más de tres años de asistencia. [...] Las diferentes materias que constituyen el programa urbano se desarrollan en siete años escolares consecutivos, de los cuales los cinco primeros comprenden y redondean los conocimientos que se han juzgado más indispensables, dejándose los dos últimos

años como ampliación o término de los anteriores, y destinados para aquellos alumnos que, aunque en menor número, desean cursarlos. El programa rural se desenvuelve y completa en tres años [Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897], pp. 86-87].

En términos generales, el escenario cultural en el cual la noción de urbanidad adquirió relevancia puede ser caracterizado como de diferenciación social, heterogeneización cultural, articulación de identidades y construcción de sensibilidades nacionales —todo ello sin que las contradicciones que de allí se derivaron supusieran un impedimento en la producción de un conjunto relativamente cohesionado—. Este aspecto se profundizó durante las primeras décadas del siglo XX y fue un elemento fundamental del proyecto político batllista, lo cual puede ser especialmente observado en los períodos en que José Batlle y Ordóñez ejerció la presidencia del país.¹³

El ascenso del batllismo significó, en este sentido, una nueva orientación en las formas de organización política del país, y contribuyó así a construir la base desde la cual se proyectó el desarrollo del Uruguay hacia las décadas siguientes. Si bien no fue la única manifestación de esta novedad, vale decir que ocupó un lugar destacado.¹⁴ Todo el desarrollo de este movimiento político dependía, de hecho, de la consolidación de un sistema político confiable y estable, que asegurara las condiciones mínimas que permitieran pensar transformaciones a largo plazo y así trazar un proyecto político de amplio alcance. En este sentido se orientaron las primeras acciones de Batlle y Ordóñez una vez que asumió como presidente en 1904, quien debió enfrentar un escenario político que no solo se presentaba como adverso para llevar adelante su programa de gobierno, sino que amenazaba la propia continuidad de su mandato.

En 1902, el Uruguay temía una guerra civil y su pronóstico más seguro parecía ser que las contiendas sangrientas entre colorados y blancos que habían dañado tanto a la economía del país como al espíritu de sus habitantes iban a continuar, por lo menos, durante las vidas de los ya adultos. En 1907, el Uruguay gozaba de una paz estable —no absoluta, por cierto, puesto que existían preocupaciones de revolución, complots y asesinatos— la economía había mejorado sólidamente, la política estaba basándose en elecciones y era posible hablar realísticamente de hacer del Uruguay un país notable por sus iniciativas avanzadas [Vanger, 1992, p. 348].

¹³ José Batlle y Ordóñez fue un actor político de muy larga trayectoria que formó parte del Partido Colorado. Fue presidente del Uruguay entre los años 1904 y 1907, y también entre los años 1911 y 1915; durante esos períodos impulsó un conjunto muy importante de reformas políticas, culturales, sociales y económicas. Su figura está asociada a la construcción del Estado uruguayo hasta el presente.

¹⁴ "La gran 'obra del presente' era transferir las luchas de los partidos del campo de batalla a la urna electoral" (Vanger, 1992, p. 85).

Gran parte de los esfuerzos vinculados con la construcción de una identidad uruguaya estuvieron dirigidos a la eliminación de las disputas internas que mantenían las divisiones territoriales tan marcadas, aun a fines del siglo XIX; entre esas disputas, una de las más relevantes fue la división campo/ciudad. Este no fue un camino sencillo, y mencionar las dos guerras civiles¹⁵ que marcaron esos años no hace más que ejemplificar con acontecimientos más o menos puntuales la existencia de diferentes sensibilidades en disputa. Esta diferenciación y complejización social y cultural —en otras palabras, la heterogeneización de la sociedad— implicó la difícil tarea de generar mejores condiciones para la interacción de grupos humanos diversos y con intereses antagónicos. La articulación de esas mismas diversidades acompañó y marcó la impronta en la construcción de identidades y sensibilidades en el Uruguay del novecientos, y contribuyó a la consolidación de un sentimiento nacional.

Este modelo de ciudadanía hiperintegradora sintetizaba sin dudas todo un conjunto de otros fenómenos y procesos sociales y culturales ya por entonces definitorios, que marcarían la historia uruguaya en las décadas venideras: desde el impacto de la reforma escolar [...] hasta las características del proceso de inmigración [...], la radicalización del impulso secularizador o la expansión de un modelo de fuerte medicalización en la sociedad [Caetano, 2011, p. 38].

Adicionalmente, cabe realizar una mención al proceso que Barrán (1992, 1993, 1995) caracterizó como de “medicalización de la sociedad”, fundamentalmente por la relevancia que este fenómeno tuvo en cuanto a los modos de conocimiento del cuerpo. En este sentido, debe jerarquizarse el hecho de que, de manera cada vez más frecuente y sistemática, comenzaron a establecerse relaciones entre ciertos campos de saberes sobre el cuerpo y sobre la naturaleza, y el ejercicio del gobierno. Dicho de otro modo, a partir de finales del siglo XIX resultó cada vez más habitual que profesionales del campo médico-sanitario se involucraran con tareas de gobierno, en múltiples niveles de la administración pública. Al mismo tiempo tendieron a consolidarse modos de intervención sobre los cuerpos, ciertamente novedosos para el escenario cultural uruguayo. En este escenario se tejieron solidaridades y complementariedades entre el campo de saber biomédico, el campo de intervención de la higiene, y diversos dispositivos de educación de los cuerpos (Soares, 2016; Dogliotti, 2018).

Entre otras cosas, esto se tradujo en una influencia creciente de grupos sociales que comenzaron a desempeñar un papel cada vez más importante en la producción de saberes y prácticas que orientaron los comportamientos de hombres y mujeres durante el período

¹⁵ La primera de ellas acaecida en 1897 y la segunda en 1904. Ambos levantamientos fueron liderados por el caudillo opositor Aparicio Saravia.

abordado en este trabajo. Sin lugar a dudas, el más influyente de estos grupos fue el que se estructuró en torno del saber y la práctica médica. Sin embargo, no se debería olvidar que la conformación de un discurso con pretensiones de cientificidad acerca del cuerpo —lo cual, en términos generales, ha sido definido como su invención (Barrán, 1995)— no estuvo exento de disputas. En este sentido, resultó tan importante la consolidación de un determinado discurso como la necesaria búsqueda de eliminación o descalificación de otros, inaceptables para sus detractores tanto por entenderlos inexactos como por la amenaza que significaba para esos sectores la existencia de una diversidad de relatos que pusieran en entredicho la creciente capacidad homogeneizadora y totalizante del discurso y la práctica médica. Tampoco debería haber dudas respecto de los esfuerzos por imponer una hegemonía que abarcara una dimensión epistémica tanto como una dimensión referida a los comportamientos.

No debía sobrevivir ninguna de las viejas teorías con que antes se abordaban los hechos y que solo servían para su interpretación caprichosa y prejuiciosa. Y si no había teoría, no importaba, la empiria más absoluta debía presidir la búsqueda de la cura del cuerpo. Saber por qué sucedían las cosas era útil, pero a los efectos del sanar interesaba el efecto de una terapia y no sus razones [Barrán, 1995, p. 9].

Al mismo tiempo, no resulta aventurado resaltar la coexistencia, a pesar de los esfuerzos realizados por esos mismos grupos sociales, de más de una discursividad sobre el cuerpo con pretensión de verdad, así como también la existencia de una disputa a nivel simbólico y la reivindicación de otros sectores de la sociedad por la legitimidad respecto de las prácticas de intervención sobre los cuerpos, o, más precisamente, las prácticas de cura. Incluso se podría explícitamente destacar las múltiples relaciones entre variadas sistematizaciones y diversos campos de conocimiento sobre los cuerpos —por ejemplo, las provenientes del campo médico, las vinculadas al naturismo (Lavin, 2024) o las derivadas de las prácticas religiosas— y afirmar que estas relaciones no se limitaron a la mutua exclusión o negación.

Retomando, una vez más, los trabajos del historiador uruguayo José Pedro Barrán, interesa señalar esta dimensión en la cual los saberes sobre el cuerpo que comenzaron a legitimarse desde el campo de la medicina se valieron de los ya existentes en otros ámbitos de intervención. En este sentido, expresa Barrán: “El saber médico, empero, se nutrió fundamentalmente del orden mental establecido, de los valores, las convenciones, los lugares comunes, los temores y las ansiedades, a menudo complejas y contradictorias, de aquella cultura” (1995, pp. 10–11).

En esa multiplicidad y en ese complejo entramado de relaciones epistémicas es donde concepciones que se podría interpretar como antagónicas encontraron puntos de super-

posición y diálogo. Es también allí donde mayor interés es posible identificar en cuanto a la comprensión de los procesos de educación de los cuerpos.

En definitiva, dos cuestiones resultan de particular interés: por un lado, explicitar la consolidación del campo de saberes médico-sanitarios como aquel que tendió a posicionarse como hegemónico en el Uruguay del novecientos, así como el vínculo que comenzó a establecerse entre ese campo y la proliferación de mecanismos de educación de los cuerpos, y, por otro lado, señalar una vez más la existencia de otros campos de saberes, cuya influencia debe ser considerada al intentar dimensionar los modos en que se conocía al cuerpo.

Al margen de cualquier referencia moral explícita, al margen de los tratados de urbanidad que fijan durante la época clásica el código de las posturas, el médico en cuanto tal ahora enumera los componentes de un buen porte. La "competencia" del terapeuta le otorga un mayor derecho a la exactitud. Se apega a una estética de la conformación. La "buena posición" se ofrece como lo que el cuerpo "es" en su propia constitución y parece definirse según un análisis de la naturaleza [Vigarello, 2005, p. 21].

Para comprender este convulsionado escenario cultural, social y político en el que las estructuras —las materiales y las que podrían ser ubicadas en el orden de las "mentalidades" o de las "sensibilidades"— se estaban urbanizando, resulta de interés analizar la noción de *urbanidad*, de modo de aportar a la comprensión de los sentidos que en torno de ella se entrelazaron, así como también a partir de allí contar con mayores y mejores insumos para entender la historia cultural del Uruguay.

Interesa poner de relieve que la urbanidad no habla únicamente de cómo se vivía en las ciudades, sino de cómo a partir de cierto momento empezó a ser una preocupación construir nuevos modos de vivir *con* las ciudades (Soares, 2022). La urbanidad —tanto si se la considera una noción transversal a múltiples fuentes del período como si se la analiza más específicamente como contenido de los programas educativos— informa acerca de cómo se construyeron nuevos vínculos con las ciudades y con los espacios rurales, y respecto a cómo comenzó a ser imperativo establecer esas relaciones. Dicho de otro modo, la organización de la vida de quienes habitaron en el Uruguay de inicios del siglo XX y muy en particular las prácticas de educación de los cuerpos pasaron a estar intrínsecamente vinculadas a una sensibilidad producida desde los centros urbanos, independientemente del lugar de residencia de cada quien, así se tratara de una ciudad o de un ámbito fuera de ella. En última instancia, si es cierto que la oposición entre medios urbanos y medios rurales es estructurante del modo de organización de la vida en nuestras sociedades modernas, igualmente cierto es que esta oposición no implica una mutua negación; por el contrario, entre unos y otros ámbitos se establecen relaciones y se tejen

solidaridades. Mucho más que como una negación del mundo rural, la predominancia de una perspectiva urbana puede ser vista como un modo particular de entendimiento respecto de cómo establecer esas relaciones.

Lo anterior ocurría a tal punto que, incluso cuando había testimonios que confirmaban la existencia de una perspectiva médico-sanitaria que “condena la ciudad y enaltece el campo” (Legnani, 1918, p. 65), ello no implicaba negar la centralidad que las ciudades progresivamente iban adquiriendo —que para el caso uruguayo con mucha claridad abarcó una dimensión política, una dimensión económica y productiva, y también una dimensión cultural—. Si bien desde esas mismas posiciones se podía afirmar que “toda la profilaxis no bastará jamás a eliminar los agentes morbígenos de la ciudad, y que, en cambio, el campo casi no exige medidas profilácticas” (Legnani, 1918, p. 65), esto no puede ser interpretado como una reivindicación del abandono de los espacios urbanos. En este mismo sentido, Legnani también expresaba que

...la ciudad no puede ser excluida; porque el hombre culto de nuestros días es incompatible con la vida campesina; porque ciudad implica sociabilidad y sin ella el progreso se detendría de pronto, etc., etc., —cuyas consideraciones, y muchas otras, obligarían a concluir en que si la Higiene exige el campo con exclusión de todo expediente, más vale renunciar a ella. De tales argumentos, el que más cuenta, por englobar a los demás, es el de que, lesionada la sociabilidad, se atacaría al progreso. La sociabilidad es la cohesión o la afinidad de los hombres. Gracias a ella forman un cuerpo solo, más fuerte que el cuerpo de las otras especies animales, y gracias a ella se fraguaron aquellos caracteres físicos y psíquicos de los cuales andamos enorgulleciéndonos a cada momento. Es su obra, la del genio de la especie. Esto sentado, se comprende que ir contra ella equivale a interrumpir nuestra historia lapidándola y renunciando por adelantado a nuestro evolutivo perfeccionamiento. Y la pretensión de la Higiene entonces será absurda, puesto que la Higiene salió de la sociabilidad, es carne de su carne, precisamente [Legnani, 1918, p. 66].

El objeto al que se refería la urbanidad era, en primer lugar, la difusión y la generalización de una sensibilidad construida desde una perspectiva urbana. Ciertamente, la urbanidad también refería a la regulación y la administración del crecimiento de los espacios urbanos en su dimensión material y arquitectónica; específicamente en su vínculo con la higiene. En este trabajo importa poner de relieve que esta noción contribuyó a difundir y consolidar una sensibilidad que priorizó la moderación de los comportamientos y la contención de los movimientos.

Debe señalarse que entre unos y otros aspectos evidentemente existieron vínculos, es decir, que entre la educación de la sensibilidad y la regulación de los espacios físicos también hubo influencias recíprocas, a tal punto que por momentos resulta difícil establecer con claridad los límites entre una esfera simbólica y del orden de la sensibilidad y

una esfera orientada a la administración de los espacios urbanos y a la organización del crecimiento de las ciudades en su dimensión material.

Es posible identificar indicaciones que se proyectaban sobre los cuerpos y se puede afirmar que tendieron a generalizarse. También se encuentran en las fuentes prescripciones morales que progresivamente se universalizaron. De este modo, nociones tales como “buena educación” se posicionaron como elementos relevantes desde el punto de vista social y cultural, y en torno a ellas se produjeron sentidos cuya comprensión resulta relevante desde la perspectiva de la historia cultural.

Estos elementos contribuyeron a consolidar prácticas y usos de los cuerpos. Todas estas eran cuestiones que no referían directamente al crecimiento de las ciudades desde un punto de vista arquitectónico o urbanístico, sino que estaban vinculadas a esta noción de urbanidad que desde fines del siglo XIX es posible encontrar en diversas fuentes.

Simultáneamente existió un desarrollo del urbanismo en diálogo con las preocupaciones higiénicas que impactó directamente en la organización del espacio urbano a nivel público y a nivel doméstico, tanto en lo referido a su diseño como a su administración. Como un complemento necesario a la noción de urbanidad, la higiene y la moral también influyeron en el campo del urbanismo (Puppo et al., 2022).

Más que de trazar líneas divisorias entre la urbanidad y el ordenamiento urbano, de lo que se trata aquí es de contextualizar una noción y de establecer con la mayor precisión posible su especificidad. Es decir, el propósito fue identificar aquellos puntos de mayor densidad conceptual, su vínculo y su articulación con otras nociones complementarias, y a partir de allí comprender de qué manera la urbanidad formó parte de un contexto cultural y social en el que se definieron orientaciones generales para la administración y la regulación de los espacios físicos, así como también lineamientos a partir de los cuales se proyectó el crecimiento de los centros urbanos (en particular de la ciudad de Montevideo, capital del país).

Los elementos principales de este análisis podrían sintetizarse de la siguiente manera: por un lado, los espacios urbanos pasaron a ocupar un lugar de centralidad a partir del cual se reconfiguraron las relaciones de las ciudades con los territorios ubicados fuera de ellas; por otro lado, se produjeron modificaciones significativas en los modos de concebir a la naturaleza y esto se tradujo en una diversidad de maneras de establecer relaciones con ella.

La urbanidad fue —esto es lo que este trabajo se propone demostrar— una de las instancias privilegiadas de educación de los cuerpos en el Uruguay del novecientos, estatus que compartió con la difusión de la cultura física y el impulso a las prácticas de higiene, entre otros dispositivos. Su presencia en los programas escolares sin dudas contribuyó a la expansión y la consolidación de toda una serie de indicaciones que abarcaron dimensiones aparentemente tan distantes como la vestimenta, la alimentación, los cuidados

asociados con la higiene corporal y las prácticas de cura, la práctica de ejercicios físicos, las prácticas sexuales, los usos del tiempo libre, entre otros. Para que esto fuera posible debió establecerse una relación entre una dimensión epistémica, en la que se produjeron y acumularon conocimientos sobre el cuerpo y sobre la naturaleza, y una dimensión más inmediata y concreta, en la que estos saberes se tradujeron en intervenciones cotidianas sobre esos mismos cuerpos.

Una mirada a los contenidos de los programas escolares: “Con especial cuidado foméntese las naciones de buena educación social”¹⁶

En este apartado interesa detenerse en el estudio de la urbanidad como contenido de los programas escolares para escuelas públicas (urbanas y rurales) vigentes en el Uruguay entre los años 1897 y 1917.

Para ello, en un primer momento se presenta el contenido de los programas escolares, dando cuenta de los temas que se proponía abordar a través de su enseñanza. En un segundo momento se intenta demostrar que en la coyuntura específica del Uruguay del novecientos la urbanidad fue un elemento relevante, que estaba en relación directa con todo un conjunto de nociones que tuvieron un rol central en el desarrollo de las transformaciones estructurales y profundas que la sociedad uruguaya se encontraba atravesando, en particular las referidas a la construcción de una sensibilidad más moderada —lo cual, en palabras de José Pedro Barrán, se podría interpretar como más “civilizada”—. Desde esta perspectiva es posible interpretar la afirmación que publicaba la revista *El Magisterio Uruguayo* en el año 1889: “[la] misión [de la educación], en el seno de los pueblos, es esencialmente civilizadora” (*El Magisterio Uruguayo*, 1889, n. 1, p. 4).

Antes de seguir avanzando en el análisis de los contenidos, se entiende oportuno introducir una digresión. Los programas escolares constituyeron un insumo de absoluta relevancia para el desarrollo de la reforma educativa y de las transformaciones que en ese marco se buscó generar. Tanto por el papel que tuvieron en ese proceso como por el hecho de que aparecen como una de las expresiones más claras de los consensos y los equilibrios logrados en una determinada coyuntura, el estudio de estas fuentes representa un gran interés en términos historiográficos. En este sentido, algunos actores del período consideraban que no era

¹⁶ Fragmento del contenido “Urbanidad”, correspondiente al cuarto año del ciclo de formación para escuelas urbanas y al tercer año para escuelas rurales, de acuerdo a lo indicado en el programa escolar vigente a partir de 1897 (Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897]).

...un misterio para nadie el grave perjuicio que ocasiona a los fines y propósitos de la enseñanza común, las deformidades e imperfecciones de nuestros programas vigentes, en materia de instrucción primaria. [...] Una reforma completa en los programas escolares, era —desde hace tiempo— una necesidad muy sentida y reclamada imperiosamente. Hoy, según la prensa montevideana, la reforma ha sido un hecho, estando ya confeccionados y aprobados los nuevos programas. Que vengan pronto a llenar su misión [*El Magisterio*, 1889, n. 1, pp. 9-12].

Debido al impacto que la universalización del sistema educativo tuvo en la sociedad, en el caso uruguayo este interés desborda los ámbitos educativos institucionalizados y permite conocer aspectos relevantes de la historia cultural del país.

Al detenernos, ahora sí, en los temas abordados como parte del contenido escolar "Urbanidad", es posible encontrar varios elementos de interés. En términos generales, por ejemplo, se identifican aspectos vinculados a la construcción de una relación con los espacios a transitar y ocupar (fueran estos espacios rurales o urbanos). Así mismo se observa la materialización de algunas de las solidaridades, complementariedades y continuidades antes mencionadas entre la urbanidad, la moral laica, que progresivamente iba consolidándose, y algunos preceptos religiosos preexistentes. Se puede ver, del mismo modo, cómo se empezaba a esbozar todo un conjunto de indicaciones respecto de los cuerpos, organizadas a partir de una búsqueda de la moderación de los movimientos y la contención de los comportamientos.

A continuación se transcriben textualmente los contenidos "Urbanidad" (indicado para ser enseñado entre el primero y el quinto año del ciclo escolar) y "Religión, moral y urbanidad" (indicado para sexto y séptimo) de los programas para escuelas urbanas:

1^{er} AÑO - URBANIDAD - Modo de conducirse en su casa, en la calle, en la escuela, en el templo, etc.

2^o AÑO - URBANIDAD - Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas en los años anteriores. Modo de conducirse en los espectáculos y juegos, en la mesa y en la conversación. Inconveniencia de las disputas y altercados.

3^o AÑO - URBANIDAD — Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas en los años anteriores. Actos de mala crianza que se deben evitar en la mesa, en la conversación, en las discusiones, en la calle, y, en general, en presencia de personas. Incúlquese este aforismo: "Procura conducirse a solas como si estuvieras en presencia de personas respetables". Relaciones entre superiores e inferiores; relaciones entre patrones y criados. Modo de conducirse con los vecinos.

4^o AÑO - URBANIDAD - Con especial cuidado foméntese las nociones de buena educación social adquiridas en los años precedentes. Modo de conducirse cuando se da o se recibe

hospitalidad. Modo de conducirse cuando se hacen o se reciben visitas; oportunidad y duración de las mismas según su carácter.

5° AÑO – URBANIDAD – Lo mandado en los años anteriores, ampliándolo con nociones sobre el modo de conducirse en los banquetes, en las reuniones de duelo, etc. Conveniencia de la presentación. Presentaciones ocasionales, especiales y por escrito.

6° AÑO – RELIGIÓN, MORAL Y URBANIDAD – Repásese con el mayor cuidado lo contenido en las diversas secciones que comprenden estas asignaturas durante los cinco años precedentes.

7° AÑO – RELIGIÓN, MORAL Y URBANIDAD – Como el año anterior [Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897]].

No debería resultar particularmente llamativo que en esta etapa inicial de la reforma educativa los programas oficiales mantuvieran como contenido la enseñanza de la religión (Greising, 2013; Caetano, 2014). Tomando en consideración los análisis ya introducidos en este texto (en particular a partir de los aportes de José Pedro Barrán y Jacques Gleyse), tampoco debería resultar llamativa su inclusión como parte de un mismo contenido junto con la moral y con la urbanidad, más bien se puede interpretar allí una expresión de las continuidades y solidaridades que siguieron existiendo entre sensibilidades y “órdenes mentales” que estaban transformándose. Esta mirada permitiría explicar que, si bien para los últimos dos años del ciclo de formación el contenido “Urbanidad” pasaba a llamarse “Religión, moral y urbanidad”, desde el punto de vista de los temas a trabajar no se proponía ninguna innovación y el programa simplemente se limitaba a indicar que se debía “repasar con el mayor cuidado” lo enseñado en los años anteriores.

Un segundo elemento queda en evidencia al comparar estos contenidos con los que formaban parte del programa para escuelas rurales vigente durante el mismo período. Para analizarlo se debe considerar que, como ya fue destacado en este trabajo, a partir de la incorporación del testimonio de la propia Comisión encargada de redactar los programas, una alta proporción de las niñas y los niños que asistían a las escuelas públicas a finales del siglo XIX e inicios del XX no completaban el ciclo de formación. Como forma de mitigar este hecho y frente a la constatación de que mayoritariamente se completaban los primeros cinco años en las escuelas urbanas y los primeros tres en las rurales, los programas de cada uno de los contenidos tendían a adaptarse de dos maneras complementarias. Por un lado, en los últimos dos años del ciclo de formación de las escuelas urbanas se evitaba introducir temas nuevos; por otro lado, en el caso de las escuelas rurales existía una adaptación del tratamiento de los temas, de modo de poder sintetizarlos y presentarlos en solo tres años. Evidentemente, esto hacía que su abordaje fuera menos abarcativo o menos profundo que en las escuelas urbanas. El contenido “Urbanidad” constituye la única excepción a estos procedimientos.

Si bien ya fue mencionado que en los dos últimos años del ciclo de formación de las escuelas urbanas no se introducían temas nuevos, el hecho de que el propio contenido pasara a denominarse “Religión, moral y urbanidad” representa una novedad relevante y muy significativa que no debería soslayarse. En todo caso, el primer criterio solo se estaría cumpliendo parcialmente. Por otra parte, en lo que refiere al segundo criterio de adecuación curricular de las escuelas rurales respecto de las urbanas, este es el único caso en el que, al comparar los programas, prácticamente todos los temas abordados se corresponden.

A continuación se transcribe textualmente lo indicado en el contenido “Urbanidad” para los tres primeros años del ciclo de formación en escuelas rurales.

1^{er} AÑO – URBANIDAD – Modo de conducirse en su casa, en la escuela, en el trayecto de la una a la otra, en el templo, etc.

2^o AÑO – URBANIDAD – Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas en los años anteriores. Modo de conducirse en los espectáculos y juegos, en la mesa y en la conversación. Inconveniencia de las disputas y altercados. Actos de mala crianza que se deben evitar en la mesa, en la conversación, en las discusiones, en la calle, y, en general, en presencia de personas. Incúlquese este aforismo: “Procura conducirse a solas como si estuvieras en presencia de personas respetables”. Relaciones entre superiores e inferiores; relaciones entre patrones y criados. Modo de conducirse con los vecinos.

3^o AÑO – URBANIDAD – Con especial cuidado foméntese las nociones de buena educación social adquiridas en los años precedentes. Modo de conducirse cuando se da o se recibe hospitalidad. Modo de conducirse cuando se hacen o se reciben visitas. Modo de conducirse en las reuniones de duelo. Conveniencia de la presentación de las personas y modo de hacerlo [Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897]].

Al realizar este recorrido por el contenido del programa, no parece demasiado aventurado destacar la importancia de la urbanidad como contenido de enseñanza. Y es posible afirmar que este lugar de relevancia puede deducirse de los dos aspectos antes mencionados: por un lado, por el tratamiento excepcional que este contenido tuvo dentro de la propuesta curricular y por el abordaje similar que se buscó que tuviera tanto en escuelas urbanas como en escuelas rurales; por otro lado, complementariamente, por el hecho de que, como fue mencionado anteriormente, la Comisión de Programa identificaba los contenidos “Urbanidad”, “Moral” y “Hábitos” como el eje estructurante de la propuesta de enseñanza —indicando que “además, se deben aprovechar *siempre* los incidentes de la escuela ó de la localidad que puedan servir para motivar una lección de moral” (Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897], p. 10)—. Esto, valga la mención, está presente en otras de las fuentes seleccionadas. Por ejemplo, la revista *El Magisterio*

Uruguay a finales del siglo XIX afirmaba que "la misión del maestro no es solo instruir sino, y muy sobre todo, educar moralmente" (*El Magisterio Uruguayo*, 1899, n.º 5, p. 2).

Dos elementos adicionales deberían mencionarse. En primer lugar, que en el año 1909 se aprobó la Ley N° 3441, mediante la cual se estableció la supresión de la enseñanza y la práctica religiosa en las escuelas uruguayas; al mismo tiempo esta normativa, presentada por el diputado Genaro Gilbert, encomendó a la Dirección General de Instrucción Pública determinar en qué casos correspondería sancionar a los maestros que transgredieran esa disposición. En la medida en que los programas escolares siguieron vigentes ocho años más, luego de su aprobación, se impone la interpretación de que existieron adecuaciones en la enseñanza de los contenidos analizados en este artículo. Necesariamente, esto implicó un espacio de toma de decisiones poco frecuente por parte de quienes implementaban cotidianamente sus propuestas educativas.

En segundo lugar, llama la atención que el texto de los programas es muy poco preciso respecto de los contenidos que efectivamente debían enseñarse. Dicho de otro modo, no se desprende de la lectura de los programas cuáles eran las "naciones de buena educación social", los "modos de conducirse" o las "buenas maneras" que debían cultivarse. Esta escasa rigurosidad de los programas refuerza la importancia de que el análisis del contenido "Urbanidad" tome en consideración otras fuentes documentales.

A partir de estos dos elementos conviene mencionar un aspecto paradójico, en particular si consideramos los aportes de Narodowsky (1994). Según este autor, las reglas de civildad contribuyeron a la consolidación de la pedagogía moderna, y su incorporación estuvo asociada a la propia constitución de una estrategia de control de los cuerpos infantiles; no obstante, para que eso fuera posible debían establecerse normas estrictas y parámetros precisos de comportamiento.

A continuación, la propuesta es demostrar que el entendimiento cabal de la urbanidad como contenido escolar requiere de una comprensión más amplia del proceso de transformación que la sociedad uruguaya se encontraba atravesando. Con esto se busca expresar que el lugar destacado que tuvo la urbanidad excedió los ámbitos educativos formales e institucionalizados. Dicho de otro modo, moral, hábitos y urbanidad, considerados en relación con el problema aquí analizado, no constituyeron únicamente uno de los contenidos de los programas escolares, sino que esa continuidad que los ubica como objeto de enseñanza privilegiado es la que hace imposible distinguir la urbanidad de las preocupaciones morales que comenzaron a ser dominantes, de comportamientos y actitudes que tendieron a instalarse y en torno a los cuales fue posible favorecer la consolidación de una sensibilidad que ciertos sectores sociales buscaron difundir y legitimar.

En este sentido, podría hacerse referencia a la circulación que tuvo en Uruguay el *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de los jóvenes de ambos sexos; en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales; precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre*, escrito por Manuel Antonio Carreño (1892). Tanto por sus contenidos como por la amplia difusión que tuvo en diversos países de la región, la lectura de este manual resulta de interés para este trabajo. En esta oportunidad, no obstante, el foco estará en las producciones realizadas por autores locales, presentes en revistas o manuales publicados en Uruguay.

Un ejemplo de ello se encuentra en el volumen VII de la revista *El Maestro* (1878), en lo que se podría considerar como un antecedente directo de la incorporación de la urbanidad como contenido a ser enseñado en las escuelas —importa destacar que la publicación de este volumen de la revista se realizó casi veinte años antes de que se comenzaran a implementar los programas aquí analizados—, donde ya se hacía referencia a los “preceptos de urbanidad”, indicando lo siguiente:

Los deberes de civilidad no son un simple convenio ni una etiqueta inútil, sino una ley nacida de la necesidad [...] Las leyes o reglas que rigen en esta materia, son las que conforme a la razón y a la buena moral han establecido en los países cultos los hombres doctos y bien educados... [*El Maestro*, 1878, vol. VII, p. 47].

De manera análoga se expresaba la revista *El Magisterio Uruguayo*, ya en los últimos años del siglo XIX. En este caso lo hacía indicando los “deberes de las niñas”. Si bien no constituye el foco de este análisis, a partir de la transcripción de un fragmento de este documento, a continuación podrá apreciarse que también la urbanidad formó parte de un conjunto de nociones que contribuyeron a reforzar las desigualdades de género, la división social del trabajo y la construcción de estereotipos respecto de aquello que ciertos sectores de la población consideraban “propio del sexo femenino”.

Probablemente las niñas creerán no tener obligaciones, ni deberes algunos que cumplir. Si así piensan, ¡cuán equivocadas están! [...] Las hay sobre moral, urbanidad, economía doméstica, ocupaciones caseras y hasta de labores y profesiones propias del sexo femenino, cosas todas que conviene tratar, para que lleguen a ser unas excelentes mujeres de bien, juiciosas, honradas y decentes, laboriosas y económicas; que sepan cumplir sus deberes de madre, de esposa y dueña de casa; que conozcan, ejecuten y hagan ejecutar las tareas relativas al arreglo interno de orden, limpieza, higiene y economía que debe reinar, sin lo cual no puede haber contento ni tranquilidad en el hogar... [*El Magisterio Uruguayo*, 1899, n.º 6, p. 6].

Es posible asimismo hacer referencia al modo en el que la urbanidad se complementó con la higiene y a cómo esto implicó una mirada sobre los cuerpos. A partir de allí, se puede

pensar cómo la urbanidad contribuyó a tejer el vínculo de la higiene con los campos de saber de la anatomía y la fisiología.¹⁷

Las reglas de higiene son, por un lado, reglas de moral, porque nos enseñan cómo se cumplen los deberes que tenemos para con nuestro cuerpo y nuestra inteligencia, así como para con el cuerpo i la inteligencia de nuestros semejantes; i son, por otro lado, anatomía i fisiología aplicadas, que consisten precisamente en conclusiones i consecuencias que se derivan de las nociones que suministran aquellas ciencias. Siendo esto así, se deduce que la enseñanza de la fisiología en las escuelas reclama su complemento natural que es la enseñanza de la higiene; i que esta ciencia debe enseñarse haciendo notar sus relaciones íntimas con los datos anatómicos i fisiológicos... [Berra, 1887, pp. 5-6].

Este texto del pedagogo Francisco Berra participaba de la lógica del propio campo educativo y se lo presentaba como una obra que servía “de consulta a los maestros de las escuelas primarias de la República O. del Uruguay por resolución de la Dirección de Instrucción Pública” (Berra, 1887, p. 1).

En un registro similar aparece el libro escrito por Francisco Martínez Vázquez, titulado *El cuerpo humano: nociones elementales de anatomía, fisiología e higiene* (1912), obra que aportó una propuesta de sistematización que acompañaba la implementación de los contenidos presentes en los programas escolares vigentes.

Las fosas nasales son las vías naturales para la entrada del aire y no deben obstruirse con nada; así es que no debe ponerse en la nariz ningún cuerpo extraño y menos aún los dedos; porque aparte de ser esto muy peligroso y antihigiénico, es una grave falta de urbanidad [Martínez, 1912, p. 17].

Este registro muestra que la urbanidad también estuvo directamente relacionada con la forma en que los cuerpos eran concebidos y con los procesos más amplios en los cuales los cuerpos eran producidos. Más allá de que se hayan presentado como contenidos separados, es posible identificar relaciones muy estrechas entre todos estos temas, de modo tal que moral, hábitos, higiene, anatomía y fisiología se entrecruzaron y se complementaron entre sí.

A partir de estos elementos, se considera aquí que la urbanidad puede ser entendida como una noción relevante a la hora de abordar el estudio de los procesos de educa-

¹⁷ Si bien no refiere exactamente al objeto que este trabajo se propone analizar, resulta útil mencionar que el programa escolar vigente a partir de 1897 presentaba el contenido “Cuerpo humano”, en el que los saberes provenientes del campo de la anatomía y de la fisiología se entretrejan permanentemente con prescripciones higiénicas. Esta mirada se profundizó —o al menos se explicitó— a partir del año 1917, cuando la entrada en vigencia del siguiente programa escolar sustituyó ese contenido por otro que abordaba prácticamente los mismos temas, cuyo título fue “Anatomía, fisiología e higiene”.

ción de los cuerpos desde la perspectiva de la historia cultural del Uruguay, más aún si se limita este estudio al período en el que las transformaciones de las mentalidades y las sensibilidades daban cuenta de la instauración y la consolidación de un modelo de organización de la vida —tanto desde un punto de vista material como simbólico— a partir de parámetros urbanos.

Consideraciones finales

A partir de la revisión del contenido “Urbanidad” presente en los programas escolares vigentes entre los años 1897 y 1917, para los años primero a quinto de las escuelas urbanas y primero a tercero de las escuelas rurales, y del contenido “Religión, moral y urbanidad”, presente en los programas de sexto y séptimo vigentes para las escuelas urbanas durante ese mismo período, es posible afirmar que esta noción ocupó un lugar de relevancia en la forma en que se organizaron los procesos de educación de los cuerpos en el Uruguay del novecientos. Esto resulta de interés para comprender con mayor profundidad la historia cultural del Uruguay, así como también para entender algunas de las complejidades del campo de la educación y del sistema educativo uruguayo.

Más allá de los cambios en la esfera económica y productiva, o de las profundas transformaciones en lo político, en este trabajo se intentó destacar algunos aspectos culturales y sociales de absoluta relevancia, en particular la modificación en la matriz poblacional del país y una dinámica demográfica cuya importancia resulta insoslayable desde la perspectiva del problema de investigación abordado. Sin pretender simplificar la complejidad inherente, se destacó un elemento crucial: fue durante el período considerado que los espacios urbanos (en particular la ciudad de Montevideo) se posicionaron como centros de referencia cultural, política y social para el conjunto de la población del Uruguay.

Es posible referir a un desplazamiento profundo en las relaciones que se establecieron por parte de quienes habitaron el territorio uruguayo con sus respectivos entornos —fueran estos urbanos o rurales—, y allí radica el principal interés por indagar respecto a esta noción. Sin dejar de lado aspectos vinculados al crecimiento físico de las ciudades, o incluso a los modos de organización de los ámbitos urbanos, la urbanidad principalmente informa acerca de los modos de habitar los espacios en términos generales, dice sobre las maneras de concebir a la naturaleza y sobre las relaciones que se establecieron con ella, y, sobre todo, ayuda a comprender un escenario cultural complejo, en el que las sensibilidades eran producidas, en el que los cuerpos eran educados y en el que diversas sistematizaciones de movimientos corporales eran enseñadas.

Además de ser un contenido de los programas escolares que estuvieron vigentes entre finales del siglo XIX e inicios del XX, la urbanidad puede ser entendida como un disposi-

tivo relevante en términos de educación de los cuerpos. Por esto mismo su comprensión contribuye a entender la historia cultural del Uruguay del novecientos.

Esta noción abarcó diversos aspectos, que incluyeron las vestimentas, la contención de los comportamientos en la mesa, la regulación de la alimentación o la organización de diversas relaciones. A su vez, se complementó con otros dispositivos análogos, tales como la “moral”, la “higiene” y las “buenas costumbres”, entre otros. También es posible considerar que está indirectamente relacionada con la transformación de las prácticas de cura y el interés por difundir la realización de ejercicios físicos o por regular las prácticas sexuales. Es por todos estos motivos que es necesario ubicarla como un elemento relevante en lo que refiere a la educación de las sensibilidades.

El estudio de la urbanidad da cuenta de los procesos de educación de los cuerpos que se desplegaron en el Uruguay a inicios del siglo XX, en particular los referidos a la educación de los cuerpos de niños y niñas al interior de las instituciones educativas, aunque no exclusivamente. Los cambios que es posible constatar a este respecto deben ser interpretados como efecto de transformaciones profundas que la sociedad uruguaya atravesó durante ese período. Más específicamente, la investigación realizada confirma que esta noción formó parte de un entramado de significados que se configuró en esos mismos años. En esta reconstrucción de sentidos tres elementos se combinaron de manera novedosa: a) la moderación (también se podría decir el equilibrio o la búsqueda de un “justo medio”), entendida como el objetivo principal a ser alcanzado; b) la moral (ya fuera en su versión laica o en la articulación con la práctica religiosa), en una función de principio estructurante de los sentidos y significados, y c) la pretensión de racionalidad y cientificidad (que no siempre ni necesariamente implicó una relación con la posibilidad de demostración empírica de lo que se afirmaba), como procedimiento de legitimación de posiciones y prácticas.

Si bien es cierto que la urbanidad jugó un papel relevante en el escenario cultural uruguayo, esto fue en la medida en que permitió traducir ciertos conocimientos sobre el cuerpo y sobre los espacios —rurales y urbanos— en intervenciones relativamente sistemáticas orientadas en el sentido de educar los cuerpos.

Respecto de esto, dos aspectos podrían destacarse. En primer lugar, la urbanidad operacionalizó una función disyuntiva en el ámbito de los cuerpos, es decir, contribuyó a desplegar una función clasificatoria y vinculante entre quienes habitaban el Uruguay a inicios del siglo XX —función que, lejos de ser neutra, expresó jerarquías y relaciones de poder respecto de los cuerpos—. Inmediatamente y en segundo lugar, fue posible su sistematización y su traducción en términos pedagógicos, es decir, existió la posibilidad de que la urbanidad pasara a constituirse como un contenido a ser enseñado a través de un programa escolar. Ambos elementos resultan absolutamente relevantes, tanto para

comprender los procesos de educación de los cuerpos como para entender los modos de establecer relaciones con los espacios urbanos y con la naturaleza.

Como cierre de este artículo, únicamente resta mencionar un elemento que merecería ser profundizado en futuras investigaciones. Esta noción en torno de la cual a lo largo de estas páginas se intentó demostrar que se entretijeron significados que tuvieron una importancia sustantiva en la construcción de las sensibilidades durante los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX y estos contenidos del programa escolar oficial que fueron presentados como parte de la "latitud que la enseñanza debería tener" no tuvieron continuidad en el programa que entró en vigencia a partir del año 1917. Valga aclarar que no dejó de ser una preocupación la educación de las sensibilidades a partir de parámetros urbanos; tampoco desaparecieron las prescripciones morales de los programas escolares ni las indicaciones orientadas a la moderación de los comportamientos. Así mismo, la higiene siguió presente y amalgamada a los conocimientos anatómicos y fisiológicos, y siguió consolidándose como un ámbito de intervención que contribuyó a establecer ciertos modos de relacionamiento con la naturaleza y con los espacios urbanos.

Quizás sea posible esbozar la hipótesis de que el hecho de que la urbanidad se constituyera como un contenido fue una consecuencia de la coyuntura muy específica del período referido. Avanzando un paso más en este sentido, se puede afirmar que el momento de transición en el que la sociedad uruguaya se encontraba explicaría la necesidad que se tuvo de jerarquizarla. Si esto fuera cierto, una vez consolidada la centralidad de los espacios urbanos y ya sin dudas de que sería a partir de ella que se configurarían los vínculos con los ámbitos rurales, dejó de ser necesario otorgarle ese destaque. En este caso, se debería asumir que los sentidos que esta noción abarcaba cuando se la presentaba como un contenido estaban presentes a través de la enseñanza de los otros contenidos del programa escolar que entró en vigencia en 1917. No obstante, esto deberá ser objeto de otra investigación.

Referencias

- Barrán, J. P. (1992). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. Tomo 1. El poder de curar*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1993). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos. Tomo 2. La ortopedia de los pobres*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos. Tomo 3. La invención del cuerpo*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P., Caetano, G., y Porzecanski, T. (dirs.) (2004). *Historias de la vida privada en el Uruguay: el nacimiento de la intimidad 1870-1920*. Taurus.

- Barrán, J. P., y Nahum, B. (1979a). *Batlle, los estancieros y el imperio británico. Tomo I. El Uruguay del novecientos*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P., y Nahum, B. (1979b). *Batlle, los estancieros y el imperio británico. Tomo 6. Crisis y radicalización, 1913-1916*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Berra, F. (1887). *Nociones de higiene privada y pública*. Librería Nacional de A. Barreiro y Ramos.
- Bralich, J. (1989). *José Pedro Varela; sociedad burguesa y reforma educacional*. Ediciones del Nuevo Mundo.
- Caetano, G. (2011). *La república batllista*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Caetano, G. (2014). *El Uruguay laico; matrices y revisiones*. Taurus.
- Carreño, M. A. (1892). *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de los jóvenes de ambos sexos; en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales; precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre*. Librería de Garnier Hermanos.
- Dogliotti, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay: (1874-1948)*. Ediciones Universitarias-CSIC.
- Dogliotti, P. (2018). Educación del cuerpo, higiene y gimnástica en la conformación de la educación física escolar en el Uruguay (1874-1923). *Historia de la Educación-Anuario*, 13(2). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772012000200004&script=sci_arttext&tlng=en
- El Maestro (1878). *El Maestro*, vol. VII.
- El Magisterio (1889). *El Magisterio*, n. 1.
- El Magisterio Uruguayo (1899). *El Magisterio Uruguayo*, nn. 1, 5, 6.
- Frega, A. (2019). Philosophical polemics, school reform, and nation-building in Uruguay, 1868-1915: Reforma Vareliana and Batllismo from a transnational perspective. *Hispanic American Historical Review*, 99(1), 170-172. <https://doi.org/10.1215/00182168-7288248>
- Gleyse, J. (2010). *Le vert et le chair: Un siècle de bréviaires de la République. Une archéologie du corps dans les manuels scolaires français de morale et d'hygiène (1880-1974)*. L'Harmattan.
- Greising, C. (2013). El estado laico en debate: laicistas radicales y una propuesta de monopolio estatal de la educación. *Páginas de Educación*, 6(2), 97-118. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000200005&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lavin, A. (2024). La ciencia al alcance de la ciudadanía. Naturismo uruguayo de principios del siglo XX. *Cuadernos del CLAEH*, 43(120), 147-166. <https://doi.org/10.29192/clae43.2.9>
- Legnani, M. (1918). *Esbozo de una higiene integral*. Imprenta Artística de Dornaleche Hermanos.
- Martínez Vázquez, F. (1912). *El cuerpo humano: nociones elementales de anatomía, fisiología e higiene*. Instituto Martínez Vázquez.
- Méndez Vives, E. (2007). *El Uruguay de la modernización, 1876-1904*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Nahum, B. (1988). *La época batllista. 1905-1929*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Narodowsky, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Puppo, M. E., Nóbile, C., y Sader, A. (2022). Urbanismo epidémico. La medicalización de la vida urbana en Montevideo en el primer tercio del siglo XX. *Ciudades*, (25), 153-179. <https://doi.org/10.24197/ciudades.25.2022.153-179>
- Ruggiano, G. (2017). *Ser un cuerpo educado: urbanidades en el Uruguay (1875-1918)* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Estadual de Campinas, Brasil. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322135>

- Soares, C. (2014). Educação do corpo. En F. González y P. Fensterseifer (orgs.), *Dicionário Crítico de Educação Física* (pp. 219-225). Unijui.
- Soares, C. (2016). *Uma educação pela natureza. A vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana*. Autores Associados.
- Soares, C. (2021). Educação do corpo: apontamentos para a historicidade de uma noção. *Educar em Revista*, (37). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76507>
- Soares, C. (2022). Veredas: Caminhos trilhados e a trilhar na pesquisa sobre a história da ginástica. En A. Moreno, E. Amgarten Quitzau, M. Moraes e Silva y A. da Cunha Baía (orgs.), *Corpo e ginástica na história: métodos, sujeitos, instituições e manuais* (pp. 19-46). Mercado das Letras.
- Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria (1907[1897]). *Programas escolares aprobados por resolución gubernativa de fecha 1° de febrero de 1897*. Dirección General de Instrucción Primaria.
- Vanger, M. (1983). *El país modelo. José Batlle y Ordóñez 1907-1915*. Arca/Ediciones de la Banda Oriental.
- Vanger, M. (1992). *José Batlle y Ordóñez. El creador de su época (1902-1907)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Vigarello, G. (2005). *Historia de la belleza: el cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*. Nueva Visión.

La crítica de Gregorio Torres Quintero a la Escuela Racionalista de José de la Luz Mena en Yucatán (1915–1918)

Gregorio Torres Quintero's critique of José de la Luz Mena's Rationalist School in Yucatán (1915–1918)

Joaquín Arce Castelán*

Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar la crítica que hizo el profesor Gregorio Torres Quintero al proyecto denominado como Escuela Racionalista, el cual fue defendido y puesto en práctica por el profesor yucateco José de la Luz Mena y Alcocer entre los años de 1915 y 1918. Se emplea la perspectiva de la historia intelectual como enfoque de análisis. Se brinda una descripción de la propuesta de Mena y Alcocer respecto de su proyecto alternativo para el estado de Yucatán, enfocándose en su ideal educativo, objetivo, fundamentos teóricos y su plan-programa. Se revisa la crítica de Torres Quintero a dicha propuesta como Jefe del Departamento de Educación Pública de la entidad. Finalmente, se hace una reflexión sobre el impacto del choque ideológico de las posturas de ambos personajes para con la educación yucateca.

Palabras clave: Educación, Gregorio Torres Quintero, historia intelectual, ideología, José de la Luz Mena y Alcocer.

* Universidad Nacional Autónoma de México, Programa de Posgrado en Pedagogía. Licenciado, Maestro y doctorando en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Entre los años 2019 y 2020 laboró en el Archivo Histórico de la Ciudad de México "Carlos de Sigüenza y Cóngora" como parte del área de Organización documental. Sus áreas de interés son la historia de la educación y la teoría pedagógica. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0088-5816>, correo electrónico: jacbeta.7@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Arce Castelán, J. (2025). La crítica de Gregorio Torres Quintero a la Escuela Racionalista de José de la Luz Mena en Yucatán (1915–1918). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(25), 67–83. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.611>



Abstract

The objective of this article is to analyze the critique made by Professor Gregorio Torres Quintero of the project known as the Rationalist School, which was defended and implemented by the Yucatecan professor José de la Luz Mena y Alcocer between 1915 and 1918. The study employs the perspective of intellectual history as its analytical framework. It provides a description of Mena y Alcocer's proposal regarding his alternative educational project for the state of Yucatán, focusing on its educational ideal, objectives, theoretical foundations, and curriculum. The article examines Torres Quintero's critique of this proposal in his role as Head of the Public Education Department of the state. Finally, it reflects on the impact of the ideological clash between both figures on education in Yucatán.

Keywords: *Education, Gregorio Torres Quintero, intellectual history, ideology, José de la Luz Mena y Alcocer.*

Introducción

Las ideologías siempre han estado presentes en la conformación de los proyectos políticos y sociales en el devenir de la historia humana, al menos desde finales del siglo XVIII con el advenimiento de la Revolución francesa. Desde ese momento han tenido lugar pugnas entre diferentes posturas con el objeto de mostrarse como la mejor opción y, con ello, hacer operativo su programa político. La educación no escapa a este engranaje socio-político-cultural. De ahí que sea imprescindible hacer ejercicios de reflexión respecto al tipo de formación que se ha de llevar a cabo en una sociedad, sobre todo en las instituciones de educación creadas por el Estado para tal efecto.

En el marco de lo anterior, el objetivo de la presente disertación es analizar la crítica que hizo el profesor Gregorio Torres Quintero (1866-1934)¹ al proyecto denominado

¹ Gregorio Torres Quintero nació el 25 de mayo de 1866 en la capital homónima del estado de Colima. Comenzó a trabajar desde niño voceando en el mercado y vendiendo cajas de cerillos, por lo que inició su educación escolar hasta los diez años de edad. En 1876 Torres Quintero ingresó a la primaria lancasteriana "Escuela del Progreso" dirigida por Francisco Pamplona. Por su alto aprovechamiento académico ingresó al Liceo de Varones, escuela de élite en Colima, de la cual se graduó con honores el 20 de marzo de 1883, recibiendo la máxima distinción de "Preceptor de primer orden". Posteriormente fue becado por el gobierno del Estado de Colima para formar parte de la primera generación de estudiantes de la Escuela Normal de la Ciudad de México, entre los años de 1888 y 1891. Se recibió como "Profesor de Instrucción Primaria". Trabajó como funcionario público al servicio de la educación en el gobierno de su estado natal (Colima) (1893-1899), el Gobierno Federal en su Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1899-1905) y Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905-1916), el Gobierno del Estado de Yucatán (1916-1918), el Gobierno del Estado de México (1919-1920) y la Secretaría de Educación Pública a cargo de José Vasconcelos (1921-1923). Teóricamente fue partidario de la corriente de la "enseñanza objetiva", así como de la "escuela por la acción" (*learning by doing*) de John Dewey. Se distinguen en la vida del personaje tres grandes facetas: una pedagógica, una política y otra literaria. En 1904 publicó el *Método onomatopéyico para la enseñanza de la lectura-escritura*, además de publicar libros de texto sobre historia y geografía, así como libros de leyendas, cuento y poesía. Falleció el 28 de enero de 1934 en la Ciudad de México (Hernández Corona, 2004).

como Escuela Racionalista, el cual fue defendido y puesto en práctica por el profesor José de la Luz Mena y Alcocer (1883–1946)² en Yucatán entre los años de 1915 y 1918. Dicho análisis se hace con base en el enfoque de la historia intelectual.

Para lograr lo anterior, el texto se divide en cuatro apartados. En el primero se desarrollan los principales argumentos que tiene el historiador francés contemporáneo François Dosse (2007) con el objeto de conformar un marco de análisis que permita dar cuenta del contexto social de Yucatán entre los años de 1915 y 1918, así como de la crítica que enarboló el profesor colimense Torres Quintero al proyecto alternativo de la Escuela Racionalista de su colega yucateco, el profesor José de la Luz Mena y Alcocer.

En el segundo apartado se desarrolla de manera sucinta el contexto del gobierno del general de división Salvador Alvarado como gobernador de Yucatán entre los años de 1915 y 1918, así como la celebración de los Congresos Pedagógicos en la entidad entre esos años, con el objeto de discutir e implementar la Escuela Racionalista, así como las reticencias al proyecto por parte de Torres Quintero como jefe del Departamento de Educación Pública del Estado.

En el tercer apartado se hace una revisión del proyecto de la Escuela Racionalista de José de la Luz Mena, dejando entrever su ideal educativo, sus bases teóricas, así como las posturas ideológicas en las cuales se sostiene, tales como el anarcocomunismo, o bien anarquismo libertario, así como una reflexión respecto a la crítica que Mena y Alcocer hizo a la instrucción y transmisión de la cultura en el modelo de la escuela que puede considerarse como “tradicional”, la cual desde el racionalismo se intentaba combatir.

En el cuarto y último apartado se desarrolla la crítica que el profesor Gregorio Torres Quintero hizo al proyecto educativo de los racionalistas desde su posición como jefe del Departamento de Educación Pública de la entidad yucateca. Se habla sobre las principales acciones coercitivas —desde la óptica de Mena y Alcocer— que ejerció el profesor colimense para con los profesores racionalistas mientras el general Alvarado fungía como

² José de la Luz Mena y Alcocer nació en la comunidad de Izamal, en el estado de Yucatán, el 2 de marzo de 1883. Estudió en la Escuela Perseverancia, la cual era dirigida por sus padres. Posteriormente se formó como docente de primaria en la Escuela Normal de Profesores de dicho estado. Fungió como catedrático en el Instituto Literario de la entidad federativa aludida. En el ámbito político sirvió para los gobiernos estatales de Salvador Alvarado (1915–1918) y Felipe Carrillo Puerto (1922–1924). Fue nombrado por Carrillo Puerto como Jefe del Departamento de Educación Pública del Estado en 1923. Asimismo, sirvió como diputado tanto local como federal por parte del Partido Socialista del Sureste. De vuelta en el ámbito educativo, el profesor Mena participó en los Congresos Pedagógicos Estatales Yucatecos de 1915 y 1916. En esos espacios se discutieron temas polémicos como la educación mixta o coeducación de los sexos y la educación racionalista. En 1917 puso en práctica este tipo de educación en un plantel de primaria ubicado en el barrio de Chuminópolis en la ciudad de Mérida. Con el apoyo del gobernador Carrillo Puerto, Mena intervino de manera importante en la creación y promulgación de la “Ley de Enseñanza Racionalista en el Estado de Yucatán”. Con el fusilamiento de Carrillo Puerto en 1924, el proyecto de la Escuela Racionalista sufrió un declive importante. El profesor falleció en la Ciudad de México el 13 de enero de 1946 (León, 2011).

gobernador de la entidad, así como el posterior declive del profesor colimense y ascenso de los grupos nacionalistas y socialistas de izquierda de la entidad una vez que el general sinaloense abandonó la gubernatura yucateca en 1918.

Se finaliza con una serie de consideraciones que permiten hacer una reflexión de cómo los choques ideológicos tienen como resultado la conformación, auge, así como desaparición de determinadas instituciones y/o proyectos políticos y sociales, que para este caso particular se trató de la Escuela Racionalista de Mena y Alcocer, la cual partía de un ideal politizado, con una visión crítica del sistema capitalista y las relaciones de dominio; que se enfrentó ante un funcionario formado por la vieja guardia liberal porfirista, quien tenía una mayor predilección por el sostenimiento de las instituciones en un Estado jerárquico y la emulación de las consideradas potencias mundiales, tales como los Estados Unidos de América y países europeos como Alemania, Francia y el Reino Unido.

La historia intelectual como enfoque de análisis

Con el objeto de comprender la crítica que realizó el profesor Gregorio Torres Quintero al proyecto alternativo de la Escuela Racionalista de su colega yucateco José de la Luz Mena y Alcocer en el Yucatán de 1916, es preciso emplear un enfoque de análisis de base. Para este caso en particular se retoma el enfoque de la historia intelectual, teniendo como a uno de sus principales estudiosos al historiador francés François Dosse.

La *historia intelectual*, como un enfoque historiográfico de análisis, permite comprender las producciones culturales en su contexto histórico, resaltando tanto la individualidad de los autores como el entorno que dio forma a sus ideas. Dicho de otra forma, esta corriente del pensamiento es de carácter materialista/contingente, la cual, a diferencia de la *historia de las ideas* —de tipo idealista/trascendental— busca analizar las ideas de los autores con énfasis en la coyuntura en que se produjeron las mismas, en lugar de buscar un fundamento “teleológico”, es decir, una finalidad última de todos los quehaceres de la humanidad —la obra intelectual incluida— en su devenir histórico. Entre las décadas de los años 1950 y 1960 la historia intelectual era vista con cierto desdén, ya que las aproximaciones que ponderaban asuntos como lo biográfico o lo político eran considerados “objetos, todos ellos, devaluados por la historia erudita” (Dosse, 2007, p. 12). No obstante, este enfoque ha ido ganando aceptación en el ámbito académico como una vía para que, sin una pretensión totalizadora y/o hegemónica, “se expresen al mismo tiempo las obras, sus autores y el contexto que los ha visto nacer” (Dosse, 2007, p. 14).

El objetivo de la historia intelectual no solo se decanta al análisis de textos o sistemas de pensamiento aislados, sino en la inserción de estos en una trama compleja donde se

entrecruzan influencias diacrónicas y sincrónicas. En palabras de Carl Schorske —historiador norteamericano—, la historia intelectual posiciona cada obra en una

encrucijada de dos líneas de fuerza: una vertical, diacrónica, a través de la cual vincula un texto o un sistema de pensamiento a todo lo que les ha precedido en una misma rama de la actividad cultural [...] la otra, horizontal, sincrónica, por lo que la historia establece una relación entre el contenido del objeto intelectual y lo que se hace en otros dominios en la misma época [Schorske, 1983, citado en Dosse, 2007, p. 15].

Por ende, este enfoque de análisis resulta relevante para estudiar la crítica de Gregorio Torres Quintero al proyecto de la Escuela Racionalista yucateca de José de la Luz Mena, pues esta se entiende no solo desde la postura individual del autor sino también como una reacción que revela tensiones culturales e ideológicas en el México posrevolucionario.

Asimismo, el estudio de los intelectuales implica reconocer su naturaleza polifónica y polimorfa, la cual, de acuerdo con Dosse (2007), no responde a una definición fija y unívoca —lo que refuerza el carácter contingente del enfoque de análisis—. El concepto de “intelectual” puede variar según el enfoque que se adopte, ya sea sustancialista o nominalista, lo cual plantea el desafío de definir a los autores y sus obras más allá de etiquetas normativas o apriorísticas (Dosse, 2007). Por ello, en la historia intelectual, “tiene que quedar abierta [la noción de intelectual] a la pluralidad de estas figuras” (Dosse, 2007, p. 34), cada una representando matices específicos dentro del campo de la expresión en el ámbito aludido.

En síntesis, el análisis de la crítica de Torres Quintero a la Escuela Racionalista de Mena pretende adoptar un enfoque que contemple las circunstancias personales y académicas de los protagonistas, así como las transformaciones sociales, políticas y culturales que influyeron en sus posturas y reacciones. La historia intelectual, al dar cuenta de la relación dialéctica entre las ideas, sus creadores y el entorno en que fueron concebidas, permite situar la crítica de Torres Quintero en un entramado más amplio de influencias y tensiones. Por lo tanto, se comprende que esta disputa educativa no fue únicamente un conflicto de métodos de enseñanza o principios pedagógicos, sino una imagen de las confrontaciones ideológicas y culturales que definieron a México en el marco de la Revolución de 1910.

Contexto histórico: el Yucatán de Salvador Alvarado y su política educativa (1915–1918)

Venustiano Carranza, en ese entonces como jefe del Ejército Constitucionalista y encargado del poder Ejecutivo —1914–1917—, encomendó a un miembro de importancia de su armada, el general de división Salvador Alvarado —sinaloense de nacimiento— la

tarea de controlar la rebelión contrarrevolucionaria argumedista que se estaba gestando en Yucatán y hacerse con el gobierno del Estado, lo cual logró el día 19 de marzo de 1915, cuando sus soldados —cerca de 7,000 hombres— entraron victoriosos a la ciudad capital de Mérida. Alvarado tuvo como tarea generar una reforma de corte político y económico que permitiese, por un lado, atraer la confianza de los capitalistas tanto nacionales como extranjeros para hacer crecer la economía de la región y, por otro lado, implementarse un estado de bienestar consolidado para apaciguar a las masas campesinas, víctimas de años de explotación y sojuzgamiento por los antiguos terratenientes de henequén (Vilchis, 2014).

El principal reto al que se enfrentó Alvarado en aquel momento histórico era de corte cultural, ya que la población de aquel estado —sobre todo la más vulnerable social y económicamente, como los campesinos e indígenas— tenían pautas culturales³ que, según el gobernador, impedían el ascenso social y económico de la región. De ahí que una de sus primeras acciones de gobierno implicara reformar el aparato educativo. Las medidas consistieron en la fundación de cerca de 500 escuelas primarias a lo largo y ancho del estado, así como centros e instituciones de formación docente, encargadas de reformar la teoría y las prácticas formativas a implementar (Vilchis, 2014). Todo lo anterior fue posible gracias a la promulgación de una serie de leyes entre mayo y julio de 1915: 1) Ley de enseñanza rural (y su respectivo reglamento) —26 de mayo de 1915—, 2) Ley general de educación pública —21 de junio de 1915—, 3) Ley de educación primaria —21 de julio de 1915— y 4) Reglamento de la Ley de educación primaria —22 de julio de 1915— (Meneses, 2002).

Para lograr un consenso social en la aplicación de la legislación educativa aludida, el general Alvarado convocó a la celebración de dos Congresos Pedagógicos. En estos eventos se contó con la participación de representantes del magisterio yucateco, entre quienes no podía faltar el ya mencionado profesor José de la Luz Mena, así como otros partidarios afines al proyecto de la Escuela Racionalista, tales como Agustín Franco, Vicente Gamboa, el doctor Urzaiz, así como el profesor Rodolfo Menéndez. Torres Quintero llegó cuando

³ Cuando Salvador Alvarado tomó posesión de la gubernatura de Yucatán entre los años de 1915 y 1918, detectó unas "pautas culturales" que impedían, según él, el desarrollo y progreso del estado. Por ejemplo, la esclavitud de los campesinos indígenas —en ese entonces denominados como "indios"— por las élites henequeneras, el sometimiento de la mujer por parte del hombre, así como el fanatismo religioso. El general Alvarado emprendió una serie de medidas con miras a combatir dichos obstáculos. En primer lugar, de acuerdo con el gobernador, "se hizo un gran movimiento educacional en favor de la mujer [...] en el terreno práctico, se convocaron varios congresos feministas". Se conformaron programas educativos para las poblaciones rurales, con el objeto de que los campesinos recibieran una formación cívica integral en torno a sus derechos y deberes como ciudadanos. En lo que concierne al fanatismo religioso de la población, en palabras de Alvarado: "la obra de desfanatización se completó con la fundación de escuelas laicas y competentes, y con el establecimiento de cerca de 100 bibliotecas populares" (Alvarado, 2019, pp. 39, 41, 44 y 46).

dicho evento ya tenía su curso en abril de 1916, donde desde el primer momento mostró su rechazo a dicho proyecto educativo (Meneses, 2002).

Este escenario da cuenta de la confrontación ideológica entre dos visiones de la educación y el progreso en Yucatán. José de la Luz Mena, influido por la corriente socialista, impulsaba un modelo educativo alternativo y sensible a las necesidades de los sectores considerados como oprimidos. Por otro lado, Torres Quintero, de origen humilde pero con un desarrollo profesional alineado a las élites liberales–porfiristas, concebía al proyecto de la educación racionalista como una amenaza para el orden educativo que defendía. Aquí, desde los planteamientos de Dosse (2007), tiene lugar una suerte de conflicto de representación entre ambos personajes sobre cómo debe ser la nación mexicana y qué rumbo de acción social debe tomar para su desarrollo. Torres Quintero no solo actuaba en defensa de su modelo pedagógico, sino de una visión ideológica y política que buscaba preservar los valores liberales frente a las propuestas de cambio radical que proponía Mena y Alcocer.

Cuando se celebró el Primer Congreso Pedagógico en Yucatán —1915–1916—, Torres Quintero consideraba al grupo que defendía la Escuela Racionalista —encabezado por Mena y Alcocer— como un obstáculo para sus planes educativos al frente del Departamento de Educación Pública de la entidad. Siguiendo a Hernández Corona (1959), al tomar en cuenta el sesgo de este historiador hacia la figura de Torres Quintero y su ideario liberal en la educación, menciona lo siguiente: “En Yucatán moviáanse dentro del terreno magisterial, algunos maestros que decían sostener las doctrinas de la «escuela racionalista», y precisamente ellos y sus tendencias hicieron difíciles las actividades que Torres Quintero desplegó en la Península” (p. 149). Este mismo historiador menciona que el propio profesor colimense, a pesar de estar en desacuerdo con el proyecto de Mena, mostró tolerancia y condescendencia hacia su colega yucateco y los promotores de la Escuela Racionalista (Hernández, 1959). No obstante, el propio Mena (1936), así como la exégeta de su obra, Belinda Arteaga Castillo (2005), retratan a Torres Quintero como hostil hacia los partidarios del proyecto de educación alternativo, incluso amenazó y logró despedir a varios de los maestros que apoyasen la moción del profesor yucateco y sus seguidores en los Congresos Pedagógicos. Este conflicto pone en evidencia, desde la historia intelectual, la dinámica de oposición ideológica y la lucha de representaciones entre los dos personajes aludidos, cada uno defendía una concepción de la educación y la sociedad.

A partir de este contexto histórico–social de Yucatán de 1916, donde se presta atención a la reforma educativa implementada por el general Alvarado, cabe realizarse las siguientes interrogantes: ¿En qué consistía dicho proyecto de Escuela Racionalista de José de la Luz Mena? ¿Cuáles eran sus fundamentos teóricos? ¿Por qué Torres Quintero—retomando el

choque ideológico que tenía con Mena— era reticente a dicha propuesta de educación para el estado? Estos son puntos a tratar en los siguientes dos apartados del presente artículo.

La Escuela Racionalista desde José de la Luz Mena

La Escuela Racionalista de José de la Luz Mena tiene su antecedente directo en la fundación en México de un grupo de exiliados catalanes —y sudamericanos— afines al anarquismo. Dicho grupo se fundó el día 30 de junio de 1912 con personajes como Eloy Armenta, Luis Méndez, Juan Francisco Moncaleano, Jacinto Huitrón, Pioquinto Roldán, Rodolfo Ramírez, J. Trinidad Juárez y Fernando González. Propusieron en su momento dos líneas de acción: la fundación de un periódico libertario con el mismo nombre de la organización, que se autodenominó como “Luz”,⁴ así como fundar en la Ciudad de México una escuela modelo afín a los planteamientos de la “Escuela Moderna” del profesor anarquista catalán Francisco Ferrer Guardia —1859-1909— (Méndez, 2012).

De acuerdo con Arteaga Castillo (2005), la corriente teórico-filosófica importada de Europa que sirvió de inspiración a José de la Luz Mena y seguidores para la Escuela Racionalista es el anarquismo,⁵ cuya línea del pensamiento fue una “de las que mayor importancia atribuyeron a la educación y, probablemente, también fue esta corriente la que más fuertes críticas hizo a la educación en manos de la Iglesia y del Estado” (pp. 12-13). Sin embargo, el propio Mena reconoció que su proyecto de educación alternativo traicionaba, en cierta medida, los postulados fundamentales del anarquismo, ya que el propio profesor yucateco era funcionario del Estado de Yucatán, tanto en el gobierno de Salvador Alvarado —1915-1918—, como en el de Felipe Carrillo Puerto —1922-1924—, quien elevó el proyecto de la Escuela Racionalista a rango de ley estatal. Por ende, al ser

⁴ El grupo anarquista llamado Luz tuvo su origen con “Juan Francisco Moncaleano, un anarquista colombiano y fugitivo político perseguido por las autoridades de su país, vivió un tiempo en La Habana y desde ahí viajó al puerto de Veracruz. Entró al país sin cubrir los requisitos migratorios y se trasladó a la ciudad de México donde estableció de inmediato relaciones con anarquistas de la capital. Llegó a México en junio de 1912 estimulado por las noticias de la revolución de Madero, el levantamiento de Zapata y el trabajo de organizaciones de trabajadores como la Confederación Tipográfica Mexicana, dirigida por el exiliado español Amadeo Ferrés. Tras establecer algunos contactos, Moncaleano se dio a la tarea de formar su propio grupo. En las tertulias dominicales organizadas por Moncaleano en la sastrería de Luis Méndez, un grupo de artesanos se nutría con la ideología anarquista y los principios de la Escuela de Barcelona. Este grupo, con apenas ocho miembros, se formalizó con el nombre de «Grupo anarquista Luz», el 30 de junio de 1912” (Méndez, 2012, p. 26).

⁵ Entre la diversidad de vertientes teóricas del anarquismo, aquella que fue más socorrida para fundamentar proyectos educativos alternativos bajo esta línea del pensamiento fue el “anarcocomunismo”, o bien “anarquismo libertario”, el cual “rechaza todos los esquemas y concepciones de carácter absoluto [...] se funda en el deber y el supuesto según el cual los arreglos sociales y las condiciones de la vida del hombre son ilimitados. [...] La revolución no solo se da en las estructuras económicas y políticas, también en la moral y en la ética” (Vilchis, 2023, p. 49).

dicha escuela auspiciada por un aparato del Estado, contradecía de manera importante la corriente anarquista que sirvió de base para su diseño e implementación, por más que de izquierda y/o socialista se declarase dicho gobierno. De ahí, en parte, la fragilidad institucional del proyecto y su posterior desmantelamiento una vez que Carrillo Puerto fue fusilado por las huestes obregonistas en 1924 (Mena, 1936).

Los supuestos teóricos de los que partieron Mena y seguidores para su proyecto educativo son la biología monista y la sociología igualitaria. La primera es una rama científica cultivada por el investigador alemán Ernst Haeckel —1834–1919— y su colega francés Jean Baptiste Lamarck —1744–1829—. Desde esta postura se plantea que todo el origen y desarrollo de la vida y sus manifestaciones debe estudiarse desde bases terrenales, es decir, sin inmiscuir en la disertación ningún tipo de postulado metafísico que dé fundamento a los fenómenos tanto naturales como sociales. José de la Luz Mena, en su proyecto educativo, era crítico de la idea de que existe un alma en los seres vivos, tanto naturales como humanos, incluso llegó a negar categóricamente la existencia de Dios, ya que, según el profesor yucateco, era la religión la que mantenía en un estado de prostración y sojuzgamiento a las personas más pobres y/o vulnerables, tanto en México como en el resto del mundo. La sociología igualitaria es un postulado teórico que el profesor yucateco rescató de autores como Robert Owen —1771–1858—, quien vislumbraba una sociedad sin clases sociales, gobernada de manera colectiva y autogestiva por quienes producían la riqueza, es decir, la base trabajadora —obreros y campesinos principalmente— (Mena, 1936).

En lo que a las características de este proyecto educativo conciernen, la Escuela Racionalista puede ser concebida como un proyecto proletario, antirreligioso, antidogmático, científico y humanitario. En palabras de José de la Luz Mena: “la Escuela Racionalista [está] exclusivamente al servicio del proletariado con su piqueta demoledora de dogmas, religiones, clases parasitarias, desigualdades e injusticias, y que conceptuamos la única racional desde los puntos de vista científico y humano” (Mena, 1936, p. 9). El supuesto de base de Mena y Alcocer (1936) para la Escuela Racionalista era que conforme el estudiante se educaba en un entorno de mayor libertad,⁶ desarrollaba mayor cultura:

⁶ A partir de la visión del anarquismo comunista —desde donde se inspira el proyecto educativo de José de la Luz Mena—, la libertad es concebida como “una tarea constante, pasa por el esfuerzo continuo para instituir otras relaciones entre los hombres, para acrecentar la aptitud de los individuos a la conciencia, al juicio, a la decisión e iniciativa. En su lucha por la transformación de la sociedad el socialismo libertario rehúsa los medios que comprometen la libertad y la conciencia. [...] Solidaridad y libertad están unidos en el comunismo libertario, y la moral del apoyo mutuo no es un código evidente y convencional. Por lo tanto, no puede ser impuesta, no puede basarse en sanciones legales, sino en el consejo o la persuasión moral, por lo que se construye una moral sin sanción ni obligación. Se rechaza todo tipo de coacción como medio de imposición de contenidos morales” (Vilchis, 2023, pp. 56, 60).

A mayor libertad corresponderá mayor cultura; se superará [el estudiante] constantemente y al cooperar a la renovación del medio social perfeccionará su carácter desarrollando nuevas funciones que en sus descendientes pasarían a ser herencia continuativa y con ella el perfeccionamiento de la raza [p. 107].

José de la Luz Mena era un férreo crítico de la escuela tradicional, la cual, según él, solo transmitía a los estudiantes de forma unilateral y dogmática la cultura que se consideraba necesaria para lograr incorporarles al medio social de forma eficiente. El profesor es muy incisivo en este término de “transmisión de la cultura”:

La transmisión de la cultura se ha hecho por medio de ejercicios constantes para almacenar y retener conocimientos catalogados, cuyo conjunto, se llama enseñanza o instrucción, que actualmente se utiliza como medio o instrumento para despertar (?) y desarrollar las facultades hasta llevar [...] lo consciente a lo inconsciente, y esto que denominan educación no es más que la domesticación del hombre por el hombre [Mena, 1936, p. 33].

La crítica del profesor Mena y Alcocer no se queda únicamente en este tipo de escuelas —cuya masificación tuvo lugar de manera importante en Europa y América Latina a lo largo del siglo XIX—, es crítico incluso de las posturas denominadas bajo el nombre de la “Escuela Nueva”, con autores como John Dewey en los Estados Unidos y María Montessori en Italia. La observación radica en el hecho de que no importa si dentro del aula se modifica la dinámica escolar entre el docente y el estudiante a una más de tipo horizontal, si en las bases teóricas del proyecto no se hace una crítica de importancia a la organización de la comunidad escolar y el sistema hegemónico (capitalista) en el cual se encuentra inserta la misma (Montes de Oca, 2004).

Ahora bien, a partir de lo anteriormente dicho, José de la Luz Mena estableció una “escuela modelo” que intentase llevar a la práctica toda la teoría mencionada antes. Para ello, previo permiso del general Alvarado, Mena estableció su primer plantel en el barrio de Chuminópolis de la ciudad de Mérida en 1917 (Vilchis, 2023). En dicho plantel, el profesor yucateco ideó e implementó una suerte de “plan-programa” en el desarrollo de las actividades escolares con los educandos. En este punto, “la educación se convirtió en proceso, acción y transformación, en análisis de las circunstancias con un carácter político” (Vilchis, 2023, p. 37).

El plan-programa de la Escuela de Chuminópolis tenía una base ética, antropológica y política. Su objetivo era promover la libre iniciativa individual y, simultáneamente, integrarla con la libre iniciativa de la comunidad, fomentando con esto tres valores cruciales en la formación del educando: 1) solidaridad, 2) fraternidad y 3) apoyo mutuo entre los estudiantes. En lugar de transferir el conocimiento de forma unidireccional/vertical,

se buscaba una experiencia de aprendizaje dialógica/horizontal. En palabras de Vilchis Cedillo (2023): “El conocimiento no fue transferido sino provocado en el alumno, de tal manera que se lograran los cambios individuales en la experiencia de cada persona” (p. 251). Desde la escuela racionalista se apostaba por el aprendizaje a través de la observación, la investigación y la solución de problemas. Se exploraban en este método aspectos tanto de corte moral como social. En este enfoque se combinaba la reflexión y la acción simbólica, con el objeto de enfrentar los propios retos de la vida diaria en la sociedad de una forma autónoma y crítica (Vilchis, 2023).

En lo que concierne a la organización del espacio escolar, “Mena se opuso a los pupitres, mesas y sillas fijos, y se apoyó como otros experimentadores de proyectos educativos de fines del siglo XIX en la ciencia, principalmente en la biología” (Vilchis, 2023, p. 260). Debido a esto, se integró en el plan-programa como principal actividad el juego, donde los estudiantes podían pasar de la percepción directa de los fenómenos de la naturaleza a la comprensión de las leyes que los gobernaban, fomentando con esto el descubrimiento de una relación directa entre el conocimiento empírico y el pensamiento abstracto. Lo anterior se complementaba con actividades manuales, las cuales tenían por objeto estimular las capacidades tanto físicas como intelectuales de los estudiantes. Además, en el ámbito moral, con este modelo de enseñanza se pretendía que los educandos transitaran de una suerte de egoísmo a un sentido de concordia y comunidad. “El trabajo, la actividad manual encaminaba las potencias físicas e intelectuales del niño, la otra parte de la educación integral era el desarrollo de la voluntad a partir del desvanecimiento del egoísmo y transformarlo en concordia” (Vilchis, 2023, p. 271).

La coeducación fue otro de los puntos principales del plan-programa de la escuela racionalista en Chuminópolis. Se pretendía la recepción de estudiantes, tanto hombres como mujeres en un mismo espacio, buscando con esto romper las barreras de género —de carácter eminentemente patriarcal—, en las que el hombre predominaba sobre la mujer. En este proyecto se dio un paso importante para recibir una formación crítica tanto en hombres como en mujeres, con el objeto de que ambos pudiesen conquistar su libertad, tanto personal como social. Por último, no se debe dejar pasar que la escuela racionalista pretendía defender tanto la autonomía como la autogestión en todos los procesos educativos. Lo que se pretendía era consolidar una suerte de

capacidad de construir espacios educativos, con medios propios; la autogestión de los aprendizajes mediante el esfuerzo de los educandos a través del autodidactismo y de técnicas de investigación y trabajo grupal y la autonomía e independencia de los espacios educativos sin dependencias o subvenciones del Estado y con un profesorado propio, quien no solamente dirigía su guía al aspecto educativo, sino que lo educativo iba a la par de lo social [Vilchis, 2023, p. 280].

La crítica de Gregorio Torres Quintero

Como ya se había mencionado antes, el profesor Gregorio Torres Quintero llegó a Yucatán para tomar posesión como jefe del Departamento de Educación Pública de la entidad, rindiendo protesta ante el general Alvarado el día 23 de abril de 1916 (Hernández, 1959). Asimismo, el profesor colimense había participado en los Congresos Pedagógicos del estado, cuyas observaciones sobre la Escuela Racionalista —punto de discusión de estos eventos, promovido por José de la Luz Mena— fueron publicadas en un periódico titulado *El Pueblo*, el día 5 de diciembre de 1916. En esta publicación Torres Quintero expuso que les hizo una pregunta a los defensores de dicho proyecto educativo, con el objeto de que lo definiesen teóricamente. Sin embargo, para el juicio de Torres Quintero, los racionalistas “solo abren la boca para decir disparates” (Meneses, 2002, p. 162).

Gregorio Torres Quintero expresó enfáticamente su crítica de la Escuela Racionalista de Mena y Alcocer en un libro de su autoría titulado *La escuela por la acción y el método de proyectos. Conferencias sustentadas en los cursos de verano organizados por la Universidad Nacional en 1925*, que reza de la siguiente manera:

Todo se lo aplicaron. ¡Hasta la teoría del monismo o doctrina filosófica de la unidad de la realidad le endosaron! [...] Y la llamaron Escuela del Trabajo [...] y también Escuela por la Acción [...] Atiborraron, pues, a la Escuela Racionalista de teorías pedagógicas traídas de aquí y de allá, y la atiborraron también de socialismo anarquista hasta el exceso [...] ¡Le aplicaron las doctrinas de los artículos 27 y 123 de la Constitución de Querétaro! [...] Y, sobre todo, la inficcionaron de política [Torres, 1925, p. 33].

Esta crítica se centra principalmente en la articulación teórica del proyecto de la Escuela Racionalista, la cual, desde la perspectiva del profesor colimense, se trataba de una suerte de mezcla ecléctica de teorías pedagógicas traídas de diferentes vertientes sin articular adecuadamente, ponderando en el proyecto, desde su postura liberal, una escuela que está más cargada de ideología política que de una disertación pedagógica más sistemática. Cuando Torres Quintero dirigía la educación yucateca también tenía bajo su responsabilidad una revista oficial que llevaba por título *Yucatán Escolar*, misma para la cual el profesor aludido escribía artículos. Uno de ellos llevaba por título “Las escuelas nuevas”, publicado en agosto de 1918. En dicho escrito Torres Quintero enfatizó su crítica al proyecto de Mena y Alcocer:

Esta última sentencia, “escuela de la evolución” [aludiendo a la “biología monista” que defendía Mena y Alcocer], algunas frases preferidas entonces en las discusiones y algunos escritos publicados después, nos han venido a poner en conocimiento de que la Biblia de

los racionalistas está en Ferrer y Elslander, el método histórico o natural. Posteriormente han agregado el “método funcional” de que habla Aguayo en sus obras [Torres Quintero, 2004, p. 283].

Se puede apreciar que debido al posicionamiento “liberal” de Torres Quintero, él tuvo una mayor inclinación a tomar decisiones basadas en sistemas más pragmáticos y organizados —por ejemplo, la propuesta de John Dewey del *learning by doing*— que en aquellos proyectos alternativos afines a corrientes como el socialismo y el anarquismo, los cuales deben hacerse con base en una mayor discusión teórica entre diferentes matices en las posturas —no todos los autores que se declaran tanto socialistas y/o anarquistas están de acuerdo entre sí, incluso muchas veces se contraponen sus ideas—. Este es el principal argumento que sale a flote cuando hay un choque de posturas entre una mirada “liberal” —como la de Torres Quintero— y otra “socialista” —como la de Mena y Alcocer— (Arteaga, 2005).

Según Hernández Corona (1959), Torres Quintero fue un funcionario público atento y comprensivo quien, a pesar del desacuerdo que tenía con los racionalistas, siempre les dio las debidas atenciones mientras estuvo al frente de la educación yucateca: “Nunca utilizó deliberadamente el puesto que ocupaba para hostilizar a ningún maestro ni a ninguna persona. A los propios ‘racionalistas’ los trató con bondadosas atenciones y con deferencias especiales” (p. 159). Sin embargo, José de la Luz Mena declararía en su escrito sobre la Escuela Racionalista que el trato de Torres Quintero hacia su persona y sus seguidores fue todo menos “bondadoso y con deferencias especiales”. El profesor yucateco menciona la existencia de un trato hostil y amenazador a quienes aprobaron el proyecto en el Segundo Congreso Pedagógico Yucateco de agosto de 1916:

En agosto del mismo año de 16, se reunió el Segundo Congreso Pedagógico [...] Cuando íbamos a dar lectura a la definición de la Escuela Racionalista, como dictaminadores del tema respectivo, el Profesor Torres Quintero, que ocupaba uno de los palcos del teatro Peón Contreras, local del Congreso, pidió la palabra en su calidad de Jefe del Departamento de Educación Pública y amenazó con destitución de empleo a los maestros que aprobaran la reforma pedagógica. El dictamen, tras larguísima discusión, fue aprobado y el profesor Torres Quintero cumplió su amenaza [Mena, 1936, pp. 14–15].

Estas acciones hostiles de Torres Quintero hacia los racionalistas parten de un prejuicio que sostenía el profesor colimense con aquellos maestros que tuvieran una postura “politizada”, es decir, que contradijesen los postulados liberales y fueran más afines a los de izquierda. En uno de sus textos Torres Quintero menciona lo siguiente: “Puede decirse que es verdad este aserto: donde hay un maestro agitador, no hay progreso escolar. Se

logrará otra cosa: el *castigo* de los hacendados como me decía alguien, y el *beneficio* de los peones; pero no el avance de la educación escolar de los indios” (Torres, 2004, p. 300). Con esto se muestra cómo tanto en el discurso político-educativo, así como en la práctica, el choque ideológico de dos personajes clave para la educación yucateca tuvo repercusiones para la actividad escolar en la región. En este caso particular fue el cese de los maestros disidentes a las ideas del profesor colimense, así como la obstaculización de los procesos por parte del Estado para llevar a cabo el proyecto de la Escuela Racionalista.

Muchas de estas medidas coercitivas de Torres Quintero hacia los racionalistas las pudo ejecutar mientras Salvador Alvarado estuvo al frente de la gubernatura yucateca, hasta el año de 1918. Si bien es cierto que el general sinaloense compartía algunas de las posturas de redistribución de la riqueza y la conformación de un estado de bienestar, él no tenía una postura tan radical como la que tenía Mena y Alcocer, incluso del posterior gobernador Felipe Carrillo Puerto, quien era más afín a los idearios de izquierda. Cuando Alvarado tuvo que abandonar la gubernatura debido a la expedición de la carta magna de 1917 —que en su artículo 115 establecía un mínimo de cinco años de residencia en el estado a gobernar, el cual no cumplía el general Alvarado—, Torres Quintero perdió su apoyo político. Por ende, los racionalistas y otros grupos afines al socialismo comenzaron a presionar al profesor colimense a hacer nombramientos a su criterio, así como a tomar decisiones en pro de sus intereses partidistas. Torres Quintero no soportó la presión de los grupos racionalistas y de izquierda —quienes cada vez tenían mayor peso conforme pasaba el tiempo—, por lo que presentó su renuncia al cargo en septiembre de 1918 (Hernández, 1959).

Ahora bien, cabe resaltar algunas reflexiones desde el marco de análisis de la historia intelectual de Dosse (2007). Desde este enfoque, la crítica de Torres Quintero puede interpretarse como una defensa de un sistema educativo pragmático y racional, en contraposición a lo que consideraba como “ideologización de la educación” —en el caso de la propuesta educativa de Mena—. Se trata de un choque de ideologías educativas que reflejaba tensiones más amplias entre el liberalismo y el socialismo en el México revolucionario. La confrontación de ideas y métodos pedagógicos no solo expresan cuestiones teóricas del campo, sino también visiones políticas y sociales opuestas. En síntesis, desde la historia intelectual se aprecia que las críticas no solo están encaminadas al tema central que tocan —en este caso del ámbito educativo— sino también evidencian profundas tensiones entre visiones de mundo en conflicto dentro del contexto revolucionario mexicano.

Consideraciones finales

Desde la historia intelectual de Dosse (2007), se puede tener una mirada interpretativa más amplia que nos permita entender la conformación, puesta en marcha, el éxito o fracaso de un proyecto escolar en un contexto histórico determinado, así como la comprensión de las críticas que pueden hacerse al mismo por determinados actores políticos y sociales. Para este caso se revisó el caso de la Escuela Racionalista, cuyo principal artífice fue el profesor yucateco José de la Luz Mena y Alcocer, quien desde los Congresos Pedagógicos de Yucatán defendió dicho modelo escolar.

Sin embargo, como todo proyecto político y social, este no estuvo exento de detractores. El principal crítico de esta propuesta educativa, el liberal colimense Gregorio Torres Quintero, opuesto ideológicamente a Mena y Alcocer, mantuvo una postura adversa a la Escuela Racionalista, considerando a esta como un proyecto que se caracterizaba más por su ideología política —el socialismo— que por buscar, según él, un fundamento teórico-pedagógico congruente y con una finalidad debidamente establecida. Tanto Torres Quintero como Mena y Alcocer pueden ser caracterizados como intelectuales, ya que leían determinados autores, por lo general afines a su posicionamiento ideológico, publicaron textos de su autoría e influyeron a su manera en la conformación de la teoría pedagógica y proyectos educativos de su época.

Lo dicho anteriormente representa una suerte de choque ideológico entre ambos profesores, en el que el profesor yucateco buscaba romper con lo que él consideraba como un *statu quo* opresor que reproduce las desigualdades sociales, políticas y económicas; por otro lado, Torres Quintero representa a una figura liberal que defiende el orden institucional establecido. En el ámbito educativo hizo apología del desarrollo civilizatorio de aquellos países que en ese entonces —incluso al día de hoy— representan la idea del progreso y el bienestar social, tales como Estados Unidos y países europeos como Alemania, Francia y el Reino Unido, por mencionar algunos casos.

En este artículo también se demuestra que los historiadores —sujetos intelectuales— quienes estudian los hechos también se encuentran permeados por las ideologías de los personajes a quienes analizan. Por ejemplo, de Genaro Hernández Corona (1959), estudioso de la figura de Torres Quintero, se puede apreciar en sus escritos una fascinación por las acciones e idearios pedagógicos y políticos de este personaje, llegando prácticamente a compartir sus filias y fobias respecto a lo que se hacía con la educación de finales del siglo XIX y principios del XX —periodo de vida del profesor colimense—. De igual modo sucede en el caso de Belinda Arteaga Castillo (2005), quien examina la obra de José de la Luz Mena y su proyecto de la Escuela Racionalista, muestra una suerte de inclinación

por la ideología anarquista y sus proyectos políticos y sociales, en los cuales se inspiró Mena y Alcocer para su propuesta educativa.

En síntesis, la crítica de Gregorio Torres Quintero hacia la Escuela Racionalista de Mena y Alcocer en el Yucatán de 1916 devino de una confrontación de posicionamientos ideológicos —uno liberal y el otro socialista— en los que cada quien, partiendo de su visión del mundo, quería tomar decisiones en pro de la educación yucateca, sobre todo en un momento como aquel, cuando la Revolución mexicana se encontraba en ciernes y las instituciones políticas de ese momento sufrían de transformaciones importantes. La historia intelectual, en este caso, permite entrever cómo ambos actores, desde sus respectivos posicionamientos, buscaban influir en la educación del Yucatán de esa época. Todas las ideologías parten de la idea de tener consigo la verdad más completa, así como de ser “la mejor opción”, con la tendencia de desdeñar y/o demonizar a la postura adversa. Sin embargo, toda opción política es falible debido a su origen humano. Por ende, es preciso hacer un ejercicio de autocrítica de nuestros idearios, con la finalidad de conservar una actitud dialógica y no caer en extremismos. Se espera que este artículo funja como un punto de partida de lo anterior, es decir, como un ejemplo histórico que permita mirarnos y convivir con los demás en la conformación y puesta en marcha de proyectos políticos y sociales, de los cuales la educación no es excepción.

Referencias

- Alvarado, S. (2019). *Mi actuación revolucionaria en Yucatán*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Arteaga Castillo, B. (2005). *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de la educación anarquista (1915-1923)* (colec. mástextos, n. 5). Universidad Pedagógica Nacional.
- Dosse, F. (2007). *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Universitat de València.
- Hernández Corona, G. (1959). *Gregorio Torres Quintero. Su vida y obra (1866-1934)*. Ediciones populares encuadernables de “El Regional”, tribuna del pensamiento colimense.
- Hernández Corona, G. (2004). “Introducción. Gregorio Torres Quintero y sus tesis pedagógicas”. En *Tesis pedagógicas*. Universidad de Colima.
- León Campos, C. (2011, ene. 19). José de la Luz Mena y la educación racionalista. *Rebelión*. <https://www.rebelion.org/jose-de-la-luz-mena-y-la-educacion-racionalista/>
- Mena y Alcocer, J. d. I. L. (1936). *Escuela racionalista. Doctrina y método* (2a. ed.). L. de Ch.
- Méndez Serralta, C. T. (2012). *Los inicios de la Educación Racionalista en Yucatán, durante el gobierno del Gral. Salvador Alvarado (1915-1918)* [Tesis de maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Repositorio CIESAS.

- Meneses Morales, E. (2002). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana.
- Montes de Oca Navas, E. (2004). La escuela racionalista. Una propuesta teórico metodológica para la escuela mexicana de los años veinte del siglo pasado. *La Colmena Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (41), 97-105.
- Torres Quintero, G. (1925). *La escuela por la acción y el método de proyectos. Conferencias sustentadas en los cursos de verano organizados por la Universidad Nacional en 1925*. Publicaciones de la SEP. Talleres Gráficos de la Nación.
- Torres Quintero, G. (2004). *Tesis pedagógicas*. Universidad de Colima.
- Vilchis Cedillo, A. (2014). Gregorio Torres Quintero y su lucha contra la pedagogía libertaria en Yucatán. *Pacarina del Sur*, 5(19). <https://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/941-gregorio-torres-quintero-y-su-lucha-contr-la-pedagogia-libertaria-en-yucatan>
- Vilchis Cedillo, A. (2023). *Educación en Bolivia (Warisata) y México (Chuminópolis), todos aprendemos de todos*. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe/Universidad Nacional Autónoma de México.

Educar durante la Revolución: las escuelas primarias en los principales centros urbanos de Chiapas, 1914–1920

Educating during the Revolution: Primary schools
in the main urban centers of Chiapas, 1914–1920

Fernando de Jesús Gordillo Ballinas*

Resumen

En 1914 llegó a Chiapas el general Jesús Agustín Castro, impuesto como gobernador por Venustiano Carranza para echar a andar el proyecto constitucionalista, el cual implicaba una serie de reformas políticas y sociales. Como respuesta, las élites locales se declararon abiertamente en rebeldía. En ese contexto, Castro convocó al Primer Congreso Pedagógico del Estado, cuyos resultados incidieron directamente en la reglamentación educativa. Aunado a lo anterior, en 1916 las escuelas, que hasta ese momento eran responsabilidad del Ejecutivo estatal, pasaron a cargo de los municipios, lo que provocó serios efectos sobre la institución escolar. El objetivo del presente artículo es mostrar cómo la política constitucionalista y el conflicto armado afectaron el proceso educativo en las principales ciudades chiapanecas.

Palabras clave: Congresos, contexto escolar, docencia, edificios escolares, educación urbana.

* Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Maestro y Doctor en Historia por El Colegio de México. Posdoctorante en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, donde también ha participado como profesor invitado. Interesado por entender las relaciones entre el gobierno federal y los gobiernos locales en los periodos revolucionario y posrevolucionario, ha abordado temas que tienen que ver con la Campaña Nacional de Lucha contra el Alcoholismo en México y con la historia de la educación en Chiapas, desde una mirada política y social. Líneas de investigación: historia de la educación, relaciones entre gobierno federal y gobiernos locales, bebidas embriagantes durante la posrevolución. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9683-0484>, correo electrónico: fgordillosc@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Gordillo Ballinas, F. d. J. (2025). Educar durante la Revolución: las escuelas primarias en los principales centros urbanos de Chiapas, 1914–1920. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(25), 85–108. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.614>



Abstract

In 1914, General Jesús Agustín Castro arrived in Chiapas, appointed as governor by Venustiano Carranza to implement the Constitutionalist project, which entailed a series of political and social reforms. In response, local elites openly rebelled. In this context, Castro convened the First Pedagogical Congress of the State, whose outcomes directly influenced educational regulations. Additionally, in 1916, responsibility for schools, which had previously been under the control of the state executive, was transferred to municipal authorities, leading to significant consequences for the school system. This article aims to examine how Constitutionalist policies and the armed conflict impacted the educational process in Chiapas' main cities.

Keywords: *Congresses, school context, teaching, school buildings, urban education.*

Introducción

Como es bien sabido, en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública —SEP—, resultado de una búsqueda por crear un sistema educativo nacional,¹ hecho que a su vez se inscribió en un proceso más amplio vinculado con el fortalecimiento del Ejecutivo federal en varios ramos de la administración pública, tendencia que puede rastrearse desde finales del siglo XIX.²

Así pues, numerosas investigaciones han dado cuenta de la labor de aquella secretaría, tanto en la república mexicana, en general, como en ciertos estados. Sin embargo, la educación durante los años previos —los años de la guerra de Revolución— no ha sido lo suficientemente estudiada. Claro está, esa falta de atención no solo se debe al gran interés que generó la SEP en la historiografía sobre la posrevolución, sino también a la escasez de fuentes relacionada con la destrucción de innumerables documentos durante el conflicto armado.

En relación con ese asunto, en el ámbito nacional sobresale el libro *Gobierno revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, en el que Engracia Loyo (2003) muestra cómo la guerra trastocó por completo la vida escolar del país; ausentismo, deserción

¹ Desde el Porfiriato hubo serios intentos por homogeneizar la educación de acuerdo con un modelo nacional, reflejo de ello fueron los congresos de instrucción pública llevados a cabo durante aquel periodo. El primero de ellos se efectuó en diciembre de 1889, y el segundo hacia finales de 1890. En ambos casos se convocó a representantes de todas las entidades federativas, del Distrito Federal y de los territorios federales. Finalmente, el Tercer Congreso Nacional de Educación Primaria se efectuó en 1910 (Bazant, 2006; Meneses, 2006).

² En ese sentido se observa la tendencia del gobierno federal por centralizar rubros relacionados con la recaudación fiscal, con el control de los recursos hidráulicos, con la salud o con la educación —por mencionar algunos—, lo que muchas veces afectó los intereses locales, así que el proceso se caracterizó por el conflicto y la negociación (Aboites, 1988; Aboites, 2003; Arnaut, 1998; Loyo, 1999).

escolar, clausuras de escuelas, ocupación de las aulas por parte de las tropas, entre otros, fueron fenómenos comunes en varias regiones del país durante los años de lucha armada. A las consecuencias directas de esta hay que sumar los efectos secundarios, como la migración y las epidemias. Además, muchos maestros y alumnos se enlistaron en las filas de los revolucionarios (Loyo, 2003).

Por otro lado, la creación de aquella agencia federal cristalizó un proyecto de educación popular que puso especial énfasis en las zonas rurales, de manera que la mayoría de los estudiosos sobre el tema se han abocado, con mucha razón, a examinar aspectos que tienen que ver con ese contexto. Para el caso chiapaneco, se puede citar el trabajo de Ana Camacho, quien en su artículo "La federalización educativa, las misiones culturales y la escuela de la acción en Chiapas, 1921-1928" ha estudiado el papel que desempeñaron las misiones culturales en el marco de la federalización educativa; mientras que en el libro *La revolución ambivalente*, Stephen Lewis (2015) muestra las tensiones entre los gobiernos estatales y el gobierno federal, el cual instrumentalizó a los maestros de la SEP para echar a andar varios proyectos políticos y sociales que trastocaron los intereses locales, tales como el reparto agrario.

Pero, ¿qué ocurría con las escuelas ciudadanas antes de la llegada de la Secretaría de Educación Pública? Esa es una de las interrogantes a responder en este trabajo que centra su atención, justamente, en las principales ciudades de Chiapas (Comitán, San Cristóbal, Tuxtla y Tapachula) durante los años de la Revolución,³ la cual —dicho sea de paso— tuvo características muy particulares en esa entidad. Inició en 1911 como un conflicto entre las élites locales que se disputaban el poder y el control de la mano de obra indígena. Posteriormente, a raíz de la llegada del general carrancista Jesús Agustín Castro en 1914, se convirtió en un movimiento de resistencia de los finqueros contra las políticas constitucionalistas (Lewis, 2015).

Fue en ese año cuando los ideales educativos de la Revolución llegaron a la entidad por medio de las autoridades carrancistas, las cuales organizaron un congreso pedagógico que permitió definir los rumbos de la educación revolucionaria. Hasta ese momento la educación primaria se había guiado bajo los lineamientos porfirianos, al menos eso indican

³ Hacia principios del siglo XX Chiapas era una región eminentemente rural. La mayor parte de la población vivía en el campo, y las pocas ciudades existentes, entre ellas Comitán, San Cristóbal, Tuxtla Gutiérrez y Tapachula, contaban con una infraestructura y servicios muy deficientes. Por otro lado, desde el siglo XIX esas urbes se disputaron la preeminencia política, económica y demográfica sin que ninguna de ellas lograra consolidarse del todo como la más importante de la entidad, aunque sí se convirtieron en los centros rectores de sus respectivas regiones. Como bien señala Viqueira (2009, p. 117): "Chiapas no logró construir una gran urbe que unificara los mercados locales y regionales y que centralizara las funciones administrativas, económicas, financieras y de impartición de servicios propias de una ciudad, lo que hubiera hecho posible grandes economías de escala".

las fuentes consultadas, pues no se encontraron indicios de alguna reglamentación de instrucción pública posterior a la de 1902 salvo por la que se emitió a finales de 1913, que estuvo vigente apenas unos meses.

También vale la pena citar el libro *La educación en Chiapas, 1880-1914*, en el que Juan Manuel Salinas (2021) muestra las dificultades a las que se enfrentó el proyecto educativo porfiriano que, como veremos, no se lograron superar o incluso se agravaron en los años del constitucionalismo en Chiapas. Problemas tales como la escasez de recursos, los bajos índices de escolaridad o la falta de infraestructura fueron comunes en ambos periodos.

Las fuentes que se utilizaron son, principalmente, documentos oficiales del Archivo Histórico de Chiapas (AHCH). Dicha documentación contiene estadísticas, visitas de inspecciones, cartas de profesores, quejas y solicitudes de todo tipo, gracias a lo cual este no es únicamente un relato de las políticas y proyectos educativos vistos desde arriba, sino que también trata de contar la otra historia, en palabras de Engracia Loyo, “la de los protagonistas, la que cuentan los maestros y alumnos” (Loyo, 2003, p. xviii).

En cuanto a la estructura del texto, hay que señalar que este se dividió en dos partes; en la primera se analiza la política educativa, es decir, los debates suscitados en torno a la escuela primaria y las normas que emanaron de ellos; mientras que en la segunda parte se analiza en qué medida ese marco normativo se llevó a la práctica y qué tanto la guerra trastornó la vida escolar. El relato inicia en 1914, cuando —a instancias de Castro— se llevó a cabo el Primer Congreso Pedagógico de Chiapas, y termina en 1920, año que marca —en los ámbitos estatal y nacional— la derrota de los constitucionalistas y el fin del conflicto armado.

Finalmente, es pertinente aclarar que este trabajo sintetiza algunos capítulos de mi tesis de maestría (Gordillo, 2017) que, revisados con la distancia que dan los años, espero haber mejorado significativamente.

Primera parte: la política educativa

Los debates

Fueron varias las entidades federativas que organizaron congresos pedagógicos a mediados de la segunda década del siglo XX. El de Coahuila —efectuado en 1915— dio como resultado que la enseñanza primaria quedara bajo control del gobierno del estado, mientras que en los de Guanajuato, Sonora e Hidalgo se discutieron ampliamente asuntos pedagógicos tales como la conveniencia de los libros de texto, los métodos de enseñanza y la inclusión de los trabajos manuales en las escuelas (Loyo, 2003).

En ese mismo año se efectuó el Primer Congreso Pedagógico de Yucatán, entidad en la que el racionalismo educativo tuvo un peso significativo en la política estatal, por lo que varias de sus resoluciones fueron radicales para su época.⁴ En ese sentido, los congresistas concluyeron que la enseñanza de las escuelas primarias debía servir para formar hombres libres, para lo cual era necesario fomentar el amor al trabajo, a la familia y a la humanidad, y desterrar el egoísmo individualista. Un hecho muy significativo fue que el pleno del congreso aceptó la coeducación, es decir, que niños y niñas asistieran a las mismas escuelas (Guzmán, 1914).

En ese contexto, Jesús Agustín Castro —gobernador y comandante militar— convocó a todos los profesores titulados que prestaban sus servicios en Chiapas a un congreso cuyo principal objetivo era diseñar una nueva ley de instrucción pública. En sus propias palabras, la educación popular era imprescindible para preservar las libertades ganadas por medio de la Revolución, por lo que era necesario arrebatar las escuelas de las manos de las élites. Cabe aclarar que ese gobernador formaba parte del ala radical del carrancismo junto con Salvador Alvarado y Francisco J. Múgica y estaba fuertemente influenciado por las ideas de la educación racionalista, el anticlericalismo y la redención de las masas (García, 2002).

La convocatoria fue bien recibida por los educadores chiapanecos. El encuentro se celebró del 1 de diciembre de 1914 al 17 de enero de 1915 y a él acudieron 59 profesores y 42 profesoras, quienes se mostraron muy interesados en discutir y proponer las bases de la nueva educación. Se nombró una mesa directiva que se encargó de designar las comisiones revisoras, cada una de las cuales debía estudiar a profundidad el tema que se le asignara y emitir un dictamen con soluciones concretas. Posteriormente los dictámenes fueron examinados ampliamente en la asamblea, para luego someterlos a votación y establecer los lineamientos definitivos respecto al tema en cuestión.

Las once comisiones y la asamblea de profesores se encargaron de asuntos relacionados con el analfabetismo, la pertinencia de las escuelas mixtas, la organización de las escuelas Normales, los métodos de enseñanza, la conveniencia de adoptar libros de texto, los métodos disciplinarios en las escuelas primarias, la creación de nuevas escuelas, los edificios escolares y las escuelas para los hijos de los peones en las rancherías (Gobierno del Estado de Chiapas, 1916).

⁴ La escuela racionalista fue planteada por el catalán de filiación anarquista Francisco Ferrer i Guardia. Por medio de esta se buscaba la creación de un orden social basado en la libertad y el cooperativismo. Para alcanzar ese fin eran necesarios la coeducación, tanto entre sexos como entre clases sociales; el laicismo; la enseñanza racional y científica; la vinculación entre el trabajo intelectual y el manual, y la supresión del autoritarismo, principalmente (Ribera, 1994).

Aunque en algunos aspectos los congresistas se mostraron abiertos a nuevas ideas y corrientes pedagógicas, en otros tomaron una actitud conservadora, especialmente en lo que respecta a la coeducación, tan en boga en estados como Yucatán, como se ha mencionado. De acuerdo con la resolución de los comisionados, esa modalidad debía desaparecer en todas las poblaciones del estado, lo que motivó acaloradas discusiones, que incluso generaron desórdenes entre los asistentes. Un grupo defendió el establecimiento de ese tipo de escuelas, mientras que el otro argumentó que estas eran antipedagógicas. Aún más, hubo quien afirmó que, dado que las escuelas mixtas eran atendidas preferentemente por profesoras, afectarían el carácter de los varones, quienes podían adoptar hábitos femeninos.

Finalmente, el director general de instrucción pública del estado influyó para que la comisión matizara su conclusión en el sentido de que se tolerara la coeducación en casos especiales; es decir, en las rancherías y haciendas, en las que, según la nueva Ley de Obreros, debían existir escuelas para los hijos de los peones. No obstante, el sistema que debía regir era el de medio tiempo para cada género, de manera que los niños y las niñas no se mezclaran en el aula (Gobierno del Estado de Chiapas, 1916).

En lo concerniente a los métodos de lectura-escritura y a los libros de texto sí se notó un aire de renovación. El método de enseñanza de fray Víctor María Flores —que se había utilizado desde principios del siglo XIX y se encontraba vigente hasta esos años— fue cuestionado duramente por varios de los congresistas.⁵ Por ejemplo, un profesor afirmó que era del todo anticuado y que propiciaba errores frecuentes: “los que habían aprendido a leer por dicho método decían: pais, mais, papusa y otros barbarismos” (Gobierno del Estado de Chiapas, 1916, p. 43).

Se propuso entonces que el texto de Flores debería desaparecer de las escuelas primarias por no adaptarse a las nuevas formas de enseñanza; en su lugar se adoptaría el de Enrique Rébsamen —autor extranjero, venido a México—, quien junto con los pedagogos mexicanos Joaquín Baranda, Justo Sierra, Gregorio Torres Quintero y Carlos A. Carrillo formó parte de una nueva corriente educativa, la cual combatía a la escuela tradicionalista, basada en el verbalismo, la memorística y el individualismo, para reemplazarla por una educación integral en la que se enseñara “por medio de la observación, el análisis y la inducción” (Loyo, 2003, p. 73).

⁵ Fray Víctor María Flores fue un fraile dominico nacido en Chiapa de Corzo, quien ideó un método que respondió a su inquietud por alfabetizar, principalmente, a las clases menesterosas y a los indígenas. Su método fue tan exitoso que se utilizó durante toda la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX (Torres, 2015).

Sin embargo, los congresistas no se ponían de acuerdo en relación con otros materiales de lectura; algunos reprobaron totalmente su uso por considerar que simplificaban la labor docente a la mera repetición de lecciones; otros, por el contrario, creían que debían usarse para algunos grados y en ciertas materias.⁶ En tal sentido, un maestro señaló que:

Los libros los emplean los maestros flojos, convirtiéndose en tomadores de lecciones, agrega: que el maestro trabaje un poco más, pero que no haya textos sino en el segundo y tercer años. Que los alumnos en tierra caliente se divagan, como particularmente lo ha experimentado y que no se obtienen buenos resultados en la enseñanza [Gobierno del Estado de Chiapas, 1916, p. 47].

Finalmente se aceptó el uso de los libros de texto, pero evitando su abuso; en primer año para el aprendizaje de la lectura y en grados superiores para distintas materias, como español, instrucción cívica, ciencias físicas y naturales, entre otras.

Por otro lado, desde el Porfiriato se había adoptado el método objetivo, según el cual el aprendizaje debía comenzar por el estudio de objetos cotidianos para luego avanzar hacia lo más complejo; se trataba de ir de lo simple a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general. La comisión encargada insistió en la importancia de ese método y consideró que el texto más adecuado era el de Rébsamen, pues promovía el desarrollo de las facultades físicas, mentales y éticas del niño, además de fomentar una enseñanza simultánea, en contraste con el de Flores, que era individualista y requería mayor tiempo invertido en las clases.

El producto de todas esas discusiones fue un reglamento emitido en 1915, el cual fue modificado a instancias del Ejecutivo del estado en 1917, por medio de un Consejo de Instrucción Pública. El nuevo proyecto de ley fue presentado ante el gobernador el 10 de noviembre en San Cristóbal y para su revisión se convocó a un Segundo Congreso Pedagógico del Estado, al que concurrieron algunos maestros de la Escuela Regional Preparatoria de San Cristóbal, de la Escuela Preparatoria de la capital, de las escuelas normales del estado, de las escuelas anexas a estas últimas y de las escuelas municipales de la entidad (Gobierno Provisional del Estado de Chiapas, 1917). Sin embargo, los debates estuvieron muy lejos de los que se llevaron a cabo en 1914, en realidad estos giraron en torno a ciertos artículos de la nueva ley y no constituyeron un cambio en el paradigma de la educación de la entidad.

⁶ Vale la pena señalar que un debate similar se suscitó recientemente con motivo de la publicación de los nuevos libros de texto gratuitos, los cuales plantean el trabajo por proyectos y requieren una participación más activa del profesor.

Las leyes

Fueron dos los reglamentos educativos emitidos por el gobierno constitucionalista en la entidad. El primero se emitió en 1915 y el segunda en 1918,⁷ a raíz del Segundo Congreso Pedagógico antecitado. Aunque introdujeron cambios relevantes, en algunos puntos no se distanciaron mucho de la ley del gobernador huertista A. Z. Palafox (emitida en 1913) e incluso de los reglamentos porfirianos.

Desde luego, las normas carrancistas mantuvieron el principio de obligatoriedad para la primaria elemental.⁸ Ambas coincidieron en que todos los niños de entre 6 y 14 años debían cumplir con esa etapa escolar, lo cual se aplicaba también para los adultos analfabetas (de entre 15 y 30, en la primera ley, y de 15 a 18 en la segunda). Salvo en el caso de los infantes con padecimientos físicos o mentales que obstaculizaran su desempeño escolar, los padres o tutores infractores pagarían multas que iban de diez a doscientos pesos, mientras que las penas de los adultos analfabetos irían desde uno a cincuenta pesos. Igualmente, los dueños de fincas rústicas o establecimientos industriales no podrían contratar a niños menores de 14 años sin antes comprobar que estos contarán con su certificado de estudios, en caso de contravenir esta norma pagarían multas de entre cincuenta y quinientos pesos (Gobierno del Estado de Chiapas, 1915).⁹

Las legislaciones de 1915 y 1918 coincidieron también en que la educación debía ser integral, es decir, fomentaría el desarrollo armónico del educando en lo físico, lo moral, lo intelectual y lo ético. De esa manera, los planes y programas de estudios señalaron la necesidad de educar y no solamente instruir. Dicho de otro modo, no bastaba con enseñar a los alumnos a leer, escribir, sumar y restar; había que formarlos como ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones, inculcarles el amor a la patria, promover su desarrollo físico y mental, y estimular su creatividad. Esta idea —hay que aclarar— ya circulaba desde los congresos nacionales de instrucción pública llevados a cabo durante el Porfiriato.

Aunque no se mencionó explícitamente, en el programa de 1913 se retomó el método objetivo, mencionado líneas atrás. En esa tónica, el primer año se iniciaba con moral, español, aritmética, nociones prácticas de geometría, dibujo, canto, gimnasia y lecciones de cosas, que consistía en la enseñanza de ciencias físicas y naturales a través del co-

⁷ Esta ley se mantuvo vigente y sin modificación alguna hasta 1934.

⁸ La primaria se dividía en elemental (del primero al cuarto grados) y la superior (los dos últimos años).

⁹ Véase también Archivo Histórico de Chiapas (AHCH), Fondo de la Secretaría General de Gobierno (FSGG), Sección Instrucción Pública, 1918, tomo I, exp. 2, "Manuscrito del Reglamento de la Ley de Instrucción Pública de 20 de enero de 1918".

nocimiento de los objetos de la vida cotidiana. Naturalmente, conforme se avanzaba en los grados se profundizaba cada vez más en dichos conocimientos. De esa manera, en la primaria superior, a la asignatura de aritmética —por ejemplo— se le agregarían nociones de contabilidad, y la historia patria daría lugar a la historia universal.¹⁰

El plan de estudios de 1915 no varió mucho, pero sí se nota más elaborado; en lo referente a la geografía y la historia se trataría de hacer consciente al educando que vivía en una entidad que formaba parte de una nación, la cual —a su vez— estaba vinculada con el resto del mundo. El programa incluía “geografía de Chiapas y México relacionada con la geografía universal” e “historia patria y en particular la de Chiapas” (Gobierno del Estado de Chiapas, 1915, p. 9).

Como ocurrió durante el Porfiriato, en este periodo se pensaba que solo los varones debían formarse para el ejercicio de sus derechos políticos —de lo cual se encargaba la economía política—. En contraste, las mujeres debían inclinarse preferentemente al cuidado del hogar. Así, mientras que a los niños se les orientaba para el ejercicio de la ciudadanía, a las niñas se les brindaban conocimientos para ser buenas amas de casa; en la ley de 1913 en vez de “nociones de ciencias físicas y naturales” se les ofrecía el curso de “economía doméstica”,¹¹ y para la de 1915 esta última materia sustituyó también a la “economía política” (Gobierno del Estado de Chiapas, 1915, p. 10).

Tal idea no contradecía el impulso oficial por formar a profesoras normalistas, quienes, por cierto, estaban destinadas a enseñar únicamente en escuelas para niñas y en escuelas de párvulos (jardines de niños), según lo indicaba la postura dominante en el Primer Congreso Pedagógico, de manera que su papel como educadoras era una especie de extensión de su labor maternal.

Esos fueron algunos de los temas más relevantes contemplados en la reglamentación educativa en el Chiapas constitucionalista, la mayoría de cuyos preceptos estuvieron muy lejos de cumplirse, en buena medida debido a los estragos de la guerra, a la falta de recursos —humanos y financieros—, al desinterés de las autoridades, a la falta de profesores normalistas, entre otros aspectos.

¹⁰ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1914, tomo VI, exp. 40, “Decreto número 44 del gobernador interino Bernardo A. Z. Palafox”, 15 de diciembre de 1913.

¹¹ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1914, tomo VI, exp. 40, “Decreto número 44 del gobernador interino Bernardo A. Z. Palafox”, 15 de diciembre de 1913.

Segunda parte: la practica educativa

Las escuelas y el conflicto armado

Como se mencionó en un principio, en varios puntos del país la educación resultó severamente alterada por la lucha armada. Numerosas poblaciones fueron abandonadas ante la proximidad de la violencia y, en ocasiones, alumnos y maestros se unieron a uno u otro bando militar. En consecuencia, en estados como Chihuahua, Guerrero, Guanajuato, Querétaro, Veracruz y el Distrito Federal muchas escuelas se cerraron, ya fuera por falta de alumnos o de maestros (Loyo, 2003). Las epidemias y la necesidad de buscar el sustento seguramente fueron otros de los factores que contribuyeron al ausentismo escolar en diversas regiones de la república, ya no se diga la intervención militar directa, que dejó a su paso la destrucción de gran parte de los poblados, incluidas las aulas.

Aunque existieron lugares en los que la relativa tranquilidad permitió que la vida escolar siguiera su curso, fueron pocas las entidades federativas que lograron avances en ese rubro durante la guerra; en el panorama nacional los índices de escolaridad descendieron sensiblemente entre 1911 y 1912 (Loyo, 2003). Por citar un caso, en Tlaxcala hacia mediados de 1914 se encontraban cerradas alrededor de 50 escuelas, cantidad que representaba el 25 por ciento de la totalidad de planteles existentes en el estado (Rockwell, 2007).

Chiapas no fue la excepción a dicha tendencia. La llegada del general constitucio-nalista Jesús Agustín Castro tuvo como respuesta el levantamiento de las élites locales, especialmente de los terratenientes de las Tierras Bajas, "los mapaches".¹² El conflicto armado afectó, sobre todo, a diferentes pueblos y villas de la entidad, mientras que los principales centros urbanos no sufrieron de igual manera los estragos de la guerra. Aun así, la vida en Comitán, San Cristóbal y Tuxtla se vio profundamente alterada.

Ya fuera por acciones militares concretas o por el miedo ante posibles enfrentamientos, la asistencia escolar llegó a ser casi nula en determinadas temporadas, asimismo la inestabilidad política y la intranquilidad reinante impidieron que los profesores desempeñaran sus labores normalmente. Así las cosas, el 5 de septiembre de 1916 el inspector de la 5ª Zona Escolar informó al presidente municipal de San Cristóbal que

¹² "Los mapaches" operaban por medio de grupos guerrilleros que atacaban sorpresivamente, preferentemente por las noches. Ocupaban momentáneamente pueblos y villas, rara vez podían mantenerlos en su poder por un tiempo considerable. El conocimiento del terreno dotaba a los mapaches de una gran ventaja frente a las tropas carrancistas recién llegadas. Según una explicación del porqué de su mote, este se debía a que, la mayoría de las veces, los rebeldes actuaban por las noches y se alimentaban con maíz crudo que encontraban en los campos (García, 2002).

El cuerpo docente de profesores de esta localidad se ha presentado ante esta honorable inspección manifestando que por el estado zozobranante en que actualmente se encuentra esta ciudad, con motivo al combate de armas habido el día 3 de los corrientes, los planteles de sus respectivos cargos se encuentran sin alumnos.¹³

Por ese motivo, los profesores solicitaron que se les permitiera permanecer en sus casas mientras la situación regresaba a la normalidad. El inspector consideró que la petición de los maestros era razonable y les autorizó la suspensión de las labores escolares, las cuales se reanudaron el 11 de septiembre, según lo comunicó el mismo funcionario al presidente municipal.¹⁴

De acuerdo con un periódico de la época, se trató de un asalto de 700 u 800 hombres al mando del mapache Tirso Castañón, quienes a las tres y media de la mañana atacaron la ciudad desde tres frentes: San Felipe —poblado ubicado a las afueras de la ciudad y principal entrada de la ciudad desde Tuxtla—, Santa Lucía y Guadalupe, barrios al interior de la localidad, cuyos vecinos tuvieron que huir de sus hogares, presos del pánico.¹⁵

En enero de 1917, el inspector escolar de la 2ª Zona Escolar, acompañado por el presidente municipal de Comitán y algunos funcionarios del ayuntamiento, procedió a la reapertura del local que ocupaba la oficina de la inspección de zona. En el acta levantada, los miembros de la comisión declararon que el edificio se encontraba cerrado desde abril debido al ataque de las fuerzas rebeldes.

Dicho funcionario encontró un desorden general en la oficina y el archivo destruido casi en su totalidad. Además se había sustraído el siguiente material perteneciente a la última remesa enviada por la dirección general del ramo: 8,015 pizarrines, 342 lápices, 1,138 portaplumas, 60 pizarras de piedra y 28 cajas de gis. También faltaban seis sillas nuevas, una gaveta de mesa, un mesabanco y algunos otros útiles para el servicio de la oficina.¹⁶ Por si fuera poco, tanto las escuelas de 1ª como las de 2ª clases estaban funcionando con el modo de organización económica —un profesor se encontraba a cargo de dos grupos— porque el número de profesores disponibles era insuficiente y conseguir más personal se hacía muy difícil.¹⁷

¹³ Archivo Histórico Municipal de San Cristóbal de Las Casas (AHMSCLC), 1916, caja 1, exp. 10, "Escrito del inspector de la 5ª Zona Escolar del Estado al presidente municipal de San Cristóbal", 5 de septiembre de 1916.

¹⁴ AHMSCLC, 1916, caja 1, exp. 10, "Escrito del inspector de la 5ª Zona Escolar del Estado al presidente municipal de San Cristóbal, 11 de septiembre de 1916.

¹⁵ Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa (HFCC), *El Regenerador. Bisemanario de combate e información*, tomo II, núm. 127, 7 de septiembre de 1916, "Las fuerzas constitucionalistas, altivas e indomables, hacen morder el polvo a las hordas reaccionarias", Tuxtla Gutiérrez.

¹⁶ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1917, tomo IX, exp. 21, "Acta de reapertura del edificio de la Inspección de la 2ª Zona Escolar del Estado", 2 de enero de 1917.

¹⁷ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1917, tomo IX, exp. 21, "Informe rendido por el inspector de la 2ª Zona Escolar del Estado", 18 de mayo de 1917.

En 1920, la derrota de los carrancistas y el cambio en la política nuevamente ocasionaron el cierre de las escuelas en Comitán. En diciembre, el inspector de la 3ª Zona Escolar enteró que:

Desde mi arribo a la ciudad de Comitán comencé a gestionar ante el ciudadano presidente la reapertura de las escuelas en aquel lugar, que desde el mes de mayo se habían clausurado con motivo al cambio político y militar operado por aquel mes en el estado. A pesar de mis repetidas y constantes gestiones de que tuvo usted conocimiento, por medio de mis comunicaciones telegráficas que le dirigí, el presidente poco amante a la instrucción, no se preocupó por abrirlas sino hasta el día 1º de septiembre.¹⁸

Los estudios existentes acerca de la Revolución en Chiapas apenas mencionan algunos enfrentamientos en esa ciudad y sugieren que no fueron de mayor relevancia, pero la documentación consultada indica que esta y otras ciudades sufrieron por los conflictos bélicos o por algunos efectos secundarios como la inseguridad, la migración, la inestabilidad política, la falta de recursos, entre otros.

Las escuelas públicas y privadas de Tuxtla Gutiérrez también fueron afectadas por las incursiones de los rebeldes. Tras uno de los ataques a la capital chiapaneca por parte de los mapaches, la dirección de la escuela particular denominada Liceo Tuxtleco informó al público, por medio de un aviso periodístico, que esa institución educativa no había desaparecido, sino que tardaría algún tiempo en reanudar las clases. La información no es muy clara, únicamente menciona que el colegio se encontraba en una situación "embarazosa" provocada por el ataque de los villistas.¹⁹ Posiblemente las tropas destruyeron total o parcialmente el edificio que ocupaba dicha escuela o bien robaron el mobiliario y los útiles.

En la región costera del Soconusco también existieron focos de resistencia por parte de algunos finqueros contra el gobierno carrancista. Entre 1914 y 1915 los ataques de los rebeldes se dirigieron a la línea del ferrocarril y a algunas guarniciones aisladas (García, 2002). Sin embargo, la ciudad de Tapachula no sufrió mayores ataques armados, por lo que la educación primaria siguió su curso con relativa calma. En 1919 el inspector de la 3ª Zona Escolar informó que "en este departamento quizá sea el único del estado donde se disfruta alguna tranquilidad, aunque no dejan de haber sus alarmas, las escuelas marchan un poco mejor".²⁰

¹⁸ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1920, tomo I, exp. 7, "Informe rendido por el inspector de la 3ª Zona Escolar del Estado", 20 de diciembre de 1920.

¹⁹ HFCC, *Chiapas Nuevo. Periódico bisemanal, político y de información*, tomo I, núm. 74, 14 de junio de 1917, "El Liceo Tuxtleco", Tuxtla Gutiérrez.

²⁰ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1919, tomo II, exp. 8, "Informe rendido por el inspector de la 3ª Zona Escolar del Estado", 3 de julio de 1919.

A la situación antes descrita hay que agregar la insuficiencia de mobiliario escolar, la falta de locales adecuados para la enseñanza y las deficientes condiciones higiénicas en varias de las escuelas de las ciudades estudiadas, problemas todos ellos relacionados no solo con la guerra sino también a la falta de recursos destinados a ese ramo. Por ejemplo, en 1917 el inspector escolar mencionó que los locales escolares de Comitán "no llenan del todo las condiciones indispensables para el objeto a que se destinan". Según ese funcionario, el ayuntamiento estaba haciendo las gestiones correspondientes para trasladar la Escuela de Niños Número 1 a un espacio más adecuado, pues era el plantel con mayor número de alumnos, por lo que urgía mejorar sus condiciones higiénicas.²¹

Además, las epidemias estaban a la orden del día, el temor al contagio elevó los índices de inasistencia en las escuelas. Es más, cuando el riesgo era muy fuerte las mismas autoridades llegaron a solicitar el cierre de los planteles, como lo hizo el presidente municipal de esa ciudad en diciembre de 1918, petición que fue autorizada por el gobierno del estado. Al respecto, un periódico informó que el número de fallecidos a causa de la peste era de 162 y que el 80 por ciento de la población había sido afectada por la enfermedad.²² Aunque no puedo precisar la enfermedad que asoló Comitán en ese año, lo más probable es que se tratara de viruela, ya que un año antes ese mal orilló a suspender las clases en Zapaluta,²³ un pueblo cercano.

Paradójicamente, la capital de la entidad fue una de las ciudades que mayores dificultades atravesó en cuestión de las instalaciones de sus escuelas: locales poco ventilados, focos de infección cercanos y edificios arruinados eran problemas frecuentes. En 1914 la Escuela de Niñas Número 1 ocupaba dos habitaciones de una casa particular, con el inconveniente de que algunas personas ajenas al plantel tenían acceso al interior, además de ser un espacio antihigiénico. Al mismo tiempo, el techo de la Escuela de Niños Número 2 amenazaba con derrumbarse y carecía de agua y sanitarios, por lo que los alumnos tenían que entrar en alguna vecindad o buscar algún espacio cuando necesitaban usar el excusado.

Dificultades similares atravesaban otras escuelas como la de niñas número 2, la cual tenía un muro que por su deteriorado estado representaba un serio peligro tanto para el personal como para las educandas, o la de niños número 3, que estaba localizada cerca de un riachuelo que "despide miasmas perjudiciales, acentuándose mucho más en la época de las lluvias".²⁴ Para 1917 la situación no había cambiado, aunque los informes de

²¹ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1917, tomo IX, exp. 21, "Informe rendido por el inspector de la 2ª Zona Escolar del Estado", 18 de mayo de 1917.

²² HFCC, *El obrero. Periódico independiente*, tomo I, núm. 4, 10 de diciembre de 1918, "La peste", Comitán.

²³ Hoy Trinitaria.

²⁴ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1914, tomo VIII, exp. 52, "Informe rendido por el inspector de la 1ª Zona Escolar del Estado", 22 de febrero de 1914.

ese año no proporcionan mayores detalles, dejan entrever que la mayoría de los locales eran inadecuados.

En Tapachula también abundaron los locales inapropiados, especialmente si eran rentados. Tal fue el caso de la escuela número 1 de niños, que ocupaba un edificio anti-higiénico; en su interior se formaban encharcamientos en época de lluvias debido a que se encontraba al descubierto en su parte sur, "que da hacia la calle de donde se desborda la avenida de aguas".²⁵ Al igual que en la capital de la entidad, la poca ventilación, lo reducido de los espacios y las malas condiciones higiénicas fueron problemas que se vieron agravados por el clima caluroso de la región. Imaginemos a un nutrido grupo de niños o de niñas en un salón poco ventilado, sin los asientos suficientes y a una temperatura ambiente que supera los 30 grados centígrados. Difícilmente ese alumnado podía tener una buena disposición para la enseñanza.

En San Cristóbal, en cambio, fueron más frecuentes los informes favorables con relación a los espacios escolares. Por ejemplo, en 1918 el edificio de la Escuela de Niñas Número 1 fue descrito de la siguiente manera:

Es moderno, de una perspectiva elegante, tiene dos pisos, siendo sus paredes de cal y canto, contiene cuatro salones perfectamente adecuados para el objeto a que están destinados, que por lo bien ventilados presentan la higiene necesaria, sus paredes en el interior son tapizadas y los pisos son de madera; además tiene dos pequeñas piezas bien arregladas, una recepción y otra para la directora, y finalmente, pequeños patios destinados a jardines. El citado edificio es de propiedad municipal y se halla en lugar céntrico de la población.²⁶

Únicamente la escuela mixta de la ciudad tenía algunos problemas en sus instalaciones, se localizaba en una casa particular; la pieza que ocupaba medía 22.75 metros cuadrados y no contaba con la ventilación e iluminación adecuadas. Casi todos los edificios eran propiedad del gobierno o del municipio, únicamente se rentaban espacios para dos planteles.²⁷

Claro está, que un edificio se considerara adecuado no significa necesariamente que fuera realmente cómodo de acuerdo con los parámetros actuales; los inspectores rara vez se refirieron a los excusados, pero es muy probable que la mayoría de las escuelas

²⁵ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1914, tomo VII, exp. 52, "Informe del inspector de la 1ª Zona Escolar del Estado", 14 de marzo de 1914.

²⁶ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1918, tomo II, exp. 7, "Informe de los inspectores comisionados por el gobierno a los departamentos de Chiapa y Las Casas", 6 de julio de 1918.

²⁷ Curiosamente, para la década siguiente, la documentación habla de una falta de locales propios, por lo que casi todas las escuelas de esa ciudad hacia 1930 funcionaban en casas particulares poco adecuadas para tal fin. Al parecer, los edificios públicos en los que funcionaban se deterioraron al grado de quedar inservibles para las labores escolares (Gordillo, 2024).

carecieran de ellos o de agua potable.²⁸ Entre tanto, el clima empeoraba las condiciones en las aulas; en el caso de Tuxtla y Tapachula, los niños tenían que soportar altas temperaturas, mientras que en San Cristóbal y —en menor medida— en Comitán, el frío y la constante humedad seguramente incidían en la salud y el desempeño de los escolares.

Aunque varias escuelas se encontraban ubicadas en edificios que pertenecían al gobierno (como en el caso de San Cristóbal), la mayoría de ellas todavía funcionaban en locales rentados, de manera que no había una clara distinción entre lo público y lo privado; es decir, en ocasiones el espacio escolar se impregnaba con la intimidad de las vecindades en las que se encontraba o —desde otra perspectiva— la escuela invadía la privacidad de aquellas.²⁹ El siguiente testimonio de la directora de una escuela de niñas de Comitán es ilustrativo al respecto, además de hacer alusión a los riesgos sanitarios:

La casa a que me refiero, por su propia naturaleza, no reúne las condiciones de higienes y comodidad que requiere un establecimiento como el que tengo la honra de dirigir y aún más, y esto es lo que constituye un verdadero peligro para su personal docente y alumnas, en la casa contigua, según informes, han ocurrido dos defunciones por tuberculosis, encontrándose una persona de las que la habitan atacada de tan terrible y contagiosa enfermedad. Una y otra casas están separadas únicamente por una cerca de tejamanil que sirve de tendedero de ropa tal vez de la que usa el enfermo.³⁰

Las escuelas vuelven a los municipios

Durante el Porfiriato las escuelas primarias —la mayoría de las cuales eran sostenidas por los ayuntamientos— pasaron a manos de los gobiernos estatales, de acuerdo con el decreto de nacionalización de 1896 (Bazant, 2006), situación que fue duramente cuestionada por el gobierno de Venustiano Carranza, quien consideró que ese tipo de medidas atentaban contra los derechos de los municipios, por lo que en 1917 les regresó el control educativo.

En el ámbito nacional, la ley de las secretarías de Estado, expedida en abril de 1917, dispuso la municipalización de la enseñanza, pero desde tiempo atrás eran notorias las intenciones del régimen carrancista por devolver a los ayuntamientos muchas de las atribuciones que los gobiernos estatales habían tomado (Loyo, 2003). Chiapas, incluso,

²⁸ A ese respecto, Aboites (2010) señala que, en 1938, de 18 millones de personas solo 2.6 millones tenían agua potable, cantidad que representaba 14 % del total. Para los años que aquí se estudian, seguramente la situación era todavía peor.

²⁹ En relación con ese tema, Gonzalbo (2009, pp. 178–179) explica que “el espacio público no solo es el que está a la vista de todos sino también, y sobre todo, aquel sobre el cual el Estado tiene o puede tener alguna injerencia. Entenderíamos, por contraste, que el espacio privado estaría libre de normas reguladoras, pero habría que precisar a qué tipo de normas nos referimos, porque también hay reglas en el espacio privado”.

³⁰ AHCH, FSCG, Sección Instrucción Pública, 1914, tomo IX, exp. 57, “Escrito de la directora de la Escuela de Niñas Número 1 de Comitán”, 23 de mayo de 1914.

se adelantó a la legislación nacional: a principios de 1916 se expidió un decreto que dispuso que la instrucción primaria quedaba a cargo de los ayuntamientos, mismos que tendrían la responsabilidad de nombrar y remover a los profesores y de pagar sus sueldos. El gobierno del estado únicamente proporcionaría el mobiliario y el material didáctico, y apoyaría pecuniariamente en la medida de lo posible. El argumento aludido era que "la emancipación del municipio de la tutela del estado es uno de los dogmas políticos que ha llevado al terreno de la práctica la Revolución Constitucionalista".³¹

La ley de instrucción pública de 1918 especificó que los ayuntamientos tenían la obligación de administrar, sostener y fomentar la enseñanza primaria. Aún más, los municipios tendrían la responsabilidad de dotar a sus escuelas de locales adecuados, mobiliario y útiles escolares, mientras que el gobierno del estado "dará auxilio material y moral que haya menester", de tal suerte que únicamente fungiría como "mediador a los ayuntamientos para la adquisición fácil y favorable de material escolar, que distribuirá recabando su valor íntegro o descontándoles la parte con que le parezca necesario ayudarles". Cabe aclarar que el gobierno relegaba a los ayuntamientos, principalmente, la responsabilidad financiera, pero se reservó la dirección técnica y pedagógica del aparato educativo; de esa manera, la Dirección General de Instrucción Pública y los inspectores de zona continuarían funcionando.³²

En general, la eficiencia de las escuelas primarias empeoró bajo la administración de las autoridades edilicias, especialmente en Comitán. Así lo muestran los escritos de varios profesores, quienes denunciaron la indiferencia de los ayuntamientos hacia ese ramo. A menudo las escuelas no se abrían en los tiempos señalados por la ley o no se les proveía de materiales didácticos debido a la falta de recursos o a la apatía de las autoridades. Todo ello incidió en los índices de escolaridad.

El aprovechamiento tampoco era muy alentador. En 1917, por ejemplo, un porcentaje muy elevado de los alumnos de Comitán reprobaron los exámenes de fin de curso; en la Escuela Municipal de Niños Número 1, cuya matrícula superaba los 100 alumnos, solamente se examinó a 76, de los cuales aprobaron 54. En la Escuela Municipal de Niñas Número 1 se examinó a 102 alumnas, de las cuales aprobaron 82. El resto de los planteles se encontraban en una posición todavía más desventajosa, el índice de reprobados llegó a superar el 50% de la matrícula.³³

³¹ HFCC, *El Regenerador. Bisesemanario de combate e información*, tomo II, núm. 69, 6 de febrero de 1916, "Las escuelas de instrucción primaria, elemental y rudimentaria, quedan a cargo de las corporaciones municipales", Tuxtla Gutiérrez.

³² AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1918, tomo I, exp. 2, "Manuscrito del Reglamento de la Ley de Instrucción Pública de 20 de enero de 1918".

³³ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1917, tomo VI, exp. 15, "Listas nominales de alumnos matriculados en las escuelas municipales de Comitán", 1917.

En 1920 un inspector escolar señaló que los mayores problemas en su jurisdicción eran la falta de útiles escolares en Las Margaritas, Zapaluta y Comitán, y la escasez de docentes titulados, cuyo número se reducía a tres; dos impartían clases en Comitán y uno laboraba en el pueblo de Pinola. Este hecho respondía, dijo, a los exiguos sueldos que pagaban los ayuntamientos.

Dicho funcionario también dejó constancia del abismo que había entre la ley y la práctica escolares:

En varias escuelas correspondientes a mi zona no se emplearon los libros de texto aprobados por el superior gobierno del estado, por razón de que en muchos municipios los alumnos son absolutamente pobres y no pueden comprarlos; porque en las librerías del estado no habían [sic] todos los señalados en la lista y porque habiendo comenzado las labores bastante tarde, ya no era posible hacer pedidos fuera del estado. Esta dificultad la subsanaré el año próximo haciendo que los ayuntamientos ayuden pecuniariamente y ya indiqué a las librerías de Comitán hagan los correspondientes pedidos.³⁴

Al parecer, la municipalización no afectó de igual manera los índices de escolaridad en San Cristóbal, pero la plantilla de docentes normalistas sí se vio perjudicada. En mayo de 1918, todos los maestros de las escuelas públicas de la ciudad eran empíricos,³⁵ con excepción de la directora de la Escuela Urbana Municipal de Niñas Número 1.

Seguramente la imposibilidad de retener a los pocos maestros titulados existentes en esa localidad tenía que ver con los bajos salarios que ofrecía el ayuntamiento. Además, la cantidad de profesores no correspondía a la demanda escolar; aunque la matrícula aumentó de 355 alumnos en 1914 a 496 en 1917, el total de maestros se mantuvo en 15.³⁶ En mayo de 1918 dos inspectores observaron que:

Siendo la mayoría del profesorado de los dos departamentos que se acaban de inspeccionar, profanos en conocimientos pedagógicos y por lo mismo inconscientes de la enorme responsabilidad que tienen ante la sociedad y su gobierno; pues desgraciadamente no corresponden al noble fin que se persigue en la enseñanza pública, el de preparar convenientemente al niño para la vida práctica, es decir, desarrollar armónicamente sus diversas facultades intelectual, material e ideal, y sí le reportan grandes perjuicios, porque sólo inculcan conocimientos

³⁴ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1920, tomo I, exp. 7, "Informe rendido por el inspector de la 3ª Zona Escolar del Estado", 20 de diciembre de 1920.

³⁵ Es decir que no fueron formados en las Normales, únicamente contaban con la primaria superior y a veces solo con la primaria elemental, especialmente si eran maestros en zonas rurales, en donde —dada la escasez de docentes— se les exigía todavía menos preparación.

³⁶ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1914, tomo VIII, exp. 53, "Informes del inspector de la 2ª Zona Escolar del Estado", 1914; AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1917, tomo I, exp. 4, "Informe del presidente municipal de San Cristóbal acerca de las escuelas de la ciudad", 20 de octubre de 1917.

momentáneos de los que se aprovechan los padres de familias para pedir con razón que la escuela sólo les resta el tiempo de que ellos podrían disponer para dar a sus hijos medios mejores para la lucha por la subsistencia, demeritando así, la noble misión de la educación pública y de su verdadero apostolado.³⁷

Lejos quedaban, pues, los ideales de una educación integral que se apartara de la reproducción mecánica de los conocimientos elementales, lo que con tanto ímpetu se combatió en el Primer Congreso Pedagógico del Estado y en los reglamentos posteriores. Por lo demás, el testimonio nos habla de cómo la institución escolar todavía se encontraba lejos de ser aceptada totalmente por las mayorías. Especialmente en las zonas rurales, pero también en las ciudades, muchos padres de familia consideraban una pérdida de tiempo enviar a sus hijos a la escuela, cuando bien podrían contribuir a la economía familiar. Aunque hay que decir que, de acuerdo con algunos documentos consultados, en los centros urbanos se nota una mayor aceptación de la institución escolar en los años de la Revolución en comparación con el Porfiriato.

Por otra parte, Tuxtla Gutiérrez prácticamente no sufrió los efectos descritos más arriba. Al tratarse de la capital, probablemente los gobernadores presionaron a los ediles para que la enseñanza primaria no decayera. En 1914 funcionaban en esa ciudad seis escuelas primarias; cuatro eran para varones y dos para señoritas, con un aproximado de 316 escolares inscritos, atendidos por 10 profesores. Para 1917 la matrícula había aumentado de forma considerable; aunque el número de escuelas se redujo a cinco, tres para niños y dos para niñas, el número de alumnos era de 582, lo que quizá redundaba en la falta de espacio o el hacinamiento en las aulas y un mayor desgaste laboral en los docentes, quienes tenían que hacerse cargo de más niños.

Como era frecuente en todas las ciudades, la matrícula se concentró en los primeros grados, mientras que en los dos últimos (enseñanza superior) la inscripción fue nula. Ello se debió, probablemente, a que para muchos padres de familia lo importante era que sus hijos aprendieran a leer, escribir y contar para integrarse lo antes posible a la vida laboral y contribuir así a la economía del hogar. Difícilmente las mayorías compartían los ideales planteados en los congresos pedagógicos. Otra constante fue que la población escolar masculina superaba por mucho a la femenina, signo ello también de las percepciones de la población respecto a la educación, en este caso de género.³⁸

³⁷ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1918, tomo II, exp. 7, "Informe de los inspectores comisionados por el gobierno a los departamentos de Chiapa y Las Casas", 6 de julio de 1918.

³⁸ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1914, tomo VIII, exp. 52, "Informes del inspector de la 1ª Zona Escolar del Estado, 1914; AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1917, tomo VII, exp. 15, "Informes del inspector de la 1ª Zona Escolar del Estado", 1917; AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1917, tomo IX, exp. 21, "Informe del inspector de la 1ª Zona Escolar del Estado", 3 de febrero de 1917.

Contrario a lo que ocurrió en San Cristóbal, en Tuxtla los profesores sí aumentaron conforme creció la demanda educativa; en 1917 la planta docente estaba formada por siete profesoras, todas tituladas, y siete maestros, de los cuales tres poseían título, hecho que puede deberse a que las escuelas Normales se encontraban en aquella población. También es probable que, al tratarse de la capital, los profesores titulados fueran mejor pagados que en otros lugares; lamentablemente no cuento con las fuentes para comprobar tal hipótesis.

Tapachula, por su parte, era un municipio muy dinámico comercialmente gracias al cultivo y la exportación de café de la región del Soconusco, lo que ayudó al ayuntamiento a invertir cantidades significativas de recursos en el ramo educativo.³⁹ Así pues, las autoridades no tuvieron mayores dificultades para sostener sus propias escuelas a partir de 1916. Es más, la situación escolar mejoró significativamente con los años, al menos respecto a las cifras. En 1914 la ciudad tenía una matrícula de apenas 274 alumnos atendidos por 11 profesores. Para 1918 la cifra se había incrementado a 456, y un año después se registraron 691 escolares a cargo de 17 maestros.⁴⁰

Si bien en Tapachula las escuelas no sufrieron por la incapacidad financiera del municipio, al menos no tanto como ocurrió en las otras ciudades, el hecho de que el ayuntamiento tuviera el control absoluto en el nombramiento de profesores provocó serias arbitrariedades que incidieron en el desempeño de la enseñanza. Veamos lo que opinaba un inspector al respecto:

En la número dos y la número tres [para señoritas] las ayudantes son incompetentes. Sus métodos son anticuadísimos y sus conocimientos muy escasos. Hay en estos nombramientos mucho favoritismo de parte del ayuntamiento. El presidente municipal es pariente de la ayudante de la escuela número dos. Estos favoritismos son inevitables hoy que el municipio, por ser libre se cree absoluto. No hay autoridad, según ellos, capaz de reprobando sus procedimientos.⁴¹

Por supuesto, ese no era el único ayuntamiento que cometía abusos y atropellos contra los profesores. Por ejemplo, cuando Carmen Vega —profesora sancristobalense con una trayectoria de 23 años— acudió a su protesta de ley, se encontró con que las autoridades

³⁹ De acuerdo con Sánchez y Ortiz (2023), la aportación del Soconusco a la hacienda estatal entre 1918 y 1922 fluctuó entre el 44.2 y el 49.7 por ciento del total.

⁴⁰ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1914, tomo VIII, exp. 52, "Informe del inspector de la 1ª Zona Escolar del Estado", 14 de marzo de 1914; AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1918, Tomo II, exp. 7, "Informe rendido por el inspector extraordinario de los departamentos de Soconusco y Tonalá", 24 de mayo de 1918; AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1919, tomo II, exp. 8, "Estadística Escolar, departamento de Soconusco", 1919.

⁴¹ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1919, tomo II, exp. 8, "Informe del inspector de la 3ª Zona Escolar del Estado", 3 de julio de 1919.

municipales le ofrecieron un puesto distinto al acordado, con un salario inferior. Entre tanto, una familiar del presidente y del síndico municipales pretendía ocupar su legítimo cargo. Afortunadamente para Vega, el gobierno del estado falló a su favor.⁴²

En general, los profesores no tenían ninguna clase de seguridad laboral, era común que algunos fueran separados de sus cargos al culparlos por atraso de sus alumnos. Por mencionar un caso, en 1919 Ernesto Mondragón y Enrique Marcelín, director y primer ayudante de la Escuela de Niños Número 1 de Tapachula, fueron despedidos bajo el pretexto del bajo aprovechamiento de sus educandos. Estos explicaron que la mayoría de sus alumnos aprobó con buenas calificaciones, lo cual probaba la falsedad de las acusaciones, y que "se ve, palpablemente, que en nuestro asunto solo se buscó un pretexto para satisfacer una venganza política y queriendo desprestigiarnos ante la opinión pública procediéndose con marcada mala fe". Ante tal situación, el gobierno del estado pidió informes al ayuntamiento, pero la respuesta no fue nada concreta, lo único que se dijo fue que no había ningún expediente respecto a la separación de aquellos maestros.⁴³

Mondragón fue retirado definitivamente del magisterio, pero resulta un tanto inverosímil que el aludido fuera del todo incompetente, pues un par de años atrás fue premiado por diez años de buenos servicios con una gratificación de 33 centavos diarios.⁴⁴ También es pertinente preguntarnos si el aprovechamiento escolar bastaba para calificar el desempeño de los profesores, dado que en el rendimiento de los alumnos intervienen diversos factores, tales como la alimentación de los escolares, los elementos materiales disponibles, el clima, entre otros.

Por lo demás, no era la primera vez que los maestros sufrían represalias por involucrarse en la política local, lo que sería más frecuente, años más tarde, con los maestros de la SEP.⁴⁵ Vale la pena agregar que Enrique Marcelín, varios años después, figura en la documentación como presidente del Concejo Municipal de Tapachula.⁴⁶

Una tarea pendiente es dilucidar cómo financiaron los ayuntamientos el sostenimiento de sus escuelas. En algunos casos se cobraba una contribución especial para el ramo y, posiblemente, en algunos lugares se gravaron aún más las bebidas embriagantes

⁴² AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1918, tomo V, exp. 24, "Expediente formado a raíz de un escrito de Carmen Vega Domínguez al gobernador", febrero de 1918.

⁴³ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1919, tomo VI, exp. 27, "Expediente formado a raíz de un escrito de los profesores Ernesto Mondragón y Enrique Marcelín al gobernador", enero de 1919.

⁴⁴ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1919, tomo VI, Expediente 27, "Comunicación del jefe de la Sección de Instrucción Pública para el gobernador", 28 de noviembre de 1919.

⁴⁵ El autor habla, por ejemplo, del papel de los maestros federales en la creación del Partido Socialista Chiapaneco (Lewis, 2015).

⁴⁶ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1928, tomo III, exp. 42, "Escrito del presidente del Concejo Municipal de Tapachula, Enrique Marcelín, al secretario general de Gobierno", 9 de octubre de 1928.

o algunos otros productos. De cualquier forma, cuando existía la voluntad, los ediles se las arreglaban para generar ingresos extras para solventar los gastos educativos. Por ejemplo, en Tapachula,

Para ayudar al erario se han organizado veladas que han producido algunos fondos y se ha puesto en práctica la contribución personal que está dando algún resultado. Se está, al mismo tiempo, llevando a cabo la reconstrucción de dos salones en el local de la escuela de niñas número 1, lo cual está costando algún dinero. Las escuelas de los demás pueblos carecen casi totalmente de útiles escolares y muebles.⁴⁷

La mayoría de las veces esos recursos no eran los suficientes para el adecuado funcionamiento del aparato educativo, carencias que, a final de cuentas, eran sufridas por maestros y alumnos. A lo ya descrito sobre las condiciones en las que se encontraban las instalaciones escolares se puede agregar que el mobiliario y los materiales didácticos casi siempre eran escasos; a veces se carecía incluso de lo más elemental, como lo eran los asientos para todos los alumnos. La insuficiencia de materiales era sobrellevada gracias a los esfuerzos o el ingenio de los maestros. Ese fue el caso de varias escuelas de San Cristóbal, las cuales contaban con un número muy limitado de mesabancos, pizarrones y mesas, "quedando a cargo del maestro el procurarse todo lo más que requiere la enseñanza práctica".⁴⁸

Consideraciones finales

Para Jesús Agustín Castro, así como para otros constitucionalistas, la educación popular era uno de los pilares de la lucha revolucionaria en su búsqueda por crear una nueva sociedad. En ese sentido, el congreso pedagógico al que aquel convocó buscó imponer nuevas ideas sobre viejos prejuicios y prácticas, vistos como remanentes del régimen anterior. Pero la escuela también representaba una herramienta política, así que probablemente el general carrancista vio en ella otro frente para desafiar a las élites locales y arrebatarles parte de su influencia, lo que también podía servir para ampliar su base de apoyo.

Por otro lado, la buena aceptación que tuvo la convocatoria reflejó que muchos educadores chiapanecos estaban ávidos de transformaciones. No obstante, el programa constitucionalista no se impuso fácilmente. Los congresistas, por ejemplo, rechazaron

⁴⁷ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1919, tomo II, exp. 8, "Informe del inspector de la 3ª Zona Escolar del Estado", 3 de julio de 1919.

⁴⁸ AHCH, FSGG, Sección Instrucción Pública, 1920, tomo I, exp. 7, "Informe de la inspectora de la 4ª Zona Escolar del Estado", diciembre de 1920.

la coeducación, de manera que ese aspecto se mantuvo igual que en la reglamentación porfiriana. Como lo han señalado varios estudiosos, los proyectos educativos no se implantan de manera vertical desde la cúpula del gobierno, sino que están marcados por la negociación y el conflicto en los que intervienen múltiples actores.⁴⁹

Pese a lo novedosas que se hacían parecer las discusiones de dicho congreso, mucho de lo ahí planteado se había debatido desde el Porfiriato y varios de los puntos de las nuevas reglamentaciones no se alejaron sustancialmente de la normatividad de aquel periodo, lo que puede observarse en los programas de estudio, entre otros aspectos.

Como suele ocurrir, el mundo ideal plasmado en el papel contrastaba enormemente con la práctica educativa. Enseñanza memorística, bajo aprovechamiento, escasa matrícula de alumnos, escasez de profesores titulados y edificios poco adecuados para la enseñanza fueron una constante en las ciudades que se estudiaron en esta investigación, situación que se vio agravada por el conflicto armado. Por otra parte, el hecho de que la responsabilidad educativa regresara a los ayuntamientos provocó una disminución del gasto educativo y empeoró la situación de los maestros, quienes varias veces fueron víctimas de las arbitrariedades de las autoridades municipales.

Sin duda, queda mucho por hacer respecto a la historia de la educación en Chiapas en general y particularmente en los periodos revolucionario y posrevolucionario. La llegada de educación federal a la entidad a partir de 1921 puede ser un buen mirador para observar las relaciones entre los gobiernos federal y estatal que aquí apenas se esbozan.

Agradecimientos

Parte del presente artículo se escribió en el marco de una estancia posdoctoral auspiciada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), organismo al que agradezco enormemente. También quiero expresar mi gratitud a los directores y empleados del AHCH, resguardado por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), y del AHMSCLC, por el apoyo y la atención brindada. Finalmente, gracias al doctor Morelos Torres Aguilar por animarme a dar mis primeros pasos en la historia educativa de Chiapas.

⁴⁹ A ese respecto, Rockwell (2007, p. 12) señala que: "Para empezar a comprender la relación entre Revolución y educación es necesario descentrar la mirada, para dejar de privilegiar al «Estado» como actor unitario capaz de transformar a la sociedad de raíz, crear culturas nacionales y moldear las mentes de los niños y adultos. Es claro que esto no ocurre, aunque las acciones estatales desde luego inciden en el mundo cultural. Los estados se construyen; no existen como organismos naturales. Las acciones que parecen emanar de un estado preexistente, en realidad resultan de complejos reacomodos entre poderes locales y centrales. Presuponen trabajos en los que participan grupos sociales con intereses y proyectos a menudo contrapuestos.

Referencias

- Aboites, L. (1988). *El agua de la nación: una historia política de México, 1888–1946*. CIESAS.
- Aboites, L. (2003). *Excepciones y privilegios: modernización tributaria y centralización en México, 1922–1972*. El Colegio de México.
- Aboites, L. (2009). La ilusión del poder nacional. Provisión de agua y alcantarillado en México. En C. Lara Vázquez y A. Rodríguez (coords.), *Ciudades mexicanas del siglo XX: siete estudios históricos* (pp. 181–216). El Colegio de México/UAM/SEP/Conacyt
- AHCH [Archivo Histórico de Chiapas], Fondo de la Secretaría General de Gobierno.
- AHMSSCLC [Archivo Histórico Municipal de San Cristóbal de Las Casas].
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y descentralización educativa, 1889–1994*. El Colegio de México/CIDE.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. El Colegio de México.
- Camacho, A. (2019). La federalización educativa, las misiones culturales y la escuela de la acción en Chiapas, 1921–1928. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7(14), 147–165. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v7i14.194>
- García de León, A. (2002). *Resistencia y Utopía. Memorial de agravios y crónica de revueltas y profecías en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos años de su historia*. Era.
- Gobierno del Estado de Chiapas (1915). *Ley y Reglamento de Instrucción Pública del Primer Congreso Pedagógico de Chiapas*. Imprenta del Gobierno.
- Gobierno del Estado de Chiapas (1916). *Memoria del Primer Congreso Pedagógico del Estado de Chiapas, convocado por el ciudadano gobernador y comandante militar del Estado y reunido en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, del 1° de diciembre de 1914 al 17 de enero de 1915*. Imprenta del Gobierno del Estado.
- Gobierno Provisional del Estado de Chiapas (1917). *Memoria del Segundo Congreso Pedagógico, convocado por el Ejecutivo del Estado y reunido en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, del 1° al 31 de diciembre del año de 1917*. Imprenta del Gobierno del Estado.
- Gonzalbo, P. (2009). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. El Colegio de México.
- Gordillo, F. (2017). *Educación urbana y sociedad en el Chiapas revolucionario. Un estudio sobre las escuelas primarias de los principales centros urbanos. 1914–1920* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Chiapas/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.
- Gordillo, F. (2024). Entre la colaboración y el conflicto: gobierno federal, autoridades locales y escuelas en las ciudades chiapanecas, 1920–1940. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 19, 1–32. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2024.v19.744>
- Guzmán, J. (1914). *Informe presentado por el profesor Joaquín O. Guzmán, delegado del Gobierno del Estado de Chiapas, al V Congreso Nacional de Educación, el 1° de diciembre del año en curso*. Imprenta del Gobierno.
- HFCG [Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa].
- Lewis, S. (2015). *La revolución ambivalente. Forjando Estado y nación en Chiapas, 1910–1945*. UNAM.
- Loyo, E. (1999). El largo camino hacia la centralización educativa. En M. Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México* (pp. 49–62). El Colegio de México.
- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911–1928*. El Colegio de México.

- Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México, vol. I*. Universidad Iberoamericana/Centro de Estudios Educativos.
- Ribera Carbó, A. (1994). Ciencia, luz y verdad. El proyecto educativo de la Casa del Obrero Mundial. *Historias*, (32), 67-78. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/13993>
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán/CIESAS/Cinvestav.
- Salinas, J. (2021). *La educación en Chiapas (1880-1914)*. UNAM.
- Sánchez, M., y Ortiz, M. (2023). Las finanzas estatales y la zona del Soconusco durante la revolución en Chiapas, 1911-1922. En M. Zebadúa y M. Sánchez (coords.), *Memoria histórica y territorio* (pp. 81-109). CESMECA UNICACH.
- Torres, M. (2015). *Aproximaciones a la historia de la educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*. Universidad de Guanajuato/UNICACH.
- Viqueira, J. P. (2009). Cuando no florecen las ciudades. La urbanización tardía e insuficiente de Chiapas. En C. Lira y A. Rodríguez (coords.), *Ciudades mexicanas del siglo XX, siete estudios históricos*. El Colegio de México/UAM.

Fuentes para el estudio de la Escuela Normal “Luis Villarreal”, El Mexe, Hidalgo, y su contribución a la historia regional

Sources for the study of the “Luis Villarreal” Normal School
of El Mexe, Hidalgo, and its contribution to regional history

Francisco Alejandro Torres Vivar*
Marisol Vite Vargas**

Resumen

Este trabajo describe el rescate documental de libros, artículos, documentos y testimonios orales que han referido la historia de la Escuela Normal “Luis Villarreal” de El Mexe, a partir de su fundación en 1926 hasta el 2023. No pretende realizar un análisis historiográfico y documental, solo mencionar de manera breve qué contienen y dónde se localizan los materiales, para ayudar al investigador en su

* Investigador independiente. Historiador por la Universidad Autónoma Metropolitana, especialidad en Docencia, y Maestro en Estudios de Población por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Entre sus publicaciones recientes están “Raíces históricas del movimiento estudiantil en la escuela normal de El Mexe: la lucha por la justicia social (1930-1970)”, “Un espía en el paraíso. Los informes del agente de la DFS: Ajax Segura Garrido en los movimientos sociales de Guerrero en 1972-1975” y “Bajo la lupa: El Mexe, movimiento estudiantil y magisterial de 1981 en Hidalgo”. Líneas de investigación: historia de la educación y servicios de inteligencia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6825-5702>, correo electrónico: ft32430@gmail.com

** Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Hidalgo (México). Directora general de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Hidalgo. Es Doctora en Ciencias de la Educación por la UPN-Ajusco. Entre sus publicaciones recientes están “100 años de formación docente en el estado de Hidalgo, una historia en imágenes 1869-2000” y “Presencia de las mujeres en la constitución histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX”. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Líneas de investigación: historia de la educación, gestión educativa. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5220-1934>, correo electrónico: vite_v@hotmail.com

Cómo citar este artículo:

Torres Vivar, F. A., y Vite Vargas, M. (2025). Fuentes para el estudio de la Escuela Normal “Luis Villarreal”, El Mexe, Hidalgo, y su contribución a la historia regional. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(25), 109-127. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.613>



búsqueda. La investigación que motivó este trabajo fue la recuperación de información y documentación, pues la memoria colectiva de la Escuela Normal Rural "Luis Villarreal" de El Mexe está dispersa, al no contar con un archivo histórico que preserve su pasado y que contribuya a interpretar la historia regional del estado de Hidalgo.

Palabras clave: Educación normalista, fuentes históricas, historia regional, Mexe, rescate documental.

Abstract

This work describes the documentary recovery of books, articles, documents, and oral testimonies related to the history of the "Luis Villarreal" Normal School of El Mexe, from its founding in 1926 to 2023. Rather than conducting a historiographical and documentary analysis, the objective is to briefly outline the content and location of these materials to assist researchers in their inquiries. This study was motivated by the need to recover information and documentation, as the collective memory of the "Luis Villarreal" Rural Normal School of El Mexe is fragmented due to the absence of a historical archive that preserves its past and contributes to the interpretation of the regional history of the state of Hidalgo.

Keywords: Normal education, historical sources, regional history, El Mexe, documentary recovery.

Introducción.

A 52 kilómetros de la capital del estado de Hidalgo se encuentra la Escuela Normal "Luis Villarreal" de El Mexe, en el municipio de Francisco I. Madero, una de las instituciones de educación Normal más importantes y de añejo abolengo en el centro de México. Se inauguró el 15 de noviembre de 1926 como Escuela Central Agrícola de Hidalgo. Con el acento marcado en el discurso revolucionario de aquella época, nació una institución educativa que Plutarco Elías Calles impulsó como parte de un proyecto educativo más amplio que contribuyera a superar un orden de vicisitudes desfavorable para la población rural, así como la precaria situación del campesinado a consecuencia de su atraso histórico reforzado por el conflicto armado.

La institución se transformó de Escuela Central Agrícola, en Regional Campesina (1933) al fusionarse con la Normal Regional de Actopan, con un plan de estudios de cuatro años, y estaba destinada a formar tanto a maestros rurales como a técnicos agrícolas. En 1941 el presidente Manuel Ávila Camacho decretó la transformación de las escuelas regionales campesinas, parte de ellas se convirtieron en Normales rurales y algunas otras en escuelas prácticas de agricultura. En 1945 se dio una nueva modificación en la política

educativa y se unificaron los planes de estudio de las Normales, así la Regional Campesina de El Mexe se constituyó como Normal Rural.

Su historia, avatares, desafíos y resultados han sido narrados en innumerables escritos, testimonios y miles de documentos que registraron información de diversa índole; se pueden consultar los siguientes textos: *Laudanza por mi escuela* (Cortés, 1994), *El Mexe, en la memoria colectiva de la gratitud* (Cortés, 2012), “Nura Mexe” (Serna, 1987) y “La formación docente en el marco de la cultura institucional de la escuela normal rural Luis Villareal de El Mexe, Hidalgo” (Vite, 2010).

Nos proponemos mencionar las fuentes de archivo, libros, revistas, periódicos y documentos que contribuyan a la investigación histórica de El Mexe, a partir de su fundación en 1926 hasta el 2023, ya que los documentos encontrados tienen un vínculo indisoluble con la región e institución que los produjo. Se consultaron las fuentes oficiales de la Secretaría de Educación Pública —SEP—, como lo son informes, reportes, memorias; también se entrevistó a personajes clave que estudiaron o trabajaron en la institución, así como fuentes de archivo como el Archivo General de la Nación —AGN— y documentos privados, notas periodísticas y pronunciamientos diversos aparecidos en la prensa en distintos años, artículos en revistas científicas y bibliografía acerca de la Normal rural. El conglomerado de testimonios, evidencias e informes representó un reto importante para rastrear la historia de la Normal de El Mexe.

Hay que aclarar que no se pretende realizar un análisis historiográfico de lo que se ha escrito, ni valorar en términos analíticos la información de archivo, periódicos y documentos, solo mencionar brevemente qué contiene lo revisado y dónde se localiza la información, ya que la compilación de lo encontrado abarca al menos 19 años, sobre todo la documentación de archivo. La investigación que motivó este trabajo fue el rescate de información y documentación, pues el archivo de la Escuela Normal Rural “Luis Villareal” de El Mexe simplemente no existe, debido a los problemas y vicisitudes que enfrentó la institución en 80 años, en los que transcurrieron paros estudiantiles y huelgas magisteriales, sucesos que se pueden consultar en los artículos de Torres y Vite (2023), y de Torres (2023), y en testimonios de exalumnos y profesores de la Normal¹ que relatan la desaparición de los documentos.²

¹ Para mayor información sobre los testimonios de exalumnos y profesores véase la tesis de doctorado de Vite (2010).

² La pérdida del archivo está ligada a las constantes movilizaciones estudiantiles, pues para resguardar los documentos en ocasiones estudiantes y/o trabajadores se los llevaban a sus domicilios y, por circunstancias diversas, no regresaban a la institución.

La investigación constituyó una pesquisa de información que no se encuentra en archivos estatales ni regionales, con excepción de lo encontrado en el AGN, fondo de la Secretaría de Educación Pública, Dirección Federal de Seguridad —DFS— y de la Dirección de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo —SEPH—, (que veremos en el apartado de archivos), prensa local y nacional, entrevistas a personajes que de una forma u otra estuvieron en la escuela o quienes lograron rescatar algunos documentos, la mayoría de ellos quisieron permanecer en el anonimato.

La estructura del texto responde a cuatro apartados: el primero refiere el contexto de la Escuela Normal "Luis Villarreal" de El Mexe (en adelante El Mexe); el segundo contiene algunos elementos de la importancia que tiene la historia regional y las fuentes para el estudio de la Normal; el tercero describe los criterios de búsqueda de la información, ya sea en archivos, libros, periódicos, revistas y documentos; el cuarto abarca las fuentes bibliográficas, archivos y los testimonios orales sobre la Normal y los repositorios que albergan la documentación.

Contexto de la Escuela Normal "Luis Villarreal" de El Mexe

La inauguración de la Escuela Central Agrícola de Hidalgo, por parte de Plutarco Elías Calles, el 15 de noviembre de 1926, partió de un proyecto educativo más amplio que contribuyó a superar la precaria situación del campesinado, formando técnicos agrícolas que trabajaron en aras de mejorar la agricultura y la ganadería de su región, "en 1933 en el marco de la reforma a la política educativa por acuerdo presidencial, se fusionó la escuela Normal Rural de Actopan por la Central Agrícola de El Mexe y la misión cultural de la región, para constituir la Escuela Regional Campesina" (Vite, 2010, p. 23), trasladándose alumnos y personal docente a la exhacienda de El Mexe. En el sexenio de Lázaro Cárdenas bajo el precepto de la educación socialista el apoyo a las Normales campesinas siguió dándose en el discurso, mas las carencias materiales fueron una constante en la Regional Campesina de El Mexe. "En 1945 se unificaron los planes de estudio de las normales urbanas y de las rurales. En este periodo, la regional campesina de El Mexe se constituyó como Normal Rural" (Vite, 2010, p. 23). En 1943, en una asamblea general, "se decidió ponerle el nombre de «Luis Villarreal» en honor al gran maestro mexicano, quien fungió como jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural en el periodo 1935-1936" (Vite, 2010, p. 24).

A pesar de los cambios de nomenclatura, así como en los planes y programas de estudio, el objetivo de proveer a las comunidades rurales y semiurbanas con profesores

que ayudaran a la educación y desarrollo de las poblaciones precarizadas siguió vigente, a través de distintos métodos y acciones los alumnos y profesores intentaron cumplir esa misión. Es interesante observar que a pesar de los cambios en la política educativa que experimentó el país prácticamente desde el establecimiento de esta escuela en 1926, se muestran continuidades en la práctica escolar, en el propósito central de formar maestros para el ámbito rural.

Con el gobierno de Manuel Ávila Camacho, la política educativa cambió su radicalismo socialista y regresó a las ideas liberales de la educación sin dejar el discurso del nacionalismo revolucionario y la idea de la unidad nacional. Bajo esta concepción se pensó en unificar planes y programas, los proyectos de educación rural y urbana se fusionaron en uno solo en el que prevaleció la educación urbana, situación que tuvo continuidad entre 1946 y 1958, periodo en el que se cerraron algunas escuelas regionales campesinas en el país.

Entre 1959 y 1980 la situación para las escuelas Normales regionales no fue mejor, el proyecto de industrialización del país a toda costa subordinó al campo al proyecto industrializador, mediante el control de los precios agrícolas para ofrecer alimentos de bajo costo a los obreros en las ciudades, con el fin de permitir salarios industriales bajos y propiciar la acumulación de capital para la reinversión en la industria. Esta situación llevó a una precarización campesina, situación en la que se vieron envueltas las Normales regionales.

En el mandato de Carlos Salinas Gortari —1988-1994— y en posteriores sexenios se aplicaron las políticas del neoliberalismo que significaban adelgazar el aparato de Estado privatizando las empresas públicas y reduciendo las dependencias federales, situación que ocasionó “movimientos estudiantiles en 1994 o en el año 2000” (Granados y Cerón, pp. 197-198) y que podemos leer en las notas periodísticas de esos años. Bajo el nombre de “modernización educativa”, el gobierno se propuso acabar con los rezagos populistas del pasado que, desde el discurso del salinismo, eran un lastre para impulsar cambios en el modelo educativo que se tradujo en mayor control de las áreas y sistema educativo, así como la reducción del presupuesto de forma sistemática. En el caso de El Mexe se decidió cerrar sus servicios, pues les parecía inviable seguir sosteniendo el sistema de internado, alimentación y becas para los estudiantes, que culminó en su cierre en el año 2008.

El internado constituyó un organizador institucional durante la mayor parte de la historia de la Normal de El Mexe, pues las actividades, las formas de interacción y la dinámica institucional general giraban en torno a la condición que impone vivir juntos dentro de las instalaciones de la escuela. Delgadillo señala que el internado deviene en tótem, “toda vez que los estudiantes se articulan a través de él a una estirpe y llevan su sello en la construcción de su identidad” (Delgadillo, 2006, p. 90).

La historia regional y sus fuentes

La historia regional es un término polisémico,³ de sus distintas acepciones nos adscribiremos al concepto elaborado por Pablo Serrano Álvarez, que la define como

el estudio del pasado de los hombres en sociedad, a partir de la delimitación que involucra el tiempo y el espacio. Es decir, los ritmos, continuidades, interrelaciones y vinculaciones de las estructuras, coyunturas y acontecimientos en un nivel micro. [Lo] regional se refiere a un problema de nivel de estudio y análisis de las relaciones sociales que se establecen y expresan en el pasado, con una temporalidad específica que en mucho tiene que ver con la identidad sociohistórica manifiesta en un espacio concreto, sea microhistórico (el barrio, la hacienda, la plantación, la colonia, el suburbio, el pueblo), la localidad (el pueblo y su *hinterland*, incluso el municipio o la etnia o comunidad), el municipio o el estado (si se demarca a partir de las divisiones jurídico-administrativas o, incluso, eclesiásticas), y la región (entendida esta como determinada por la esfera de las relaciones sociales, sin un marco geográfico predeterminado) [Serrano, 2009, p. 19].

Es necesario acotar que alrededor de lo regional se requieren explicaciones globales y coherentes, en las que se articulen distintas aristas del objeto de estudio a investigar, así, la Normal de El Mexe se analiza en el marco de la historia regional, pues va más allá del espacio físico (historia de la institución) donde se desarrolló, pues abarca otros planos y regiones del estado de Hidalgo; los documentos y escritos sobre El Mexe se vinculan con la historia regional al expresar no solo las asignaturas, actividades escolares, formas de enseñar y aprender, también describen festividades, movimientos estudiantiles, paros magisteriales, espacio de poder comunitario, laudanzas, costumbres, fiestas, formas de pensar y hacer vida cotidiana en las comunidades donde la Normal de El Mexe interactuaba con sus profesores y exalumnos que se convirtieron en docentes en distintas escuelas de nivel básico. En los documentos y escritos encontramos temas de sociedad, economía y política que pueden contribuir a la redacción de más historias regionales, acerca de múltiples procesos locales.

En este sentido, la historia regional constituye una motivación indudable para llegar al conocimiento general, pues se reúnen distintas piezas interpretativas de un mosaico irreductiblemente complejo, en este caso, de una institución que formó profesores para la entidad hidalguense y para el territorio nacional. Ya lo ha mencionado Luis González y González, en su discurso de incorporación a la Academia Mexicana de la Historia, donde

³ Para analizar mejor el debate sobre los conceptos, alcances y limitaciones de la historia regional véase el trabajo de Miño (2002).

le reconoce a la historia regional "la virtud de ser un buen aperitivo para las criaturas que padecen de inapetencia histórica monumental" (González, 1973, p. 11). Las fuentes históricas, que significan los restos del pasado, que nos informan sobre lo ocurrido en épocas anteriores, conllevan una carga simbólica de espacio y de tiempo, y que "todo proceso histórico puede cambiar si las fuentes cambian", en particular porque "nuevos archivos pueden ser descubiertos todavía, salir del secreto o de la esfera privada, para verse sometidos a nuevas interpretaciones" (Derrida, 1997, p. 60).

El uso de distintas fuentes es otro camino de motivaciones para la historia regional porque, si bien la historia nacional y la de más allá de lo nacional tienen múltiples y organizadas huellas para el ejercicio del historiador, la historia de las localidades, pueblos, regiones e instituciones escolares tiene sus documentos propios, registros parroquiales, libros de empréstitos, crónicas campiranas, informes de autoridades locales, matrículas escolares, reglamentos, bitácoras de exámenes profesionales, periódicos, tradiciones orales y otros testimonios de un pasado siempre vivo. Y en mucho, el historiador regional tiene que avanzar orientado por la luz de sus particulares fuentes.

Fuentes para el estudio de la historia

Las fuentes constituyen la materia prima del historiador. Sin caer en la exageración positivista de creer que las fuentes por sí solas explican los problemas que debe abordar el historiador, sabemos que en ellas están inertes todos los datos necesarios para encontrar la coherencia, y con ella el camino para la explicación y la comprensión de los fenómenos histórico-sociales. Historia sin fuentes parece una fábula o un mito y, en el mejor de los casos, un elevado ejercicio de creación o de invención literaria, pero nunca historia. Por ello, las fuentes en general constituyen la esencia de los hechos históricos, y, en consecuencia, emprender una interminable carrera por su recuperación y publicación es un gran apoyo para la disciplina histórica.

Se considera fuentes históricas a un amplio espectro de recursos, que incluye a todo testimonio, documento u objeto que, sin haber sufrido ninguna reelaboración, sirva para transmitir un conocimiento parcial o total de los hechos pasados; se les suele clasificar en fuentes escritas (documentos, prensa, memorias, correspondencia, literatura), iconografías (fotografías, imágenes, arquitectura y obras plásticas) y testimonios orales; también se consideró la bibliografía sobre la Normal de El Mexe como una fuente secundaria que permita al investigador conocer lo que se ha escrito sobre el tema. "Las fuentes secundarias se pueden describir como «los resultados concretos de la utilización de las fuentes primarias, es decir, libros, ensayos, artículos, biografías, monografías, entre otros. Este tipo

de fuentes no son de poco valor, pues son el producto de años de investigación histórica» (Hurtado, s/f, p. 6)” (Sánchez y Murillo, 2021, p. 159), escrita por autores que vivieron en la región y estudiaron en la Normal de El Mexe y conocían las costumbres, bagaje y lenguaje de los normalistas propios de una región rural, de igual manera los estudiosos del tema que no eran oriundos de la región –Valle del Mezquital– donde se instaló la Normal, ni estudiaron en ella, tuvieron que introyectar el discurso y lenguaje de los normalistas *mexanos*⁴ para redactar sus investigaciones y entender sus fuentes a la luz de un lenguaje propio. Otra fuente es la oral, que

tiene interés en considerar el ámbito subjetivo de la experiencia humana concreta y del acontecer sociohistórico, como lo expresan los sujetos sociales considerados; y porque va a intentar destacar y centrar su análisis en la visión —y versión— de experiencia de los actores sociales con que se relaciona, la utilización de las historias de vida se ha perfilado como uno de los recursos más idóneos para lograr esos fines[.] En la historia oral se tratará siempre de recopilar un conjunto de relatos personales que den cuenta de la vida y de la experiencia de los narradores —o informantes— entrevistados. Cada unidad, fragmento o cuadro narrativo forma parte de un relato de vida que los conjunta y articula [Aceves, 1999: 6, citado en Bermúdez y Rodríguez, 2009, p. 2].

Líneas atrás comentamos que las fuentes sobre historia de El Mexe se tienen que analizar en la especificidad de lo regional, pues las fuentes orales narran una parte de la vida de los agentes⁵ interrogados que viven o vivieron en la región, los recuerdos con toda su carga sentimental y cultural que conlleva dichos, acciones y costumbres propias de los entrevistados, llena de consideraciones subjetivas que conlleva un reto para el investigador. Por lo tanto,

las fuentes orales deben ser tratadas de igual forma que las fuentes escritas: debe admitirse la subjetividad implícita en ellas, y por ello deben realizarse las acotaciones necesarias para establecer su veracidad y verificarse de igual forma que los documentos escritos, a partir de la consulta de todas las fuentes de información al alcance de los historiadores: fuentes hemerográficas y bibliográficas, documentos privados y datos estadísticos [Mariezkurrena, 2008, p. 230].

⁴ Es la denominación común por la que se conoce a los estudiantes y egresados de la Normal Rural "Luis Villarreal" El Mexe.

⁵ En el contexto de la teoría de la acción, Giddens (citado en Costa, 1999, pp. 105–108) habla de agentes, no de sujetos, aludiendo a la capacidad de acción que se desarrolla desde la reflexividad; es decir, pone énfasis en la capacidad transformadora, con la cual cuestiona la idea del determinismo social.

Criterio de búsqueda, heurística⁶

La heurística es parte fundamental del proceder científico en la disciplina histórica y, junto con ello, desarrollar la función del “aparato crítico” para fundamentar cualquier investigación, “de las glosas, las notas y los comentarios añadidos al texto central, la cual, lejos de pretender la erudición banal” (Grafton, 1998, pp. 31) constituye un conjunto de aclaraciones al lector y las acotaciones para problematizar en futuras investigaciones. De acuerdo con Droysen (1983, pp. 8–47), la heurística impone al historiador recurrir a la materia prima legada por quienes vivieron los acontecimientos y hechos históricos, a los documentos de primera mano o fuentes primarias (escritas, orales o materiales), como sustentos imprescindibles de la argumentación, sin ignorar que el acto de dejar o no dejar constancia o memoria también conlleva una intencionalidad. En este sentido, subraya la importancia de detectar los silencios y las omisiones, de no abordar de forma igual productos con formatos y soportes distintos (cartas, diarios, informes oficiales, testamentos, libros), sirve para aproximarnos a la realidad pasada, a lo verosímil o plausible de lo acaecido.

En este proceder, la búsqueda de fuentes se realizó con la idea sustantiva de rescatar lo que se ha escrito de El Mexé; la clasificación que se hizo fue de manera arbitraria y no exhaustiva, como hemos mencionado, no existe un archivo que contenga los documentos en un inventario y catálogo documental, pero sí construimos una somera clasificación (ver Tabla 1) a partir de definir el contenido de lo que íbamos encontrando y “del ordenamiento y la restauración de determinados sucesos «tal como sucedieron»” (Tello, 2018, p. 47) en un corpus documental que permita conocer de manera asertiva en dónde están los materiales y que sirvan de insumo para diversas investigaciones; el rastreo se realizó preguntando a exalumnos de la Normal sobre libros, documentos y testimonios orales o escritos que dieran cuenta de la fundación de la Normal en 1926 hasta el año 2023. No discriminamos ninguna información, ya que el lector valorará si es pertinente o no lo recolectado, acorde a su objeto de estudio.

La recopilación nos permitió recuperar parte de la historia institucional, poemas a la institución, exégesis, vida normalista, currículo, fiestas cívicas y sociales, manifestaciones estudiantiles, huelgas magisteriales, biografías de alumnos y profesores que evocan su estancia en la escuela, la organización estudiantil, formación docente y culturas peda-

⁶ Cabe mencionar que se buscaron documentos, libros y artículos a lo largo de esta recuperación de lo que se ha escrito y de los documentos rastreados, no se pretende mencionar que encontramos todo, sería arrogante y presuntuoso de nuestra parte decirlo, pues sabemos que pueden existir más trabajos y documentos de los que no tenemos conocimiento, lo redactado solo es un aporte para que otros investigadores tengan conocimiento de lo que se ha hallado y les permita ahorrar tiempo en la búsqueda de información.

gógicas. Con este mosaico de temas dividimos el trabajo en cuatro órdenes, a saber: fuentes de archivo, libros, artículos y hemerografía. La Normal de El Mexe ha producido documentación que describe su vida institucional, también ha inspirado distintos trabajos que recopilan información, como son anecdotarios, biografías de maestros, poemas, libros que recuerdan experiencias y acontecimientos que vivieron exalumnos y profesores, artículos en revistas científicas, periódicos, tesis y documentación de otras instituciones que describen acontecimientos acaecidos de los actores y sujetos sociales que han transitado por la escuela.

Tabla 1.
Clasificación documental.

Documentos en archivos públicos (SEP, SEPH y AGN)	Documentos de particulares
Reglamentos	Planes de trabajo
Certificado de calificaciones	Exámenes
Informe de gastos	Reuniones académicas
Oficios administrativos	Distribución de asignaturas
Inventarios	Reportes de planeación
Informes de la DFS	Horarios de clase
Boletines de la SEP	Reportes de trabajo de campo
	Entrevistas para constituir el archivo de la palabra
Prensa	
Artículos y notas periodísticas de <i>El Sol de Hidalgo</i> y <i>La Jornada</i> (varios años)	Bibliografía
	Historia de <i>El Mexe</i>
	Anecdotarios
	Artículos de investigación

Fuente: Elaboración propia con base en documentos de archivo, libros, artículos y periódicos.

Los libros y artículos, ventanas abiertas a la intimidad del internado

Los libros sobre El Mexe constituyen piezas de distinta naturaleza, en las que se consignan innumerables elementos de la vida y dinámica institucional, de los personajes que en sucesivas generaciones habitaron el espacio institucional, como estudiantes, docentes, personal de apoyo, y de los diversos procesos que la institución ha vivido a lo largo de su historia.

Encontramos los textos que podemos clasificar como anecdóticos; en palabras de José Eduardo Cruz Beltrán, estos libros son "una mezcla de poesía y prosa da cuenta de varias anécdotas vividas durante su estancia en la institución como los aventones de ocasión (o ado), las peripecias para llegar a otras escuelas Normales, una lista de apodos,

la nómina de los compañeros de generación” (Cruz, 2019, p. 4), en ellos se retrata la vida cotidiana en el internado, las interacciones entre los distintos sectores de la institución; una descripción, en distintos niveles de profundidad, de las acciones e interacciones que se desarrollan tanto en las instalaciones del internado como en los espacios públicos en los que se movilizan los tres sectores que constituyen la Normal de El Mexe, a saber, docentes, trabajadores administrativos y estudiantes.

En la bibliografía hay una importante cantidad de textos de esta naturaleza, cuya edición y distribución está a cargo de grupos de egresados, interesados en dar cuenta de su tránsito por estas instituciones. Entre ellos están los textos de Felipe Cortés Martínez y el de Donaciano Serna Leal. En dichos textos se recrea la experiencia vivida por los autores en la Normal de El Mexe, desde su ingreso como estudiantes hasta su estancia como docentes de dicha escuela. Además de las anécdotas, Cortés y Serna integran extensas listas de los sobrenombres que se adjudicaban a los estudiantes. Los años de publicación de estos libros van de 1987 al 2001: *Laudanza por mi escuela* (Cortés, 1994), *El Mexe, en la memoria colectiva de la gratitud* (Cortés, 2012), “Nura Mexe” (Serna, 1987).

Cabe señalar que en cada uno de estos textos se integran documentos de distinta naturaleza: invitaciones a diversos eventos, oficios dirigidos a las autoridades de la institución o a otras dependencias educativas y civiles; de igual forma encontramos fotografías de eventos académicos, culturales y deportivos. Con todo ello el lector puede construir una visión completa y compleja de la vida cotidiana en la Normal de El Mexe. Otros textos refieren a la Normal Regional de Molango, institución en la que se puede ubicar el origen de la Normal de El Mexe, toda vez que, fundada en enero de 1923, por razones económicas se trasladó a Actopan en 1928, constituyéndose en la Normal Regional de esa población, y en 1932 se integró con la Escuela Central Agrícola de El Mexe –fundada en 1926– para dar origen a la Escuela Regional Campesina de El Mexe y constituirse finalmente como la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” de El Mexe. Entre los textos que refieren la historia de la Normal de Molango encontramos el que fue coordinado por Cruz y García (2017), intitulado *Páginas históricas de Molango*, en dicho texto, quienes fueron alumnos de esa Normal relatan algunas experiencias vividas en la institución, en el capítulo denominado “Testimonios literarios de la Escuela Normal Rural de Molango”.

Los trabajos de investigación acerca de la Normal de El Mexe son el de Mejía (2003) *Normal Rural “Luis Villarreal”. Origen, desarrollo y decadencia*, que describe la historia de la institución hasta su cierre, y el de Vite (2010) “La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural Luis Villarreal de El Mexe Hidalgo”, cuya intención es reconstruir y analizar el proceso de formación profesional, social y política de los alumnos de la Normal de El Mexe.

Téllez (2005) realizó la tesina en ciencia política por la Universidad Autónoma Metropolitana "Un panorama histórico del normalismo rural. El caso de El Mexe: el conflicto estudiantil y político de 2003-2005", es una investigación cualitativa, que analiza la participación política de los estudiantes de El Mexe, el problema de su financiamiento, la lucha por mantener el internado y los constantes paros estudiantiles en los años del 2003 al 2005 que exigían al gobierno plazas docentes y un alto a la represión estudiantil.

Además se han escrito capítulos en libros sobre la Normal de El Mexe: el de Luciano Vela (2001) titulado "XII. La organización estudiantil y su acción formadora", y los capítulos compilados en las memorias de los cuatros congresos hidalguenses de historia de la educación realizados por la SEP de Hidalgo en distintos años, el primero es de Manuel Toledano (2016), "Un acercamiento al proceso histórico de las instituciones de formación docente en Hidalgo 1869-1970", y tres capítulos de Marisol Vite Vargas, "La Escuela Normal Regional de Molango, Hidalgo" (2008), "Narrativas mexicanas: profesor Felipe Cortés Martínez" (2016) y "El gobierno escolar: «El Comité» como elemento nodal en la definición de la vida institucional de la Normal de El Mexe, Hidalgo" (2017). Los textos, cuyo tiraje fue limitado, fueron escaneados por quienes escribimos, con la intención de ponerlos a disposición de los investigadores del campo educativo y están disponibles para su consulta en el Archivo Histórico de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (AHUPNH).

Se han redactado tres artículos en revistas científicas: el primero es de Granados y Cerón (2018), "Movimientos estudiantiles y conflictos políticos en la Normal del Mexe", que analiza el vínculo entre los movimientos estudiantiles de El Mexe y su influencia en conflictos políticos de la región, en las luchas sociales que van más allá de lo local y que manifiestan en sus actos e intenciones el apoyo a las clases sociales desprotegidas.

El segundo, de Torres y Vite (2023), "Bajo la lupa: el Mexe, movimiento estudiantil y magisterial de 1981 en Hidalgo", analiza los informes de los agentes de la Dirección Federal de Seguridad durante el paro estudiantil y magisterial de 1981, que permitieron descubrir que el Estado daba un seguimiento puntual a las manifestaciones y pedimentos de los paristas, hallazgos que se revelan en los escritos, reportes y notas de los agentes infiltrados.

Por último, el de Torres (2023) "Raíces históricas del Movimiento Estudiantil en la Escuela Normal de El Mexe: la lucha por la justicia social (1930-1970)" realiza un análisis documental de la persistente lucha de los estudiantes de El Mexe desde su creación hasta la década de 1970 en acompañar distintos movimientos sociales, en su mayoría conformados por poblaciones indígenas y campesinas. Estos artículos se encuentran en los repositorios de revistas científicas como SciELO, Redalyc, Google Académico, entre otros.

Archivos históricos, prensa y oralidad, memoria viva de ciertos días

Los documentos que describen algunos hechos de lo acontecido en El Mexe se encuentran en el AGN: en los fondos del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública —SEP— y la Dirección Federal de Seguridad —DFS—. En el primero encontramos documentos oficiales, así como registros de procesos administrativos que permiten rastrear el origen y fundación de El Mexe, además de documentos relativos a la política educativa, los planes de estudio y las formas organizativas prevaletentes en la Normal (para su consulta acudir al AGN y revisar el fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Normal, Estado de Hidalgo).

En el fondo de la DFS encontramos informes de agentes de los servicios de inteligencia que vigilaban las actividades de la Normal y a los estudiantes cuando se manifestaban para exigir mejoras materiales para su educación o en el apoyo de luchas sociales; en ellos encontramos lo que a oídos y ojos de los agentes había sucedido, escribían líneas o párrafos de acuerdo a la magnitud del hecho social, colocaban la hora del reporte, día y lugar de lo que presenciaron, si era necesario redactaban una opinión, si era grave o no la situación, presentaban nombres de las personas investigadas, cantidad aproximada de los individuos que vieron, si tenían volantes (si era necesario presentaban el volante en su reporte), describían las consignas que los estudiantes escribían en las paredes y si traían armas o artefactos como palos, machetes, envases, etc. Los reportes se escribían a máquina, dirigidos a la DFS y a la Secretaría de Gobernación, y al final se encontraban las siglas de los agentes que hicieron el informe (en muy raras ocasiones se encontraba el nombre completo de quien o quienes lo redactaron); entre otros documentos que constituyen un referente fundamental para dar cuenta de la historia de la Normal de El Mexe (para su consulta acudir al AGN, Fondo SG–DGyPS, Caja 1490 B, Ciudad de México).

También tuvimos acceso a documentos de archivos personales de exalumnos y profesores de la Normal (algunos de ellos nos obsequiaron los documentos originales); encontramos oficios, horarios de clases, informes de docentes, actas de asambleas, planes de clase o programas semestrales de actividades e informes de supervisores (estos documentos se encuentran digitalizados para su consulta en el AHUPNH). Por otra parte la Dirección de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo —SEPH— recuperó 80 cajas tamaño oficio con documentación de la escuela Normal de El Mexe, que fueron llevadas a sus instalaciones en el año 2023, no están clasificadas, y al revisar las cajas superficialmente pudimos observar que contienen listas de asistencia, presupuestos, matrículas de alumnos, plantillas de personal, horarios de cursos, planes de estudio, actas de asambleas, minutas, folletos, oficios de comisión, actas

de entrega-recepción, horarios de cursos y algunos recortes de periódicos que hablaban de los sucesos de la Normal (este archivo está en su fase de organización y todavía no está abierto al público).

De igual forma, en el ejercicio de indagación por los autores del presente artículo conjuntamos materiales de prensa y medios de comunicación, entre los que contamos con una serie de notas periodísticas, fundamentalmente del diario local *El Sol de Hidalgo* y de *La Jornada*, del periodo comprendido del 1 de enero del 2000 al 5 de julio del 2008, notas centradas en las diversas acciones que los estudiantes desarrollaron en defensa del internado, como marchas hacia la ciudad de Pachuca, cierre de carreteras como la México-Pachuca, manifestaciones en la SEPH, mítines en Palacio de Gobierno, volanteo de demandas estudiantiles en la región, cierre constante de la Normal y reuniones con otros grupos estudiantiles de Normales rurales en el país y la UNAM.

Encontramos la decisión de las autoridades educativas y civiles de la entidad con respecto a la Normal de El Mexe; destacan notas sobre el cierre de la Normal y los eventos que suscitaron violencia, listas de estudiantes presos y las causas que se les imputaban, seguimiento a los cursos después del cierre. Se incluyen artículos y reportajes de distintos columnistas y reporteros afines al gobierno estatal, así como desplegados del gobierno y organizaciones civiles expresando su opinión ante lo acontecido en la Normal (este material fue ubicado en la Hemeroteca del Archivo Histórico del Estado de Hidalgo y también en los archivos digitales de algunos periódicos locales como *El Sol de Hidalgo* y el *Diario Capital*).

Dada la temporalidad que abarcan las notas, destacan varios desplegados de distintos actores sociales; las acotaciones a las que nos referimos permiten reconstruir el conflicto que derivó en el cierre de la Normal de El Mexe, siguiendo un orden cronológico desde que comenzó el movimiento estudiantil que quería evitar el cierre de la Normal, las distintas manifestaciones, la toma de la Normal por distintas corporaciones policiacas y el seguimiento a lo acontecido después del cierre con los distintos actores sociales involucrados (dicho material se encuentra digitalizado en el AHUPNH).

También contamos con material para iniciar la construcción del Archivo de la Palabra que se encuentra en el AHUPNH, consistente en una serie de entrevistas realizadas por los autores del presente artículo a varias personas ligadas a la historia de la Normal de El Mexe, entre ellos alumnas, alumnos,⁷ exalumnas, exalumnos, personal docente, personal administrativo, personal directivo, personas de las comunidades aledañas a la Normal, autoridades educativas y líderes estudiantiles.

⁷ Cabe señalar que algunos de los informantes se encontraban matriculados en la Normal rural en el momento en que se realizó la entrevista.

Los testimonios se recabaron en entrevistas grupales, siguiendo estos puntos metodológicos: 1) localización y selección de informantes idóneos para las entrevistas, 2) preparación bibliográfica de cada entrevista, 3) grabación de las entrevistas. Se elaboró un cuestionario "base", el cual permitía sistematizar los objetivos específicos para cada entrevista; sus aspectos esenciales eran la periodización, la regionalización y las áreas temáticas. No se elaboró un cuestionario rígido sino una pauta que permitía al entrevistado explayarse en las respuestas, de forma que se sintiera libre de contestar y exponer sus argumentos.

Reflexiones finales

El presente trabajo proporciona información de la mayoría de los documentos referentes a la escuela Normal de El Mexe desde su creación en 1926 hasta el año 2023. El investigador debe estar enterado de los materiales bibliográficos de orden científico, recopilatorio, anecdótico y literario que referimos para conocer lo que se ha escrito, para continuar con la lectura de valiosos recursos que hasta la fecha se han consultado muy poco, en especial los documentos de archivo que han estado en manos de particulares y que los autores de este artículo se encargaron de buscar, resguardar y digitalizar para que sean consultados en el AHUPNH. Cabe resaltar que las 100 cajas que resguarda la Dirección de Educación Normal de la SEPH constituyen un acervo valioso de miles de documentos que la Normal de El Mexe tuvo en el devenir de los años; cuando sea abierto al público podremos investigar más a detalle la historia de la Normal.

La documentación que resguarda el AGN en los fondos de la SEP y de la DFS muestra información oficial de registros administrativos, en el caso del segundo denota la injerencia en los movimientos normalistas y magisteriales ya que describen la percepción que tenían los agentes con respecto a las actividades de resistencia estudiantil y magisterial; para conocer una versión más detallada de las acciones que ellos reportaban a sus superiores y poder entender las reacciones del Estado muestran el seguimiento puntual de los hechos que acontecían en la Normal, a las manifestaciones y pedimentos de los estudiantes y maestros, hallazgos que se revelan en los escritos, reportes y notas de los agentes infiltrados.

Con las notas de prensa podemos relacionar los documentos con lo que escribían reporteros y articulistas, sobre todo en el año que las manifestaciones, paros estudiantiles y acciones se intensificaron para evitar el cierre de la Normal. Esta fuente, además de servir de apoyo a los acervos públicos, del AGN y de la Dirección de Educación Normal, contribuye con la cronología de hechos, lo cual permite la triangulación de información.

Focalizando nuestra atención en la historia regional y su nexa con los materiales encontrados, no podríamos aislar ni temas, ni problemas, ni personajes. Lo que sucede en la historia de El Mexe impacta en otros ámbitos de la sociedad, donde sus alumnos, docentes, egresados y personas que tuvieron contacto con la institución produjeron nuevas relaciones de conflicto o de consenso entre actores y sectores sociales de diversas situaciones y categorías. De allí deviene que los documentos encontrados sirvan para más y mejores interpretaciones de la historia regional; si se leen con detalle encontramos no solo la vida institucional y su quehacer pedagógico, también protestas sociales, fiestas de las comunidades, costumbres, actos cívicos y hasta hechos de la vida civil que devinieron en luchas campesinas y obreras, de ahí su relevancia para reinterpretar la historia regional del estado de Hidalgo.

La historia regional se trata de interrelaciones en todas sus variedades: de conflicto y de cooperación entre actores sociales, no verla como un ente aislado de una capa que forma parte de una historia general. El problema es que difícilmente podemos construir ideas dinámicas para representar esas relaciones si seguimos mirando los mismos documentos para interpretar la historia regional. En todo caso, hoy en día podemos recrear el pasado con muchas más posibilidades, a través de los documentos y escritos de El Mexe.

El Archivo de la Palabra es otro espacio para la recuperación de la historia regional y conservación de las voces de aquellos que participaron en la historia de El Mexe, se nutre de testimonios que al no estar escritos se podrían perder, en ellos encontramos la vida cotidiana⁸ de la Normal: relatos de costumbres de los estudiantes y profesores, anécdotas, vivencias de encuentros deportivos y culturales, fiestas de la Normal, graduaciones, actividades políticas, de asistencia social, menciones sobre actividades educativas, narraciones de paros estudiantiles, magisteriales, mítines, apoyo a huelgas obreras y protestas en defensa del internado, peticiones para mejorar los servicios de alimentación, materiales escolares y demandas para evitar el cierre de la Normal.

En el lapso de las entrevistas, dado que estas están destinadas a integrar un archivo a ser consultado por historiadores e investigadores de otras disciplinas, se alentó a los entrevistados a dar información sobre diversos temas de la Normal de El Mexe y la vida en sus comunidades que se les vinieran a la mente, con ello se nutre de otros temas que no se tocaron en las preguntas guía de la entrevista, lo que proporciona otras pistas para el investigador y su objeto de estudio. Por varios motivos puede ser de utilidad la información sobre las fuentes para estudiar la Normal de El Mexe. La investigación de esta institución

⁸ Agnes Heller (1987) define la vida cotidiana como la reproducción del hombre particular, por tanto, la cotidianidad cobra un sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad.

facilitará un mejor conocimiento en la formación de maestros y su incorporación a la escuela rural, indagar el plan de estudios, la vida estudiantil, el quehacer pedagógico y social de sus profesores, además de que es un aporte más en la construcción de la historia regional en el estado de Hidalgo. Los autores del presente artículo esperan proporcionar una guía de utilidad para el investigador.

Referencias

- AGN [Archivo General de la Nación] (1927–1954). Diversos oficios y documentos relativos a mobiliario, supervisión escolar, altas y bajas de personal, reglamento escolar, planes de estudio [Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Normal, Estado de Hidalgo. Varias cajas y expedientes]. Ciudad de México.
- AGN (1980). Estudiantes de la ENR "Luis Villareal" del Mexe, protestan, realizan paros y manifestaciones, además que difundieron volantes dando a conocer sus problemas y denunciando las corrientes en pugna que existen en el plantel [SG–DCyPS, Caja 1490 B, expedientes varios]. Ciudad de México.
- AHUPNH [Archivo Histórico de la Universidad Pedagógica Nacional–Hidalgo] (1936, 1939, 1940, 2008) Diversos oficios y documentos relativos a supervisión escolar, calificaciones, planes de estudio y marchas para impedir el cierre de la Normal de El Mexe [Fondo Mexe. Caja 1, 3 expedientes]. Pachuca de Soto, Hidalgo.
- Bermúdez B., N., y Rodríguez A., M. (2009). Fuente oral en la reconstrucción de la memoria histórica: aporte al documental Memorias del Zulia Petrolero. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 317–328. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182009000200011
- Cortés, M. F. (1994). *Laudanza por mi escuela* [Edición propia].
- Cortés, M. F. (coord.) (2012). *El Mexe, en la memoria colectiva de la gratitud*. Sociedad de Exalumnos de la Escuela de El Mexe Hidalgo, A.C.
- Costa, L. R. (1999). El agente social en la teoría de la estructuración de A. Giddens. *Estudios*, (11–12), 99–108. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13661/13816>
- Cruz B., J. E. (2019). "De mil maestros, la cuna aquí está". *El proceso de historización de la escuela Normal rural de El Mexe, Hidalgo* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, Acapulco, Guerrero, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0245.pdf>
- Cruz B., J. E., y García, A. O. (2017). *Páginas históricas de Molango*. Gobierno Municipal de Molango.
- Delgadillo S., F. E. (2006). *Relaciones de poder: armando estirpe entre profesores* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional–Ajusco, México.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Trotta.
- Droysen, J. G. (1983). *Histórica. Lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia*. Alfa.
- González y G., L. (1973). *Hacia una teoría de la microhistoria* [Discurso de recepción]. Academia Mexicana de la Historia, Ciudad de México. https://documentaliablog.wordpress.com/wpcontent/uploads/2016/07/gonzalez_micro2.pdf
- Grafton, A. (1998). *Los orígenes trágicos de la erudición. Breve tratado sobre la nota al pie de página*. Fondo de Cultura Económica.

- Granados M., C., y Cerón B., L. (2018). Movimientos estudiantiles y conflictos políticos en la Normal del Mexe. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 193-200. <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.272>
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Mariezcurrera Iturmendi, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, (23-24), 227-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3264024.pdf>
- Mejía, O. L. (2003). *Normal Rural "Luis Villarreal". Origen, desarrollo y decadencia* [Manuscrito inédito].
- Miño G., M. (2002). ¿Existe la historia regional? *Historia Mexicana*, 51(4), 867-897. <https://www.redalyc.org/pdf/600/60051405.pdf>
- Sánchez M., A. A., y Murillo G., A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la Historia*, 9(2), 147-181. <https://www.redalyc.org/journal/6557/655768525006/655768525006.pdf>
- SEPH [Archivo Histórico de la Dirección de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo] (Varios años). Diversos expedientes y documentos sin clasificar [Fondo Mexe. 80 cajas, varios expedientes]. Pachuca de Soto, Hidalgo.
- Serna, D. (1987). Nura Mexe. En C. Villanueva y M. Sánchez (eds.), *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952* (t. II, pp. 41-76). Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Culturas Populares.
- Serrano Á, P. (2009). La historia local en América Latina. Tendencias, corrientes y perspectivas en el siglo XX. *HISTORELO. Revista de Historia Regional y Local*, 1(1), 7-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345832074002>
- Tello, A. (2018). Una archivología (im)posible. Sobre la noción de archivo en el pensamiento filosófico. *Síntesis. Revista de Filosofía*, 1(1), 43-65. <https://sintesis.uai.cl/index.php/intusfilosofia/article/view/234/221>
- Téllez P., A. (2005). *Un panorama histórico del normalismo rural. El caso de El Mexe: el conflicto estudiantil y político de 2003-2005* [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Toledano P., M. (2016). Un acercamiento al proceso histórico de las instituciones de formación docente en Hidalgo 1869-1970. En M. Toledano (comp.), *Hidalgo: "Varios pasados y varias historias pasadas"*. 3er Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación, Hidalgo (pp. 379-391). Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo/Secretaría de Educación Pública-Hidalgo/Gobierno del Estado de Hidalgo.
- Torres V., F. A. (2023). Raíces históricas del Movimiento Estudiantil en la Escuela Normal de El Mexe: la lucha por la justicia social (1930-1970). *Eschrifta*, 5(10), 176-204. <https://revistas.uas.edu.mx/index.php/ESCRIPTA/article/view/630>
- Torres V., F. A., y Vite V., M. (2023). Bajo la lupa: El Mexe, movimiento estudiantil y magisterial de 1981 en Hidalgo. *Debates por la Historia*, 11(1), 139-163. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v1i1.1032>
- Vela, L. (2001). XII. La organización estudiantil y su acción formadora. En F. Cortés, T. Hernández, J. Moreno y L. Vela, *La educación rural en México y la escuela de El Mexe ha cumplido..... ¡LXXV años de fructífera vida*. Impresiones Siglo XXI.

- Vite V., M. (2008). La Escuela Normal Regional de Molango, Hidalgo. En O. Monter (coord.), *Historia de múltiples voces. 1er Encuentro hidalguense de historia de la educación, Hidalgo* (pp. 173-180). Dirección de Investigación Educativa y Fortalecimiento Institucional/Gobierno del Estado de Hidalgo/Instituto Hidalguense de Educación.
- Vite V., M. (2010). *La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural Luis Villareal de El Mexe Hidalgo* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Vite V., M. (2016). "Narrativas mexicanas: profesor Felipe Cortés Martínez", en M. Toledano (comp.), *Hidalgo: "Varios pasados y varias historias pasadas". 3er Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación, Hidalgo*, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo/Secretaría de Educación Pública-Hidalgo/Gobierno del Estado de Hidalgo
- Vite V., M. (2017). El gobierno escolar: "El Comité" como elemento nodal en la definición de la vida institucional de la Normal de El Mexe, Hidalgo. En M. Toledano (coord.), *Hidalgo y sus instituciones: temporalidades y coyunturas. IV Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación* (pp. 193-202). Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo/Dirección de Desarrollo Curricular/Dirección de Investigación Educativa/Instituto Hidalguense de Educación.

Proyectos educativos en Michoacán durante los primeros años del México independiente¹

Educational projects in Michoacán during the early years of independent Mexico

Ana Lilia Olaya Escobedo*

Resumen

El presente trabajo tiene el objetivo de analizar las circunstancias educativas de Michoacán durante los primeros años del periodo Independiente a fin de conocer los diferentes proyectos surgidos de distintos gobiernos y que marcaron pauta en el devenir del Estado y del país. A pesar de las dificultades económicas que se vivieron durante los primeros gobiernos independientes, las élites locales trataron de subsanar la precariedad de instituciones educativas unificando esfuerzos con las autoridades eclesíásticas, esto permitió que en el Estado se pudiera contar con planteles de todos los niveles educativos y ofertar las carreras más populares de la época, así como tener iniciativas que fueron un ejemplo a seguir para otras entidades. El texto está dividido en dos grandes apartados: el primero destinado a las disposiciones educativas en relación con las escuelas de primeras letras y el segundo dedicado a los estudios superiores, dividido a su vez en la formación de médicos y cirujanos, el intento por abrir el Colegio de San Nicolás y el Seminario Conciliar, formador de eclesiásticos y abogados.

Palabras clave: Proyectos educativos, Michoacán, México independiente, federalismo, centralismo.

* Docente del Programa de Doctorado en Educación del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos". Doctora en Historia por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana. Participante en congresos nacionales e internacionales. Actualmente en estancia posdoctoral en El Colegio de Michoacán. Líneas de investigación: historia de la educación, historia de la Iglesia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7305-753X>, correo electrónico: aloe611@hotmail.com

¹ Este trabajo se realizó gracias al Conahcyt.

Cómo citar este artículo:

Olaya Escobedo, A. L. (2025). Proyectos educativos en Michoacán durante los primeros años del México independiente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(25), 129-150. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.620>



Abstract

This study aims to analyze the educational circumstances in Michoacán during the early years of the Independent period to understand the various projects proposed by different governments that shaped the state and the nation's educational development. Despite the economic challenges faced by the first independent governments, local elites sought to mitigate the precarious state of educational institutions by joining efforts with ecclesiastical authorities. This collaboration enabled the establishment of schools at all educational levels, the offering of the most popular professional programs of the time, and the development of initiatives that served as models for other regions. The article is divided into two main sections: the first examines educational policies related to primary schools, while the second focuses on higher education. The latter section is further subdivided into discussions on the training of doctors and surgeons, the attempts to reopen the Colegio de San Nicolás, and the Conciliar Seminary, which played a key role in the education of clergy and lawyers.

Keywords: *Educational projects, Michoacán, independent Mexico, federalism, centralism.*

Introducción

Al lograrse la Independencia, los primeros gobiernos se enfrentaron a la dura tarea de reorganizar un país mermado por los cruentos años de la guerra. No solo había que generar leyes propias o reactivar la economía, era necesario construir una nación. El gran desafío era cómo. Durante los primeros años del periodo independiente se tuvieron distintos ensayos de gobierno: monarquía, república federal y república central; todos ellos reflejo de la divergencia en los grupos dirigentes. No obstante, había un discurso en común en el que la educación jugaba un papel relevante en la formación de los nuevos ciudadanos. Sin embargo, las circunstancias de las instituciones educativas no eran las mejores. Muchos colegios y escuelas de primeras letras cerraron al iniciar el movimiento de independencia, ya fuese por la ocupación militar de las ciudades o pueblos, la inseguridad o el colapso económico de su sostenimiento. Algunas pudieron restablecerse rápidamente, pero otras tardaron un poco más, requiriendo un mayor apoyo por parte de las autoridades locales en turno.

En este contexto, cabe preguntarse ¿Qué proyectos educativos surgieron durante los primeros años del periodo independiente? ¿Hubo alguna diferencia con los cambios de gobierno? La historia de la educación en México en el convulso siglo XIX ha tenido grandes aportes desde diversas perspectivas. Resaltan los trabajos que buscan brindar un panorama general de la educación en México (Ríos, 2014; Staples, 2005), pero sobre todo los esfuerzos hechos desde las regiones, los cuales han mostrado las tendencias educativas propias de cada entidad y ciudad (Arredondo, 2011; Castañeda, 2021; Cedeño, 2022; Márquez, 2012; Ríos, 2002; Rosas, 2021). No está de más señalar los textos que

se han centrado en el análisis de los planes de estudios promulgados por los gobiernos federalistas y centralistas resaltando sus tendencias e ideologías (Herrera, 2014; Meneses, 1983; Ríos y Rosas, 2011; Tanck, 1984).

Por otro lado, son escasos los trabajos en relación a Michoacán, Guanajuato y San Luis Potosí, entidades que conformaban en el mapa eclesiástico el obispado de Michoacán. Se ha hecho el esfuerzo de reconstruir la historia de la educación de estas entidades desde ciertas instituciones (Castañeda, 2021; Figueroa, 2008; Olaya, 2007; Rubio y Pérez, 2013; Zuno, 2022) con algunos esbozos, apartados en obras generales (Florescano, 1989; Guzmán, 2010; Heredia, 1985) e investigaciones de grado (Figueroa, 2000, Martínez, 2021), sin embargo, es poca la información en relación a los primeros años del periodo independiente y en torno a las iniciativas de las autoridades en materia educativa. Cabe señalar una diferencia sustantiva en cada uno de estos lugares, no solo en relación al número de instituciones educativas antes del movimiento de Independencia.

Ahora bien, la historiografía ha mostrado los intentos de los primeros gobiernos por generar instituciones propias; la mayoría tuvieron como base las antiguas instituciones eclesiásticas. Así por ejemplo, el Colegio Guadalupano Josefino de San Luis Potosí tuvo su sede en el antiguo colegio jesuita y el colegio del Estado de Guanajuato usó el antiguo Colegio de la Purísima Concepción perteneciente a los padres oratorianos; situaciones parecidas acontecieron en otras ciudades. Pero, ¿qué sucedió en Michoacán? Resulta interesante que la entidad no tuvo un colegio civil sino hasta 1847, y durante todo ese periodo el seminario fue la única institución que sustentó estudios superiores en la época. Esto nos lleva a cuestionar: ¿qué circunstancias educativas vivió el estado de Michoacán durante los primeros años del México independiente? Y de manera más precisa: ¿Qué proyectos educativos surgieron de los distintos gobiernos en Michoacán?

Así, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las circunstancias educativas de Michoacán durante los primeros años del periodo Independiente a fin de conocer los diferentes proyectos surgidos de distintos gobiernos y que marcaron pauta en el devenir del estado y del país. Con ello se pretende contribuir a la historia educativa de la entidad y abonar a la historia de la educación en México desde las regiones. A pesar de las dificultades económicas que se vivieron durante los primeros gobiernos independientes, las élites locales trataron de subsanar la precariedad de instituciones educativas unificando esfuerzos con las autoridades eclesiásticas, esto permitió que en el estado se pudiera contar con planteles de todos los niveles educativos y ofertar las carreras más populares de la época; asimismo se tuvieron iniciativas que fueron un ejemplo a seguir para otras entidades. El texto está dividido en dos grandes apartados: el primero destinado a las disposiciones educativas en relación a las escuelas de primeras letras y el segundo dedicado a los estudios

superiores, dividido a su vez en la formación de médicos y cirujanos, el intento por abrir el Colegio de San Nicolás y el Seminario Conciliar, formador de eclesiásticos y abogados.

Escuelas de Primeras Letras: la Junta Inspectorá de Instrucción Pública

En mayo de 1821 Valladolid, sede de la primera diputación provincial y del obispado de Michoacán, fue ocupada por el Ejército Trigarante al mando del vallisoletano Agustín de Iturbide. A partir de entonces inició el periodo independiente. No obstante, se debe resaltar la relevancia de la división geográfica de las intendencias impuestas por el reformismo borbónico y el papel de las oligarquías regionales. Por tal razón, para adentrarnos en esos primeros años, es necesario considerar el territorio correspondiente de la intendencia de Valladolid, tomando en cuenta que en el ámbito eclesiástico el obispado de Michoacán lo constituían también las intendencias de Guanajuato y San Luis Potosí.

Ahora bien, una vez establecida la Regencia, se ordenó instalar diputaciones provinciales donde no las hubiera. En el caso de Valladolid existía una primera diputación electa que nunca fue instalada, razón por la cual se procedió nuevamente a su elección, quedando establecida el 1 de febrero de 1822. En ese contexto resalta la elevación a categoría de ayuntamientos a ciertos pueblos que, en unidad, cumplían los requisitos para dicha institución. En 1821 solo había 54 y al siguiente año sumaban 91 (Cortés, 2007). Aunque después hubo algunos ajustes, los ayuntamientos fueron los encargados de administrar las pocas escuelas de primeras letras, desde vigilar su funcionamiento hasta contratar y despedir a los maestros (Staples, 2011). De ahí se desprende que en los lugares donde había un ayuntamiento podía existir al menos una escuela de primeras letras.

El 3 de marzo de 1823 la segunda diputación provincial desconoció la autoridad del emperador y se adhirió al Plan de Casa Mata, respaldando la propuesta de convocar a un congreso constituyente. Meses después se instaló una nueva diputación compuesta por siete propietarios y tres suplentes entre los que se encontraban Juan José Martínez de Lejarza, Ángel Mariano Morales, Francisco Menocal, José Antonio Castro, Antonio Manzo de Cevallos y Manuel Chávez, a quienes correspondió convocar al nuevo Congreso Constituyente del Estado federado de Michoacán (Herrera, 2010). Hacemos este recuento para subrayar que de 1821 a 1823 poco se pudo hacer en materia educativa debido a los vertiginosos cambios de autoridades políticas, sin embargo, debe resaltarse la participación activa de los michoacanos en todos los procesos acaecidos.

La Constitución Política del Estado de Michoacán fue publicada el 19 de julio de 1825. Respecto a la instrucción pública quedó redactado un capítulo único constituido por seis artículos en los cuales únicamente se anotó que el método de enseñanza pública sería

uniforme en todo el estado acorde a un plan general que formaría el Congreso; habría escuelas de primeras letras para ambos sexos, donde debía enseñarse a leer, escribir y contar, el catecismo de la religión católica, los principios de urbanidad "y cuanto pueda contribuir a la buena educación"; además se dispondría de una cartilla política para enseñar en las escuelas el sistema de gobierno, los derechos y obligaciones de los nuevos ciudadanos. Finalmente, se tuvo la intención de crear y arreglar los establecimientos necesarios para la enseñanza de todas las artes y ciencias (Constitución Política del Estado de Michoacán, 1825).

Como bien lo ha mencionado Staples (2011), la influencia que tuvo el *Reglamento General de Instrucción Pública* español de 1821 se hizo evidente en las tendencias educativas que tomaron los congresos constituyentes; de manera específica, se puede notar en los postulados de la Constitución michoacana: una enseñanza pública uniforme y la ampliación de la educación a través de la apertura de escuelas de primeras letras y de establecimientos de educación secundaria y superior. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones poco se realizó. Los escasos datos mencionan que desde 1824 sesionaba la Sociedad Lancasteriana de Valladolid, quienes fundaron una escuela bajo la dirección de Andrés Lora (Figueroa, 2000). También se habla de una escuela lancasteriana abierta por iniciativa de padres de familia ante la ausencia de acciones gubernamentales (Staples, 1998).

Al interior del Estado, sobrevivieron algunas escuelas de comunidad financiadas con los fondos de comunidad de los pueblos originarios. En 1827 se registraron 124 escuelas que enseñaban a los niños a leer y escribir, además de la doctrina cristiana; entre ellas, había 65 escuelas de "caja de comunidad"; el resto eran sostenidas por los bienes de la comunidad, aportaciones de vecinos o donaciones (Cedeño, 2018). Al siguiente año hubo un aumento de 24 escuelas con un financiamiento diverso. Cedeño (2018) menciona que el modelo escolar comunal sirvió de base para el surgimiento de las escuelas municipales del siglo XIX.

En 1829, el secretario del despacho confesó un gran atraso en materia educativa, a pesar de los esfuerzos por recaudar fondos para su manutención: Valladolid —recién nombrada Morelia— contaba con siete escuelas públicas a donde acudían 351 niños; algunas estaban "bien servidas", sin embargo, había deficiencias con los maestros, quienes por lo general ignoraban "casi todo lo que ignora el discípulo" (*Memoria...*, 1829, p. 18). El mismo documento hace alusión a casos de filantropía: el párroco de Zinapécuaro pagaba de su bolsillo una escuela lancasteriana; en Santa Clara del Cobre, Manuel Carvajal servía a la escuela, y en Ario, Josefa González había instruido a muchas niñas en ortología, ortografía, caligrafía, aritmética, urbanidad y algo de canto. De la misma manera, en la villa de Zitácuaro y en sus tenencias había una escuela de primeras letras, sostenida por los vecinos. En el departamento del sur, el cual comprendía los municipios de Uruapan,

Taretan, el antiguo Paracho, Tacámbaro, Ario, Apatzingán y Coahuayana, había 53 preceptores, cuyas dotaciones importaban 6,083 pesos.

Un primer proyecto encaminado a mejorar las condiciones educativas del Estado surgió el 30 de mayo de 1831, cuando la legislatura expidió la Ley del Estado sobre Instrucción Pública, la cual ordenó la fundación de dos escuelas Normales, una de varones y otra de mujeres, para formar en el sistema Lancaster a los directores de las otras Normales que se pudieran establecer en el territorio michoacano. De la misma manera, ordenó a ciertos ayuntamientos establecer escuelas de niños y enviar a algún hombre y mujer a la respectiva Normal, donde se les brindaría un apoyo para su manutención durante el tiempo de su enseñanza. Las escuelas Normales, instaladas en la capital del estado, contaban con una escuela de niños y otra de niñas donde se enseñaba a leer, escribir y principios de aritmética con el sistema Lancaster, así como el uso de catecismo religioso y civil y la enseñanza del dibujo. Los niños pobres acudían gratuitamente, mientras que otros pagaban una pensión moderada.

La respectiva Ley (1831) erigió la Junta Inspectora de Instrucción Pública, compuesta por siete individuos residentes en la capital nombrados por el gobierno, cuyas funciones eran: designar los pueblos donde debían establecerse veintidós escuelas de niños y ocho de niñas con el respectivo pago a sus directores; establecer y cuidar escuelas dentro y fuera de la capital; presenciar los exámenes públicos de los alumnos de las escuelas Normales y expedir el título de aprobación como directores de otras escuelas. Además debían realizar un reglamento para su gobierno interior y para las escuelas sujetas. En las poblaciones seleccionadas se ordenó la creación de juntas inspectoras subalternas compuestas por el cura del lugar y dos vecinos nombrados por el gobierno. Figueroa (2000) comenta que estas juntas ejercían un dominio absoluto en la instrucción que se daba en las escuelas de los pueblos, las visitaban los martes y viernes de cada semana, observaban el cobro de impuestos para la educación, fijaban la pensión de los alumnos y vigilaban que los padres mandaran a sus hijos a instruirse.

El financiamiento de las escuelas quedó constituido por la "imposición sobre licores nacionales; estanco de nieve; derecho de desagüe, el décimo de la contribución directa; coliseo y peleas de gallos; trucos y billares; anualidad de los empleados y funcionarios; pensión de los niños y fundaciones existente para escuelas" (Coromina, 1886, t. IV, p. 112).

La primera Junta Inspectora de Instrucción Pública se instaló el 24 de julio de 1831 y estuvo integrada por: Mariano Rivas (canónigo y diputado), Antonio García Rojas (secretario de gobierno), Antonio Manzo Ceballos (diputado), Lorenzo Aureoles (diputado), Camilo Goyzueta (prefecto del Norte y socio de la Sociedad Lancasteriana), Vicente Sosa (teniente coronel de la milicia cívica del estado) y Ángel Mariano Morales (vicario capitular del obispado y rector del Colegio Seminario). El 17 de agosto de 1831 se designaron los

pueblos donde se establecerían las treinta escuelas y el 4 de junio de 1832 se promulgó el reglamento de la Junta Inspectorá y las juntas subalternas (Heredia, 1985).

Fue designada la escuela de primeras letras de niños del Seminario de Morelia como Escuela Normal, siendo su primer director el profesor Aparicio Sánchez; posteriormente lo sucedió Antonio Quiroz. Este caso resulta notable para mostrar el trabajo en conjunto entre las autoridades civiles y eclesiásticas debido a que era una escuela dirigida y sostenida con fondos eclesiásticos. La escuela Normal de mujeres estuvo a cargo doña Luisa Román, al parecer, hasta 1857 (Heredia, 1985). Staples (2011) menciona que estas instituciones solo procuraron que el futuro mentor dominara bien las materias a enseñar al lado de un maestro experimentado, sin llevar ninguna materia pedagógica.

Al instaurarse el centralismo, la ley del 30 de mayo de 1831 fue ratificada por la del 22 de abril de 1837:

Los establecimientos de instrucción pública que existen en el Departamento a virtud de la ley núm. 94 de la quinta legislatura, continuarán sin alteración alguna como hasta aquí, bajo la inspección y dirección de la Ilustre Junta de instrucción pública, lo mismo que los fondos destinados a este objeto (Heredia, 1985, p. 59).

El 22 de julio de 1837 la Junta Departamental, presidida por Mariano Rivas, solicitó a la de instrucción pública un informe sobre el estado de la instrucción pública en Michoacán. La corporación encabezada por Vicente Sosa como presidente y José María Cortés como secretario anotó que solo se encontraban siete escuelas en actividad, mientras que cinco fueron cerradas y 18 no habían sido establecidas, quedando muy por debajo de lo ordenado por la ley (Heredia, 1985). No obstante, se debe precisar que en dicho informe solo se consideraron las escuelas dependientes del gobierno, sin tomar en cuenta las escuelas particulares y eclesiásticas que existían en las parroquias o conventos. Lo anterior nos habla de las enormes dificultades sorteadas por la Junta y los distintos gobiernos para poder establecer escuelas de primeras letras. ¿Qué sucedió con los estudios superiores?

Los estudios superiores: la formación de médicos y cirujanos

La cuestión sanitaria fue un tema de preocupación para los primeros gobiernos, al igual que la formación de personas facultadas para ello, no obstante, se corrió con la misma suerte que los estudios de primeras letras. Sánchez y Rodríguez (2021) mencionan que los ayuntamientos debían contar con una comisión encargada especialmente de procurar la sanidad del lugar, apoyada por el párroco y uno o más facultativos donde los hubiere.

Aunque las comisiones existían en la mayoría de los municipios del estado de Michoacán, tendían a actuar solo en tiempos de epidemia. Figueroa (2008) comenta que en 1826 el Congreso del Estado aprobó la creación de la Junta Médico Quirúrgica de Michoacán, la cual tenía el objetivo de vigilar el ejercicio de la medicina, la cirugía y la farmacia en las principales poblaciones. Tres años más tarde, el Congreso transformó la Junta en un Protomedicato, integrado por tres individuos: dos profesores de medicina y uno de cirugía. Los integrantes fueron: Juan Manuel González Urueña, presidente; Juan Francisco Régis Macouzet, primer protomedicato, y Francisco Sandoval, segundo protomedicato. Tuvo los mismos objetivos que la junta precedente, pero se preocupó por la formación de profesionales de la salud.

Así, en 1829 la Comisión de Instrucción Pública del Congreso local promovió el establecimiento de una cátedra de medicina de acuerdo con el decreto núm. 27 del 9 de noviembre. Esta fue dotada con quinientos pesos anuales más doscientos cincuenta pesos para instrumentos, utensilios y demás gastos del establecimiento. El gobierno se encargó de nombrar al catedrático y de proporcionar el local pertinente (Coromina, 1886). La Cátedra de Medicina fue inaugurada el 1 de mayo de 1830 y se nombró director al doctor Juan Manuel González Urueña. Tenía una duración de tres años y estaba integrada por tres cursos: en el primero y segundo se enseñaba anatomía y fisiología, en el tercero patología e higiene. Los estudiantes podían llevar a la práctica los estudios de anatomía si había cadáver y la estación lo permitía; el maestro escogía al alumno más destacado para ser su ayudante en disección. Para ingresar se debía tener como mínimo estudios de filosofía de alguna universidad o colegio reconocido, aunque no necesariamente el grado de bachiller en artes (Figueroa, 2008). Cabe resaltar que dicha cátedra funcionó antes de que se fundara la Escuela de Medicina de México.

González Urueña tuvo un papel muy activo en la política del estado. Envío un documento al gobernador, donde plasmó la necesidad de formar cirujanos, no únicamente médicos, ya que consideraba que la cirugía y medicina deberían enseñarse juntas, por pertenecer a una misma rama. Esta tendencia se encontraba a nivel nacional. Así, el 25 de mayo de 1833 la Comisión de Instrucción Pública y Salud del Congreso aprobó la reforma al plan de estudios y el plantel se llamó Instituto Médico Quirúrgico, donde quedaron unidas las carreras de médico y cirujano, las cuales se estudiaron en los mismos tres años (Bonavit, 1958).

Con la ley del 25 de mayo de 1833 el gobierno transformó el Protomedicato en la Facultad Médica, formada por dos profesores médico-cirujanos, un farmacéutico, un fiscal y un secretario, quienes tendrían bajo su dirección las cátedras de cirugía y medicina. Su objetivo era examinar a aquellos que pretendían ejercer la medicina y vigilar su correcta

Tabla 1.
Plan de estudios del Instituto Médico Quirúrgico, 1833.

Medicina	Cirugía
Primer año: anatomía y fisiología	Primer año: anatomía descriptiva
Segundo año: patología general e higiene	Segundo año: patología externa
Tercer año: patología especial y nociones de medicina legal	Tercer año: un curso de operaciones sin exclusión

Fuente: Elaboración propia con base en Coromina, 1886, pp. 19-22.

aplicación; debían verificar que fueran sancionados aquellos practicantes sin un título profesional, llevar una vigilancia de las boticas y de la calidad de los alimentos y bebidas, así como revisar la limpieza de las calles, plazas, panteones, hospitales y hospicios. También se creó un código de leyes sanitarias y un reglamento para el Estado. Ese mismo decreto ordenó a todos los médicos y cirujanos que ejercían en Michoacán la titulación mediante un examen, con excepción de los que tuvieran más de cuatro años en servicio, ya fuera en farmacia, flebotomía y parteros. Se les suspendería la licencia a quienes no cumplieren con el requisito, aunque, al parecer, poco se acató (Bonavit, 1958).

En ese año de 1833 la Facultad Médica y los estudiantes de medicina y cirugía fueron puestos a prueba con la epidemia de cólera. El doctor González Uruña escribió y publicó un texto para disminuir los contagios; abrió lazaretos especiales en Morelia para tratar personalmente a los enfermos y la Facultad impuso multas a quienes se negaban a atender a los contagiados (Bonavit, 1958). Una vez superada la epidemia, González se mostró preocupado por los contenidos de los cursos y escribió *Elementos de patología general* —1844—, siendo uno de los médicos más prolíficos en la primera mitad del siglo XIX.

Un proyecto fallido: El Colegio de San Nicolás

En el año de 1832 los diputados Peguero y Mariano Rivas presentaron un proyecto de ley para el restablecimiento de El Colegio de San Nicolás, institución cerrada al iniciar el movimiento de Independencia. Su edificio, deteriorado por la guerra, había recibido algunas mejoras y fue utilizado por la Sociedad Lancasteriana y por la Junta Inspectora gracias a la autorización del cabildo catedralicio. Luego de una revisión pormenorizada de sus estatutos, cátedras y recursos, se diseñó un plan de estudios, que partió de las cátedras que tuvo antes de 1810 y del currículo del Seminario, para plasmar en el Colegio las materias faltantes que complementarían los estudios en el estado (Tabla 2).

Tabla 2.
Proyecto para el Colegio de San Nicolás, 1832: cátedras previas
antes de su clausura y las existentes en el Seminario Conciliar.

Cátedras del Colegio en 1810	Cátedras en el Seminario 1832	Decreto Colegio de San Nicolás 1832
Gramática latina Sintaxis y prosodia latina Tarasco	Gramática latina Sintaxis y prosodia latina Griego	Gramática latina
Lógica, metafísica y ética	Lógica, metafísica y ética Elocuencia/Bella literatura	Lógica y matemáticas Física y Química
Prima de cánones Vísperas de cánones		Fundamentos de religión católica
	Derecho civil Derecho canónico Derecho natural y de gentes	Derecho natural, de gentes y político Derecho canónico Derecho civil Economía política Academia de derecho teórico-práctico
Teología escolástica (2) Teología moral	Teología dogmática Teología moral	

Fuente: Elaboración propia con datos de Coromina, 1886, pp. 68–70.

El proyecto se ajustó a las nueve cátedras que tenía el Colegio, sin embargo, la de tarasco no podía continuar por la falta de “maestros capaces” y con ese recurso se sustentaría la cátedra de lógica y matemáticas; mientras que la cátedra de filosofía se transformaría en la de física y química. Rivas no consideró conveniente dejar las cátedras de teología ya que en el Seminario tenían muy baja matrícula, ese recurso serviría para las nuevas cátedras de derecho. Finalmente, la cátedra de economía política debía fundarse de la tesorería general.

Para la designación del personal se anotó que solamente por esa ocasión el cabildo nombraría rector, vicerrector y catedráticos, con excepción de los catedráticos de derecho y economía política, quienes serían seleccionados por el gobierno por una terna propuesta por el cabildo catedralicio (Heredia, 1999). Con algunas modificaciones, el decreto fue promulgado el 8 de noviembre de 1832 por el gobernador Diego Moreno, sin embargo, la situación con el cabildo eclesiástico se tornó conflictiva y, debido a la inestabilidad política, el proyecto no se concretó (Figuroa, 2010).

La revisión de este proyecto, aunque fallido, refleja las intenciones del gobierno michoacano por tener una institución propia de estudios superiores. Entidades como Jalisco, Estado de México, Chihuahua, Zacatecas y Oaxaca fundaron institutos literarios, mientras que en Yucatán y Chiapas tomaron como base instituciones eclesiásticas para convertirlas en universidades. Rosalina Ríos (1998) explica el origen de los institutos a partir de la consolidación del poder regional y la autonomía defendida y ganada por los estados, sin embargo, para el caso de Michoacán su ausencia no derivó de la falta de autonomía o poder por parte de las oligarquías locales, más bien obedeció a la relación tan estrecha entre las autoridades civiles y eclesiásticas y a los acontecimientos propios de la región.

El padre Mariano Rivas, diputado de tendencias liberales, plasmó en el proyecto del Colegio de San Nicolás las directrices educativas de la época. Primeramente sobresale el hecho de quitar la cátedra de tarasco so pretexto de no encontrar "maestros capaces", sin embargo, las lenguas indígenas habían sido retiradas de varias instituciones desde la segunda mitad del siglo XVIII, en un proceso de castellanizar a la población indígena (Tanck, 1989).

En ese mismo siglo, la enseñanza de la física y la química se habían abierto paso logrando su institucionalización en el Colegio de Minería (Cárdenas y Ramos, 2022); su relevancia en el ámbito económico se prolongó durante el siglo XIX, haciendo necesarios sus estudios en los institutos literarios. Una situación parecida tuvo la economía política, la cual se configuró como disciplina académica a lo largo del siglo XVIII y fue motivada su enseñanza en España a través de las Sociedades Económicas. Aunque los legisladores de Cádiz retomaron su estudio, fue hasta la década de 1820 cuando se dio un renacimiento de dicha disciplina en varios países europeos (Escolano, 2010); esto obedeció al interés de los grupos liberales de preparar a los estudiantes en el ámbito económico y político de acuerdo a los cambios de la época.

Finalmente, el establecimiento de "academias" fue un mecanismo de instrucción y enseñanza que también tuvo sus orígenes en el siglo XVIII. En España proliferaron a partir de 1760 y en la Nueva España las encontramos a principios del siglo XIX. Específicamente para la enseñanza del derecho, en 1811 se publicaron las *Constituciones* de la Academia Pública de Jurisprudencia del Real Colegio de Abogados, actividades retomadas en el periodo independiente (Roca, 1998).

Autoras como Staples (2011), Tanck (1984) y Ríos (2014) han hecho evidente la influencia del pensamiento ilustrado en la formación de una generación de intelectuales que tomaron el rumbo del incipiente país. En Michoacán destacan los miembros de la Junta Inspector de Instrucción Pública, abogados, clérigos y médicos que buscaron mejorar las condiciones educativas del estado.

Ahora bien, ante el proyecto fallido de San Nicolás, ¿por qué no se buscó fundar una nueva institución o tomar como base el Colegio Seminario? La fundación de una nueva institución resultaba por demás complicada, debido a las carencias económicas en el ramo de instrucción, el cual, como vimos, no alcanzaba para sostener escuelas de primeras letras, mucho menos para un plantel de estudios superiores. Por tal razón tampoco fue viable convertir el Seminario en una institución del gobierno, ya que este debía apoyar a su sostenimiento. Así, los esfuerzos se enfocaron en el Seminario de Morelia.

El proyecto eclesiástico: el Colegio Seminario de Morelia

Los colegios seminarios son por excelencia formadores del clero secular. En sus orígenes fueron instituciones innovadoras por sus características: colegios, por ser lugares de residencia, dotados de cátedras propias, sostenidos por las pensiones de las diferentes parroquias y curatos, siendo el obispo su máxima autoridad. Procedentes del Concilio de Trento, se denominaron *conciliares* y *tridentinos*; seminarios, por ser "semilleros", en el sentido de tener una semilla y hacer crecer en ella las virtudes. El Concilio Tridentino ordenó que hubiera al menos un seminario en cada diócesis, disposición acatada a lo largo de la época virreinal. En el obispado de Michoacán, el Seminario de San Pedro inició actividades en 1770 y tuvo que cerrar sus puertas en 1811 a causa del inicio del movimiento insurgente.

Sin embargo, antes de que se lograra la Independencia se decidió reabrir la institución. Esta necesidad se debía a la escasez de ministros eclesiásticos, los cuales a su vez podían hacerse de las obvenciones. Así, todas las diócesis a lo largo del incipiente país hicieron el esfuerzo de reabrir sus seminarios y, tal como ocurrió en Michoacán, en los obispados de Yucatán, Chiapas, Durango, Puebla y Monterrey estos colegios fueron la única institución de estudios superiores (Staples, 2001).

El Seminario de Valladolid inició sus actividades el 4 de noviembre de 1819 gracias al apoyo del exalumno Ángel Mariano Morales, quien hizo un cuantioso donativo para la compostura de la fábrica material; cedió cada año más de mil pesos de sus propios recursos y ejerció de manera gratuita los cargos de rector y catedrático de teología moral (García, 1971). Sin lugar a dudas, una de sus mayores obras fue la fundación de las cátedras de derecho, aprobadas por el Congreso el 14 de agosto de 1823. Dos meses después, el mismo Congreso decretó:

1° Entre tanto se sanciona el plan de estudios, se concede la facultad de establecer la cátedra de derecho natural, civil y canónico a todos los colegios de la nación que no los tengan bajo las reglas que se le dieron al Seminario Tridentino de Valladolid y demás leyes vigentes.

2° Así mismo podrán, á excepción de los de México y Guadalajara conferir a cada cual a sus alumnos todos los grados menores adoptando para este efecto los estatutos de la nación [Arenal, 1984, p. 32].

A partir de entonces, el Seminario vallisoletano contó con las siguientes cátedras: gramática latina, sintaxis y prosodia latina, filosofía, teología dogmática, teología moral, derecho civil y derecho canónico. Además pudo conferir los grados de bachiller en ambos derechos, lo que resultó ser un gran aliciente para los michoacanos, que ya no tenían que trasladarse a la Ciudad de México o Guadalajara para obtenerlos. Staples (2001) argumenta que la mayoría de los seminarios, al reabrirlos, continuaron los antiguos ritos, tenían dificultad para obtener libros nuevos y catedráticos con mentalidad moderna o que ofrecieran materias con temas nuevos, situación que de cierta manera prevaleció en el seminario michoacano, puesto que no se ven novedades en toda la década de 1820, no obstante, sí hubo propuestas de cambio.

La documentación de la institución muestra las dificultades económicas tenidas a comienzos del México independiente: deudas atrasadas y escasos pagos de la pensión conciliar. Incluso, el tesorero de la institución dirigió al cabildo catedralicio un expediente con los deudores a fin de hacerlos pagar, ya que el Seminario tenía un “derecho de justicia para exigirle a todos los datos que estimase necesarios hasta cerciorarse que la deuda fuera satisfecha”. En el mismo texto, el rector Ángel Mariano Morales anotó:

...sí no se toman las medidas más eficientes y estresantes, no es muy remoto que el colegio se cierre dentro de muy breve por falta de recursos, pues los que ahora tiene como los ha presentado el tesorero, son casi ningunos comparados con los gastos [AHCM, 1824].

Por otro lado, el atraso académico que sostenía el Colegio era visible para la mayoría de sus dirigentes. En 1828 el rector solicitó al cabildo eclesiástico que se reformaran las *Constituciones* de acuerdo con el tiempo, ya que después de 58 años de formadas era notable el cambio de usos y costumbres, así como el manejo de las ciencias. Para ello propuso que se le nombrara canónigo magistral junto con Antonio Camacho y Atanasio Domínguez para reformar el ramo de gobierno en el Seminario; en cuanto al ramo literario, que los capitulares se encargaran de nombrar a las personas indicadas y se convocara a una junta con los catedráticos y los colegiales de oposición, para participar en la reforma (AHCM, 1828). Sin embargo, todavía al año siguiente, la *Memoria* de gobierno (1829) señaló el atraso de un siglo del plan de estudios del Colegio, exhortando a sus dirigentes a hacer reformas. No se han encontrado registros de dichas juntas, y el Seminario no sufrió modificaciones sino hasta varios años después. Para ese entonces el Tridentino contaba con 63 seminaristas internos y 164 externos.

Como se mencionó, los seminarios conciliares tenían como primera autoridad al obispo, situación complicada en la diócesis michoacana, la cual continuaba en sede vacante desde 1814; el número de canónigos que integraba el cabildo eclesiástico había disminuido, ya fuese por vejez, enfermedad o muerte; mismo caso presentaban las parroquias: solo nueve eran atendidas por los curas beneficiados y 113 por sacerdotes temporales. Lo mismo sucedía en toda la república: las iglesias se encontraban sin pastores, los cabildos incompletos, en general, el clero secular y regular se hallaba muy disminuido a falta de quién consagrara, pues desde 1829 no había un solo clérigo de rango episcopal en México para ofrecer el sacramento del orden sacerdotal (*Memoria del Secretario de Justicia y Negocios Eclesiásticos*, 1831).

La situación de la Iglesia en México cambió en 1831 cuando fueron consagrados como obispos Francisco Pablo Vázquez, de Puebla, Juan Cayetano Gómez de Portugal, de Michoacán; Miguel Gordo Barrio, de Guadalajara; Antonio Laureano López de Zubiria, de Durango; fray Luis García Guillén, de Chiapas, y fray José de Jesús Belaunzarán, de Nuevo León. Una primera generación de obispos nacidos en el país. A partir de entonces la diócesis de Michoacán fue dirigida por Gómez de Portugal, personaje de tendencias progresistas, quien inmediatamente dictó varias providencias de gobierno con el objeto de implementar el orden, la humildad y el decoro en el clero (Guzmán, 2005). Portugal puso especial atención en el Colegio Seminario y nombró rector a Mariano Rivas; juntos emprenderían un programa de reformas.

El inicio del esplendor del Tridentino de Morelia comenzó con la reestructuración de sus finanzas. A petición de Mariano Rivas, el prelado expidió un decreto el 10 de octubre de 1832, el cual reorganizaba la forma de recaudación, financiamiento y administración de los fondos del Colegio, logrando evitar gastos innecesarios sin escasear a los alumnos la asistencia debida. Dicho decreto fue pasado a los curatos de toda la diócesis para su inmediata aplicación (AHCM, 1832).

Mientras tanto, Valentín Gómez Farías se hizo cargo de la presidencia de la república, dando inicio la Reforma Liberal de 1833. La disposición del 27 de octubre de 1833 quitó la obligación civil de pagar el diezmo; la del 3 de noviembre anuló el nombramiento de canónigos y otras dignidades, y la del 12 de diciembre ordenó el nombramiento de curas para las parroquias vacantes. Todo ello significó, además de la reducción de capital eclesiástico, una ofensa por la atribución del gobierno de legislar en los asuntos de la Iglesia.

Debido a los conflictos con el gobierno por estas leyes, el obispo asumió la facultad ordinaria de reglamentar las rentas y el 19 de diciembre de 1833 decretó una nueva distribución. El producto total de la recolección de los diezmos quedó dividido en cuatro partes: la porción conocida como "mesa capitular"; las partes correspondientes a las piezas vacantes se emplearon para los gastos del culto de la Iglesia Catedral y la manutención

del hospital de la ciudad. Las tres cuartas partes restantes se dividieron en seis porciones: una para ancianos, viudas y huérfanos de la respectiva feligresía donde se hubiere diezmado; otra parte para la fábrica espiritual de la respectiva parroquia; dos para su párroco y otra para el Seminario Conciliar de Morelia y el que se pensaba establecer en Tierra Caliente; la última se destinó a la manutención del prelado y los gastos de la visita pastoral (Martínez, 1991).

El Seminario, con anterioridad al decreto, recibía una cantidad fija por parte del cabildo correspondiente a la gruesa decimal que iba entre los 1,500 a los 2,000 pesos anuales; a partir de la nueva distribución, percibió el 12.5% del total de los diezmos que entraban en la diócesis, que oscilaba entre los 13,000 y los 15,000 pesos anuales, únicamente por el llamado "diezmo de conciencia". Además percibía entradas por pago de colegiaturas, fincas y donaciones, una gran cantidad de recursos para dar el siguiente paso: las reformas académicas.

Las modificaciones al plan de estudios del Seminario empezaron en 1833, casi al mismo tiempo en que Gómez Farías publicó sus reformas educativas en la Ciudad de México. El obispo Gómez de Portugal estableció la cátedra de gramática castellana, la cual, a partir de ese año, fue la primera y la base para el estudio de las demás lenguas, buscando que los alumnos se perfeccionasen en el español, utilizado con más frecuencia en la vida civil y religiosa. Esta reforma ya había sido introducida en el Tridentino de Puebla desde 1826.

Familiarizados con los tecnicismos de la gramática castellana, los seminaristas pasaban a cursar un primer año de latín, en el que se explicaba la etimología. Se retiró el *Catecismo* del Concilio y se abandonó la obra de Antonio Nebrija, sustituyéndola por la explicación de los tres primeros libros de Juan de Iriarte, *Gramática latina*. En las traducciones del castellano al latín y del latín al castellano se utilizaba el método de Rollín basado en su texto *Tratado de estudios*, además revisaban las obras de Homero y Demóstenes. Culminado el año de etimología latina, los seminaristas pasaban a cursar la cátedra de sintaxis y prosodia, en la cual se llevaban los últimos apartados del texto de Iriarte (Rivas, 1835).

Después de concluidos los estudios de castellano y latín, los alumnos podían tomar opcionalmente la cátedra de griego, la cual se estableció a finales de 1833, pero no era permanente, subsistía a expensas del rector, el vicerrector y los catedráticos de derecho y filosofía. Rivas (1835) pensaba que la literatura mexicana ganaba mucho con el establecimiento de esta cátedra debido a que el objeto primordial del Colegio era la educación de los jóvenes que se consagraban al estudio de las ciencias eclesiásticas. Como texto se utilizó la *Gramática griega* de Antonio Bergnes de las Casas. Se hacían comparaciones entre el griego, el latín y el castellano, manifestando las reglas comunes a todas las lenguas y las características distintivas del griego, marcando las diferencias de este con los otros idiomas (Vélez, 1844).

Continuaba el curso de artes o filosofía, el cual había empezado a tener modificaciones desde 1831 cuando el catedrático Joaquín Ladrón de Guevara escogió la obra de Francisco Jacquier, *Instituciones philosophicae*. Dicha obra había sido uno de los libros elementales de filosofía moderna en la Nueva España y se vio como todo un adelanto, ya que comprendía además de los textos filosóficos propiamente dichos algo de aritmética, álgebra y física, y parecía romper con el viejo molde escolástico (Staples, 1981). La cátedra se daba cada dos años y nada se innovó en su método: el silogismo fue el arma manejada por la juventud. Sin embargo, se cambió a la obra de Bouvier y para la ética se le añadieron los *Fundamentos de la fe* por Aime, autor que reunía “la más grande claridad” en opinión de Rivas (1835).

A las matemáticas, como parte de la filosofía, se les dio mayor extensión. Rivas intentaba que las matemáticas se dieran por separado, pero todavía en 1843 dicha materia seguía dentro del curso de filosofía. La física se estudiaba por el tratado de Jean-Baptiste Biot, considerado de los mejores por el rector. Para la física general, en la cual se veía cosmografía y geografía, se consiguieron atlas geográficos, “los más completos y copiosos que se habían publicado durante los últimos años en Europa”, y para la física experimental se consiguió una pequeña colección de instrumentos que poco a poco se fue aumentando (Rivas, 1835).

Desde marzo de 1832, Mariano Rivas solicitó al obispo la separación de la cátedra de elocuencia de la de mayores, debido al mal aprovechamiento de los alumnos y al sobrante en los fondos del Colegio (AHCM, 1832). La nueva cátedra tenía como fin la formación de buenos predicadores o abogados, por ello la solicitud fue aceptada y comenzó a funcionar dos años después. Mientras tanto, se explicó a un pequeño número de jóvenes *El arte de hablar en prosa y verso*, de Gómez Hermosilla, texto que continuó, una vez establecida la cátedra. Se analizaban piezas clásicas de oratoria y poesía, epístolas, discursos, églogas de diversos personajes, y se hacían ensayos de composiciones originales. Tenía una duración de seis meses y no se admitían a grados mayores sin cursarla (Rivas, 1835).

Después de haber terminado los estudios preparatorios, los jóvenes escogían entre la carrera de foro o la eclesiástica. La carrera de jurisprudencia estaba integrada por las cátedras de derecho civil y derecho canónico con una duración de tres años; después se amplió a cuatro años y finalmente a seis para una mejor preparación. En derecho canónico se utilizaba el texto de Berardi, ya que lo trataba “con más conocimiento de sus verdaderas fuentes, con mejor crítica y en estilo más elegante y proporcionado a la materia” (Rivas, 1835, p. 20). En 1832 la cátedra de derecho civil sustituyó el *Sala Mexicano* por las *Instituciones de derecho civil y Real* de José María Álvarez, además, tenía dos veces por semana conferencias destinadas exclusivamente a la controversia. El método empleado para la explicación de ambas materias consistió en la designación de una parte del texto, el cual

se examinaba para extender o aclarar aquellos puntos de dificultad y se les obligaba a discurrir sobre las cuestiones más importantes (*Crisis del Colegio Seminario de Morelia*, 1838).

Se consideraba que los elementos del derecho natural deberían ser la base de los demás derechos y durante algún tiempo se siguió utilizando la obra de Heineccio, *Derecho natural y de gentes*, aunque poco tiempo después fue sustituida por la obra de Gerard Renneval, *Instituciones de derecho natural y de gentes*, que en opinión del rector debía sustituirse por otro texto “de más consecuencia en los principios, exactitud y profundidad en la doctrina” (Rivas, 1835, p. 20).

La carrera eclesiástica en los primeros años no tuvo modificaciones. Mariano Rivas (1835) puntualizaba que debía florecer más que los otros estudios, pero tenía sus contratiempos. Se dieron a la tarea de consultar autores utilizados en los seminarios católicos de Francia con el fin de examinarlos y adoptar el más conveniente, sin embargo, no se mostraron cambios. Para compensar, fueron más estrictos en su ingreso: se dispuso que los jóvenes debían de cursar con aprovechamiento gramática latina, por diez meses la lógica y la metafísica, por espacio de seis meses los fundamentos de la religión y elocuencia; asimismo, por espacio de dos meses debían estudiar teología moral, sagrada escritura, ritos y prácticas de las ceremonias eclesiásticas. Esto tal vez reduciría el número de eclesiásticos, pero al menos serían más “dignos de los altares” (AHCM, 1835). Para Rivas esta era una parte fundamental, ya que el pastor debería de conducir a su pueblo, y si este no tenía las facultades, para el pueblo significaría la perdición; consideraba que la educación debería comenzar en la religión y terminar en ella.

Finalmente, la cátedra de teología moral tenía la duración de un año, en ella se utilizaba la obra de Alfonso Ligorio, *Theología moralis*, y en teología escolástica, los tratados contenidos en el primer tomo de la obra de Bouvier, *Instituciones teológicas*, mismo que también se llevaba en la cátedra de religión.

Para tener una perspectiva más clara de los cambios introducidos conviene hacer una comparación de cátedras y textos (véase Tabla 3).

Lo interesante de los datos mostrados en la Tabla 3 radica en la ampliación del contenido y temáticas de las cátedras: en idiomas, el Seminario ofrecía la gramática castellana, latina y griega; en los estudios preparatorios se abordaba la filosofía, matemáticas, física, química y geografía, cerrando con la cátedra de elocuencia. La actualización y búsqueda constante de textos idóneos nos hablan de los esfuerzos de las autoridades eclesiásticas de proporcionar a los seminaristas una formación de acuerdo a la época. Los vientos ilustrados no solo quedaron en las cátedras y sus textos sino además en sus prácticas y hábitos: Rivas (1835) proveyó al Colegio de instrumentos de física y geometría; acrecentó notablemente la biblioteca después de depurarla; mejoró materialmente las instalaciones y

Tabla 3.
Cátedras y libros de texto utilizados en el Seminario de Morelia 1819-1843.

Cátedras 1819-1831	Textos	Cátedras 1832-1843	Textos
		Gramática castellana	<i>Gramática</i> de la Real Academia Española José Sicilia, <i>Lecciones elementales de ortología y prosodia</i> Vicente Salvá, <i>Gramática de la lengua castellana</i> Clemente Munguía, <i>Lecciones prácticas de lengua castellana</i>
Gramática latina	Antonio Nebrija, <i>Gramática latina</i>	Gramática latina	Juan de Iriarte, <i>Gramática latina</i> Carlos Rollin, <i>Modo de enseñar y estudiar las bellas letras</i>
Retórica	Carlos Rollin, <i>Modo de enseñar y estudiar las bellas letras</i>	Sintaxis y prosodia latina	Juan de Iriarte, <i>Gramática latina</i>
		Griego	Antonio Bergnes de las Casas, <i>Gramática griega</i>
Lógica, metafísica y ética	Goudín, <i>Phylosophia juzta inconcussa tutissimaque Divi Tomata</i> Francisco Jacquier, <i>Institutiones philosophicae</i>	Lógica, metafísica y ética	Bouvier, J. B., <i>Institutiones philosophicae</i> Vallejo José Mariano, <i>Compendio de matemáticas puras y mixtas</i> Biot, <i>Física</i>
		Elocuencia	Cómez Herosilla, <i>El arte de hablar en prosa y verso</i>
Derecho canónico	Sebastiano Berardi, <i>Derecho canónico</i>	Derecho canónico	Sebastiano Berardi, <i>Derecho canónico</i>
Derecho civil	Juan Sala, <i>Ilustración del derecho Real</i> Juan Henecio, <i>Elementos de derecho natural y de gentes</i> Jean Jacques Burlamaqui, <i>Elementos del derecho natural</i>	Derecho civil	José María Álvarez, <i>Institutiones de derecho civil y Real</i> Juan Henecio, <i>Elementos de derecho natural y de gentes</i> Jean Jacques Burlamaqui, <i>Elementos del derecho natural</i>
Teología escolástica	Juan Bautista Gonet, <i>Compendio teológico</i>	Teología escolástica	Bouvier, <i>Institutiones teológicas</i>
Teología moral	Francisco Lárraga, <i>Prontuario de teología moral</i>	Teología moral	Alfonso Ligorio, <i>Theología Moralis</i>

Fuente: Elaboración propia con base en las *Constituciones*, informes y memorias del Colegio Seminario.

reguló todas las actividades, poniendo especial énfasis en el desarrollo físico y la enseñanza de las ciencias. Esto no hubiera sido posible sin los recursos económicos disponibles de la institución. Una reestructuración completa se dio en 1844 en el contexto de la reforma centralista de Manuel Baranda.

Conclusión

Resulta evidente la influencia de los postulados ilustrados en los proyectos educativos generados en Michoacán: la Junta de Instrucción Pública, las escuelas Normales y el impulso a las escuelas de primeras letras; la unificación de la medicina y la cirugía, los estudios de física y química y los esfuerzos por mejorar las condiciones materiales de las instituciones educativas. Todo ello nos muestra una élite intelectual preocupada por generar cambios en la educación. Las propuestas y acciones emanadas de eclesiásticos y políticos como Ángel Mariano Morales, Mariano Rivas y Manuel González Urueña cubrieron las necesidades de las escuelas de primeras letras, los estudios preparatorios y las carreras de medicina, jurisprudencia y eclesiástica, todo adaptado a los recursos de la entidad.

Aunque el estado de Michoacán durante los primeros gobiernos independientes no tuvo una institución de estudios preparatorios y de abogados, la población michoacana pudo acceder a los mismos en el Seminario de Morelia, plantel que destacó por la formación brindada dentro de sus aulas. A pesar de las dificultades económicas, la mayoría de los proyectos fueron exitosos, incluso se proyectaron con anterioridad a la reforma educativa de Gómez Farías. Esto indica que las autoridades michoacanas estaban enteradas de lo que sucedía en el resto de los estados; el intercambio de información respecto a los libros en boga o lo que se estaba gestando en otros países en el ámbito educativo. Las ideas circundantes no fueron muy distintas unas de otras, se sabía que era necesario transformar las instituciones educativas para formar nuevos ciudadanos, razón por la cual los proyectos surgidos en la república federal no fueron desechados por los gobiernos centralistas, antes bien se tomaron como base para la reforma de 1843.

Referencias

- AHCM (1824). *Al deán y cabildo en sede vacante. Ilmo. Sr... Ángel Mariano Morales., Junio 8 de 1824.* Valladolid: Fondo diocesano, ramo gobierno, serie seminario, subserie solicitudes, caja 649.
- AHCM (1828). *Ilmo. Sr. El constante amor que siempre he profesado a este colegio... sala rectoral del Pontificio Colegio Seminario de Valladolid, Mayo 31 de 1828. Ángel Mariano Morales.* Valladolid: Fondo diocesano, ramo gobierno, serie seminario, subserie solicitudes.

- AHCM (1832). *Siendo una de las principales atenciones que deben ocuparnos con relación a nuestro Colegio Seminario... El obispo de Michoacán. Morelia 10 de octubre de 1832*. Morelia: Fondo diocesano, ramo gobierno, serie seminario, subserie informes, caja 554.
- AHCM (1832). *Ylmo. Sr. El ylmo fundador de este Colegio Seminario... marzo 6 de 1832. Mariano Rivas*. Morelia: Fondo diocesano, ramo gobierno, serie seminario, subserie solicitudes, caja 649.
- AHCM (1835). *Morelia, octubre 14 de 1835. Siendo la destinación de la carrera de estudios eccos., una de las... Juan Cayetano Portugal. Mariano Rivas*. Morelia: Fondo diocesano, ramo gobierno, serie mandatos, subserie circulares, caja 186.
- Arenal, J. d. (1984). Los estudios de derecho en el Seminario Tridentino de Morelia. En *Memoria del III Congreso de Historia del Derecho Mexicano* (pp. 27–59). México: UNAM.
- Arredondo, A. (2011). *En la senda de la modernidad. Un siglo de educación en Chihuahua 1767–1867* (vol. I). El Colegio de Michoacán.
- Bonavit, J. (1958). *Historia del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo*. Universidad Michoacana.
- Cárdenas, J. M., y Ramos, M. d. (2022). Reformas educativas que promovieron la química en ingeniería, medicina y agricultura en la ciudad de México (siglos XVIII–XIX). *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* (63), 5–38. <https://doi.org/10.22201/iih.24485004e.2022.63.77691>
- Castañeda, R. (2021). La educación en Guanajuato en la transición al México independiente. Del colegio filipense al colegio del estado (1796–1828). En R. Castañeda, *La educación pública en la transición al México independiente: escuelas de primeras letras y colegios* (pp. 199–212). México: UNAM; IISUE.
- Cedeño, G. (2018). *Historia y educación. La educación elemental en el Michoacán virreinal. De las escuelas de doctrina a las cajas de comunidad, siglos XVI al XVIII*. UMSNH.
- Cedeño, G. (2022). *Historia de la educación novohispana y decimonónica* (vol. 1). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. <https://doi.org/10.29351/ed-somehide.21>
- Constitución Política del Estado de Michoacán* (1825). Imprenta de El Águila.
- Coromina, A. (1886). *Recopilación de leyes, decretos, reglamentos y circulares expedidas por el Estado de Michoacán* (tt. IV, V, VI). Imprenta de los Hijos de Arango.
- Cortés, J. C. (2007). Ayuntamientos michoacanos: separación y sujeción de pueblos de indios, 1820–1827. *Tzintzun Revista de Estudios Históricos*, (45), 33–82.
- Crisis del Colegio Seminario de Morelia* (1838). Juan Evaristo de Oñate (impresor).
- Escolano, A. (2010). Notas sobre la enseñanza de la economía política en el primer tercio del siglo XIX. *Historia de la Educación*, 2, 27–37. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6462/6465>
- Figuroa, S. (2000). La formación de maestros en Michoacán 1830–1886. En T. C. José Uribe, *Historias y procesos, el quehacer de los historiadores en la Universidad Michoacana*. Escuela de Historia/IIH/IMC/Gobierno del Estado de Michoacán.
- Figuroa, S. (2008). La cátedra de medicina en Michoacán en el siglo XIX. En M. d. Alvarado y L. Pérez, *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. I. La educación colonial* (pp. 339–363). IISUE UNAM.
- Figuroa, S. (2010). La reapertura y transformación en colegio civil. En G. Sánchez, *El Colegio de San Nicolás en la vida nacional*. UMSNH/IIH.

- Florescano, E. (1989). *Historia general de Michoacán* (vol. III). Gobierno del Estado de Michoacán.
- García, A. (1971). *La cuna ideológica de la Independencia*. Fimax.
- Guzmán, J. (2009). *Un sistema educativo para formar ciudadanos. Guanajuato 1821-1835*. Gobierno del Estado de Guanajuato.
- Guzmán, M. (2005). *Las relaciones clero-gobierno en Michoacán. La gestión episcopal de Juan Cayetano Gómez de Portugal 1831-1850*. Cámara de Diputados.
- Guzmán, M. (2010). La comunidad del Colegio de San Nicolás frente a la Independencia. En G. Sánchez, *El Colegio de San Nicolás en la vida nacional*. UMSNH, IIH.
- Heredia, R. (1983). Tres reformas educativas en torno a 1833. *Relaciones*, (16), 19-32. <http://sitios.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/016/RobertoHerediaCorrea.pdf>
- Heredia, R. (1985). La educación en Michoacán 1831-1861. Datos y cifras (I). *Relaciones*, (21), 57-69. <http://sitios.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/021/RobertoHeredia.pdf>
- Heredia, R. (1999). *Mariano Rivas (1797-1843). Semblanza y antología*. UMSNH/IIH.
- Herrera, C. (2014). La política educativa de Valentín Gómez Farías. En J. Santana y P. Urquijo, *Proyectos de educación en México. Perspectivas históricas* (pp. 303-311). UNAM/ENES.
- Herrera, J. (2010). *Michoacán, historia de las instituciones jurídicas*. UNAM/Senado de la República.
- Juárez, C. (2024). *De intendencia a estado de la federación: Michoacán 1787-1835*. <https://estudios-historicos.inah.gob.mx/wp-content/uploads/Carlos-Ju%C3%A1rez-Nieto-De-intendencia-a-Estado-de-la-Federaci%C3%B3n-Michoac%C3%A1n-1787-1835.pdf>
- Ley del Estado sobre la Instrucción Pública y Reglamento para el gobierno de las Juntas Inspectoras que ella establece* (1831). Imprenta del Estado.
- Márquez, J. (2012). *La obscura llama. Élités letradas, política y educación en Puebla, 1750-1850*. Ediciones de Educación y Cultura/BUAP
- Martínez, C. (2021). *Formación y representaciones de la juventud en San Luis Potosí 1821-1846* [Tesis de maestría]. El Colegio de San Luis.
- Martínez, M. (1991). *Monseñor Munguía y sus escritos, obra completa*. Fimax Publicistas.
- Memoria del Secretario de Justicia y Negocios Eclesiásticos (1831, mar. 10). En *El Michoacano libre*, t. 2, n. 11, p. 129.
- Memoria sobre el Estado que guarda la administración Pública de Michoacán, 7 de agosto de 1829* (1829).
- Meneses, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. Porrúa.
- Olaya, A. L. (2007). *La enseñanza en el Seminario Conciliar de Valladolid-Morelia, durante los primeros años del México independiente (1819-1860)* [Tesis de maestría]. UMSNH, IIH, Morelia.
- Ríos, R. (1998). Educación y autonomía regional: origen de los institutos literarios (1823-1832). En L. Pérez (coord.), *De maestros y discípulos: México, siglos XVI-XIX* (pp. 193-233). CESU UNAM.
- Ríos, R. (2002). *La educación de la Colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*. CESU UNAM.
- Ríos, R. (2014). Secularización, centralización y configuración de un sistema de instrucción pública en México, primera mitad del siglo XIX (1812-1854). En J. Santana y P. Urquijo (coords.), *Proyectos de educación en México. Perspectivas históricas* (pp. 267-302). UNAM/ENES.
- Ríos, R., y Rosas, C. (2011). *La reforma educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio 1842-1846*. IISUE UNAM.
- Rivas, M. (1835). *Alocución con que cerró el año escolar de 1834 en el Seminario Tridentino de Morelia*. Imprenta del Estado.

- Roca, A. (1998). La academias teórico-prácticas de jurisprudencia en el siglo XIX. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, (10), 717-752. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/hisder/cont/10/cnt/cnt34.pdf>
- Rosas, C. (2021). *La modernidad reflejada en la tradición. La formación de abogados y su inserción en los grupos de poder en dos ciudades: Zacatecas y Mérida-Yucatán 1812-1848* [Tesis de doctorado]. CIESAS Peninsular, Mérida.
- Rubio, D., y Pérez, R. (2013). *Luz de ayer, luz de hoy. Historia del Seminario Diocesano de Morelia*. Morevalladolid.
- Sánchez, O., y Rodríguez, A. (2021). Apuntes sobre la institucionalización de la medicina en Michoacán, siglo XIX. *Cirugía y Cirujanos*, 89(3), 420-425.
- Staples, A. (1981). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En J. Vázquez, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 115-170). El Colegio de México.
- Staples, A. (1998). Poderes locales y primeras letras. En P. Gonzalbo, *Historia y nación: I. Historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp. 47-62). El Colegio de México.
- Staples, A. (2001). Los seminarios conciliares en el México independiente. En E. González y M. L. Pérez (coord.), *Colegios y universidades II. Del antiguo régimen al liberalismo* (pp. 157-171). CESU UNAM.
- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa: La educación mexicana de Iturbide a Juárez*. El Colegio de México.
- Staples, A. (2011). Entusiasmo por la Independencia. En D. Tanck de Estrada, *Historia mínima ilustrada. La educación en México* (pp. 149-187). El Colegio de México.
- Tanck, D. (1984). *La educación ilustrada 1789-1836. Educación primaria en la Ciudad de México*. El Colegio de México.
- Tanck, D. (1989). Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVII. *Historia Mexicana*, 38(4), 701-741.
- Vázquez, J. (1992). *La educación en la historia de México*. El Colegio de México.
- Vélez, M. Á. (1844, feb.). Memoria del estado que guarda la educación literaria en el Colegio Seminario de esta capital. *La Voz de Michoacán*, (208-209), 2-3.
- Zuno, E. (2022). Las instituciones de educación y beneficencia en Valladolid/Morelia, siglos XVIII-XIX. En M. G. Cedeño (coord.), *Historia de la educación novohispana y decimonónica* (t. 2, pp. 237-257). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. <http://somehide.org/wp-content/uploads/2022/11/HEM-Vol1-tII-239-259.pdf>

Implementación y evaluación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (2008–2018): avances, resistencias y lecciones para el futuro

Implementation and evaluation of the Comprehensive Reform of Upper Secondary Education in Mexico (2008–2018): Progress, resistance, and lessons for the future

Fabio Morandín Ahuerma*
Abelardo Romero Fernández**
Laura Villanueva Méndez**

* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctor en Filosofía con mención *Cum Laude* y miembro del SNII Nivel I. Entre sus obras destacan los libros *Inteligencia artificial: oportunidades y retos para la educación* (Concytep, 2024), *Principios normativos para una ética de la inteligencia artificial* (Concytep, 2023) y *Neuroética fundamental y teoría de las decisiones* (Concytep, 2021), así como 50 artículos individuales y colectivos. Realizó una estancia postdoctoral en el Centro de Investigaciones Filosóficas (CIF) de Buenos Aires. Ha dirigido diversos proyectos de investigación y múltiples tesis. Revisor SpringerNature. Premio "Arte, Ciencia y Luz". Líneas de investigación: educación, ética de la IA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6082-2207>, correo electrónico: fabiomorandin.a@correo.buap.mx

** Profesor-Investigador de Tiempo Completo Definitivo en el Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctor en Educación Superior por la Universidad La Salle (ULSA). Licenciado en Lenguas Modernas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Cuerpo Académico BUAP-CA-354 "Estudios Regionales Transdisciplinarios". Cuenta con el reconocimiento Prodep (2020–2026) y es miembro del SNII. Autor de diversas publicaciones en revistas indizadas y capítulos de libros, y ponente en distintos congresos como Mextesol y BBELT. Líneas de investigación: educación, enseñanza del inglés. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1935-4365>, correo electrónico: abelardo.romero@correo.buap.mx

*** Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la BUAP. Maestra en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Licenciada en Psicología por la BUAP. Doctorante en Educación en la Universidad La Salle (ULSA). Tiene reconocimiento Prodep. Miembro del Cuerpo Académico BUAP-CA-354 "Estudios Regionales Transdisciplinarios". Entre sus publicaciones se encuentran "Desafíos y contradicciones entre docencia, investigación y vinculación en una unidad regional universitaria" y "Calidad de la educación superior regional desde la perspectiva de estudiantes de psicología en la región nororiental de Puebla, México". ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1161-0379>, correo electrónico: laura.villanueva@correo.buap.mx

Cómo citar este artículo:

Morandín Ahuerma, F., Romero Fernández, A., y Villanueva Méndez, L. (2025). Implementación y evaluación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (2008–2018): avances, resistencias y lecciones para el futuro. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(25), 151-173. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.617>



Resumen

Este artículo analiza la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México (2008–2018) como un esfuerzo para mejorar la calidad educativa mediante un enfoque basado en competencias. La reforma buscó establecer un marco curricular común (MCC) que promoviera el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, con énfasis en la formación integral del estudiante. Además, se implementaron mecanismos de profesionalización docente a través del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (Profordems) y la certificación de competencias (Certidems), mientras que las instituciones educativas fueron evaluadas mediante el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Bachillerato (PC–SINEMS), a través del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS) y de los Organismos de Apoyo a la Evaluación (OAE). La metodología utilizada en este estudio sigue un enfoque documental y de análisis histórico–crítico, basado en la revisión de acuerdos gubernamentales, decretos, informes institucionales y literatura académica. Los hallazgos muestran que, aunque la RIEMS logró avances en la estandarización curricular, la capacitación docente y la evaluación de planteles educativos, enfrentó graves resistencias en su aplicación, lo que llevó a su cancelación en el año 2019. Sin embargo, el artículo argumenta que la nueva iniciativa del gobierno federal denominada “Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana”, en el año 2025, la cual busca reducir los subsistemas educativos a solo dos y establecer un certificado único digital de bachillerato, bien pudiera recuperar algunos aspectos puntuales de la RIEMS. Los autores consideran que, a pesar de las controversias, la reforma dejó lecciones valiosas sobre la importancia de un enfoque educativo flexible, contextualizado y sostenible en la educación media superior de México.

Palabras clave: Competencias educativas, evaluación docente, educación media superior, política educativa en México, RIEMS.

Abstract

This article analyzes the implementation of the Comprehensive Reform of Upper Secondary Education (RIEMS) in Mexico (2008–2018) as an effort to improve educational quality through a competency–based approach. The reform aimed to establish a common curricular framework (MCC) that fostered the development of generic, disciplinary, and professional competencies, emphasizing the holistic education of students. Additionally, mechanisms for teacher professionalization were introduced through the Teacher Training Program for Upper Secondary Education (Profordems) and competency certification (Certidems), while educational institutions were evaluated through the National High School System Quality Registry (PC–SINEMS) by the Council for the Evaluation of Upper Secondary Education (COPEEMS) with the support of Evaluation Support Organizations (OEA). The study employs a documentary and historical–critical analysis approach, reviewing government agreements, decrees, institutional reports, and academic literature. Findings indicate that while RIEMS achieved progress in curriculum standardization, teacher training, and school evaluation, it faced

significant resistance in its implementation, ultimately leading to its cancellation in 2019. However, the article argues that the new Federal Government initiative, the "Comprehensive Plan for the National High School System of the New Mexican School" set for 2025, which aims to consolidate educational subsystems into two and establish a single digital high school certificate, may recover some key elements of RIEMS. Despite controversies, the authors conclude that the reform provided valuable lessons on the importance of a flexible, contextualized, and sustainable educational approach in Mexico's upper secondary education system.

Keywords: *Educational competencies, teacher evaluation, upper secondary education, education policy in Mexico, RIEMS.*

Introducción

El "Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana" busca la reducción de los 31 subsistemas de educación media superiores existentes a únicamente dos: el Bachillerato Nacional General y el Bachillerato General Tecnológico. Esta unificación, de acuerdo con el anuncio oficial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2025) busca facilitar la revalidación y portabilidad de estudios, otorgando un certificado único digital de bachillerato nacional. Actualmente la matrícula total en México en el nivel medio superior es de 5 millones 572 mil alumnas y alumnos, el 52% son mujeres y el 48% son hombres (SEP, 2025).

La historia del último medio siglo de los subsistemas de bachillerato en México se remonta a 1969 con la creación de los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar. En 1973 se fundó el Colegio de Bachilleres, que se expandió por todo el país, convirtiéndose en una de las modalidades con mayor número de estudiantes. En 1979 se estableció el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica —Conalep—, fortaleciendo la educación técnica. A lo largo de los años surgieron diversos subsistemas, como los CECyTE y los bachilleratos universitarios, cada uno con su propia historia y enfoque (Dirección General del Bachillerato [DGB], 2013).

Un hito importante en la enseñanza media superior en México fue el Congreso Nacional del Bachillerato, celebrado en Cocoyoc, Morelos, en 1982. Este congreso buscó precisar las finalidades, objetivos y aspectos comunes del bachillerato, lo que sentó las bases para la implementación del llamado "tronco común", que consiste en un conjunto de materias básicas que todos los estudiantes deben cursar, independientemente de la especialización o área de estudio que elijan posteriormente. El propósito del tronco común fue proporcionar una cultura integral, conocimientos esenciales y herramientas metodológicas necesarias para desenvolverse en el mundo y en estudios superiores (DGB, 2013; Ortiz, 2009).

Otro paso importante fue la reforma constitucional del 9 de febrero del 2012 para fortalecer el sistema educativo del país. Esta reforma modificó los artículos 3 y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo la educación media superior como obligatoria y gratuita para todos los mexicanos (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2012a, 2013).

El gobierno de la República actualmente realiza esfuerzos por mejorar la educación media superior en México y ha anunciado una serie de medidas, todavía en ciernes, con la rúbrica “Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana”, que básicamente está impulsado por tres ejes:

- Fortalecimiento: mejorar la vida en las escuelas para lograr la permanencia de las y los estudiantes, actualizar los planes de estudio, mejorar los planteles y construir comunidades escolares seguras y participativas.
- Integración: articular los subsistemas educativos de educación media superior para mejorar la atención de la población, integrar el Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana.
- Ampliación: ofrecer más lugares para garantizar el derecho a la educación, ampliar la cobertura nacional (SEP, 2025).

Toda vez que la Reforma Integral de la Educación Media Superior —RIEMS— durante el periodo 2008–2018 compartió muchos de estos anhelos, consideramos que una valiosa aportación es recuperar aquellos aspectos procedimentales, históricos y de contenido que la Reforma Integral visualizó y que, en ciertos aspectos, logró para la mejora de la calidad de la educación en nuestro país. La RIEMS, al igual que las iniciativas actuales, buscó unificar los subsistemas bajo un marco curricular común, dotar a la educación de una combinación de habilidades duras y blandas (Ramírez y Manjarrez, 2022), así como la profesionalización de habilidades pedagógicas del personal docente. Se trató de un proyecto que permitió aplicar medidas específicas para mejorar tanto la infraestructura escolar como el desarrollo del personal académico. Su propósito era garantizar una educación de calidad mediante la implementación de evaluaciones específicas para clasificar a las instituciones por niveles y la incorporación de estrategias en el aula y en el currículo, como el enfoque por competencias genéricas, no solo de tipo académico, sino para enfrentar los retos de la vida y tener alumnas y alumnos mejor preparados (Razo, 2018).

Como era de esperarse, esta reforma generó múltiples inquietudes, especialmente entre los docentes y los sindicatos nacionales, que la percibieron como una amenaza a la hegemonía política y a los sistemas ortodoxos de promoción, los cuales priorizaban la antigüedad de los profesores y el sistema de escalafón, algunas veces por encima de la calidad de sus clases o el perfil idóneo de los docentes para impartir las asignaturas afines a su preparación profesional (Olaskoaga et al., 2018).

Metodología

La metodología empleada para este estudio se llevó a cabo mediante un enfoque documental y de análisis histórico-crítico, con el objetivo de examinar la RIEMS en México durante el periodo 2008–2018. Para ello se realizó una revisión de fuentes primarias y secundarias, incluyendo documentos oficiales, acuerdos gubernamentales, reformas constitucionales, marcos normativos y reportes institucionales emitidos por la Secretaría de Educación Pública —SEP— y otros organismos relacionados con la educación media superior en México, como lo fue el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior —COPEEMS— (DOF, 2009).

Este análisis documental permitió identificar las principales estrategias de la RIEMS, tales como el Marco Curricular Común —MCC— (DOF, 2008b), los programas de formación y certificación docente (Profordems y Certidems) y los procesos de evaluación institucional (COPEEMS, 2013). Asimismo se examinaron publicaciones académicas que ofrecen distintas perspectivas sobre la reforma, incorporando tanto posturas favorables como críticas. Se prestó atención a la reacción de los diferentes actores del sistema educativo, incluyendo docentes, sindicatos y autoridades gubernamentales, con el fin de comprender los factores que influyeron en la interrupción de la RIEMS.

Por lo anterior, este estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron los principales alcances, limitaciones y repercusiones de la RIEMS en México durante el periodo 2008–2018? A partir de esta cuestión, el objetivo del presente artículo es analizar la implementación de la RIEMS, su impacto en la educación media superior, las resistencias que enfrentó y las lecciones que pueden extraerse para los actuales proyectos en el país para ese nivel educativo. Para ello, como ya se dijo, se examinan las políticas y estrategias clave, así como las dinámicas sociales y políticas que influyeron en su desarrollo y cancelación.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior —RIEMS—

El objetivo general de la RIEMS fue elevar la calidad de la educación impartida en escuelas pertenecientes al nivel medio superior en México, a través del Sistema Nacional de Bachillerato —en adelante SNB— (DOF, 2008a). Esta fue una política educativa que pretendía ser de largo plazo, implementada por la administración federal del 2006 al 2012, por el presidente Felipe Calderón Hinojosa —PAN—, y continuada del 2012 al 2018 por el presidente Enrique Peña Nieto —PRI—, a través de la SEP. La RIEMS estuvo a cargo de cinco Secretarías de Educación Pública: inició con Josefina Vázquez Mota, desde su inicio

en el 2008 al 2009, años en los que se firmó la mayoría de los acuerdos; posteriormente, Alonso Lujambio Irazábal del 2009 al 2012; José Ángel Córdova, 2012; Emilio Chuayffet Chemor, 2012–2015, y finalmente Aurelio Nuño Soto, 2015–2017. A la llegada de Otto Granados Roldán —2017–2018— la reforma fue detenida.

¿Cuáles fueron las medidas y líneas de acción que el gobierno de México implementó para mejorar la calidad de la educación en la enseñanza media?

- Primero: implementar una educación basada en el desarrollo de competencias genéricas, académicas y profesionales, a partir de la integración de un Marco Curricular Común (DOF, 2008b).
- Segundo: la definición y regularización de las diferentes modalidades a través de un *silabo* o plan de estudios homologado para todas o casi todas las escuelas pertenecientes al Sistema Nacional de Bachillerato —SNB— (DOF, 2008a).
- Tercero: el establecimiento de mecanismos de gestión para el logro del MCC mediante la profesionalización y la certificación de los docentes, a través de un diplomado nacional acreditable denominado Programa de Formación Docente en educación media superior —Profordems— y de la obtención de la Certificación de Competencias Docentes para la educación media superior —Certidems— (DOF, 2008c).
- Cuarto: la creación de un Padrón de Calidad del Sistema Nacional del Bachillerato de la Educación Media Superior —PC-SINEMS— a través de un proceso de evaluación de cada escuela, por medio de un Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior —COPEEMS— (DOF, 2009), organismo autónomo conformado legalmente como asociación civil y que otorgaba a los planteles educativos los niveles IV, III, II y I, donde IV era el nivel más bajo y I el nivel más alto de puntuación.
- Quinto: creación de un Marco Curricular Común. El MCC, definido en el Acuerdo Secretarial 444 del Comité Directivo del SNB (DOF, 2008c) consideraba que la enseñanza media debía tener como objetivo la apropiación de competencias y habilidades específicas por parte de los alumnos; esto es, que el objetivo último de la educación, más que la acumulación de información sumativa, debía ser la transformación de los educandos en personas capaces de gestionar de manera exitosa su vida, y para ello se requería que en las aulas se desarrollasen once competencias genéricas y sus atributos, que más adelante se describen.

El concepto de *competencia* en educación hace referencia a la capacidad de un individuo para movilizar de manera integral conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la resolución de problemas y situaciones dentro de distintos contextos (Vitello et al., 2021). A diferencia de la enseñanza tradicional basada en la memorización de conteni-

dos, el enfoque por competencias enfatizaba la aplicación del aprendizaje en escenarios significativos, fomentando la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones. En el marco de la RIEMS, las competencias se estructuraron en tres categorías: genéricas, disciplinares y profesionales, cada una de ellas orientada a desarrollar en los estudiantes las herramientas necesarias para su vida académica, laboral y social (DOF, 2008b). A continuación se detallan las competencias genéricas, que constituían el perfil de egreso esperado para los estudiantes de bachillerato.

1. Educación basada en competencias

- Competencia genérica número 1. Autodeterminación y cuidado de sí mismo con claridad de sus propios objetivos. Esto se refleja en que el alumno puede enfrentar dificultades sabiendo sus fortalezas y sus debilidades; puede reconocer sus emociones y saber cuándo pedir ayuda; sabe tomar decisiones dentro de sus posibles alternativas y de acuerdo con un proyecto de vida; asume consecuencias y administra los recursos disponibles.
- Competencia genérica número 2. Es sensible a las expresiones artísticas y puede participar e incluso crear sus propias manifestaciones estéticas.
- Competencia genérica número 3. Lleva una vida saludable a través de la práctica de algún deporte; evita el consumo de sustancias nocivas para su salud y cultiva relaciones interpersonales sanas.
- Competencia genérica número 4. Sabe expresarse de manera correcta, tanto oral como por escrito; hace análisis e interpretación de los discursos; se puede comunicar en una segunda lengua y maneja tecnologías de la información y comunicación de manera correcta.
- Competencia genérica número 5. Aplica métodos preestablecidos, por ejemplo, pensamiento complejo y científico en la solución de problemas; construye sus propias hipótesis, genera modelos y trata de comprobarlos en su propia experiencia.
- Competencia genérica número 6. Construye su propio criterio a partir de fuentes de información confiables, analiza pros y contras de la argumentación y reconoce los prejuicios propios y los de los demás.
- Competencia genérica número 7. Es un autodidacta y puede articular diferentes campos de conocimiento, establece relaciones y aplica lo aprendido a su vida diaria.
- Competencia genérica número 8. Trabaja en equipo; sabe cumplir metas de forma colaborativa; propone soluciones y estrategias, y asume una actitud constructiva en diversos grupos de trabajo.

- Competencia genérica número 9. Tiene conciencia de su responsabilidad social; participa en los procesos democráticos de su comunidad y de su país; privilegia el diálogo como modo de solución de los conflictos; conoce sus derechos y sus obligaciones, y se mantiene informado del ámbito local, nacional e internacional.
- Competencia genérica número 10. Es respetuoso de las diversas manifestaciones interculturales, de la diversidad en todos los ámbitos y de las distintas expresiones; es consciente de la igualdad, de la dignidad y de que toda persona goza de los mismos derechos.
- Competencia genérica número 11. Contribuye al desarrollo sustentable y responsable del planeta; sabe que debe existir un equilibrio entre los intereses de corto plazo y los efectos ambientales de largo plazo (SEMS, 2008).

Las competencias disciplinares

Un *silabo* o plan de estudios homologado que debían cubrir todas las escuelas a través de asignaturas específicas comprendidas en el Acuerdo Secretarial del Comité Directivo del SNB 656 (DOF, 2012b), en el que se definen las siguientes materias:

- a) Matemáticas: álgebra, aritmética, cálculo, trigonometría y estadística.
- b) Ciencias experimentales: física, química, biología y ecología.
- c) Ciencias sociales: historia, derecho, sociología, política, antropología, filosofía, economía y administración.
- d) Comunicación: lectura y expresión oral y escrita; taller de lectura y redacción; lengua adicional al español, y tecnologías de la información y la comunicación.

Competencias profesionales

Aunque no se enumeran las competencias profesionales específicas, no se descartó la inclusión de la educación técnica profesional, esto es, planes de estudio flexibles en que se les capacite a los educandos en diversos oficios bajo las normas nacionales específicas; por ejemplo, los bachilleratos tecnológicos, agropecuarios, administrativos, y con otras orientaciones laborales, de acuerdo con los enfoques de capacitación para el trabajo que tuvieran. Si bien el bachillerato general no contempla talleres en sus aulas sino laboratorios experimentales, muchas escuelas en México cuentan con el desarrollo y certificación de profesional técnico en diversos oficios.

En México se imparten bachilleratos con distintos enfoques: generales o propedéuticos sin formación para el trabajo; bachilleratos generales con formación para el trabajo; bachilleratos tecnológicos, y bachilleratos profesionales técnicos.

2. Certificación docente

El segundo paso en la RIEMS en México contempló, según el Acuerdo Secretarial 447 (DOF, 2008c), la definición y desarrollo de ocho competencias docentes y sus atributos específicos, esto es, habilidades aplicadas a la cátedra para alcanzar el MCC; para ello se implementó la capacitación a gran escala de todos los docentes de bachillerato a través de lo que se denominó Programa de Formación Docente —Profordems— que básicamente fue, entre otros, un “Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior” que impartían las universidades afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior —ANUIES— (SEMS, 2009), o la “Especialidad en Competencias Docentes”, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional —UPN—.

Las competencias docentes requeridas

El perfil del docente definido en el Acuerdo Secretarial 447 (DOF, 2008c) consistió en que todo maestro que imparta clases en enseñanza media debe poseer las siguientes competencias:

- Competencia docente número 1. Capacidad de organizar su formación continua a lo largo de toda su trayectoria profesional; esto incluye sus propios procesos de construcción de conocimiento que se traduce en estrategias de enseñanza y aprendizaje; es un maestro dispuesto a ser evaluado y forma parte de una comunidad docente; también maneja TIC —tecnologías de la información y las comunicaciones— y TAC —tecnologías del aprendizaje y conocimiento—, así como una segunda lengua.
- Competencia docente número 2. Dominio y estructura de los saberes generales y específicos de su clase para facilitar las experiencias de aprendizaje significativo en sus alumnos, esto es, vincula el aula con los contextos de vida de sus estudiantes.
- Competencia docente número 3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias genéricas del MCC, y ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales más amplios. Aplica un enfoque de enseñanza basado en resolver problemas y hacer proyectos de investigación por parte de sus alumnos dentro de su comunidad.
- Competencia docente número 4. Efectividad, creatividad e innovación en la práctica de los procesos de enseñanza, para ello utiliza distintas tecnologías, ofrece fuentes bibliográficas confiables y promueve el desarrollo integral del alumnado.
- Competencia docente número 5. Practica una evaluación con un enfoque formativo y por competencias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto se

traduce en seguimiento académico de sus alumnos, comunicación asertiva para las áreas de mejora, utiliza las distintas modalidades de evaluación diagnóstica: formativa, sumativa, autoevaluación, heteroevaluación, transversal, etcétera.

- Competencia docente número 6. Construye un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo y autónomo, esto es, genera inquietud en los alumnos para que desarrollen habilidades autodidactas y utilicen las tecnologías a su alcance.
- Competencia docente número 7. Construcción de un ambiente sano e inclusivo entre los estudiantes, en donde expresen sus propias ideas con respeto a los derechos humanos de toda la comunidad académica, como la libertad de creencia, valores y prácticas sociales. También propicia el desarrollo de la conciencia cívica, ética y privilegio del diálogo en la solución de cualquier diferencia o conflicto. Desarrolla en los alumnos la conciencia de mantener la escuela en buen estado físico y la higiene, así como el autocuidado y la preservación de la salud.
- Competencia docente número 8. Se involucra en el proyecto de mejora continua de su institución y apoya la gestión de su escuela. Participa en los distintos cuerpos colegiados, vinculación con la sociedad y generación de comunidades educativas.

Estas son, a grandes rasgos, las características del perfil docente que, dentro del MCC, desarrolla una educación basada en competencias.

Certificación

Habiendo acreditado el diplomado del Profordems o la especialidad en Competencias Docentes en la Universidad Pedagógica Nacional, los maestros que así lo solicitaran podían acceder al proceso para la Certificación de Competencias Docentes en la Educación Media Superior —Certidems— (SEMS, 2009).

Esta certificación consistía en presentar un portafolio con las evidencias de estar realizando un proceso de enseñanza y de aprendizaje basado en el MCC y en las competencias docentes antes descritas durante el Profordems, así como una entrevista con un comité académico de evaluación especializado. Posteriormente se emitía el veredicto favorable o no de la certificación de cada docente participante. Se debe destacar que tanto el Profordems como la Certidems eran “acreditables”, por lo que se tenían varias oportunidades de aprobación en caso de no haber acreditado alguno de los procesos.

Según el Acuerdo 286 (DOF, 2017), a aquellos profesores que no contaran con un título universitario —licenciatura— se les ofrecía la posibilidad de presentar un examen general de conocimientos, a través del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior —Ceneval—.

3. Evaluación de las escuelas *in situ*

Como tercera medida de la RIEMS en el proceso de ingreso al SNB se contemplaba la evaluación de cada escuela por un Organismo de Apoyo a la Evaluación —OAE— conformado por una asociación civil; esto es, un equipo de evaluadores —quienes a su vez también tenían experiencia docente o directiva— acudía a la escuela para verificar las condiciones pedagógicas y materiales en las que estaban trabajando.

Esta evaluación era realizada por el COPEEMS a través de un OAE, que eran organizaciones de la sociedad civil integradas por profesores acreditados y que debían cumplir requisitos jurídicos y de recursos materiales para poder entrar al padrón de proveedores de servicios de evaluación del COPEEMS, esto es, personas morales bajo el régimen de asociación civil o sociedad civil cuyo objeto social fuera la evaluación de planteles educativos. El costo de la evaluación para los planteles era de aproximadamente 1,933 hasta 10,545 dólares estadounidenses, dependiendo del tamaño del plantel, número de alumnos, evaluadores requeridos y nivel evaluado. Los nivel IV y IVa eran para planteles de educación a distancia o alternos, eran evaluaciones documentales gratuitas que no requerían de la visita de un OAE. Los equipos de los OAE podían ser desde uno hasta siete evaluadores, dependiendo del número de alumnos del plantel evaluado. Los evaluadores eran profesores y profesoras con título universitario, y muchos de ellos con posgrados, además de haber recibido la capacitación correspondiente dentro de los programas que el COPEEMS les ofrecía. Además, los evaluadores eran acompañados por uno o dos RA —representantes académicos del COPEEMS—, quienes se encargaban de supervisar el trabajo que realizaban los evaluadores. Hay que destacar que la gran mayoría de los RA estaban bien capacitados y contaban con amplia experiencia en los procesos de evaluación *in situ* (Tapia, 2021).

El proceso de evaluación

La SEP solicitaba al COPEEMS la evaluación de los planteles que contrataran este servicio y el COPEEMS, a su vez, designaba a uno de sus OAE del padrón de organismos evaluadores.

La evaluación *in situ* se llevaba a cabo en tres días, dependiendo el tamaño de la institución educativa y se hacía conforme al "Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y promoción al Sistema Nacional de Bachillerato, Versión 3" (COPEEMS, 2013). Para el año 2018, la Secretaría Académica del COPEEMS había redactado ya una cuarta versión del manual, con una serie de mejoras y la experiencia de más de dos mil visitas socializadas y sistematizadas. Sin embargo, el "Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media

Superior (Versión 4.0)” nunca se utilizó, aunque se puede acceder a él desde la página de archivo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (COPEEMS, 2018).

La GOVE

Los aspectos que se debían evaluar, a través de un instrumento interno denominado *Guía de Observación y Verificación de Evidencias* —GOVE—, eran los siguientes:

- Planes y programas. Evaluación de los planes y programas de estudio que correspondieran al modelo educativo-pedagógico y que incluyeran los perfiles de ingreso y egreso; la estructura curricular con las asignaturas que cursaban; los programas específicos de cada asignatura; las bibliografías, y mecanismos de evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, heteroevaluación, transversal, etcétera, y que todos los aspectos anteriores estuvieran acordes a la educación por competencias y a los lineamientos de la RIEMS.
- Profesiograma docente. Que los perfiles de los docentes fueran acordes a las asignaturas que estaban impartiendo a través de un profesiograma en que claramente quedara estipulada la licenciatura de cada maestro y las materias que sí podía impartir y las que no.
- Observación docente. La evaluación docente a través de revisión del *curriculum vitae* del profesor, grados académicos, portafolio de evidencias y, lo más importante, una muestra al azar de maestros que eran observados y videograbados al momento de impartir sus clases, llenando el evaluador un *check list* con la rúbrica que demostraba si el profesor impartía o no su clase por competencias, esto es, si aplicaba o no el Acuerdo 447 del Sistema Nacional de Bachillerato (DOF, 2008c).

Lo anterior acompañado de una breve encuesta a cinco alumnos, al término de la clase, para verificar las habilidades docentes y la *naturalidad* de la clase impartida. Se observaba básicamente los tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. Al final se daba un puntaje que determinaba si se consideraba como “docente tradicional” o “docente con enfoque por competencias”. Se debe advertir que se evaluaba solo a aquellos docentes que ya hubieran acreditado tanto el Profordems como la Certidems, preferentemente.

- Cuerpos colegiados. Otro aspecto importante de la evaluación eran los procesos académicos internos, esto es, que los profesores estuvieran conformados en las academias correspondientes a cada área general de conocimiento: básicamente Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación-Inglés. También se crearon academias correspondientes a Educación Física y

Educación Artística. En cada caso debían presentar evidencias de conformación, reuniones periódicas con los acuerdos y el seguimiento de dichos acuerdos.

- Tutoría, asesoría y apoyo psicopedagógico. También se verificaba que los alumnos contaran con acompañamiento a través de tutorías, la cual se evaluaba en dos aspectos: tutoría como proceso de apoyo al alumno y acompañamiento durante su formación, identificando necesidades y problemas a través del seguimiento personalizado del docente-tutor, y por otro lado, un Departamento Psicopedagógico que pudiera darle servicio personalizado a los alumnos que así lo requirieran, ya fuera por problemas familiares, adicciones, deserción, bajas calificaciones, peligro de reprobación, etcétera, así como la orientación vocacional necesaria.

Era importante verificar que cada uno de estos programas tuviera las actividades de apoyo permanentes y sistematizadas, esto es, un horario, un lugar exclusivo para las entrevistas, canalización a otras instituciones, vinculación con padres de familia, entre otras actividades.

- Servicios administrativos. Se observaba además si el plantel tenía los servicios de administración escolar adecuados, por ejemplo, que se llevara un registro competente de calificaciones, trayectoria académica, resguardo de la documentación, así como la posibilidad de generar análisis de datos estadísticos a partir de los resultados obtenidos por los alumnos.

También se determinaba si tenían la posibilidad de *revalidar* materias entre un plantel y otro, sin importar el sistema o subsistema al que perteneciera (bachillerato general, técnico, agropecuario, etcétera).

Seguimiento de egresados era otro aspecto importante para conocer el destino de cada alumno: si ingresó a la universidad, a un campo laboral, si emigró, etcétera.

- Infraestructura y condiciones del inmueble. La infraestructura de la escuela era evaluada a través de recorridos y listas de cumplimiento o incumplimiento de disposiciones básicas de operación, así como de las Normas Oficiales Mexicanas —NOM— aplicables. Se tomaban fotografías de cada una de las áreas para el dictamen posterior pormenorizado.
- Salones de clase. En la visita *in situ* se evaluaba que los salones de clase estuvieran debidamente iluminados, ventilados, con recursos tecnológicos como proyector y otros recursos didácticos como pizarrón, mesa-bancos suficientes, una mesa para el docente y que los cupos fueran de menos de 50 alumnos para Nivel III, 45 para Nivel II y 40 para el Nivel I.

- Laboratorios. Se evaluaba que los laboratorios de ciencias y los talleres incluyeran los equipos necesarios, mobiliario, herramientas, instrumental, materiales, manuales de operación, señalamientos de seguridad, extintores, botiquín, espacios apropiados para el manejo y almacenamiento de materiales y sustancias peligrosas, regaderas, lavaojos, por citar algunos aspectos.
- TIC y TAC. Los evaluadores verificaban que el plantel educativo contara con las tecnologías de la información y la comunicación adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como son computadoras conectadas a internet y diferentes *software* requeridos, además de una ofimática.
- Biblioteca. Los alumnos debían contar con un sistema bibliotecario adecuado a los requerimientos de sus programas de estudio. Ya fuera una biblioteca con libros impresos o una biblioteca digital a la que todos tuvieran acceso, o ambos, así como bases de datos, acceso a bibliotecas remotas y préstamos a domicilio, en caso de libros impresos. El espacio de la biblioteca debía ofrecer ventilación, iluminación, sillas, mesas, catálogo de títulos, acceso a internet y suficientes libros, al menos un ejemplar por cada 25 alumnos en el Nivel III, 20 ejemplares por alumno en el Nivel II y 15 ejemplares por alumno en el Nivel I.
- Sala de maestros. Tampoco se descartaba que los docentes contaran con su propio espacio exclusivo, sala o un salón de maestros con las facilidades para realizar su trabajo fuera del aula: preparación de materiales didácticos, revisión de tareas y calificación de exámenes, etcétera, y que tuviera acceso a internet.
- Canchas deportivas. En cuanto a fomentar estilos de vida saludables, el plantel debía contar con áreas para la práctica de algún deporte, ya sea dentro de las instalaciones o incluso fuera, a través de algún convenio con las autoridades locales. Esto es, que garantizara que los jóvenes tuvieran acceso a canchas de basquetbol, volibol o fútbol, que son los deportes más comunes en México. La mayoría de los planes de estudio hasta hoy, contemplan la asignatura de Educación Física, al menos una vez por semana. También era deseable que se contara con espacios para el desarrollo de otras habilidades lúdicas, artísticas, culturales, como música, danza y otras expresiones creativas. Muchas escuelas cuentan con "banda de guerra", que consiste en un grupo de alumnos que tocan tambores y clarines para la ceremonia de honores a la bandera, que es el paso de una escolta de alumnos con el lábaro patrio y posteriormente se canta el Himno Nacional, esta ceremonia se realiza en muchas escuelas todos los lunes a primera hora.
- Servicios básicos y extras. También se supervisaba que la escuela contara con los servicios básicos adecuados, como son agua potable, baños suficientes para alumnos, alumnas y trabajadores, así como servicios adicionales que podían ser la

cafetería con alimentos sanos, servicio de transporte, papelería, servicio médico, seguridad pública, barda perimetral, uso de uniforme, acceso a diferentes becas, y algún otro específico de cada plantel.

- **Mantenimiento.** Se supervisaba además que toda la infraestructura estuviera bajo el cuidado de personal de limpieza y de mantenimiento permanente, ya que debían contar con el material, las herramientas, los insumos y las bitácoras que así lo demostraran.
- **Protección civil.** Otro aspecto que evaluar era si la escuela contaba con un adecuado plan de contingencia, esto es, un manual de protección civil en donde se designan las comisiones de salvamento respectivas, los materiales necesarios como son extintores de fuego llenos y que no estuvieran caducados, escaleras, rutas de evacuación marcadas, puntos de reunión señalados, y que todo ello estuviera avalado por la autoridad de Protección Civil local correspondiente. También se evaluaba que el plantel contara con los accesos necesarios para personas con alguna discapacidad motriz.
- **Sustentabilidad.** También era deseable que los alumnos, junto con sus maestros, realizaran acciones para la sustentabilidad del planeta, que podía ejecutarse desde un programa de ahorro de energía dentro del plantel, pasando por la recolección de materiales reciclables como el PET, hasta acciones de saneamiento en espacios como lotes baldíos, mantos acuíferos o siembra de árboles dentro y fuera de la escuela, esto es, acciones específicas locales para generar una conciencia ecológica global.
- **Perfil del director.** Otro aspecto importante en la evaluación era el Acuerdo 449 del SNB que se refería al perfil del director de la escuela, a quien, además de la revisión de su *curriculum vitae*, se consideraba si contaba con alguna capacitación dentro del Programa Especializado en Habilidades Directivas dentro del SNB, y hasta qué punto mantenía un Programa de Mejora Continua —PMC— (DOF, 2008d), que consistía en un diagnóstico de las fortalezas y necesidades de la comunidad educativa y de infraestructura, así como el seguimiento de los indicadores de reprobación, abandono y eficiencia terminal, entre otros puntos. Se ponderaban las acciones concretas que realizaba para mejorar las condiciones generales del plantel. Incluso se evaluaba su liderazgo dentro de la comunidad educativa. Todo esto mediante entrevista al director, encuesta entre el personal administrativo y ponderación de perfil conforme al “Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior” (DOF, 2008d).

- Encuesta a estudiantes. Por último, para conocer la impresión general de los alumnos sobre los servicios que recibían se aplicaban dos instrumentos de evaluación: el primero una encuesta con 16 reactivos a los jefes de grupo; la segunda, una encuesta en línea, más amplia, en la que participaba 10% o más de la población total, con la que se hacía una investigación más detallada de los servicios que ofrecía el plantel.

Dictamen

A partir de los resultados de la evaluación que se obtenían con estos instrumentos se generaba un dictamen por parte del OAE en el que, además de informarle al plantel las observaciones y recomendaciones específicas para la mejora de la calidad de los servicios educativos ofrecidos, se le otorgaba un grado de avance en su ingreso y permanencia al SNB, consistente en la clasificación de Plantel Nivel III (ingreso), Nivel II (superior) o Nivel I (consolidado). Se les otorgaba por un periodo de dos años para la atención de las observaciones y de seis meses para aquellas observaciones urgentes que debían atender, por ejemplo, relacionadas con medidas de seguridad básicas para la comunidad educativa.

Del mismo modo, los docentes observados eran calificados con un puntaje, y estando por debajo o por encima de la escala media, se les denominaba “profesor por competencias” o “profesor tradicional”, debiendo en el segundo caso tomar las medidas adecuadas para reformular su estilo de enseñanza para alcanzar las metas específicas de la RIEMS, así como la evaluación de “idóneo” o “no idóneo” si cumplía o no con el perfil profesiográfico solicitado para impartir cada asignatura.

El reporte de evaluación era una síntesis de los distintos aspectos evaluados en el plantel y debía integrarse con la información recabada en los diversos reportes, que eran los cuestionarios, las encuestas, los guiones de evaluación de infraestructura y las entrevistas empleados para obtener información y evidencias, antes y durante la visita de evaluación.

Por último, la escuela recibía un “Informe de evaluación y dictamen del plantel” de aproximadamente cien páginas, por parte del COPEEMS, en el que se explicitaba detalladamente la metodología de la evaluación, los resultados de la visita, los aspectos evaluados y cada una de las observaciones específicas y recomendaciones puntuales de cada aspecto: planes y programas, planta docente, biblioteca, tecnología, sanitarios, aulas, áreas deportivas, plan de mejora, tutorías, academias, protección civil, sustentabilidad, seguridad, vinculación, etcétera. Todos los dictámenes, con vigencia de dos años, eran supervisados por Rafael Hernández González, director Académico del COPEEMS, así como por Sonia Rivera Leonides, subdirectora Académica, quienes además coordinaban a los RA.

La contrarreforma

Como es posible anticipar, un proceso de evaluación detallado que implicaba diversos ámbitos de la vida educativa, incluyendo no solo al personal docente, sino también al directivo y administrativo, además de tocar intereses sindicales y laborales establecidos por el *statu quo*, generó resistencias y posturas críticas respecto a la continuidad de este proyecto.

A pesar de los beneficios que aporta todo proceso de monitoreo y evaluación de la calidad educativa, la RIEMS como tal fue cancelada, básicamente, por las presiones de grupos de maestros, especialmente pertenecientes a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación —CNTE—, quienes se opusieron vehemente a la evaluación, argumentando que se trataba de una política impuesta por los organismos económicos internacionales, y segundo, que las condiciones de desarrollo de las diversas regiones del país no permitían una evaluación estandarizada por el atraso de algunas entidades como Oaxaca y Chiapas, por lo que no podían ser medidas con los mismos criterios; asimismo argumentaron que más que de una reforma educativa se trataba de una reforma laboral que atentaba en contra de los derechos de los propios maestros y que amenazaba su ingreso, permanencia y jubilación dentro de la entonces llamada “carrera magisterial” (Alarid, 2016).

Cabe decir que la necesidad de incrementar la calidad de la educación no era y no es una política exclusiva de algún organismo extranjero sino una política histórica de México y de las Naciones Unidas en conjunto, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible —ODS— para combatir las desigualdades estructurales, la falta de oportunidades, la igualdad de género, la tolerancia, una vida más sana y, en general, las competencias básicas para una mejor vida de los educandos (Huerta-Estévez et al., 2023).

El COPEEMS había afirmado que los criterios de evaluación consideraban las condiciones de desarrollo para cada región del país y servían para visibilizar las necesidades específicas y apoyos que se requerían en cada población; muchos directores de escuela, incluso, deseaban que sus carencias materiales fueran documentadas para que, de esa manera, fueran atendidas desde las autoridades educativas centrales (COPEEMS, 2018).

En cuanto a los modos de enseñanza y de aprendizaje en la evaluación docente, dejó aflorar vicios de maestros que no cumplían con sus programas de estudio, casos acallados de violaciones a los derechos de las alumnas y los alumnos, ausentismo, malos tratos y otras prácticas perniciosas que debían, y aún deben, erradicarse en el magisterio, sin importar el nivel educativo (Rodríguez y Nava, 2021).

En cuanto a los derechos laborales, el proceso de evaluación que hacía el COPEEMS no consideraba la situación laboral, en todo caso, definía un perfil idóneo que se alcanzaba

a través de la capacitación adecuada para la obtención de competencias; de hecho, se evaluaba precisamente a quienes ya había cursado el Profordems y de preferencia ya estuvieran certificados a través de la Certidems (COPEEMS, 2018).

Sin embargo, la mañana del miércoles 16 de enero del 2019, mediante un sucinto comunicado, el presidente del COPEEMS anunció que “por distintos factores” la Asamblea General había determinado la disolución del Consejo, no así el Padrón de Calidad del Sistema Nacional del Bachillerato de la Educación Media Superior (PC-SINEMS), pero fue esa la actividad pública que cerró el organismo (COPEEMS, 2019).

Las últimas cifras sobre el PC-SINEMS para el año 2018 eran que se habían acreditado 2,308 planteles de un total de 17,799, lo que representaba el 13% de la totalidad de escuelas de enseñanza media en México. De ellos, 22 planteles se encontraban en el Nivel I, 190 en el Nivel II, 1,279 en el Nivel III y 817 en el Nivel 4 (COPEEMS, 2018).

Posteriormente, el 15 de mayo del 2019 se publicó en el Diario Oficial de la Federación un decreto por el que se derogaron diversas disposiciones en materia educativa: una de ellas el párrafo tercero del artículo 3° que determinaba que el ingreso al servicio docente y la promoción, tanto en educación básica como media superior, se llevaría a cabo mediante concursos de oposición abierta para garantizar la idoneidad de los docentes. También se refería a la aplicación específica de criterios, términos y condiciones para la evaluación obligatoria para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente. Todo el párrafo referente a lo anterior quedó derogado, dando fin a la denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (DOF, 2019).

Discusión

La implementación de la RIEMS representó un esfuerzo sin precedentes en México para estandarizar y mejorar la calidad educativa del nivel medio superior. Su diseño estructurado y basado en un marco curricular común, así como en procesos de evaluación y certificación docente, tuvo como finalidad fortalecer la formación de los estudiantes mediante un enfoque en el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

Uno de los principales logros de la RIEMS fue la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato —SNB— que buscaba garantizar estándares de calidad en todas las instituciones, independientemente de su adscripción. A través de mecanismos como la Certidems y el Profordems, se intentó reducir las desigualdades en la enseñanza y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a pesar de los avances logrados, su implementación encontró obstáculos tanto políticos como administrativos.

Entre los aspectos más controvertidos de la RIEMS estuvo la resistencia por parte de docentes y sindicatos, que percibieron las medidas de evaluación y certificación como una amenaza a sus derechos laborales. En particular, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación —CNTE— manifestó su oposición, argumentando que la reforma imponía estándares educativos poco contextualizados a las realidades regionales, además de considerar que se trataba de una política impulsada por organismos internacionales con un enfoque neoliberal (López-Aguilar, 2013). Esta tensión evidencia el desafío de equilibrar la necesidad de estandarización con el reconocimiento de las diferencias socioeconómicas y culturales en el país.

Desde un enfoque pedagógico, diversos estudios (Alveranga et al., 2021; Pereira, 2021) han señalado que la orientación por competencias, aunque dotó a los estudiantes de herramientas concretas para facilitar su inserción laboral y mejorar su desempeño académico en educación superior, pudo haber privilegiado la empleabilidad sobre una formación integral, limitando así el desarrollo del pensamiento crítico y la educación humanística. En este contexto, resulta especialmente destacable la lucha del Observatorio Filosófico de México por preservar un lugar relevante para la filosofía y las humanidades en el MCC (Morado, 2011).

Otro aspecto clave de la RIEMS fue la implementación de un sistema de evaluación a través del COPEEMS, el cual estableció parámetros para clasificar a las instituciones en diferentes niveles de calidad. Aunque este proceso permitió identificar áreas de mejora y generar recomendaciones específicas para cada plantel, también fue objeto de críticas, pues se argumentó que no tomaba en cuenta las condiciones de infraestructura y recursos en zonas marginadas, lo que generaba una brecha de desigualdad en la evaluación de los centros educativos.

A pesar de las dificultades que enfrentó la RIEMS y su posterior cancelación, es razonable argumentar que su diseño y ejecución dejaron lecciones valiosas para la formulación de actuales y futuras políticas educativas. La estandarización curricular, la profesionalización docente y la evaluación institucional siguen siendo elementos fundamentales en la búsqueda de una educación media superior de calidad. No obstante, cualquier nueva reforma deberá considerar la diversidad regional, el papel de los actores educativos y la viabilidad de su implementación en el largo plazo.

En este sentido, es importante reflexionar sobre hasta qué punto la discontinuidad de las reformas educativas afecta la consolidación de avances en el sistema educativo mexicano. La falta de continuidad y la politización de los cambios en la educación han impedido que iniciativas ambiciosas como la RIEMS alcancen su máximo potencial.

Conclusión

El análisis de la RIEMS permite concluir que se trató de un esfuerzo ambicioso para transformar la educación media superior en México a través de la implementación de un Marco Curricular Común —MCC—, la profesionalización docente y la evaluación institucional. Su objetivo principal era garantizar estándares de calidad en todo el sistema educativo, independientemente de los subsistemas o regiones del país. Para ello se establecieron mecanismos como el Sistema Nacional de Bachillerato —SNB—, la certificación de competencias docentes —Certidems— y la evaluación de planteles a través de los Organismos de Apoyo a la Evaluación —OAE— del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior —COPEEMS—.

En cuanto a la pregunta de investigación sobre cuáles fueron los principales alcances, limitaciones y repercusiones de la RIEMS en México durante el periodo 2008-2018, este trabajo evidencia que sus alcances se reflejaron en la creación de un marco estructurado de enseñanza basado en competencias, la estandarización de planes de estudio y la implementación de mecanismos de evaluación orientados a la mejora continua. Sin embargo, sus limitaciones estuvieron marcadas por la resistencia sindical y docente, las dificultades para adaptar un modelo uniforme a contextos educativos diversos y la falta de voluntad política, que terminó por frenar su consolidación. Como consecuencia, su cancelación impidió evaluar su impacto a largo plazo y dejó pendiente la necesidad de políticas educativas estables y con continuidad.

Las repercusiones de la RIEMS siguen siendo debatidas en el ámbito educativo, ya que, si bien su desaparición respondió a factores exógenos, su estructura y objetivos continúan siendo referencia en el diseño de nuevas políticas públicas educativas. La necesidad de mejorar la educación media superior sigue vigente, y cualquier intento de reforma debe considerar la inclusión de las voces de los docentes, la viabilidad logística y la adaptación a las realidades regionales. En este contexto, el “Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana”, anunciado en enero del 2025 (SEP, 2025), plantea una nueva reestructuración del sistema de educación media superior, buscando reducir los 31 subsistemas existentes a solo dos: el Bachillerato Nacional General y el Bachillerato General Tecnológico. Esta medida, al igual que la RIEMS en algunos aspectos, pretende estandarizar la formación académica y facilitar la movilidad estudiantil, hoy mediante un certificado único digital de bachillerato nacional. Sin embargo, su éxito dependerá de la capacidad del sistema educativo para incorporar las lecciones aprendidas de reformas previas, asegurando que la unificación no genere más desigualdades y que las instituciones cuenten con los recursos necesarios para su implementación efectiva.

Dado que la RIEMS dejó un precedente en la modernización del sistema educativo, se recomienda que futuras investigaciones se enfoquen en analizar los efectos a largo plazo de las competencias adquiridas por los egresados durante la implementación de la RIEMS, evaluar los impactos de la discontinuidad de políticas educativas en la calidad de la enseñanza, y comparar modelos internacionales que hayan logrado una integración efectiva de estándares educativos sin generar conflictos laborales. Asimismo sería relevante realizar estudios que exploren la percepción actual de los docentes y directivos sobre los procesos de certificación y evaluación impuestos en aquella época y compararla con el impacto que la Nueva Escuela Mexicana tendrá o está teniendo en la reestructuración del bachillerato nacional.

Referencias

- Alarid, J. D. (2016). *Reforma educativa o reforma laboral: Reestructuración del trabajo y la identidad docente en México* [Ponencia]. XI Seminario Internacional de la Red Estrado. https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/240.pdf
- CD-SNB [Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato] (2010, oct. 28). *Acuerdo número 11/CD/2010 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/ACUERDO_numero_11_CD2009_Comite_Directivo_SNB.pdf
- COPEEMS [Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior] (2013). *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y promoción al Sistema Nacional de Bachillerato (Versión 3)*. <https://drive.google.com/file/d/liqKglFmRQXyxo-UivdjMJyOPclsXC8u/view>
- COPEEMS (2018). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (Versión 4.0)*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/copeems-manual-para-evaluar-planteles-sf.pdf>
- COPEEMS (2019, ene. 16). *Comunicado a Organismo de Apoyo a la Evaluación de la disolución del COPEEMS*. <https://drive.google.com/file/d/1VRDKbuDYzbAF5UQ9xPEieEdaRf8Wrtbn/view?usp=sharing>
- DGB [Dirección General del Bachillerato] (2013). *El desarrollo de la educación media superior en México*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2008a, sep. 26). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- DOF (2008b, oct. 21). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf
- DOF (2008c, oct. 29). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008#gsc.tab=0

- DOF (2008d, dic. 2). *Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_449_competencias_perfil_director.pdf
- DOF (2009, ago. 26). *Acuerdo número 3/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div_docencia/demsys/acuerdos/cd-snb/Acuerdo3.pdf
- DOF (2012a, feb. 9). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0
- DOF (2012b, nov. 20). *Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_656_reforma_adiciona_444_adiciona_486.pdf
- DOF (2013, sep. 11). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0
- DOF (2017, abr. 18). *Acuerdo número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación y equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/12234/14/images/Nuevo_acuerdo286.pdf
- DOF (2019, may. 15). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Huerta-Estévez, A., Severino-Parra, C. A., y León, F. V. (2023). Agenda 2030 y educación de calidad en México, avances en el cumplimiento para el 2030. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), e518. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1567>
- López-Aguilar, M. d. J. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, (179), 55-76. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>
- Morado, R. (2011). En favor de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior. *Murmillos Filosóficos*, 1(1), 19-25. <https://revistas.unam.mx/index.php/murmillos/article/download/59260/52326>
- Olaskoaga Larrauri, J., Mendoza Sepúlveda, C., y Marúm Espinosa, E. (2018). Una valoración de la Reforma Integral de la Educación Media Superior desde el punto de vista del profesorado. El caso de la Escuela Preparatoria No. 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 139-165. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000100139
- Ortiz de Thomé, C. (2009). *Algunas notas acerca del Bachillerato Universitario*. ANUIES. <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res077/txt3.htm>

- Ramírez Chávez, M., y Manjarrez Fuentes, N. (2022). Habilidades blandas y habilidades duras, clave para la formación profesional integral. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas*, 6(2), 27-37. <https://doi.org/10.18779/csyev6i2.590>
- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 40(159), 90-106. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090
- Rodríguez, F., y Nava, J. (2021). Motivación y ausentismo laboral en instituciones de educación media superior en México. *Revista In Memoria*, 7(18), 3-29. <http://colpaxmex.com/wp-content/uploads/2020/11/18-IM.pdf#page=3>
- SEMS [Sistema de Educación Media Superior] (2008). Bachillerato General por Competencias (BGC) [Web]. Universidad de Guadalajara. <http://sems2.sems.udg.mx/bachillerato-general-por-competencias>
- SEMS [Subsecretaría de Educación Media Superior] (2008, may. 1). *SEMS SEP y ANUIES convocan a Universidades para capacitar a docentes del Nivel Medio Superior*. Secretaría de Educación Pública. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en_mx/sems/Port_06052008_sep_y_anuies_convocan_a_universidade
- SEMS (2009, mar. 7). *Programa de Formación Docente (PROFORDEMS)*. Secretaría de Educación Pública. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es/sems/programacion_de_formacion_docente
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2021). *Estadística educativa. México. Ciclo escolar 2020-2021*. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf
- SEP (2025, ene. 13). *Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana*. <https://www.sinembargo.mx/wp-content/uploads/2025/01/13enero25-Bachillerato-NEM.pdf?x17265#page=1.0>
- Tapia, I. (2021, jul. 28). Remembranza del PC-SiNEMS: el sistema de la RIEMS que mejoraría la educación media superior en México. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/remembranza-del-pc-sinems-el-sistema-de-la-riems-que-mejoraria-la-educacion-media-superior-en-mexico/>
- Vitello, S., Greateorex, J., y Shaw, S. (2021). *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. Cambridge University Press & Assessment. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/645254-what-is-competence-a-shared-interpretation-of-competence-to-support-teaching-learning-and-assessment.pdf>

Factores políticos y sociales que propiciaron la oficialización de las Escuelas Rudimentarias en 1911

Political and social factors that led to the
official recognition of Rudimentary Schools in 1911

Edwin Daniel Martínez Correa*
María Guadalupe Cedeño Peguero*

Resumen

El propósito principal de este trabajo es ofrecer un contexto de los fenómenos político-sociales que propiciaron la oficialización en México de la modalidad de enseñanza conocida como Escuelas Rudimentarias (1911-1917), las cuales estuvieron dirigidas hacia los sectores indígenas y campesinos del país. Asimismo se mencionan otros factores que incidieron en el proyecto de enseñanza rudimental, como lo fueron: la federalización de la enseñanza, o, la necesidad de la creación de un organismo

* Licenciado en Historia por la U.M.S.N.H., maestrante en Historia en la misma institución, centrandose su atención en los procesos educativos de instrucción y Escuelas Rudimentarias en Michoacán. Líneas de investigación: historia social de la educación. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9054-9567>, correo electrónico: 1616048j@umich.mx

** Profesora-Investigadora de la Facultad de Historia de la UMSNH en programas de licenciatura y posgrado. Doctora en Historia por la UNAM. Integrante del Núcleo Académico Básico del posgrado y del Cuerpo Académico 227. Socia y secretaria Académica de la SOMEHIDE (2019-2021 y 2021-2023). Secretaria de Educación Sindical del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (SPUM). Perfil Prodep, pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I. Publicaciones recientes: "Los nombramientos magisteriales del obispado de Michoacán, 1765-1766", Historia y educación. La educación elemental en el Michoacán virreinal. Líneas de investigación: historia de la educación, educación elemental novohispana, pueblos de indios. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8166-4276>, correo electrónico: Maria.cedeno@umich.mx

Cómo citar este artículo:

Martínez Correa, E. D., y Cedeño Peguero, M. G. (2025). Factores políticos y sociales que propiciaron la oficialización de las Escuelas Rudimentarias en 1911. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(25), 175-198. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.640>



centralizador de la educación, elementos —estos dos últimos— que aunque no fueron punto central de las Escuelas Rudimentarias; con el pasar del tiempo, se generó un vínculo conceptual que los ligó a todos. Este texto se divide en dos apartados: a) El problema de la falta de educación en los espacios indígena/ rural, el cual tiene como objetivo ofrecer un panorama general de las circunstancias que se vivían en la cotidianeidad educativa de los espacios indígenas, la que presentó un horizonte que dejaba al descubierto una enseñanza deficiente y que deficitariamente aportaba al desarrollo intelectual o social de los indígenas, lo que incrementó la necesidad de llevar una atención especializada para estos espacios. En el segundo apartado: b) Los proyectos políticos intrínsecos a la promulgación de la ley de Escuelas Rudimentarias en la República, se analizan una serie de planes que el Gobierno tuvo que elaborar para decretar la ley de Escuelas Rudimentarias a nivel federal. La cual, atendía también otros intereses de los grupos de poder, más allá de solo llevar la educación a los sectores subalternos de la población.

Palabras clave: Escuelas Rudimentarias, educación indígena, campesinos, federalización de la enseñanza, proyectos políticos.

Abstract

The primary objective of this study is to provide a contextual analysis of the political and social phenomena that led to the official recognition of Rudimentary Schools (1911–1917) in Mexico, a form of education specifically aimed at indigenous and rural communities. Additionally, the study examines other factors that influenced the development of rudimentary education, such as the federalization of education and the need for a centralized educational authority. While these latter elements were not the core focus of Rudimentary Schools, over time, a conceptual link was established between them. The article is divided into two sections: (a) The problem of educational deficiencies in Indigenous and rural areas, which presents an overview of the educational conditions in indigenous communities, highlighting a deficient educational system that failed to contribute to the intellectual or social development of indigenous populations. This situation underscored the urgent need for specialized educational initiatives in these areas. (b) The political projects behind the enactment of the Rudimentary Schools Act, which analyzes the various governmental strategies required to establish said law at the federal level. This section also explores how the initiative served broader political interests beyond merely providing education to marginalized sectors of the population.

Keywords: Rudimentary Schools, indigenous education, rural communities, federalization of education, political projects.

Introducción

Las Escuelas Rudimentarias fueron planteles escolares que, a finales del siglo XIX, se crearon para conjuntar los modelos educativos de la enseñanza de las primeras letras, que aún no habían sido incorporados a algún sistema educativo —como el municipal o el estatal que todavía estaban en consolidación— y que se encontraban desarticulados

de la oficialidad decimonónica escolar. Así, se erigieron escuelas donde no existían; y a la vez, las sobrevivientes de otras redes que no habían sido captadas por los sistemas oficiales, se intentó integrarlas a este nuevo sistema, que además fue el primero que se planteó de carácter federal.

Fueron creadas, entre otras cosas, para cubrir las necesidades de los grupos mayormente marginados, así como la obligación del Estado de proporcionarles educación. Pedagógicamente, su principal objetivo fue enseñar los elementos básicos que desde los tiempos novohispanos —como influencia de la ilustración— se impulsaron con el aprendizaje básico, como fueron: lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas. Por supuesto, siguiendo la política oficial de integración del indígena como ciudadano mexicano, el principal protagonista de estas instituciones fue el indio, cuya integración nacional aún no acababa de cuajar, pero también se comprendió a los campesinos de localidades alejadas. En el primero de los casos, estas escuelas se plantearon también como un instrumento de continuidad de los procesos de castellanización que desde los tiempos coloniales se impulsaban.

La metodología empleada para poder explicar detalladamente el desarrollo de este proyecto, consta de un análisis histórico de fuentes primarias de carácter hemerográfico, referentes a la temporalidad en la que se desarrollaron los debates sobre la oficialización y federalización de la política educativa de Escuelas Rudimentarias, específicamente, se utilizó documentación extraída y sistematizada de los Boletines de Instrucción Pública de 1910, 1911 y 1912 respectivamente. El material se trata de una serie de publicaciones mensuales emitidas por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, donde se difundieron los principales temas de interés de dicho organismo educativo, sin embargo, durante los años que abarcan de 1910 hasta 1911, los temas centrales enfocan su mirada hacia las resoluciones llevadas a cabo en los dos Congresos Nacionales de Educación Primaria —1910-1911—, y, como consecuencia, el contenido principal de este material gira en torno a la promulgación de proyectos educativos, como fue el caso la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, de igual forma, también se debatieron otros asuntos relacionados con el ramo de la educación pública, como fue el caso de la federalización de la enseñanza, la cual se trató de impulsar con la oficialización de la Ley de Escuelas Rudimentarias.

En segunda instancia, se ha decidido complementar el análisis a través de bibliografía especializada que se ha producido en el campo de la historiografía de la educación, y, de manera puntual sobre la historia de las escuelas rudimentarias, aunque los estudios referentes a esta temática son reducidos, limitándose, en su mayoría, a menciones generales, que parten de la teorización de la forma en que operaron las Escuelas Rudimentarias a partir de 1911, bajo esta tendencia descriptiva, se encuentran obras clásicas como la de Ernesto Meneses (1983) Fernando Solana (1981), Ramón Bonfil (1992), entre otras, que

se limitan a dar una descripción periférica del proyecto educativo, principalmente desde una corriente teórica de la Historia oficial.

En otra línea, más cercana a lo que podría definirse como estudios de caso, ligados a la corriente teórica de la Historia Social de la Educación, se encuentran trabajos como los de la doctora Elsie Rockwell (2007), donde en uno de los apartados del libro detalla de manera muy breve como se desarrolló la política de educación rudimentaria en Tlaxcala, por su parte, María del Refugio Magallanes Delgado (2018) en el capítulo titulado “Zacatecas frente a la federalización de la enseñanza. Configuración del subsistema educativo rural, 1906-1933” ofrece una descripción detallada sobre las complejas formas en que la federalización de la enseñanza se trató de imponer en los sectores rurales de Zacatecas, escenario donde figuró, de manera epidérmica, el modelo rudimental de la enseñanza. Finalmente, Josefina Granja Castro (2010) brinda un panorama integral de la puesta en marcha de la enseñanza rudimentaria, así mismo, enfatiza sobre algunos de los antecedentes más significativos que construyeron un puente en el proceso de instauración de las Escuelas Rudimentarias. De esta forma, el análisis de estas fuentes, tanto hemerográficas, como bibliográficas, en conjunto de otras obras historiográficas, servirán como fundamentos para la construcción de una línea epistemológica que permita explicar, *grosso modo*, el impacto que tuvieron las Escuelas Rudimentarias en la consolidación del sistema federal de la enseñanza.

Retomando el hilo narrativo, hacia finales del gobierno porfirista, se presentaron una serie de sucesos relacionados con la creación oficial de la modalidad de escuelas de instrucción rudimentaria, la primera fase correspondió a la planificación de un tipo de enseñanza que pudiera servir como un medio adecuado para llevar los conceptos básicos de lectura, escritura y matemáticas básicas a los sectores subalternos y marginales del país, en aras de promover una educación de corte popular bajo los preceptos de la época. Dicha planificación se llevó a cabo en el Primer Congreso Nacional de Educación Primaria, durante el año de 1910,¹ posteriormente, en segunda instancia, el 10 de mayo de 1911 el entonces Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes “Jorge Vera Estañol, presentó a la Cámara de Diputados, por acuerdo del presidente, la iniciativa de ley para establecer en la república escuelas de Instrucción Rudimentaria” (Solana, 1981).

A pesar de que los días en el poder del todavía presidente de la República, Porfirio Díaz, estaban prácticamente contados, debido a que su renuncia a la presidencia se dio el 25 de mayo del mismo año, el deseo por oficializar las escuelas rudimentarias siguió de pie tras la sucesión presidencial interina de Francisco León de la Barra, de este modo, “Vera Estañol formula el proyecto de ley para establecer en toda la república escuelas de

¹ El Congreso se inauguró en septiembre 13 de 1910 y se clausuró el 24 del mismo mes (Meneses, 1983, p. 695).

instrucción rudimentaria, que envía al Congreso de la Unión, ley que se promulga el 1 de junio de 1911” (Bonfil, 1992).

Sin embargo, tras el análisis de documentación histórica oficial, tanto de fuentes de archivo como de estudios especializados en la materia, se han podido encontrar testimonios sobre la posible existencia de escuelas durante la primera década del siglo XX donde ya se venía manejando la instrucción rudimentaria, es decir, a leer, escribir y contar. Sólo por citar algunos casos, en Michoacán, en el año de 1900, con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional, se “separó los estudios magisteriales en tres niveles: profesor de primaria rudimentaria, elemental y superior, que se cursaban en dos, cuatro y seis años, respectivamente” (Cedeño, 2020). La división plasmada en la citada ley deja entrever que en Michoacán ya se trabajaba en materia legal para tratar de uniformar una enseñanza de corte rudimental, de otra forma no se explicaría el interés del Estado por formar profesores de este tipo. De igual forma, para 1902 hubo indicio de un proyecto similar al interior del Estado de México, que estuvo basado en el desempeño de maestros ambulantes de instrucción rudimentaria, en el cual se decretó en sus dos primeros artículos:

- Art. 1º Se establece en las regiones del Estado en que fuere necesario, el sistema escolar de maestros ambulantes de instrucción rudimentaria, que consistirá en la estancia y ejercicio sucesivos de un solo profesor en los varios puntos, que al efecto se le señalen.
- Art. 2º El Gobierno, espontáneamente o a solicitud de las autoridades o vecinos interesados, determinará las diversas zonas en que esta clase de enseñanza deba establecerse, las cuales deberán comprender cierto número de pequeños centros poblados, dentro de cuya área total, desempeñará sus funciones cada profesor ambulante [Hemeroteca Pública Universitaria Mariano de Jesús Torres (HPUMJT), 1911b, p. 480].

A los dos ejemplos anteriores, se suma el caso de algunas escuelas ubicadas en sitios aledaños al entonces Distrito Federal, Josefina Granja Castro, especialista en Historia de la Educación, explica que “en 1910 ya se habían establecido escuelas rudimentarias en Xochimilco y Milpa Alta dedicadas al objetivo del perfeccionamiento y difusión de la lengua nacional entre los indígenas mediante clases postescolares” (Granja, 2010).

No obstante, en las fuentes oficiales, no queda del todo claro si aquellas escuelas ya se habían designado formalmente bajo la tipología de Escuelas Rudimentarias, considerando que fue hasta 1911 cuando adquieren formalmente valor legal, lo que, en última instancia, resulta en un problema conceptual, ya que, aunque en la práctica ya se venían aplicando los conceptos básicos de la enseñanza rudimentaria en las escuelas de los sitios rurales y de bajo desarrollo social, todavía no existían escuelas destinadas ex profeso para tal propósito. Una posibilidad de análisis ante esta situación, es ver a la instrucción rudi-

mentaria como un proceso escolar que tuvo sus fases de formación, desde los primeros indicios estatales de algunas entidades de la federación, durante el Porfiriato tardío, hasta su posterior consolidación y redefinición federal en 1911 y *a posteriori*.

Estos planteles mencionados párrafos arriba, (y muy probablemente los demás del país), distaban de ser homogéneos, tanto al interior del estado y mucho menos con los de otras entidades. Pues en el contexto estatal diverso, en el que se desarrollaban los sistemas educativos en esta época, estos últimos se encontraban marcados por las características específicas de las diferentes entidades.

Aunado a lo anterior, la falta de un organismo rector de la enseñanza a nivel federal derivó en una heterogeneidad de escenarios educativos, difíciles de integrar por su diversidad, lo que dificultaba el diseño de un proyecto funcional para la atención de estos planteles. Y, aunque desde finales del siglo XIX e inicios del XX se realizaron esfuerzos para atender el problema, al menos desde el plano discursivo, como sucedió en los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889 y 1891, donde se expuso desde una perspectiva general los principales impedimentos para llevar la educación —aunque fuera rudimental— a los indígenas y campesinos de los lugares más recónditos del país.

Empero, las propuestas hechas en ambos eventos académicos, resultaron aisladas e insuficientes frente a una compleja realidad como la mexicana. Lo que sí se consiguió fue impulsar la concientización sobre la necesidad urgente de crear una política educativa que se encargara de atender la resolución de las carencias educativas que cotidianamente aquejaban a los sectores populares de nuestro país. Fue en este contexto que, como resabio del desaparecido gobierno porfirista, se decidió tomar cartas en el asunto y se oficializó el proyecto de Escuelas Rudimentarias en la República.

Sin embargo, para poder explicar detalladamente el desarrollo de este proyecto, es fundamental analizar y explicar otros factores, que encontraron en el plano educativo ofrecido por la ley de Instrucción Rudimentaria, el medio adecuado para discutir asuntos políticos, debido a que los miembros simpatizantes de las tendencias político-ideológicas de la época utilizaron el discurso de la educación indígena como un instrumento que podría llevarlos a legitimar otros proyectos alternos. De entre estos últimos, el que mayor atención llamó fue la federalización de la enseñanza, principalmente porque con la promulgación de la modalidad de enseñanza rudimentaria, se dio paso a la creación de la Secretaría de Instrucción Rudimentaria, institución completamente independiente de la Secretaría de Instrucción Primaria; y que, además; dictaminaría por primera vez la federalización de una modalidad de enseñanza, que rigiera bajo las mismas normas en todas las entidades federativas donde funcionaran estos planteles.

No obstante, fueron varios los sectores políticos que se opusieron al plan de la federalización, creyendo que ésta sólo serviría como un puente para la creación de un

organismo de control educativo, que finalmente, terminaría dando paso a la centralización de la misma y, en el peor de los casos, que dicha corriente se extendería hacia los demás ramos de la administración, pues hay que tener en consideración el panorama de inestabilidad e incertidumbre política que se vivió en el país con la llegada del movimiento revolucionario, mismo que incrementó la desconfianza entre quienes ostentaban el poder, así como aquellos que aspiraban llegar a él.

Por otra parte, prevalecieron obstáculos provocados por la inoperancia de los proyectos educativos en los diferentes niveles, pero donde se dejaron sentir con mayor peso fue en el nivel elemental; específicamente, en el ancestral y complicado problema del analfabetismo, cuya realidad entorpecía y dificultaba la construcción del México moderno al que se aspiraba. Esta pretensión se concretaba en mayor medida en el ámbito urbano, lo que contrastaba con los espacios rurales, y en especial con las comunidades indígenas, que cotidianamente solo contaban con sus recursos locales —que generalmente eran deficientes y deficitarios—, por lo que en su mayoría no lograban su objetivo de consolidar el servicio educativo, lo cual con frecuencia incidió en la reducción en el número de sus escuelas, lo que se tradujo en la concentración del analfabetismo en las zonas rurales. A esta situación se sumaba la cuestión de la castellanización, como tarea centenaria pendiente que no lograba concretarse aún, la cual sería uno de los principales objetivos del programa vasconcelista de las primeras décadas del siglo XX.

El problema de la falta de educación en los espacios indígenas-rurales

La educación del indígena fue uno de los principales problemas que el régimen porfirista no logró resolver de manera eficiente durante los poco más de treinta años en los que se prolongó este periodo gubernamental. Los obstáculos que impidieron concretar esta tarea fueron varios, la mayoría venían desde administraciones anteriores, como: la falta de un organismo rector que unificara los sistemas educativos bajo una sola dirección, la carencia de planteles en los espacios marginales, las complicaciones geográficas para poder hacer llegar la educación a cada uno de los territorios, que dificultaban tanto el ingreso como el egreso de las localidades, para incluso asistir a escuelas vecinas. A todo esto hay que agregar otros impedimentos estructurales, como la endeble economía nacional que asoló al país durante todo el siglo XIX, y que se exacerbaba en la resolución de la problemática de las comarcas indígenas-rurales, donde seguía prevaleciendo la deserción escolar, prioritariamente por el trabajo infantil, impulsado por la familia ante la pobreza que casi siempre dominaba estas localidades.

Una de las principales críticas que se han hecho a la educación decimonónica en nuestro país, ha sido su concentración en las urbes, tendencia que siguió dominando durante el porfiriato, ya que la captación de mayores recursos económicos se generaba — como ahora— en los centros urbanos, por lo que prioritariamente se invertían en éstos mismos. Un factor importante para que así sucediera era la concentración poblacional en ellos. Sin embargo, pese a las adversidades estructurales, lo cierto fue que durante este periodo también se llevaron a cabo esfuerzos por atender la educación de los indígenas y campesinos, especialmente fue en los foros educativos celebrados a nivel nacional, en diferentes épocas, aunque desafortunadamente muchas veces los decretos no hayan tenido efecto en la práctica. Sin embargo, no se puede negar que varias de las ideas y conceptos de las discusiones en los congresos y foros pedagógicos colaboraron a sentar las bases para el surgimiento de los posteriores proyectos, que podrían cristalizarse décadas después, como fue el caso de las Escuelas Rudimentarias, cuya ley de creación se publicó en 1911.

El primer antecedente formal de un espacio de diálogo sobre la situación educativa de los indígenas fue en el primer y segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública —1889-1891— celebrados en la ciudad de México, donde el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, convocó a los responsables de los asuntos educativos de cada uno de los Estados de la República para abordar tanto los principales problemas presentes en el ramo escolar, así como las tentativas alternativas de solución. En palabras de Josefina Granja Castro, especialista en la investigación histórica educativa: “Uno de los temas tratados en el encuentro fue el de los indígenas y los espacios rurales, lo que promovió desde ese momento la construcción de una equivalencia conceptual entre educación popular, educación rural y educación indígena” (Granja, 2010), lo que coadyuvó a que este asunto fuera revalorado como una de las problemáticas de mayor urgencia a atender.

Otro resultado de estos congresos fue el impulso que se imprimió al proyecto de federalización de la educación; en especial, la primaria. El camino a seguir para lograr este objetivo fue la aplicación de factores que favorecieran la identificación de los planteles con la finalidad de ir construyendo la homogenización que requería tamaño proyecto de estandarización nacional. De entre dichos elementos sobresalen: la obligatoriedad, la gratuidad y la laicización de la educación, que ya figuraban en la carta magna constitucional, pero los cuales no se habían podido aplicar con uniformidad. Para evitar conflictos entre los representantes de los propios estados, en el caso del de México, Milada Bazant, en su clásica obra sobre la Educación en el Porfiriato, en esta entidad afirma que:

[...] El primer punto que se trató en el Congreso de Instrucción Pública de 1889 fue el de la uniformidad. [“El mayor problema de la unificación nacional era el problema mismo

de nuestra independencia y nuestro porvenir... todo lo que hay de fuerza centrífuga en la heterogeneidad de hábitos, lenguas y necesidades, debían transformarse en cohesión” [Bazant, 1993, p. 320].

Como bien afirma esta autora, la diversidad existente entre los pueblos mexicanos fue una seria limitante para lograr imponer una sola dirección en la administración educativa, que hiciera posible llevar la educación a las zonas más necesitadas de ese servicio; por ello, los miembros del Congreso de Instrucción Pública acordaron que lo mejor sería definir un proyecto de educación mínima en cuanto a su contenido, de modo que siendo asequible a los habitantes de las comunidades indígenas y centros rurales; a la vez, tuviese la facultad de ser extensiva, con el propósito de instruir siquiera en los elementos básicos de la enseñanza al sector popular, de esta forma:

[...] La idea de educar a las masas populares estaba fuertemente asociada con extender la enseñanza a las zonas rurales por más alejadas que estuviesen, y que eran habitadas mayormente por indígenas. Los propios congresistas de 1889-1891, por su importancia debatieron el tema de la educación popular de cara a la situación de los indígenas [Granja, 2010, p. 68].

Sin embargo, a pesar de los anteriores avances, las opiniones contrarias no se hicieron esperar, dejando visibles las ideas que las movían; como por ejemplo, el fuerte rechazo a uniformar los métodos y leyes educativas en todas las entidades, por considerarse que la unificación favorecía al centralismo. Por otra parte, se consideró que la multiétnicidad de los pueblos indígenas del país sería un gran obstáculo para hacer extensivo el proyecto, dadas las diferencias culturales; y en especial, la divergencia entre los lenguajes originarios, además de la carencia de profesores hablantes de los mismos y de la poca disponibilidad de éstos para adaptarse a nuevas formas de enseñanza requeridas por el caso.

En segundo término, las ideas evolucionistas de la época, generaron una dicotomía entre discursos que; por una parte, desacreditaban las capacidades intelectuales de los indígenas para insertarse en la vía del progreso a través de la educación, al considerarse con una supuesta inferioridad racial. Por otra parte, también surgió el argumento de que las diferencias existentes entre los diversos grupos indígenas del territorio mexicano era un factor decisivo para no lograr la uniformidad requerida para la federalización educativa. Francisco Cosmes, uno de los congresistas, se opuso a este proyecto afirmando que:

[...] Si uniformar también se refería a los métodos, procedimientos de enseñanza, textos y sanción del precepto de instrucción obligatoria, significaba centralizar la educación y por lo tanto iba en contra de la soberanía de legislar libremente. Además, [“dadas las diferencias de las razas que pueblan nuestro dilatado territorio, de la capacidad intelectual de cada una de ellas, de las condiciones sociológicas en que se encuentran, de los climas en que viven,

y, por último, de los recursos pecuniarios y políticos que cada estado puede disponer”, no es conveniente dar una única forma de enseñanza [Bazant, 1993, pp., 230–231].

Afirmaciones como la de Cosmes, influyeron en un amplio número de integrantes del sector intelectual de la época, que se unieron a la conceptualización del indio como un ser incapaz de superar su situación. Pero no faltó quien lo defendiera de estas ideas tendientes a infravalorar su precaria situación y la urgencia de prolongar la ilustración hasta los recónditos territorios que habitaban. Un ejemplo claro de oposición ante la ideología anti-hegemónica fue Joaquín Baranda, quien veía en la uniformidad de la educación la única vía para suprimir el rezago que se vivía en la mayor parte del país, por lo que desde el Primer Congreso expresó:

[...] Lo que hasta hoy se ha hecho a favor de la desvalida raza indígena han sido esfuerzos aislados y por lo mismo de poco alcance. Unifórmese la enseñanza primaria obligatoria por todos los ámbitos de la República y pronto se verá por los hechos, que no existe la pretendida inferioridad de la raza indígena y que sus hijos son capaces de rivalizar con el blanco y el mestizo en la lucha por el saber... [Granja, 2010, p. 68].

El contraste de opiniones dificultó la llegada a consenso respecto a este tema, lo que derivó en que no se tomaran medidas al respecto, en gran parte por los tres factores siguientes:

- a) La gran diversidad de opiniones sobre cómo se debería atender el proyecto hegemónico educativo, que derivó en constantes desacuerdos y nulas soluciones.
- b) El temor de que se diera paso al centralismo a través de la federalización de la enseñanza.
- c) La imposibilidad práctica para atender la educación básica de manera uniforme, siquiera en las principales ciudades, lo que volvió más complejo aplicar estas medidas en el escenario en las comunidades indígenas.

Esta problemática se continuó debatiendo informalmente en décadas posteriores, y solo se pudo formalizar el asunto hasta el año de 1911, cuando se logró emitir la ley de Escuelas Rudimentarias, cuyo alcance fue de carácter federal. Tuvieron que transcurrir varios años para que el tema de la instrucción del indígena volviera a escucharse en los proyectos de carácter oficial, porque no fue sino hasta 1904, cuando Justo Sierra, quien también había participado en los dos Congresos de Instrucción Pública, volviera a insistir en la necesidad de retomar los esfuerzos por hacer valer el precepto de la educación popular uniforme.

Por otra parte, sugería que: “no se condenase a los campesinos a una instrucción tan elemental que les impidiese ascender a otra más alta” (Meneses, 1983), esto en respuesta

a la marcada tendencia que se dio a finales del siglo XIX e inicios del XX, cuando algunos estados decidieron simplificar la enseñanza en los espacios rurales e indígenas, limitándola a los elementos más básicos; es decir, una instrucción rudimentaria,² aprendizajes que desde los tiempos novohispanos se impulsaban, pero que, paradójicamente, para principios del siglo XX, seguían figurando como los parámetros básicos de la modernidad, algo muy similar a lo que Josefina Granja Castro definió como “la trilogía civilizatoria, leer, escribir y hacer cuentas, que no obstante su carácter elemental resultó en extremo compleja, pues su enseñanza no sería en las lenguas nativas, sino en castellano” (Granja, 2010).

Esta educación rudimental, que de alguna forma se perfilaba como una verdadera solución general ante el problema de instruir al indígena y a los grupos marginados, en aquellos estados que decidieran impulsarla, aunque resulta reducida y limitada a lo básico, si se le compara con la educación primaria oficial de los diversos estados, se buscó que el contenido de su currícula, cumpliera con fines prácticos, porque aunque se le quisiera brindar una educación más completa y detallada a las personas que asistían a este tipo de instrucción; la realidad era que para la gente de campo, sólo bastaban contenidos simples que les ayudara a resolver las situaciones que su propia cotidianeidad les exigía.

Como medida para atender este tipo de situaciones que complicaban la estandarización de los aprendizajes, por la autonomía que cada entidad gozaba, Justo Sierra sugirió la idea de convocar a un tercer Congreso de “Educación”, el cual se realizaría hasta el año de 1910, como una forma de conmemoración del centenario de la independencia; mientras cada uno de los estados se organizaba para exponer los temas que propondrían para discutirse en el evento. Por su parte, Sierra encargó la tarea de planificar los nuevos proyectos para la unificación del sistema educativo a Porfirio Parra,³ así también le solicitó abogara por la situación del indígena en este ramo. Los postulados que Parra había propuesto desde 1906, fueron: “la uniformidad, la importancia de la educación indígena,

² Lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas, usualmente la suma y la resta.

³ Tuvo la oportunidad de asistir como delegado por Chihuahua al Congreso Nacional de Instrucción Pública convocado por el secretario del ramo, Joaquín Baranda, en la capital de la república (1889-1890), (...) Entre los tópicos debatidos en ese Congreso, destacó el problema de la educación indígena, en relación con el cual se adoptaron medidas tendientes a frenar la secular explotación sufrida por el trabajador del campo y quedaron organizadas las bases de la instrucción primaria, declarada laica, obligatoria y gratuita. No obstante que esta reunión acordó congregarse cada tres años, no lo hicieron sino hasta 1905, cuando Justo Sierra, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, preocupado por uniformar las condiciones de la enseñanza primaria en todo el país, encomendó a Porfirio Parra la organización de un Tercer Congreso Nacional Pedagógico, con la misión de revisar las determinaciones del anterior y atender con especial interés los siguientes problemas: uniformidad de la educación nacional e indígena; problemas de las escuelas profesionales y diseño del plan nacional anti-alcohólico. Cabe destacar que experiencias tales debieron enriquecer, matizar y hasta transformar muchas de las concepciones de Porfirio Parra, para entonces gran conocedor del contexto educativo nacional y, por ello, preparado para ascender a los más altos niveles de la administración pública (Alvarado, 1988, párr. 41).

la revisión del cumplimiento de las resoluciones de los congresos anteriores y el empleo de la escuela como medio de propaganda antialcohólica” (Bazant, 1993).

La preocupación que el ministro mostró ante la situación en que se encontraba el indígena fue realmente genuina, pues en años posteriores decidió centrar su atención en que las escuelas donde llegasen a concurrir los miembros de alguna comunidad, se esforzaran por enseñarles la lengua nacional, así como otros elementos que ayudaran a disminuir la barrera de desigualdad educativa y social en la que se encontraban, para promover que los niños aprendieran a sacarle provecho a aquellos elementos que se encontraban a su alcance dentro de sus propios contextos. Para el año de 1909, Justo Sierra, a través de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, decretó:

Dígame al Director General de Educación Primaria y a sus autoridades superiores de educación existentes en los territorios federales que recomienden a los inspectores de zona y a los directores de escuelas rurales que, sin alterar los horarios, concedan particular atención a las enseñanzas de la lengua nacional, los trabajos manuales y los conocimientos elementales, intuitivos y coordinados de las cosas, los seres y los fenómenos que están más al alcance de los niños, a efecto de conseguir que puedan aprovechar mejor los recursos del lugar en que viven, y que así se inicien nuevos medios de vida y de trabajo y se fomenten los que en cada localidad existan [Meneses, 1983, p. 623].

A tan sólo un año de celebrarse el Tercer Congreso Nacional de Educación Pública, mismo que se había venido anticipando desde cuatro años atrás —1905—, quedó de manifiesto el interés por llegar a resoluciones concretas que permitieran sacar al indígena del estado de atraso en el que se le había relegado desde tiempos inmemoriales, lo que se extendió a los territorios catalogados como rurales y campesinos. Lo cual nos permite cuestionarnos sobre el interés del Estado por educar a estos sectores populares, así como qué fue lo que motivó a los indígenas y campesinos para irse insertando en los proyectos educativos que empezaban a resonar con mayor intensidad durante esa época.

Como respuesta al primer cuestionamiento diremos que el Estado como organismo rector de un gobierno, sabía que contar con una población más preparada y no solo limitada a las labores agrícolas, que poseyera más elementos, especialmente técnicos que la habilitaran en el manejo de maquinaria que hiciera más eficiente la producción, ayudaría a que esta población rezagada se pudiera insertar más rápidamente a la noción de modernidad y progreso a la que tanto aspiraba México. Sin embargo, esto no era fácil de lograr ante las actitudes de hacendados y funcionarios que solían beneficiarse de la explotación de las clases populares, y que consideraban a la educación como el instrumento que podría arrebatarles el control que ejercían sobre estas poblaciones, que la mayoría de las veces eran consideradas como fuerza de trabajo aprovechable solo para obtener

buenas ganancias. Empero, no se puede dejar de mencionar la contraparte compuesta por ciertos estratos de las clases dominantes que, de acuerdo con los conceptos ilustrados, consideraron que, a través de mecanismos menos coercitivos y explotadores, se podrían obtener iguales o mejores rendimientos.

Por lo que respecta a la motivación de indígenas y campesinos para insertarse en los proyectos educativos más modernos, actitud contraria a la tradicional resistencia hacia la cultura escolar, fue que si bien, hasta entonces el pago a los maestros vendría directamente de ellos, con la intervención del estado se podría pensar en una descarga de este compromiso y un mejoramiento del servicio educativo. Pero principalmente, la posibilidad de aprender a leer y escribir para dirimir la problemática que frecuentemente tenían que enfrentar con sus patrones, les prometía la probabilidad de contar con herramientas para su defensa en caso de enfrentamientos legales, Alicia Civera Cerecedo, especialista en temas de educación rural en México y América Latina, señala para el caso mexicano que:

Por un lado, para los campesinos la escuela podía implicar una relación de doble dirección entre el Estado y las comunidades, abriendo con ello la posibilidad de modificar formas de dominación regional. Por otro, la escuela tenía un significado para los campesinos que no correspondía a los intereses de las élites. La escuela podía proporcionar el acceso a la cultura escrita (la cual), podía ser útil en luchas sociales y políticas asociadas con la tierra [Civera, 2011, p. 17].

Con relación a la época no debemos olvidar que todas estas discusiones y conceptualización se estuvieron dando en 1905, año ya muy cercano a 1910, por lo que el descontento social ya se percibía con notoriedad, y el panorama socio político se tornaba cada vez más complicado para el régimen. En especial en las áreas campestres, donde vivía el mayor porcentaje de la población mexicana. Ramón Bonfil (1992), autor que ya ha abordado en sus estudios los problemas entre Estado y el sector Popular, señala que: "en 1910 (...) vivían en el territorio nacional 15 millones 160 mil 369 personas, considerándose como rural el 71.3 por ciento de la población y el 28.7 como urbana". Claramente existieron más factores que llevaron a las autoridades a tomar medidas urgentes para atender las necesidades de la población, algunas por auténtico interés por mejorar su situación, como fue el caso de Sierra y otros intelectuales de la época, mientras que otros sólo lo hicieron para tratar de mitigar las protestas sociales que sólo lograrían ser escuchadas por el eco de las armas unos años más tarde.

En resumidas cuentas, la educación podía abrir nuevos canales de diálogo entre las comunidades y el estado, lo que impulsó el abandono de la narrativa historiográfica que condena al indígena y campesino como sujetos pasivos en el proceso educativo, vulnerables a los designios que las clases dominantes tenían para la escuela. Por otro lado, una

nueva óptica visualizó los procesos de escolarización del siglo XIX e inicios del XX, como transcurros en los que las comunidades desempeñaban roles más activos, pasando al plano de agentes sociales,⁴ que ayudaron a construir proyectos educativos desde abajo, como fue el caso de las Escuelas Rudimentarias, pues si bien es cierto que éstas fueron oficializadas a través de un mecanismo legal en 1911, la realidad fue que la operatividad de enseñar elementos básicos de lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas, eran viejas prácticas desde los tiempos virreinales.

Los proyectos políticos intrínsecos a la promulgación de la ley de Escuelas Rudimentarias en la República

El año de 1910 llegó cargado de asuntos que resonaban en la vida pública y política del país; por una parte, para conmemorar el centenario de la independencia, los círculos del poder aprovecharon el momento para demostrarle a la población los avances que se venían gestando en cada uno de los diferentes ramos de la administración pública, incluida la educación. Por esto, en este último campo, se celebró el Primer Congreso Nacional de Educación Primaria, efectuado en el mes de septiembre de aquel año, este nuevo foro tuvo entre sus logros la reformulación del concepto de instrucción (caracterizada por la acumulación de conocimientos), que, en teoría, fue cambiado por el de "educación", definida como la perfectibilidad de (las) facultades (Granja, 2010).

La realización de este Primer Congreso significó la suma de esfuerzos de los principales encargados del ramo educativo para llegar a resoluciones prácticas y de pronta aplicación, que pudieran coadyuvar a enfrentar la desfavorable situación educativa en que se encontraba la mayoría de la población; ya que, aunque en los discursos se tratara de proyectar un estado de progreso, la realidad se imponía con la situación de los sectores marginales y desfavorecidos, así como la de los detractores del régimen, factores que se conjugarían para llevar a la sociedad hacía el terreno sin retorno de la Revolución Mexicana. En este contexto, la situación del indígena y del campesino en el plano educativo gubernamental se había quedado relegada a un segundo término, y los intentos que se habían realizado por integrarlos al funcionamiento regular del sistema escolar se habían frenado por la heterogeneidad de las problemáticas específicas y complejas de las diversas y abundantes comunidades de nuestra república. Una manifestación de esta situación eran los índices de analfabetismo que prevalecían en la época, pues para 1910 las cifras arrojaban que:

⁴ El concepto de agencia refiere la capacidad de los sujetos sociales de transformar sus propias condiciones de vida: potencialidad humana para desplegar atributos con incidencia en lo público y lo privado, en lo colectivo y lo individual (Guzmán, 2019).

Sólo el 19.7 por ciento de la población del país sabía leer y escribir y, como veremos más adelante, el porcentaje podía ser más bajo en las zonas rurales, donde vivía 71 por ciento de la población. Además, para las zonas indígenas, esta última deficiencia se multiplicaba al conjugarse con la también bajísima castellanización [Civera, 2011, p. 17].

Uno de los principales factores que derivaron en una continua confusión sobre el propósito y visión de la instrucción rudimentaria, radicó en la amplitud de factores intrínsecos a este sistema, que aunque no significaban la base esencial de la operatividad de las escuelas rudimentarias, si fueron elementos de discusión para la creación de otros proyectos, que, con el pasar de los años, tomarían una forma completamente independiente, como sucedió con la federalización de la enseñanza. Esta fue un tema que se venía tratando desde los primeros dos Congresos de Instrucción Pública, de los cuales se desprendieron una serie de polémicas de gran diversidad, como aquellas que no aprobaban la estandarización de los modelos educativos elementales, dada la heterogeneidad de las situaciones específicas de cada Estado. Objetivo que requeriría una gran variedad de medios para lograr su realización, con los cuales no todas las entidades contaban. Por otra parte, también surgieron las opiniones que calificaban a la federalización educativa como el primer paso hacia la centralización del poder.

Este tema fue debatido nuevamente en el Congreso de 1910, pero ahora con mayores argumentos, que condenaban la poca eficiencia de la acción estatal frente a la alarmante situación general de analfabetismo y los bajísimos índices de egreso de los niveles educativos, fundamentalmente los de la educación elemental. Lo que dejaba claro lo infructuoso de las medidas tomadas para intentar integrar al indígena al proyecto educativo nacional.

Uno de los argumentos centrales de los congresistas que apoyaban el impulso del proyecto federal de la enseñanza señalaba que la coexistencia de diversas modalidades al interior de cada uno de los estados, sólo mostraba la incapacidad del sistema vigente para alcanzar la uniformidad. Sin embargo, esta aseveración debe ser tomada con cautela, ya que también bajo los sistemas escolares municipales y estatales, ajenos a este proyecto de federalización, se presentaron avances que nos indican que la crítica debía ser más bien en el sentido de que dichos progresos no resultaban igualmente exitosos en todos los estados. El encargado de tratar este tema en el congreso fue el profesor Luis G. Monzón, quien tras haber recopilado las opiniones de los asistentes que simpatizaban con la federalización, llegó a puntualizar diez conclusiones, de las cuales sólo citaremos las más relevantes:

1^a No todos los Estados poseen la misma organización escolar.

2^a En un mismo Estado, suelen observarse diversos sistemas de organización escolar.

- 3ª Numerosas escuelas hay en las mismas capitales de algunos Estados con una organización irracional: con edificios inadecuados a su objeto, sin táctica, ni disciplina, ni reglamentación, con programas deficientes y una metodología viciosa y anticuada.
- 5ª La educación obligatoria es casi un mito en toda la extensión del país.
- 10ª La educación de los indios en cada Estado es imperfecta en demasía [HPUMJT, 1910, p. 7].

Monzón clarificó que para evitar que la federalización atentara contra la autonomía de las entidades del país, los congresistas debían darse a la tarea de establecer los límites racionales bajo los que se debía aplicar ese proyecto, cuidando siempre seguir las bases legales establecidas en la carta magna. De este modo para el próximo congreso agendado para 1911, se proyectó volver a discutir la factibilidad de federalizar la educación, comenzando por definir con claridad sus alcances y dimensiones.

Durante la celebración del segundo Congreso Nacional de Educación Primaria de 1911, aumentó la negativa de dar luz verde a la federalización, porque la comisión encargada de la temática, integrada por: "Matías E. García, José Miguel Rodríguez y Cos, Vicente V. Quiroz y Mateo R. Osorio" (Magallanes, 2017, párr. 9), representantes de: los Estados de Chihuahua, Distrito Federal, Jalisco y Veracruz respectivamente, asumieron una postura de oposición al proyecto, manifestada en el siguiente discurso: "Tomada la frase federalización de la enseñanza en el sentido de someter el régimen escolar de la República a los poderes Federales de la Nación, no debe federalizarse la educación primaria en la República" (HPUMJT, 1911a). El sentido que los congresistas otorgaron al término federalización de la educación, fue entendido en dos definiciones:

En primer lugar, sería la acción y efecto de someter todo el régimen escolar y educativo del país a la central y absoluta dirección de los poderes federales de la Nación legítimamente constituidos; y segundo, la acción y efecto de formar con los principales funcionarios de la educación pública y privada de los Estados, Territorios y Distrito Federal —que hasta entonces habían venido siendo independientes—, una alianza, una liga, que asumiera la dirección de la educación primaria en México. Es decir, conformar una federalización escolar dentro de la federalización nacional y dentro; naturalmente, de nuestro régimen político y con el absoluto respeto a nuestras leyes [Magallanes, 2017, párr. 10].

La terminología utilizada por la comisión provocó confusión entre los congresistas y el resultado fue que la mayoría de ellos emitieran su voto en contra del proyecto. Uno de los factores que impidió traspasar el poder de los sistemas educativos elementales a la federación, fue la añeja tradición administrativa sobre el campo educativo que venían ejerciendo Estados y Municipios desde los inicios del México independiente. Por lo cual, ceder de la noche a la mañana esta función a una nueva forma de organización, significaba

para ellos la privación del control rector de este importantísimo campo social, lo cual fue sin duda interpretado por las diversas entidades gubernamentales como una pérdida de su autonomía educativa.

Por lo anterior, en aquel Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria, el único sistema que se anexó a la administración federal, fue el proyecto de la enseñanza rudimentaria, dirigidas especialmente para las etnias indígenas, la que a pesar de su larga existencia, al menos en la práctica educativa informal, se quiso mostrar en este momento como una versión nueva por intentarse imponerle nuevas formas de administración y dirección, ya con carácter federal,⁵ nueva circunstancia que tenía de fondo la modernización de la enseñanza rudimentaria y representó también una forma de impulsar la unidad nacional y la democratización del aprendizaje. Uno de los partidarios del proyecto, Miguel Rodríguez y Cos, declaró:

El camino de la federalización era la ruta de la vida democrática. Las escuelas llamadas Rudimentarias creadas para todas las regiones del país, a pesar de lo muy exiguo de sus programas, eran la primera forma de propaganda del nacionalismo educativo popular [Magallanes, 2017, párr. 18].

En este sentido, la ejecución del proyecto de las Escuelas Rudimentarias fue asociándose a otros conceptos como fue la incipiente idea de la unidad nacional; que, acorde a las concepciones de la época, tendría entre sus principales promotores la educación del pueblo. Así mismo, tendería un puente entre la progresión educativa de un sistema diseñado bajo el antiguo régimen porfirista y el nuevo Estado Revolucionario, con lo que se dejaba ver alguna de las tantas formas en que la hegemonía podría llegar a concretarse. Así mismo, estos planteles servirían como una especie de laboratorio de la federalización, que en caso de funcionar fungiría como un fuerte argumento para hacer extensiva esta sistematización a los demás modelos educativos.

Otro de los argumentos que incidieron en la federalización de la enseñanza rudimental, fue la experiencia de algunos estados, donde la educación era administrada por ayuntamientos que no reportaban resultados favorables. O al menos esta fue la percepción y discurso que se manejó por parte de algunos delegados de aquel congreso, cuando se afirmó que: “el régimen municipal se ha mostrado incompetente por diversas circunstancias, pero especialmente por la falta de verdadera inspección técnica y en muchas por falta de fondos pecuniarios o impulsos progresistas” (HPUMJT, 1911a). Esto último debe tomarse

⁵ Llegado a este punto, no se puede afirmar que el proyecto haya sido completamente novedoso, puesto que los testimonios de algunos estados han demostrado la existencia de modalidades de Instrucción Rudimentaria desde principios del siglo XX.

con cautela, ya que, al tratarse de un argumento expresado por un determinado grupo de intelectuales de procedencia orgánica,⁶ no puede aplicarse como tabla rasa para todas las entidades federativas. Algunas obras historiográficas sobre este tema, consideran las ventajas de la federalización, más que por otra cosa por los fondos económicos destinados al ramo, que gozaban de cierta seguridad en su monto y su continuidad. No obstante esto, tampoco se desacredita la acción educativa que desempeñaron los ayuntamientos por largos periodos, Ariadna Acevedo, retomando los postulados hechos con antelación por Bazant, señala que:

Al considerar la situación de los Estados que decidieron centralizar el presupuesto escolar, trasladándolo de la administración municipal a la del ejecutivo estatal (...) esa situación redundó en ventajas para las escuelas, puesto que los gobiernos estatales contaban con mayores y más estables recursos. Sin embargo (...) la administración municipal no necesariamente significó una red escolar más débil (...) Cada localidad en el estatus de pueblo (que contaba con presidente auxiliar y regidores, a imitación del nivel administrativo inmediatamente superior: el de la cabecera municipal, con un presidente municipal y regidores) y cada cabecera municipal, se encargó de su propia recolección y asignación de recursos para las escuelas [Acevedo, 2011, p. 89].

Las acaloradas discusiones llevadas a cabo en el Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria, dieron como resultado una serie de conclusiones; la primera de ellas sería, la aprobación de la ley de Escuelas Rudimentarias con carácter federal en su administración y cobertura; y en segunda, esta modalidad educativa no estaría sancionada por la legislación de la obligatoriedad de la enseñanza, principalmente porque lo que se deseaba lograr con ella, era brindar facilidades a los indígenas para que pudieran incursionar en las áreas básicas del conocimiento. Dentro de ellas se consideró que se podrían admitir adultos y niños, y aún aquellos infantes que, por alguna razón —casi siempre económicas— hubieran tenido que suspender sus estudios en alguna escuela primaria elemental. Este último punto quedó expresado con mayor claridad en la resolución número doce del Congreso, que a la letra dice:

[...] Sin dejar de ser obligatoria la enseñanza elemental, los Gobiernos podrán permitir que adquieran únicamente la rudimentaria los niños cuyos padres justifiquen debidamente la imposibilidad de sostenerlos para adquirir la primera. Al efecto se establecerán escuelas rudimentarias aun en los lugares donde existan elementales. Una vez recibida la instrucción

⁶ Los orgánicos eran aquellos con presencia en los medios de comunicación o en las organizaciones culturales y educativas que tratan de —y a menudo consiguen— intervenir en la esfera pública haciendo interpelaciones universalistas desde una perspectiva que se presenta como neutral y crítica (Rendueles, 2023, p. 191).

rudimentaria, si durante la edad escolar del niño cesaren las malas condiciones económicas del padre, deberá el primero completar la enseñanza elemental [HPUMJT, 1911a, p. 401].

Uno de los propósitos iniciales del proyecto de Escuelas Rudimentarias, fue comenzar a sentar las bases de una educación incluyente para los grupos populares, y que no se limitaran a brindar atención sólo a los indígenas —aunque éstos serían prioridad—, sino que también difundiera la enseñanza básica a aquellas personas que no tuvieran la oportunidad de acceder a formas más completas de instrucción, sin que esto implicara la sustitución de otro nivel superior, por lo que se les consideró como un recurso de última instancia al que se podría acceder. Sobre los encargados de enseñar y vigilar estos planteles, en la décimo tercera resolución se afirmó que tal labor recaería en un maestro ambulante que atendiera una o dos de estas instituciones en el ámbito rural. Hay que recordar que esta modalidad magisterial comenzó a aplicarse desde la segunda mitad del siglo XX; por lo que serían ellos, los más indicados para cumplir con esa encomienda, al ya estar familiarizados con el ruralismo pedagógico. Además, para 1911, las escuelas normales rurales apenas comenzaban a surgir, por lo que el docente especializado en esta área era escaso. Y con la finalidad de incentivar al magisterio para que se enlistara en la enseñanza rudimentaria, se propuso: “dar recompensas especiales que fueran pagadas por el Tesoro Federal, consistentes en una cantidad de dinero por la atención de cada cien alumnos, durante un periodo no mayor de cinco años” (HPUMJT, 1911a).

Los congresistas comprendieron la necesidad de invertirle una suma considerable de fondos a esta nueva modalidad, para echarla a andar con cierta expectativa de éxito, por lo que se determinó: “solicitar la cifra de un millón cuatrocientos mil pesos” (HPUMJT, 1911a), cantidad que solamente sería para sostener las escuelas indígenas, porque aquellas que fueran establecidas para los campesinos u otros grupos minoritarios funcionarían bajo otro presupuesto. Y aunque no se explica cuáles serían las fuentes para la recaudación de ese monto, es muy probable que se le solicitara al gobierno federal dicho financiamiento, o por lo menos que se propusiera el costear dicho gasto con el modelo mixto de participación de las propias localidades que solicitaran las escuelas. A pesar de las resoluciones y acuerdos, todos ellos quedaron solo como propuestas, que en el mejor de los casos pudieron haber sido aprobadas por las autoridades educativas y políticas, pero la situación de emergencia por el movimiento armado, hace casi seguro que estos buenos propósitos nunca se hallan llevado a efecto.

El primer paso que se esperaba dar en lo teórico, era llevar la fundación de estos planteles a la práctica, ver como se desenvolvían, como era el grado de recepción y aceptación que tuvieran en las localidades y los gastos que se requerían, entre otras muchas cuestiones, las cuales serían analizadas con mayor detalle en 1912, al celebrarse el Tercer Congreso

Nacional de Educación Primaria. Dicho evento se realizó en la ciudad de Chihuahua en ese año, y entre sus propósitos centrales estuvo la evaluación del progreso de la acción educativa rudimentaria. Uno de los parámetros para evaluar dicho avance sería revisar los índices de analfabetismo en los espacios rurales e indígenas, ya que se consideró que, si éstos hubieran bajado, serían testimonio de la eficiencia del funcionamiento de esas instituciones. De lo contrario, si no registraban avances significativos, se interpretaría como un fracaso. No obstante, la información con que se contó solo fue un informe del evento, en el cual únicamente se intentó la elaboración de un proyecto que declarara obligatoria la educación rudimentaria, cuya propuesta que fue derogada, debido a que, ya desde el segundo Congreso de 1911, quedó establecido por la mayoría de los participantes del evento, y ratificado por el responsable de aquel asunto, en C. Manuel Flores, que:

La función fundamental que las Comisiones han tenido para no declarar obligatoria esa enseñanza, es que atenta a la soberanía de los Estados. Declarar pues, obligatoria esta enseñanza no podría ser ni el Distrito Federal ni en los Territorios, porque ya existe una ley de enseñanza (Primaria) obligatoria con un programa más comprensivo. (Además) esta iniciativa llama a las escuelas, no solamente a los niños en edad escolar, sino a los que ya no están en edad escolar y sobre los cuales no hace presa la ley de enseñanza obligatoria [HPUMJT, 1912, p. 402].

En años posteriores se fueron implementado una serie de cambios y adecuaciones al proyecto de Escuelas Rudimentarias, acorde a las concepciones pedagógicas; y, en gran medida políticas, durante la corta presidencia de Francisco I. Madero, se reanudaron las polémicas en torno a la pertinencia del proyecto de Escuelas Rudimentarias, que involucró a otros personajes, como fue el caso de Alberto J. Pani, entonces subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, quien calificó el contenido del programa como:

Pobre y de carácter abstracto, con problemas insuperables, como la heterogeneidad étnico-lingüística y la distribución geográfica de la población, así como las "deficiencias mentales del conglomerado indígena", su escaso valor como plan de educación integral, la nociva acción que engendra predicar socialismos agrarios de tipo orozquista o zapatista, y la estrechez de su presupuesto [Solana, 1981, p. 190].

Claramente, detrás de postulados y críticas de tal naturaleza, se escondió una aversión hacia los movimientos armados, integrados, en diverso grado, por población indígena, los cuales atentaban contra la integridad del gobierno maderista. Uno de los defensores más notorios de las Escuelas Rudimentarias, fue Gregorio Torres Quintero, quien se dedicó a contra argumentar las ideas más radicales de J. Pani y los detractores del proyecto rudimental, a tal grado que, para 1913 publica *La Instrucción Rudimental en*

la República. Sin embargo, para aquel año ya se habían suscitado los fatídicos sucesos acarreados por la usurpación del poder por parte de Victoriano Huerta, quien, tras su ascenso ilegítimo, trastocó la estructura general de los ramos administrativos, entre ellos del plano educativo. Pese a las adversidades, en lo que respecta al programa de Escuelas Rudimentarias, Huerta, de la mano del nuevo Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, planificó dar un impulso a esta modalidad educativa, entre los principales cambios promovidos, se encuentran que:

Para los primeros meses de 1914, la enseñanza se amplió a tres años y se incluyeron nuevas materias: lengua nacional, aritmética y nociones de geometría, estudio de la naturaleza, nociones de geografía e historia patria —como medios para la educación moral y cívica— dibujo y trabajos manuales, ejercicios físicos y labores femeniles [Granja, 2010, p. 75].

Como complemento al nuevo contenido de aprendizajes, también se decidió crear y distribuir libros auxiliares para las escuelas rudimentarias existentes, aunque muy probablemente dichos materiales se diseñaron exclusivamente para los maestros, entre el tipo de libros figuraron silabarios, lecturas infantiles, libros de lectura general y mexicana, enciclopedias, libros metodológicos, como fue el de Rébsamen, aritmética, y algunos otros ejemplares (HPUMJT, 1912).⁷

Pero sin lugar a dudas, el mayor avance que pudo haber tenido el proyecto indigenista y que hubiera marcado el éxito definitivo de las Escuelas Rudimentarias, fue una propuesta hecha por Vera Estañol, en la que “ante la Cámara de Diputados pidió con energía la creación de 5,000 escuelas rudimentarias destinadas a los grupos indígenas, con una erogación de cuatro y medio millones de pesos, petición que fue aprobada” (Bonfil, 1992). Todo parecía ir encaminado hacia el éxito de esta iniciativa, pero como producto de una serie de mal entendidos entre Huerta y Vera Estañol, el ejecutivo federal echó por los suelos el proyecto al propiciarse la desconfianza del presidente hacía Vera, ya que éste supuso que dicha iniciativa podía ser una medida del Secretario de Instrucción, por tratar de ganarse la aprobación de los sectores populares y de otros tantos situados en las altas esferas del poder, para después promover su llegada a la presidencia. Lo que siguió fue la salida de Vera Estañol del gabinete presidencial, como consecuencia directa del conflicto entre ambos mandatarios, para, poco tiempo después exiliarse y solo regresar a México hasta ya entrada la década de los treintas, por lo que respecta a Huerta, a mediados de 1914 renunció a la presidencia de la República, teniendo un destino similar al de su antiguo camarada, al refugiarse en los Estados Unidos.

⁷ El listado completo de los ejemplares en cuestión se puede consultar en HPUMJT, Fondo Antiguo Nacional, Boletín de Instrucción Pública, febrero y marzo de 1912, “Libros de texto distribuidos en las Escuelas Rudimentarias de la República”, p. 446.

Al parecer, durante aquellos años desde 1911 hasta finales de 1914, el financiamiento de las Escuelas Rudimentarias continuó siendo Federal, no obstante, en algunos casos, como el de Tlaxcala, se reportó que, “en tiempos de Huerta se retiraron dichos fondos para estas escuelas” (Rockwell, 2007), de manera similar, en Michoacán, tras el triunfo de los gobiernos constitucionalistas en 1914, se rediseñó la Ley General de Educación Primaria, mecanismo legal que absorbió a las escuelas rudimentarias existentes en aquél Estado, lo que pudo significar que la federación dejó de financiar estas escuelas. Tan sólo un año más tarde, la sospecha se hizo realidad, pues, según explica María del Rosario Rodríguez Díaz, en sus estudios del caso Michoacano, “Una de las acciones legislativas más importantes del gobierno de Alfredo Elizondo fue la municipalización de la enseñanza primaria” (Rodríguez, 1984). En los dos casos anteriores —Tlaxcala y Michoacán— quedó en evidencia que el carácter de administración y financiamiento federal de las Escuelas Rudimentarias quedó en desuso hacia el año de 1915, sin embargo, estos ejemplos no deben tomarse como una regla para los demás Estados, aunque tampoco se cuenta con las fuentes y argumentos para demostrar la permanencia del esquema federal en las escuelas rudimentarias del resto del país, debido a que, todavía para aquél momento, siguió prevaleciendo la dispersión en la administración educativa de cada entidad. Solamente, a través de estudios de caso sobre cada Estado se podría emitir un juicio planamente objetivo sobre estos asuntos, pues “las transformaciones educativas, como las demás, se pueden apreciar en su complejidad sólo cuando son estudiadas desde una perspectiva regional” (Rockwell, 2007).

Fue hasta la llegada de la Escuela Rural Mexicana, cuando se retomó y oficializó el esquema federal de la enseñanza. A su vez, estas escuelas rurales tuvieron como antecedente a las Rudimentarias, incluso en su inicial esquema de operabilidad federal, quizá uno de los problemas principales de estas últimas fue que “poco a poco sin ordenamiento legal que así lo señalara, fueron llamadas escuelas rurales” (Zavala, 2005), además, con la promulgación de las escuelas rurales, se trató de diseminar una doctrina ideológica que realizara los valores y principios emergentes del nuevo estado posrevolucionario, algo que, lamentablemente, las Escuelas Rudimentarias no podrían llegar a hacer.

Conclusiones

El análisis de la serie de factores que participaron en el desarrollo y oficialización de la Ley de Escuelas Rudimentarias permite comprender lo ambicioso que fue este proyecto, al involucrarse en el mismo elementos que desviaron la atención hacia ellos, como lo fue la federalización de la enseñanza, característica que finalmente se impuso a la importancia

de los planteles rudimentarios y los desplazó, dicha particularidad, lograría su realización sólo con su modelo sucesor, la escuela rural de los años veinte, y, de forma concreta, al crearse la Secretaría de Educación Pública que funcionaría en todo el país, lo que contrastó con la instrucción rudimentaria que no logró consolidarse en su modelo original.

Sin embargo, la misión de las escuelas rudimentarias de proporcionar en forma general a todos los mexicanos el aprendizaje de saberes básicos, especialmente a los grupos indígenas y a las comunidades de campesinos aisladas, que no pudieran acceder a escuelas primarias regulares, fue el primer intento por contar con un sistema educativo propio que consolidara los fundamentos básicos para que se le designara como el modelo educativo popular, que impulsara el concepto de unidad nacional, con el que se pensó se propiciaría —en el imaginario nacional— la igualdad y mexicanidad, tendiente a la democratización de la educación, en la cual se esperaba que cabrían todos.

Referencias

- Acevedo, A. (2011). Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910. En A. Civera, J. Alfonseca y C. Escalante (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX y XX* (pp. 5-32). Miguel Ángel Porrúa.
- Alvarado, L. (1988). Porfirio Parra y Gutiérrez. Semblanza biográfica. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, 11(11). <https://doi.org/10.22201/iih.24485004e.1988.011.68948>
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. El Colegio de México.
- Bonfil, R. (1992). *La revolución agraria y la educación en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional Indigenista.
- Cedeño, M. (2020). La Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional en el Estado (de Michoacán), 1902. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 139-151. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.306>
- Civera, A. (2011). Introducción: hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos. En A. Civera, J. Alfonseca y C. Escalante (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX y XX* (pp. 5-32). Miguel Ángel Porrúa.
- Granja Castro, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles Educativos*, 32(129). <https://doi.org/10.22201/iih.24486167e.2010.129.18927>
- Guzmán, M. (2019). Agencia constructiva: acción social para el bienestar colectivo. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 13(26). <https://www.redalyc.org/journal/2110/211059782001/>
- HPUMJT [Hemeroteca Pública Universitaria Mariano de Jesús Torres] (1910). *Boletín de Instrucción Pública de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*.
- HPUMJT (1911a). *Boletín de Instrucción Pública de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*.
- HPUMJT (1911b). *Congreso Nacional de Educación Primaria*.
- HPUMJT (1912). *Boletín de Instrucción Pública de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*.

- Magallanes, M. d. R. (2017). *El preludio de la federalización educativa en México. Centralización y Estado educador en 1911* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potosí. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0711.pdf>
- Magallanes, M. d. R. (2018). Zacatecas frente a la federalización de la enseñanza. Configuración del subsistema educativo rural, 1906–1933. En J. Girón y E. Recéndez, *La Constitución a un siglo: claroscuros en la educación y las humanidades*
- Meneses, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821–1911* (t. I). Porrúa.
- Rendueles, C. (2023). La construcción de hegemonía en las democracias liberales. Una reflexión sobre la noción de “intelectual orgánico”. *Eidos, Revista de Filosofía* (39), 174–200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8733123>
- Rodríguez, M. d. R. (1984). *El suroeste de Michoacán y el problema educativo 1917–1940*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán.
- Solana, F. (1981). *Historia de la educación pública en México*. SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, A. (2005). *La educación rural en México 1920–1928*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Docencia, tecnología y alfabetización: de la enseñanza lancasteriana al aprendizaje virtual

Teaching, technology and literacy:
From Lancasterian education to virtual learning

Juan Carlos Echeverri-Alvarez*

Resumen

Aproximación histórica a tres elementos educativos: docencia, tecnología y alfabetización, en clave de semejanzas y diferencias entre la educación virtual de hoy y el sistema lancasteriano de principios del siglo XIX. Objetivo: mostrar que estos elementos, importantes en la actualidad, estaban presentes en ese sistema decimonónico, por tanto, que la mirada desde el presente permite mejores comprensiones de una y otra lógicas educativas. Metodología: se toman elementos del método lancasteriano y se comentan a la luz de la educación virtual de hoy. Discusión: la actual invasión de la educación por la tecnología debe ser mirada a la luz de experiencias educativas históricas, porque los tres elementos hacen parte de un orden de las cosas vigente hace más de 200 años: la gubernamentalidad liberal. Conclusión: para intervenir mejor el presente de la educación, sus vertiginosas transformaciones tecnológicas, las formas de docencia que requiere y las alfabetizaciones que la retan, es necesaria una mirada retrospectiva que permita ponderar las ilusiones y direccionar mejor los esfuerzos educativos en términos de calidad académica.

Palabras clave: Historia, ambientes virtuales, alfabetización.

* Director del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Historiador, Magister en Historia, Doctor en Educación. Líneas de investigación: historia de la educación, historia de la tecnología, historia social, construcciones curriculares. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9577-468X>, correo electrónico: Juan.echeverri@upb.edu.co

Cómo citar este artículo:

Echeverri-Alvarez, J. C. (2025). Docencia, tecnología y alfabetización: de la enseñanza lancasteriana al aprendizaje virtual. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(25), 199–220. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.612>



Abstract

This article offers a historical approach to three educational elements: teaching, technology, and literacy by analyzing similarities and differences between today's virtual education and the Lancasterian system of the early 19th century. Objective: to demonstrate that these elements, which are crucial today, were already present in that 19th-century system. Therefore, examining them from a contemporary perspective allows for a better understanding of both educational logics. Methodology: The study reviews key aspects of the Lancasterian method and discusses them in relation to modern virtual education. Discussion: The current dominance of technology in education should be analyzed in light of historical educational experiences, as these three elements have been part of an educational framework established over 200 years ago: liberal governmentality. Conclusion: To better navigate the present challenges in education, including rapid technological transformations, evolving teaching methods, and new literacy demands, a retrospective analysis is necessary. Such an approach enables a more balanced assessment of educational expectations and a more strategic direction of efforts toward academic quality.

Keywords: *History, virtual environments, literacy.*

Introducción

En la actualidad se ha “naturalizado” que la tecnología sirva de rasero para cuestionar a la educación, juzgar a los docentes y denunciar la necesidad de nuevas alfabetizaciones (Cain y Laats, 2021). Los aparatos que ingresan al salón, los ambientes virtuales de aprendizaje, la internet en su conjunto, y más recientemente la inteligencia artificial —IA— y el metaverso, son el punto de referencia para ponderar la pertinencia o los destiempos de una educación para la cual pareciera que solo queda la opción de usar unas gafas *gamer* para sobrevivir el presente y para diseñar desde la educación los futuros posibles de la humanidad. Empero, aquí se plantea la necesidad de que la educación también use las gafas del *pasaverso*, esto es, estrategias para ver mejor el universo de un pasado en constante expansión. Ese *pasaverso* puede señalarnos mejores relaciones entre pasado y presente en busca de comprensiones recíprocas. En este caso, por ejemplo, aproximarse a las relaciones de los maestros con las tecnologías, la docencia y la alfabetización en las escuelas lancasterianas, mejora la comprensión de los modos en que son moldeadas las subjetividades docentes actuales en relación con esta misma tríada (Dockterman, 2018; García, 2007; Muller, 2015; Stevenson, 2015).

Elementos como las tecnologías, la docencia y las alfabetizaciones pueden vincular fácilmente el pasado de la educación con sus desarrollos presentes porque existe una lógica subyacente de saber-poder que, pese a sus transformaciones y reacomodos en

el tiempo, todavía está vigente y las mantiene unidas: la emergencia y desarrollo de la gubernamentalidad liberal (Echeverri-Alvarez, 2015; Foucault, 2006, 2007). Durante este intervalo de más de doscientos años la relación de la cultura con la tecnología no ha permanecido idéntica (Serres, 2013): en diferentes momentos las sociedades, las instituciones y las personas se debaten entre los posibles beneficios o los muchos perjuicios que esa tecnología comporta para los seres humanos; particularmente en la educación escolarizada se han generado, al mismo tiempo, desconfianzas o esperanzas sobre sus efectos, por ejemplo, en el aprendizaje, en el desarrollo cognitivo y en la sociabilidad de niños y jóvenes (Foina, 2024; Jabonero y Díaz, 2022).

No obstante, durante la vigencia de la gubernamentalidad liberal, desde mediados del siglo XVIII hasta hoy se ha ido decantando una cultura cada vez más tecnológica, con menos restricciones atávicas sobre ella, con superación de temores y con la generación de expectativas cada vez más positivas sobre su implementación general y sus usos (Djibrán et al., 2024). Esta decantación es coherente con la necesidad del liberalismo de producir más exhaustivos modos de libertad individual y, correlativamente, de generar otras formas de control y de vigilancia de la población, porque la incorporación de tecnologías a la educación, y a la vida en general, tiene que ver, entre otras cosas, con conquistar nuevos terrenos para la libertad como combustible indispensable de la forma del poder, pero también de generar formas inéditas de vigilancia que eviten los desbordes de esa libertades (Chadderton, 2018; Foucault, 2007; Santiago, 2017).

Se suscribe la evidencia de que las relaciones entre tecnología, docencia y alfabetización no son una página apenas iniciada con la emergencia de la educación virtual de hoy sino, por el contrario, una constante histórica a la cual se puede recurrir para ponderar los temores y las ilusiones que hoy se generan en torno a esa relación. El artículo recurre metodológicamente a la comparación comentada entre el sistema lancasteriano de enseñanza y la educación virtual: el sistema lancasteriano de enseñanza puede ser mejor comprendido desde la pregunta del presente por la virtualidad, pero este presente puede ser mejor juzgado desde una mirada más exhaustiva del pasado. Tecnología, docencia y alfabetización forman una tríada que debe ser revisada para comprender cómo la educación ha llegado a ser lo que es hoy, y señalar lo que debe ponderarse para mejores resultados a mediano y largo plazo en la educación y la sociedad.

Es importante detenerse en la idea de comparación comentada. No significa aquí que se vaya a hacer una caracterización exhaustiva del método lancasteriano en una primera parte y luego, una vez terminada esa columna del cuadro, se proceda con una caracterización independiente de la educación en ambientes virtuales para, posteriormente, en una especie de síntesis, señalar las convergencias y las divergencias punto por punto de una a

otra. Más bien se opta por mostrar las aproximaciones de ambos sistemas educativos en relación con cada uno de los elementos propuestos, tecnología, docencia y alfabetización, de manera conjunta e intercalada. Pero no como un calco idéntico, sino como expresiones de unos mismos asuntos que tienen similares o diferentes desarrollos en el tiempo. Se comienza, sin embargo, con una comparación general que se centra en la expansión y posicionamiento de ambos sistemas, cada uno en su época. Se concluye con reflexiones que invitan a ponderar las emergencias y a prestar atención al pasado.

Expansión del método lancasteriano y de la educación virtual

El método lancasteriano¹ ha sido uno de los muchos experimentos educativos que le han permitido a la humanidad adecuar las poblaciones, en cualesquiera épocas y territorios, a nuevas formas de habitar el mundo. Pero el lancasteriano fue un experimento particularmente impactante por su intempestiva aparición, su vertiginosa propagación y su precoz desdibujamiento (Caruso y Roldán, 2005; Roldán, 2013). Pese a ello, esta triple velocidad no comportó ninguna espontaneidad histórica en la expansión del dispositivo escolar. Las necesidades de todas las épocas presionan las experimentaciones, y de los experimentos surgen las innovaciones: la escuela de Joseph Lancaster² no era en principio diferente a otras escuelas diurnas inglesas de la época del mercantilismo, pero este educador pronto descubrió que era imposible enseñar a los cientos de estudiantes que acudían a Borough Road College (escuela fundada en 1789) de una manera eficiente y barata con métodos tradicionales, por lo que realizó ensayos y descartó varias posibilidades antes de descubrir el proceso de la instrucción mutua, que resultó ser un sistema nuevo, eficiente y exportable, acorde con las exigencias de ese mercantilismo imperante (Hogan, 1989; Lancaster, 1805; Whelchel, 2011).

La visible necesidad de Lancaster como empresario educativo solapaba la configuración de una necesidad mayor: la de una gubernamentalidad que requería probar métodos,

¹ El método fue conocido como método lancasteriano, método de Lancaster y Bell, método mutuo o método monitorial. Se basaba en que estudiantes avanzados podían enseñar a los más atrasados en una escala que podía, incluso, lograr que un solo maestro enseñara a más de mil niños.

² Joseph Lancaster (1778-1838), educador inglés que destacó por aplicar la enseñanza mutua a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Desde joven mostró interés por la educación de los niños pobres, lo que le llevó a abrir una escuela en un barrio fabril de Londres, donde enseñó lectura, escritura y aritmética. Aplicó el método de enseñanza mutua, que recogió en su obra *Improvements in education*. Pertenecer a la secta de los cuáqueros y no enseñar ninguna religión levantó sospechas en la iglesia anglicana, que inició una enconada oposición a su trabajo. Viajó por Escocia e Irlanda, Estados Unidos, América del Sur, Canadá.

encerrar y encauzar niños para transformar mentalidades en concordancia con la nueva lógica de potenciar libertades para su propia expansión; necesitaba hacerlo de modo barato y eficiente como ese liberalismo exige a todos los procesos económicos hasta hoy. Fue un requerimiento general de época, expresado en la necesidad personal de Lancaster, el que produjo la expansión vertiginosa del método como una innovación educativa que cabalgaba a pelo en un liberalismo que la escuela coadyuvaba a posicionar a escala global (Echeverri-Alvarez, 2015). Con base en las inquietudes de Lancaster, Inglaterra planeaba un modelo universal de escolarización masiva basado en el método monitorial (Mesquita, 2012). Para que esa innovación fuera exportable requería ser percibida a escala global como una propuesta viable en los lugares de su posible recepción. Si solo se hubiese percibido como ejecutable en el entorno de la Inglaterra de principios del siglo XIX no se hubiera convertido en una mercancía y en agente mundial del liberalismo. Por ello Lancaster, con intención expansionista y comercial, argumentaba que su sistema tenía aplicaciones más allá de las fronteras nacionales, y no dependían para su éxito de ningún factor cultural, político o religioso específico (Mesquita, 2012; Whelchel, 2011).

Pero la aceptabilidad global del método tenía prerrequisito: el grado de "observabilidad" que garantizaba para el conocimiento de sus posibles adoptantes: convertir a estos en testigos de clientes satisfechos del método. La posibilidad para importadores potenciales de observar el método lancasteriano en acción fue alta, y lo que mejor se mostraba de este eran buenas experiencias y las potencias de su bajo costo y automatización. ¿Qué otras cosas podían los interesados observar del método? Que era un sistema en el cual se utilizaban diversas tecnologías para hacer eficiente y barata la alfabetización de la población (Whelchel, 2011). Esa observabilidad, propiciada por los mismos promotores del método, contribuyó a la impactante expansión del sistema mutuo en las primeras décadas del siglo XIX (Caruso y Roldán, 2005; Grooms, 2016).

Eso ya mostraba que no hay expansión educativa *per se* sino múltiples intereses de la forma del ejercicio del poder liberal, entre ellos, la educación misma (Foucault, 2007). De similar manera, en la actualidad se expanden las diferentes formas de educación virtual, en parte por la vocación expansionista de sus promotores que emplean el *marketing* como estrategia de observabilidad: cada experiencia busca hacerse visible, se expone y permite ser visitada masivamente, invita a participar y promete hacerse cada vez más eficiente en sus adecuaciones en todos los contextos de recepción (Muller, 2015; Whelchel, 2011, p. 59; Yeigh, 2020).

Los ambientes virtuales de enseñanza, como el método lancasteriano, tampoco tuvieron una emergencia espontánea: en su base se reconoce la necesidad creciente de eficacia económica y, también, de adaptación de las mentes a lógicas de producción

de nuevas libertades relacionadas, incluso, con la posibilidad de dejar de ser los seres humanos que hasta ahora hemos sido, precisamente por la relación inextricable con la tecnología (Ferry, 2017; Guest, 2022). En los ambientes virtuales de aprendizaje, como en el método lancasteriano, existen intereses particulares, articulados con necesidades emergentes de la sociedad que, por generar propuestas con pertinencia y con la capacidad de subsanar alguna problemática, se posicionan de manera más o menos constante y permanente. Esto es, algunas perviven, otras dan paso a nuevos desarrollos: mientras el sistema lancasteriano fue atacado y reemplazado en relativo breve tiempo (Caruso y Roldán, 2005), los ambientes virtuales producen retóricas del tipo "son tecnologías que han llegado para quedarse" (Bustos, 2023).

Puede decirse que la educación virtual refleja refinamientos de la misma necesidad económica que presionaba a la Inglaterra decimonónica: incluir, adoctrinar, disciplinar, vigilar, encerrar; es decir, urgencias que todavía porta el poder liberal: producción de libertades innovadoras en un espacio de vigilancia y de control. Los ambientes virtuales son al mismo tiempo, como lo fue el sistema mutuo en su época, un agente de expansión y una mercancía con enormes réditos económicos y culturales para la forma general del poder (Teräs et al., 2020).

La educación virtual se ha propagado con similar velocidad a la del método lancasteriano de enseñanza a principios del siglo XIX; universalización, en ambos casos, que se produce sin escuchar cuestionamientos, así estos estén bien fundamentados (Cain y Laats, 2021). La educación virtual está cada vez más presente en todos los escenarios de la vida, pero ésta universalización no es evidencia de un sistema mundo que la hace aparecer por todas simultáneamente, sino estrategias de expansión direccionadas por diferentes intereses, necesidades y condiciones desde los centros de producción-exportación tecnológica hacia donde el mercado lo posibilite (Mesquita, 2012; Wallerstein, 1979).

La expansión de estos modelos (lancasteriano y enseñanza virtual), pese a las diferencias, tiene en común que emergieron para cubrir ciertas necesidades sociales de cambio. Ambos son voceros educativos de transformaciones estructurales y, simultáneamente, se presentan a sí mismos como la mejor y más visible expresión de los cambios que ellos mismos promueven en la cultura: el sistema mutuo permitió el tránsito desde un orden de gobierno con fundamento divino hacia una lógica letrada de derechos y de libertades (Caruso y Roldán, 2005); los ambientes virtuales producen el tránsito a formas cada vez más claras de hibridación tecnológica, de inteligencia artificial, y posiblemente estén creando el espacio cultural para recibir de manera menos traumática propuestas de intervención hacia algunas formas paulatinas de poshumanismo (Ferry, 2017).

Las tecnologías

Los niños se sientan en fila, trabajando en tabletas. Están muy concentrados y no notan el "monitor" en su taburete alto al final de su fila, verificando quién está fuera de la tarea o necesita ayuda. Detrás de ellos hay cientos de filas más de niños encorvados, mirando, pensando y trabajando. La pregunta es: ¿estamos en 1830 o en 2030? [Mcinerney, 2013, p. 2].

Las técnicas son constitutivas de lo humano, es decir, la inteligencia *sapiens* no construye herramientas como una alternativa histórica, sino que hay un gesto técnico constituyente de la especie exteriorizado en la construcción de herramientas (Leroi-Gourhan, 1971). La educación humana es una técnica general de supervivencia y escenario social de apropiación de tecnologías que, pese a su inherencia natural, producen miedos o esperanzas en los grupos y en las personas. La educación actual, frente a la proliferación tecnológica, ha pasado en pocas décadas de limitar el ingreso a la escuela de ciertas tecnologías (celular, internet), por temores de corrupción moral y de deshumanización, a que esta misma tecnología determine modalidades y ritmos de lo educativo, de la docencia y de las alfabetizaciones (Pinto, 2017). Con los desarrollos de la internet se ha transitado desde discusiones sobre la pertinencia o no de la educación virtual como alternativa de lo educativo, al mandato que amenaza a las instituciones con el "virtualiza tu programa o entiérralo" (Reyes, 2021).

Desde la aparición de la educación escolarizada el formato escuela ha sido desplegado como tecnología para el gobierno de la población mediante técnicas disciplinarias e inculcación de técnicas de sí (Foucault, 2007; Narodowski, 1994; Muller, 2015): escuela como tecnología para producir un tipo particular de personas y de subjetividades en relación con derechos consignados en libros para ser leídos y apropiados; el primero de esos libros: las constituciones nacionales. No obstante, por ser la misma escuela una tecnología "con poderes civilizadores" (Tschurennev, 2008) había pasado desapercibido que el ingreso de diferentes tecnologías a la educación reconfigura la subjetividad de los docentes, de los estudiantes y de la sociedad. La educación virtual no inaugura la relación tecnología, docencia, alfabetización, pero hace visible y enunciable la formulación de la pregunta por esa tríada en diferentes momentos de la historia, como se hace aquí para el sistema lancasteriano y la educación virtual.

Aunque el epígrafe transluce cierta inocencia apocalíptica, también deja entrever el puente tecnológico que existe entre el pasado y presente de la educación: seguramente en el futuro no habrá filas de niños agachados frente a tabletas, pero habrá una educación cada vez más atravesada por formas sofisticadas de tecnologías que tendrán efectos sobre los estudiantes, los docentes y la profesión. En ambas filas de niños —la histórica y la

hipotética— hay una concepción de la enseñanza y de la docencia: Lancaster pretendía que la tecnología le permitiera automatizar la educación para hacerla masiva, barata y eficiente en el objetivo de transformar súbditos en ciudadanos libres y productivos mientras él mismo se beneficiaba de esta mercancía educativa. La implementación de tecnologías en la escuela comportaba un fundamento comercial de inversión y de ahorro: por eso en la educación de la niñez y de la juventud empleaba tecnologías que agilizaban los procesos y permitían convertir a los estudiantes en maestros de otros niños. La virtualidad, por su parte, procura aumentar más esa libertad individual hasta producir una autonomía que, inversamente, convierta a los docentes en monitores, según las lógicas del recurrido eslogan “aprender a aprender”, y, al mismo tiempo, trueque a los estudiantes en sus propios docentes, pero sin salario. En el pasado lancasteriano se pueden encontrar ciertas huellas de la educación virtual del presente en términos de la búsqueda de economía, masificación y eficacia; quizás la virtualidad de hoy sea el sustrato arqueológico del tránsito educativo hacia la todavía insondable perspectiva de lo poshumano (Leander y Burriss, 2020; Sloterdijk, 2013).

Las pretensiones de Lancaster en relación con las tecnologías sirvieron para generar la idea de que ellas eran la panacea para la educación. Este mito de la tecnología ha sido alimentado por el mundo de los negocios en general, y por educadores con mentalidad empresarial desde Lancaster hasta hoy; mito que ha crecido al ritmo en que las tecnologías saturan los discursos y las experiencias educativas, hasta el punto de convertir, en algunas universidades, ciertas propuestas formativas virtuales en depredadoras de programas presenciales; fenómeno posible porque “el mito ha evolucionado de una propuesta reflexiva, aunque quizás defectuosa, a un sistema de creencias que se perpetúa a sí mismo” (Engle, 2001) hasta posicionarse como un pensamiento hegemónico educativo. Así, por ese discurso, programas con tradición son obligados a transitar hacia la virtualidad para no ser forzados a desaparecer, aunque, paradójicamente, la virtualización misma es la causa de esa desaparición (Medina-Morón y Alfaro-Cázares, 2023).

En las bases de ese mito, el sistema lancasteriano fue percibido como un modelo industrial, similar al de fábricas que utilizaban máquinas para reducir el trabajo y los costos de operación: la educación sería más eficiente en relación con la incorporación tecnológica; mito que ha llegado hasta nosotros en los ambientes virtuales de aprendizaje presentados como panacea educativa. Esta panacea puede convertirse en la caja de Pandora: dentro de las mismas instituciones educativas estos ambientes canibalizan los programas presenciales, bien sea por sus características verificables de menores costos y de calidad verificable o por las ilusiones que genera mediante *marketing* relación con esas dos características. El canibalismo justifica la transformación: la ampliación de la virtualidad produce la muerte de lo presencial, y estas muertes inducidas, una vez consu-

madas, exigen precisamente remplazos telemáticos para no salir del mercado educativo, con lo cual se configura y posiciona el paradigma de la educación virtual (Herrera, 2016).

En esta vieja lógica económica, llamar "industrial" al método lancasteriano no es abusivo, puesto que el sistema de escuela monitorial representó una ruptura frente a los formatos educativos tradicionales, de manera similar a como la manufactura rompió con los viejos métodos corporativos de producción industrial. Esa nueva industria educativa tenía objetivos de producción bien establecidos: que los niños, en menos de un año, leyeran y escribieran, realizaran operaciones básicas y conocieran rudimentos de las Sagradas Escrituras; el producto era un "niño educado", es decir, capaz de deletrear palabras y memorizar pasajes de las Escrituras o hacer simples cálculos numéricos. Y si el sistema lancasteriano ha sido de alguna manera comparable con la industria, la docencia tenía cierta similitud con la supervisión industrial, a la que tendría que acostumbrar la escuela como modelo general de la sociedad (Mesquita, 2012):

Cuanto antes se enseñe la laboriosidad a los pequeños dedos de los niños, tanto más valiosos serán para sí mismos y para los demás; y, si el efecto se considera en sus consecuencias futuras, es realmente grande, ya que una madre laboriosa no puede criar a sus hijos ociosamente. Por medio de estos establecimientos deberíamos formar a nuestros pobres en hábitos de orden, limpieza e industria, cuyos frutos los mantendrían hasta que estuvieran en condiciones de servir, y sentarían las bases para ser miembros útiles y valiosos de la sociedad [Suzuki, 2020].

¿Cuáles eran los aparatos de la tecnología educativa lancasteriana? Fueron variados, por lo menos en los centros con mayores posibilidades económicas, como la misma Inglaterra y Estados Unidos, pero en diferentes lugares de su recepción puede verificarse el impulso técnico del sistema (Tanck, 1990). El aula ideada por Lancaster era una máquina con mecanismos integrados para poner en funcionamiento la enseñanza. Algunos de esos mecanismos quedaron en ideas consignadas en manuales para la distribución, pero otras integraron la economía de aulas concretas en diferentes latitudes. Economía de la enseñanza ceñida, como el liberalismo, a un principio de frugalidad: garantizar que no se enseñara demasiado ni demasiado poco (Foucault, 2007). La idea era que el docente enseñara menos, pero mantuviera la máquina en movimiento y el conocimiento en circulación: así, la escuela funcionaba casi de manera autónoma y producía estudiantes alfabetizados, es decir, ciudadanos en potencia que demandaran más libertades para empoderar al liberalismo en camino que nos trae hasta hoy (Echeverri-Alvarez, 2015).

La mayor innovación tecnológica de Lancaster fue arquitectónica: en lugar de edificios tradicionales, divididos en salas con una docena de estudiantes, Lancaster propuso aulas amplias y abiertas capaces de acomodar cientos de alumnos: en un extremo de la sala el

maestro se ubicaba en una plataforma, los estudiantes se sentaban en bancos, enfilados, con los estudiantes menos avanzados al frente y en orden de progreso hacia atrás. Alrededor de los bordes de la sala había "círculos de lectura", donde los estudiantes monitores guiarían a otros estudiantes en la lectura de pancartas, técnica que ahorra la impresión de cartillas para todos. Este esquema general variaba sustancialmente en cada territorio en relación con las posibilidades locales de su implementación (Cain y Laats, 2021).

La idea original de Lancaster era minuciosa: las paredes pintadas de blanco; las ventanas grandes y abribles, pero a dos metros de altura para evitar distracciones exteriores. Para evitar ecos, el piso no sería de piedra; el aire circularía mediante tubos diseñados para abrirse o cerrarse a voluntad. La sala contaría con péndulos y máquinas de telégrafo para enviar información a los estudiantes de manera eficiente. Incluso Lancaster pensó electrificar los bancos de los estudiantes como una forma de llamado al orden mediante descargas reguladas (Cain y Laats, 2021). Estos complicados sistemas y herramientas representaban parte del atractivo y del éxito del método. Lancaster pensaba que la tecnología podía resolver los problemas de la educación, por tanto, de la sociedad.

Aunque la innovación conocida como pizarra no fue utilizada en el método lancasteriano, su expresión portátil, los pizarrines individuales, fueron un elemento central del sistema mutuo (Dockterman, 2018). La pizarra era una innovación con eficacia didáctica, pero también con réditos económicos, así mismo los pizarrines. Tanck de Estrada (1990) muestra, para México, cálculos de ahorro del uso de pizarra y pizarrines, en comparación con el gasto de papel, plumas y tinta para escribir. También ahorra tiempo porque un grupo podía acercarse a una de ellas manipulada por el maestro. Lancaster ideaba formas que mejoraran la educación, en un ambiente dentro del cual el docente era otro aditamento de la máquina o, por lo menos, el que la dirigía sin grandes esfuerzos. El método estaba atravesado por preocupaciones económicas traducidas en didáctica que usaban tecnologías para generar eficiencia y abaratar costos, incluso en el uso de más profesores.

En los ambientes virtuales también existen las preocupaciones didáctica y económica: aquí el maestro entra en un terreno paradójico: se requiere su presencia (aunque sea virtual), pero para acompañar el "aprender a aprender" de los estudiantes; es menester que los docentes se sientan culpables por creer que poseen conocimientos esenciales para la formación de las personas: solo son guías para acompañar buenos exploradores del conocimiento (Echeverri-Alvarez, 2023). El docente diseña los cursos para que las herramientas se encarguen de las instrucciones. ¿Cuáles son las tecnologías de los ambientes virtuales? Son tecnologías que minimizan la función del maestro al mismo tiempo que parecen potenciarla. El sistema lancasteriano convertía a los estudiantes en profesores; los ambientes virtuales convierten a los profesores en monitores. Dos tiempos históricos con una misma preocupación en la educación: restarle el protagonismo, el saber y el poder a

los docentes, para que quede en manos del operador más general de la máquina educativa, pero de la manera velada que lo atomiza y dispersa. En este panorama pasado-presente, tiene que renovarse la pregunta histórica por la docencia para que su relación con la tecnología sea mucho más interesante que un paulatino desdibujamiento del docente ante su presencia incuestionable.

La docencia

La docencia en Colombia tiene una narrativa particular: los historiadores profesionales la consideran una historia menor, mientras que los educadores con ánimo de empoderamiento gremial utilizan esa historia para mostrar una prolongada subsumisión del docente frente a profesionales de otras disciplinas (Saldarriaga, 2006). Mucho hay de desconocimiento en ignorar la importancia de esta historia, y más de tendencioso en presentarla como una lenta superación de “urgencias lloradas” (Martínez, 1989). Esa historia tiene potencias comparativas porque existe relación entre sus extremos: el inicio de la docencia tal como la conocemos desde hace doscientos años, y el actual desdibujamiento de la figura del docente en los ambientes virtuales de aprendizaje. Entre el método lancasteriano y la educación virtual se tensa la cuerda de una paradoja educativa: necesidad de tener docentes anclados institucionalmente que, sin embargo, parezca que no enseñan su mejor saber, sino que hacen circular un conocimiento disperso en beneficio de una rentable empresa educadora. Veamos.

La docencia escolar tuvo su emergencia en las transformaciones que produjo el sistema mutuo para reemplazar las prácticas antiguas de enseñanza individual (Tinembart y Pahud, 2019). La rápida adopción del sistema tuvo consecuencias, una de ellas, presentada como un atractivo observable de este sistema, era el papel que jugaba el maestro en una época en la cual este oficio apenas ensayaba sus posibles formas para consolidarse en la era republicana. Los maestros de las escuelas lancasterianas eran paralelamente operadores y componentes de la innovación que estas escuelas representaban: un nuevo motor de gran poder educativo (Muller, 2015).

La irrupción de la máquina lancasteriana otorgó un rol diferente al docente; pero había un problema: ¿dónde encontrar individuos capacitados para ejecutar las operaciones del sistema? (Muller, 2015). Fue menester una doble operación: buscar docentes para ese sistema y formarlos para que lo implementaran sin resistencias. Ni en aquel método, ni en la educación de hoy, el efecto de la tecnología sobre la docencia ha sido completamente decisivo: las técnicas visibilizan, agrandan e ilusionan con cambios radicales, pero una vez que se decantan, queda la evidencia de ciertas transformaciones, pero no en la forma anunciada por sus promotores, sino en paulatinas modulaciones propias de tiempos

largos. En los cambios de la escolarización agenciados por las tecnologías lo que menos perdura son precisamente esas tecnologías incidentales, y aunque nunca se agote el gesto técnico de la educación, las técnicas terminan naturalizadas por otros problemas de la complejidad educativa.

La emergencia de la docencia escolarizada, por lo que podría llamarse déficit pedagógico de los maestros, quedó vinculada al mito de una tecnología que facilitaba la enseñanza. Esa tecnología es la cuerda tendida entre el pasado y el presente de la educación, y en sus dos extremos se reconocen ciertas evidencias de la ambigua relación del mercado con la docencia: no puede prescindir de ella porque hace parte del negocio de la educación, pero tampoco la soporta completamente emancipada y crítica. En el caso lancasteriano, no se reconocían las potencias individuales del saber del docente, para lo cual hubo que recorrer más de un siglo de pausado empoderamiento de los maestros; en el presente se recorre un proceso inverso, la docencia llegó a su cima y ha comenzado un proceso de dilución en una versión renovada del mito tecnológico con argumentos más contundentes y con tecnologías que se presentan más efectivas e irreversibles. En ambos casos se ha pretendido que el docente sea parte integral de la maquinaria y el operador que hace que el conocimiento circule (Mesquita, 2012). El método lancasteriano prometía que un solo docente podía enseñar hasta mil niños con ayuda de monitores y de tecnologías; en el presente, esa fue en parte la promesa de los ambientes virtuales. En ambos casos, rápidamente se tuvieron que hacer –y se hacen en el presente– las ponderaciones de lo que realmente es posible y deseable hacer.

Hay una relación directamente proporcional entre las expectativas tecnológicas y el debilitamiento de la figura docente como centro del proceso formativo.³ La máquina lancasteriana mantenía en movimiento los contenidos mediante la intervención de docentes supervisores para que se produjeran resultados de alfabetización y de ciudadanía. Con la educación de hoy existe una diferencia de grado: el discurso administrativo culpabiliza al docente que exhiba su saber: se estimula fingir que no sabe tanto como el otro puede llegar a saber en una dinámica ilusoria de aprender a aprender, que se asemeja más a un eslogan para vender una mercancía que a la realidad de las aulas.⁴ Los promotores de la

³ Para Lancaster el papel del docente no era enseñar sino hacer circular el conocimiento contenido en lecciones que debían repetirse hasta que fueran memorizadas, frente a las cuales "el maestro debía ser un espectador silencioso" (Tschurennev, 2008).

⁴ Los docentes "ya nunca más serán las estrellas de la educación, que nunca más serán mejor que nadie... los docentes de la sociedad del conocimiento son aquellos que nunca saldrán en la foto, pero sí que acompañarán a los alumnos en su aprendizaje, ya nunca serán el pozo del conocimiento, sino personas con las competencias necesarias de ayudar a los aprendices en su aprender a aprender" (Farnós, 2022, en Echeverri-Alvarez, 2023, p. 14).

capitalización de la educación, voceros del antiguo ideal de estudiantes como docentes, traen hasta el presente el principio del estudiante como instructor de sí mismo a través de la modernización tecnológica de la educación (Mesquita, 2012). Es un proceso de exhaustividad: primero se logra que los estudiantes sean profesores baratos; la sofisticación produce que la persona se encargue de enseñarse a sí misma para un mejor aprender. En el presente los discursos ponen al docente en una condición aparentemente empoderada, pues no funda su quehacer en la *hybris* de su propio saber sino en saber lograr que el otro aprenda un conocimiento que no está en ninguno de los dos (Domingo y Segura, 2017). Sin embargo, bien visto, es el mismo ideal económico lancasteriano de ahorrar docentes en un flujo de conocimiento maquínico.

En ambos métodos hay docencia, pero cada vez de modo más indirecto puesto que, bien sean monitores o el estudiante mismo el encargado de la enseñanza o el aprendizaje, el docente requiere diseñar, fomentar una estricta disciplina en las secuencias de los cursos. En el método lancasteriano el maestro se encargaba de vigilar que cada actividad, desde el comienzo hasta el final, se hiciera de manera adecuada; la mayoría de las veces daba órdenes mediante señales visuales. Del docente dependía que los monitores estuviesen organizados para la enseñanza a sus compañeros. La elección de los monitores era importante: debería ser un estudiante ordenado, con la capacidad de interpretar bien las indicaciones, porque su función era transmitir las ideas aprendidas de su maestro al resto de estudiantes. El sistema de enseñanza mutua gestionaba cierta "autonomía" por parte de los estudiantes. En la actualidad virtual, esa autonomía es casi absoluta en cursos que se promueven ciento por ciento virtuales, por ejemplo, en los que la intervención del docente es una especie de guía de lectura y revisión de pruebas diseñadas por otros en cursos que se repiten en el tiempo.

El papel del maestro, según Lancaster, era hacer circular el conocimiento entre los alumnos, es decir, mantener el sistema en funcionamiento y hacer de los alumnos sus propios maestros. Esos conocimientos estaban contenidos en un conjunto de lecciones que debían repetirse hasta memorizarlas. El objetivo del sistema era, tras un tiempo de instrucción, vender niños educados. Así, la circulación del saber equivalía a la utilización del conocimiento como capital para obtener un producto estandarizado y comercializable (Mesquita, 2012). Por eso, la función del docente quedaba en un terreno que Lancaster planteaba así: "no es la cantidad de conocimientos que los maestros poseen individualmente de la que depende la competencia, sino que es la cantidad que el maestro hace circular la única que enriquece la mente de sus alumnos" (Mesquita, 2012, p. 670).

La alfabetización

La escuela lancasteriana tenía como función alfabetizar; todavía esta es la función esencial de la escuela (Dussely Southwell, 2007). Con el tiempo, sin embargo, enseñar las primeras letras a la infancia dejó de bastar para establecer las adecuaciones entre las personas y las transformaciones de la sociedad. Con el paso del tiempo el concepto mismo de alfabetización se ha transformado y pluralizado de tal modo que ya con esta palabra no se comprende solamente la función exclusiva de la escuela de enseñar a leer y escribir, sino que es una obligación del sistema educativo en general y de muchos actores activos en la sociedad. Alfabetizar ya no es solo un problema de leer y escribir, sino que pasa por la adecuación tecnológica de la cultura. Las alfabetizaciones son un compromiso compartido y escalonado de la educación, por ejemplo, en relación con diferentes escenarios: digitales, mediáticos, ciudadanos, económicos, e incluso emocionales. Alfabetizar es un imperativo de una lógica de gobierno que no puede prescindir de la escuela, pero adquiere otros compromisos que opacan cada vez más la lógica de la lectura lineal en libros impresos (Sloterdijk, 2013).

La alfabetización en el método lancasteriano no solamente fue una pregunta por lo que hacían los maestros en relación con la enseñanza de la escritura y de la lectura, sino un elemento integral en la constitución misma del oficio. Joseph Lancaster afirmaba que cualquiera que pudiera leer y seguir el contenido de su manual de instrucción podría convertirse en un maestro de escuela monitorial exitoso (Cubberley, 1920); un maestro que debía saber leer para fundamentar un oficio cuyo propósito esencial era, y todavía es, en parte, enseñar a leer y a escribir, porque leer era la legitimidad de la organización política y social del Estado cuyos valores fundamentales descansan precisamente en un libro para ser leído: la Constitución nacional. Si bien otros contenidos como la religión, la civilidad, las operaciones, eran enseñados por el método, todos ellos dependían de la lectura y de la escritura (García, 2007).

Para Lancaster la enseñanza de la lectura era un proceso con niveles que tenían que irse superando en clases secuenciales: clase uno, se enseñaban las letras del alfabeto de cuya memorización dependía la promoción para el siguiente nivel; clase dos, los alumnos aprenderían sílabas de dos letras: *ab*, *ac*, *ad*, *af* y *ag*, el dominio de estas sílabas tenía que lograrse para el nivel siguiente; clase tres, los alumnos memorizaban sílabas y palabras de tres letras: *baf*, *bas* y *baz*; clase cuatro, memorizaban sílabas y palabras. Lancaster utilizó un enfoque aditivo al agregar una letra para cada nivel de rendimiento a medida que los alumnos ascendían a través de los diferentes niveles. Clase cinco, eliminaba sílabas aisladas: los alumnos debían dominar palabras que contenían cinco y seis letras, como pájaros,

zorros, serpiente, paseos, mesas y mercado; clase seis, se leía del Antiguo Testamento: ya era posible leer partes de un libro complejo como la Biblia; clase siete, enfatizaba la lectura del nuevo y del antiguo testamentos. La clase ocho servía para que se leyeran libros para "mejorar la mente" (Marlow, 1999).

Lancaster abogó por un plan de estudios en el que la lectura, la escritura y la ortografía estuvieran relacionadas: las palabras que aprendían a leer en la primera clase debían dominarse en ortografía y en escritura. Se enfatizaron formas económicas de enseñanza con gráficos en la pared utilizados para enseñar, en lugar de libros de texto para estudiantes individuales. Las diferencias se compensaban, en parte, al promover a los alumnos al siguiente nivel de clase cuando el monitor lo consideraba apropiado.

El surgimiento de la escuela se consolidó en torno a tecnologías ligadas a la lectura y la escritura disponibles a fines del siglo XIX: el libro, la pizarra, el cuaderno, el lápiz. Empero, como estas prácticas y tecnologías venían de tiempos lejanos su impacto no fue percibido, por el contrario, se decantaba una idea de invariabilidad de los saberes y unidireccionalidad de su enseñanza, por tanto, las preguntas nunca fueron por las tecnologías mismas, aunque se pensara insistentemente en ellas a propósito de hacer más eficiente la enseñanza de la lectura y la escritura. En los siglos XVIII y XIX la escritura, junto a la pintura y el dibujo, eran las maneras de conservar el saber para su transmisión. Todavía hoy la escritura sigue siendo fundamental para representar al mundo y encontrarse con la experiencia de otros humanos, pero ya no es la única forma posible. El presente ha roto ese monopolio con las posibilidades tecnológicas de capturar imágenes y hacerlas perdurables a través de la fotografía y el video, de guardar una voz, o de registrar un movimiento.

En relación con la tecnología el sistema de Lancaster presentaba una innovación para la alfabetización. Como lo señala Tanck de Estrada (1990), Lancaster fue el primero en divulgar el método de enseñar la escritura al mismo tiempo que la lectura, síntesis poco común a finales del siglo XVIII. Resultaba más barato usar arena y palitos que libros, papel y lápices. Lancaster mostró que la práctica antigua de escribir en papel costaba 96 libras para enseñar a 60 alumnos, mientras que su método costaba solo 3 libras. No se gastaba en silabarios o en cartillas individuales, sino en grandes carteles del alfabeto y sílabas que se colgaban frente a todos los alumnos, una ventaja pedagógica que Lancaster resaltaba al mostrar que "si había veinte muchachos en una escuela, cada uno tendría un libro y uno por uno leería o deletrearía a su maestro mientras que los otros diecinueve niños miraban sus libros, o a su alrededor, o hacían lo que querían" (Tanck, 1990).

Después de 200 años de historia la lectura y la escritura todavía son motivos de preocupación educativa y de gobierno. Pero paulatinamente se van produciendo cambios de mentalidad, se reconfiguran prácticas y se movilizan los intereses. La escritura se ve afectada por deformaciones generadas en los usos: la fluidez expresiva se convierte en

emoticones; la rigurosidad ortográfica en desparpajo justificado por la informalidad, la rapidez y la conexión fundamental en red. Con todo, la escuela todavía enseña a escribir, pero si antes importaba el manejo adecuado de la ortografía y la sintaxis, actualmente se busca que los alumnos apropien los códigos lingüísticos como potencia de formación crítica capaz de ser expresada, o por lo menos que genere otro tipo de comportamientos y participaciones (Tanck, 1990).

Puede reconocerse que la lectura y la escritura, en su formato escolar tradicional, no es suficiente para posicionar las transformaciones generadas en la sociedad de hoy. Esas transformaciones exigen nuevas alfabetizaciones en los diferentes niveles del sistema educativo y de la totalidad de los agentes que producen subjetividades. Una de las más recurridas es la alfabetización tecnológica: ya no son tecnologías al servicio de la enseñanza y de la alfabetización sino, al parecer, una enseñanza para alfabetizar en el uso de las tecnologías para ser cada vez más eficientes en el contexto de una cultura altamente tecnologizada (Bashar y Naaz, 2024). La escuela hoy, como en la época lancasteriana, es agente de transformaciones y esas transformaciones se le exigen a ella misma.

Tal vez haya que repensar el lugar hegemónico de la escritura y de la lectura en la transmisión de la cultura. Ambas son modos importantes de representar el mundo: elementos esenciales de la escolaridad; pero, de la mano de la tecnología, se demuestra que no tienen por qué subordinar otros elementos: imagen, sonido y lenguaje gestual. Por ello hay resistencia en hablar simplemente de alfabetización y alfabetizados. Kress (2005) señala que no es conveniente usar "alfabetización" como expresión de la comunicación con la sociedad y la cultura: uno, por extensión que se hace con esta palabra a formas de representación como imagen, gestos o sonidos, lo cual inhibe la posibilidad de reconocer las diferencias que las estructuran; dos, este uso conlleva cierto colonialismo cultural dado por la extensión del uso anglosajón de *literacy* a otros contextos en los cuales nociones específicas (*alfabetización* en español) no se adecuan al original inglés. Buckingham (2006), partidario de usar el término, señala que introducirlo implica darles legitimidad a estos saberes e incorporarlos a un currículo básico que deben aprender todos los ciudadanos.

Lo cierto es que, si la escuela alfabetizaba para enseñar a leer y escribir, hoy todo el sistema educativo alfabetiza en tecnologías para que la educación pueda ser más amplia en términos de cobertura, de autonomía, de economía y de eficacia. La tecnología del presente, los ambientes virtuales, la internet en general, ponen al servicio de los docentes, de los padres y de los mismos infantes infinitud de recursos para las diferentes y emergentes necesidades de alfabetización. Pero no solo para acceder a las primeras letras, sino para alfabetizar en el uso de esas tecnologías, porque esa alfabetización es la condición de posibilidad de su expansión y posicionamiento.

Conclusiones

Docencia, tecnología y alfabetización conforman una tríada que acompaña la educación escolarizada, por lo menos, desde su emergencia en los Estados constitucionales. Por supuesto, esta permanencia no significa una continuidad o un tipo de desarrollo ascendente que siga una línea previamente fijada. Los avatares contextuales de cada época hacen que los caminos tomados en algunos momentos guarden ciertas características similares y, en otros, se separen de manera contundente, tal como sucede con la casi totalidad de los procesos históricos. La docencia de hoy, heredera del descubrimiento del sistema mutuo, al mismo tiempo es muy diferente, así en sus bases se conserven elementos constitutivos como la docencia, la tecnología y la alfabetización. Con ello ha intentado mostrar que, desde cierta perspectiva, sin ninguna ligazón fáctica, por ejemplo, el influjo de las tecnologías incorporadas a la educación produce un efecto sobre el rol docente, un efecto de descentramiento del docente dentro del proceso formativo. No se pretende, pese a algunos énfasis en el tono, que haya una especie de complot para diluir históricamente su rol, su función y su posición, sino mostrar que en determinados momentos las circunstancias contextuales producen esos efectos sobre su función, acción y posición. Es así porque, de todos modos, en cualesquiera tiempos desde la formación de los Estados nacionales hay una pregunta por el gobierno de los profesores (Popkewitz, 1997).

Las técnicas, por su parte, no juegan un papel accesorio en la educación: han sido herramienta para construir subjetividades en lógicas de saber-poder. La pregunta por la tecnología en educación no es una reflexión limitada a la transformación de la enseñanza, sino un elemento constituyente de procesos de transformación cultural (Caruso y Roldán, 2005; Echeverri-Alvarez, 2021). Las técnicas de enseñanza y las reglas organizativas de Lancaster estaban políticamente cargadas de modernidad, esto es, dotadas de los valores de progreso, meritocracia e igualdad formal que caracterizan a las democracias. Incluso las variaciones del método lancasteriano implementadas en América Latina fueron atractivas porque su "observabilidad" las mostraba como herramientas "para construir conscientemente algo nuevo, algo que permitiera romper con el pasado colonial" (Caruso y Roldán, 2005, 2011; Viacava, 2017, p. 564).

El método agenciaba procesos que venían rompiendo con el pasado e imponían una nueva forma de sociedad basada en libertades individuales, fuerza de la razón y pacto igualitario. En comparación con el presente, no hay que ver en los ambientes virtuales de enseñanza una veleidat de empresarios de la educación o una moda fruto de presiones tecnológicas: es un movimiento en el cual esos ambientes son una avanzada de transformaciones paulatinas de la cultura. Más claramente: el sistema lancasteriano cumplió

su función de crear la escuela y de hacer emerger al maestro moderno para una nueva sociedad, luego se difuminó su presencia concreta, pero no por ello desapareció su legado; los ambientes virtuales también parecen agenciar una transformación de la cultura a través de la educación y, sin ser el futuro inapelable de esta educación, producirán transformaciones irreversibles en ella y en la cultura.

La tecnología en la enseñanza no tendría por qué amedrentar, ni siquiera a los más ortodoxos, hasta el punto de querer demostrar que la tecnología actual en la educación es la crónica de un fracaso anunciado. Es menester poner en cuestión los excesos, pero ni siquiera estos son inútiles: después del exceso tecnológico el devenir posibilita decantaciones que se incorporan a la educación como propias (Krause, 2000). El agotamiento del método lancasteriano no canceló como un error la introducción tecnológica en la educación, coadyuvó a pensar la necesidad de una relación constante, pausada, con reflexiones sobre la escuela, los maestros y la alfabetización.

Las alfabetizaciones son el elemento que en el artículo más parecen distanciarse entre los dos extremos educativos: en el método lancasteriano la referencia es a la enseñanza de las primeras letras, a leer, escribir y contar. En cambio, en los ambientes virtuales se pasa a la necesidad ya no de utilizar aparatos para adquirir estos rudimentos, sino en que el objeto de estudio son los aparatos mismos, sus funciones, sus propiedades y sus usos.

En este sentido, se concluye que buscar similitudes entre esos tres elementos en el método lancasteriano de enseñanza y la educación del presente, sobre todos en sus formatos virtuales, no es por un capricho de la imaginación comparativa, sino el esfuerzo de comprender mejor el sustrato que las une y las separa al mismo tiempo, es decir, comparar ambas épocas para hipotéticamente demostrar que hacen parte de similares procesos coyunturales de cambio educativo y social en una lógica todavía vigente de gubernamentalidad liberal. Se reitera, sin embargo, que este sustrato profundo que permite dar coherencia al llamado por Paul Veyne "anacronismo controlado", con el cual se comparan dos épocas distantes, no es para fundar continuidades sino para reconocer la vigencia de un orden de las cosas en el cual, como decía Michel Serres (1995), "todo cambia, pero nada cambia".

Referencias

- Abdullah, A., Mohammed, J., Askar, G., y Ahmed, A. (2023). Analyzing augmented reality (AR) and virtual reality (VR) recent development in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100532>
- Acevedo-Tarazona, Á., y Villamizar-Palacios, C. (2024). Origin of the Lancasterian school in Colombia: Historiography and purpose of implementation in the Cúcuta Constitution of 1821. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(42). <https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17517>

- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263–277. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- Bashar, U., y Naaz, I. (2024). Digital literacy: The importance, initiatives and challenges. *IRJMETs International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 6(5), 6218–6223. https://www.researchgate.net/publication/381091132_DIGITAL_LITERACY_THE_IMPORTANCE_INITIATIVES_AND_CHALLENGES
- Bustos, A. (2023). Inteligencia artificial generativa: el socio que llego para quedarse. *Emprende*. <https://empreendedor.com/chatgpt-el-socio-que-llego-para-quedarse/>
- Cain, V., y Laats, A. (2021, feb. 22). A history of technological hype. *Kappan*. <https://kappanonline.org/history-technological-hype-education-technology-cain-laats/>
- Caruso, M., y Roldán Vera, E. (2005). Pluralizing meanings: the Monitorial System of Education in Latin America in the early nineteenth century. *Paedagogica Historica*, 41(6), 645–654. <https://doi.org/10.1080/00309230500336707>
- Caruso, M., y Roldán Vera, E. (2011). El impacto de las nuevas sociabilidades: sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la Hispanoamérica postcolonial *Revista Brasileira de História de Educação*, 11(2), 15–52. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbhe/v11n02/v11n02a02.pdf>
- Chadderton, C. (2018). Judith Butler, race and education. Palgrave Macmillan.
- Cubberley, E. P. (1920). *The history of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of Western civilization*. Houghton Mifflin.
- Djibrán, A., Paulus, S., Wakhudin, y Rahayu, N. (2024). Transforming education in the Digital Age: How technology affects teaching and learning methods. *Jurnal of Pedagogi: Jurnal Pendidikan*, 1(3). <https://doi.org/10.62872/s13px737>
- Dockterman, D. (2018). Insights from 200+ years of personalized learning. *npj Science of Learning*, 3, 15. <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0033-x>
- Dussel, I., y Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación*, (13), 1–2. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>
- Echeverri-Alvarez, J. (2015). *Escuela y modelos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal. Colombia 1821–1946*. UPB.
- Echeverri-Alvarez, J. (2021). Humanismo–formación: entre la memoria y el olvido. En B. Osorio-Herrera, J. F. García-Castro y Ó. Hincapié (eds.), *El ideal clásico de la formación humana* (pp. 137–163). UPB.
- Echeverri-Alvarez, J. (2023). Método lancasteriano y virtualidad: dos estaciones en el itinerario educativo de la gubernamentalidad liberal. *História da Educação*, 27, 1–21. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/126580>
- Engle, R. (2001). The myths of educational technology. *Bulletin of Science, Technology & Society*, (21), 87–94. <https://doi.org/10.1177/027046760102100202>
- Domingo, J., y Segura, J. (2017). Enseñar a aprender: el reto docente. *Suplemento del boletín educaweb*, (344). <http://hdl.handle.net/2117/104369>
- Ferry, L. (2017). *La revolución transhumanista. Cómo la tecnología y la uberización del mundo van a transformar nuestras vidas*. Alianza.
- Foina, P. (2024). The impact of technology on education. *Inclusão Social*, 17(2). <https://doi.org/10.18225/inc.soc.v17i2.6993>

- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. FCE.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. FCE.
- García, B. (2007). Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos. *Revista Científica*, (9), 69-113. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/353/533>
- Gil, F. (2022). La pedagogía ante el desfase prometeico del transhumanismo. *Revista de Educación*, (396), 11-33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-528>
- Grooms, J. W. (2016). A gentleman's burden: Difference and the development of British education at home and in the Empire during the nineteenth and early-twentieth centuries. *Graduate Theses and Dissertations*. <https://scholarworks.uark.edu/etd/1623>
- Guest, E. (2022). *Transhumanismo y liberalismo. Corrección política*. Students for Liberty.
- Herrera Sánchez, G. (2016). Paradigma de la educación virtual y los nuevos escenarios de aprendizaje. *Educación Superior*, 15(21). <https://doi.org/10.56918/es.2016.i21.pp75-90>
- Hogan, D. (1989). The market revolution and disciplinary power: Joseph Lancaster and the psychology of the early classroom system. *History of Education Quarterly*, 29(3), 381-417. <https://doi.org/10.2307/368910>
- Jabonero, M., y Díaz, T. (2022). *Primera infancia en la era de la transformación digital. Una mirada Iberoamericana*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2022/04/primera-infancia-transformacion-digital-esp.pdf>
- Krause, S. (2000). Among the greatest benefactors of mankind. What the success of chalkboards tells us about the future of computers in the classroom. *The Journal of the Midwest*, 33(2), 6-16. <https://doi.org/10.2307/1315198>
- Kress, G. (2005). Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (pp. 49-82). Aljibe.
- Lancaster, J. (1805). *Improvements in education, as it respects the industrious classes of the community*. Darton and Harvey.
- Leander, K., y Burriss, S. (2020). Critical literacy for a posthuman world: When people read, and become, with machines. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1262-1276. <https://doi.org/10.1111/bjet.12924>
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Universidad Central de Venezuela.
- Marlow, E. (1999). *Joseph Lancaster and the history of reading instruction*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432004.pdf>
- Martínez Boom, A. (1989). *Crónicas del desarraigo*. Magisterio.
- Mcinerney, L. (2013). Take your tablets and let's begin the lesson. *Tes Magazine*, (5). <https://www.tes.com/magazine/archive/take-your-tablets-and-lets-begin-lesson-0>
- Medina-Morón, E., y Alfaro-Cázares, N. (2023). Enseñanza presencial vs virtual en el ámbito universitario. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 109-118. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.362>
- Mesquita, L. (2012). The Lancasterian monitorial system as an education industry with a logic of capitalist valorisation. *Paedagogica Historica*, 48(5), 673-697. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.658159>

- Muller, J. (2015). *Engines of educational power. The Lancasterian monitorial system and the development of the teacher's roles in the classroom: 1805-1838* [Tesis de doctorado]. Rutgers-The State University of New Jersey. <https://doi.org/doi:10.7282/T3J38VGR>
- Narodowski, M. (1994). La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires. *Anuario IEHS*, (9), 255-277.
- Pinto, L. (2017). Educación y tecnología: pasado, presente y futuro de una relación compleja. *Economía Creativa*, (7), 169-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=547569102006>
- Popkewitz, T. S. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (29), 89-109.
- Reyes, A. (2021). ¡Digitalizarse o morir! *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/revistamef/Digitalizarse-o-morir-20210119-0067.html>
- Roldán Vera, E. (2013). Para "desnacionalizar" la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(2), 171-198. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i2.23>
- Saldarriaga, Ó. (2006). Del oficio del maestro, ¿de intelectual subordinado a experto subordinador? *Educación y Ciudad*, (11), 3-70. <https://doi.org/10.36737/01230425.n11.274>
- Santiago, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*, (73), 317-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Cátedra.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer..* Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropológica*. Pre-textos.
- Stevenson, W. (2015). MOOCs and Joseph Lancaster: Lessons from a two-hundred year precedent in mass learning on a global scale. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, (9), 69-79. <https://www.learntechlib.org/p/158501/>
- Suzuki, S. (2019). *The vestiges of British education systems in the United States and Japan in the 19th century: With a focus on the Lancasterian system*. https://tsurumi-u.repo.nii.ac.jp/record/504/files/56_2_01.pdf
- Suzuki, S. (2020). *Girls in the Age of Industrialization: Female education and the Lancasterian system of instruction*. https://tsurumi-u.repo.nii.ac.jp/record/899/files/57_02_01.pdf
- Tanck de Estrada, D. (1990). Innovaciones en la enseñanza de la lectura en el México independiente, 1821-1840. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 38(1), 141-162. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v38i1.775>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., y Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 education and education technology 'solutionism': A seller's market. *Postdigital Science and Education*, 2, 863-878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Tinembart, S., y Pahud, E. (2019). *Una "innovación" educativa. El caso de la enseñanza mutua en el siglo XIX*. Livreo-Alphil.
- Tinmaz, H., Yoo-Taek, L., Fanea-Ivanovici, M., y Baber, H. (2022). Systematic review on digital literacy. *Smart Learning Environments*, 9, 21. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00204-y>
- Tschurenev, J. (2008). Diffusing useful knowledge: The monitorial system of education in Madras, London and Bengal, 1789-1840. *Paedagogica Historica*, 44(3), 247-264. <https://doi.org/10.1080/00309230802041526>

- UNESCO (2023). *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* <https://doi.org/10.54676/BSEH4562>
- Viacava, J. (2017). Teaching, learning, and evaluating: Handwriting in Uruguayan public elementary schools in the 1830s. *Paedagogica Historica*, 53(5), 564–578. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1320416>
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial. Segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista. 1730–1850*. Siglo XXI.
- Whelchel, A. (2011). *The schoolmaster is abroad: The diffusion of educational innovations in the nineteenth century british empire* [Tesis Doctoral]. State University Department of History.
- Yeigh, T. (2020). Is online teaching and learning here to stay? *Academia Letters*, (24). <https://doi.org/10.20935/AL24>

