



HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN EN MÉXICO



VOLUMEN 3

**La educación
en México
desde sus regiones**

TOMO II

—◆—

**Stefany Liddiard Cárdenas
Guillermo Hernández Orozco
Cirila Cervera Delgado**

Coordinadores

Colección editorial

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Coordinador general



1. Historia de la educación novohispana y decimonónica

(tomos I y II)

María Guadalupe Cedeño Peguero

Coordinadora

2. La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Francisco Alberto Pérez Piñón

Salvador Camacho Sandoval

Coordinadores

3. La educación en México desde sus regiones

(tomos I y II)

Stefany Liddiard Cárdenas

Guillermo Hernández Orozco

Cirila Cervera Delgado

Coordinadores

4. La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

Ana María del Socorro García García

Julieta Arcos Chigo

Coordinadoras

5. Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España

Agustín Escolano Benito

Elida Lucila Campos Alba

Coordinadores



HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

VOLUMEN 3

La educación en México
desde sus regiones

TOMO II



Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC

Consejo Directivo 2019-2021

Presidente

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua

Vicepresidenta

Dra. Georgina María Esther
Aguirre Lora
Instituto de Investigaciones
Sobre la Universidad y la Educación,
Universidad Nacional Autónoma de México

Secretaría Académica

Dra. Guadalupe
Cedeño Peguero
Universidad Michoacana de
San Nicolás de Hidalgo

Secretaría de Organización

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas
Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua

Tesorería

Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua

Vocales

Dra. Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato

Dra. Marisol Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo

Dr. Guillermo Hernández Orozco
Universidad Autónoma de Chihuahua

Dr. Salvador Camacho Sandoval
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Comité Consultivo

Dra. Mónica Lizbeth
Chávez González
Escuela Nacional de Estudios Superiores,
Unidad Morelia, Michoacán

Dra. Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo
Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

VOLUMEN 3

La educación en México
desde sus regiones

TOMO II

Stefany Liddiard Cárdenas
Guillermo Hernández Orozco
Cirila Cervera Delgado
Coordinadores



UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.
Universidad Autónoma de Chihuahua
Universidad de Guanajuato

México, 2022

Stefany Liddiard Cárdenas, Guillermo Hernández Orozco y Cirila Cervera Delgado
(coordinadores)

Historia de la Educación en México

Volumen 3. La educación en México desde sus regiones (tomo II)

Primera edición: 2022

Este libro fue evaluado por pares académicos en 2021 a solicitud de la Comisión Editorial de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, entidad que resguarda los dictámenes correspondientes.

Edición: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.

Maquetación, revisión y cuidado de la edición: Jorge Villalobos/envés

Imagen de portada: Escuela Mixta Núm. 217 de Chihuahua. Salón de primer año a cargo de la Srta. Sabela Armendáriz. Fuente: *Álbum de Enseñanza Primaria del Estado de Chihuahua, publicado en conmemoración de la visita del Sr. Gral. D. Porfirio Díaz a esta entidad federativa en el mes de octubre de 1909*. Imprenta El Norte, S.A., Chihuahua, México.

Derechos reservados, 2022

- © Stefany Liddiard Cárdenas
Guillermo Hernández Orozco
Cirila Cervera Delgado
- © Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.
Calle Avenida 1, número exterior Mz13, Lt4
Colonia Miguel Hidalgo Ampliación
Alcaldía Tlalpan, Ciudad de México
C.P. 14250

Se autoriza el uso del contenido de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de los autores y titulares de los derechos de autor de la misma.

ISBN obra completa: 978-607-99647-0-2

ISBN: 978-607-99647-7-1

Editado y producido en México.

ÍNDICE

Presentación	9
Introducción	17
Prólogo. <i>Muchos Méxicos</i> , muchas educaciones <i>Pablo Toro-Blanco</i>	19

DESARROLLO EDUCATIVO EN SUS DIFERENTES ÉPOCAS

Discursos y prácticas formativas. Preceptores y preceptoras del Estado de México en el Porfiriato <i>Carlos Escalante Fernández</i>	31
---	----

La modernidad educativa del Porfiriato en una región del estado de Morelos: los Altos <i>Héctor Omar Martínez Martínez</i>	49
--	----

“A la vanguardia de la civilización y el progreso”. Tensiones en torno a las escuelas Normales de la ciudad de Oaxaca en la última década del siglo XIX <i>Miriam Cruz Reyes</i>	73
---	----

EDUCACIÓN Y ARTE

Las conmemoraciones cívicas a través de la educación no-formal en la ciudad de Atlixco, Puebla 1964-1970 <i>Víctor Said Romero Rocha</i>	99
--	----

Cantos para enseñar y aprender:
 experiencias de maestras/os de Guanajuato
Mireya Martí Reyes 121

Los profesores de danza del
 Instituto Politécnico Nacional (IPN) (1958-1988)
Roxana Guadalupe Ramos Villalobos 149

EDUCACIÓN, INSTITUCIONES Y GREMIOS

La organización de la enseñanza en la
 Escuela de Jurisprudencia de Guadalajara, 1862-1903
Uriel Margarito Gaspar y María Guadalupe García Alcaraz 175

La Escuela de Artes y Oficios de Jalisco (1887-1910)
Verónica González Villalobos 203

La Escuela Normal del Estado de Querétaro:
 sus orígenes, problemas y primeros métodos pedagógicos
José Martín Hurtado Galves y María Concepción Leal García 233

La escuela rural en el sur: federalización educativa, Misiones
 Culturales y pedagogía de la acción en Chiapas, 1921-1928
Ana Karla Camacho Chacón 269

Mis primeras letras: castellanizar y alfabetizar
 desde la escuela rural oaxaqueña
Salvador Sigüenza Orozco 293

Acerca de los autores 319

PRESENTACIÓN DE LA
COLECCIÓN *HISTORIA DE LA*
EDUCACIÓN EN MÉXICO

La historia es más que pasado. Nuestro presente es la suma de todo lo que fuimos, de lo que somos y lo que aspiramos ser. El futuro de todos nosotros está guiado por las decisiones que tomamos en cada momento de la vida y por lo tanto no es resultado de la casualidad o de la suerte. Somos lo que somos porque fuimos como fuimos y seremos lo que estemos dispuestos a construir en este presente, donde el contexto es determinante en las circunstancias y en la manera en como actuamos ante las adversidades y oportunidades que se presentan.

A nombre de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), me complace presentar la colección editorial *Historia de la educación en México*, que es resultado de un arduo trabajo de promoción de actividades, gestión de recursos y concertación de voluntades; acciones emprendidas por un grupo de intelectuales altamente comprometidos con el desarrollo del conocimiento en el campo de la historia de la educación. El tesón, entusiasmo y compromiso con que se han sumado a esta tarea de difusión del conocimiento es digno de resaltar y su resultado final se ve plasmado en cinco volúmenes temáticos –distribuidos en siete tomos– que dan cuenta de procesos, sucesos, instituciones y personajes que han forjado al sistema educativo en diferentes momentos y regiones del país. Su concepción no obedece a la intención de escribir “la historia de la educación en México”, sino que aspira a convertirse

en una mirada —de otras tantas que puede haber— acerca de los temas que abordan.

La apertura de un espacio de difusión como este ocurre en un año caracterizado por la incertidumbre, los cambios repentinos y la angustia de una sociedad que enfrenta una de las situaciones de salud más complejas de la historia reciente, a causa de la pandemia del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) que ha trastocado todos los aspectos de la vida social. En medio de este panorama complejo, las y los historiadores de la educación tenemos el deber de establecer esos vínculos entre pasado, presente y futuro, que nos permitan mantener el rumbo ante la adversidad. La historia debe servir para repensar los temas educativos, visualizar los desafíos que habremos de enfrentar en las próximas décadas y valorar el papel que el conocimiento histórico ocupa en los procesos de cambio.

Desde hace ya varias décadas, la comunidad académica que integra la SOMEHIDE ha demostrado estar a la altura de las circunstancias y contextos que toca vivir y este momento no podía ser la excepción. En el año 2002 un grupo de personajes destacados decidieron dar rumbo a las actividades que desde años atrás venían realizando para fortalecer al campo de la historia de la educación, y marcaron un precedente importante al constituir una asociación civil que desde entonces no ha dejado de crecer y transformarse.

Quienes conformamos el Consejo Directivo 2019-2021 asumimos el compromiso de continuar en ese camino y propusimos un proyecto que fuera lo suficientemente amplio como para movilizar el trabajo y voluntad de todos sus integrantes, en una tarea colectiva que sumara la experiencia de personajes que han sido pilares de nuestra asociación; con el ímpetu y la voluntad de las nuevas generaciones de historiadores que actualmente le dan nuevos bríos a este conglomerado académico y que —desde luego— son parte de la promesa de continuidad y cambio en nuestro campo de actuación profesional.

A principios del 2021 decidimos impulsar un proyecto editorial con el cual la SOMEHIDE cumpliera con el objetivo de fomentar la

creación, desarrollo y difusión del conocimiento en el campo de la historia de la educación; así como en la tarea ineludible de promoción y apoyo hacia la formación de calidad de nuevos investigadores y en la creación de espacios que coadyuven en la apropiación social del conocimiento (SOMEHIDE, 2002).

La apertura de espacios de difusión del conocimiento no es algo nuevo dentro de nuestra asociación. Entre los años 2004 y 2008 hubo un primer antecedente con la revista *Memoria, conocimiento y utopía* —que inicialmente funcionó a manera de anuario— encabezada por la doctora Oresta López Pérez y en su consejo editorial desfilaron las figuras más representativas del campo de la historia de la educación en ese momento (Alfonso, Ramírez y Rosas, 2016). Más adelante, en el 2006, la revista cambió a periodicidad semestral y se propuso convertirse en un medio de comunicación más ágil y frecuente entre la comunidad de historiadores, teniendo al frente del comité editorial a la doctora María Esther Aguirre Lora (Aguirre, 2006). Aunque la vigencia de la revista fue breve, pues dejó de publicarse en el 2008, constituyó el antecedente formal para la actual *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, que se publica ininterrumpidamente del 2013 a la fecha (Civera, 2013). Mención aparte merece el Encuentro Internacional de Historia de la Educación, que actualmente representa el espacio de diálogo más importante, no solo entre los mismos integrantes de la SOMEHIDE, sino entre los especialistas del campo a nivel nacional e internacional.

En esa línea de evolución de las publicaciones, el actual Consejo Directivo lanzó —en el 2019— una nueva revista electrónica denominada *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, que publicó un número retroactivo al 2018 y posteriormente acumuló tres números más. Su propósito ha sido convertirse en un espacio de difusión abierto e incluyente “donde todos puedan aportar algo que sirva para la consolidación de este campo de investigación tan importante para el desarrollo de la sociedad” (Trujillo, 2021, p. 13). En ese proceso de surgimiento de nuevas publicaciones, el factor de presión más importante ha sido el cambio en las dinámicas de producción

del conocimiento, en las cuales participan un mayor número de profesionales de la historia e historiografía de la educación, que demandan la apertura de espacios para dar a conocer sus hallazgos.

La tendencia de ampliación de medios de difusión no obedece solamente a factores externos. La evolución natural de la SOMEHIDE es un reflejo de la reconfiguración del campo de la historia de la educación, pues la participación de sus integrantes cada vez es más amplia y hoy “ha dejado de ser el grupo compacto de colegas que compartían utopías y proyectos. Actualmente los ideales se han cristalizado y la participación se ha vuelto numerosa, heterogénea y plural” (Trujillo, 2020, p. 12); donde naturalmente los espacios y proyectos con los que contábamos deben transformarse para que den cabida a las nuevas figuras que integran a una asociación de historiadores cada vez más representativa geográficamente.

Luz Elena Galván y Susana Quintanilla (2003) señalaban, en un volumen de la colección *La investigación educativa en México*, que en ese momento nos encontrábamos ante el nacimiento de una comunidad de historiadores de la educación dedicada a la recuperación escrita del pasado de una manera cada vez más elaborada. Transcurridos ya casi 20 años de esta afirmación, podemos decir que esa comunidad ahora se encuentra en pleno desarrollo y lo que podemos esperar es una renovación en las formas de acercamiento a las fuentes y en las miradas teóricas para interpretar el pasado. Aguirre y Márquez (2016) señalan que estos cambios se reflejan en las formas de hacer historia, pues se abandonó el enfoque centrado en los acontecimientos a otro que vislumbra estructuras y —actualmente— a uno

cuyo interés mayor es el estudio plural y diverso de los procesos pedagógicos y educativos. El trabajo historiográfico, en consecuencia, se desplazó de las estructuras a los actores; del sistema a las escuelas; de los procesos educativos generales a los procesos de la vida escolar; de las ideas a la construcción de discursos; de los casos a las políticas culturales, y de la identidad nacional a la construcción de identidades individuales y colectivas [p. 39].

En consonancia con la idea anterior, la colección editorial *Historia de la educación en México* viene a cubrir un hueco en los procesos de articulación del conocimiento a nivel nacional y se centra en estas nuevas formas de hacer historia con una mirada más incluyente y diversa. La colección reúne a un importante número de autores con diferentes perfiles académicos y procedencia institucional, que dan como resultado un producto académico bien elaborado y con pluralidad de visiones.

La tarea de emprender un proyecto de esta naturaleza no ha sido fácil. Primero fue necesario estructurar una propuesta editorial lo suficientemente sólida como para lograr que la mesa directiva de la SOMEHIDE diera su anuencia para avanzar en su implementación. Después hubo que lanzar una convocatoria interna, dirigida exclusivamente a miembros asociados de nuestra agrupación, para que realizaran las propuestas de coordinadores de volúmenes temáticos, quienes tendrían la responsabilidad de plantear una temática marco sobre la cual fuera posible identificar investigadores que eventualmente contribuyeran con propuestas de capítulos o que se pudieran sumar en las tareas de integración de dicho volumen.

En el proceso de designación de coordinadores de volúmenes temáticos se ocuparon los primeros meses del 2021. La respuesta de la membresía de nuestra asociación fue muy notable y se recibieron cinco propuestas que luego fueron discutidas al interior del Consejo Directivo y finalmente se decidió que las posibilidades del proyecto permitían darles cabida a todas.

La diversidad de temáticas corresponde con aspectos centrales de la historia de la educación que han tomado auge en los últimos años y el perfil de los coordinadores no dejaba duda alguna de que la aventura llegaría a buen puerto, pues todos cuentan con amplio reconocimiento, no solo al interior de la SOMEHIDE, sino en la comunidad de historiadores de la educación a nivel nacional. La doctora Guadalupe Cedeño Peguero propuso el tema de *Historia de la educación novohispana y decimonónica*; quien escribe esta presentación junto con los doctores Francisco Alberto Pérez Piñón y Salvador

Camacho Sandoval nos abocamos a *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones*; las doctoras Stefany Liddiard Cárdenas y Cirila Cervera Delgado y el doctor Guillermo Hernández Orozco se ocuparon de *La educación en México desde sus regiones*; mientras que las doctoras Ana María del Socorro García García y Julieta Arcos Chigo propusieron un volumen sobre *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*.

En la designación de coordinadores cabe resaltar la participación de la doctora Elida Lucila Campos Alba, quien venía impulsando nexos de la SOMEHIDE con el Centro Internacional de la Cultura Escolar —que atinadamente dirige el doctor Agustín Escolano Benito— para que se suscribieran acuerdos de cooperación entre grupos de investigadores de México y España. Inicialmente ya se había firmado un convenio entre ambas instituciones, pero el marco de este proyecto fue el espacio idóneo para dar forma a actividades concretas sobre las cuales pudiera iniciar esa dinámica de colaboración, y precisamente la quinta propuesta de la colección retomó el tema de *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España*.

Una vez delineado el eje de trabajo de la colección, el siguiente paso fue abrir una convocatoria pública, en la que tuvieran la oportunidad de participar académicos a lo largo y ancho del país, donde el único requisito sería la especialización de las y los autores en cada uno de los temas propuestos. Es de hacer notar el entusiasmo y difusión que los mismos miembros asociados de la SOMEHIDE dieron a la convocatoria —lo cual se refleja en el número de participantes— y el profesionalismo con que se sumaron al proyecto. En el periodo de mayo a agosto del 2021 se llevó a cabo la recepción de propuestas de capítulos y la sorpresa para el grupo de trabajo fue que se recibió cerca de un centenar de escritos.

La dinámica de trabajo en cada uno de los volúmenes estuvo marcada por sus coordinadores y la distribución de temas en algunos casos obedeció a un proceso planeado y organizado a partir de seminarios de trabajo, mientras que en otros la estructura estuvo

dada por la libre adhesión de los autores a las temáticas propuestas en las convocatorias individuales de cada volumen. Sin importar estas características, el resultado final fue un texto que concentra los avances, tendencias y perspectivas del campo de la historia de la educación desde diferentes miradas y enfoques.

La colección *Historia de la educación en México* viene a colocarse como una propuesta de trabajo que la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación pone en manos de la comunidad académica dentro y fuera de México, con el firme propósito de generar procesos de diálogo y de enriquecer nuestro campo investigativo. Estamos conscientes de que hay muchas temáticas más que merecen quedar plasmadas en otros volúmenes, pero cabe señalar que este es un primer ejercicio que esperamos que tenga continuidad para que nos permita seguir construyendo otras historias de la educación en México.

Dr. JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
Presidente del Consejo Directivo 2019-2021
Diciembre del 2021

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, M. E., y Márquez Carrillo, J. (2016). Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes de un terreno abierto. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance. 2002-2011* (t. 1, pp. 35-60). México: COMIE/ANUIES.
- Alfonso Garatte, M., Ramírez Hernández, G., y Rosas Díaz, K. (2016). Memoria, conocimiento y utopía. La primera revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México Hacia un balance. 2002-2011* (t. 2, pp. 329-351). México: COMIE/ANUIES.
- Civera Cerecedo, A. (2013). La Revista Mexicana de Historia de la Educación: la renovación de un proyecto. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), I-IV. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.18>.
- Galván, L. E., y Quintanilla, S. (2003). Prólogo. En L. E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González (coords.), *Historiografía de la educación en México* (pp. 21-23). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

SOMEHIDE [Sociedad Mexicana de Historia de la Educación] (2002). *Acta constitutiva* [Escritura numero cuarenta y cuatro mil ciento cuarenta y dos de la Notaría Número 13 del Distrito Federal]. Ciudad de México. Recuperado de: http://2020.somehide.org/wp-content/uploads/2020/02/estatutos_Notaria_palatino.pdf.

Trujillo Holguín, J. A. (2020). La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y los desafíos en la formación de nuevas generaciones de investigadores. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 9-12. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.342>.

Trujillo Holguín, J. A. (2021). Anuario Mexicano de Historia de la Educación y la pandemia. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 9-13. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.351>.

INTRODUCCIÓN

Los trabajos que conforman este volumen 3, *La educación en México desde sus regiones*, se adscriben al propósito de documentar la historia de la educación de acuerdo con las circunstancias que presenta cada región, en donde las fronteras pueden denotar también vinculaciones y son una muestra panorámica del devenir de los procesos educativos gestados en distintos espacios geográfico-temporales de nuestro país. Si bien no completamos una obra que cubra todas las entidades federativas, los capítulos dan cuenta de manera significativa sobre esta conformación al interior de la República mexicana.

Los capítulos se distribuyeron en dos tomos, en los que se refleja el interés de la comunidad de historiadores de la educación en México por los proyectos dictados a nivel general, a través del crisol de la identidad particular y propia, y las iniciativas que gestan personas y colectivos locales, conscientes de la transformación de las distintas regiones.

El volumen, en sus tomos I y II, concentra trabajos elaborados en los contextos de Chiapas, Chihuahua, Durango, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Veracruz y, por supuesto, la Ciudad de México. La totalidad de los textos se organizan en cinco temáticas: desarrollo educativo en sus diferentes épocas; educación y arte; educación, instituciones y gremios; fronteras y vinculaciones, y trayectorias, actores y magisterio.

Finalmente, como ejercicio inductivo, cada uno de los capítulos se centra en el análisis de la historia de la educación en el ámbito regional en donde se gesta. En ellos se profundiza en las condiciones del espacio geográfico, lo que les otorga un cariz específico

y diferenciador entre las demás posibles, para que, a la larga, las y los lectores puedan configurar un México diverso y, por lo mismo, extensamente rico, que invita a conocerle desde la historia de la educación.

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS
GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO
CIRILA CERVERA DELGADO

PRÓLOGO

MUCHOS MÉXICOS, MUCHAS EDUCACIONES

El tercer volumen de *Historia de la educación en México, La educación en México desde sus regiones*, constituye, para el lector no nacido en su suelo, una suerte de paralelo en el nivel del texto a lo que se despierta en el imaginario, de modo casi instantáneo, cuando de México se trata. Un libro con traza de continente para un país continente sería la primera manera de formular el impacto de una obra amplia, variada, generosa en matices, escalas geográficas y tiempos: un ejemplo, a través de sendos tomos, de que, en lo que a educación respecta, en este caso se cumple y ratifica esa fascinación reflejada en el título del clásico libro de Lesley Bird Simpson de 1941: *Many Mexicos*. La prosa gringa y emotiva del gran profesor de Berkeley señaló las peculiaridades de la compleja armadura geológica, geográfica y climática de México como punto de entrada para una interpretación afectuosa, aunque también crítica, de su historia y su cultura. Surge una reminiscencia de esa diversidad que impactó a Simpson cuando se emprende la lectura de los dos tomos que componen este volumen, ya que, si bien remiten a un dominio común que es la educación, también se trasluce en ellos la miríada de materializaciones de ideas pedagógicas, políticas educacionales, maestras y maestros, instituciones y actores, todos mediados por los temperamentos locales, en un viaje que se traza desde Baja California a Chiapas y que se domicilia cronológicamente en los siglos XIX y XX.

Compilado por las y los académicos Stefany Liddiard Cárdenas, Guillermo Hernández Orozco y Cirila Cervera Delgado, este volumen abarca una interesante diversidad de temas, estructurados en secciones, cada una de ellas compuesta de un número variable de contribuciones de investigadoras e investigadores. En los dos tomos figuran sendas secciones temáticas tituladas “Desarrollo educativo en sus diferentes épocas” y “Educación, instituciones y gremios”, que le brindan al conjunto del volumen una suerte de columna vertebral. A su vez, en el tomo I aparecen las secciones “Fronteras y vinculaciones” y “Trayectorias, actores y magisterio”, mientras que en el II se presentan contribuciones agrupadas bajo el rótulo de “Educación y arte”. No es tarea fácil, imagina el lector, darle coherencia a una tan amplia variedad de asuntos. Del mismo modo, tampoco debe haber resultado sencillo generar una estructura común para el conjunto de las contribuciones, lo que se manifiesta en que algunas siguen esquemas singularmente rígidos de formulación explicitando objetivos, contenidos, metodología y conclusiones, mientras que otras optan por un formato más libre (y más amable para el lector, agregaríamos). Imaginamos que esas diferencias obedecen a las distintas culturas académicas prevalecientes en espacios tan plurales como los que conforman el volumen. Del mismo modo, reflejan una tensión interesante (y, agregaríamos, ambivalente en sus consecuencias) en la producción en historia de la educación: la que existe entre académicas y académicos que escriben sobre ella desde un sitio epistemológico marcado a fuego por la educación como eje analítico y la de quienes lo hacen desde un lente propiamente historiográfico, cuya modulación integra más explícitamente dimensiones económicas, políticas y sociales. Esa tensión (a la que no queremos calificar como un problema, en el sentido popular y negativo que se le da a esta palabra) también produce textos con importantes matices en cuanto a su aproximación teórica y metodológica a las fuentes y, del mismo modo, disímiles en su toma de conciencia explícita y la correspondiente tematización respecto a la escala regional a la que atienden.

Los dos tomos que acá presentamos forman parte de una empresa mayor que alcanza cinco volúmenes y que puede considerarse, a primera vista, como el esfuerzo editorial más extendido del último tiempo por abordar una temática que, en el marco de una historiografía de la educación con sólido desarrollo como es la mexicana, ya ha recibido atención en ocasiones anteriores. Así, por ejemplo, baste señalar a título de ejemplo *Miradas a la historia regional de la educación*, obra coordinada por Lucía Martínez Moctezuma y Antonio Padilla Arroyo en el año 2006.

Una de las primeras constataciones que surge tras la lectura de los dos tomos que componen este volumen es el desafío conceptual implícito que supone plantearse la tarea de elaborar una historia de la educación que sitúe su objeto en el ámbito regional. En primer lugar, se debe remar contra la corriente de la tradición historiográfica que ha puesto en el meollo del deber de las y los historiadores la tarea de sustentar las bases de cohesión del Estado nación. Así, es sabido que las historias generales de la educación que probablemente más recordamos en primera instancia son aquellas que sirvieron al propósito de expandir la idea legitimadora de la educación como acción unificadora del Estado. Ello no es extraño, dado que la historiografía en general cumplió esa tarea durante el siglo XIX y buena parte del XX. Sin embargo, las profundas transformaciones que ha sufrido la disciplina en general y que se han dado en el campo específico de la historia de la educación en particular han llevado a un creciente desapego del ámbito estatal y nacional como marco de análisis. La misma crisis del Estado nación, atribuida entre otros factores a los embates de la globalización y a las presiones de localismos atizados por reivindicaciones desde las identidades territoriales, ha derivado en que haya un distanciamiento del viejo molde estatal y nacional en beneficio de otras escalas de análisis. Este volumen se inscribe, en buena parte de sus textos, en ese nuevo horizonte.

En un interesante texto publicado en una reciente compilación de estudios sobre la historia de la educación en Latinoamérica, la

investigadora mexicana Ariadna Acevedo advierte acerca de los riesgos implícitos en el abandono apresurado de la referencia del Estado y de la nación para el análisis histórico en educación. Partiendo de la base de que debe reconocerse el efecto vigorizador que ha provocado para la historiografía la liberación respecto a la jaula de hierro del Estado como concepto eje, Acevedo destaca qué es lo que se ha ganado con esa emancipación: “la idea de un Estado nación que unilateralmente diseña e impone la escuela pública moderna se ve cuestionada al mostrarse la participación de una diversidad de actores, cuyas acciones y ámbitos pueden romper con las dicotomías habituales de Estado versus sociedad; público versus privado; nacional versus extranjero” (Acevedo, 2019). Sin embargo, la pérdida de vista absoluta del ámbito de lo estatal y lo nacional pone en riesgo una comprensión más acertada e integral de los procesos que, gracias al abandono de la perspectiva tradicional, han emergido a la vista de las y los investigadores. Así, sobrepasar al Estado nación “por arriba” puede ayudar, sin duda, a comprender de mejor modo ciertos fenómenos que la historia global y la historia de las circulaciones o *entanglements* han iluminado: transferencias de ideas y bienes educativos, condicionamientos de políticas nacionales de educación, entre otros asuntos. Por otro lado, el desborde “por abajo” de la perspectiva centrada en el Estado nación faculta para observar con una nueva lupa analítica los fenómenos educativos en su dimensión local, provincial, regional, en la que es posible, por ejemplo, rescatar con mayor frecuencia la capacidad de agencia de actores concretos como gremios, grupos étnicos, sociedades, individuos, etc. Con todo, nunca debe dejarse de lado la complementariedad de las escalas de análisis, pues se corre el riesgo de caer en una historia marcada por el afecto del localismo, entendiendo a este en uno de los sentidos que nos señala el Diccionario de la RAE: “Preocupación o preferencia de alguien por determinado lugar o comarca” (RAE, 2021). Esto puede implicar unas anteojeras metodológicas, teóricas y epistemológicas que redunden en discursos reivindicadores de una singularidad que, usualmente, no es tal o no lo es tan radicalmente como se quiere presentar.

Dado el significativo número de capítulos que se incluye en los tomos de este tercer volumen, *La educación en México desde sus regiones*, resulta complicado referirse a cada uno de ellos en el espacio acotado de este breve prólogo. Abandonada esa idea, sí es más viable, en los próximos párrafos, hacer algunas referencias y comentarios sucintos a algunas contribuciones específicas, sin que, por supuesto, las omisiones a otras impliquen de manera alguna una minusvaloración de ellas. Lo que destacamos en lo que sigue obedece a temas especialmente relevantes que una historia desde perspectiva regional debe tener en cuenta.

Un asunto que emerge con naturalidad al pensar en una historia de la educación que privilegie la dimensión regional es la interrelación que existe entre localidad y metrópolis o, si se quiere adherir a enfoques más estructurales, entre periferia y centro nacional. El capítulo de autoría del profesor Misael Armando Martínez Ranero aborda este punto, en la medida que plantea una mirada que vincula lo regional con lo metropolitano, a propósito de las deficiencias sistémicas de la educación en Durango, las que empujaban a los estudiantes a migrar al Distrito Federal para continuar sus estudios superiores. A través del recurso de la historia oral, se recomponen los imaginarios regionales acerca de la movilidad social y las oportunidades de una mejor vida. Muy adecuadamente, el autor concluye que, en esta dialéctica entre provincia y centro, “la línea centralizadora del Estado mexicano fue tan trascendental para las regiones que, de manera simultánea, motivó los anhelos y generó las imposibilidades”.

La mirada regional se construye atendiendo al desarrollo de una realidad histórica que puede ser pensada como una urdimbre cuyos hilos son, aunque no siempre se tenga en cuenta, lo global, lo nacional y lo propiamente local, combinados en tonalidades y cantidades disímiles y contingentes al tiempo de su confección. La variación de lo general, del propósito declarado como currículo o saber de orden nacional, resulta interesante de observar en casos como el del Estado de México y la enseñanza de la botánica, disciplina de valor científico y punta de lanza de las concepciones moderniza-

doras a fines del siglo XIX e inicios del XX. En su estudio sobre el *Boletín del Instituto Científico y Literario "Porfirio Díaz"* (BICLPD), Rodrigo Vega y Ortega Baez da cuenta de la apropiación local de esos saberes para el caso de la educación mexiquense “mediante los programas de las asignaturas, los elementos teóricos y prácticos, la metodología botánica aplicada a la flora del Estado de México, las tendencias explicativas como el darwinismo y el lamarckismo, entre otros aspectos”.

Observar los desarrollos de los sistemas educativos desde los bordes del territorio involucra también una atención a los flujos fronterizos y, por ende, a la dimensión transnacional que puede adquirir la educación en espacios de transición y disputa de soberanía. En tal sentido, resulta interesante el aporte que se presenta en el capítulo escrito por la profesora Brenda Hernández Cazares, quien aborda el tránsito de la educación en Baja California desde un régimen con importantes grados de autonomía hacia uno sustentado en su federalización. En el escenario de las primeras décadas del siglo XX, la federalización o “mexicanización fue un reflejo de las preferencias de las familias y los niños por educarse en California, Estados Unidos; lo que a su vez fue un problema por las políticas educativas que se desarrollaron en esa zona como la ‘americanización’ de la población extranjera que estudiaba en escuelas estadounidenses”.

Un núcleo de problemas históricos que ha adquirido carta de legitimidad desde ya hace varias décadas es la reconstrucción comprensiva de las diferencias impuestas por las economías de género, que inciden en los destinos vitales de quienes quedan adscritos y adscritas a ellas en condiciones que deben obedecer como fragmentos dentro de una corriente mayor o atreverse a desafiar a contramano de la mayoría y la inercia. En el caso de las mujeres de Guanajuato durante buena parte del siglo XX, objeto del capítulo escrito por las profesoras Cirila Cervera Delgado y Mireya Martí Reyes con fuerte apoyo en testimonios orales, se deja ver el peso de los factores geográficos y económicos en la distribución de los

servicios educativos en la entidad, lo que los convierte en “más que una escenografía en la historia de las mujeres: son un guion que dicta la conformación de la trama vital. Los testimonios corroboran el peso que una categoría como el contexto geográfico y, por tanto, sociocultural, ejerce sobre la educación de las mujeres”.

El estudio de las formas de organización gremial y de la construcción de identidad profesional del magisterio es un campo que, por cierto, puede alcanzar importantes beneficios al ser mirado desde una perspectiva regional, en la medida que brinda espacios para narrativas que desenvuelven intrigas que fusionan lo individual, lo colectivo y un medio geográfico discreto. En su capítulo acerca de los profesores en el Estado de México, el destacado historiador Carlos Escalante Fernández entrega interesantes pistas acerca de cómo se despliegan “tácticas propias con el doble objeto de mejorar sus condiciones de trabajo y de vida y para ganar márgenes de acción frente a los mecanismos de vigilancia gubernamentales y la mirada escrutadora de los padres y madres de familia”. Un espacio de análisis acotado puede brindar mejores o más claros indicadores de la capacidad de agencia de un colectivo, en este caso los maestros, frente a los diferentes órdenes que buscan mantenerles en su calidad de actores subalternos.

En la multiplicidad regional de los muchos Méxicos, destacan escenarios complejos y desafiantes para las pretensiones universalistas de determinados discursos pedagógicos como sucedió, por ejemplo, con los territorios de Chiapas durante la década de 1920. Geografía desafiante, población de mayoría indígena, Chiapas fue un espacio complejo para la diseminación de las propuestas de la escuela activa inspirada en Dewey. La profesora Ana Karla Camacho Chacón destaca esos entreveros entre lo global y lo local al comentar que “los misioneros culturales, capacitados por quienes importaron y adecuaron la teoría pedagógica de Dewey en México, eran los encargados de difundir el conocimiento entre los maestros rurales del país. No obstante, las interpretaciones de los maestros rurales sobre los preceptos de la escuela de la acción eran diversos, pero

en su mayoría se manifestaban a favor de ella y de los resultados esperados, quizá con el afán de mostrarse comprometidos con los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública les proponía”. La enseñanza rural, un factor crítico en la historia de la educación mexicana, aparece en este estudio como una frontera dentro de la región chapaneca, siendo su expansión una trama compleja, llena de contradicciones, matices y vericuetos propios de la variedad humana y geográfica de los territorios.

Los asuntos que han sido destacados como parte de los nudos posibles de la trama de una historia regional de la educación mexicana no agotan, por supuesto, los temas presentes en estos dos tomos que componen el presente volumen. Simplemente dan cuenta de las posibilidades que abre a las y los investigadores la mirada desde los territorios y las oportunidades que se les brinda para enriquecer el campo disciplinario. Por supuesto que también la historia desde las regiones puede cumplir otras funciones como, por ejemplo, ser un soporte para la reivindicación, la celebración y la memoria de colectivos, individuos o instituciones que han marcado los trayectos educativos desde la región. Varios de los capítulos que forman estos dos tomos satisfacen esa labor, con grados distintos de entusiasmo laudatorio.

Un aspecto que recorre el conjunto de los dos tomos es la rica variedad de fuentes con las que las y los investigadores han elaborado sus contribuciones. Se aprecia que se ha empleado un repertorio de documentación de instituciones y organizaciones de la escala regional, las que permiten ver muchas veces el afloramiento de los matices locales respecto a las grandes líneas de la política educativa federal. Además, el uso de testimonios orales, en los casos que ha sido posible y pertinente, permite a quien se asome a estos textos la posibilidad de reconstruir la experiencia singular del hecho educativo, en sus distintas modulaciones, en el plano de localidades y espacios que tienen, a su vez, dimensiones y densidades institucionales muy diversas. Zonas desérticas, espacios de montaña, valles interminables, son los escenarios de la aventura de la escolaridad

republicana en tiempos que también son variables, yendo desde coyunturas muy acotadas de menos de una década a panorámicas de amplio espectro. En todas ellas, desde la óptica de lo regional y de las poderosas contradicciones entre capital, Estado nación y espacios locales, se hace nuevamente visible esos *muchos Méxicos* a los que aludíamos al abrir estas breves páginas introductorias a este esfuerzo colectivo, que merece justo elogio.

PABLO TORO-BLANCO
Universidad Alberto Hurtado, Chile
Santiago de Chile, enero del 2022

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Rodrigo, A. (2019). “Lo local, lo global y el persistente Leviatán. Las escalas en la historia de la educación”. En N. Arata y P. Pineau (coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y su enseñanza* (pp. 103-117). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- RAE [Real Academia Española] (2021). “Localismo”. En *Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario. Actualización 2021*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/localismo?m=form> (consulta: 27 ene. 2022).

DESARROLLO EDUCATIVO
EN SUS DIFERENTES ÉPOCAS

DISCURSOS Y PRÁCTICAS FORMATIVAS. PRECEPTORES Y PRECEPTORAS DEL ESTADO DE MÉXICO EN EL PORFIRIATO

Carlos Escalante Fernández

En este capítulo pretendo mostrar cómo a finales del siglo XIX los maestros del Estado de México generaron tácticas propias con el doble objetivo de mejorar sus condiciones de trabajo y de vida y para ganar márgenes de acción frente a los mecanismos de vigilancia gubernamentales y la mirada escrutadora de los padres y madres de familia.

El supuesto central que guía este trabajo es que en el Porfiriato maestros y maestras transitaron del aislamiento entre ellos y ellas a formas iniciales de organización y a prácticas individuales y colectivas que se fueron haciendo más comunes y frecuentes entre ellos y ellas, conformando así un conjunto de saberes propios, proceso que puede ser caracterizado como de formación de la profesión de enseñar. Por formación no me refiero en este trabajo al concepto en su sentido pedagógico sino para aludir a la experiencia de los sujetos sociales en el tiempo que les permite desplegar recursos ante la situación conflictiva por la que pasan en su condición de sujetos sociales subalternos.¹

¹ Acudo al concepto de formación acuñado por el historiador inglés E. P. Thompson en su conocida obra *The making of the English working class*, editada en 1963. Utilizo la versión en español de 1989 (Thompson, 1989). El concepto de formación puede aportar a entender cómo los y las que enseñan llegan a ser lo que son.

Los rasgos aquí presentados forman una parte de ese proceso de formación de quienes enseñan. Este proceso, que dio origen a saberes propios, se fue desarrollando a todo lo largo del siglo XIX e incluso la primera década del XX, en paralelo al proceso de conformación del sistema de educación, pero adquirió rasgos fundamentales en el periodo del Porfiriato, pues permitió asumir posiciones colectivas que en un momento posterior darían paso a organizaciones gremiales, momento que no es analizado en este trabajo por razones de espacio. El proceso estudiado va ligado a la creación institucional de preparación de maestros y maestras (academias pedagógicas, escuelas de artes y oficios y escuelas Normales).

Está por hacerse una investigación que muestre las dinámicas laborales de los preceptores experimentados pero no normalistas con la incorporación de los y las primeras egresadas de las escuelas Normales fundadas en Toluca a fines del siglo XIX. ¿Esta nueva configuración facilitó la comunicación entre los maestros y maestras?, o, por el contrario, ¿generó mecanismos de competencia que retrasaron la organización gremial? Las respuestas a estas interrogantes solo podrán darse a partir de investigaciones amplias y profundas que tomen a este proceso de formación en su conjunto. En este texto solo se muestran ejemplos indiciarios de esa conformación, que si bien se limitan a un periodo histórico, sugieren formas de aproximarse al estudio global del proceso mencionado.

DE ACCIONES COLECTIVAS Y DE DECISIONES INDIVIDUALES

La historiografía de la educación de la entidad ha coincidido en mostrar las condiciones difíciles en que vivían los preceptores en el siglo XIX. Poca estima social, salarios bajos, pagos atrasados y/o incompletos, descuentos por faltar a las academias, problemas con autoridades y/o padres de familia son algunos de los rasgos más comunes que conformaron la *experiencia* en la que desarrollaban su trabajo, la que condicionaba su accionar, y al mismo tiempo dejaba

margen de maniobra para intentar cambiar su situación laboral y sus condiciones de vida.²

Como se ha documentado con detalle (Escalante, 1989, pp. 145-169), en 1880 los preceptores de Toluca cerraron las escuelas de la municipalidad ante la falta de pago por parte del gobierno. Se trató de una acción colectiva inédita. Es muy probable que la comunicación entre los preceptores y la preceptora de la Escuela de niñas de la cabecera municipal y la decisión de cerrar los establecimientos haya ocurrido en la sesión sabatina de la Academia Pedagógica.³ Si bien en las dos horas de las sesiones se trataban temas pedagógicos, los paristas debieron aprovechar que se podían reunir y comentaron en la sesión o fuera de esta sus condiciones desesperantes porque llevaban varios meses sin recibir su pago. Comunicada la decisión al gobierno y cerradas las escuelas el 10 de febrero, el gobierno respondió de manera rápida y contundente y cesó a los 19 participantes (de 23 preceptores que trabajaban en escuelas de la municipalidad). Ante tal decisión gubernamental los preceptores dejaron de mantenerse unidos y buscaron salidas

² De la bibliografía existente sobre esta problemática, vale la pena revisar el libro de Bustamante (2014) sobre la primera mitad del siglo XIX en el Valle de Toluca y para el Porfiriato el libro de Bazant (2002). Para el caso de profesoras normalistas los textos de Campos (2016) y Castañeda (2020). Finalmente, para una mirada que abarca de fines del siglo XIX a las primeras décadas del siglo XX centrada en un municipio, véase el libro de Escalante (2014). Ejemplo de cómo las exigencias del gobierno y las inconformidades de las comunidades constituyen el marco en el que trabajaban los maestros en Bazant (1998).

³ Las academias fueron creadas por el gobierno para darles a los preceptores y las preceptoras preparación pedagógica y metodológica, dado que la gran mayoría de ellos eran “empíricos”, como se les denominaba comúnmente. Hacia 1894 ya tenían un arraigo importante en la entidad. Así un testigo de esa época, Aurelio J. Venegas, describía las funciones de la Academia de Toluca, por un lado facilitar la comunicación de las ideas y discusión de los principios educativos y “estudiar experimentalmente y discutir el valor de los diversos procedimientos metodológicos con el objeto de procurar el progreso de los métodos de enseñanza que se siguen en las escuelas primarias” (Venegas, 1993, p. 228).

individuales diversas, con el objeto de recuperar sus empleos. Algunos de ellos lograron su reincorporación en otras escuelas, en los siguientes meses. Incluso algunos de estos profesores paristas con los años lograron su jubilación. Al parecer, otros más dejaron de trabajar en escuelas, pues en el ramo de Instrucción del Archivo estatal han desaparecido. No faltó quien buscó —y consiguió— el apoyo de los padres y madres de familia de sus alumnos.

El caso de la preceptora Dolores Martínez es peculiar, no solo por ser la única mujer entre los paristas, sino porque decidió seguir enseñando. En 1880 tenía 26 años y once de trabajar ininterrumpidamente como preceptora, es decir, comenzó su carrera a los 15 años de edad. Hay indicios de que fue de las primeras preceptoras tituladas en la ciudad toluqueña (Méndez, 2007). Su título lo obtuvo del Ayuntamiento de México. Contar con el título de preceptora le permitía recibir un ingreso nominal de \$50.00 al mes (el más alto en la entidad para un preceptor o preceptora), aunque no siempre el gobierno le cubría ese monto.

Al ser cesada por haber participado en el paro, la señorita Martínez decidió abrir por su cuenta una escuela particular en el centro de la ciudad de Toluca, el Colegio de Nuestra Señora de la Luz para Niñas. Mediante anuncios impresos Dolores Martínez informaba la ubicación de su establecimiento “en el Primer callejón del Progreso o Jácome número 13”, además de que anunciaba que “los precios serán convencionales y bastante módicos” (Escalante, 1998, p. 165). Su escuela funcionó durante varios años, con asistencia numerosa de niñas. Ofrecía la educación primaria y la secundaria. Los ramos de la enseñanza primaria anunciados eran “Urbanidad, Lectura Ortológica, las cuatro reglas de aritmética (teórico-práctico), Escritura teórico-práctica, Doctrina cristiana, Gramática castellana (primera parte), Historia de México y Costura y tejidos de todas clases”, mientras que en la instrucción secundaria enseñaba “Bordados de todas clases, Gramática castellana íntegra, con análisis de sus cuatro partes, Doctrina explicada por García Mazo, Aritmética Métrico Decimal razonada por Oscos, Lógica por

Balmes, Álgebra por Vallejo, Geografía por García Cubas, Francés, teneduría de libros, Dibujo natural y de ornato y música vocal y de piano” (Escalante, 1998, p. 165).⁴

Su esmerado trabajo como preceptora le abrió puertas en otros lugares. Así, por ejemplo, fue llamada a la Escuela Normal de Nuevo León para ser jurado de exámenes de corte y confección (Nivón, 2005, p. 265).

El descalabro sufrido por Dolores Martínez con su cese de 1880 no le impidió continuar enseñando, aunque bajo otras condiciones acotadas por la condición de que su escuela era un establecimiento particular. Pero aprovechó sus saberes pedagógicos para conducir su establecimiento, sin las presiones que suponía estar en una escuela pública, aunque quizás con los apuros económicos por depender de las cuotas de los padres de sus niñas estudiantes.

Los preceptores paristas perdieron sus empleos y evidentemente no consiguieron mejoras económicas, ni garantías de pagos completos y oportunos. Las condiciones de falta de pago o su retraso, o percepciones recibidas incompletas prevalecieron durante los siguientes 30 años, tampoco hubo aumentos importantes en los salarios, pero ya no hubo cierres de escuelas para presionar a las autoridades. Lo anterior no significó la ausencia de otras formas de protesta menos visibles y desafiantes. Los siguientes ejemplos muestran algunas de esas acciones e ilustran lo complejo que resultó la participación magisterial en la trama de la escolarización en la entidad. Los ejemplos, tomados de maestros con muchos años de trabajo, tratan de dar cuenta de voces silenciadas, que reflejan prácticas, costumbres y creencias singulares que tuvieron un importante papel en esta trama. La experiencia de trabajo les ayudó a entender cómo manejarse ante las diferentes autoridades y defenderse de ellas.⁵

⁴ El listado de ramos de enseñanza permite apreciar las capacidades profesionales de la preceptora y sugieren el manejo de varios libros que seguramente poseía.

⁵ Conviene aclarar que dichos ejemplos están lejos de intentar generalizaciones válidas y solo pretenden contribuir a mostrar la utilidad explicativa de una

CLEMENTE ANTONIO NEVE
Y SU APELACIÓN A LA RESPONSABILIDAD

Respecto a la falta de pagos, hubo quienes visualizaron que con el cumplimiento cabal en su trabajo se tenía un argumento a favor del preceptor, lo que le evitaría problemas. Por ejemplo, el preceptor Clemente Antonio Neve, un profesor singular por sus múltiples iniciativas,⁶ en 1886, al iniciarse los trabajos de ese año de la Academia Pedagógica de Amecameca, que él presidía, ante la presencia del regidor del ayuntamiento y ante sus colegas de la municipalidad, sostenía que:

Somos preceptores de la Municipalidad, debemos asistir á las academias; si no queremos molestarnos, será mejor renunciar, y dejarle el empleo al que sepa cumplir. De aquí emana el atraso de los sueldos. Yó nunca he consentido que se me demore el honorario. Aquí en Ameca, nunca hé faltado á mis obligaciones de preceptor; abro la clase en los días festivos relijiosos, segun la ley, soy católico y tengo consiencia; y por lo mismo obedezco el precepto civil. Las academias no han fallado, conmigo un sábado. Luego tengo accion para exijir se me pague el sueldo puntualmente. Si otros preceptores lo toleran, yo siempre he de cobrar mi sueldo; si aqui se me demorare, ocurriré al Distrito de Chalco. Conozco mis derechos, he estudiado en el colejo secundario [*Libro de actas*].⁷

Clemente Antonio Neve hablaba desde su labor educativa de más de 30 años como maestro y desde sus logros: “poseo una

mirada centrada en la subalternidad. Lo que sí muestran es que, contrario a lo que se pudiera pensar, los maestros tuvieron un papel activo en la trama de la escolarización, contribuyendo a la formación de cultura escolar en la entidad.

⁶ El papel activo de Neve en las Academias y en la educación puede verse en Bazant (2002, pp. 274-311). Una mirada general de las academias en la entidad mexiquense en Padilla (2006). Está por aparecer la biografía de Neve (Bazant, inédito).

⁷ En las citas textuales se ha respetado la ortografía de la época. En este trabajo he recurrido a citas amplias como una manera de mostrar las expresiones utilizadas por los preceptores y preceptoras. Este recurso permite sugerir algunos de sus rasgos de pensamiento profesional.

biblioteca para el Majisterio, que me guía para mis funciones”. Desde su actitud caracterizada, según él, por la responsabilidad y cumplimiento como preceptor, pretendía generalizarla a los preceptores de su academia, a los “distinguidos académicos”⁸ les suplicaba “puntual asistencia; porque el mismo derecho que tenga uno de no asistir, tendremos todos. Si á algun preceptor se le exceptuare de que no asista; todos reclamaremos la misma preeminencia”. Neve aludía a las constantes peticiones de preceptores y preceptoras dirigidas a las autoridades municipales y estatales para no acudir a las sesiones sabatinas de la academia o que les permitieran llegar tarde por la lejanía de sus domicilios con respecto a la cabecera municipal, peticiones que Neve conocía por haber trabajado en diferentes municipalidades de la entidad. En numerosas ocasiones las peticiones de los preceptores encontraban justificación dada la falta de caminos adecuados, los que existían se volvían intransitables en época de lluvias. No obstante, generalmente el gobierno rechazaba las peticiones, salvo casos en los que les proponía dirigirse a la Academia de la municipalidad vecina que estaba menos distante que la cabecera a la que correspondía la escuela del preceptor petionario.

Además del cumplimiento responsable, Neve adicionaba la necesidad de que el preceptor tuviera el conocimiento de las leyes. Consciente de las críticas de habitantes de los pueblos, que continuamente decían: “vamos á echar al preceptor”, el presidente de la Academia hacía gala de su conocimiento de la organización legal de la educación:

Hoy las escuelas dependen de las Juntas Directivas; y sólo con plena justificación de causa, es separado el preceptor de su empleo. Por lo mismo, cuando en este Santuario de las Letras, lo quiso profanar una persona sin ningun carácter, elevé mi queja al Distrito, y acaso lo hubiera yo hecho ante la Junta Superior del Estado; pero no fue necesario. Hoy muy contento pronuncio mi discurso ante el representante de la instruccion primaria de la municipalidad. Y protesto que

⁸ Neve se refería a los preceptores de su municipalidad como “académicos” por acudir a la Academia Pedagógica que él presidía.

si otra persona ajena que no sea de las designadas por la ley, quisiere intervenir en mis actos de preceptor, me dirigire al Sr. Gobernador del estado, para que le imponga el castigo de su falta [*Libro de actas*].

Todos estos recursos narrados por Clemente Neve le permitían no solo defenderse frente a posibles lesiones en sus ingresos sino también contribuirían a mantener asegurado su ámbito de trabajo. Habría que agregar que Neve había logrado mantenerse en la enseñanza luego de la restauración de la República a pesar de haber sido condecorado por Maximiliano por su desempeño, aunque no consiguió mejorar sus bajos ingresos (Bazant, 2016).

LOS MAESTROS AUXILIARES PETICIONAN:

“NO ANHELAMOS IMPOSIBLES”

Evidentemente, la larga y conflictiva trayectoria de Neve le permitía moverse de esa forma, pero otros preceptores que no tenían su trayectoria y posición utilizaban tácticas diferentes. Es el caso, por ejemplo, de los maestros auxiliares primeros y segundos de las escuelas de primera clase de la ciudad de Toluca, quienes en 1906 decidieron dirigirse “respetuosamente” al Secretario General de Gobierno solicitando un aumento en sus percepciones. Lo interesante no es tanto su intento colectivo como los argumentos esgrimidos. Iniciaban su ocurso exponiendo “el problema delicadísimo, que aun en nuestros días, ni los mas grandes pedagogos, ni los legisladores adelantados del pensamiento moderno, han podido acertar satisfactoriamente en la práctica de nuestras escuelas”, pues “en el movimiento pedagógico, se han conformado en formular sus leyes como buenos filósofos”.⁹

Para los nueve auxiliares firmantes, “el maestro de escuela, en este campo difícil de elaboración educacional hace algo mas laborioso” y apelaban a lo dicho por “un pedagogo: entre saber

⁹ Las siguientes citas están tomadas de AHM, 1905-1909. Cabe observar que esta clasificación del archivo (que data de principios de 1990) ha cambiado, no pudiendo localizar el expediente para citarlo con la vigente.

y saber enseñar, entre el saber y saber transmitir media profunda diferencia”, por lo que

el maestro pues, si no necesita los conocimientos del sabio, sí los del pedagogo, porque la actual sociedad mexicana reclama y con justicia de nuestras escuelas oficiales primarias, todo perfeccionamiento armónico, para una vida futura, en el concierto individual como social.

De esta manera, proseguían:

el maestro de hoy, no es el de antaño, para llevar acabo la noble misión que se le ha confiado y que despues de haber pasado por varias faces evolucionando consagra toda una existencia honrada por cumplir con lo que dijera el filósofo Julio Simón: “El maestro ejecuta una operación por la cual un espíritu forma un espíritu, y un corazón forma un corazón”; ellos son los generadores del porvenir, que impulsados por un gobierno liberal y progresista, ha dispensado hasta aquí, toda su influencia y toda su protección superior á todo elógio.¹⁰

De allí que observaran “que hay circunstancias imperiosas y apremiantes en la vida práctica, que nos impulsan obligados, á mejorar nuestra situación, si no deplorable, si crítica”, pero además señalaban que

hay otras exigencias que con justicia el gobierno impone y la sociedad demanda y es que: el exterior del Profesor debe ser decoroso y presentable, tanto en la sociedad como en la escuela; y se pregunta ¿puede el Profesor, ser presentable ya no en sociedad, sino en la escuela, con el máximo sueldo de noventa y siete centavos diarios, unos y sesenta y cuatro centavos otros?

Con esta argumentación describían una imagen propia y colectiva.

Dado el modesto sueldo que disfrutamos, no anhelamos imposibles: nosotros que traemos la profesión como una herencia innata de la

¹⁰ Al parecer los preceptores auxiliares se refieren al filósofo y político francés Jules Simon (1814-1896), quien se formó en la Escuela Normal Superior de París. Interesante anotar el uso de un autor como recurso de autoridad pedagógica que le daba fuerza a sus argumentos.

clase desheredada de la fortuna, colaboradores humildes, obreros resignados y silenciosos en la magna obra de perfeccionamiento y progreso indefinido que el Gobierno se ha trazado [...] Y no obstante, las horas fatigosas de trabajo constante, comenzando de 8 a 12 A.M. y de 2 á 5 P.M., cubiertos por intermedios limitados de aparente descanso, hay quien denigre el noble empeño y difícil papel del maestro, predisponiendo ante la Superioridad, por hombres de mala fé e ignorantes y todo por un modesto sueldo ganado honradamente.

Por todo lo expuesto “lacónicamente” se decidían a acercarse a “nuestro caudillo del progreso quien justamente puede ver y apreciar desde tan alto criterio, serena imparcialidad y con mayor desinterés nuestras apremiantes necesidades” para “que se nos aumente un ovolo que justamente corresponda á nuestro trabajo, como protector de nosotros los maestros encargados de la escuela que es el taller que fortalece”.

La petición fue desoída, así que los maestros auxiliares siguieron ensayando otras alternativas para mejorar económicamente. Así, por ejemplo, uno de los firmantes, Isauro Mercado, se dirigía al gobierno unos años después, en marzo de 1909, solicitando “se sirva hacerme efectiva la recompensa que marca el artículo 152 de la Ley Orgánica vigente, por creerlo de justicia”.¹¹

El maestro se refería a la Ley Orgánica de la Instrucción Primaria en el Estado aprobada en 1897 y vigente en 1909. El artículo 152, incluido en el capítulo relativo a “Recompensas a los profesores”, señalaba:

Los profesores de las escuelas oficiales que hubieren llenado satisfactoriamente su encargo, distinguiéndose por su dedicación y empeño en la enseñanza, recibirán al terminar los primeros diez años de servicio, una medalla de bronce y un diploma, aumentándose á la vez el honorario que disfruten en una cantidad equivalente al diez por ciento de su monto: á los veinte años, se harán acreedores á una medalla de plata con el diploma correspondiente y á un aumento de

¹¹ El expediente, aunque es de 1909, está localizado en AHEM (1909[1905]). Las siguientes citas están sacadas de dicho expediente.

honorario que equivalga al veinte por ciento de éste; y á los treinta años de servicio, dicho aumento equivaldrá al treinta por ciento y la medalla que recibirá será de oro [Ley Orgánica].¹²

De acuerdo con la información que proporcionaba el maestro a las autoridades, este acababa de cumplir “diez años de estar en servicio como Pro.[fesor] de Instrucción Pública Primaria en el Estado; durante los cuales no se me podrá notar ninguna interrupción” y detallaba su trayectoria como profesor en escuelas de las municipalidades de Temoaya y Toluca. Durante esos diez años de trabajo el maestro había sido director de la Escuela de San Ildefonso y de Santo Domingo, ambas de la municipalidad de Temoaya (en el lapso de marzo de 1899 a enero de 1903) y auxiliar segundo en la escuela Urbano Fonseca de la ciudad de Toluca (de 1903 a 1906, con dos estancias de días en la escuela Hidalgo de la misma ciudad). Finalmente en agosto de 1906 había conseguido pasar a ser auxiliar primero en la escuela Morelos de Toluca, puesto que desempeñaba al momento de cumplir sus diez años de trabajo.

En ese lapso, los ingresos del profesor Mercado habían sido las siguientes:¹³ en su primera escuela, en 1899 recibía 39 centavos diarios, mismos que siguió ganando hasta 1903 cuando pasó a ser auxiliar segundo en Toluca, mejorando sus percepciones al recibir 64 centavos diarios, cantidad que continuó percibiendo hasta agosto de 1906, cuando aumentó sus ingresos a 97 centavos diarios al pasar de auxiliar segundo a auxiliar primero. Como se ve en su trabajo de profesor, hasta ese momento el profesor Mercado mejoró 58 centavos su percepción diaria, lo que anualmente significó pasar de percibir \$142.50 anuales en 1899 a \$419.75 en 1909. Con la respuesta afirmativa a su petición, Mercado pasó a percibir 11 centavos diarios más a partir del 8 de mayo de ese año.

¹² Cabe la pregunta sobre el origen de este premio: ¿Una concesión gubernamental o la respuesta gubernamental ante las presiones y peticiones de preceptores y preceptoras?

¹³ Los datos de los salarios del preceptor Mercado están tomados de los Presupuestos de Egresos del Tesoro Público de 1898 a 1909 contenidos en diversos tomos de la Colección de Decretos del Ejecutivo.

Un obstáculo significativo para la unidad de los preceptores y de las preceptoras estaba en la clasificación jerárquica que los estructuraba en las escuelas, jerarquía que se traducía igualmente en salarios muy diferentes y contrastantes. La institucionalización de un “tabulador de sueldos” hacía que estos fluctuaran “entre \$0.26 centavos diarios (aunque en Sultepec y Temascaltepec había salarios de \$0.19) y \$1.60 [...] según fuera el nombramiento de auxiliar, profesor o director; su desempeño en escuelas de tercera, segunda o primera clases, y su género, masculino o femenino, porque el primero siempre tuvo remuneraciones más elevadas” (Bazant, 2002, p. 249). Tales diferencias se pueden apreciar en los diferentes ejemplos de este trabajo.

La falta de pagos a los preceptores y las remuneraciones tan bajas ocasionaban el cierre constante de establecimientos escolares, sin que a las autoridades les pareciera preocupar demasiado. En contraste, existieron numerosos pedidos de los vecinos de muchos pueblos de la geografía del Estado de México que exigían un maestro para sus hijos. Singular resultó el caso de los vecinos del pueblo de Santo Tomás Atzinco en Tlalmanalco, quienes en 1894 exigían al gobierno un maestro

cuyos conocimientos, aptitudes y dedicación redunden en bien de nuestros hijos, pues los profesores que han estado al frente del plantel *debido tal vez al corto sueldo de que disfrutaban* no han correspondido a los vehementes deseos de los padres de familia para que sus hijos lleguen en cuanto sea posible á poseer verdadera y sólida instrucción [citado en Padilla, 2013, p. 127; las cursivas son mías].

PARA MEJORAR ECONÓMICAMENTE

No todos corrían con la misma suerte que el maestro Isauro Mercado en cuanto a mejoras salariales, tal como se mostró en el apartado anterior. Así, por ejemplo, Isaías Domínguez, maestro en la cabecera de la municipalidad de Temoaya, quien en el mismo año de 1909 cumplía diez años de trabajo, siguió el mismo procedimiento que

su colega de Toluca.¹⁴ Su primera carta fue escrita el 12 de marzo pidiendo “el aumento de sueldo a que alude el art. 152 de la Ley”. La respuesta del oficial mayor de Gobierno dirigida al presidente municipal de Temoaya, cuatro días después, le decía al presidente que recomendara al profesor que “haga una relación detallada de los servicios que halla prestado con expresión de las fechas respectivas, puntos donde están establecidas las escuelas que tuvo á su cargo, causas que motivaron su separación de ellas y en general todos los datos que se relacionen con sus propios servicios”.

El maestro Domínguez contestó el 23 de marzo, cumpliendo con lo solicitado por el gobierno. Por su carta nos enteramos de que había comenzado a trabajar a principios de marzo de 1899 en la Escuela Oficial de la Ranchería de Trojes, en Temoaya, permutando a la escuela de San Lorenzo Oyamel, Temoaya, donde estuvo hasta 1902 en que pasó a servir en la escuela de San Pedro de la misma municipalidad. Dos años después pasó a la escuela de la Hacienda de Buenavista, también en Temoaya, donde sirvió unos meses para pasar a la escuela de San Andrés en la municipalidad de Toluca en 1906 y en 1907 a la de Tlachaloya, de la misma municipalidad, para de allí pasar en abril de 1908 a trabajar en la Escuela de la Cabecera en Temoaya.

Al no recibir respuesta, el 13 de abril Domínguez volvió a dirigirse al secretario general de gobierno pidiendo “el acuerdo correspondiente”. El 23 de abril, el secretario de gobierno recibió un informe de Antonio Albarrán, quien fue encargado por el gobierno para verificar la trayectoria laboral del profesor, en el que se señalaba que el profesor Domínguez “tuvo una interrupción de un mes diecinueve días, que fué cuando renunció la escuela de San Pedro y se hizo cargo de la de Buenavista” y “tocante á los servicios [del profesor], son satisfactorios, toda vez que no se encontró nota alguna que manifestara lo contrario”.

¹⁴ Los datos del preceptor Domínguez están tomados del mismo expediente en el que se localizó la solicitud del profesor Mercado.

Con esa información, el 7 de mayo el secretario de gobierno contestó al presidente municipal de Temoaya para que le manifestara a Isaías Domínguez que “como resultado de su solicitud de 23 de marzo último [...] que teniendo en cuenta lo dispuesto por el artículo 105 del Reglamento interior de las escuelas en relación con el artículo 152 de la Ley Orgánica de la instrucción primaria vigente, no es posible conceder lo que pide, pues tiene una interrupción en sus servicios de cuarenta y ocho días”.¹⁵

La interrupción aludida había sido reconocida por el profesor en su carta de petición al señalar que tan luego como había renunciado a la escuela de San Pedro (el 25 de abril de 1904) “solicitó la Escuela Oficial de la Hacienda de San Buenavista, la cual recibió el día quince de junio de mil novecientos cuatro, como la Superioridad tardó algunos días para resolver la solicitud de Buenavista esta fue la causa de que el referido Profesor estuvo fuera de servicio durante un corto lapso de tiempo”.

La carta del profesor Domínguez también refleja las acciones del firmante para mejorar, cambiando de escuelas. De su primer establecimiento (Las Trojes) “como la inscripción era muy poca y la asistencia menos”, “permutó” a la de San Lorenzo Oyamel en la que estuvo poco más de dos años; sabiendo que la escuela de San Pedro estaba vacante solicitó su cambio “por encontrarse esta escuela más próxima a su domicilio”, escuela en la que estuvo menos de dos meses y renunció “motivo a que no comprendía muy bien el idioma del pueblo”, para solicitar la de Buenavista, de la que salió a los diez meses para la de San Diego que “se encontraba vacante y el sueldo que se disfrutaba era un poco más”.

¹⁵ El artículo 105 del Reglamento Interior de las Escuelas de Instrucción Primaria del Estado de México, aludido en la respuesta, señalaba que “para obtener las recompensas de que hablan los artículos 152, 153 y 154 de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria, se requiere haber ejercido honorablemente su cargo de profesor o profesora de establecimientos oficiales durante el tiempo que señalen esos artículos, sin que haya habido en él más interrupciones que las motivadas por licencias concedidas á causa de enfermedad justificada” (Reglamento).

Nuevamente “con el interés de mejorarse en el sueldo”, dejó a los diez meses la escuela de San Diego para ir a la de San Andrés en Toluca, escuela en la que estuvo casi dos años, para pasar en diciembre de 1907 a la de Tlachaloya, “que estaba un poco más cerca del lugar de su residencia”, conviniendo con su colega en permutar. Finalmente a la escuela de la cabecera de Temoaya llegó en abril de 1908 porque en el camino de su casa a la escuela de Tlachaloya “había algunas barrancas que en tiempo de lluvias aumentaban su corriente, lo cual le impedían el paso”. Este último cambio le significó al maestro pasar su salario de 64 centavos diarios a 80.

No obstante, el profesor no pudo conseguir su aumento por diez años de trabajo. En esos años sus ingresos habían aumentado de 26 centavos diarios que percibía en su primer empleo en 1899 a 80 centavos diarios en 1909.

Más grave resultó la negativa que le dieron al profesor auxiliar de la escuela de la cabecera de Jocotitlán, que solicitaba su jubilación (artículo 154 de la Ley Orgánica de Instrucción) por hallarse “debilitado de mi cerebro á consecuencia del trabajo escolar que he ejercido durante treinta años en las Escuelas Oficiales de 3ª clase para niños de Cheje y Citandeje [sic]” y en la de segunda clase de la cabecera referida, ya que ya no podía “continuar en el desempeño de mis labores escolares”. El gobierno detectó una interrupción en sus labores y no encontró registrada su presencia en una de las poblaciones mencionadas por el profesor, por lo que resolvía “que no ha lugar á lo que solicita”.¹⁶ Así que el preceptor enfermo y sin condiciones para seguir laborando enfrentó la dura realidad de haber sido negada su justa jubilación. Lamentablemente no ha sido posible encontrar información personalizada para saber lo que sucedió con este experimentado preceptor, ¿siguió trabajando en la escuela?, ¿cómo aseguró su vejez?

¹⁶ La solicitud y respuesta mencionadas se localizan en el mismo expediente de Mercado y Domínguez. Sobre los preceptores y preceptoras de Jocotitlán, véase Escalante (2014).

RECAPITULACIÓN

Los ejemplos anteriores no son sino una pequeña pero ilustrativa muestra que refleja las penurias y sinsabores de los maestros y de sus intentos por salir adelante. Esos intentos, como se ha mostrado, pasaron por una variada gama de acciones cuyo denominador común estaba en la defensa de lo que consideraban sus derechos, independientemente de que estos estuviesen o no asentados jurídicamente.

No obstante las reiteradas negativas gubernamentales a sus peticiones y las condiciones difíciles de vida y trabajo, muchos maestros y maestras continuaron educando a la niñez en la entidad, por lo que queda por documentar evidencias que permitan contestar a preguntas como ¿por qué los preceptores siguieron trabajando como tales? y ¿qué otros ingresos complementaban su escaso salario?

Igualmente queda pendiente complementar esta mirada con las formas en las que los preceptores y las preceptoras adquirirían sus conocimientos pedagógicos, especialmente los de metodología de la enseñanza. Hacen falta estudios específicos sobre el funcionamiento y contenido desarrollado en las Academias Pedagógicas. En varios municipios de la entidad están resguardadas las actas de las sesiones que año con año se realizaban en la entidad y que eran redactadas por el secretario de la Academia. Tal documentación constituye una fuente primaria que aún no ha sido suficientemente utilizada. Su uso contribuiría a conocer más sobre la formación (en sentido thompsoniano y en sentido pedagógico) de quienes abrazaron la tarea de enseñar.

Saberes pedagógicos y experiencia vivida en sus condiciones para ejercer la tarea de educar constituyeron el fondo de recursos que los formó como grupo socio-profesional. En el siglo XX, nuevos contextos les dotarían a profesoras y profesores de nuevos recursos para ejercer con dignidad la noble actividad de enseñar a niñas, niños y jóvenes, sin renunciar a exigir mejores condiciones de trabajo y sueldos suficientes para poder sostener a sus familias.

REFERENCIAS

- AHEM (1905-1909). [Fondo Educación pública, vol. 1, exp. 11, clave 8100].
- AHEM (1909[1905]). [Fondo Educación, Serie Primarias, vol. 38].
- Bazant, M. (1998). Los inspectores y los vecinos de los pueblos determinan la suerte de los maestros mexiquenses: 1874-1910. En P. Gonzalbo (coord.), *Historia y nación. I Historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp. 63-87). México: El Colegio de México.
- Bazant, M. (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*. Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán.
- Bazant, M. (2016). Espacios lugares e imágenes en la construcción biográfica. El maestro Clemente Antonio Neve durante la época de Maximiliano. *Desacatos*, (50), 28-51.
- Bazant, M. [inédito]. *Caminos docentes. Entre abonos, injertos y venenos: Clemente Antonio Neve (1829-1905)*. Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense.
- Bustamante, J. (2014). *Escuelas en tiempos de cambio: política, maestros y finanzas en el Valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX*. México: El Colegio de México.
- Campos, E. (2016). Silvina Jardón Tuñón. Pionera de la educación preescolar en el Estado de México. En *Educadoras y maestras* (vol. 2, pp. 103-138). México: Instituto Nacional para el Estudio de las Revoluciones en México.
- Castañeda, E. (2020). Maestras normalistas de la Escuela de Artes y Oficios del Estado de México: honorables, de buen comportamiento y buenos servicios (1889-1910). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, (15), 20-39.
- Escalante, C. (1998). Entre la protesta colectiva y la indecisión individual. En C. Escalante y A. Padilla, *La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo en el Estado de México* (pp. 145-179). Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México/Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.
- Escalante, C. (2014). *Mazahuas, campesinos y maestros. Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)*. Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense.
- Ley Orgánica de la Instrucción Primaria en el Estado. En *Colección de decretos del Ejecutivo y el Congreso del Estado*, t. XXV.
- Libro de actas del Academia Pedagógica de la Municipalidad de Amecameca á cargo del Preceptor con Privilegio Clemente Antonio Neve Según la ley del Estado de México; cuyos trabajos se verificaron desde Enero hasta Diciembre del año mil ochocientos ochenta y seis*. Amecameca.
- Méndez, A. (2007). *Todo gran viaje inicia con el primer paso: el Instituto de Morelos y las mujeres en Toluca, 1868-1873* [Tesis de Licenciatura]. Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.

- Nivón, A. (2005). *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Padilla, A. (2006). Academias de preceptores en el Estado de México: espacios de construcción del saber pedagógico en el Porfiriato. *Perfiles Educativos*, 28(114), 37-60.
- Padilla, A. (2013). Voces y actores, espacios y bocetos. La educación elemental en el Estado de México a fines del siglo XIX. En A. Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico* (pp. 85-130). Zinacantepec: México, El Colegio Mexiquense.
- Reglamento interior de las Escuelas de Instrucción Primaria del Estado de México (1899). En *Colección de decretos expedidos por el Décimo Octavo Congreso Constitucional y por el Poder Ejecutivo*. Toluca: Oficina Tipográfica del Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios.
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Venegas, A. (1993). *Guía del viajero en Toluca* [edición facsimilar de la edición de 1894]. Toluca, Instituto Mexiquense de Cultura.

LA MODERNIDAD EDUCATIVA DEL PORFIRIATO EN UNA REGIÓN DEL ESTADO DE MORELOS: LOS ALTOS

Héctor Omar Martínez Martínez

El régimen de Porfirio Díaz tuvo entre sus principales propósitos el desarrollo del país. México, después de obtenida su independencia de España en 1821, se caracterizó por la inestabilidad política y económica producto de diversos levantamientos armados e invasiones extranjeras, los cuales costaron al país la pérdida de una porción territorial y la ausencia de un gobierno fuerte. Ante este panorama, Díaz consideró necesario llevar “orden y progreso” a todos los habitantes del territorio nacional y mostrar al exterior una imagen de México como nación próspera y civilizada.

En materia educativa, a lo largo del siglo XIX y principios del XX el mundo experimentó varios cambios. Por ejemplo, la industrialización en Inglaterra y Alemania propició la necesidad de tener una mejor preparación en diversos oficios así como atender a los hijos de aquellas madres trabajadoras para que no estuvieran en las calles vagando y asistieran a la escuela.

El México del Porfiriato, frente a los sucesos educativos mundiales, buscó la manera de mejorar la situación de su población que era mayoritariamente indígena, rural, monolingüe, con niveles altos de analfabetismo y apartada de las principales ciudades del país. Para lograr este objetivo era necesario modernizar la nación y la educación fue considerada como factor importante para lograr

dicho cambio.¹ Así lo expresó Joaquín Baranda, ministro de justicia e instrucción pública:

Ese progreso tiene que descansar en la escuela: fundarse en la instrucción popular; pero en la escuela Nacional, en la instrucción homogénea, dada a todos y en toda la extensión de la república, al mismo tiempo, en la misma forma, según un mismo sistema y bajo las mismas inspiraciones patrióticas que deban caracterizar la enseñanza oficial [Hermida, 1975, p. 59].

Lo que se entendía por modernidad educativa en el Porfiriato, se discutió en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (diciembre de 1889-marzo de 1890) y en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (diciembre de 1890-febrero de 1891). Los participantes de estos eventos aprobaron resoluciones sobre algunas problemáticas educativas en el país, principalmente en las áreas de higiene, obligatoriedad, laicismo, emolumentos, formación de maestros, educación de párvulos, materiales y mobiliario de uso en las escuelas, entre otros temas como bases de la educación nacional.

Tyack y Cuban (2001) manifiestan que cuando se habla de reformas educativas estamos mencionando esfuerzos planeados para modificar las escuelas con el objeto de corregir los problemas sociales y educativos percibidos. Por lo regular, estas reformas provienen de grupos que se organizan y disputan con otros la política de la educación expresando sus valores y defendiendo sus intereses sobre las escuelas.

Para los autores citados, el “progreso” aparece como una “marcha hacia adelante”, en cualquier época y país. Por lo tanto, a la existencia de “mejores escuelas” se espera desarrollar al mismo tiempo una “mejor sociedad”. Sin embargo, en este proceso están

¹ El concepto “moderno” se encontraba vinculado con el término “progreso”. En nuestro periodo de estudio se realizó la industrialización del país, favorecida por la inversión extranjera y el desarrollo de las vías de comunicación, especialmente el ferrocarril.

involucrados varios aspectos, entre los cuales destaca las regiones geográficas donde se ubican las escuelas.

Al respecto, Antonio Padilla (2006) señala que los estudios regionales han permitido el uso de nuevas fuentes de estudio, análisis e interpretación de la educación en espacios que anteriormente no habían sido objeto de interés por parte de los investigadores, permitiendo cuestionar “las bases y las tesis sobre las cuales se ha edificado una historia educativa oficial que tiene como eje la formación de un sistema educativo homogéneo”.

Por lo tanto, para observar los alcances del proyecto educativo del Porfiriato es necesario acercarse a los actores vinculados con la educación que en aquella época tenían que implementar las resoluciones de los congresos nacionales de instrucción pública en las escuelas donde prestaban sus servicios. Así pues, este trabajo tiene como objetivo observar la implementación y dificultades que enfrentó esa modernidad educativa en una región en específico del país: los Altos del estado de Morelos.

La razón por la cual decidimos acercarnos a esta región reside principalmente en que durante el periodo de estudio (1889-1910) estaba conformada por una población mayoritariamente indígena, católica, dedicada a una diversidad de oficios, pero también ligada al trabajo en las haciendas. En términos educativos, durante el Porfiriato la región de los Altos contaba con escuelas de niños, niñas y mixtas, e incluso el ayuntamiento de Tlayacapan —ubicado en nuestra zona de estudio— posee un archivo que contiene varios documentos del rubro instrucción pública que son una valiosa guía porque fueron escritos por directores de escuelas, presidentes municipales y juntas de vigilancia. Todos ellos tuvieron un contacto directo con los educandos y las problemáticas de las escuelas, que nos permiten conocer cómo vivieron el proceso de la modernidad educativa del Porfiriato en esa región del estado de Morelos.²

² Carlos Escalante (2006) hace mención de que algunos archivos municipales no resguardan información debido a que fue destruida deliberadamente, por

Con esta propuesta, nos enfrentaremos a una serie de cuestiones que tienen que ver con la vida diaria en las escuelas de los Altos de Morelos donde los personajes mencionados trataron de llevar a la práctica la modernidad escolar de Porfiriato. Para esto, observaremos tres temas que fueron los más recurrentes en la información disponible de nuestra región de estudio y que señalan una preocupación de las autoridades correspondientes desde el ámbito escolar. A partir de las problemáticas expresadas fue como se construyó la región educativa que estudiaremos a lo largo de este trabajo,³ el cual contiene la siguiente división de apartados: en primer lugar presentaremos las características más importantes de nuestra zona de estudio para el periodo señalado; posteriormente mostraremos el primer tema que se refiera a las condiciones de higiene de las escuelas, para después tocar la situación del mobiliario y, por último, la cuestión en torno a la obligatoriedad.

Al final se darán algunas consideraciones finales de lo que fue este trabajo. Es importante señalar que una de las principales fuentes de información, como mencionamos anteriormente, son documentos oficiales de la época que fueron dirigidos a la presidencia municipal de Tlayacapan, que a pesar de contener aspectos propios de la vida escolar como listas de asistencia e inventarios, también muestran las contradicciones de la modernidad educativa que tanto se anhelaba para el país desde la región de los Altos en el estado de Morelos.

descuido, negligencia o robo; pero en caso de existir fuentes disponibles al público, estas cobran importancia desde una escala municipal para acercarse a la historia regional de la educación.

³ Lucía Martínez y Antonio Padilla (2006) señalan que la construcción de “regiones educativas” tienen diversas maneras de abordarse. Entre los ejemplos que proporcionan en su obra podemos mencionar los niveles de alfabetización, problemas lingüísticos, financiamiento de las escuelas, prácticas en la formación de maestros, entre otros factores, que permiten conocer los procesos educativos desde las periferias.

LA REGIÓN DE ESTUDIO: LOS ALTOS DE MORELOS

El estado de Morelos se formó como entidad federativa en 1869 y durante el periodo del Porfiriato estuvo dividido para su administración política en seis distritos: Cuernavaca, Yau-tepec, Morelos, Jonacatepec, Jojutla y Tetecala. Cada uno de ellos comprendía diversos pueblos, haciendas, ciudades, villas y rancherías.

Desde el punto de vista educativo, el gobierno morelense presentó un informe que proporciona la cantidad de escuelas que existían en las principales poblaciones de los distritos mencionados durante el año de 1889 –fecha en que se llevaron a cabo los Congresos Nacionales de Instrucción Pública en México– y que presentamos en la tabla 1.

La información de la mencionada tabla hace referencia a la administración político-educativa que mantenía el estado de Morelos durante el Porfiriato, donde podemos observar la abundancia de escuelas mixtas, seguidas de las escuelas de segundo grado para niños y niñas. Solamente las escuelas de primer grado estaban ubicadas en las cabeceras de distrito.

En el aspecto geográfico, Héctor Ávila (2002) expone en su obra la estructura territorial del estado de Morelos en 1910, dividida en cinco regiones a partir de las haciendas, pequeñas propiedades y terrenos comunales; estas son la región centro-sur, oriente, poniente, sur y por último la norte que comprende los Altos. Esta última se caracteriza por ser un espacio montañoso y por sus bosques de clima templado de los cuales se producían cantidades importantes de papel, carbón y leña. No contaba con haciendas, pero la mayoría de sus tierras eran de propiedad comunal donde se practicaba una agricultura de temporal. En esta zona, por su elevada altitud, se forman corrientes hídricas que bajan por gravedad y sirven para regar los campos del sur del estado.

Un personaje de la época, Cecilio Robelo (1999), visitó la región de los Altos durante el Porfiriato y señaló que a los moradores de esa zona montañosa “no les queda ni el recurso de la agricultura” debido a que sus campos “son muy áridos”. Sin embargo, la

Tabla 1. Escuelas públicas de primero, segundo y tercer grados en el estado de Morelos.

Municipalidades	Escuelas públicas					Total de escuelas públicas
	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Mixtas	
CUERNAVACA	1	1	3	3	14	22
Tepoztlán			1	1	6	8
Jiutepec			3	3	2	8
Xochitepec			2	2	6	10
YAUTEPEC	1	1	1	2	6	11
Tlayacapan			4	4	4	12
Totolapan			1	1	3	5
Tlalnepantla			1	1	1	3
MORELOS	1	1			9	11
Yecapixtla			2	2	7	11
Ayala			2	2	8	12
Ocuituco			3	3	6	12
JONACATEPEC	1	1			2	4
Zacualpan			1	1	5	7
Jantetelco			1	1	2	4
Tetelilla			2	2	4	8
Tepalcingo			1	1	2	4
JOJUTLA	1	1	1	1	3	7
Tlaquiltenango			4	4	7	15
Tlaltizapán			2	2	9	13
TETECALA	1	1			3	5
Miacatlán			3	3	3	9
Amacuzac			2	2	2	6
Coatlán			1	1	3	5
Mazatepec			1	1		2
Puente de Ixtla			2	2	4	8
<i>Totales</i>	6	6	44	45	121	222

Fuente: Elaboración propia a partir del cuadro sinóptico de Instrucción Primaria del Estado de Morelos para el periodo del 1° de enero al 31 de diciembre de 1889.

“necesidad” había engendrado la industria consistente en platería, cohetería, talabartería, fabricación de sombreros y velas de cera; además de que algunos vecinos de la zona se iban a vivir al campo o a las haciendas “de Tierra Caliente” con sus respectivas familias.⁴ La mayor parte de la población —19,121 habitantes— era indígena, siendo descrita por Alfonso Luis Velasco (1999, p. 47) como católica, hablantes del “mexicano” y castellano.

A pesar de que el ferrocarril —símbolo del progreso— pasaba por varios municipios de los Altos de Morelos, los habitantes de nuestra región de estudio padecieron de limitaciones económicas y mostraron incapacidad para pagar la contribución de instrucción pública, de acuerdo con la información disponible en el archivo.

Retomando el trabajo de Ávila (2002), la construcción que hace de región de los Altos de Morelos para finales del Porfiriato comprende los actuales municipios de Huitzilac, Tepoztlán, Tlalnepantla, Totolapan, Atlatlahucan, Yecapixtla, Ocuituco y Tetela del Volcán, así como la parte alta del bosque de Cuernavaca y una porción territorial de Tlayacapan.

En lo que respecta a nuestra región educativa de estudio, una porción pertenecía al distrito político de Yautepec, pero la investigación ha sido construida a partir de los documentos que escribieron y dirigieron a Tlayacapan los presidentes municipales, directores, ayudantes de escuelas, ayudantías y juntas de vigilancia. El mapa de la figura 1 señala la ubicación aproximada de los lugares mencionados para esta investigación.

En la región de los Altos de Morelos mostrada en el mapa de la figura 1 tenemos la presencia de 31 escuelas repartidas del modo siguiente: 11 escuelas en Yautepec, 12 en Tlayacapan, 5 en Totolapan y 3 en Tlalnepantla. De ese total, siete se encontraban

⁴ Arturo Warman (1978) señala que acceder al trabajo dentro de la hacienda en ocasiones no era sencillo, por lo que se necesitaba “ser conocido” y volver año tras año a la misma hacienda. Esto ocasionaba que algunos padres se llevaran a los hijos para que “los fueran distinguiendo” y con un poco de suerte fueran contratados como aguadores.

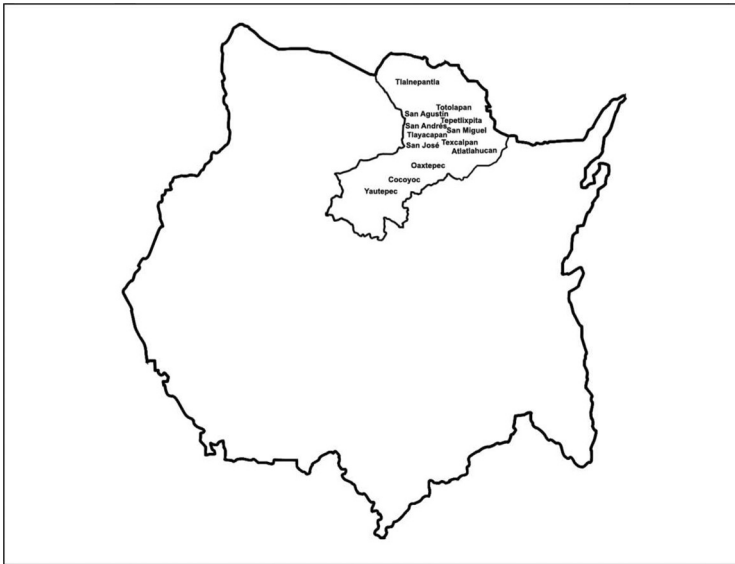


Figura 1. La región educativa de estudio.

Fuente: Elaboración propia a partir de AHT.

Tabla 2. Escuelas en la región de estudio, 1889.

	Escuelas		
	Propias	En arrendamiento	En construcción
Yautepec	5	6	
Tlayacapan	11	1	
Totolapan	5		
Tlalnepantla	3		

Fuente: Elaboración propia a partir del cuadro sinóptico de Instrucción Primaria del Estado de Morelos para el periodo del 1° de enero al 31 de diciembre de 1889.

en arrendamiento y las restantes tenían sus propios establecimientos. No se encontró información sobre construcción de escuelas (véase tabla 2).

Será en las escuelas de los Altos de Morelos pertenecientes al espacio marcado en el mapa donde observaremos la implementación de proyecto educativo del Porfiriato, por lo que a continuación

pasaremos a presentar la primera problemática detectada, que tiene que ver con la cuestión de las condiciones higiénicas que debían prevalecer en las escuelas, de acuerdo con la modernidad educativa.

LAS ESCUELAS DE LOS ALTOS DE MORELOS Y SUS CONDICIONES HIGIÉNICAS

En el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública se discutió sobre las condiciones higiénicas que deberían tener las escuelas de instrucción elemental del país.⁵ La mesa conformada por los representantes de Baja California Norte, Aguascalientes, Campeche y el director de la Escuela de Artes y Oficios, llegaron a 32 resoluciones entre las que destacan: la construcción de pisos de madera, contar con agua potable, ventanas para la entrada de luz y el uso de aparatos de calefacción. También se sugirió evitar la aglomeración de niños en un solo espacio, por lo que debían construirse el número de salas necesarias de acuerdo con la cantidad de alumnos inscritos.

La reglamentación estatal morelense emitió varias leyes de instrucción primaria, pero estas se relacionan principalmente con los gobiernos estatales en turno, por ejemplo: Carlos Quaglia (1883), Jesús H. Preciado (1885), Manuel Alarcón (1895) y Pablo Escandón (1910). En estas legislaciones se advierte la ausencia de medidas higiénicas para las escuelas y lo más cercano a este tema lo encontramos para el estado de Morelos en el código sanitario de 1891, en la sección titulada “Habitaciones y escuelas”. Dicho código establecía en su artículo 89 que todas las escuelas, tanto públicas como particulares, quedaban sujetas a la inspección higiénica y médica.

Es importante señalar que la inspección contenida en el código sanitario se reduce principalmente a la aplicación de vacunas a los niños, evitar la conglomeración de personas en un mismo sitio, dar aviso a la autoridad de cualquier brote de enfermedad infecciosa y en las casas que funcionaban como escuelas se tenían que colocar ventanas, asear patios y evitar la filtración de agua.

⁵ Su referente anterior fue el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882.

De acuerdo con la ley orgánica de instrucción primaria del estado de Morelos del año 1895, el gobernador tenía entre sus funciones establecer las escuelas necesarias para la instrucción de la niñez y determinar la categoría de las mismas, así como supervisar los planos y presupuestos para la construcción de edificios escolares. Los jefes políticos en sus distritos, juntas de vigilancia y presidentes municipales, debían observar las condiciones higiénicas de las escuelas y dar cuenta de las carencias detectadas.

En el archivo municipal de Tlayacapan no se encontraron los planos arquitectónicos de las escuelas, sin embargo, los documentos consultados describen que las instalaciones escolares no eran óptimas debido a las malas condiciones de higiene que presentaban, y con esto se entorpecía la modernidad educativa que se buscaba para la época. Por ejemplo, en Atlatlahucan, la comisión de vigilancia que inspeccionó la situación que prevalecía en la escuela de niños del lugar, en enero de 1896, registró que el techo amenazaba con caerse, a lo cual el preceptor Inocencio Martínez manifestó que en varias ocasiones se presentó en la municipalidad de Tlayacapan con el regidor del ramo de instrucción pública y “otros señores” con el objeto de atestiguar las circunstancias del local. No obstante las visitas realizadas, “hasta hoy ninguna providencia se ha tomado para evitar los accidentes”. Todavía para el mes de octubre y a pesar de las exhortaciones para compostura de la escuela, la comisión señaló que era “triste” ver el abandono en que se encontraba, lo cual hacían constar en el acta levantada, pero sin manifestar una posible solución al respecto (AHT, 1896).

En ocasiones, la mala ubicación de las escuelas fue factor de insalubridad, como en el caso de la escuela de niños de Tlayacapan. El director Manuel Reyes, deseaba que la junta de vigilancia tomara “el mayor empeño” para que se quitara el caño que venía de la casa de la señorita Salazar y que caía en el patio de la escuela, “porque puede perjudicar la juventud por ser en contra la salubridad”. El director también manifestó abrir una ventana para la ventilación mientras que la junta de vigilancia haría “todo lo posible” para

hacer las reparaciones y conservar la escuela “con la ventilación e higienes necesarias”. En cambio, la directora de la escuela de niñas de Tlayacapan declaró que se mandarían tapar las goteras de la azotea y reparar un lienzo de pared por el lado norte (AHT, 1907).

Como podemos observar en estos ejemplos, la modernidad educativa en el tema de la higiene se enfrentó en los Altos de Morelos a la apatía de las autoridades por resolver los problemas detectados en la infraestructura de las escuelas, que en ocasiones representaban un peligro para niños y personal que laboraba en los establecimientos. Pero además de las acciones que corresponden a la falta de interés y organización, existieron factores como los fenómenos climatológicos, principalmente la sequía que al provocar escasez de agua determinaba de algún modo la ausencia de limpieza en los salones de clases.

Esto se ve en la documentación del archivo de Tlayacapan, cuando los habitantes del lugar se negaron a que sus hijas colaboraran con la limpieza de la escuela. La directora, Concepción Gutiérrez de Alarcón, explicó a la comisión de vigilancia la cantidad necesaria para gasto del barrido y aseo del establecimiento de Tlayacapan, porque las alumnas venían haciendo estas actividades y el problema que tenía era “porque a los padres de familia no les parece”, añadiendo que durante el temporal de secas tenían que surtirse de agua de los depósitos que estaban afuera de la población (AHT, 1907).

Sin embargo, contar con escuelas para la población infantil hacía necesario también dotarlas de útiles y materiales para la enseñanza, situación que también mostró problemáticas en torno a la implementación de la modernidad educativa en los Altos de Morelos.

ÚTILES Y MUEBLES PARA LAS ESCUELAS

En el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública se presentó la lista con los muebles y útiles “indispensables” con los que deberían contar las escuelas primarias de todo el país (véase tabla 3). Cuando los recursos económicos de las escuelas lo permitieran,

Tabla 3. Muebles y útiles indispensables
para las escuelas primarias del país.

Muebles	Útiles
Mesa y silla para el profesor	Dos pizarrones cuyas dimensiones debían ser de 2 metros por 1.25 para colgarse en la pared
Mesa-bancos para los alumnos	Una colección de pesos y medidas métricas
Un estante librero para el archivo y útiles	Colección de sólidos geométricos de madera o en su defecto de cartón
Reloj de pared	Regla plana, compás y escuadra para pizarrón
Aguamanil con palangana y toallas	Un ábaco con 100 bolas de diez varillas horizontales
Depósito de agua con llave y taza de fierro	Colección de materias primas y manufacturadas, plantas y minerales de la comarca. El mismo maestro debía formar esta colección con sus alumnos, en los paseos y excursiones escolares. ⁶
Perchas para colgar los sombreros y abrigos de los niños	Aparatos y substancias para las lecciones de física y química, conforme al programa y según los recursos con que cuente la localidad
	Mapa del estado y de la república
	Una esfera terrestre
	Colección de muestras de letra cursiva
	Colección metódica de muestras de dibujo

Fuente: Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública.

podían añadirse colecciones de cuadros murales que correspondían a distintos saberes: fisiología, zoología, botánica, física, sucesos de la historia y retratos de los héroes nacionales, además de mapas de geografía física, de la República mexicana y un mapa mundial. También se recomendaba tener una colección de insectos, aves y mamíferos disecados, plantas y minerales. Incluso se pedía una colección de muestras de dibujo y el número suficiente de bastones, palanquetas y mazos para los ejercicios gimnásticos.

⁶ Los paseos y excursiones escolares implicaban un aprendizaje fuera del aula escolar que servía de escape a la rutina de estar sentado por horas dentro de un mismo espacio. Bajo la supervisión de un maestro cuando la salida era corta para visitar algún tipo de establecimiento o un lugar determinado se llamaba paseo o visita escolar. Cuando se tenía que asistir a un lugar distante de la población, mediante el uso de algún tipo de transporte y requiriendo más tiempo, se llamaba excursión escolar. Estas actividades ponían una serie de objetos al alcance de los niños de alguna temática en particular (geografía, topografía, botánica, etc.) o bien visitar lugares históricos (Martínez, 2006).

Podemos observar en estos útiles la importancia que tiene la imagen para la adquisición de conocimientos por medio de la observación y el desarrollo de los sentidos, lo que implicó un cambio en el currículo y en el espacio escolar, pues se trataba de conocer los recursos de la localidad y aprovechar los ya existentes, de observar la naturaleza por medio de láminas cuando el contacto directo no era posible. Esto para provocar en el niño la atención y curiosidad por conocer las cosas y el ambiente que lo rodeaba, lo cual no se conseguiría con los métodos de repetición y memorización.

El precepto de enseñanza gratuita exigía que las autoridades proporcionaran a los niños de las escuelas primarias del país “los útiles necesarios” para el mejor aprovechamiento de las clases: pizarrín y pizarra en todos los años escolares, libros correspondientes a los diversos cursos, un cuaderno de dibujo, lápiz y regla plana, un cuaderno de caligrafía, plumas y portaplumas en el 3° y 4° años. Cuando fuera “posible” también dotarlos de escuadra, transportador, mapas, así como de “un pequeño Atlas Universal geográfico claro y sin recargo de detalles, que contenga un mapa especial de la República” (Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1890-1891, pp. 457-458). Con estos muebles y útiles se buscaba acabar con las disparidades existentes en las escuelas del país respecto a los materiales disponibles. Sin embargo, la realidad educativa en las escuelas de los Altos de Morelos presentó una situación totalmente distinta.

En la tabla 4, realizada con los inventarios de las escuelas de la región de los Altos para el año 1895, observamos que los maestros tenían necesidad de pizarrones, bancos, mesas, escuadras, compás, transportador y regla. Si la información de los inventarios consultados para este trabajo indica que los maestros de los Altos de Morelos constantemente pedían a los presidentes municipales y jefes políticos muebles y útiles básicos para la impartición de la enseñanza, ¿dónde quedaba la modernidad educativa en nuestra región si era lo “indispensable” con lo que debería contar cada escuela del país? Además, los pocos materiales que existían en las

Tabla 4. Útiles y muebles que necesitaban las escuelas de la región de los Altos de Morelos.

Ubicación de la escuela	Útiles y muebles
Escuela de niños de Tlayacapan	2 pizarrones con caballete, 4 bancos para asientos, escuadra, compás y transportador
Escuela de niñas de Tlayacapan	1 pizarrón, 6 bancos para asientos, 3 mesas para las niñas, 1 alacena para guardar libros, escuadra, compás, transportador y regla
Escuela de niños de Atlatlahucan	2 pizarrones, 20 pizarras, compás, escuadra y esfera geométrica
Escuela de niñas de Atlatlahucan	2 pizarrones, 1 silla para la directora y 4 banquillos para las niñas
Escuela mixta de Texcalpan	2 mesas para que escriban los niños, 3 bancos para asientos, escuadra, compás, transportador y regla
Escuela mixta de San Miguel	1 pizarrón, 1 mesa para el preceptor, 2 mesas para los niños, 4 bancas, 1 cómoda para guardar los libros, escuadra, compás, transportador y regla
Escuela mixta de San Andrés	4 bancos, escuadra, compás, transportador y regla
Escuela mixta de San Agustín	1 pizarrón, 2 mesas, 4 bancos, escuadra, compás, transportador y regla
Escuela de niños de San José	1 pizarrón, 2 mesas, 4 bancos, escuadra, compás, transportador y regla
Escuela de niñas de San José	1 pizarrón, 1 mesa para la directora, 2 mesas para las niñas y 4 bancos

Fuente: AHT, 1895.

escuelas mencionadas estaban deteriorados por el uso constante y esto entorpecía el buen desempeño de las actividades dentro de los salones de clase.

OBLIGATORIEDAD

La modernidad educativa del Porfiriato establecía el principio de la obligatoriedad para todos los niños en edad escolar. A pesar de establecer esta medida para el país, la obligatoriedad no fue del todo posible debido a que se enfrentó a diversos factores en los Altos

de Morelos como el trabajo infantil, la inasistencia de los maestros y las enfermedades.

Francisco P. de Reyes,⁷ en *su Manualito de la geografía del Estado Libre y Soberano de Morelos*, publicado en 1890, refiere la situación escolar que prevalecía en la entidad para 1889. Redactó que la inscripción de alumnos en las escuelas dependientes del gobierno llegaba a más de 11 mil, entre hombres y mujeres, y la asistencia media mensual fluctuaba entre 9 y 10 mil, mientras que los niños que tomaban clases en escuelas privadas o en “Amigas” hacían que el total de la población escolar en Morelos oscilara entre 13 y 14 mil educandos.

Esta estimación corresponde al punto de vista de Reyes como inspector general de instrucción pública para el estado de Morelos. Las cifras que proporciona son muy altas para la época y podemos observar que muestra una situación favorable en términos estadísticos para la educación en territorio morelense, pero no señala ningún tipo de dificultades que entorpecieran la asistencia en las escuelas.

En el estado de Morelos, las leyes orgánicas de instrucción pública establecían como obligatoria la instrucción primaria, haciendo responsables a los padres o tutores del cumplimiento de esta norma y en caso de incumplimiento se hacían acreedores a una multa. Las inscripciones para el periodo anual, que duraba diez meses, del 7 de enero al 30 de octubre, se llevaban a cabo en el periodo del 15 de diciembre al 6 de enero, cuando los padres debían presentar en las secretarías de los ayuntamientos las boletas que comprobaran la inscripción de los menores en alguna escuela. En el archivo de Tlayacapan no se cuenta con las boletas de inscripción, pero sí con los informes mensuales del movimiento escolar que los directores rendían a los presidentes municipales, donde es evidente el registro de niños y niñas en las escuelas de la región de estudio.

⁷ Francisco P. de Reyes (1839-1903) fue maestro titulado de instrucción primaria y autor de varias obras. Ocupó diversos cargos en la administración del gobernador Carlos Pacheco, siendo incluso inspector general de instrucción pública en el estado de Morelos.

En la ciudad de México, la obligatoriedad se enfrentó al trabajo infantil,⁸ el cual abarcó una serie de actividades diversas en los sectores de la industria artesanal, familiar o de terceros, servicio doméstico y ocupaciones en la calle. Los niños, como mano de obra barata, eran colocados en las fábricas y talleres en calidad de aprendices; en cambio, las niñas que lograban insertarse en alguna fábrica por lo regular recibían salarios más bajos y llevaban actividades relacionadas principalmente con la costura. De ahí la importancia de enseñar esta actividad en las escuelas primarias.

Las actividades callejeras, de acuerdo con el trabajo de Sosensky (2010), eran de lo más variado: cargadores de canastas en los mercados, cantantes, payasos, papeleros, lustrabotas, vendedores, pepenadores y barrenderos en la ciudad de México, la cual era vista como “modelo” a seguir de la modernidad.⁹ Sin embargo, los aportes de Arellano y Sánchez (2008) señalan que los niños llegaban tarde a las escuelas de la capital o simplemente no asistían “cuando el pan tampoco había llegado a sus bocas”. A esto añaden las fiestas religiosas y el uso de castigos corporales por parte de los maestros como causas de inasistencia escolar.

En lo que respecta al Estado de México, la obligatoriedad se enfrentó también al trabajo infantil, pues las comunidades mexiquenses dependían de las siembras y cosechas, y estas, a su vez, condicionaban la asistencia de los niños a las escuelas. Bazant (2002) señala que la asistencia en las escuelas mexiquenses era esporádica y se reducía a dos terceras partes en relación con las inscripciones.

La región de los Altos de Morelos no fue ajena a estas problemáticas y así lo hicieron saber los maestros a las autoridades correspondientes. Por ejemplo, la directora de la escuela de niñas

⁸ Susana Sosensky (2010), define el trabajo infantil como “la utilización o el aprovechamiento de la fuerza de trabajo de los niños en la producción e intercambio de bienes y servicios que genere algún tipo de ganancia (puede ser remunerado o no) para sus familias o para su propio sustento”.

⁹ También debemos de pensar en aquellos que fueron víctima de la explotación de sus padres o de personas cercanos a ellos, por ejemplo, la prostitución de niñas.

de San José exponía como causa de inasistencia de alumnas en el plantel de su cargo lo siguiente:

[...] que la poca asistencia de niñas a este plantel de mi cargo, consiste en el abandono de los padres de familia; pues son muy poco afectos a la educación de sus hijas, asisten a la escuela solo por fuerza [AHT, 1907].

El hecho de que los padres fueran “poco afectos a la educación” no es suficiente para explicar la ausencia de niños y niñas en los planteles escolares. Algunas madres expusieron ante la directora de la escuela mixta de San Agustín los motivos por los cuales no mandaban a sus hijos al plantel escolar y expresaron una situación distinta al caso de la escuela de niñas de San José:

Una dijo que su hijo no asiste a la escuela porque cuida a los bueyes en el campo, otra que porque su hija trabaja en el campo con su hermano porque se hallaba enfermo el padre, otra que por que su hija se ocupa de los quehaceres domésticos y que porque ya es grande y la madre es sola [AHT, 1907].

Si bien es cierto que los niños y niñas no asistían a las escuelas de nuestra región de estudio por los motivos expuestos anteriormente, también debemos señalar las inasistencias por parte del personal docente. En 1895 se informaba en el Semanario Oficial del Gobierno de Morelos que varios preceptores de las escuelas estatales se separaban de sus establecimientos sin la licencia respectiva o sin dar el aviso justificado correspondiente. Por ejemplo, el ayudante municipal de Texcalpan manifestó que la directora de la escuela de niños había roto la llave de la puerta y no se pudo componer, por tal razón, no dio clases una semana completa, mientras que en el pueblo de San Andrés, el director había faltado a sus deberes escolares varias veces “sin aviso ni causa justificada” (AHT, 1905).

En otro caso, en Atlatlahucan, el trabajo dentro de la escuela comenzaba a las 8:00 a.m., sin embargo, el profesor asistía desde las diez de la mañana y permanecía en clase hasta el mediodía. El total de alumnos, de acuerdo al testimonio de Andrés Ávila

(PHO/1/53), era de 100 niños, y su relato permite observar la autoridad que ejercía el maestro con los alumnos:

Cualquier niño que llegaba: – Tenga usted su gis, ¡vaya usted a poner su nombre! [...] Escribía uno lo que pudiéramos saber. Y luego le preguntaban a uno qué cosa es; y si no sabía, pues le pegaba a uno, tenía uno miedo.

El artículo 33 del reglamento de las escuelas oficiales del estado, publicado en el *Semanario Oficial del Gobierno de Morelos*, estipulaba los castigos y sanciones que podían implementar los docentes, como vemos en la tabla 5.

Tabla 5. Castigos y sanciones para los alumnos en las escuelas del estado de Morelos.

A.- La reprobación significada por el gesto o la palabra	F.- Pérdida del lugar de distinción.
B.- La represión en lo privado	Degradación de las funciones honoríficas
C.- Represión ante los alumnos de la clase	G.- Privación de recreo
D.- La separación de los condiscípulos	H.- Detención después de la clase
E.- La inscripción reprobatoria en el libro de calificaciones	I.- Amenaza de expulsión
	J.- Expulsión

Fuente: Reglamento de las escuelas oficiales (1904).

La amenaza de expulsión y la expulsión definitiva debían aplicarse con previo informe a la autoridad superior. La ley orgánica de instrucción primaria del estado de Morelos de 1895 estipulaba en su artículo 19 que estaban prohibidos los azotes u otras vías de corrección que “degraden o envilezcan” a los niños, y la infracción a este artículo consistía en una suspensión del maestro(a), o la aplicación de una multa que iba de los tres a los diez pesos.

Sin embargo, las sanciones expuestas por el reglamento para las escuelas morelenses no eran las únicas que se aplicaban en los salones de clase. Andrés Ávila mencionó que no duró un año en la escuela de niños de Atlatlahucan; esto se debió al miedo por los reglazos, porque en aquel tiempo “sí nos pegaban los profesores, pero sin compasión” (PHO/1/53). Otro ejemplo de esta situación

lo encontramos en Tlayacapan, pues el señor Luque manifestó a la presidencia municipal que el ayudante de la escuela “[h]a maltratado a su hijo José Luque pegándole con una vara de membrillo en el brazo izquierdo y habérselo inflamado” (AHT, 1895). Los castigos que propinaban algunos maestros hacia sus alumnos provocaban miedo en los niños, lo cual probablemente ocasionó que estos dejaran de asistir a la escuela por temor a los golpes por parte del maestro. Esto también debe considerarse como causa de inasistencia escolar.

Galván de Terrazas (1991) muestra que los maestros de distintas partes del país se dirigieron a Porfirio Díaz para manifestarle por medio de cartas cómo las enfermedades que padecían limitaban su buen desempeño dentro del aula escolar. En nuestra región de estudio, los presidentes municipales debían conceder licencia a los maestros para separarse temporalmente del cargo por causa justificada hasta por un plazo de tres días para evitar sanciones. Pero la realidad fue que los maestros que se llegaban a enfermar excedían el plazo otorgado por los presidentes municipales para recuperarse. Esto ocasionaba el cierre de la escuela por varios días.

Un ejemplo de esta situación se presentó en la municipalidad de Texcalpan. El ayudante municipal de la localidad mencionada informó al presidente municipal de Tlayacapan, en comunicación del 16 de marzo de 1908, que la escuela mixta del lugar se encontraba cerrada desde el día 28 de febrero del año en curso. La directora expuso que sus faltas de asistencia a la escuela mencionada durante el mes de marzo se debieron a una enfermedad que padeció, la cual la obligó “con mucha pena a clausurar mis clases”. La escuela permaneció cerrada dos semanas completas y posteriormente la maestra dejó de presentarse a sus labores los días jueves y viernes (AHT, 1908). Por lo tanto, los niños y niñas no asistieron a clases durante ese tiempo.

También se dio el caso de maestros que ocupaban a los niños en actividades que no eran propiamente escolares. Un caso de este tipo lo encontramos cuando los vecinos del pueblo de Atlatlahucan

expresaron sus quejas contra la señorita Paula Luque, directora de la escuela de niñas. El señor José Urbano expuso que la directora sostenía relaciones amorosas con el director “poniendo por mensajeras á las niñas y que el lugar donde contactan sus misivas es el establecimiento y además de que algunas veces manda niñas á la estación de la Cascada” para recoger su correspondencia. Debido a estas circunstancias el señor Ortiz declaró que no observaba “ningún adelanto de las educandas” (AHT, 1904). Situaciones como estas eran utilizadas por los padres de familia para no enviar a sus hijos a la escuela.

CONSIDERACIONES FINALES

El uso de archivos municipales ha permitido observar las problemáticas a las que se enfrentó la modernidad educativa del Porfiriato. En el caso de la región de los Altos de Morelos, la documentación disponible señala escuelas con severas carencias higiénicas manifestadas en techos con goteras, grietas, falta de luz y ventilación, lo cual iba en contra de las resoluciones propuestas en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública.

Aspecto importante que enfrentó el proyecto educativo del Porfiriato fue la inasistencia de alumnos, misma que los maestros hicieron saber a las autoridades; se quejaban del uso de menores en edad escolar en actividades relacionadas con el campo. Sin embargo, las faltas de los maestros ocasionadas por enfermedades o en algunos casos sin justificar, provocaron quejas por parte de los vecinos de las localidades cercanas por el cierre de los establecimientos escolares.

Pero a pesar de mantener en funcionamiento las escuelas, la falta de útiles escolares y el deterioro de los mismos delimitaron de alguna manera el quehacer escolar de los maestros. Aunque los documentos no manifiestan lo que acontecía dentro de las escuelas con la forma de enseñanza y el uso de los accesorios escolares, sí dejan de manifiesto el uso de castigos corporales hacia los alumnos,

lo cual iba en contra del reglamento de las escuelas oficiales del estado de Morelos y ocasionó el disgusto de padres de familia y temor en los niños hacia la figura del maestro.

Como pudimos observar, el uso de documentos del Archivo Histórico de Tlayacapan, que abarcan una región importante de los Altos de Morelos, permite el acercamiento a los personajes que se relacionaron directamente con la educación y quienes recibieron la modernidad educativa del Porfiriato, pero también señalan las dificultades y carencias detectadas por ellos mismos, lo cual nos hace pensar que cualquier proyecto educativo a nivel nacional debe enfrentarse a las realidades sociales donde se va a implementar y que en ocasiones no son lo más adecuadas, como vimos a lo largo de este trabajo.

REFERENCIAS

- AHT [Archivo Histórico de Tlayacapan] (1895). *Informe que se rinde al Gobierno de las necesidades de útiles para las escuelas* [Fondo Instrucción Pública: inventarios, caja 1, doc. 26]. Tlayacapan, Morelos.
- AHT (1895). *Queja del C. Nestor Luque contra el ayudante de la escuela Porfirio Villegas por maltratamiento á su hijo José* [Fondo Instrucción Pública: Quejas de preceptores, caja 2, doc. 30]. Tlayacapan, Morelos.
- AHT (1896). *Actas que remiten las juntas de vigilancia de esta municipalidad* [Fondo Instrucción Pública: visitas, caja 1, doc. 44]. Tlayacapan, Morelos.
- AHT (1904). *Ocurso presentado por algunos vecinos de Atlatlalhuacan contra la Directora de la escuela de niñas de ese lugar* [Fondo Instrucción Pública: Quejas de preceptores, caja 2, doc. 910]. Tlayacapan, Morelos.
- AHT (1905). *Avisos que da el Ayudante municipal de Texcalpan de las faltas de asistencia de la Directora a la Escuela de su cargo y Director de la de San Andrés* [Fondo Instrucción Pública: Quejas de preceptores, caja 2, doc. 22]. Tlayacapan, Morelos.
- AHT (1907). *Actas de visita á las escuelas centrales de esta municipalidad que se remiten á la Jefatura política* [Fondo Instrucción Pública: visitas, caja 1, doc. 64]. Tlayacapan, Morelos.
- AHT (1907). *Observaciones de la Superioridad por la poca asistencia de alumnos á las escuelas* [Fondo Instrucción Pública: Estados mensuales, caja 4, doc. 12]. Tlayacapan, Morelos.
- AHT (1908). *Ayudante municipal de Texcalpan da aviso de que la Directora de la Escuela de ese lugar no ha abierto el establecimiento por muchos días.* [Fondo Instrucción Pública: Quejas de preceptores, caja 2, doc. 63]. Tlayacapan, Morelos.

- Arellano, V., y Sánchez, A. (2008). El ausentismo escolar en la ciudad de México durante el Porfiriato. En A. Padilla, A. Soler Durán, M. Arredondo y L. Moctezuma (coords.), *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas* (pp. 357-379). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Ediciones mínimas, Casa Juan Pablos.
- Ávila Sánchez, H. (2002). *Aspectos históricos de la formación de regiones en el estado de Morelos (desde sus orígenes hasta 1930)*. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Bazant, M. (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*. México: El Colegio Mexiquense A. C./El Colegio de Michoacán.
- De P. Reyes, F. (2000). *Manualito de la geografía del Estado Libre y Soberano de Morelos*. Cuernavaca, México: Cuadernos Históricos Morelenses.
- Escalante, C. (2006). Educación, historia y región: la escala municipal. En L. Martínez Moctezuma y A. Padilla Arroyo (coords.), *Miradas a la historia regional de la educación* (pp. 77-97). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Miguel Ángel Porrúa/CONACYT.
- Galván de Terrazas, L. (1991). *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Ediciones de la Casa Chata.
- Hermida, A. (1975). *Primer Congreso Nacional de Instrucción 1889-1890*. México: Ediciones El Caballito.
- Luis Velasco, A. (1999). *Geografía y estadística del estado de Morelos*. Cuernavaca, México: Cuadernos Históricos Morelenses.
- Martínez Moctezuma, L. (2006). Educar en las regiones: formación de profesores y prácticas educativas en el estado de Morelos, 1926-1934. En L. Martínez Moctezuma y A. Padilla Arroyo (coords.), *Miradas a la historia regional de la educación* (pp. 255-283). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Miguel Ángel Porrúa/CONACYT.
- Padilla, A. (2006). En torno a la construcción de las “regiones educativas” en Morelos, 1871-1910. En L. Martínez Moctezuma y A. Padilla Arroyo (coords.), *Miradas a la historia regional de la educación* (pp. 207-227). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Miguel Ángel Porrúa/CONACYT.
- PHO [Proyecto Historia Oral] (1973). *Entrevista al señor Andrés Ávila Barrera realizada por Laura Espejel en Atlatlahucan, Morelos* [Archivo de la Palabra del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora]. Ciudad de México.
- Poder Ejecutivo (1895, ago. 24). Interesante á los Preceptores. *Semanario Oficial del Gobierno de Morelos*, p. 3.
- Poder Ejecutivo (1904, dic. 17). Reglamento de las escuelas oficiales. *Semanario Oficial del Gobierno de Morelos*, pp. 2-8.

- Robelo, C. (1999). *Revistas descriptivas del estado de Morelos*. Cuernavaca, México: Cuadernos Históricos Morelenses.
- Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (1890-1891).
- Sosensky, S. (2010). Entre prácticas, instituciones y discursos: trabajadores infantiles en la ciudad de México (1920-1934). *Historia Mexicana*, 60(238), 1229-1280. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1785/1603>.
- Tyack, D., y Cuban L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Warman, A. (1978). *...y venimos a contradecir. Los campesinos de Morelos y el estado nacional*. México: Ediciones de la Casa Chata.

“A LA VANGUARDIA DE LA
CIVILIZACIÓN Y EL PROGRESO”.
TENSIONES EN TORNO A LAS
ESCUELAS NORMALES DE LA
CIUDAD DE OAXACA EN LA
ÚLTIMA DÉCADA DEL SIGLO XIX

Miriam Cruz Reyes

John Tutino afirma que el siglo XIX puede considerarse un siglo “formador y en proceso de transformación” (Tutino y Orensanz, 1997, p. 531) y en ese sentido, el presente artículo examina las ideas, trayectorias y posiciones de algunos profesores, estudiantes normalistas y miembros de la élite oaxaqueña frente al proceso para instalar un sistema de educación que abarcara a una mayor cantidad de pobladores, proceso implementado por el el Estado ante la necesidad urgente de formar a las personas encargadas de los establecimientos educativos con conocimientos pedagógicos adecuados. Como una de las líneas de análisis que permite describir con precisión cómo se desarrollaron las ideas, pugnas y negociaciones en torno a la educación, el presente trabajo retoma el concepto de vida cotidiana para visibilizar las trayectorias e ideas de protagonistas de la educación en Oaxaca y, para profundizar en el sustrato cultural de estas ideas que marcaron la educación moderna en una región específica como la ciudad de Oaxaca en

el último tercio del siglo XIX, se recurre a la historia política y al análisis de los discursos de los actores referidos.

Agnes Heller sostiene que en la cotidianidad resaltan primordialmente aquellas acciones y espacios donde los seres humanos participan “con todos los aspectos de su individualidad y de su personalidad” (Heller, 1972, p. 39). De tal forma, en tanto ambiente de confluencia social donde se manifiestan intereses individuales y colectivos conscientes o asimilados, la escuela, sus espacios y sus procesos de construcción no estuvieron exentos de conflictos y tensiones aparentemente irrelevantes pero que implicaron fuertes disputas por el poder. Pero, ¿qué relación existe entre la cotidianidad y el poder?, ¿en qué dimensiones debemos analizar las negociaciones de los grupos que lo disputaban? Pierre Rosanvallon afirma que lo político y la política en cuanto acciones y constructos teóricos para analizar una dimensión de los grupos sociales presentan marcadas diferencias.

El intelectual francés relaciona *la política* con “la competencia por el poder, la acción gubernativa del Estado y el funcionamiento de las instituciones”, en tanto que *lo político* lo define como “un lugar donde se entrelazan los múltiples hilos de la vida de los hombres y las mujeres, aquello que brinda un marco tanto a sus discursos como a sus acciones” (Rosanvallon, 2003, pp. 15-20). Ante estas propuestas teóricas es pertinente preguntarnos: ¿quién o quiénes generan *lo político*?, ¿existen espacios “primordiales” donde se detonan los conflictos que articulan los cambios en la historia?, ¿de qué manera los procesos educativos, sus actores y sus espacios han generado transformaciones, coyunturas y conflictos que pueden considerarse políticos?, ¿en qué medida las interacciones sobre lo educativo, fuera del espacio escolar, pueden considerarse parte de *la política* o de *lo político*?

Estas son algunas de las preguntas que guían el presente estudio, analizando las tensiones y conflictos que se desarrollaron en el marco de la formación de profesores en Oaxaca con la finalidad de reconstruir los discursos, la carga ideológica y conceptual de

las mismas para visibilizar los diferentes intereses individuales en torno a ellos. Para tal fin, se analizarán los debates en la prensa local para tratar de identificar cuáles eran las controversias que delimitaban a los actores y los procesos involucrados, así como su antagonismo ideológico. La presente propuesta ofrece un panorama de las discusiones educativas en la Ciudad de Oaxaca en la última década decimonónica. Si bien las pretensiones son rastrear y poner de manifiesto el origen de las ideas que permearon en esta discusión, también se quiere visualizar el clima político y educativo regional en el que estas se desarrollaron, de tal forma que sea posible aproximarnos al sistema de creencias que pudo haber influido en la capital oaxaqueña y particularmente en algunos personajes de la élite que intervinieron en el ámbito educativo.

EDUCACIÓN, GUBERNAMENTABILIDAD Y MODERNIDAD, CONCEPTOS QUE FUNDAMENTARON LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Pablo Pineau (2001) refiere que una de las principales intenciones de los gobiernos liberales del siglo XIX por educar a la población fue la de crear una masa ciudadana disciplinada en la ideología triunfante que se consolidara como la base de su “gubernamentabilidad”. De esta manera el binomio Estado/escuela se afianzó como un medio de control social en consideración de las élites de aquella época que conceptualizaron que la instrucción pública era “casi exclusivamente aplicable a la mayoritaria población indígena” por el discurso de las primeras respecto a la “necesidad de civilizar” a la segunda.

En el caso de Oaxaca, Francie Chassen sugiere que el discurso de las élites respecto a que la escuela fungiera como una herramienta de “desindianización” obedeció a que alrededor de 1877 en la capital oaxaqueña se gestó una nueva dinámica poblacional¹ que incluyó a algunos comerciantes españoles e ingleses quienes arribaron con

¹ Francie Chassen refiere que en 1877 la ciudad de Oaxaca contaba con 26,366 habitantes, es necesario establecer aún cómo se distribuía este número.

finés comerciales (Chassen, 2010, p. 174) Sin embargo, además de este discurso, las clases dominantes buscaban homogeneizar las diferencias étnicas para matizar, al menos medianamente, las importantes desigualdades prevalecientes en la entidad.

Paralelamente, el poder central buscó consolidarse como una sociedad “moderna” política y socialmente en concordancia con el impulso económico que el país había experimentado. Por su parte, el gobierno local suscribió las intenciones de reorganización de diversos ámbitos cotidianos: regulación de actividades comerciales, racionalización administrativa e instrucción con bases morales y cívicas. Berman Marshall (1989) concibe estas intenciones como una característica devenida de la modernidad, un constructo teórico que a su vez Rosalía Menéndez considera una condición definida en contraposición con un orden anterior que “promueve la aparición de nuevas ideas que cuestionan y luchan contra lo tradicional y en su lugar proponen nuevas formas de organización económica, de organización social y, por tanto, un nuevo concepto de poder” (Menéndez, 2013, p. 20).

Una nueva forma de poder implicaba una nueva estrategia educativa que respondiera a estos intereses. De tal forma, este ambicioso proyecto modernizador requirió de la formación de agentes estatales capaces de reproducirlo. Los maestros y particularmente las escuelas Normales que los instruirían se conformaron como espacios para inculcar calidad moral, adecuada higiene, así como el respeto a la Constitución y a las leyes. Tal desafío implicó la importación de prácticas pedagógicas de las naciones consideradas modernas en la época —Inglaterra, Estados Unidos y Francia—. De estos países “políticamente adelantados” los grupos de poder mexicanos intentaron asimilar el mismo discurso positivista, cual fórmula de regeneración social. Consideraron que esta ideología respondería al progreso material que se experimentaba, coadyuvando a implementar un orden social constituido en la razón, que alejara a la población de los vicios y la inmoralidad para acercarlos a las buenas costumbres, pues era considerado un “sistema entero

de ideas y costumbres, necesarios para preparar a los individuos al orden social en que habrían de vivir y para adaptar en todo lo que fuera posible a cada uno de ellos al destino particular que debían llenar en él” (Díaz-Zermeño, 2003, p. 330). De tal forma, la educación se constituyó como “una metáfora del progreso” (Pineau, 2001, p. 28) y el espacio escolar como un escenario de tensiones producto de intereses sociopolíticos que por medio de transformaciones y regulaciones intentaron materializarlos.

La “voluntad política” de los gobiernos estatal y federal por fundar escuelas Normales y consolidar un proyecto educativo basado en la masificación de la instrucción abarcó buena parte del último tercio del siglo XIX, pues la relativa estabilidad política y el crecimiento económico permitieron a ambas autoridades aportar los recursos necesarios para tal empresa. Así, por decreto estatal de 12 de diciembre de 1883 se creó la Escuela Normal Moderna de la Ciudad de Oaxaca. Esta institución enmarcó sus prácticas en los objetivos planteados por los ideales educativos de la época,² sin embargo, ante la falta de resultados esperados por las autoridades fue objeto de replanteamientos por parte del gobierno estatal y de críticas que se manifestaron en la prensa local.³ Por su parte, en 1891 se originó la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Pública, con influencias pedagógicas europeas llegadas a México

² La Escuela Normal Moderna de la Ciudad de Oaxaca pretendió ser el semillero de maestros especializados en las tendencias pedagógicas que se emulaban de Europa y capacitados para atender escuelas de primeras letras de la entidad. Por lo anterior, se consideró a la institución normalista como el centro de formación de un nuevo grupo social con “preparación intelectual y cultural” encargado de difundir entre la población de la entidad los ideales de progreso, orden, libertad, moralidad y racionalidad científica” (Cruz, 2017, p. 93).

³ Los resultados poco alentadores de la Escuela Normal Moderna en la formación de profesores, la llegada del general Albino Zertuche a la gubernatura local y el impulso que el Ejecutivo federal dio a las ideas pedagógicas de Rébsamen para unificar el ámbito de la enseñanza en el Primer Congreso Pedagógico a finales de 1889 llevaron al gobierno oaxaqueño a determinar –con urgencia– la reorganización de la institución bajo los preceptos del maestro suizo.

de la mano de Enrique Rébsamen,⁴ cuya gestión, a diferencia de la anterior, contó con amplio apoyo estatal y federal.

CULTURA POLÍTICA, PRENSA Y EDUCACIÓN

Andrés Lira refiere que el siglo XIX se caracterizó por la primacía de lo político (Lira, 2012). Desde la perspectiva de la cultura política, la política puede entenderse como un espacio de negociaciones que generó un “conjunto de discursos o prácticas simbólicas, mediante los cuales [los individuos] realizan [sus] demandas” (Baker, 1990, pp. 4-5). Ahora bien, ¿cómo se desarrollaron estas negociaciones?, ¿qué herramientas se utilizaron para las mismas? Como parte esencial de la cultura política de la época, la prensa fue el espacio ideal de expresiones a favor y en contra de las decisiones gubernamentales o de las facciones políticas e ideológicas pues, entre otras cosas, dio fisionomía a la diversidad de actores políticos que pretendían imponer sus propias premisas por considerarlas las únicas legítimas (Fernández, 2006, p. 19).

Al respecto, surgen algunas interrogantes: ¿cuál es el sustrato cultural de las disputas plasmadas en la prensa?, ¿qué idearios impulsaban tales pugnas? El intercambio de opiniones de tres diarios oaxaqueños en 1895 –*El Gladiador*, *el Eco de la Prensa* y *La Libertad*–, como consecuencia de la implementación de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Pública que relegó a la Escuela Normal Moderna, refleja los conflictos entre los miembros de ambos proyectos educativos que fueron expresados en la prensa local. Esto permite reconstruir los intereses colectivos y personales existentes, invisibilizados por mucho tiempo bajo la idea de que las reformas y transformaciones impulsadas por el aparato gubernamental se asumieron pasivamente.

⁴ La Escuela Normal Moderna funcionó desde 1883 hasta 1889, cuando el gobernador Gregorio N. Chávez solicitó la visita a Oaxaca del pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen, quien en 1891 sugirió la reorganización pedagógica de la Escuela Normal y de la Escuela Primaria Anexa (Cruz, 2017, p. 108).

En 1889 los resultados poco satisfactorios y la proliferación de la reforma escolar veracruzana impulsada por Enrique Rébsamen coadyuvaron al replanteamiento pedagógico de la Escuela Normal Moderna. La reforma escolar veracruzana consistía en reorganizar las escuelas Normales y de instrucción primaria a partir de los postulados del pedagogo suizo, quien sostenía que la pedagogía moderna tenía como principio fundamental “en su orden y método a la marcha natural de la evolución física y psíquica del hombre. En este principio estriba la llamada enseñanza intuitiva u objetiva (*Anschauungsunterricht*) realizada por Pestalozzi” y cuya importancia era el fundamento absoluto de todo saber (Rébsamen, en Hermida, 2001, p. 2).

Esto llevó al gobierno local a retirar el apoyo económico y político a la Escuela Normal Moderna de la Ciudad de Oaxaca. Rébsamen participó como vicepresidente en el segundo Congreso de Instrucción realizado en 1890 y en dicho espacio enfatizó que “solo la formación de un profesorado normalista haría posible la unidad de los programas de enseñanza primaria” (Rébsamen en Hermida, 2001, p. 16). No obstante, a tres años de su implementación, el diario *El Eco de la Prensa* refirió sobre el pedagogo suizo y sobre la escuela Normal:

Las escuelas normales de nuestro estado son un adorno innecesario, un adorno pueril que nuestros gobiernos han hecho para que la opinión pública los juzgue verdaderamente ilustrados y para que los gacetilleros cursis les digan que marchan a la vanguardia de la civilización y el progreso. El mismo Sr. Rébsamen en quien reconocemos altas dotes pedagógicas, no comunes ni en las naciones más civilizadas del globo, ha comprendido la verdad de lo que dejamos asentado en nuestro párrafo anterior, y por esto es que observando en Veracruz que el número de profesores excedía a las necesidades del estado, ideó y realizó fundar en Oaxaca, en Guadalajara y en algunos otros puntos de la república varias escuelas normales donde pudiera colocar el sobrante de profesores que el mismo Veracruz ya no necesitaba [*El Eco de la Prensa*, en AHUABJO, 1894].

Los señalamientos del diario referido sugieren más cuestionamientos: ¿Cuál era el sustento político e ideológico de las escuelas Normales?, ¿qué idearios impulsaban tales pugnas?, ¿cuáles son las ideas que daban forma a estas opiniones?, ¿cuáles son los elementos contradictorios o la dialéctica que existe dentro de este corpus de ideas?, ¿cuál es el sentido de estas palabras y la valoración de las mismas en el contexto de la época? Las escuelas Normales fueron producto de la intención gubernamental de normalizar el conocimiento y construir una figura de la enseñanza que fuera capaz de reproducir los valores e ideales del gobierno triunfante. Entre otras cosas, los gobiernos liberales asumieron que la educación debía enarbolarse los principios políticos que le darían cohesión a la sociedad históricamente dividida.

Charles Hale afirma que después del triunfo de Juárez sobre Maximiliano en 1867, el liberalismo se convirtió en un “mito político y unificador” (Hale, 1991, p. 55) que no obstante el consenso general que logró imponerlo, a pesar de su “triunfo” mantuvo una tensa relación con la política científica que se afianzó una década después, alrededor de 1878. Esta última se fundamentó en que “los métodos de la ciencia podían aplicarse a los fines prácticos del desarrollo económico, la regeneración social y la unidad política” (Hale, 1991, p. 55). De acuerdo con Hale, el pensamiento positivista mexicano de esa época se consideraba una herencia directa del pensamiento francés de la década de 1820 y, por tanto, criticaba fuertemente a las ideas liberales clasificándolas como anárquicas.

El positivismo mexicano comulgaba con el ideario de que la ciencia debía reemplazar a los ensueños de libertad y democracia devenidos del liberalismo por medio de la observación, la experimentación, la ciencia y el predominio de los hechos y la racionalidad científica. Devenida de estos postulados, la ideología positivista se materializó en la educación con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, cuya fundación impulsó la idea de “organizar en forma consciente y radical la enseñanza en México” (Hale, 1991, p. 235). La racionalidad científica debía fundamentalmente guiar a la edu-

cación y ser un medio para alcanzar las aspiraciones modernizantes de las élites y el gobierno; estas ideas impulsaron la formación de agentes especializados en la enseñanza en el último tercio del siglo XIX. De acuerdo con Pineau (2001) en las escuelas Normales debía gestarse un método diferente de “cómo enseñar, lo que se volvió objeto de una nueva ciencia: la pedagogía”.

Este sustento ideológico y político de las escuelas Normales, derivado del pensamiento positivista, parecía ponerse en duda en los últimos años de la centuria. *El Eco de la Prensa* (1894) semanario cuyo lema era “Jamás adular al poderoso ni lastimar nunca las susceptibilidades del débil”, comenzó a circular en Oaxaca en el mismo año de esta pugna y tanto los redactores como su director, Juan Ocampo, parecían impulsar la asignación de una calificación moral a la escuela Normal. ¿Es que no compartían la idea de la formación de maestros como un medio para alcanzar la “regeneración social” y el anhelado “progreso”? ¿Qué conceptos y nociones trataban de soslayar?

La aseveración “para que la opinión pública los juzgue verdaderamente ilustrados y para que los gacetilleros cursi les digan que marchan a la vanguardia de la civilización y el progreso” (*El Eco de la Prensa*, en AHUABJO, 1894) puede dar algunas luces. Díaz Zermeño refiere por progreso el interés de las élites mexicanas de “cimentar el orden y procurar el desarrollo industrial del México moderno” (1994, p. 139) y, de acuerdo con Hale, esta idea de desarrollo material como guía de la transformación social tiene sus fundamentos en Mariano Otero, quien identificaba a la propiedad como el “principio regenerador” de la sociedad (Hale, 1991, pp. 21-23). ¿Podemos sugerir entonces que el señalamiento del citado diario era al mismo tiempo una crítica a la ideología positivista que permeaba en el ideario político de la época? Pero, ¿cuáles son las ideas que daban forma a estas opiniones?, ¿no era el progreso el símbolo anhelado de la modernidad y el “termómetro” para medir los avances del país y de los gobiernos?, ¿en qué condiciones materiales se encontraba Oaxaca en aquella época?

En los primeros días de noviembre de 1892 se inauguró en Oaxaca el Ferrocarril Mexicano del Sur y en su primer año transportó alrededor de 143 mil pasajeros. Además se convirtió en el ancla del crecimiento económico pues, por un lado, permitió el transporte de mercancía dentro del estado y comunicó al mismo con el centro del país y, por otro lado, fomentó la inyección de capital local y extranjero en la agricultura local (Chassen, 2010, pp. 43-44). Las vías del ferrocarril se abrían paso en un estado con alrededor de 870 mil habitantes, de los cuales 79% era indígena y, de acuerdo con Francisco José Ruiz Cervantes (2002), las escuelas solo atendían al 10% de la población estatal. En este contexto, en el diario dirigido por Ocampo se expresa la crítica respecto a que la fundación de otra escuela Normal podría entenderse como incongruente, sobre todo si a los ojos de los redactores el gobierno estatal no había logrado, al menos, incrementar la alfabetización, pues para 1893 el 91% de la población oaxaqueña no sabía leer ni escribir (Chassen, 2010).

No obstante, el crecimiento económico en el marco del desarrollo industrial en Oaxaca dio origen a una estratificación social más amplia: la oligarquía oaxaqueña, un sector medio “alto” profesionalista, un sector medio “bajo” y la mayoritaria clase baja. En el primer sector se encontraban las familias dominantes que estaban ligadas al gobierno y a la industria, algunas de ellas eran los Esperón, los Mimiaga, los Bonavides, los Bustamante, los Fagoaga y los Candiani. Este sector social mantuvo una importante presencia en la política, por ejemplo, Lauro Candiani fue diputado local durante esta época. De la misma forma, el sector medio “alto” jugó un papel político notable, además de aprovechar los espacios profesionales que se generaron en escuelas, cuadros políticos en el gobierno y sectores administrativos, tuvieron presencia en la prensa y en el ámbito educativo.

De estos dos grupos sociales surgieron los debates en cuanto a la labor de la Escuela Normal. Aunque las fuentes no arrojan gran cantidad de datos sobre Juan Ocampo, al ser director y redactor

de un periódico, es posible sugerir que formaba parte de uno de los dos grupos sociales referidos. En primer lugar, porque contaba con los recursos económicos necesarios para dar difusión a un diario y en segundo lugar, porque contaba con el capital cultural para estructurar ciertas posturas en torno a las condiciones sociales y políticas de la entidad y del gobierno. Sin embargo, las críticas hacia la Escuela Normal no solo se expresaron en el diario dirigido por Ocampo.

En 1895, el diario *La Libertad* argüía que era necesaria la supresión de la Escuela Normal en virtud de la falta de organización lógica y pedagógica de su plan de estudios (*La Libertad*, agosto de 1895, párr. 7). En respuesta, el licenciado Manuel Brioso y Candiani fundó el diario *El Gladiador*, con el objetivo de

...convencer a las personas sensatas que no conocen lo que son nuestras escuelas Normales, de que éstas son necesarias en el Estado; refutar los errores que se han cometido denigrando a las mismas, sin examen de lo que son y de lo que pueden ser si el Superior Gobierno las protege; y probar que los que las atacan son personas que no saben lo que hacen [BFBUAJO-FMBC, 1895, párr. 3].

De acuerdo con las fuentes, Brioso y Candiani fue catedrático de psicología, lógica y literatura en la extinta Normal Moderna (AGEO, 1887) en el momento de la discusión formaba parte de la Normal fundada en 1891 y de su homóloga de profesoras, pero además era miembro de una de las familias oaxaqueñas cercanas al gobierno. Como miembro de la élite política, es entendible su postura en defensa de las instituciones gubernamentales, cuya premisa evocaba el pensamiento positivista de Gabino Barrera y Justo Sierra.

Los grupos de poder de la época pretendían que la educación construyera “ciudadanos que debi[eran] su lealtad principal a la nación” (Zea, 1985, p. 26) que se desarrollaran económica e intelectualmente y de esta forma pudieran romper definitivamente con la condición de atraso cultural y económico en que se encontraba el país después de cuarenta años de inestabilidad política y conflictos

bélicos. En este contexto, la premisa comtiana de “no hay orden sin progreso, ni progreso sin orden” (Zea, 1985, p. 28) alentó la transformación educativa del país de la mano de Gabino Barreda, de tal forma que sus planteamientos positivistas se vertieron en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, en la ley del 2 de diciembre de 1867 (Ley Barreda) y su reglamento expedido el 24 de enero de 1868 (Meneses, 1983, p. 198). En esta ley se reforzó la necesidad de la secularización de la educación, la importancia de moralizar a la población y de establecer en el ciudadano una conciencia de respeto a la Constitución Política y las leyes, además se buscó “organizar en forma consciente y radical la enseñanza en México”.

La propuesta educativa que Barreda plasmó en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria fue el primer paso hacia el desarrollo —al menos teórico— de la enseñanza objetiva en el país y, aunque las condiciones económicas de la nación aún no eran las adecuadas para costear escuelas Normales que funcionaran bajo esta metodología, la aportación de Gabino Barreda en materia educativa es importante en cuanto reconfigura la educación del país hacia fines más concretos y reales que el ideario planteado por los liberales de principios de siglo. Para el director de la Escuela Nacional Preparatoria la educación era el medio para desarrollar el orden intelectual en los individuos y “el orden intelectual es la llave del orden social y moral”.

En una carta enviada a Mariano Riva Palacio, gobernador del Estado de México en 1870, Gabino Barreda expresaba con claridad lo que él consideraba que debía ser el objetivo de la educación. Barreda afirmaba que la educación positivista tenía como finalidad “la formación del entendimiento y los sentidos sin empeñarse en mantener dogmas políticos o religiosos, o defender determinada autoridad” (Meneses, 1983, p. 234).

A través de la observación y la experimentación, todo individuo desarrollaría su raciocinio; sería capaz de diferenciar la verdad, lo real y sus características de lo supuesto o de lo que idealmente podría

esperarse pero carece de razón. Por este motivo Barreda soslayaba la importancia de desarrollar la enseñanza objetiva desde temprana edad, pues para él “lo aprendido en la infancia y la niñez queda profundamente grabado [y] si los conocimientos de nuestra primera edad son falsos y absurdos, seremos presa de lamentables errores” (Meneses, 1983, p. 235). En el último tercio decimonónico, para los encargados de guiar la educación en el país, el “Estado como inculcador de virtudes cívicas y morales” era la clave del desarrollo educativo (Hale, 1991, p. 410).

Los argumentos en defensa del plan de estudios de la Escuela Normal también refieren la fuerte influencia de la ideología de la época. De acuerdo con el Reglamento de la Escuela Normal de profesores de la Instrucción Primaria, los cursos se organizaban en cinco años. En los primeros tres años se estudiaban: antropología pedagógica, español, francés, aritmética, álgebra, geografía, teneduría de libros, caligrafía, dibujo, música vocal y gimnasia. En el segundo año de formación los estudiantes cursarían casi los mismos estudios que en el año anterior, solo se eliminaba la asignatura técnica de teneduría de libros y se agregaban historia natural e historia. En el tercer año los estudiantes debían cursar pedagogía, además de higiene escolar, español, inglés, geometría, historia natural, mecánica, geografía, historia, dibujo, música vocal y gimnasia (Secretaría General del Gobierno del Estado de Oaxaca, en AGEO, 1890).

En contraste, en la antigua Normal Moderna se estudiaban dos años menos. La organización de las asignaturas que los practicantes debían cursar era: para los de primera clase, primer año, aritmética, analogía y sintaxis, geometría elemental, historia universal, catecismo político, nociones de física y escritura inglesa. Para los de segundo año: conclusión del estudio de gramática, conclusión del estudio de historia universal, lógica, nociones de literatura, nociones de historia natural, elementos de geografía universal y escritura española. Para los de tercer año: conclusión del estudio de historia natural, nociones de química industrial, nociones de mecánica in-

dustrial, historia patria, dibujo lineal, pedagogía y teneduría de libros. Para los futuros maestros de segunda clase, primer año: aritmética comercial, analogía y sintaxis, elementos de geografía, historia patria, escritura inglesa y española. Segundo año: conclusión del estudio de gramática, conclusión del estudio de historia, geografía del país, catecismo político, moral y urbanidad y pedagogía. Finalmente, los futuros maestros de tercera clase estudiaban solo un año: aritmética comercial, gramática castellana, catecismo político, elementos de geografía, moral y urbanidad, escritura inglesa y pedagogía (Secretaría del Gobierno del Estado de Oaxaca, 1883, p. 9).

De este conjunto de materias que los estudiantes cursaban cabe resaltar, por un lado, la “perfección” letrada que los estudiantes deberían tener, misma que obtendrían con los cursos de analogía, sintaxis y escritura inglesa y española; en segundo lugar, los cursos de geografía, historia, catecismo político y de moral y urbanidad, mismos que estaban encaminados a desarrollar en ellos una conciencia nacionalista para, a su vez, conformar una identidad nacional en los alumnos de primaria.

Los futuros maestros formados en la Escuela Normal de 1891 debían estudiar entre tres y cinco años, al terminar los primeros tres se obtenía el título de maestro de instrucción primaria elemental y después de dos años, se obtenía el título de maestro de instrucción primaria superior. La polémica iniciada por *La Libertad* residía en que Rébsamen había determinado que en el cuarto y quinto años encaminados a formar profesores de instrucción primaria superior se debía estudiar pedagogía, inglés, gramática general y literatura, geometría, historia natural, física, química, geografía, historia, dibujo, música vocal. Como se puede notar, las “ciencias de la observación” debían estudiarse en conjunto y no de acuerdo al orden jerárquico de estudiar los temas más simples a los más complejos.

Por su parte, Brioso y Candiani parecía coincidir, aunque parcialmente, con lo postulado en el diario editado por Márquez, pues respondió que los estudios de geometría y de química debían desarrollarse antes o paralelamente al estudio de la física. Su argumento

era que ambas asignaturas eran extensas y de “frecuente aplicación en la vida práctica” de los estudiantes. Tal como en la afirmación anterior, la idea central refiere el pensamiento de Barreda respecto a que “las matemáticas son el mejor modo de aprender la deducción y el silogismo” pues su rigurosidad metodológica brindaba la preparación necesaria para análisis más complejos.

Por otro lado, la aseveración del licenciado refería a uno de los principios fundamentales del positivismo en su “sentido estrictamente filosófico” como lo caracteriza Charles Hale: la primacía y aplicación del método científico como medio para conocer la realidad (1991, pp. 236-237) cuya aplicación permitiría pasar de la simple deducción a la experimentación, de tal forma que en la realidad los profesores y estudiantes pudieran transitar de la formulación de conjeturas simples a argumentos más elaborados de la realidad social, con la lógica como habilidad transversal.

La Libertad apelaba a que en el terreno de la lógica el álgebra precedía a la geometría y que el plan de estudios de 1891 no favorecería el desarrollo de la crítica en los estudiantes. Brioso y Candiani refutó que el orden de este no interesaba al arte científico del razonamiento, por el contrario, “la ordenación de los conocimientos científicos pertenece y ha pertenecido siempre a la Filosofía” (BFBUAJO-FMBC, 1895, párr. 4). Además, el defensor de la Escuela Normal de 1891 agregaba: “lo que es pedagógico es científico, y lo que es científico está de acuerdo con la Lógica. ¿Qué le importa a ésta que se llegue a la verdad por uno o por otro camino si al fin se llega? [...] como la Escuela Normal es [...] un establecimiento dedicado a formar educadores de la niñez [...] bástale disponer los estudios de manera que le sirvan conforme a las necesidades de la vida práctica” (BFBUAJO-FMBC, 1895, párr. 4). Una vez más, las alusiones de Brioso y Candiani sugieren la fuerte influencia de Comte respecto a la aplicación de la ciencia. De acuerdo con el autor de *Cours de philosophie positive*, la filosofía positiva resalta la interrelación de las ciencias de la observación pues, si bien son partes autónomas de un “plan general de investigación”

(Hale, 1991, pp. 56-57) tienen como finalidad la aplicación de un método común: el desarrollo científico en la sociedad.

El pensamiento de Manuel Brioso y Candiani devela la fuerte influencia de las ideas positivistas que permeaban en las estructuras políticas y sociales del país. La adopción de esta filosofía por parte de la élite oaxaqueña refleja las aspiraciones de estos grupos de poder para aplicarla a la educación como “programa para la regeneración social”. Tanta convicción pusieron el gobierno y las élites en ello, que la discusión entre ambas publicaciones abarcó aproximadamente dos meses. En uno de los últimos números, Brioso y Candiani reconoció que

la Escuela Normal tiene defectos y vacíos que [...] esperamos desaparecerán con el tiempo y mientras más discutan jacobinos, científicos y clericales sobre la importancia de las instituciones justas en relación con un pueblo en que abundan los analfabéticos; pero mientras esto sucede, nosotros vamos a sostener su vitalidad, convencidos, como estamos, de la importancia que para Oaxaca tiene [...] [BFBUAJO-FMBC, 1895, párr. 7].

¿Qué papel jugó el lenguaje en estas aseveraciones? ¿Qué elementos de lo político pueden identificarse en estos discursos? ¿Qué ideas sobre lo educativo y sobre los actores revela este debate? Al respecto, es necesario retomar a Baker para abordar la dimensión del lenguaje en la cultura política. Sobre este punto, el autor refiere que es en el centro de la cultura política donde “los discursos o prácticas simbólicas” definen y afirman las posiciones desde las cuales “los individuos y grupos pueden (o no) legítimamente hacer reivindicaciones” (Baker, 1990, p. 8). La aseveración de Baker muestra que como herramienta política y cultural, el discurso crea identidades antagónicas, lo que ayuda a examinar posturas, demandas políticas e ideas que sustentan a las mismas. Lo anterior nos lleva al terreno de las identidades, sobre lo que Hobsbawm reflexiona en dos sentidos: en primer lugar, las “identidades, o su expresión, no son fijas [...] Se desplazan constantemente y pueden cambiar”, pues

dependen del contexto y, por otro lado, “las identidades colectivas se definen negativamente; es decir, contra otros. «Nosotros» nos reconocemos como «nosotros» porque somos diferentes a «ellos»” (Hobsbawm, 1996, párr. 8).

Este marco analítico arroja luz sobre las ideas que sustentaban el discurso de Brioso y Candiani. El licenciado reconocía la diversidad de actores en la sociedad oaxaqueña: “jacobinos, científicos y clericales” y este faccionalismo era un reflejo de lo sucedido a nivel nacional pues, de acuerdo con Charles Hale, en el penúltimo lustro del siglo XIX se rompió el consenso en torno al “mito liberal” y esto dio como resultado nuevas discrepancias ideológicas que agruparon y dieron origen a nuevas identidades. Así, en el ambiente nacional se notaba una fuerte tensión producto de la presencia de los liberales “puros” o “doctrinarios” quienes apelaban al respeto tácito de la Constitución de 1857 y a las Leyes de Reforma. En contraste, se encontraban los liberales “conservadores” o “nuevos”, cuyos ideales eran fuertemente influidos por el positivismo (Hale, 1991, pp. 414-415). Las ideas defendidas por Brioso y Candiani eran afines a las del segundo grupo, mismas que fueron impulsadas por Justo Sierra y anteriormente por Gabino Barreda.

El debate señalado muestra las ideas que fundamentaron las críticas a la Escuela Normal en cuanto proyecto modernizador de una administración “progresista”. El uso de la prensa como instrumento de expresión de demandas formó parte de la cultura política de la sociedad mexicana desde que el concepto de “opinión pública” devino de Europa en los primeros años del siglo XIX (Lempérière, 2003, pp. 570-572). De acuerdo con Annick Lempérière, esta idea respecto a “expresar sus opiniones se dio en un momento de vacío del poder regio y fue de entrada concebida como uno de los derechos del ciudadano miembro del pueblo soberano”. Como tal, este “hábito liberal” se mantuvo a lo largo de la centuria y fue un instrumento que, al igual o en conjunto con la educación, intentó formar el modelo de ciudadano esperado por el régimen: apegado a la razón, a la ciencia, industrioso y moral.

Pero en un contexto en el que la mayoría de la población era analfabeta, como en el caso de Oaxaca, ¿a quién se dirigían estas expresiones?, ¿la prensa realmente pudo conseguir, aunque parcialmente, su interés “formativo”? ¿en quiénes trataban de influir los actores que se manifestaban en los diarios?, ¿fue efectivo el uso de la prensa en cuanto medio para difundir las ideas e intereses de los grupos de poder? Como en buena parte de los intercambios de opiniones manifestados en los diarios, en los anteriores se puede identificar la defensa de intereses individuales. Como se mencionó, Brioso y Candiani formaba parte de la élite política de la ciudad y trató de disputar el poder y su lugar en el sistema político a partir de la defensa de la escuela, particularmente de la formación de profesores, utilizando el discurso dominante de la época.

El profesor de la Escuela Normal como miembro de la élite política local, trató de fortalecer su identidad como actor político y activo defensor del régimen más que como un convencido profesor de escuela. Lo anterior se sustenta en que el 91% de la población oaxaqueña no era la que siguió su argumentación en las páginas del diario debido a su analfabetismo. Sus ideas se movieron en un contexto oligárquico en donde su discurso podría tener eco a partir de los intereses compartidos de quienes conformaban el mismo, es decir, las interacciones se desarrollaron entre quienes compartían el mismo conjunto de códigos o de cultura política, lo que hizo de la prensa un instrumento efectivo de difusión y mantenimiento del poder entre quienes lo compartían y disputaban.

¿Qué papel jugó la educación o “lo educativo” en este contexto? La prensa fue utilizada como “un modelo de difusión y reflexión científica sobre la naturaleza y métodos de la educación” (Larroyo, 1973, p. 290) en un momento en que las “guerras e invasiones, habían quedado atrás” y “se abrían nuevos horizontes para el desarrollo del país” (Moreno, 2002). Así como la prensa era el bastión de la opinión pública que evocaba uno de los pilares ilustrados desde los primeros años del siglo, para los grupos de

poder la prensa intentó ser “el gran divulgador” (Matute, 1995) de los conocimientos empleados con fruto en las escuelas públicas.

Algunos de los principales educadores de esa época fueron además impulsores de publicaciones periódicas. El mismo Enrique Rébsamen, actor indirecto en la presente discusión, fundó *México Intelectual*. Esta obra en su primera etapa se publicó de 1889 a 1904, justamente en el marco de la discusión abordada y fue, indiscutiblemente, un medio del pedagogo suizo para divulgar e imponer sus demandas. En Colima, Gregorio Torres Quintero editó entre 1895 y 1910 *La Educación Contemporánea*, obra que en una segunda época estuvo bajo la dirección de Manuel Díaz. Rodolfo Méndez, por su parte, publicó de 1886 a 1889 *La Escuela Primaria*. Como se puede observar, la prensa era utilizada para mostrar las nuevas doctrinas pedagógicas, para resolver dudas generalizadas de los docentes, para presentar las nuevas disposiciones legales, para difundir el ideario de la educación como panacea y en el trayecto coadyuvó a definir las identidades políticas de quienes se sirvieron de ella, como en el caso de Brioso y Candiani⁵ y los detractores de la Escuela Normal de 1891.

REFLEXIONES FINALES

El presente estudio se centró en el análisis del significado de los términos y expresiones usadas por un grupo de profesores de la élite oaxaqueña de la última década del siglo XIX a través de una parte específica del lenguaje que utilizaron en afinidad con el discurso educativo dominante a nivel nacional. Como tal, sugiere una explicación sobre cuáles fueron los intereses en los que se enmarcó este intercambio de ideas a partir del contexto en el que se desarrollaron. Fue posible identificar cómo la cultura política,

⁵ En Oaxaca, Abraham Castellanos, discípulo de Rébsamen y férreo impulsor del normalismo, escribió junto con Manuel Brioso y Candiani en las revistas *México Intelectual* y *Bandera Escolar*.

en cuanto conjunto de acciones y códigos compartidos por un grupo de individuos, puede ser analizada fundamentalmente desde el uso del lenguaje.

Como Baker sugiere “a menos que no reconozcamos la naturaleza del discurso (o discursos) que [definen ciertas situaciones] no podemos comprender los significados de los acontecimientos «sociales»” (Baker, 1990, p. 5). El análisis de las ideas políticas o educativas que subyacen en estos es una herramienta importante para formular explicaciones a ciertos procesos imbricados en una época tan agitada como el siglo XIX y para delinear los perfiles y trayectorias de los protagonistas de la educación.

Lo sucedido entre 1890 y 1895 entre partidarios y detractores de las escuelas Normales como materialización de la ideología moderna en educación es un reflejo de los choques ideológicos que comenzaban a permear a nivel nacional. De acuerdo con Charles Hale, la compleja y tensa relación entre el liberalismo, el positivismo y la política científica que se inició alrededor de 1870 derivó en la fragmentación de la élite política que se reagrupó en liberales doctrinarios y liberales nuevos, quienes lograron dominar el ámbito educativo a través de la fórmula comtiana de la aplicación de la ciencia a la sociedad para la transformación y regeneración de la misma.

La necesidad de divulgar las ideas de los grupos en pugna convirtió a la educación y a la prensa en los instrumentos ideales para deslegitimar al otro y a sus postulados. En el caso que se abordó en el presente texto, además sirvió como el medio ideal para visibilizar que la escuela, en cuanto ámbito de socialización y confluencia de diversos intereses de grupos de poder, fue un espacio en y desde el cual también se gestaron fricciones y tensiones que disputaban la forma de ejercer el mismo.

En tanto un proyecto gubernamental que aspiraba a materializar la modernidad vociferada por el Estado, la formación de maestros

fue blanco de críticas importantes y “pretexto” para la definición de actores cuyos intereses personales supieron justificarse en el discurso dominante. Esto permite, por un lado, determinar los puntos en común del pensamiento de un arduo representante de la clase política oaxaqueña con los postulados de Comte, lo que refiere una lectura compartida de las ideas científicas. Por otro lado, al abordar esta parte de la cotidianidad decimonónica, en apariencia irrelevante, es posible acercarnos a la manera en que los actores que guiaban la educación moderna en la ciudad de Oaxaca participaron del intercambio ideológico respecto a cómo debería entenderse la educación; particularmente la impartida en la escuela Normal, a partir de la reconstrucción, aunque microhistórica, de los debates educativos.

Finalmente, el estudio de la cultura política y de los discursos educativos exige la aplicación de una mirada sumamente analítica y reflexiva. Como Koselleck sostiene: “sin lenguaje no hay realidad histórica” (Koselleck, en Fernández y Aragonés, 2006, pp. 19-22); el estudio de las ideas, sus expresiones y manifestaciones permite rastrear la transnacionalización de los conceptos sin perder de vista la regionalización de las prácticas de la cultura política y educativa. Así, el estudio de la cultura política en particular, a partir del análisis de las ideas de grupos políticos y sociales, permite examinar los cambios estructurales de la sociedad (Dietrich Busse, *Historische Semantik. Analyse eines Programms*, 1987, citado en Bödeker, 2009) y también reconstruir las identidades de los involucrados, pues a través del lenguaje estas se recrean, delinear y ofrecen una rica percepción de sus afinidades e intereses, para de esta manera construir una historia de la educación más próxima y un tanto más nítida a sus protagonistas y sus ideas.

AGRADECIMIENTO

Agradezco al doctor Alfredo Ávila por las oportunas recomendaciones y revisiones para la elaboración del presente capítulo.

REFERENCIAS

- AGEO [Archivo General del Estado de Oaxaca] (1887). *Escuela Normal, “Nombramientos del Licenciado Manuel Brioso y Candiani como catedrático de la Escuela Normal”* [Fondo Instrucción Pública, sección Escuelas y colegios, serie Normal de profesores, subserie Reglamento, legajo 2, exp. 24, Oaxaca].
- AGEO (1890). *Reglamento de la Escuela Normal de profesores de la Instrucción Primaria* [Fondo Instrucción Pública, sección Escuelas y colegios, serie Normal de profesores, subserie Reglamento, legajo 3, exp. 13, Oaxaca].
- AHUABJO [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca] (1894, jun. 20). *El Eco de la Prensa*, año I, núm. 2, Oaxaca.
- AHUABJO (1895, ago.). *El Eco de la Prensa*, año II, núm. 6, Oaxaca.
- BFBV [Biblioteca de la Fundación Bustamante Vasconcelos].
- BFBUAJO-FMBC [Biblioteca Francisco de Burgoa de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca] (1895, ago. 18). *El Gladiador*, año I, núm. 1, Oaxaca [Fondo Manuel Brioso y Candiani].
- Baker, K. (1990). *Inventing the French Revolution. Essays on French political culture in the eighteenth century*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.
- Berman, M. (1989). Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bödeker, H. E. (2009). Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual. Temas-problemas-perspectivas. *Historia y Grafía*, (32), 131-168. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/589/58922946006.pdf>.
- Chassen López, F. (2010). Oaxaca entre el liberalismo y la revolución. La perspectiva del Sur, 1867-1911. México: UAM-UABJO.
- Cruz Reyes, M. P. (2017). *Formar maestros en Oaxaca durante el Porfiriato. La escuela normal moderna de profesores de Oaxaca, 1883-1890* [Tesis de Maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Pacífico Sur, México.
- Díaz Zermeño, H. (2003). “El positivismo mexicano en la educación: aportes de Manuel Flores, entre Comte y Spencer”. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 330.
- Díaz Zermeño, H. (1994). *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández Sebastián, J. (2008). La crisis de 1808 y el advenimiento de un nuevo lenguaje político. ¿Una revolución conceptual? En J. R. de la Fuente, *Las experiencias de 1808 en Iberoamérica*. Universidad de Alcalá.
- Fernández Sebastián, J., y Aragonés Fernández, J. F. (2006). Historia conceptual, memoria e identidad: entrevista a Reinhart Koselleck. *Revista de Libros*, (111), 19-22.
- Hale, C. (1991). *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX* (trad. Purificación Jiménez). México: Editorial Vuelta.

- Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Hermida Ruíz, A. (comp.) (2001). *Rébsamen, E. Obras completas* (t. I). México: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz.
- HGUABJO [Hemeroteca General de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca].
- Larroyo, F. (1973). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Lempérière, A. (2003). Versiones encontradas del concepto de opinión pública. México, primera mitad del siglo XIX. *Historia Contemporánea*, (27), 565-580. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Annick_lemperiere2/publication/266603230_versiones_encontradas_del_concepto_de_opinion_publica_mexico_primera_mitad_del_siglo_xix/links/5857a9db08ae81995eb7f8d3/versiones-encontradas-del-concepto-de-opinion-publica-mexico-primera-mitad-del-siglo-xix.pdf.
- Lira, A. (2012). *La ciudad federal. México, 1824-1827; 1874-1884. Dos estudios de historia institucional*. México: El Colegio de México.
- Matute, A. (1995). Prensa sociedad y política (1911-1916). En A. Cano Andaluz, *Las publicaciones periódicas y la historia de México*. México: UNAM/Hemeroteca Nacional/IIB.
- Medina Peña, L. (2005). *Invenición del sistema político mexicano. Forma de gobierno y gobernabilidad en México en el siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meneses Morales, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Porrúa.
- Menéndez Martínez, R. (2013). *Las escuelas primarias de la Ciudad de México en la modernidad porfiriana*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno Gutiérrez, I. L. (2002). La prensa pedagógica en el siglo XIX. En *Diccionario de historia de la educación en México*. México, CONACYT/CIESAS. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_23.htm.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Cervantes, F. J. (1986). *La Revolución en Oaxaca: el movimiento de la soberanía (1915-1920)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Cervantes, F. J. (2002). *La educación oaxaqueña en sus leyes*. Oaxaca, México: IEEPO.
- Sánchez Silva, C., y Ruiz Cervantes, F. J. (2015). *Los periódicos oaxaqueños en la primera mitad del siglo XIX: del formalismo legal a la "creación del nuevo ciudadano" oaxaqueño, 1825-1860*. Oaxaca: Instituto de Investigaciones en Humanidades, UABJO.

Tutino, J., y Orensanz, L. (1997). La negociación de los Estados nacionales, el debate de las culturas nacionales: Peasant and nation en la América Latina del siglo XIX. *Historia Mexicana*, 46(3), 531-562. Recuperado de: <https://historia-mexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2366>.

EDUCACIÓN Y ARTE

LAS CONMEMORACIONES CÍVICAS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN NO-FORMAL EN LA CIUDAD DE ATLIXCO, PUEBLA 1964-1970

Víctor Said Romero Rocha

La educación ha tenido un papel representativo en los sistemas políticos mediante la divulgación de valores y nociones, con el objetivo de formar a los ciudadanos de acuerdo con sus ideales políticos. Acorde con esto, María Aguirre (2003) tuvo una propuesta de análisis en la que retoma los discursos en torno a la educación destinados a la población y en torno al sentimiento identitario, colectivo y nacionalista.

La educación, campo de prácticas culturales que contribuyen al modelaje renovador de las identidades colectivas en curso, se analiza por medio de dos vertientes: primera, la de las narrativas, sobre la escolarización, proyectadas para amplios sectores de la población; segunda, la de las narrativas urbanas, complementarias a los escolares, que apelan a la sensibilidad y a la emoción de amplios sectores de la población que paulatinamente, experimentan su vida como mexicanos, recreando las identidades colectivas [Aguirre, 2003, p. 297].

Por tal motivo, se hace hincapié en entender el pensamiento cívico desde la consagración de la epopeya nacional, sus héroes, legado y valores los cuales representamos los ciudadanos, luego el ciudadano es producto del discurso político regional. La cons-

trucción ciudadana debe cumplir con patrones establecidos por organismos locales que reiteran el concepto de nación, vinculado a la enseñanza de los habitantes del territorio.

El aporte de Antonio Viñao (1995) permitió reflexionar en torno a la relación de la cultura cívica escolar y la cultura cívica no escolar: “la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer” (p. 69); todos estos elementos son parte de un espacio determinado donde se configura al individuo. Indiscutiblemente, la propaganda de enseñanza cívica no se limitaría al sector institucional formalizado, más bien se integrarían sus elementos a la cultura no-formal e informal de la comunidad, según la opinión de Philip Coombs y Manzoor Ahmed (1975).

Juan Delval y Paz Lomelí (2015) definen a la educación a partir del proceso de socialización, en el cual los jóvenes reciben nuevos saberes de parte de “los miembros adultos de esa sociedad” (p. 21), situación que nos ayuda a comprender la formación de valores cívicos acordes con la perspectiva gubernamental vigente según el contexto territorial e histórico. Es importante atender el análisis de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2014), identificar que la estructura educativa se da desde la cultura dominante y su reproducción en la ciudadanía se genera mediante su ideología proyectada en el espacio social al cual pertenece.

En relación con este mecanismo del dominio educativo, Michael Foucault (2017) indica: “Será por tanto un buen ciudadano, pero no de manera ineludible un hombre virtuoso, así como se dice un hombre de bien es en general virtuoso en todos los aspectos de su vida y su conducta” (p. 65). También señaló el “sistema del código legal” que justifica por medio de un conjunto de normativas oficiales el comportamiento del buen ciudadano, cuyo cumplimiento lo mantiene distanciado del castigo y la disciplina (Foucault, 2018, p. 20).

En México entre 1950 a 1970 se otorgó importancia a la institución escolar en la instrucción de valores cívicos. La participación

académica se vinculó con la distribución intelectual de mencionados saberes, mediante la asignatura de cívica. Valiéndose de este aporte, la antes referida materia se utilizó en vigor sobre la construcción de ciudadanos, educados bajo la implementación de un “currículum escolar” (Pineau, 1999) establecido en los planes de estudio, que evidenció la configuración de individuos con saberes en ciudadanía mexicana conforme al modelo político. Pablo Pineau (1999) plantea que estas cuestiones son necesarias para entender la propaganda de la enseñanza formal de dichos conocimientos con el objetivo de que los educandos pertenezcan a una sociedad. La didáctica del civismo en México constituyó al ciudadano acorde con la ideología gubernamental dominante, reflejada en los conocimientos y actitudes hacia los alumnos.

Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría (1991) nos permite comprender este proceso: “aunque a lo largo de la historia existen *modos de educación no escolares*, educación y escuela son percibidos generalmente en la actualidad como una especie de tautología” (p. 175), modos que no se limitan a los espacios escolares convencionales y la reproducción de sus enseñanzas se mantiene constante fuera de los mismos. Por tal motivo, la educación cívica no solamente se considera una carga normativa ejecutada por los estudiantes en los espacios escolares, sino también los espacios cívicos son trascendentes en la configuración personal de los habitantes, quienes se integran en los patrones de conducta de los escenarios ajenos a la escuela.

EL ESPACIO SOCIAL DE ATLIXCO DE 1950-1970

Entre 1950 y 1970 México se vio envuelto en una serie de transformaciones socioeconómicas relevantes. El crecimiento del capital nacional producto de la inversión extranjera conllevó a un proceso de estabilidad. Particularmente, la ciudad de Atlixco fue partícipe de este suceso debido a la importancia de las fábricas textiles en la localidad.

Samuel Malpica (1989), Evelin Flores (1996) y Ariadna García (2007) mencionaron que numerosos organismos intervinieron en la sociedad, principalmente la Cámara del Trabajo de Atlixco (CTA), también conocida como la CROM-Atlixco (García, 2007). Durante este periodo, los ciudadanos de Atlixco consolidaron su relación con las asociaciones sindicales locales, cuyos efectos se percibieron en el cambio socioeconómico industrial sobre el agrícola (Malpica, 1989; García, 2007; Flores, 1996).

En cuanto a la educación, la alfabetización de la población obrera fue constante gracias a la Campaña Nacional de Alfabetización de 1940 a 1970, particularmente en 1966 el discurso político enfatizó en la “marcha para culturización de la patria” (AMA, 1966a, f. 4). El propósito de alfabetizar a los trabajadores se comprendió, a partir de la ejecución de sus actividades dentro del espacio industrial, mediante la lectura de los procedimientos laborales en el manejo de sus respectivas herramientas. Se incluyó también la participación de los sindicatos locales, quienes incentivaron a los trabajadores a acudir a las escuelas-fábricas o a los centros de alfabetización regionales. Esto se convirtió en una práctica constante aludida en el discurso político, el cual no solo concibió a la alfabetización como una obligación laboral, de igual manera se representaba como el medio para la formación ciudadana (PESP, 1952, p. 5).

De 1954 a 1964 los cambios estructurales en la ciudad de Atlixco fueron recurrentes entre el gobierno y los organismos locales. No solo la CTA apoyó en programas de vivienda, salud y educación, igualmente se incluyó una colaboración del ayuntamiento municipal, junto a organismos externos: gobierno del Estado y gobierno federal, y colectivos locales como el Club de Leones y la Cruz Roja, estos últimos enfocados en promover eventos relacionados con la cultura y educación de los estudiantes, mediante recitales de música, capacitaciones en primeros auxilios, exposiciones de pintura y fotografía, participaciones en desfiles, representaciones de danza regional, etcétera (PESP, 1965a, 4B).

Soledad Loaeza explicó este proceso tendiendo como puntos de referencia el pensamiento basado en el “*amor patrie* y orgullo cívico” (2011, p. 200), en el proyecto educativo de Torres Bodet, con la importancia del mestizaje y la cultura mexicana, adjunta a la educación de derechos humanos y el nacionalismo cívico en el Plan de los Once Años, presentes en el programa formal de civismo. El propósito de la formación cívica se sustentó en la enseñanza de valores éticos y morales: “libertad, igualdad, dignidad, respeto, tolerancia, solidaridad, educación, ciudadanía, justicia, auxilio, respaldo legal y judicial, democracia, seguridad social, trabajo digno, bienestar, cultura y justificación del Estado” (Organización de las Naciones Unidas, 1948). Igualmente se resaltó la importancia de la convergencia laboral de numerosos sectores, tanto públicos como privados.

Antonio Viñao refiere que la constitución social e institucional de la “cultura escolar” (2001, p. 31) se relaciona desde la particularidad del modelo educativo del proyecto modernizador, a partir de la educación primaria, en la que se utilizan normativas justificadas en las prácticas y comportamientos, basadas en la importancia de las ciencias y tecnologías para la superación personal. La construcción formativa de los estudiantes de primaria se sustenta de una serie de conocimientos y habilidades a partir de un discurso ideológico en las aulas, “De ahí la utilidad e importancia, para el conocimiento de la cultura escolar de una institución educativa determinada, de analizar dicha segmentación y, junto con ella, la distribución y usos de espacios-lugares que resultan de la misma” (2004, p. 281).

En su momento Viñao caracterizó a estos espacios de control como propios de cada institución académica, no obstante, enfatizó la importancia de indagar en la cultura escolar no-formal y sus espacios desde las asignaturas instruidas, mismas que se encargan de fomentar una configuración intelectual bajo los criterios de un programa académico específico. Lo anterior representó una ejecución de lecciones de moral y ética ciudadana, visibles en las prácticas conmemorativas extraescolares en la ciudad de Atlixco.

LA CONMEMORACIÓN CIUDADANA EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS NO-FORMALES EN LA CIUDAD DE ATLIXCO

Los diversos programas de enseñanza en Atlixco se enlazaron a un aprendizaje formal de las distintas instituciones de educación básica, media básica y media superior de la región, y se complementaron con las actividades que se realizaron en el espacio ajeno a las escuelas. Así, las actividades sociales citadas en el presente apartado se conjugaron con las propuestas de organismos gubernamentales y asociaciones obreras.

El planteamiento de Coombs y Ahmed respecto al aprendizaje no-formal como un proceso paulatino: “Las personas adquieren conocimientos, habilidades, actitudes, modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente” (1975, p. 27). La disposición de diversos espacios cívicos fue constante entre 1959 y 1970, de acuerdo con el modelo educativo del Plan de los Once Años utilizado en los mandatos de Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz. En el caso de Atlixco, el Parque Colón o zócalo de Atlixco no es el único lugar, pero su relevancia se debe a la autoridad municipal y la Cámara del Trabajo de Atlixco a su alrededor. Su importancia radicó en ser un espacio cívico céntrico, sitio adecuado en cuanto a la ejecución de actividades conmemorativas extraescolares (Marín y Romero, 2021).

La participación de los alumnos en estas actividades fue relevante, al responder de manera óptima a la promoción de una conciencia cívica en relación con el cuidado personal, la promoción de la competencia y el juego, como herramientas didácticas en los estudiantes; particularmente en primaria hubo una participación en estos eventos impartidos por medio de la dinámica de “aprender haciendo” (PESP, 1970a, p. 6). La educación cívica no solamente se divulgó en un espacio educativo formal, de igual manera se utilizaron otras alternativas con respecto a la instrucción de nuevos comportamientos sociales, con el afán de guiar la formación no solo en el ambiente educativo formal, sino también en espacios

asociativos de prácticas cotidianas, ejecutadas después del periodo de clases.

La celebración ciudadana es respetada, un elemento trascendente de la práctica de actos públicos, en esta se contemplan la enseñanza y la conmemoración de acontecimientos, cuya concepción se da conforme al espacio social (Marín y Romero, 2021). Según Ian Hunter: “Los individuos que se autodeterminan eligen su propia formación social” (1998, p. 59). En Atlixco se ejecutaron eventos cívicos relativos a la construcción cívica e histórica de sus habitantes, quienes no únicamente se encargaron de honrar a personajes célebres, así mismo fueron parte de la organización y propagación de estas actividades y, por consiguiente, partícipes de la adopción de valores éticos y cívicos.

Es importante observar los eventos conmemorativos regionales a partir de un panorama político local, esto se encarga de configurar un pensamiento de unidad entre los colectivos de los habitantes correspondientes al espacio público. Los aportes de Eric Hobsbawm (2002) resultan un apoyo de esclarecimiento en torno a estos temas, él describió el concepto de “tradición” (p. 7) a partir de la implementación y supervisión de prácticas reguladas por un conjunto de normas de comportamiento. A partir de la idea de la tradición se constituye una determinada élite o grupo dominante: “busca inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición” (p. 8). Por tal motivo, es necesario comprender la formación ciudadana no solo por la acción de repetir comportamientos éticos y morales en los espacios educativos y espacios privados, sino también su ejecución en los espacios cívicos.

Esta situación se vio reflejada en la ciudad de Atlixco dentro de una práctica de comportamientos no exclusivos de la educación formal. El proceso de educación no-formal de los mismos ha sido ejecutado constantemente por los habitantes. En la epistemología social las actividades educativas no se concentran en cumplir con las normativas escolares, pues se establece un modelo adecuado de comportamiento ciudadano. Pineau (2001) refirió: “La escuela es

un dispositivo de generación de ciudadanos” (p. 28); este se determina por una necesidad social, que todos los ciudadanos buscan satisfacer, y se identifican por un sistema de influencia ideológica de grupos dominantes, los cuales determinan, en muchos aspectos, el comportamiento de los habitantes.

Enrique Florescano señaló que la importancia de la conservación de la memoria local, gracias al manejo del calendario cívico y colocación de monumentos públicos en espacios específicos, se debe a la necesidad de mantener vigente la consagración de fechas históricas (Florescano, 2014). En suma, la ciudad de Atlixco nunca ha estado exenta de las celebraciones de este carácter, el calendario cívico se ha utilizado en virtud de la educación como una herramienta didáctica; su seguimiento no es exclusivo del ámbito meramente educativo, sino al contrario, la población se encargó de mantener su legitimidad intacta entre 1959 y 1970, más aún, se consideró una obligación en su praxis al complementarlas en el espacio familiar, académico y social (PESP, 1964a, 3A).

Thomas Popkewitz describe la construcción ciudadana con base en los estatutos legales y roles ejecutados, a partir de que “El buen ciudadano, el buen miembro de la familia, el buen trabajador, la buena persona fueron construidos mediante prácticas administrativas dirigidas a conformar y dar forma al ciudadano” (1999, p. 124). Jesús Márquez (2016), por su parte, cita lo siguiente acerca de la educación mexicana durante la Unidad Nacional, junto al trabajo de Alejandro Ortiz-Cirilo: “En esta el propósito, de la educación debía de estar orientada a «formar buenos ciudadanos, conscientes de sus derechos y obligaciones, respetuosos de la ley y leales a México», pues por encima de otras identidades o adscripciones, ser mexicano tendría un valor superior” (Ortiz-Cirilo, en Márquez, 2016, p. 33). El aporte de Márquez (2016) nos permite comprender la inculcación del “amor a la patria” en la ciudad de Puebla a través de un proceso paulatino definido desde las élites políticas locales (p. 33).

De igual manera, las conmemoraciones no son ejecutadas únicamente por los organismos gubernamentales. El ayuntamiento de Atlixco fomentó su preservación cotidiana dentro de los hogares. Un caso específico correspondió, en junio de 1975, al mandato presidencial de Jesús Ponce Hernández (1975-1978), quien exhortó a la población a decorar sus domicilios y negocios correspondientes, y que no solo se limitara a los espacios públicos (AMA, 1975, f. 46). Esta situación se manifestó antes en la alcaldía de Luis Reyes Ortiz (1969-1972), cuando igualmente se impulsó la decoración de fachadas por motivos turísticos debido a la celebración del mes patrio (AMA, 1970, f. 162).

Del mismo modo, se debe considerar que la intervención de instituciones como los sindicatos de trabajadores se dio con el objetivo de mantener su hegemonía política en el ayuntamiento y en la configuración ciudadana local. Era constante ver a autoridades de la CROM-Atlixco, quienes participaron en la planeación de los festejos principales del mes de septiembre, asimismo se incluyeron directores de escuelas, personal del cabildo municipal y personas distinguidas de la localidad. Igualmente en ocasiones se invitó a los medios de comunicación locales, en virtud de difundir la realización de estas actividades (AMA, 1963-1964, ff. 41-42).

La creación de una identidad nacional en la historia de México se ha dado mediante la enseñanza de valores éticos y morales a partir de los eventos cívicos, esto es necesario observarlo desde un proceso paulatino, en el cual diversos factores locales y nacionales se agrupan para fortalecer las creencias de los pobladores de la región junto a su aprendizaje formal y a lo recibido en las actividades extraescolares, encargadas de garantizar una experiencia reiterada de valores.

La dedicatoria y la educación cívica no se limitan al entretenimiento de espectadores, sus fines lúdicos añaden una enseñanza informal paralela con la memoria histórica a través de un homenaje público. Isabelino Siede (2013) proporcionó los elementos que ca-

racterizan a la práctica de festividades cívicas con base en el sistema de enseñanza en la localidad: “la delimitación de un espacio y un tiempo, la presencia de un grupo social, su reunión a partir de uno o varios motivos, el establecimiento de una jerarquía específica con el tiempo de la fiesta, el desarrollo de actividades festivas con cierto ritmo reconocible” (p. 50). Lo anterior visibilizó la composición organizativa de las conmemoraciones, cuyas bases son significativas en la educación, bajo algún suceso histórico, institución o personaje, en un discurso político inculcado en los pobladores de la localidad.

Aunque Siede (2013) consideró al corporativismo institucional político y nuevos criterios de enseñanza como agentes principales de la divulgación, siempre se mantendrá un elemento cultural común en los habitantes, ejemplificado en la congregación de diversos participantes, pertenecientes a diversos sectores: estudiantes, docentes, profesionistas, obreros, junto a personal de gobierno, sindicatos y organismos privados. La conmemoración cívica agrupa elementos comunes, particularmente una identidad de nación producto de un discurso ciudadano. Esta tiende a presentar variantes en su ejecución, según los individuos encargados de ejecutar las actividades. Sin embargo, se mantendrá en su alocución un sentido de unión, respeto y tolerancia entre semejantes. Víctor Cuchi (2016) lo interpreta de la siguiente manera: “En el fondo del festejo cívico están las intenciones de cohesionar una sociedad, de generar una idea de pertenencia, de crear un sentimiento de identificación que se sobreponga a las diferencias y particularidades que lógicamente existen dentro de cada país” (p. 140).

En el terreno de la instrucción no-formal atlixquense, su representación se demostró por medio de la memoria de hazañas de personajes importantes del panteón nacional en los recitales u homenajes. En primera instancia, la labor docente se encargaba de infundir en los alumnos la participación con motivos académicos. Al mismo tiempo, instituciones gubernamentales, organismos de trabajadores y asociaciones privadas continuaban con tal dinámica fuera de los espacios escolares formales mediante actividades con

motivos conmemorativos del calendario cívico. Es importante entender el discurso político, el cual entre 1959 y 1970 es representado en el nacionalismo.

Dentro del espacio social de Atlixco las prácticas cívicas simbólicas son una herramienta educativa, de la que la sociedad se encargó de conmemorar y preservar su legado histórico. No todas las ceremonias eran realizadas únicamente por personal de las escuelas, alumnos y funcionarios del ayuntamiento local, obreros, campesinos y miembros de la CTA apoyaron con la decoración, escenografía y actos celebrados en espacios públicos (PESP, 1965b, p. 10B); uno de estos lugares fue el zócalo municipal. Cabe recalcar que los dirigentes de la CTA no solo apoyaron a la comunidad, sino también su participación fue constante en eventos de esta índole.

Es importante resaltar que gran parte de la realización de estos eventos se atribuye a instituciones gubernamentales. Por otra parte, fue notable la contribución de los padres de familia en los actos escolares, particularmente en las demostraciones cívicas e históricas en las actividades de sus hijas e hijos, esto fue entre 1964 y 1970. La unión de asociaciones de padres de familia de la región urbana de Atlixco no se limitó a eventos académicos (PESP, 1964b, p. 1A), sino igualmente a eventos de carácter representativo, los cuales eran efectuados en los espacios escolares formales, junto a espacios extraescolares, en desfiles o recitales artísticos.

El Parque Colón fue el centro de actividades con la participación de estudiantes de primaria y secundaria, actividades que, asimismo, exigían en el público cierta disciplina y una actitud de respeto ante la presencia de la bandera mexicana. Estos eventos se efectuaron bajo un protocolo cívico de respeto al día de la Independencia de México, y que contempló actividades lúdicas para el entretenimiento de los asistentes. El respeto a los símbolos nacionales no es un asunto meramente urbano o correspondiente con el fomento de la educación urbana, se buscó fomentar y preservar la cultura de las escuelas rurales y urbanas del estado. Incluso con la modificación de dicho estandarte en 1968 (POEP, 1968, p. 02-

07), no perdió relevancia su difusión cultural, cuyos fines cívicos estuvieron en los espacios de aprendizaje formal y no-formal con mayor publicidad (PESP, 1970b, p. 4).

Aunque la prensa del contexto demostraba un fervor por exaltar la relevancia de la unidad nacional de los mexicanos, Jesús Márquez (2016) señaló que la permanencia del “nacionalismo conservador” en la ciudad de Puebla fue un elemento constructor de cultura social y colectiva de la ciudadanía poblana entre 1920 y 1960. Esto mismo se debe observar a partir de su ejecución por un determinado “predominio hegemónico” (p. 47) encargado de divulgar una cultura de unidad en los habitantes, representada en un estandarte simbólico. La educación cívica en Atlixco fue un método de coalición entre los ciudadanos, quienes identificaban a los símbolos patrios como representativos de la nación.

Entre 1959 y 1970 la educación cívica no fue exclusiva de los espacios educativos, ejercer las normas de urbanidad e identificar a los símbolos patrios fue una actividad que muchos estudiantes de primaria ejecutaban en sus respectivos hogares. La participación educativa de los padres como tutores académicos era un elemento que se mostró en los medios de comunicación, particularmente como una actividad moral de la que era una obligación ciudadana realizarla en los hogares.

LA CONMEMORACIÓN DE LA BATALLA DE ATLIXCO EN LA EDUCACIÓN NO-FORMAL

La celebración del centenario de los hechos ocurridos el 4 de mayo de 1862 en Atlixco fue un tema relevante para las instituciones públicas de la localidad. En 1962 se conmemoraron cien años de la Batalla de Atlixco en la que el ejército liberal, comandado por Thomas O'Hara y Antonio Carbajal, se enfrentó con el ejército conservador, bajo el mando del general Leonardo Márquez, en las inmediaciones de la Hacienda la Trapera (AMA, 1968, p. 7).

Teniendo presente el momento conmemorativo que se estaba viviendo, en la década de 1960 se realizaron numerosos proyectos

urbanísticos, culturales, educativos, a los que siguió una serie de homenajes en promoción de la imagen urbana de la localidad. Entre las acciones que resaltaron se pueden contar: la construcción de la Biblioteca Municipal “Presidente Juárez”, la construcción de escuelas primarias y secundarias, la incorporación de redes de electricidad, instalación de drenaje y agua potable en algunas colonias. Mientras tanto, entre 1960 y 1970 los eventos relacionados con el momento histórico fueron habituales en la comunidad, recordados con base en la realización de obras, las cuales se difundieron constantemente (PESP, 1964c, 3B).

Esto último visualizó la respuesta del ayuntamiento de Atlixco en la construcción de obras públicas a beneficio de los pobladores de la localidad, verificado con la inauguración de nuevos inmuebles escolares, pavimentación y construcción de espacios culturales; momento en el que el discurso político buscó inculcar en la ciudadanía una base ética a través de la remembranza histórica fuera de las instituciones académicas.

La tradición de celebración de la Batalla de Atlixco es un tema relevante dentro de la formación cultural de la sociedad atlixquense hasta la actualidad. Después del centenario de este acontecimiento, las celebraciones entre 1964 y 1976 fueron latentes tanto en la cultura escolar formal como en la enseñanza de valores ciudadanos. El Parque Obregón de Atlixco fue el punto de encuentro no solo de los participantes en los desfiles, igualmente otras asociaciones de trabajadores y gubernamentales utilizaron dicho espacio con el objetivo de formar sus contingentes para el recorrido hasta el palacio municipal (PESP, 1966, 5A).

Atlixco buscó inducir un culto local, mediante la remembranza histórica y la constante difusión cívica en torno al general Antonio Carbajal, al mismo tiempo que la conmemoración dedicada al general Ignacio Zaragoza en la ciudad de Puebla. Carbajal fue uno de los personajes que dirigió las tropas liberales ante la invasión del ejército francés en su camino hacia la ciudad de Puebla, la madrugada del 4 de mayo de 1862. Esto nos permite entender la construcción

simbólica mediante el discurso político nacionalista de la década de 1960. Con el objetivo de comprender tal situación con base en la configuración y ejecución de la oratoria conmemorativa, se citó la perspectiva teórica de Michel De Certeau (2000) a partir de la “construcción de la figura” (p. 263) por medio de la veneración a una persona en una comunidad.

En 1962 el general Carbajal fue una figura ilustre de Atlixco. Como se constata en las actas de cabildo localizadas en el Archivo Municipal de Atlixco, el entonces alcalde Luis Sánchez Domínguez (1960-1963) se encargó de realizar los preparativos para la consagración de dicho personaje, cuyo mecanismo de divulgación fue primeramente entre los estudiantes de los diversos planteles educativos de la localidad (AMA, 1960-1962, p. 96-97) y en cuyos estatutos dictaminados por la junta de cabildo se hizo hincapié en el papel solemne que jugó Atlixco durante los conflictos internacionales, al destacar los valores de respeto, justicia y sacrificio al servicio de la nación.

La justificación del heroísmo dentro de la memoria colectiva ciudadana de Atlixco es un punto para entender la formación del civismo local, efectuado según una praxis constante del desfile y los eventos de carácter simbólico. En el Archivo Municipal se encuentra el programa de actividades correspondientes a la celebración del 4 de mayo en 1967, evento en el cual se entregó un folleto con la reseña histórica titulada “La gloria de Atlixco 4 de mayo de 1862”. En este evento, además de exponerse la semblanza histórica, se exaltó la participación de Antonio Carbajal (AMA, 1968, exp. 86-90).

Así, la imagen de Antonio Carbajal no tardó mucho tiempo en integrarse a los eventos anuales de celebración ciudadana. Salvador Sigüenza (2016) consideró que la conmemoración simbólica es un elemento importante incluido en los discursos oficiales en torno a la implementación de infraestructura con fines de urbanización u otro tipo de “obras civiles y suntuarias” (p. 247). Ahora bien, previamente en 1966 otros personajes distinguidos de la región

fueron señalados a la hora de realizar la colocación de placas, sin embargo, no tuvieron notoriedad; este fue el caso del arqueólogo Salvador Toscano y del biólogo Isaac Ochoterena, ambos intelectuales oriundos de la región (AMA, 1966b, ff. 35-36). En relación con esto, Guillermo Zermeño (2015) localizó en la memoria colectiva y en la trascendencia del discurso ético y moral de personajes o monumento una relación importante con el discurso político vigente.

Entre 1950 y 1970 la consagración de personajes no se alejó de otras localidades del país. En marzo de 1967 la ley de monumentos (POEP, 1967, p. 1-9), decretada por la administración de Aarón Merino Fernández, dictaminó la obligación de preservar monumentos públicos locales mediante la restauración, el cuidado y la difusión, con la finalidad de proteger y atender las necesidades culturales de la ciudadanía.

La imagen del general Carbajal en el Parque Obregón se conoció físicamente hasta 1971, mediante la colocación de un recinto y un busto en su honor (AMA, 1971, ff. 183-188), proyecto dirigido por la profesora Estela O. Tecuanhuey, que contó con un presupuesto aproximado de \$15,000 pesos, además de recaudarse \$4,000 pesos en las escuelas públicas de la localidad, con motivo de la celebración. Dicha obra fue inaugurada el día 4 de mayo de 1971, en el evento se repartieron folletos con una semblanza histórica de estos personajes, particularmente enfocados en la imagen del general Carbajal (AMA, 1969-1972, f. 27).

Las academias privadas y públicas se unieron en virtud de representar a su institución. Estas fueron las escuelas primarias públicas de la localidad: las primarias Héroes del 4 de mayo y Aquiles Serdán, junto a los colegios particulares Patria y Josefa Ortiz de Domínguez, sin olvidar la participación colectiva de autoridades académicas, estudiantes y particulares, todos fueron agentes sociales de la localidad, que se encargaron de realizar la representación simbólica hacia los espectadores, mediante actos culturales con el afán de concientizar a la población sobre el evento y la trascendencia en la identidad de los pobladores.

También en la administración de Graciano Tecuanhuy Morales (1963-1966) se realizó el proceso de remodelación del palacio municipal y se contrató al pintor Faustino Salazar con el propósito de realizar las obras de los murales de la sala de cabildo y la biblioteca (AMA, 1963-1964, f. 39). El proceso de realización de dichas obras comenzó en 1962 y finalizó en septiembre de 1964, teniendo un costo de 180,000 pesos (AMA, 1969-1972, f. 26), dicho proceso se relacionó con la conmemoración de los acontecimientos de la Batalla de Atlixco y con el mes patrio (PESP, 1964d, p. 1A). La obra de Faustino Salazar fue parte simbólica de la conformación del discurso político que la administración de Graciano Tecuanhuy buscó infundir en estudiantes, padres de familia y otros espectadores, con base en un interés por la historia junto a la construcción de un civismo local ejemplificado en la unidad social, o en ideas como la de la justicia o el valor de las hazañas en la guerra de Reforma y la intervención francesa (AMA, 1963-1964, p. 23).

Para entender su relevancia en la enseñanza no-formal es importante citar la explicación de Mónica Chávez: “Implica reconocer que la educación es, en un sentido amplio, un entramado de aprendizajes enmarcados en diversos contextos, en los cuales un sujeto conoce el mundo que lo rodea y lo aprende como suyo para conformarse en un ser social” (2013, p. 231). El aprendizaje en los espacios cívicos forma parte de esta enseñanza gracias a la representación pictórica de eventos históricos, los cuales introducen en los espectadores conocimientos y valores ciudadanos sobre eventos del pasado. María Pozo (2013) señaló que las representaciones artísticas utilizadas en la decoración de edificios públicos construyen y son consumidas por las personas dentro de su cotidianidad.

Cuchi (2016) identifica en la celebración nacional una amplia concurrencia por lograr la apreciación de los militares. Dentro de la sociedad, los jóvenes eran llevados por sus tutores a observar su participación en ceremonias. En este tipo de eventos la participación del ejército fue significativa y no fue exclusivamente en las

demostraciones sino también en la implementación de disciplina (AMA, 1969, ff. 5-8), paralela a la enseñanza del civismo en los libros de texto (SEP, 1966, p. 246). No obstante, otras profesiones se volvieron motivo de valoración en los espacios públicos. Hunter describió este proceso como parte de la gobernanza, la cual se encarga de generar un “sistema diseñado para disciplinar” (Hunter, 1998, p. 84) y moldear a los ciudadanos mediante las exigencias sociales del gobierno local.

En esta parte podemos comprender la importancia de la pedagogía del recuerdo. En el artículo de Fernando Bárcena (2011) se nos permite indagar en la transmisión del aprendizaje según los testimonios personales, dicho asunto nos describe una perspectiva personal de los estudiantes con base en sus experiencias propias dentro y fuera de las aulas. En el contexto territorial de Atlixco, los conocimientos de educación cívica obtenidos en el aprendizaje formal, junto a las actividades conmemorativas en espacios cívicos y escolares, fueron íntegramente adquiridos por los pobladores. Esto último lo podemos comprobar con base en la formación disciplinaria de los alumnos y de otros ciudadanos que, cotidianamente en actividades del ámbito ciudadano, se encargaron de preservar la memoria colectiva en torno a acontecimientos importantes y a difundir una tradición ética encaminada al cumplimiento de las obligaciones establecidas por sus respectivas autoridades. Hunter (1998) señala: “Contribuyó a organizar las rutinas, las prácticas pedagógicas, las disciplinas personales y las relaciones interpersonales” (p. 82). Estos elementos influyen cognoscitivamente en el ciudadano.

CONCLUSIÓN

En este artículo se identificaron algunos de los elementos políticos y económicos que permitieron generar una estabilidad cívica en el territorio. A lo largo del siglo xx, la ciudad de Atlixco se relacionó con diversos cambios estructurales, estos se vincularon con la

autoridad de los organismos de obreros. La paz social fue un tema sobresaliente gracias a la estabilidad producto del impulso textil en la región.

Las actividades académicas extraescolares aportaron una alternativa a la formación ciudadana local, sin olvidar factores como la estabilidad laboral y los cambios tecnológicos en el espacio urbano. Todos los anteriores son aportes que permitieron afianzar el pensamiento político del contexto y proporcionados por el gobierno local, adjunto a la participación de escuelas, organismos de trabajadores e instituciones privadas de la región.

Cabe destacar que la práctica de la educación no-formal surgió como un mecanismo para complementar la enseñanza escolarizada, resultado de la ejecución del discurso cívico encaminado al mejoramiento del espacio social con la incorporación de elementos urbanísticos, estabilidad laboral, nuevos centros de aprendizaje públicos y una constante enseñanza de valores ciudadanos justificada en normas de conducta, fomento de la obediencia y respeto a las instituciones regionales.

Finalmente, en las actividades utilizadas en la educación no-formal se reconoció el interés de numerosos organismos gubernamentales, sindicatos y asociaciones privadas en atender la conmemoración de hechos históricos y exigir a sus habitantes incorporar estas prácticas, situación que no se limitó al cumplimiento de conductas educativas como una obligación, sino concientizar a las personas en seguir modelos cívicos adecuados, a través de la responsabilidad y cumplimiento de deberes, justificados en los acontecimientos del pasado.

REFERENCIAS

- Aguirre, M. (2003). Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto. En T. Popkewitz, B. Franklin y M. Pereyra (comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 297-331). Barcelona, España: Pomares.
- AMA [Archivo Municipal de Atlixco] (1960-1962). *Actas de cabildo* [Fondo Histórico, sección Gobernación, libro 33, 2 de mayo de 1962, exps. 96-97] Atlixco.
- AMA (1963-1964). *Actas de cabildo* [Fondo Histórico, sección Gobernación, libro 34, 14 de octubre de 1964, exps. 41-42]. Atlixco.

- AMA (1966a). *Expediente relativo a oficios varios que manifiestan la dirección regional de alfabetización* [Fondo Concentración, sección Gobernación, serie Educación pública, paq. 9, IV (6), exp. 4]. Atlixco.
- AMA (1966b). *Actas de cabildo* [Fondo Histórico, sección Gobernación, serie Actas de Cabildo, libro 35, exps. 35-36]. Atlixco.
- AMA (1968). *Expediente relativo a oficios varios que manifiestan festividades nacionales y junta de acción cívica. Reseña de la batalla del 4 de mayo* [Fondo Concentración, sección Gobernación, serie Educación pública, paq. 7, V(I), 1968, exps. 86-88]. Atlixco.
- AMA (1969). *Expediente relativo a oficios varios que manifiestan las festividades nacionales y Junta de Acción Cívica* [Fondo Concentración, sección de Gobernación, serie Educación pública, paq. 9, V(I), exps. 5-8]. Atlixco.
- AMA (1970). *Expediente relativo a oficios varios que manifiestan las festividades nacionales y Junta de Acción Cívica* [Fondo Concentración, sección Gobernación, serie Educación pública, paq. 9, V(I), exp. 162]. Atlixco.
- AMA (1971). *Expediente relativo a oficios varios que manifiestan festividades nacionales y Junta de Acción Cívica* [Fondo Concentración, sección Gobernación, serie Educación pública, paq. 3, I(19), exps. 183-188]. Atlixco.
- AMA (1969-1972). *Actas de cabildo* [Fondo Histórico, sección Gobernación, libro 37, 13 de abril de 1971, exp. 87]. Atlixco.
- AMA (1975-1977). *Actas de cabildo* [Fondo Histórico, sección Gobernación, libro 40, 17 de junio de 1975, exp. 46]. Atlixco.
- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para la reflexión. *Con-ciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, (15), 109-118. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797196>.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Chávez, M. (2013). Apuntes teóricos para historiar los procesos educativos fuera del espacio escolar. Reflexiones desde el noreste de México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(2), 229-244. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i2.25>.
- Coombs, P., y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid, España: Tecnos.
- Cuchi, V. (2016). La festividad del 15 de septiembre. En E. Florescano y B. Santana (coords.), *La fiesta mexicana* (t. I, pp.140-160). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (2000). *La escritura de la historia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Delval, J., y Lomelí, P. (2015). *La educación democrática para el siglo XXI*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno.

- Flores, E. (1996). El sindicalismo en Atlixco 1930-1940 [Tesis de Licenciatura] Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México. Recuperado de: https://enlacecursoshistoria.files.wordpress.com/2009/10/11_evelinflores_junio1996.pdf.
- Foucault, M. (2017). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2018). *Seguridad, territorio, población*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- García, A. (2007). La cámara del trabajo CROM de Atlixco. El proceso de formación de una estructura de poder sindical y político regional, 1922-1939 [Tesis de Doctorado]. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Ciudad de México. Recuperado de: <https://mora.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1018/282/1/CROM%20Atlixco.pdf>.
- Hobsbawm, E. (2002). Introducción: la invención de la tradición. En E. Hobsbawm y T. Ranger (eds.), *La invención de la tradición* (pp. 07-21). Barcelona, España: Crítica.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Loaeza, S. (2011). La historia patria en los libros de texto gratuitos y en el consenso educativo en México. En R. Barriga (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp. 199-219). Ciudad de México: Colegio de México.
- Malpica, S. (1989). *Atlixco: historia de la clase obrera*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Marín, M., y Romero V. (2021). Entre el campo y la fábrica: la construcción del ciudadano atlixquense 1960-1970. *Escripta*, 3(5), 44-72. Recuperado de: <http://escripta.uas.edu.mx/index.php/escripta/article/view/172>.
- Márquez Carrillo, J. (2016). Arte identidad regional y nacionalismo conservador en Puebla, México 1940-1960. *Artes la Revista*, 15(22), 28-51. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/337709>.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Centro de Información de la ONU-CINU, Biblioteca México. Recuperado de: <http://www.onunoticias.mx/biblioteca/documentos-importantes/>.
- PESP [Periódico El Sol de Puebla] (1952, sep. 22). Ruiz Cortines estimulará la educación (pp. 1, 5).
- PESP (1964a, ene. 3). *Deber cívico de los padres para sus hijos* (pp. 1A, 3A).
- PESP (1964b, abr. 1). *Educación y padres de familia en armonía. Participarán 10 mil escolares seleccionados de cinco zonas* (p. 1A).
- PESP (1964c, jul. 14). *Visita estudiantil* (p. 3B).
- PESP (1964d, sep. 2). *Termino su comentado mural el pintor Faustino Salazar* (p. 1A).
- PESP (1965a, jun. 3). *Sociedades de Atlixco* (p. 4B).

- PESP (1965b, mar. 25). *Recordaron a Juárez* (p. 10B).
- PESP (1966, may. 8). *Sociedades de Atlixco* (p. 5A).
- PESP (1970a, abr. 30). *En Atlixco tienen el ciclo escolar de actos creadores* (p. 6).
- PESP (1970b, feb. 19). *Instructivos a los maestros para enseñar los valores de los símbolos patrios* (p. 4).
- POEP [Periódico Oficial del Estado de Puebla] (1964, ene. 7). *Decreto por el cual se declara recinto oficial el Auditorio Reforma del Centro Cívico 5 de mayo* (p. 7).
- POEP (1967, mar. 10). *Ley de monumentos* (suplemento 1, pp. 1-9).
- POEP (1968, ago. 23). *Ley sobre las características y el uso del Escudo, la bandera y el Himno Nacional* (pp. 2-7).
- Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum. Historia del Currículum*, (1), 39-61.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfo la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y C. Marcelo (coords.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Popkewitz, T. S. (1999). Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 121-146). Barcelona, España: Graó.
- Pozo Andrés, M. M. (2013). Nacionalismo, globalización y cultura escolar: láminas murales para la enseñanza de la historia (1860-1939). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), 1-28. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmh.v1i1.10>.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1966). *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo*. Ciudad de México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Siede, I. (2013). *La educación política. Ensayos sobre la ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sigüenza Orozco, S. (2016). El mes de la patria. En E. Florescano y B. Santana Rocha (coords.), *La fiesta mexicana* (t. II, pp. 235-254). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Viñao, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas y cuestiones. *Revista Brasileña de educación*, (306), 63-82. Recuperado de: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>.
- Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social: anuario de la didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (5), 27-45. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927336>.
- Viñao, A. (2004). Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. *Revista Española de Pedagogía*, (228),

279-304. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lxii/no-228/espacios-escolares-funciones-y-tareas-la-ubicacion-de-la-direccion-escolar-en-la-escuela-graduada/101400010508/>.

Zermeño, G. (2017). *Historias conceptuales*. Ciudad de México. México: El Colegio de México.

CANTOS PARA ENSEÑAR Y APRENDER:
EXPERIENCIAS DE MAESTRAS/OS
DE GUANAJUATO

Mireya Martí Reyes

Muchos de los juegos y de las acompañantes canciones infantiles proceden de los primeros tiempos de la civilización [...] Interesa señalar [...] la universalidad de la canción y los juegos, esto es, de su tendencia a viajar y a difundirse.

VICENTE T. MENDOZA

La música es tan antigua como el ser humano mismo y, entre sus primeras manifestaciones, el canto ocupa un lugar esencial, pues se dice que contribuyó en gran medida a la evolución y desarrollo del lenguaje, del pensamiento y, por tanto, de la humanidad.

Asimismo, se considera y reconoce la universalidad de la canción debido a que es difícil (para no ser absolutos) encontrar un pueblo sin cantos. Es aceptable afirmar que resulta prácticamente imposible la existencia de alguna comunidad o pequeño pueblo que no tenga al menos una.

México no es la excepción en cuanto a la riqueza y antigüedad de sus cantos. Y dentro de las múltiples crónicas e investigaciones que sustentan esta afirmación, tomamos una frase de la *Relación de Michoacán* que, según los estudiosos, fue escrita alrededor de 1541: “Cantaban los cantares de Xarátanga, llamados canaqua y uxúriqua” (Anónimo, 2002, p. 68).

Entre las diversas funciones que se le atribuyen a la música, una de las más reconocidas, de manera generalizada, es la de entretener o divertir: amenizar las fiestas, calmar (o alimentar) el espíritu al escucharla, ambientar espacios abiertos de ferias u otro tipo de exposiciones... Sin embargo, otras funciones son menos evidentes, se hayan ocultas, implícitas, aunque no por ello resultan intrascendentes: es la música, los cantos que sirven para enseñar y, a la vez, ayudan a aprender. De ahí que desde la Antigüedad se le haya otorgado una gran importancia al arte musical en la formación de niños y jóvenes y que, en la actualidad, se siga empleando en las escuelas como recurso didáctico.

Así, y con el propósito de comprobar la trascendencia temporal y didáctica que tiene el canto como medio de enseñanza, emprendimos una investigación bajo el título “Cantos de mis maestras. Enseñanzas en las escuelas de ayer y hoy”, a fin de rescatar los cantos que empleaban educadoras y educadores, maestras y maestros de educación preescolar y primaria, durante el siglo XX (partiendo de una primera etapa que comprende las décadas de 1970-2000); analizar y sugerir las formas más comunes en que son y podrían ser utilizadas en la escuela; así como desarrollar el análisis musical, la transcripción y, de ser posible, la grabación de una muestra de las canciones, juegos y rondas más representativos del quehacer de las profesoras y profesores en el periodo estudiado, sobre todo, del estado de Guanajuato.

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

La posibilidad de comunicar a través de la música no representa jamás un dato empírico, sino una perenne investigación, una exigencia y, por consiguiente, un problema abierto, de interés tanto para el filósofo como para el sociólogo, el educador y el hombre de cultura...

ENRICO FUBINI

La investigación se ha concebido desde dos perspectivas disciplinares y metodológicas: la historia social de la educación y la musicología. En cuanto a la primera, se finca en una indagación documental

que permita mostrar un balance del estado del conocimiento en torno a la temática, reflexionar acerca del papel de la música en la historia de la humanidad y la educación en México, y, finalmente, seleccionar una muestra de cantos que han sido empleados por los profesores de ayer y que se siguen cantando en las escuelas de hoy, mismos que serán recuperados a través de la historia oral.

Al respecto, cabe destacar las consideraciones de Héctor Rubén Cucuzza en torno a la historia social de la educación, quien ha trabajado en la redefinición de su objeto de estudio y, desde ahí, lo orienta hacia la recuperación de los conflictos y las luchas que se han desarrollado en el seno de las relaciones sociales e ideológicas de producción, reproducción, apropiación y transmisión de saberes (Cucuzza, s.f.), lo cual es, en esencia, el objetivo del proyecto, referido, en este caso, al proceso para recuperar estos cantos que constituyen valiosos saberes para la construcción de una historia social (y cultural) de la educación.

La perspectiva musicológica, por su parte, nos servirá para, mediante el análisis musical, poder determinar las principales variantes que se han operado en los cantos seleccionados —dada la variabilidad que implica la transmisión oral, principal vehículo por el que han pasado estas canciones de generación en generación—, y elaborar un cancionero que incluya no solo la letra sino también la música (melodía, ritmo y base armónica) para facilitar la difusión y la continuidad del empleo de estos cantos con fines o como recursos didácticos.

Sin el alcance y las pretensiones de obras como la *Lírica infantil de México* de Vicente T. Mendoza, al menos nos unimos al

Deseo de salvar del olvido todos aquellos cantos que han llegado hasta nosotros y que fueron el patrimonio de nuestros padres y abuelos. Todos ellos llevan sus melodías correspondientes, a fin de poner al alcance del público en general y de los padres y maestros en particular, una de las series más interesantes del folklore de México y cuyos ejemplos pueden ser utilizados lo mismo en el hogar que en la escuela, en los parques que en los festivales escolares o en el

jardín de niños, ofreciendo de este modo el acervo tradicional más exquisito [1983, p. 13].

En este texto se dará cuenta, especialmente, de un fragmento de la investigación documental y el inicio del trabajo de campo, con una pequeña muestra por conveniencia, a modo de pilotaje, de lo que cuentan maestras y maestros sobre los cantos que escucharon y los que siguen utilizando en la escuela.

EDUCACIÓN E HISTORIAS: SONIDOS Y SUEÑOS...

Es posible la vida sin sueño,
pero no la existencia humana y la historia sin sueño.

PAULO FREIRE

Así como resulta innegable la presencia de la música en la vida del hombre (en el sentido genérico), desde tiempos inmemoriales, también la historia ha mostrado y demostrado los estrechos vínculos entre la música y la educación. Múltiples ejemplos nos remontan a la Antigüedad:

- En Grecia, la música y la poesía (que era cantada o acompañada de algún instrumento musical) junto a la gimnasia, constituyeron la base fundamental de la educación. Sustentan este aserto los escritos de destacados filósofos como Platón (2003), quien llegó a afirmar que “la música [es] la parte principal de la educación” (p. 128). Aristóteles, por su parte, también valoró los efectos de la música en la vida del ser humano. En su *Política*, dedicó parte del libro VII y el VIII a mostrar los principios generales, las etapas y, fundamentalmente, la importancia de la educación para el Estado, e hizo especial énfasis en la música como una de las materias de mayor influencia en la formación del carácter en la juventud.
- En la Antigua Roma, la *humanitas*, equivalente a la *paideia* griega o al concepto de formación integral de aquella época (Cicerón, 2000), integró en el *curriculum* a las denominadas

“artes liberales”, entre las que se encontraba la música, junto a las demás “artes matemáticas” que conformaban el *Quadrivium*: aritmética, geometría y astronomía.

- El México antiguo tuvo en la *toltecáyotl* su propia concepción integradora de cultura y educación en la que la música, y en especial los cantos, desempeñaban un papel fundamental. Prueba de ello es la existencia de las llamadas *cuicacalli* o “casas de canto”, destinadas a la capacitación de los futuros artistas (en un sentido amplio que los concebía como depositarios de todo el legado de los toltecas). En otros centros educativos como los *calmécac*, se les enseñaba a los jóvenes los denominados “cantos divinos”, entre otros aspectos (León-Portilla, 1999 y 2003).

Con estos antecedentes como acicate, nos abocamos a la búsqueda de evidencias más actuales que permitan reafirmar la permanencia de estos vínculos entre la música y la educación, sobre todo, en lo que respecta al sistema educativo mexicano y la inclusión del canto en los planes y programas de estudio (o, al menos, su consideración, de alguna manera).

Desde esta perspectiva, aunque para muchos el sistema educativo nacional inició su consolidación a partir del decreto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 y lo establecido en su artículo 3º, nos remontamos a la segunda mitad del siglo XIX, periodo convulso: de invasiones, de intervenciones, de pugnas entre liberales y conservadores, del imperio de Maximiliano de Habsburgo, de Leyes de Reforma; pero también de confirmaciones del papel que debía asumir el gobierno federal en orientar el rumbo de la educación en el país.

Ciertamente, con tantos cambios que se sucedieron en esta segunda parte de la centuria decimonónica, resulta difícil integrar en un breve trabajo la gran cantidad de acontecimientos vinculados a la educación en México. No obstante, hemos intentado mencionar algunos de los que consideramos más significativos, sobre todo, por su relación más o menos directa con el objeto de estudio de esta investigación.

En este tenor, constituye un hito el establecimiento de una nueva Constitución en 1857, con la cual el presidente Benito Juárez mostró su preocupación por la reestructuración de la educación pública, tarea que le encomendó a Antonio Martínez de Castro, a quien nombró como ministro de Justicia e Instrucción. Este, a su vez, encargó esta misión al doctor Gabino Barreda, que sustentó su proyecto educativo en la corriente positivista. Asimismo resulta trascendente el decreto de la Ley de Instrucción Pública del 15 de abril de 1861, ley que reformaba la educación impartida en los niveles elemental, secundario y medio superior, refrendando el compromiso del Estado por impartir una educación laica, libre de dogmatismos y de enseñanzas religiosas. Aunque esta ley no entró realmente en vigor hasta más de un lustro después, significa un primer intento de reconocer la obligación del gobierno de hacerse cargo de la educación.

Significativamente, resulta interesante constatar la presencia del canto en la propuesta de planes y programas que se estableció en esta ley, como puede apreciarse en su

Artículo 4.- La instrucción primaria elemental comprende lo siguiente:

Moral

Lectura,

Lectura de las leyes fundamentales,

Escritura,

Elementos de Gramática castellana,

Aritmética,

Sistema legal de pesos y medidas,

Canto,¹

Además, costura y bordado en las escuelas de niñas.

También en el programa dirigido a la “instrucción primaria elemental y perfecta, que se dará en un establecimiento modelo, y que servirá para proporcionar profesores á las escuelas de primeras letras [sic]” se incluye el canto junto a diversas materias tradiciona-

¹ Las cursivas son nuestras.

les, y otras no tanto, como la “Lectura de la Constitución” y “Un oficio” (artículo 5).

De igual manera, en cuanto a la Instrucción Secundaria, se estableció en el Distrito Federal una “Escuela de artes” en cuyo “conservatorio de música, baile y declamación” obviamente se consideraba la “música en todas sus partes” (artículo 15).

Por otro lado, en “la enseñanza secundaria de niñas” (artículo 29), a cargo del gobierno en los dos colegios que se señalan, también aparecen el “canto, música y baile”.

Esta ley fue remitida para su ejecución al entonces ministro de Justicia e Instrucción Pública, Ignacio Ramírez Calzada, *El Nigromante*, guanajuatense ilustre (nació en San Miguel de Allende, Guanajuato, el 23 de junio de 1818), considerado como uno de los ideólogos más progresistas de la Reforma.

En este mismo sentido, es necesario señalar que durante el Segundo Imperio se emitió una Ley de Instrucción Pública (1865) que, de cierta manera, dio continuidad a la ley de 1861 en cuanto a la obligatoriedad de la instrucción primaria, aunque pone un mayor énfasis en la enseñanza de materias tecnológicas, dentro de los “estudios profesionales o especiales” de la instrucción superior, que comprendía carreras técnicas en escuelas militares, de minas y politécnicas.

Le suceden a la mencionada ley (1865), los proyectos de Benito Juárez y Gabino Barreda, que se concretaron con la promulgación de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867 (que reglamenta el artículo 3º. de la Constitución de 1857) y la ley de 1869, que se denomina de la misma manera.²

En el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 2 de diciembre de 1867 se estableció en el artículo 3 que “en las escuelas de instrucción primaria de niños del Distrito, costeadas por los fondos públicos, se enseñarán [entre otros ramos:]” rudimentos de artes. En cuanto a la instrucción secundaria, entre las escuelas

² Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal (una de 1867 y otra de 1869).

que se instituyeron estaban las “De bellas artes” y “De música y declamación” (artículo 6). Asimismo, la música fue uno de los “ramos” que se incluyó para la “Escuela de instrucción secundaria para personas del sexo femenino” (artículo 7).

Especialmente, en cuanto a la Escuela de música y declamación se estableció que:

15. En esta escuela se enseñarán las siguientes materias:

Aparatos de la voz y del oído. Higiene de la voz, Filosofía estética de la música. Historia de la música y biografías de sus hombres célebres. Estudio de trages y costumbres. Pantomima y declamación. Solfeo. Canto. Instrumentos de arco, de madera y de latón. Piano, arpa y órgano. Armonía y melodía. Composición é instrumentación [sic].

La antes mencionada Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal del 15 de mayo de 1869 estableció, fundamentalmente, las reformas de acuerdo con las modificaciones que se habían ido realizando a la ley de 1867. Y, para el tema que nos ocupa, la mayor reforma fue la eliminación de la “Escuela de música y declamación”, de lo cual, por supuesto, no se explican las causas. En 1881 se expidió un proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal que derogó la de 1869 y de la que cabe destacar la propuesta de “aumentar cátedras de ciencias y artes”.

Resulta significativo que en el Reglamento para la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la Ciudad de México de 1887 (que norma lo establecido en la ley expedida por Porfirio Díaz el 17 de diciembre de 1885) se señaló que: “Art. 3º El curso normal durará cuatro años”, y en el listado de materias de cada uno de estos cuatro años aparece el “Canto coral”. De igual manera, tanto en la “Escuela de párvulos” (artículo 10) como en la “Escuela de instrucción primaria para niños” (artículo 13) se incluye la enseñanza del “Canto coral”, entre otras materias. De lo anterior se puede inferir la importancia que se le concedía a este componente dentro de los cursos para la formación de profesores de primaria y preescolar.

Para concluir esa centuria, un hecho a destacar, vinculado con nuestro objeto de estudio, fue la expedición por Porfirio Díaz, en 1891, de la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y la Baja California. En su artículo 3 se estableció “el programa de la enseñanza obligatoria” que, junto a la “Moral práctica é instrucción cívica”, la “Lengua Nacional”, la “Aritmética” y otras “Nociones [...]”, incluía el “Canto”. Y ya en la distribución y descripción que se señala en el artículo 4 se dice del “*Canto*. Cantos adecuados, aprendidos exclusivamente por la audición, teniéndose presente la extensión común de la voz de los niños. —Dos veces por semana”.

Podríamos seguir abundando en esta información histórica; sin embargo, preferimos mostrar a continuación otros datos de interés que, sin perder esta perspectiva desde la historia de la educación, se acercan más a una visión desde la música.

Una fuente importante para la investigación documental emprendida ha sido la *Bibliografía mexicana de musicología y musicografía*, en dos tomos, de Gabriel Saldívar, de la que podemos destacar que:

- Existe una publicación que data de 1895 con el título *Principios de la música/Primeras nociones*, de autor anónimo. Lo curioso es que fue editada en León (Guanajuato) por la Imprenta de Gómez Hermanos (1991, pp. 296-298).
- En 1900, E. Castillo Espinosa publicó una *Colección de seis cantos escolares* que contiene: 1. “La golondrina”, 2. “El pescador”, 3. “Día de entrada”, 4. “Antes de clase” (marcha), 5. “La Bandera Nacional” (marcha), y 6. “En el verano” (barcarola) (p. 325).
- En el año siguiente (1901) se publicó un folleto con la *Historia del himno nacional y biografía de don Jaime Nunó*, tomada de una obra mayor de Enrique Olavarría y Ferrari (*Reseña histórica del teatro en México*, 1895). Esta información resulta relevante por tratarse del único canto obligatorio en todas las escuelas del país: el Himno Nacional (1992, pp. 4-5).

Al respecto, en un discurso pronunciado el 14 de septiembre de 1955, José Ángel Ceniceros expresó:

La letra y la música de nuestro Himno Nacional [...] con el transcurso de los años se han convertido en canto cívico de profundo arraigo en el alma popular, que, cuando se entona, es voz que expresa una feliz comunión del mexicano con su propia tierra, la de verdes campos, altivas montañas y cielo luminoso.

Nuestro canto patrio es eco de la historia y expresión musical de tradiciones y leyendas que tiñeron con triple color nuestra bandera.

[...]

Cuando el himno se canta, el niño, lo mismo que el viejo, detienen su marcha, yerguen el cuerpo, elevan la mirada, pues son momentos de oración a la patria [Ceniceros, 1958, p. 221].

Llama la atención que Amado Nervo haya publicado un libro de *Cantos escolares* en 1903, y que diez años después hayan visto la luz dos libros de Fernando Soria: uno de *Coros escolares para niños intermedios y superiores* y otro de *Coros escolares para primeros años elementales*, que incluye cantos como “La maquinita”, “El gallito” y “Soy mexicano”. También en 1913 se publicó el libro de *16 coros escolares por Luis de la Torre*, entre los que cabe mencionar “Duérmete niño”, “En la escuela” y “La escala musical”.

En la *Memoria del Congreso Pedagógico Veracruzano*, que se celebró del 15 de febrero al 9 de marzo de 1915, se mencionó la inclusión del “Canto Coral” como asignatura en el programa de enseñanza primaria elemental, el “Canto” en el programa de la escuela rural y la “Música” en el programa de instrucción primaria superior. Curiosamente, el argumento que convenció a los participantes para esta última denominación fue el siguiente: “esencial en la vida de la mujer. Ella canta cuando barre, al guisar, al coser, a todas horas... Cultivemos sus inocentes inclinaciones” (Saldívar, 1992, p. 79).

Rosaura Zapata publicó en 1918 un libro de *Cantos y juegos para kindergarten y primeros años de primaria*, aunque se explica que “la mayor parte de la música es extranjera” (p. 91). Textos similares se editaron al año siguiente y en 1921: el primero, por Etelvina

Osorio y Carolina Fuentes, *Cantos y juegos para jardín de niños y escuelas primarias/elementales*, y el segundo, por Ana María Rello, *Cantos y juegos en el kindergarten*.

Muy significativos resultan dos textos publicados en el *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* en 1922 y 1923, respectivamente, bajo el mismo título: “Breves consideraciones respecto a la utilidad que reporta la enseñanza musical en las escuelas, en las masas populares y en las agrupaciones militares”. Por su parte, María Lomelí y Jáuregui señala las deficiencias de la enseñanza de la música en las Escuelas Primarias de México en su libro *El problema musical infantil en los primeros años escolares* (1928).

Un año antes (1927), Felipe Ramírez Tello publicó su *Colección de 16 coros escolares a una, tres y cuatro voces con acompañamiento de piano*, y tres años después (1930) se editaron los *Cantos y juegos para el hogar, jardín de niños y la escuela*, de Carmen Calderón.

Otro texto de interés es *La instrucción en México durante el siglo XVI*, de Tomás Zepeda (1930), en el que, según Saldívar (1992), “hace muchas referencias a la enseñanza de la doctrina y otras materias por medio del canto y del aprendizaje de la música, tanto en la época precortesiana como durante la conquista” (p. 166).

Diversas menciones a la publicación de especies de cancioneros pueden sintetizarse en:

- 1931 – *Cantos y juegos para el hogar, el kindergarten y la escuela*, y *Más cantos y juegos para el hogar, el kindergarten y la escuela* (1932), de Elisa Núñez y Concepción del Rivero.
- 1931 – *Cancionero mexicano*, de Frances Toor.
- 1932 – *Ritmos para el jardín de niños y la escuela primaria*, por Carmen Calderón Córdova.
- 1932 – *Programa para el estudio de solfeo y canto coral en las escuelas primarias*, publicado por la Secretaría de Educación Pública.
- 1933 – Hugo Conzatti publica varios textos relacionados con el canto y la música en las escuelas: *Cantos y juegos para el hogar y la escuela*, *Nueva colección de cantos y juegos*, *Patria. Colección de himnos para principales fiestas escolares*, y *El libro de música del maestro rural*.

- 1933 – Se publican los libros *El cancionero de los niños*, de María R. Lomelí y Jáuregui, y *12 coros escolares*, por Quirino F. Mendoza y Cortés.
- 1934 – Ponencia “La música en el kindergarten”, presentada por Elisa Osorio Bolio en las Jornadas de Educadoras.
- 1935 – *Acompañamiento del cancionero de la escuela y del hogar*, por Leonardo Lis.
- 1935 – “Canciones otomíes,” por Roberto Weitlaner y Jacques Soustelle. Este artículo fue publicado en el *Journal de la Société des Américanistes*, en París.
- 1936 – *Recopilación de canciones*, impresas en Puebla, en 76 tiras de papel de diversos colores y tamaños.
- 1936 – *Diez corridos de la Revolución*, publicados por la Secretaría de Educación Pública.
- 1937 – “Recreaciones infantiles”, ponencia presentada por Elisa Osorio Bolio en el VII Congreso Panamericano del Niño, que se celebró en la Ciudad de México del 12 al 19 de octubre de 1935.
- 1938 – *Cantos revolucionarios nacionales e internacionales*, recopilación de Francisco Aceves, del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural.
- 1939 – *Algunos cantos y juegos tradicionales aplicados al jardín de niños*, por Berta Dávalos Merino.
- 1939 – “La canción en la escuela”, artículo de Luis Sandi, publicado en la *Revista de Educación*, v. III, n. 13, pp. 24-25.
- 1939 – *Cantos y juegos para jardín de niños y primer ciclo de primaria*, letra de Rosaura Zapata y música de Pedro Peláez.
- 1940 – *Primer álbum de música popular*, recopilado por promotores y maestros de música y publicado por el Departamento de Asuntos Indígenas [p. 293].

Como puede apreciarse, hemos encontrado una rica y diversa información que, lejos de dejarnos satisfechos, nos impulsa a continuar la búsqueda y, sobre todo, a procesarla de tal manera que se saque el mayor provecho, a efectos de esta investigación, y que pueda ser de utilidad a otros colegas para la realización de distintos proyectos en torno a este y otros temas relacionados.

Por lo pronto, sirvan estos fragmentos de la historia para notar la universalidad de la música y del canto, como medio de reproducción y transmisión cultural y, en consecuencia, como principio de una formación integral, que se oficializó en la educación escolarizada.

ECOS Y RESONANCIAS:
DE CANTOS ESCOLARES Y OTRAS MÚSICAS...

La transmisión de la lírica infantil desde España a la tierra mexicana
y a otras tierras de América,
donde pronto adquirió carta de naturaleza y ensanchó sus manifestaciones
en virtud de los estímulos del medio ambiente, físico y social.

VICENTE T. MENDOZA

Vivimos rodeados de sonidos... de músicas... Y consideramos necesario el plural porque cada persona escucha su propia música, de acuerdo con su conocimiento, a sus gustos, a su estado de ánimo que puede convertir en música lo que en otro momento fue ruido...

Por ello, resulta una tarea bastante compleja intentar seguir los tortuosos caminos que han tomado muchos de los cantos que tuvieron su génesis en Europa (principalmente en España) y que aún se cantan, dilucidar por qué unos permanecen y otros no, así como entender la inclusión/exclusión en diversos cancioneros, recopilaciones o antologías de muchas canciones que en un tiempo fueron famosas y, en otro, pasaron al olvido.

No obstante, en este intento hemos ubicado diversos trabajos e investigaciones que se han realizado en torno a los cantos y juegos infantiles y, en particular, a los cantos con un fin, intención o efecto didáctico, independientemente de que no siempre existan distinciones precisas entre cantos, juegos, rondas (ruedas) o, simplemente, canciones dedicadas a los niños, más con fines de diversión o entretenimiento.

Entre estos trabajos, de momento solo mencionaremos algunos que, como nuestra propia música, nos han “sonado” atractivos:

El libro *Cancionero popular*, de José Calles Vales (2000), en el cual se dedica un apartado a los “Cantares infantiles y de juego” (pp. 181-231). De acuerdo con el autor:

Por lo que atañe al aprendizaje, las canciones infantiles ofrecen la misma variedad de un currículo estudiantil: matemáticas (canciones de contar y repartir); ciencias naturales (canciones de animales y plantas); moral (fábulas y cuentos); lenguaje (trabalenguas y canciones de burla); religión (villancicos); historia, etc. [p. 181].

El *Cancionero Picot*, que, a pesar de no estar dirigido especialmente a los niños, recogía una selección de canciones populares, para el pueblo y reconocidas por el pueblo, que se editaban en ocasiones no solo con letra sino también con partitura.

Como es sabido, entre el siglo XIX y principios del siglo XX, para la educación de las niñas, sobre todo de las familias pudientes, con poder económico o político, uno de los aspectos esenciales que las distinguía era la educación musical, caracterizada principalmente por clases de piano o algún otro instrumento (violín, guitarra...) y las clases de canto. Asimismo, muchos compositores que deseaban halagar o conquistar a una mujer –tanto los de renombre como los apenas conocidos– les dedicaban una pieza musical (con frecuencia canciones o danzas u otro género musical).

Un ejemplo de ello lo encontramos en la obra de Juventino Rosas (nació en Santa Cruz, Guanajuato el 26 de enero de 1868 y murió el 9 de julio de 1894 en Surgidero de Batabanó, Cuba), compositor guanajuatense famoso por su vals “Sobre las olas” (al que también se le puso letra), y otras muchas composiciones (danzas, danzones, mazurcas, polcas, chotis...). Llamen la atención las dedicatorias de algunas obras (*Álbum musical de Juventino Rosas*, 1994), como:

- El vals *Ensueño seductor*, dedicado “Al niño Alejandro José Luis Garrido”.
- El vals *Eva*, “A la apreciable señorita Eva Cevallos”.

- El vals *Ilusiones juveniles*, dedicado “A la apreciable señora Elena Díaz de Blanco como una prueba de respeto y amistad”.
- El vals *Soledad*, que Rosas dedicó “A la primera tiple señora Soledad Goyzueta”.³
- La polca *Ojos negros*, dedicada “A mi simpática y querida ahijada María Felicitas Celia Méndez el día de su bautizo”.

En el mismo sentido, otro ejemplo de esta trascendencia de la educación artística (y, en particular, del canto) pudiéramos encontrarlo en algunas publicaciones de España, como la de María Atocha Ossorio y Gallardo titulada *Las hijas bien educadas. Guía práctica para uso de las hijas de familia (educación moral y material, instrucción, economía doméstica, labores, cocina, usos sociales, etc., etc., etc.)* (Barcelona, 1922).

Además debe señalarse que en otros países, como Cuba, existen numerosos cancioneros, como es el caso de *26 sobre mi tierra*, de Olga de Blanck (2008), en el que se exponen claramente los principales objetivos que persigue este tipo de publicación pedagógica: “aportar a los maestros primarios un medio para la educación musical de los niños en uno de sus aspectos más importantes, el canto” y brindar “un rico repertorio para niños, tan solicitado por todos los que laboran en el campo de la educación infantil” (p. 9).

En Cuba, muchas de las canciones infantiles de esta autora y de otros creadores fueron utilizadas por el Ministerio de Educación de ese país (MINED) para formar parte de los planes y programas de primaria y, en especial, del Plan de Educación Musical que se hace llegar a las escuelas a través del programa radial *Llegó la hora de cantar*. El análisis de los resultados de este programa ha permitido valorar, entre otros aspectos:

³ Soledad Goyzueta fue una muy reconocida y aplaudida cantante (tiple) mexicana de finales del siglo XIX. Según se consigna en De Olavarría (1895): “la muy estimable tiple mexicana Soledad Goyzueta, muy aplaudida y favorecida por un público muy numeroso: cantante de mérito y de dulce y simpática voz” (p. 428).

[...] la necesidad de una canción infantil que realmente pueda cumplir a cabalidad, en la escuela primaria, una alta misión dentro de la educación integral a la que se aspira, sin merma ni abaratamiento del nivel artístico que precisa el desarrollo de la sensibilidad infantil como garantía del futuro desenvolvimiento de la cultura nacional [De Blanck, 2008, pp. 13-14].

Propósitos similares a los del cancionero antes mencionado los tiene, en México, la *Antología cívica escolar*, en dos tomos, compilada por José de Jesús Velázquez Sánchez (2007), en la que expone:

La educación básica tiene entre sus responsabilidades primordiales fomentar en los educandos el amor a la Patria.

[...]

Para cumplir con ese trascendental compromiso, los maestros de las escuelas deben favorecer, entre otras actividades, la participación de los niños y los jóvenes en la vida escolar, mediante la organización de festivales y ceremonias, toda vez que estas actividades constituyen medios valiosos para lograr la formación cívica de los alumnos [p. 21].

En esta *Antología...* se explicita la presencia de la música cuando, entre los “Números que pueden incluirse en los programas de los festivales y ceremonias”, se sugieren:

3. Ejecuciones musicales e interpretación de cantos por los conjuntos corales y estudiantinas escolares. Deben evitarse la interpretación de piezas propias para adultos y las parodias de canciones populares con letras de carácter escolar.

[...]

5. Ejercicios de rondas y bailes. De tipo escolar y folclóricos [Velázquez, 2007, p. 24].

En los ejemplos que se ofrecen siempre está incluido algún canto o actividad musical, como en el programa para una ceremonia por el Día de las Américas, que sugiere el *Canto Panamericano* (por un conjunto coral de la escuela) y el *Himno Nacional mexicano* (entonado por toda la escuela).

Lírica infantil de México, de Vicente T. Mendoza, es un libro donde el autor, desde el inicio, expone su pretensión de “reunir las cantilenas más favoritas que los niños de México entonan en sus entretenimientos” (1983, p. 13). Al tratarse de un texto especializado, incluye una introducción con un análisis general, la música (transcripción musical) y la letra y, en algunos casos, diversas variantes de una misma canción. Los cantos aparecen agrupados bajo una clasificación que los diferencia, de acuerdo con su función (de arrullo, religiosos, de Navidad) y también distingue las coplas de los juegos infantiles, lo cual en la actualidad ya no sucede en la escuela, donde las maestras y maestros con frecuencia usan como sinónimos o indistintamente cantos, canciones, rondas y juegos infantiles.

En *La música para niños en México. Una crónica*, de Juan José Reyes, editado por la Fundación Ingeniero Alejo Peralta y Díaz Ceballos, se presenta un análisis y selección de canciones, desde la música indígena hasta “más acá y más allá del Grillo Cantor”, y se reconoce que “las canciones infantiles son aquella palanca que nos devuelve a sitio seguro, con una adición: el calor de la vida goza ya de libertad, de proyectos” (2006, p. 17).

Asimismo, son muchas las antologías y cancioneros que se han realizado por maestros/as y personas interesadas en rescatar y difundir estas tradiciones, algunas con factura “casera”, pero realizadas con mucho amor. Entre ellas cabe mencionar:

- *Un barco chiquito, La alegría de cantar, Todos a cantar y Juegos del mundo*, por Maruca Hernández Ramos.
- *¡A jugar! Juegos y rondas*.
- Recopilaciones realizadas por estudiantes de escuelas Normales como trabajos de la materia Literatura infantil, de la licenciatura en Educación Primaria.

Todos estos materiales nos han servido para comprender de mejor manera lo que nos cuentan y cantan las maestras y maestros, como parte de sus experiencias en la escuela; experiencias recuperadas, fundamentalmente, a través de la historia oral.

RESULTADOS PRELIMINARES

LO QUE CUENTAN Y CANTAN MAESTRAS Y MAESTROS:

MIRADAS Y ESCUCHAS...

Enseñar hace parte del proceso más grande de conocer,
y enseñar implica necesariamente aprender...

PAULO FREIRE

Como parte de los resultados, en el apartado anterior se integraron los aspectos principales derivados de una amplia investigación documental (aún no exhaustiva) que nos permite apreciar que, en diferentes latitudes —de España a México, pasando por países latinoamericanos como Cuba, y tratando de aterrizar en el estado de Guanajuato—, la música, y en particular los cantos, ocupan un lugar especial en las actividades escolares de niñas y niños (de preescolar y primaria), no solo con fines pedagógicos o didácticos, sino orientados a facilitar la convivencia y que resaltan aspectos morales, axiológicos o cívicos (como el caso del *Himno Nacional* u otros cantos que destacan el amor a la patria y a sus símbolos), o, simplemente, canciones de entretenimiento (también necesario).

Partiendo de lo anterior, se diseñó un instrumento inicial, con preguntas básicas, entre ellas: que escribieran los nombres y las letras de los cantos aprendidos cuando estudiaban y que siguen utilizando en su labor docente, clasificándolos de acuerdo con el propósito principal. En la tabla 1 se describen tres propósitos esenciales, derivados de la investigación documental.

Como se ha podido constatar, muchas maestras y maestros le siguen concediendo gran importancia a la música, vinculada a los procesos de enseñar y aprender, y por ello consintieron en ayudarnos con esta investigación al contarnos y cantarnos los cantos que aprendieron de sus profesores y que ellos mismos siguen reproduciendo en su quehacer en la escuela.

A manera de pilotaje, los primeros resultados se fincaron en la contribución de 15 maestras/os, cuyas edades van de los 25 a los 55 años, a quienes se les solicitó, entre otros aspectos, hacer

un listado de cantos (títulos y letras) utilizados en la escuela y de acuerdo con la clasificación mencionada en la tabla 1.

Tabla 1. Propósitos fundamentales de los cantos utilizados por maestras y maestros en la escuela.

Núm.	Clasificación	Descripción
A	Cantos didácticos	Orientados a apoyar el aprendizaje de los contenidos programáticos
B	Cantos de socialización y formación valoral	Con la finalidad de mostrar normas de cortesía como saludar, despedirse, agradecer; asimismo, que contienen mensajes acerca de la convivencia, del cuidado del medio ambiente, de la salud, etcétera
C	Cantos recreativos	Cuyo objetivo está en divertir y relajar a la clase

Fuente: Elaboración propia con base en la clasificación principal identificada en la investigación documental.

Por sus aportaciones, se ha podido inferir que el repertorio es muy vasto y diverso, aunque se aprecia la permanencia de los que podrían considerarse como los *clásicos* musicales en la escuela: “Pin-pón”, “La marcha de las vocales”, “El ratón vaquero”, “Los perritos”. Una sola vez son mencionados “El barco chiquito”, “Los elefantes” y “La rata vieja”, que fueron cantos muy conocidos todavía hace cerca de 40 años en las escuelas primarias, pero que no son de los más recordados por los profesores actualmente.

Entre las canciones que tienen una expresa finalidad pedagógica, los docentes rememoraron aquellas como la tan famosa “Diez perritos”, con la que, además de aprender los números, se practica la reversibilidad del pensamiento (se cuenta del diez al uno), ese principio piagetiano que sigue vigente en las teorías psicogenéticas de donde se ha derivado el constructivismo, el aprendizaje significativo y hasta los enfoques basados en competencias, aún de moda hoy día.

Yo tenía diez perritos, yo tenía diez perritos,
 uno se perdió en la nieve
 nada más me quedan nueve [no me quedan más que nueve],
 nueve nueve nueve nueve
 De los nueve que tenía, de los nueve que quedaban
 uno se fue con Pinocho
 [no me quedan más que] ocho,
 ocho ocho ocho ocho [...]

A pesar de que en algún momento estuvieron prohibidas en las escuelas, continúan permaneciendo entre las canciones más recordadas en este repertorio las de Francisco Gabilondo Soler, *Cri-Crí*.⁴

Como parte de las canciones de Cri-Crí con carácter didáctico, destaca “Las vocales”, “La marcha de las letras” o “La marcha de las vocales”, identificada como un clásico de los cantos infantiles:

Que dejen toditos los libros abiertos
 ha sido la orden que dio el general,
 que todos los niños estén muy atentos
 las cinco vocales van a desfilan.
 Primero verás que pasa la A
 con sus dos patitas muy abiertas al marchar,
 ahí viene la E, alzando los pies
 el palo de enmedio es más chico como ves.
 Aquí está la I, la sigue la O
 una es flaca y otra gorda porque ya comió,
 y luego hasta atrás, llegó la U
 como la cuerda con que siempre saltas tú [véase cricitv, 2018].

El “Caminito de la escuela” (también de Cri-Crí) sigue invitando a los niños de preescolar y de primero de primaria a recorrerlo:

⁴ Francisco José Gabilondo Soler, también conocido como *Cri-Crí, el Grillito Cantor* (1907-1990), excelente músico, pianista y compositor mexicano, creador de canciones infantiles muy famosas, que presentó en un programa de radio que inició en 1934 y duró casi 27 años. A partir de la popularidad de este programa fue que aprendió a leer y escribir música, y también se dedicó a escribir los textos de sus composiciones (más de 220), y llegó a generar un estilo propio que, de inmediato, hace que se identifiquen sus canciones como “de Cri-Crí”.

Caminito de la escuela,
apurándose a llegar,
con sus libros bajo el brazo,
va todo el reino animal.
El ratón con espejuelos,
de cuaderno el pavorreal,
y en la boca lleva el perro
una goma de borrar [...] [véase cricritv, 2019]

Esta canción sirve, además, para afianzar principios esenciales como la limpieza (“los gatitos bien bañaditos”), la puntualidad, los deseos de aprender y la convivencia (“porque en los libros siempre se aprende cómo vivir mejor”).

El conocido “Pin-pón”, que “se lava su carita con agua y con jabón”, es uno de los cantos que más han trascendido en el ambiente infantil (se dice que es de origen cubano y de autor desconocido), y es de los que permanece con una función para la enseñanza de buenas costumbres y valores. Otros sirven para la socialización, y están aquellos que introducen normas de cortesía, como los cantos con los que se saluda:

Buenos días para todos
Buenos días para mí.
Hoy me siento muy contento
Hoy me siento muy feliz.

Y con los que se despide la clase:

Terminamos, por fin, nuestras labores.
Ha llegado la hora de partir.
Recojamos los útiles y libros
y volvamos todos al hogar, al hogar, al hogar.

Aunque las antes mencionadas se encuentran entre las canciones más utilizadas, los entrevistados también rescatan cantos que *no enseñan nada*: solo tienen la función de que los niños sean felices, porque se ríen, juegan, se relajan con ciertas canciones como “Witzi araña” (“Itsy Bitsy Araña”/“Incy Wincy Araña”, que alude a la perseverancia) o “Los changuitos”, la cual, quizás sin una

intencionalidad, contribuye a trabajar la rima en los textos y, desde el punto de vista musical, las formas estróficas⁵ y el ritmo.

Curiosamente, al continuar la indagación con otras 15 maestras y maestros, la mayoría coinciden con lo expresado anteriormente; sin embargo, se encontraron algunas novedades de canciones utilizadas “para despejarnos”, según refiere una maestra, como la canción “Yo soy un robot” (véase Montesinos, 2017):

¿Quién es un robot?
[Nombre] es un robot.

Muy inteligente,
con ojos de vidrio
que mira a la gente.
Que prende y apaga
sus luces de colores
y mueve los brazos
en todas direcciones

¿Quién es el robot? [todo el grupo]

Yo soy un robot [el próximo niño o niña de quien se mencionará el nombre].

Con esta canción las y los participantes cantan, bailan y se divierten al imitar los movimientos de un robot.

Asimismo se emplean canciones “para aprender palabras en inglés”, como:

Pollito –*Chicken*,

Gallina –*Hen*,

Lápiz –*Pencil* y

Pluma –*Pen*.

Ventana –*Window*,

Puerta –*Door*,

Techo –*Ceiling* y

Piso –*Floor* [véase Pica - Pica Oficial, 2015].

⁵ Una de las formas o estructuras musicales básicas, muy empleada en la canción, y que consiste en la reiteración de estrofas con la misma melodía y ritmo e igual número de versos y métrica, en que solo cambia la letra.

En algunas versiones aparecen más palabras: “Almohada – *Pillow*/Cama –*Bed*/Mesa –*Table* y/Silla –*Chair*/Dedos –*Fingers*/Cabeza –*Head*/Brazo –*Arm* y/Pierna –*Leg*”.

Lo que se expuso hasta aquí constituye una pequeña muestra de cantos que, según lo que nos han contado algunas maestras y maestros, forman parte de su práctica docente y los siguen utilizando con diversos fines, principalmente para enseñar y propiciar aprendizajes.

CONCLUSIONES: PARA SEGUIR CANTANDO...

El educador es también un artista:
él rehace el mundo,
él redibuja el mundo, repinta el mundo,
recanta el mundo, redanza el mundo.

PAULO FREIRE

La investigación documental realizada nos permite reafirmar, por una parte, los estrechos vínculos que existen entre la música y la educación, desde la Antigüedad hasta nuestros días, y por otra, la importancia que se le ha concedido al arte musical y, en este caso en particular, a los cantos, para la educación de niñas, niños y jóvenes. Muestra de ello son los textos de importantes filósofos que se pronunciaron en este sentido (Platón, Aristóteles...), así como las leyes y otros documentos normativos, planes y programas de estudio, investigaciones realizadas y recopilación de canciones con fines pedagógicos o didácticos, que se emitieron en México, fundamentalmente, desde mediados del siglo XIX (a partir de la Constitución de 1857).

Se ha podido constatar que, desde tiempos remotos, los cantos han estado presentes en diferentes ámbitos de la vida en México, y la educación no es la excepción: cantos con diversas funciones, que abarcan los compuestos expresamente con fines didácticos (para enseñar y, obviamente, para aprender); los que sirven para fomentar la socialización, buenas costumbres, cuestiones axioló-

gicas o valorales, y, finalmente, los que se utilizan como diversión o entretenimiento.

Asimismo, la indagación inicial con maestras y maestros de educación preescolar y primaria sustenta la afirmación de que se sigue cantando en las escuelas, que los cantos aprendidos por profesores que empiezan sus carreras o aquellos que ya tienen más de 20 años de laborar en la docencia le dan trascendencia a las enseñanzas cada vez que ellos continúan enseñando. No solo las letras y las melodías y los ritmos varían de una época a otra: también hay nuevas irrupciones en el área, pero el sentido didáctico del canto permanece: como estrategia de motivación y relajación, como medio para el desarrollo de habilidades y destrezas; porque atiende y fortalece áreas como lenguaje, psicomotricidad, memoria, concentración socialización y afectividad. Esta es una receta probada por los maestros de ayer que sigue siendo efectiva en las aulas de hoy.

Sin embargo, también se ha seguido comprobando que, a pesar del reconocimiento de la importancia de las artes (y la música) en la formación de las niñas, niños y jóvenes, desde la Antigüedad, ha ido disminuyendo su inclusión y el tiempo que se le dedica en los planes y programas de estudio. En realidad, aunque en apariencia se han diseñado ambiciosos programas con pretensiones de que terminen siendo pequeños músicos, todo se queda como parte del discurso oficial y no de la práctica educativa.

Desafortunadamente, con la pandemia por el virus SARS-CoV-2 se ha agudizado esta problemática y no solo han cambiado las prácticas docentes y las estrategias didácticas, no solo ha cambiado el escenario educativo y se ha trasladado la escuela a los hogares, no solo han cambiado los medios y las actividades para acceder al conocimiento, sino que, dadas las circunstancias, se han dejado de utilizar los cantos para aprender, y más allá: se ha dejado de cantar.

No obstante, esperamos que esta situación constituya una circunstancia pasajera y que, una vez que se regrese a lo que se ha denominado “nueva normalidad” (que implica la presencialidad en

las actividades escolares), se pueda retomar lo alcanzado en cuanto a la utilización de la música y, en especial, del canto en las escuelas.

Así, de manera general, se han podido alcanzar los propósitos del presente capítulo, orientados a la reflexión en torno a la trascendencia de los cantos como medio de enseñanza y su integración a diversas actividades escolares; a la ejemplificación de algunas formas en que maestras y maestros utilizan estos cantos y una pequeña muestra de los más frecuentes y, sobre todo, pequeña contribución a la esperanza de que, en poco tiempo, se recuperará esta práctica educativa y se continuará cantando en las escuelas, con fines de enseñar y aprender.

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, M. E. (coord.) (2010). Simposio: acercamientos a la educación artística a través de sus fuentes. En *Memorias del XII Encuentro Internacional de Historia de la Educación*. México: SOMEHIDE/UAZ.
- Almendros, H. (1971). *Estudio sobre literatura infantil*. México: Oasis.
- Anónimo (2002). *Relación de Michoacán*. España: Dastin Historia.
- Calles Vales, J. (2000). *Cancionero popular*. España/México: Edivisión Compañía Editorial/Editorial Libsa.
- Campos, R. M. (1995[1930]). *El folklore musical de las ciudades. Investigación acerca de la música mexicana para cantar y bailar* (facsimil). México, D.F.: Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional de Bellas Artes/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical Carlos Chávez/Consejo Nacional de las Artes.
- Casares Rodicio, E. (coord.) (1999). *Diccionario de la música española e hispanoamericana (DMEH)* (t. 4). Madrid, España: Sociedad General de Autores y Editores.
- Ceniceros, J. A. (1958). *Educación y mexicanidad*. México: Editora de Periódicos La Prensa.
- Cicerón (2000). *Pro Archia Poeta Oratio*. Madrid, España: Palas Atenea Ediciones.
- CONAFE [Consejo Nacional de Fomento Educativo] (2009). *Así cantan y juegan en el Sur de Jalisco. Relatos, cantos y juegos* [CD]. México.
- Cri-Crí (s.f.). *Conoce a Francisco Gabilondo Soler, Cri-Crí*. Recuperado de: <https://cricri.com.mx/nosotros>.
- cricriv (2018, abr. 15). *Cri-Cri - La marcha de las letras (lyric video oficial)*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WahVSqLHZLg>.
- cricriv (2019, ago. 16). *Cri-Cri - Caminito de la escuela (lyric video oficial)*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Nm_qIAb3kUI.

- Cucuzza, H. R. (s.f.). *Hacia una redefinición del objeto de estudio de la historia social de la educación*. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwb2xpdGljYWVkdWNhdGl2YWlzcDIyfGd4OjEyZTNmNWNkMGFkYzE3OTY>.
- De Blanck, O. (2008). *26 sobre mi tierra* (2a. ed.). Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- De Olavarría, E. (1895). *Reseña histórica de teatro en México* (pp. 426-433). México: Impr. La Europea, 1895. Recuperado de: http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080019194_C/1080019197_T4/1080019197_68.pdf.
- Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (2008). *Libros escolares para la educación de las niñas en España (1838-1970)*. España: Facultad de Educación, Universidad de Salamanca.
- Freire, P. (2000). “Constructor de sueños”. Recuperado de: http://www.google.com.mx/url?q=http://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2011/12/freire-paulo_constructor-de-suec3b1os.pdf&sa=U&ei=9jeCU669NMONqgaEr4DYDw&ved=0CC0QFjAC&usg=AFQjCNFg8CmR4qnuheRpZRtz91gn_g0w_g.
- Gobierno del Estado de Guanajuato (1994). *Álbum musical de Juventino Rosas* [colec. *Autores de Guanajuato*]. Guanajuato, México: .
- León-Portilla, M. (1999). *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares* (8a. reimp.) México: Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, M. (2003). *Tolteciyotl. Aspectos de la cultura náhuatl* (8a. reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley de Instrucción Pública, decretada por el presidente interino Benito Juárez el 15 de abril de 1861. Recuperado de: <http://www.inep.org/Textos/3Reforma/1861DIP.html>.
- Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 2 de diciembre de 1867. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.htm.
- Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal del 15 de mayo de 1869. Recuperado de: http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1869_156/Ley_Org_nica_de_la_Instrucci_n_P_blica_en_el_Distrito_Federal_printer.shtml.
- Mendoza, V. T. (1983). *Lírica infantil de México* (2a. ed., 1a. reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza, V. T. (1998). *La canción mexicana. Ensayo de clasificación y antología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911* (2a. ed.). México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.

- Montesinos, M. (2017, jun. 9). *Yo soy un robot*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nASKuEmo5w0>.
- Pica - Pica Oficial (2015, may. 19). *Pica-Pica - Pollito Chicken (videoclip oficial)*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=U97G8BIUI2I>.
- Platón (1998). *El banquete*. España: Tecnos.
- Platón (2003). *La República o el Estado*. España: EDAF.
- Ponce, M. M., y Campos, R. M. (dirs.) (1991). *Revista Musical de México* (t. I). Ediciones México Moderno. Reproducción facsimilar. México.
- Reyes, J. J. (2006). *La música para niños en México. Una crónica*. México: Fundación Ingeniero Alejo Peralta y Días Ceballos.
- Rivas Gómez, T. (2010). *La enseñanza técnica durante el Segundo Imperio*. Recuperado de: http://www.google.com.mx/url?q=http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/5361/La%2520ense%25C3%25B1anza%2520%2520t%25C3%25A9cnica%2520durante%2520el%2520Segundo%2520Imperio.pdf%3Fsequence%3D2&sa=U&ei=_nuCU6miA4ugqAbP7IHgBg&ved=0CB8QFjAA&usq=AFQjCNFg2Lt4F2n2mxvQGWoACUXn5ExrdA.
- Saldívar, G. (1991). *Bibliografía mexicana de musicología y musicografía* (t. I). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA)/Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)/Centro Nacional de Investigación y Documentación e Información Musical “Carlos Chávez” (CENIDIM).
- Saldívar, G. (1992). *Bibliografía mexicana de musicología y musicografía* (t. II). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA)/Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)/Centro Nacional de Investigación y Documentación e Información Musical “Carlos Chávez” (CENIDIM).
- Velázquez Sánchez, J. J. (comp. y arr.) (2007). *Antología cívica escolar* (t. I) (4a. ed., 20a. reimp.). México: Editorial Avante.
- Velázquez Sánchez, J. J. (comp. y arr.) (2007). *Antología cívica escolar* (t. II) (3a. ed., 18a. reimp.). México: Editorial Avante.
- Von Glümer, B. (1963). *Apuntes de literatura infantil*. Puebla, México: Editorial Emilio Mirth.
- VV.AA. (2008). *Rimas, canciones y versos para peques*. México: Imagen Ediciones.
- Zamora Patiño, M. P. (s.f.). *Legislación educativa (parte II)*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.1.htm.

LOS PROFESORES DE DANZA DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (IPN) (1958-1988)

Roxana Guadalupe Ramos Villalobos

En la década de los años 30 con la llegada de Narciso Bassols a la SEP (1932-1934) y la elaboración del primer proyecto de unificación de la enseñanza tecnológica denominado Escuela Politécnica (IPN, 1988, p. 10) se le dio un nuevo impulso a la educación tecnológica, el cual se fortificó aún más con el decreto publicado en el Diario Oficial el 30 de octubre de 1935 en el que se autorizó la creación del Primer Consejo Consultivo que estableció “el control y regencia del Estado sobre la enseñanza técnica” (IPN, 1988, p. 11); en ese año a cargo del Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (DETIC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se encontraba Juan de Dios Bátiz.

Con base en el proyecto y decreto mencionados, el IPN nació en 1936 durante el sexenio de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) fundamentado en el artículo 3º de la Constitución en el que se estableció la educación socialista y al Estado se le asignó la responsabilidad de lograr “la integración de la nación y que los grupos de campesinos y obreros tengan acceso a la educación” (IPN, 1988, p. 11).

Desde su inicio, el IPN tomó en sus manos la organización de las escuelas técnicas, tanto aquellas orientadas a la formación profesional como aquellas que impartían cursos o talleres, a estas

últimas las denominó “prevocacionales” y “vocacionales” y las distribuyó en diferentes estados de la República mexicana.

El primer director del IPN fue Roberto Medellín Ostos (IPN, 1988, p. 50) quien tomó posesión de su cargo en 1937, año en que se le asignó a la Sección de Enseñanzas Especiales la responsabilidad de organizar las actividades de las prevocacionales y vocacionales, entre ellas, planear la participación de las y los alumnos en festivales, ceremonias y concursos; compromiso que se legitimó a partir del 8 de diciembre de 1938 con la publicación del Reglamento para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos del IPN (IPN, 1937), con el que se logró que todas las escuelas del Politécnico incluyeran en sus festejos y ceremonias actividades artísticas y culturales.

Con dicho reglamento se verifica que para el IPN la actividad artística y cultural siempre ha sido un compromiso y una responsabilidad que ha ido fortaleciendo año con año, hasta que hoy en día la institución cuenta con una dirección de Difusión Cultural.

Considerando que la transmisión y difusión de las actividades artísticas y culturales son aspectos clave para el IPN, en este apartado el enfoque se centra en los maestros que impartieron clases de danza durante el periodo 1958 a 1988 y se presta atención a los puntos de unión, vínculos y/o intercambios que existieron entre ellos.

Las preguntas centrales son: ¿Quiénes son los maestros que trabajaron en el IPN durante el periodo de 1958 a 1988? ¿Cuáles fueron los grupos con los que establecieron vínculos y/o intercambios para resolver situaciones imprevistas? ¿A qué instituciones pertenecieron?

PIONEROS DE LA DANZA EN EL IPN

Esta etapa comprende de 1958 a 1968. Inicia en 1958 porque fue el año en que el IPN abrió por primera vez cursos para la enseñanza-aprendizaje de la danza y contrató a los maestros Marcelo Torreblanca y Beatriz Carrillo Robles, y concluye en 1968 porque

después del movimiento estudiantil de ese año la forma en que se impartieron los cursos cambió y se instituyó la modalidad de taller.

La maestra Beatriz Carrillo Robles cuando ingresó al IPN en 1958 tenía 26 años y para ese momento contaba con una formación en danza clásica, era química bacterióloga y tenía experiencia como bailarina profesional, había sido parte del Ballet Concierto que dirigía Sergio Unger y del Ballet de México que administraban Francisco Araiza y Guillermo Ortiz. Después de estas vivencias Beatriz Carrillo formó pareja de baile con Francisco Araiza y se presentaron en varios programas de televisión (Rosa, 1989, p. 19) experiencia que seguramente sirvió para que la llamaran del Canal 11 del IPN. La participación de Beatriz Carrillo en Canal 11 fue el inicio de una relación laboral que duró muchos años y que puede resumirse como sigue: en la década de los 60 bailó para la televisora politécnica en varios programas compartiendo la escena con Francisco Araiza y/o con José Arroyo; más adelante en la década de los 70 obtuvo el puesto de coordinadora de actividades dancísticas de Canal 11; en 1977 la nombraron jefa del departamento de Difusión Cultural del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Especialidades Médico-Biológicas número 6 y en 1980 fue coordinadora de danza clásica y moderna del IPN (Mendoza, 1990, p. 23).

Marcelo Torreblanca, por su parte, en 1958 contaba también con una larga experiencia artística que inició desde niño gracias a su padre Juan Nepomuceno Torreblanca, quien era músico y director de la Orquesta Típica. Marcelo Torreblanca enriqueció su formación con estudios en educación física, lo cual le permitió participar en las *Misiones Culturales* en escenificaciones de danza y teatro de la época y dirigir compañías de danza folclórica (Marín, 1986, p. 11). Debido a la experiencia y trayectoria de Marcelo Torreblanca, el IPN lo contrató para elaborar el proyecto dancístico de la entidad educativa, tarea que anteriormente había realizado en otras instituciones, por lo que se le considera pilar y punta de lanza de varios proyectos dancísticos del país. Incluso más adelante fue

maestro y asesor de dos instituciones dedicadas a la formación de bailarines profesionales: la Academia de la Danza Mexicana y el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza del INBA (Marín, 1985).

Una vez que los maestros Beatriz Carrillo y Marcelo Torreblanca formaron parte del IPN estuvieron en posibilidades de tender redes; la maestra Carrillo, además de participar como bailarina en diferentes programas de televisión, coordinó las actividades dancísticas de la televisora y contactó a bailarines y compañías para que sus espectáculos se transmitieran por Canal 11. Marcelo Torreblanca invitó a trabajar en el IPN a los maestros: Edith Marlén Martínez, Elena Marroquí, Hilda Aurora Granados Almeida, José Ramírez Silva, María Eugenia Salas, María Zoila Nava Meza, Otila Cuesta Grajales, Rosa Elía Serra y Rosa María González Prado (IPN, 2008).

En suma, en el periodo de 1958 a 1968 se cuentan once maestros de danza: diez de danza folclórica y una maestra de danza clásica. Entre ellos se identificaron intereses en común que los unieron y que permitieron que coincidieran en proyectos y tareas.¹

Este grupo de maestros se caracterizó porque existía un vínculo de trabajo y/o de estudio con Marcelo Torreblanca. Edith Marlén Martínez, por ejemplo, seguramente lo conoció en la Escuela de Educación Física porque ambos estudiaron la carrera de Educación Física.

María Eugenia Salas —sobrina de Ángel Salas— y Otila Cuesta Grajales estudiaron en la Escuela de Danza, hoy Escuela Nacional

¹ La noción de “red” se retoma del sociólogo español Manuel Castells como “un conjunto interconectado de nodos, y lo que un nodo es depende del tipo de redes a que nos reframos” (Castells, 2005, pp. 550-551). Castells señala que a una red se le puede nombrar de diversas formas, “arquitectura o geometría variable” (Castells, 2005, p. 551) y que la red puede ser dinámica, abierta o geometría variable que se da a través de una “lógica de los enlaces”. Por lo tanto, se admite que una red es variable, al igual que su significado, en la medida en que opera de manera diferente según el contexto. En algunos casos la red es una forma de organización social, y en otros es una forma de asociación de individuos y colectivos, como aquí sucedió.

de Danza Nellie y Gloria Campobello, escuela que se fundó en 1932 con autorización del Departamento de Bellas Artes y de la SEP (Ramos, 2009, p. 87) teniendo como antecedente, desde 1930, el trabajo de la Escuela de Plástica Dinámica que en aquel entonces estuvo dirigida por el docente y bailarín ruso Hipólito Zybin (Aulestia, s.f.). Dicha escuela continúa vigente y es considerada la primera escuela profesional y pública de danza en México, en el 2022 cumple 90 años de existencia.

Durante sus primeros años la Escuela de Danza se enfocó en la formación de bailarines profesionales; en 1937 adquirió el nombre de Escuela Nacional de Danza y sus planes de estudio se orientaron a la formación de docentes debido a que en ese año se logró que, por primera vez, a los bailarines se les otorgara un título profesional. Desde ese momento sus egresados se han desempeñado como bailarines, docentes, coreógrafos e investigadores en distintos géneros dancísticos e instituciones.

Actualmente la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello ofrece la licenciatura en educación dancística con tres orientaciones: en danza contemporánea, danza española y danza folclórica (Ramos, 2009, pp. 192-197), y continúa con su misión de formar profesionales de la danza.

En ese periodo otros maestros de danza del IPN coincidieron como bailarines en diversas compañías: José Ramírez Silva bailó en la Compañía Oficial de Danzas Regionales que dirigía Marcelo Torreblanca y en el Conjunto Folklórico del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (Ramos, 2015, p. 314); Elena Marroquí formó parte del Ballet Folklórico Danza y Cantos de Héctor Fink (Palapa, 2015) y del *Ballet de las Américas* organizado por Amalia Hernández.

La Compañía Oficial de Danzas Regionales dirigida por Marcelo Torreblanca se creó en 1956 y dependía del Consejo de Promociones Artísticas y Populares bajo la batuta de Ángel Salas; otros integrantes del consejo eran Efrén Orozco Rosales, Luis Felipe Obregón y Amparo Solís Payán (Salas, 2019, p. 67). La misión de la compañía fue rescatar y difundir las danzas y los

bailes tradicionales para presentarlos en diferentes foros del país y en actos oficiales; se integró con la participación de docentes y alumnos de la Academia de la Danza Mexicana y del Instituto Nacional de la Juventud Mexicana (Salas, 2019, p. 65) y contó con el apoyo de Miguel Álvarez Acosta cuando estuvo a cargo de la Dirección General del INBA.

El maestro Marcelo Torreblanca estando al frente de la Compañía Oficial de Danzas Regionales se preocupó por invitar a danzantes para que enseñaran las danzas y bailes de su región, por calendarizar una función anual en el Palacio de las Bellas Artes con programas apegados a las danzas tradicionales (Medina, 2014) y por programar funciones en distintos foros.

En 1957 la Compañía Oficial de Danzas Regionales se presentó en el Teatro del Bosque bajo la dirección de Marcelo Torreblanca y, entre los bailarines, se contó con la participación de José Ramírez Silva (Salas, 2019, p. 68). Después de esa función la agrupación realizó giras por el país y el extranjero y su trabajo logró reconocimiento de las autoridades del INBA, así como de la prensa.

El Ballet Folklórico Danzas y Cantos lo creó en 1958 el bailarín, docente, director y coreógrafo Héctor Fink, quien estudió en la Academia de la Danza Mexicana. El Ballet se creó con la finalidad de “atender los compromisos internacionales y de intercambio cultural durante la presidencia de Adolfo López Mateos” (Salas, 2019, p. 187). Elena Marroquí fue una de las bailarinas de esta agrupación y más tarde docente del IPN. El ballet efectuó giras muy exitosas por México y por diferentes países de Centro y Sudamérica (Salas, 2019, p. 187) durante seis años.

Elena Marroquí además de bailar en el Ballet Folklórico Danzas y Cantos también formó parte del *Ballet de las Américas*, que se creó como parte del Programa Cultural para las Olimpiadas. 1968 fue un año con actividades artísticas y culturales muy intensas porque, a la par de la organización de los XIX Juegos Olímpicos, México organizó la Olimpiada Cultural. Los espacios destinados para llevar a cabo el programa cultural fueron el PBA, la Sala Manuel M. Ponce,

el Auditorio Nacional, el Teatro Jiménez Rueda, el Teatro Ferrocarriero, el Teatro Iris, el Teatro del Bosque, la Arena México, la Casa de la Paz, museos, galerías, etcétera (Tortajada, 2006, pp. 279-284).

Uno de los grupos dancísticos que participó activamente en la Olimpiada Cultural fue el Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández, quien en 1967 preparó el montaje *Ballet de las Américas*, el cual contó con la participación de coreógrafos mexicanos de danza moderna como Rosa Reyna, Josefina Lavalle, Aurora Agüeira, Farnesio de Bernal, Guillermina Peñalosa, Evelia Beristáin, Roseyra Marenko, Martha Bracho, Rodolfo Reyes y Amalia Hernández, que se presentaron en el PBA a partir de abril (Ramos, 2015, p. 131). Varios maestros de danza del IPN también tuvieron la experiencia de bailar en el Conjunto Folklórico del IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social) y/o trabajar como orientadores de actividades artísticas en dicha institución, la cual, desde su apertura en 1943 y con fundamento legal anclado en los artículos 107 y 128 de la Ley del IMSS, pudo configurar con mayor precisión el régimen de seguridad social a partir de 1956.

El artículo 107 señala que entre las principales funciones del IMSS se encuentra la de “difundir conocimientos y prácticas de previsión social” (IMSS, 1943), y una de dichas prácticas es la enseñanza de la danza. El artículo 128, por su parte, es importante porque establece que la institución invertirá “en la adquisición, construcción y financiamiento de hospitales, sanatorios, casas de maternidad, dispensarios, laboratorios y demás edificios para usos del Instituto” (IMSS, 1943), lo que favoreció la inversión en infraestructura para el funcionamiento de las Casas de la Asegurada.

Con base en estos preceptos, la primera Casa de la Asegurada se inauguró el 27 de enero de 1956 en San Bartolo Naucalpan y la segunda en febrero del mismo año, en Tizapán. En estas Casas inicialmente se impartieron cursos para las mujeres relativos a higiene, vestido, casa y recreación. “Todo destinado a crear hábitos superiores de vida y una mejor preparación para la lucha cotidiana” (Ramos, 2015, p. 52). Paulatinamente los cursos se ampliaron y se

abrieron talleres de alfabetización, primeros auxilios, canto, música, teatro, danza folclórica, danza moderna, danza clásica, pintura y teatro guiñol (Ramos, 2015, p. 53).

Las actividades dancísticas organizadas por las Casas de la Asegurada entre 1956 y 1958 consistieron en: a) pláticas, b) funciones de danza, c) espectáculos masivos y d) presentaciones con bailarines profesionales. Para marzo de 1957 había treinta y dos Casas distribuidas en el Distrito Federal, el Estado de México, Sonora, Chihuahua, Jalisco, Morelos y Veracruz. A ellas acudían aproximadamente 30,000 mujeres y se esperaba abrir veinte casas más en los siguientes meses (Ramos, 2015, p. 63).

A partir de 1960 las Casas de la Asegurada cambiaron de nombre por Centro de Seguridad Social y Bienestar Familiar (CSS), y al abrirse más CSS se requirieron maestros de danza para que impartieran sus conocimientos en los diferentes estados de la República mexicana; es por eso que el IMSS resultó ser una excelente fuente de trabajo para los docentes y bailarines en México. Desde la apertura de los centros mencionados los resultados en el área de danza no se hicieron esperar, los jóvenes que acudían a los talleres estuvieron en la posibilidad de presentar funciones dancísticas.

Derivado de lo anterior, en 1960 en el IMSS se formó el Conjunto Folklórico Mexicano del IMSS, como parte del programa del Patronato para la Operación de los Teatros del IMSS. En Loma Bermeja, Taxco, se reunieron varios grupos de danza de los CSS, y al ver su calidad, Benito Coquet, director general del IMSS, le pidió al profesor de danza folclórica Miguel Vélez (Delgado, 1996) que formara un grupo de danza. El maestro Miguel Vélez aceptó el reto e integró el Conjunto Folklórico del IMSS con los mejores bailarines de los CSS, un coro y una orquesta. Miguel Vélez dirigió este grupo de 1960 a 1963 y Guillermo Arriaga en 1964 (Ramos, 2015, p. 102). En este conjunto dancístico bailó José Ramírez Silva, profesor del IPN.

Tres maestros que impartieron clases de danza folclórica en el IPN y en el IMSS fueron José Ramírez Silva, María Eugenia Salas y Otila Cuesta Grajales; los dos primeros transmitieron sus cono-

cimientos en los CSS Narvarte y Ávila Camacho y Otila Cuesta Grajales en el CSS Hidalgo; los tres se jubilaron de ambas instituciones. En el IPN también la mayoría de los maestros formaron grupos de danza en las diferentes escuelas en las que trabajaban. José Ramírez y María Eugenia Salas crearon el Grupo Representativo de Danza Folklórica del IPN que estuvo activo por diez años de 1965 a 1975; en este grupo bailaron jóvenes que se dedicarían a la danza de manera profesional como Martín Mendoza Pastrana y Otila Cuesta Grajales. María Zoila Nava, docente de danza del IPN, a lo largo de su vida también dirigió varios grupos de danza: el Ballet Folklórico Las Palomas de San Jerónimo, el Grupo Nayar (Delgado, 2009) y el Grupo de Danza Folklórica de la Secretaría de Turismo (Campos, 2018), y ocupó puestos de dirección y difusión cultural en la Casa de Cultura y en la Escuela Estatal de Bellas Artes de Tepic, Nayarit.

De los tres grupos antes mencionados, el Ballet Folklórico Las Palomas de San Jerónimo merece especial atención porque tres maestros del IPN –María Zoila Nava, Leticia Valdés Monroy y Raúl Ballinas Martínez– trabajaron en el ballet y en la academia Las Palomas de San Jerónimo.

Las Palomas de San Jerónimo fue una escuela de bailes regionales que se encontraba en la calle de Magnolia 191, San Jerónimo, Contreras, dirigida por María Esther Zuno de Echeverría y que formó el Ballet Folklórico Las Palomas de San Jerónimo. Cuando al licenciado Luis Echeverría Álvarez le anunciaron, en 1968, que iba a ser candidato para ocupar la presidencia de la República mexicana, su esposa María Esther Zuno nombró como encargada de la institución a Xóchitl Medina (Salas, 2019, p. 191). La escuela, según Jesús Nafarrate, “contaba con cuatro grupos a cargo de los profesores Rodolfo Torres, María Zoila Nava, Evancita y Jesús Nafarrate” (Ramos, 2015, pp. 85-91). El maestro Jesús Nafarrate al respecto del trabajo que se realizó en esa academia comenta: “La señora Echeverría hizo una labor estupenda, aunque la criticaron tremendamente; impulsó la danza mexicana y formó un grupo fuerte” (Ramos, 2015, pp. 85-91).

Las metas que en aquel momento se planteó la academia Las Palomas de San Jerónimo fueron “el registro y la conservación de acervos en distintos soportes [y que] todas estas danzas que se bailaban en diferentes regiones del país fueran registradas, conservadas y difundidas” (Salas, 2019, p. 244).

Continuando con los maestros del IPN cabe mencionar a tres maestras más a quienes Marcelo Torreblanca invitó a trabajar en el IPN: Rosa María González Prado, Rosa Elia Serra e Hilda Aurora Granados Almeida. Las maestras Rosa Elia e Hilda Aurora impartieron sus conocimientos tanto en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como en el IPN y de esta última institución ambas se jubilaron después de casi 30 años de servicio.

El IPN al igual que la UNAM han sido espacios muy importantes en nuestro país para la práctica y difusión de la danza enfocada a los jóvenes. La enseñanza de las artes en la UNAM tiene sus raíces en el proyecto educativo de José Vasconcelos generado en 1921 cuando ocupó la rectoría de la institución e impulsó las *Misiones Culturales*.²

A partir de la puesta en marcha de las *Misiones Culturales* la danza en la UNAM ha sido una disciplina que la institución ha transmitido a otros sectores; en 1932, por ejemplo, abrió un espacio para la enseñanza de la danza dirigida a los extranjeros que visitaban en verano la ciudad de México. Los maestros encargados de impartir estas clases fueron Marcelo Torreblanca y Alura Flores,

² Mediante las *Misiones Culturales* se registraron por primera vez las danzas y bailes tradicionales a fin de que los docentes compartieran estos conocimientos y materiales con los estudiantes. José Vasconcelos concebía a la danza como espectáculos masivos que incluían música, teatro y danza, algunos ejemplos fueron: el Teatro Sintético creado por Manuel Gamio en 1922, *Las Canacuas*, presentado en Tancitaro, Michoacán en 1923 (libreto y dirección artística de Carlos González, música de Francisco Domínguez, coreografía de Amelia Costa, la participación de la Orquesta de Paracho y de la Escuela de Educación Física); *Quetzalcóatl* presentado en el patio de la SEP en 1924 (libreto Rubén M. Campos, música de Alberto Flacchebba, coreografía de Adela Costa y decorados de Carlos González) (Tortajada, 1995, p. 45).

quien también estudió educación física y danza regional mexicana (Medina, 2004).

Han sido varios los maestros y las maestras de la UNAM que han trabajado intensamente para transmitir a los jóvenes el amor por la danza, solo por nombrar algunos ejemplos: Graciela Reyes de Ríos formó varios ballets folclóricos y presentó festivales “con cientos y a veces miles de participantes de la comunidad universitaria” (Medina, 2004); Colombia Moya creó mecanismos para establecer intercambios con otras instituciones y dirigió un grupo de danza folclórica; María del Carmen Vite durante su gestión como jefa del Departamento de Danza (1984-1992) logró que esta asignatura fuera obligatoria para todos los estudiantes preparatorianos.

La UNAM, a lo largo de los años, ha apoyado a sus estudiantes y a los grupos de danza independientes con funciones, espacios para ensayos, con la organización de festivales, encuentros, talleres, cursos de capacitación e incluso construyó, para la danza, la Sala Miguel Covarrubias, por lo que la UNAM para los maestros de danza también ha sido un espacio fundamental para la transmisión de sus conocimientos y como fuente de trabajo.

MAESTROS QUE SE UNIERON AL PROYECTO DANCÍSTICO DEL IPN DESPUÉS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1968

De 1969 a 1979 se sumaron al IPN once maestros más, una de ellas fue Helena Jordán, maestra de danza clásica y moderna a quien el IPN contrató en 1969 para hacerse cargo del Departamento de Danza de la institución, función que desempeñó de 1969 a 1972. Helena Jordán había estudiado danza clásica con Madame Dambrey y después cursó sus estudios dancísticos en la Academia de la Danza Mexicana. Para 1969, año en que la nombraron jefa del Departamento de Danza del IPN, ya contaba con una amplia experiencia como bailarina, docente y funcionaria en el área cultural ya que en 1957 ocupó el puesto de jefa del Departamento de Prestaciones Sociales y Divulgación de Danza en el IMSS (Ramos, 2015, p. 79)

y en esa institución organizó funciones de danza clásica y moderna, homenajes a personalidades de la cultura y formó el Taller de Danza del IMSS (Ramos, 2015, p. 81).

Los diez maestros que se unieron al IPN fueron: Alejandro Guzmán Miranda, Cecilia Valeria Rodríguez Mireles, Enrique Vargas Torres, Joel Castañeda Hernández, Leticia Salas Aguirre, María de Lourdes de Gante Ramírez, María de la Luz Pulido Salas, Miguel Ángel Gutiérrez-Badillo, Rafael Téllez Girón y Raúl Ballinas Martínez.

Miguel Ángel Gutiérrez Badillo y Leticia Salas Aguirre ingresaron al IPN como maestros de danza folclórica por recomendación de José Ramírez Silva y de María Eugenia Salas; los cuatro estaban unidos por un lazo familiar: María Eugenia Salas era hermana de Leticia Salas Aguirre, quien se casó con Miguel Ángel Gutiérrez Badillo (Gutiérrez, 2018). Miguel Ángel Gutiérrez Badillo estudió en el Internado Madero ubicado en la colonia Michoacana y después en la Academia de la Danza Mexicana; el maestro hizo carrera en el IPN, institución a la que ingresó en 1971 y de la que se jubiló; a su vez trabajó toda su vida en su taller, diseñando y confeccionando vestuario para danza.

Leticia Salas Aguirre fue docente del IPN de 1971 y hasta 1982, año en que falleció. La maestra Leticia Salas formó parte del Grupo Representativo de Danza Folklórica del IMSS cuando lo dirigió José Ramírez Silva y en ese momento fue pareja de baile de Martín Mendoza Pastrana (Mendoza, 2018).

Varios maestros de esta etapa, como Alejandro Guzmán Miranda, Cecilia Valeria Rodríguez Mireles, Enrique Vargas Torres, Joel Castañeda Hernández, María de la Luz Pulido y Miguel Ángel Gutiérrez Badillo, estudiaron la carrera de danza en la Academia de la Danza Mexicana y/o participaron en los cursos de verano.

Alejandro Guzmán Miranda y Cecilia Valeria Rodríguez Mireles además de estudiar en la Academia de la Danza Mexicana fueron integrantes del *Grupo Experimental* de la institución, e incluso Cecilia Valeria Rodríguez logró una relación de trabajo y de amistad con Xóchitl Medina, quien fue la directora del *Grupo Experimental* en

la década de los 60, la invitó a participar como modelo de trajes regionales en pasarelas y como su asistente en un viaje a Cuba en 1976 con la finalidad de establecer intercambio cultural con ese país.

Estudiar en la Academia de la Danza Mexicana a varios maestros les permitió trabajar como docentes de otros géneros dancísticos y en otras instituciones: Alejandro Guzmán Miranda además de ser parte de la planta docente del IPN fue docente de la Escuela de Iniciación Artística número 1 del INBAL y se caracterizó por ser un maestro inquieto que cursó estudios de pedagogía, sociología y etnología, y el maestro Enrique Vargas Torres además de impartir clases de danza folclórica dio clases de danza contemporánea y de expresión corporal en el IPN y en la Escuela de Arte Teatral del INBAL.

Por lo general, los egresados de la Academia de la Danza Mexicana se han distinguido por ser disciplinados y con disposición para la investigación de la danza, y los maestros del IPN provenientes de dicha escuela no han sido la excepción, como Joel Castañeda Hernández, María de la Luz Pulido Salas y Miguel Ángel Gutiérrez Badillo, cuyo trabajo, cabe subrayar, con el tiempo adquirió características particulares.

Lourdes de Gante, Rafael Téllez Girón y Raúl Ballinas Martínez cursaron sus estudios de danza en otras instituciones. Lourdes de Gante realizó su formación y trayectoria profesional en el IMSS. Ella estudió danza con el profesor Javier del Castillo en el CSS Santa Fe del IMSS y después trabajó en la Unidad Cuauhtémoc del IMSS y fue docente en el IPN. Rafael Téllez Girón fue docente de danza del IPN, director de escena del Grupo Xochipilli de la Escuela de Danza del Departamento del Distrito Federal y profesor por muchos años en secundarias técnicas.

Otra maestra que egresó de la Academia de la Danza Mexicana y que además cursó estudios en la Normal de Texcoco y docente de danza folclórica en el IPN fue María de la Luz Pulido Salas, quien aunque trabajó poco tiempo en la institución es importante mencionar su labor porque fue una maestra que dedicó su vida a la danza como docente y como investigadora; una vez que dejó el

Politécnico transmitió sus conocimientos en la Universidad Autónoma de Chapingo.

Como observamos, en la década de los 70 varios maestros de danza estudiaron o tomaron cursos en la Academia de la Danza Mexicana, y es lógico porque para ese momento la escuela había tenido varios logros. Se creó el 1° de febrero de 1947 con reconocimiento de la SEP y con el propósito de que México contara con una compañía profesional de danza cuyos bailarines tuvieran una preparación técnica sólida y sus creaciones surgieran a partir de la libertad y de la experimentación, con un lenguaje moderno y universal.

Durante los primeros nueve años la Academia de la Danza funcionó como taller coreográfico y a partir de 1956 su actividad se centró en la educación dancística profesional y abrió dos carreras: la de bailarín de danza moderna y bailarín de danza regional, y formó un grupo experimental (Ferreiro, 2005, p. 151); a partir de 1959 ofreció una carrera más, la de bailarín de danza clásica.

En 1960 dicha entidad educativa a la par de la formación dancística incluyó para la población estudiantil la secundaria y reformó sus planes de estudio. En la década de los 70 continuó impartiendo cursos de capacitación dirigidos a los maestros normalistas de provincia, en los que se daba danza clásica, moderna y folclórica, notación, música, confección de vestuario, motivación dramática y coreografía (Tortajada, 2006, p. 849).

A los cursos de la Academia de la Danza Mexicana acudía un gran número de profesores, José Manuel Ruiz del Moral informó que, en 1976, el 90% de los 1,400 asistentes venía de provincia: “En su mayoría son maestros de primaria que vienen a tomar estos cursos de capacitación para convertirse en sus lugares de origen en instructores de danza”. El curso incluyó capacitación en danza folclórica, clásica y contemporánea, etnología, música, escenografía, coreografía, maquillaje, notación musical, y para impartirlos se contó con la colaboración de 47 maestros (Ruiz del Moral, citado en Tortajada, 2006, p. 860).

Con respecto a la educación básica y la educación media superior, la Academia de la Danza en el ciclo 1976-1977 agregó para sus alumnos la posibilidad de cursar el quinto y sexto año de primaria, la secundaria y la preparatoria. Al incluir la preparatoria y ser sede de un Centro de Educación Artística con especialidad en formación de instructores en danza, los estudiantes tuvieron la posibilidad de obtener el certificado de Bachillerato de Arte y, para quien así lo decidiera, de ingresar posteriormente a cualquier otra institución de educación superior.

Por todo lo anterior, la Academia de la Danza Mexicana desde su creación ha sido una opción para la formación de personas interesadas en la danza clásica, contemporánea y folclórica, y un semillero de intérpretes, docentes e instructores de danza que en la década de los 80 tuvieron la oportunidad de trabajar dando clases o bailando en diversas compañías o escuelas; es por ello que varios maestros egresados de esta escuela se incorporaron como docentes de danza al IPN.

En esa etapa otra opción de trabajo para los maestros de danza fue la Escuela de Danza del Departamento del Distrito Federal (DDF), la cual se fundó en 1939 y se encargó de la formación de bailarines de danza clásica, contemporánea y folclórica. La Escuela de Danza del DDF a través de los años ha ocupado varias sedes, la primera fue en la calle de Venezuela, después en el Parque Deportivo Venustiano Carranza, más adelante en el mercado Abelardo L. Rodríguez —en este sitio se instaló primero en los almacenes y después en la biblioteca—, más adelante se situó en los salones del traspatio de la Dirección de Acción Social.

En 1963 la Escuela de Danza del DDF se instaló en los salones de la Dirección de Servicios Sociales, y tres años después (1966) el regente Alfonso Corona del Rosal nombró como director de la institución a Sergio Lezama González, quien para ese momento ya contaba con experiencia en el ámbito de la danza, pues había fundado la Compañía Folclórica Mexicana y había sido presidente de la Asociación Nacional de Danzas Mexicanas.

En 1972 nuevamente la escuela cambió de domicilio y se instaló en el Edificio Sur de la estación del metro San Cosme, sede que ocupó hasta el temblor de 1985, momento en que la escuela se tuvo que trasladar al edificio de la estación Normal. El director de la escuela de 1972 al 2016 fue Héctor Fink Mendoza.

En el 2003, con la conformación del Gobierno del Distrito Federal, la escuela se anexó al Centro Cultural Ollín Yoliztli que pertenece a la Secretaría de Cultura, y desde entonces continúa su labor de formar bailarines y bailarinas en tres especialidades: danza clásica, danza contemporánea y danza tradicional mexicana.

En el 2016 la dirección de la escuela la asumió Marcela Negrete, quien propuso un cambio estructural en los planes y programas de estudio enfocándolos en el análisis y la composición y en proveer a los estudiantes de conocimientos multidisciplinarios a fin de dotarlos de una formación integral dancística (Escuela de Danza de la Ciudad de México).

LAS COORDINACIONES DE DANZA EN EL IPN Y SUS MAESTROS

En el tercer periodo —que va de 1980 a 1992—, un personaje clave para el funcionamiento de los talleres de danza folclórica fue Martín Mendoza Pastrana, coordinador de danza folclórica del IPN. Cabe señalar que en ese periodo la coordinación de danza clásica y moderna estuvo en manos de Beatriz Carrillo. Esta tercera etapa puede considerarse de apogeo para la danza en el IPN, dado el apoyo que recibió y porque se contrató a 29 maestros más: Martín Mendoza Pastrana, Abraham Cureño, Angélica Millán, Antolín René González, Antonio Mares Ramírez, Aurea Luisa Merino Ramos, Carlos Rodríguez Rocha, Carlos Vázquez Valdés, Cecilia Campos Domínguez, Claudio A. Rivera Hernández, Emma Orduña Castrejón, Esperanza Gutiérrez Peña, Gustavo Adolfo Quezada Rosales, Honoría Baena Cerón, Isabel García González, José Luis Rodríguez Cuevas, Juan Tomás Piedras Ortiz, Julio César González Calderón, Leticia Valdés Monroy, Manuel Salvador Sánchez Castillo,

Margarita Elena Aguilar Rosa, María Cristina Estrada Navarro, María de la Luz Murguía, María de Lourdes Quintero Rodríguez, María Teresa González Vargas, Martha Elena González Esquivel, Martha Limón Sarmiento, Ofelia Elizabeth Campos Solana y Pablo Parga Parga (IPN, 1983).

Seguramente el IPN nombró a Martín Mendoza Pastrana coordinador de danza folclórica por su experiencia y trayectoria como bailarín, docente e investigador, y porque para ese momento trabajaba en el IMSS y en el DIF, instituciones dedicadas a la enseñanza de la danza folclórica dirigida a jóvenes y adultos que pretendían disfrutar los beneficios de una práctica artística con fines lúdicos. Cabe decir que su contratación resultó muy acertada porque, al igual que el maestro Torreblanca, Martín Mendoza fue el enlace para la contratación de otros maestros. La mayoría de los maestros que llegaron al IPN en esa época dieron clases de danza folclórica, aunque algunos como Gustavo Adolfo Quezada Rosales impartieron danza contemporánea. Otros maestros provenían del Ballet Folklórico del IPN que dirigió Otila Cuesta Grajales de 1970 a 1983, como Carlos Rodríguez Rocha, José Luis Rodríguez Cuevas, Abraham Cureño y María Teresa González Vargas; para ellos seguramente esa experiencia fue fundamental, porque los cuatro se dedicaron a la danza folclórica como profesión y se incorporaron a la planta docente del IPN, incluso, los tres últimos hasta la fecha continúan dando clases en el IPN.

Pablo Parga Parga, Gustavo Adolfo Quezada Rosales, María Teresa González Vargas y Martín Mendoza Pastrana estudiaron en el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana (FONADAN), que fue un fideicomiso creado el 23 de noviembre de 1972 durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez y que empezó a trabajar en 1973 bajo una estructura constituida por el director del INBA, un suplente y una delegada, que fue Josefina Lavalle (Castellanos, citado en Tortajada, 2006, p. 872).

El propósito del FONADAN fue la investigación, registro, preservación y difusión de las danzas tradicionales mexicanas, y para

cumplir con su propósito puso en marcha una serie de actividades: elaborar un archivo a partir del registro, clasificación y análisis de las danzas de las diversas regiones del país, registrar las fechas de las fiestas y ceremonias y dar a conocer al público en general las danzas mediante la organización de presentaciones en el Museo de Antropología e Historia de la ciudad de México. Para que las actividades planteadas se pudieran llevar a cabo, el FONADAN organizó un curso de capacitación de seis semanas a cargo de la etnóloga Mercedes Olivera y de los maestros Luis Felipe Obregón, Marcelo Torreblanca, Daniel García Blanco, Guillermo Noriega, Cristina Abad y Josefina Lavalle. El curso estuvo dirigido a maestros de danza del IMSS y del Instituto Nacional de la Juventud Mexicana, así como a estudiantes y docentes de la Escuela de Danza del DDF y de la Academia de la Danza Mexicana. Al término del curso, seleccionaron a 15 de los 50 participantes para laborar como auxiliares de investigación etnográfica y coreográfica (Tortajada, 2006, p. 873-874). Después del primer año y medio de trabajo el FONADAN registró cerca de 150 danzas e inauguró un archivo gráfico que contaba con videos, cintas grabadas, diapositivas para estudiar las raíces prehispánicas y coloniales, técnicas y vestuario de las danzas, y anunció la publicación de las investigaciones de los profesores, la colección de ilustraciones y fotografías, y los libros sobre Chiapas y Puebla ya concluidos (Tortajada, 2006, p. 876).

Bajo la dirección de Josefina Lavalle, el FONADAN continuó su labor hasta 1986, y en ese tiempo logró un avance significativo en el registro, clasificación e investigación de las danzas mexicanas.

En esa etapa la Academia de la Danza Mexicana siguió siendo una opción de formación, los maestros Pablo Parga, Cecilia Campos Domínguez, Claudio A. Rivera, Esperanza Gutiérrez, Juan Tomás Piedras y María Cristina Estrada Navarro estudiaron en dicha entidad educativa la carrera de danza, y Manuel Salvador Sánchez Castillo, de Baja California, y José Luis Rodríguez Cuevas, de la Ciudad de México, estudiaron en los cursos de verano. María

Cristina Estrada y Cecilia Campos fueron integrantes del Grupo Experimental de dicha escuela y la maestra Cecilia Campos además fue seleccionada para participar en la gira que el Grupo Experimental realizó a Japón en 1974. Juan Tomás Piedras también bailó en el Grupo Nueva Expresión, perteneciente a la Academia de la Danza.

Otros maestros del IPN trabajaron en el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), concretamente en los Centros de Desarrollo Integral, dando clases de danza folclórica, como fue el caso de los maestros Martín Mendoza Pastrana, Carlos Vázquez Valdés, Cecilia Campos Domínguez, Leticia Valdés Monroy, María Cristina Estrada Navarro y Raúl Ballinas Martínez. El Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia tiene su origen en un programa impulsado por mujeres que vio la luz en 1929 y cuya finalidad era darles leche y desayunos escolares a los niños y niñas. El programa de desayunos escolares continuó hasta 1943, cuando fue reasignado al Departamento de Salubridad de la Secretaría de Asistencia Pública. En la década de los 60 se crearon dos instituciones preocupadas por la niñez: el Instituto Nacional de Protección a la Infancia —que en 1975 llevó el nombre de Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia— y el Instituto de Asistencia a la Niñez, fundado en 1968. El primero tenía como eje rector el programa de desayunos escolares, y el segundo la atención a niñas y niños huérfanos, abandonados, con discapacidades o con ciertas enfermedades.

Con el propósito de coordinar las acciones de las dos instancias antes mencionadas, el 10 de enero de 1977 se inauguró el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) como un “organismo público, descentralizado, encargado de coordinar el sistema nacional de asistencia social pública y privada; promotor de la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes” (Sistema Nacional DIF).

Un programa que se impartió en la década de los 70 en los Centros de Desarrollo Comunitario fue el de actividades artísticas y culturales y, como parte de este programa, la danza se consideró

“elemento coyuntural de integración entre la familia y la comunidad” (Estrada, 2004); es por eso que se abrieron talleres de danza regional en la mayoría de estos Centros.

La maestra Cristina Estrada, docente del DIF y del IPN, con respecto a los resultados que se lograron en los talleres de danza del DIF recuerda:

Es gratificante recordar la actuación de más de 18 grupos fusionados, perfectamente integrados, dignamente vestidos, ejecutando el son de las Olas [sic] desde el zócalo capitalino hasta Reforma seguidos por los cálidos espectadores en el desfile del 20 de noviembre de 1975 [Estrada, 2004].

De acuerdo con el comentario anterior, es posible observar que los talleres de danza del DIF dieron resultados favorables en poco tiempo e incluso los avances fueron notorios, porque aún en los Centros más apartados se contó con grupos de danza y se presentaron en diferentes foros. Con respecto al avance de los grupos de danza regional del DIF la maestra Cristina Estrada comenta que con el paso del tiempo

fue notoria la evolución en los grupos en cuanto a vestuario, proyección escénica de los ejecutantes, grado de dificultad y manejo del escenario. [Así mismo menciona que] los grupos pioneros [1976] abrieron brecha dentro de los Centro de Desarrollo Comunitario [...] el taller empezó en el Centro Familiar 20 General Manuel González Ortega como curso de verano y posteriormente como taller [Estrada, 2004].

Así como algunos maestros del IPN trabajaron a la vez en el DIF hubo otros que prestaron sus servicios en las secundarias técnicas, por ejemplo, Rafael Téllez Girón, Esperanza Gutiérrez Peña, Juan Tomás Piedras y Cecilia Campos.

El antecedente de las secundarias técnicas fueron las prevocacionales que funcionaron de 1937 a 1969 bajo la supervisión del IPN (SEP, 1935-1936) y que a partir de 1969 cambiaron su denominación por “secundarias técnicas” y fueron supervisadas por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) de la SEP.

A partir de 1969 y hasta finales del sexenio de José López Portillo las secundarias técnicas se fortalecieron y recibieron apoyo e incluso a finales de la década de los 70 se llevaron a cabo acciones encaminadas a vincular la secundaria con el sector productivo y las necesidades locales.

Esperanza Gutiérrez, profesora de danza folclórica del IPN, cuenta su experiencia como docente en las secundarias técnicas:

Al mismo tiempo empecé a dar clases en el Instituto Nacional de Bellas Artes [INBA] y en las secundarias técnicas [...] en las secundarias técnicas se estaban instrumentando las clases de danza folclórica; antes daban música y después abrieron teatro y danza [...] Yo trabajé en la secundaria número nueve, estuve quince años, y fue una parte muy importante de mi carrera [Gutiérrez, 2019].

Como ya se dijo, Martín Mendoza fue un enlace que permitió que el IPN contratara a varios maestros, entre ellos a Aurea Luisa Merino Ramos, Leticia Valdés Monroy, Carlos Rodríguez Rocha, Antonio Mares y Carlos Vázquez Valdés. Aurea Luisa Merino estudió en el INBA; Leticia Valdés Monroy estudió danza folclórica en el CSS, dependencia del IMSS, y Antonio Mares fue alumno de Martín Mendoza Pastrana e incluso bailó en el Grupo Aculco que el maestro Mendoza dirigía. Carlos Vázquez Valdés además de trabajar por un tiempo en el IPN ha trabajado durante muchos años como orientador de actividades artísticas en el IMSS, institución de la que está a punto de jubilarse; él se formó y trabajó como bailarín profesional en la Escuela y en la Compañía de Amalia Hernández, respectivamente. Antolín René González, Emma Orduña Castrejón, Honoría Baena Cerón, Julio César González Calderón, María de la Luz Murguía, María de Lourdes Quintero Rodríguez, Martha Elena González Esquivel y Ofelia Elizabeth Campos Solana se sabe que sus grupos participaron en el III Encuentro Interpolitécnico de danza folclórica que el IPN organizó en 1985; finalmente los maestros Isabel García González, Martha Limón Sarmiento y Margarita Elena Aguilar Rosa trabajaron en el IPN poco tiempo.

CONCLUSIONES

Si bien es cierto que el IPN desde su creación ha sido un espacio en el que se ha fomentado la difusión, el disfrute y la práctica de actividades artísticas y culturales y por lo tanto se ha encargado de la organización de espectáculos artísticos y culturales dirigidos a la comunidad estudiantil, también es cierto que, a partir de la apertura de los cursos de danza y de la contratación de los maestros Marcelo Torreblanca y Beatriz Carrillo, el IPN se convirtió en un espacio de trabajo para los profesionales de la danza. Espacio de trabajo que además de proporcionarles a los docentes de danza un ingreso económico por su desempeño laboral, se instituyó como un lugar de encuentro entre personas que compartían las mismas tareas, los mismos proyectos, los mismos intereses profesionales y quizá los mismos sueños.

El IPN, como espacio de trabajo, les permitió a los profesores de danza continuar aprendiendo y creciendo en su especialidad, ya que tuvieron la oportunidad de transmitir su disciplina a los jóvenes estudiantes y formar grupos representativos que bailaron en diferentes foros, encuentros y concursos.

Asimismo, el IPN a través de los talleres de danza propició que los maestros se relacionaran entre sí, se conocieran o reencontraran, ampliaran sus redes de relación y así pudieran enterarse de otros lugares o instituciones que requerían profesores de danza.

Por lo tanto, mediante esta investigación fue posible advertir dos fenómenos interesantes: que los maestros eje —es decir, los maestros que ocuparon algún cargo en la institución, como Marcelo Torreblanca, Beatriz Carrillo y Martín Mendoza Pastrana— sirvieron de enlace para la contratación de otros maestros y entre los mismos maestros se recomendaban o se informaban de las instituciones que requerían profesores de esta disciplina, y que varios maestros, durante las tres etapas que se estudiaron, compartieron las mismas instituciones de formación, las mismas compañías de danza y/o las mismas instituciones de trabajo, logrando que entre ellos hu-

biera una red de relación que, según los testimonios, les permitió que muchos pudieran concretar tareas o proyectos y que algunos continuaran en contacto hasta la fecha.

REFERENCIAS

- AHIPN [Archivo Histórico del IPN] (1937). *Organigrama del Instituto Politécnico Nacional* [Presidencia del Decanato del IPN]. México.
- Aulestia, P. (s.f.). *Actividad pedagógica de la danza en México (1910-1939)* [inédito]. México: Cenidi-Danza.
- Campos, C. (2018, feb. 5). Entrevista grupal. Ciudad de México.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1. La sociedad red*. México: Siglo XXI.
- Delgado, C. (1996). Miguel Vélez Arceo. En *Una vida dedicada a la danza* [Cuadernos del Cenidi Danza n. 32]. México: Cenidi Danza/INBA.
- Delgado, C. (2009). *Diccionario biográfico de la danza mexicana*. México: CONACULTA.
- Estrada, M. C. (2004). Desarrollo integral de la familia. En X. Medina Ortiz, *La escenificación del folklor. Catálogo fotográfico. Danza mexicana (1921-2003)*. México: INBA/Cenidi Danza.
- Ferreiro, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa danzística profesional*. México: CNCA/INBA/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Gutiérrez, E. (2019, jul. 11). Entrevista personal. Ciudad de México.
- Gutiérrez, M. A. (2018, feb. 5). Entrevista grupal. Ciudad de México.
- IMSS [Instituto Mexicano del Seguro Social] (1943). *Ley del Seguro Social* (arts. 107 y 128). México: IMSS.
- IPN [Instituto Politécnico Nacional] (1937). Organigrama de 1937. México: IPN.
- IPN (1983). *Relación de profesores de danza en las Escuelas del IPN*. México: IPN.
- IPN (1988). *50 años en imágenes IPN*. México: IPN.
- IPN (2008). *50 años de la danza en el IPN (1958-2008)* [folleto conmemorativo]. México: IPN.
- Marín, N. (1985). Marcelo Torreblanca. En *Una vida dedicada a la danza* [Cuadernos del Cenidi Danza nn. 4, 5, 6 y 7]. México: Cenidi Danza/INBA.
- Marín, N. (1986). Marcelo Torreblanca 1907-1986. *Boletín Cid-Danza*, (10).
- Medina, X. (2004). *La escenificación del folklor. Catálogo fotográfico. Danza mexicana (1921-2003)*. México: INBA/Cenidi Danza.
- Mendoza, C. (1990). Helena Jordán y el impulso creativo. En *Una vida dedicada a la danza* [Cuadernos del Cenidi Danza n. 22]. México: Cenidi Danza/INBA.
- Mendoza, C. (1990). La danza como sacerdocio: Beatriz Carrillo. En *Una vida dedicada a la danza* [Cuadernos del Cenidi Danza, n. 22]. México: Cenidi Danza/INBA.

- Mendoza, M. (2018, feb. 5). Entrevista grupal. Ciudad de México.
- Palapa, F. (2015, oct. 5). Danzas y cantos de México promueve folclor en China. *La Jornada*.
- Ramos, R. (2007). *Institucionalización de la formación dancística en México. Protagonistas, escenarios y procesos (ca. 1919-1945)* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ramos, R. (2009). *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*. México: FONCA/INBA/CONACULTA/Graopondi.
- Ramos, R. (2014). *Danzar para la salud. La práctica y la formación dancísticas en el Instituto Mexicano del Seguro Social (ca. 1943-1976)*. México: Cenidi Danza/INBA.
- Ramos, R. (2015). Jesús Nafarrate. *Homenaje. Una vida en la danza* (2a. época). México: INBA/Cenidi Danza.
- Rosa, T. d. l. (1989). Sonia Castañeda. En *Una vida dedicada a la danza* [Cuadernos del Cenidi Danza n. 21]. México: INBA/Cenidi Danza.
- Ruiz, J. M. (1976, jul. 21). Cursos de verano en la Academia de la Danza. *Novedades*.
- School and College Listings (2021). *Escuela de Danza de la Ciudad de México*. Recuperado de: <https://www.schoolandcollegelistsings.com/XX/Unknown/634883310021477/Escuela-de-Danza-de-la-Ciudad-de-M%C3%A9xico>.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1935-1936). *Memoria SEP 1935-1936*. En M. Calvillo y L. R. Ramírez (2006), *Setenta años del IPN* (t. I). México: IPN.
- Sistema Nacional DIF (s.f.). *¿Qué hacemos?*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/difnacional/que-hacemos>.
- Tortajada, M. (1995). *Danza y poder*. México: INBA/Cenidi Danza.
- Tortajada, M. (2006). *Danza y poder II. Las transformaciones del campo dancístico mexicano: profesionalización, apertura y diversificación (1963-1980)*. México: INBA/Cenidi Danza.

EDUCACIÓN,
INSTITUCIONES Y GREMIOS

LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA DE JURISPRUDENCIA DE GUADALAJARA, 1862-1903

Uriel Margarito Gaspar
María Guadalupe García Alcaraz

En México la abogacía es una de las carreras de más antigua tradición desde la época colonial hasta nuestros días. Los abogados fueron artífices en la construcción de la nación durante el periodo de la Independencia y, a lo largo del siglo XIX, elaboraron normas jurídicas y participaron en su aplicación. Las investigaciones sobre este grupo social revelan que la abogacía fue una profesión claramente ligada a la consolidación de la nación y muestran con mayor detalle lo que ocurrió en el centro del país, por lo que ha estado pendiente la tarea de profundizar sobre la formación de abogados en instituciones de educación superior que tuvieron un papel importante a nivel regional, como es el caso de la Escuela de Jurisprudencia de Guadalajara (véase, por ejemplo, Bazant, 1993; González, 2010; Lira, 1984; Valdés, 2011).

Las evidencias reportadas por los historiadores revelan que desde finales del siglo XVIII se decantaron dos etapas de la formación: una, normativa/teórica/reflexiva que se aprendía en las salas de clase, y otra práctica que se adquiría en un despacho de abogados. Sin embargo, poco sabemos de las formas que adoptó esta instrucción al correr el siglo XIX. Así, en el presente trabajo buscamos explorar cómo se enseñó el derecho en la Escuela de Jurisprudencia de Guadalajara, comparando lo expuesto en los

planes de estudio con algunos vestigios de lo que ocurría en la realidad; también situamos en perspectiva nuestros hallazgos en relación con la instrucción que se daba en la Escuela Nacional de Jurisprudencia.

El análisis tuvo dos anclajes. Por un lado, la sociología de las profesiones señala que, para entender cómo se crea y consolida una profesión, es necesario abordar la formación escolar y la expedición de títulos, dado que acreditan los conocimientos que posee un individuo y le dan cierto reconocimiento y estatus para el ejercicio de esa actividad (Freidson, 2001). El otro anclaje se basa en la “gramática de la escolaridad”, concepto desarrollado por Tyack y Cuban (2001). Esta acepción ayuda a entender cómo se asientan históricamente los sistemas educativos, analizando la distribución de tiempo, la división y la organización del conocimiento. Nuestro periodo de estudio inicia con el plan de 1861, el cual poco se llevó a la práctica debido a los conflictos originados por la intervención francesa. Posteriormente, en 1868, se promulgó la Ley de Enseñanza Pública del Estado de Jalisco, que era similar a un proyecto de ley realizado en 1862 pero que no entró en vigor por diferencias políticas entre el gobernador y los diputados. Después, en 1883, se creó el Plan General de Enseñanza, que modificó algunos aspectos de la ley previa, entre ellos la lista y orden de las cátedras. En 1889 fue publicada la Ley Orgánica de la Instrucción Pública, con la finalidad de unificar las diversas disposiciones. En 1903 esta ley fue reformada, pero conservó el mismo nombre; con ella se buscó equiparar la organización educativa vigente en Jalisco con la del Distrito Federal. Justo con esta ley cerramos nuestro periodo de análisis.

DURACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Entendemos la duración de la enseñanza como el periodo que transcurre entre el tiempo de ingreso a la Escuela de Jurisprudencia y el egreso. Hacia los años sesenta, las leyes educativas de la ciudad de México establecían seis años, sin embargo, desconocemos el

tiempo destinado a cada asignatura. En Guadalajara también se señalaron seis años de estudio en todas las leyes incluidas en nuestro corpus, salvo en la Ley de Enseñanza Pública del Estado de Jalisco de 1868, en la cual no se estipulaba un tiempo definido. En esta norma se estableció la libertad de enseñanza, lo que produjo cierto relajamiento.

Hacia 1867, en la ciudad de México se adoptó el positivismo como eje rector de la educación superior (Hale, 1991). Para Muriá (1988) la influencia del positivismo en Jalisco fue mínima, ya que las materias y contenidos en los liceos eran diferentes a lo planteado por Barreda. Además, hacia 1868, las escuelas de educación superior del Instituto de Ciencias del Estado asumieron la libertad de enseñanza y las disputas entre los bandos liberales actuaron como freno a la influencia de las políticas educativas del centro. Hubo dos grupos políticos e intelectuales: uno, encabezado por Antonio Gómez Cuervo, llamado “Club Republicano Progresista”; otro, por Ignacio L. Vallarta, denominado “La Unión Liberal”. El primero fue gobernador entre 1868 y 1871; el segundo, entre 1871 y 1875. Ninguno deseaba zanjar sus diferencias a través de las armas, por lo que disputaron el poder en diversos espacios de acción, entre ellos el educativo (Peregrina, 2006).

Gómez Cuervo propuso ordenar el currículo y regularizar la inscripción a las carreras profesionales que ofrecía el Instituto y lo reorganizó en tres escuelas separadas –abogados y escribanos, médicos e ingenieros–. Determinó que cada colectivo decidiría sobre los contenidos a enseñar, debido a que consideraba poco útil que, por ejemplo, los abogados tomaran decisiones sobre el plan de estudios de los médicos y viceversa. No obstante, dicha propuesta no cuajó en su administración, sino años después (Peregrina, 2006).

Por su parte, Vallarta planteó la libertad de enseñanza, la cual operó por algún tiempo, pero provocó desorden. Los estudiantes tomaban las materias que deseaban, no asistían a clases, o asistían como oyentes y al final del año solicitaban ser examinados; incluso hubo reclamos sobre la manera en que enseñaban los profesores,

como ocurrió en la carrera de Medicina (Peregrina, 2006). En consecuencia, Vallarta se retractó y retomó la intervención del gobierno en la regulación de las carreras. En el decreto 295, del 31 de mayo de 1872, estableció modificaciones a la ley de 1868, declarando vigente lo estipulado en el plan de 1861 referente a la enseñanza secundaria, impartida en los liceos y en el Instituto (“Decreto 295”, 1872, en Estado de Jalisco, 1823-1913b, p. 548).

Esta normatividad permite conocer la duración del calendario escolar, del 15 de octubre al 30 de junio en forma continua; en julio se examinaba a los estudiantes y las vacaciones empezaban en agosto y concluían en la primera quincena de octubre (“Decreto 295”, 1872, en Estado de Jalisco, 1823-1913b, p. 549). Estos tiempos largos de instrucción fueron similares en toda la década y constatamos que sí operaron, dado que las peticiones que se hacían a la Junta Directiva de Estudios respetaban estos ordenamientos.

El siguiente cambio legislativo fue el Plan General de Enseñanza de 1883. Ahí se estableció que las Juntas de Profesores tenían que presentar cada año a la Junta Directiva el programa de estudio, integrado por los distintos cursos (“Decreto Núm. 21. Plan General de Enseñanza”, 1883, en Estado de Jalisco, 1823-1913c, p. 139). La intervención directa del gobernador en materia educativa era notoria en esa época, puesto que él tenía que aprobar lo propuesto por los profesores. El programa presentado por el colectivo de la Escuela de Jurisprudencia en 1884 permite un primer acercamiento a los tiempos cortos de enseñanza. Las clases eran de lunes a viernes con duración de una hora, excepto la clase de Medicina Legal que se impartiría los lunes, miércoles y viernes (tabla 1).

Entre 1886-1887 se repitieron las cátedras, los maestros y los días de clase de 1884, la única diferencia era la hora en que se impartían. Posiblemente esto se debió a la necesidad de acomodar las horas de clase a los tiempos de los profesores, quienes también laboraban como litigantes o funcionarios. Otro elemento que detectamos en el programa de 1886 es la eliminación de los periodos trianuales de estudio, en lo sucesivo solo se manejaron

Tabla 1. Programa de estudios (1884)
 Escuela de Jurisprudencia de Guadalajara

Periodo y año en que se cursaba	Cátedra	Profesor	Día	Hora
Primer periodo. Alumnos de 1º y 2º años	Derecho Natural	Francisco O' Reilly	Lunes a viernes	4 a 5 p.m.
Primer periodo. Alumnos de 2º año	Derecho Romano	Cenobio I. Enciso	Lunes a viernes	12 a 1 p.m.
Primer periodo. Alumnos de primero, segundo y tercer años	Derecho Civil	Rosendo G. Rubio	Lunes a viernes	5 a 6 p.m.
Primer periodo. Alumnos de tercer curso	Derecho Constitucional y Administrativo	Mariano Coronado	Lunes a viernes	9 a 10 a.m.
Segundo periodo. Alumnos de 4º y 5º años	Derecho Internacional y Marítimo	Francisco J. Zavala	Lunes a viernes	3 a 4 p.m.
Segundo periodo. No se especifica el año de los alumnos	Medicina Legal	Miguel Mendoza López	Lunes a viernes	4 a 5 p.m.
Segundo periodo. Alumnos de 4º, 5º y 6º años	Procedimientos	Jesús López Portillo	Lunes a viernes	9 a 10 a.m.

Fuente: “Aprobación del programa de estudios formado por la Junta de profesores de la Escuela de Jurisprudencia”, 1884 (Estado de Jalisco, 1823-1913c, pp. 572-574).

las seis anualidades (“Acuerdo del Gobierno. Aprueba el programa inserto para los estudios de la Escuela de Jurisprudencia”, 1886, en Estado de Jalisco, 1823-1913d, pp. 440-443).

En 1889 se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública, en la cual se agregaron algunas materias y se cambió el orden de otras, aunque permaneció la disposición de formar un programa anual que tenía que ser aprobado por el gobierno (“Decreto 359. Ley Orgánica de la Instrucción Pública del Estado”, 1889, en Estado de Jalisco, 1823-1913f, p. 434). Las fechas de los periodos escolares fueron las prescritas en el decreto 275: del 15 de octubre al 30 de junio, los exámenes en el mes de julio y las vacaciones entre agosto y septiembre (“Decreto 359. Ley Orgánica de la Instrucción Pública del Estado”, 1889, en Estado de Jalisco, 1823-1913f, p. 437).

Para el periodo 1889-1890, los profesores presentaron un programa de trabajo con algunas de las modificaciones curriculares establecidas en la ley de 1889. El número de maestros aumentó y las clases continuaron siendo diarias (AHUDG, 1890d) con un horario mixto, es decir, unas por las mañanas y otras por las tardes. Algunos maestros no especificaron el horario y solamente el de Derecho Romano y Canónico señaló el grado al que correspondía su asignatura (tabla 2).

Este programa es el más detallado, dado que incluye los temas a estudiar, los libros de texto e información descrita por algunos profesores acerca de la vida cotidiana de la Escuela de Jurispruden-

Tabla 2. Programa de estudios (1889)
Escuela de Jurisprudencia de Guadalajara

Cátedra	Profesor	Día	Hora
Prolegómenos del Derecho (del 15 de octubre al último de diciembre) y Derecho Civil (del 1 de enero al último de junio)	Andrés Terán	Lunes a viernes	10 a 11 a.m.
2º Curso de Derecho Civil	Ventura Anaya y Aranda	Lunes a viernes	No se establece
Derecho Romano y Canónico (para primianistas y secundianistas)	E. E. Medina	Lunes a viernes	No se establece
Derecho Natural	Rosendo G. Rubio	Lunes a viernes	5 a 6 p.m.
Derecho Constitucional y Administrativo	Mariano Coronado	Lunes a viernes	No se establece
Derecho Penal	Salgado	Lunes a viernes	7 a 8 a.m.
Economía Política y Estadística	José López Portillo y Rojas	Lunes a viernes	No se establece
Procedimientos Judiciales (Civiles)	Jesús López Portillo	Lunes a viernes	No se establece
Derecho Internacional y Marítimo	Luis Pérez Verdía	Lunes a viernes	8 a 9 a.m.
Procedimientos Penales y Especiales	José de Jesús Camarena	Lunes a viernes	9 a 10 a.m.
Medicina Legal	F. Macías Gutiérrez	Cada tercer día	No se establece

Fuente: AHUDG, 1889b.

cia. Esto permite señalar algunas diferencias entre lo establecido en la ley y lo que los profesores hacían. Por ejemplo, el profesor de Procedimientos Judiciales, Jesús López Portillo, tomó como fundamento legal el Plan General de Enseñanza de 1883, aunque la ley vigente era la de 1889. Este profesor fue relevado de las cátedras de Procedimientos Penales y Especiales por José de Jesús Camarena. Ventura Anaya envió su programa hasta el 15 de octubre, aduciendo que no se había podido reunir con Andrés Terán para determinar quién daría primero los cursos de Derecho Civil. Además, algunos docentes no enviaron pronto su programación, como sucedió con los catedráticos Mariano Coronado y Eduardo E. Medina, quienes lo hicieron hasta diciembre sin indicar la causa del atraso (AHUDG, 1890a).

Para el ciclo escolar 1890-1891 los profesores también presentaron una programación diferente a la establecida en la ley, pero similar a la del ciclo anterior. Por esta razón, cuando la Junta Especial de la Escuela de Jurisprudencia presentó su propuesta de trabajo ante el gobernador, este señaló que debía acatarse lo relativo a la anualidad establecida para la impartición de las asignaturas de Derecho Constitucional y Derecho Administrativo, en el segundo y tercer año respectivamente (BPEJ, 1890). En la programación de ese año los profesores tampoco expresaron el horario de algunas materias, lo cual podía ser una estrategia para ajustar los horarios de las cátedras con sus otras actividades laborales. Un ejemplo de lo anterior fue el maestro de Derecho Natural, quien preveía modificar la hora de clase a partir de marzo, pero sin explicar por qué. Otro aspecto que llama la atención del horario de clases es su delimitación. Para los alumnos de los tres primeros años aparecieron explícitas las horas en que asistirían a la escuela, salvo la cátedra de Derecho Constitucional y Administrativo; en cambio, para las últimas tres anualidades no se indica horario —exceptuando la de Derecho Internacional Marítimo—. La causa de este fenómeno puede estar en la necesidad de ajustar los tiempos de trabajo en aula con la parte práctica de la formación en un juzgado o despacho.

El programa de los profesores del ciclo 1891-1892 presentó semejanzas con los años anteriores, en cuanto a que la mayoría de los maestros solo asentaba que las clases durarían una hora; salvo la impartida por Andrés Terán, quien la estableció de 90 minutos. Por otro lado, destaca la reducción de la planta docente y con ello el incremento de la carga laboral de los profesores. Después de este programa de estudios, ya no pudimos localizar otro en donde se indique el nombre del profesor, las cátedras que daba y el horario destinado a ellas. Sin embargo, hay expedientes con las calificaciones y las materias de los cursos que se impartieron durante un ciclo escolar determinado, por ejemplo, el de 1893-1894, el de 1894-1895 y el de 1902 (AHUDG, 1894; AHUDG, 1902). En dichos documentos observamos que los profesores fueron los mismos e impartían las mismas materias salvo ligeras variaciones, como el cambio de los titulares de las materias de Derecho Romano y Procedimientos Judiciales debido al fallecimiento de los profesores Ventura Anaya y Jesús López Portillo.

Durante la década de 1890 disminuyó el número de profesores y aumentó el número de materias que tenían asignadas. Para aligerar la carga, los maestros dedicaban unos meses del año escolar a una materia y otros meses a otra, contraviniendo lo estipulado por la legislación. En otros casos alternaban las materias, un año una y otro año otra. Esta tendencia se mantuvo hasta la promulgación de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en 1903. Andrés Terán, por ejemplo, destinó la primera parte a Prolegómenos e Historia del Derecho y la última al primer curso de Derecho Civil. Eduardo E. Medina alternaba las materias a su cargo de forma anual, situación que ocasionaba que los estudiantes se atrasaran en sus estudios, invirtiendo más de los seis años contemplados en el currículo.

Los maestros impartieron varias materias debido a la reducción del presupuesto asignado a la Escuela de Jurisprudencia a partir de 1891. El 25 de marzo de ese año el Congreso autorizó que el Ejecutivo del Estado eliminara “los empleos que le parezcan innecesarios en la Administración, y para que recargue á [sic] los

que subsistan las labores de los suprimidos” (“Decreto núm. 461”, 1891, en Estado de Jalisco, 1823-1913g, p. 367). Cinco días después se suprimieron los maestros de las siguientes cátedras: 2o. curso de Derecho Civil; Economía Política y Nociones de Estadística; Procedimientos Penales y Procedimientos Especiales. Dichas materias quedaron asignadas para los profesores de Prolegómenos y 1er. curso de Derecho Civil; Derecho Constitucional y Administrativo; Procedimientos Civiles, respectivamente (“Acuerdo del Congreso”, 1891, en Estado de Jalisco, 1823-1913g, p. 370). Esta situación continuó a lo largo de esa década.

DIVISIÓN DEL CONOCIMIENTO

En esta sección buscamos conocer y analizar cuáles asignaturas se estimaron adecuadas para formar a los abogados. Específicamente comparamos el currículo de las escuelas de Jurisprudencia de Guadalajara y México. Esto nos permitió observar la aparición de materias para regular ámbitos de la vida social que eran considerados relevantes, pero también la baja de otras. Por ejemplo, en Jalisco, la ley de 1883 estableció tres nuevas asignaturas: “Derecho Romano”, “Derecho marítimo” y “Procedimientos especiales”. Las últimas dos estuvieron presentes también en 1889, pero en 1903 desaparecieron. En la ley de 1889 se agregó “Derecho Mercantil”, “Derecho Minero”, “Economía Política” y “Leyes civiles no codificadas”. Esta ley y la de 1903 incluyeron materias para la formación fuera del aula: “Práctica en un Juzgado de lo Civil”, “Práctica en un Juzgado de lo Criminal” y “Práctica en un bufete de abogado”. La ley de 1903 anexó “Estadística” (dentro de Economía Política), “Procedimientos Mercantiles”, “Procedimientos Militares”, “Filosofía del Derecho” y “Oratoria Forense”.¹

¹ La oratoria forense se entiende como el discurso argumentativo que exponen los abogados ante los tribunales de justicia, en las vistas o audiencias para dictar sentencia. El letrado resume ante el juez o los magistrados, los hechos, las pruebas y los fundamentos de derecho que apoyan su tesis y su petición de sentencia condenatoria o absolutoria (véase Enciclopedia Jurídica, 2020).

Las materias presentes en todos los planes de estudio —de 1861 a 1903— fueron: Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho Constitucional, Derecho Internacional Público, Derecho Internacional Privado, Derecho Administrativo y Medicina Legal. No obstante, también percibimos un proceso de diversificación en estas asignaturas. En el plan de 1861 y en la ley de 1868 se proponía de manera conjunta el Derecho Civil y el Penal, así como el Derecho Internacional Público y Privado. Posteriormente, en 1883, 1889 y 1903 se establecieron como materias separadas.

Es importante señalar que el listado de materias presentado en líneas anteriores difiere de lo que aparece en las matrículas y en las memorias de la Junta Directiva. Por ejemplo, el plan de 1861 establecía que se nombrarían seis profesores para dar las once cátedras (“Plan General de Enseñanza”, 1861, en Estado de Jalisco, 1823-1913a, p. 256), en la práctica solo se ofrecieron cinco (*Memoria*, 1862, p. 58). Durante el periodo de 1862 a 1867 no se puede señalar con certeza qué cátedras sí se impartieron, porque en las matrículas de los estudiantes no aparecen los nombres de las materias. Los registros de alumnos solo nos permiten conocer si eran “primianistas, secundianistas o terciaristas” de teoría o de práctica, pero no las materias que cursaban (BPEJ, 1862).

Las diferencias entre el currículo establecido en la norma y el que se impartía en la Escuela de Jurisprudencia continuaron durante la década de 1880. En el presupuesto de egresos de 1884-1885 se contempló el sueldo de seis maestros, cada uno de ellos impartiría dos de las siguientes cátedras (“Decreto núm. 88. Presupuestos de egresos del Estado”, 1884, en Estado de Jalisco, 1823-1913c, pp. 511-512): Prolegómenos de Derecho y Derecho Civil; Derecho Natural y Legislación Comparada; Derecho Romano y Canónico; Derecho Constitucional y Administrativo; Derecho Internacional y Marítimo; finalmente, Procedimientos Judiciales sería responsabilidad de un solo profesor. No obstante, estas materias no coincidían con las establecidas en el programa de estudio de ese año (“Aprobación del programa de estudios formado por la Junta

de profesores de la Escuela de Jurisprudencia”, 1884, en Estado de Jalisco, 1823-1913c, pp. 572-574). Por ejemplo: el maestro que daba la cátedra de Derecho Natural no alude a la de Legislación Comparada; el profesor de Derecho Romano deja de lado el Derecho Canónico, y la materia de Derecho Internacional no se dividía nominalmente en Público y Privado y se estudiaba junto con Derecho Marítimo. De igual manera la cátedra de Procedimientos incluía Civiles, Penales y Especiales.

Como se observa, era una práctica común que un docente impartiera varias cátedras o alterara la organización dispuesta en la legislación. Así fue el caso de Jesús López Portillo, quien impartía las tres cátedras de Procedimientos –Civiles, Penales y Especiales– para alumnos de cuarto, quinto y sexto respectivamente. Él la llamaba “Procedimientos Judiciales” y cada año veía una asignatura distinta: “Habiéndose explicado en el presente año las materias relativas a los Procedimientos Especiales corresponde al entrante el de los Civiles”; aunque en ese mismo año se contrató a José de Jesús Camarena para que diera las cátedras de Procedimientos Penales y Especiales, con lo que se redujo la carga de López Portillo (AHUDG, 1889a).

Las materias de Procedimientos Penales y Economía Política ya no aparecieron en la programación de 1890. Esto se debió a que el maestro José López Portillo y Rojas² –hijo de Jesús, de los

² José López Portillo y Rojas (1880-1923). Fue abogado, escritor y profesor. Diputado en el Congreso de la Unión por dos periodos (1875-1877 y 1880-1882). Senador por algunos meses en ese último año. Participó en *La República Literaria* (1886-1890). Gobernador de Jalisco a la caída de Porfirio Díaz por el Partido Católico (1911-1913). Pasó las últimas décadas de su vida dedicado a la enseñanza y a la escritura (Porrúa, 1995, p. 2045). Su padre, Jesús López Portillo (1818-1901), también fue abogado. Desempeñó diversos cargos políticos durante los convulsos años que van de 1840 a 1865: munícipe por Guadalajara, diputado, prefecto político, senador, gobernador de Jalisco por breves periodos. Destacó como profesor tanto en la Escuela de Jurisprudencia de Guadalajara como en la de la Sociedad Católica. Dentro de su obra escrita destacan libros para la enseñanza de la abogacía (Porrúa, 1995, p. 2013).

mismos apellidos— la impartió durante 1889 porque se suspendió la de Derecho Mercantil y Minero por la falta de alumnos. Sin embargo, en 1890 propuso enseñar la materia especificada en su nombramiento, es decir, la de Derecho Mercantil y Minero. Dicha propuesta no progresó porque no hubo alumnos inscritos, así que impartió, una vez más, la de Economía Política (AHUDG, 1889f).

La cátedra de Procedimientos Judiciales se conjuntó de nuevo en una sola asignatura en 1891. Al respecto, Jesús López Portillo, maestro titular, la dividió en años sucesivos, es decir, primero daría Procedimientos Civiles, luego Penales y posteriormente Especiales. El ciclo de 1892 correspondió a Procedimientos Penales, al cual concurren alumnos de cuarto, quinto y sexto año (AHUDG, 1892). Al conjuntar alumnos de distintos grados y alternar las materias, una por año, aligeraba su carga de trabajo y conseguía que los estudiantes cumplieran con los ciclos anuales.

El aumento del número de cátedras impartidas por un docente fue recurrente durante la década de 1890. En 1895, en un informe de la Junta Especial de Profesores de la Escuela de Jurisprudencia se evidenció el problema del excesivo número de cátedras para un solo profesor. Mariano Coronado aducía que, debido a la amplitud de los contenidos,

No pudiéndose dar en un año con tres ramos, se atienden, en la primera mitad de este año al Derecho Constitucional (como más importante) y en la segunda mitad se alterna la clase de Derecho Administrativo con la de Economía Política, es decir, en un año se da aquel ramo y en el siguiente este, de manera que el Derecho Administrativo se estudia los años impares y la Economía Política los años pares [(AHUDG, 1895a)].

Existieron casos similares al de Mariano Coronado. El maestro de Derecho Internacional Público y Privado daba sus asignaturas de forma alternada cada año. Lo mismo sucedía en las cátedras de Derecho Mercantil, Penal y Minero, y con Procedimientos Civiles,

Penales y Especiales, en las que una sola persona se encargaba de dar las tres materias (AHUDG, 1896).

Lo anterior ocasionaba problemas en la secuencia lógica de los conocimientos y de los exámenes que debían presentar los estudiantes, pues

De esta organización resulta que los alumnos de 3º año de teórica, que tienen que estudiar Derecho Administrativo, no puede cursarlo en los años pares; y lo estudian ó [sic] bien el año siguiente (1º de práctica) ó [sic] bien lo adeudan anterior (2º de teórica) para estar listos al concluir su [parte] teórica a fin de proseguir la práctica [AHUDG, 1895b].

Así, los alumnos que habían tomado la clase en segundo pedían que los exámenes se los consideraran como ordinarios y no extraordinarios. El profesor y la Junta Especial defendieron su solicitud, pero, como no estaban facultados para resolverla, se la remitieron al Ejecutivo, quien la aceptó el 14 de noviembre de 1895.

GRADACIÓN DE LAS MATERIAS

La gradación de las materias en los planes y programas de estudio la entendemos como la clasificación y secuenciación de asignaturas establecidas y ordenadas de acuerdo con la complejidad de su contenido en distintos niveles, las cuales se daban en anualidades.

En México, desde finales del siglo XVIII la enseñanza del derecho se dividió en dos periodos de tres años cada uno. El primero era conocido como “Jurisprudencia Teórica” o únicamente “Teórica” y el segundo era denominado “Jurisprudencia Práctica”. Esta organización persistió a lo largo del siglo XIX y se observa en las peticiones de los alumnos para ser examinados o para revalidar sus estudios entre los años 1861 a 1866 (BPEJ, 1861) y en el informe del ciclo 1889-1890 (AHUDG, 1889i). Para analizar de forma más detallada la secuencia y el sentido de las materias, las clasificamos en cuatro tipos de acuerdo con su orientación: introductorias, teóricas, procesales y prácticas (véase la tabla 3).

Tabla 3. Gradación de materias de la Escuela de Jurisprudencia de Guadalajara.

Clasificación de las cátedras, según consta en los documentos	Clasificación propia con base en los contenidos de las cátedras	Definición
Jurisprudencia Teórica	Materias introductorias	Aquellas que otorgaban un primer acercamiento al conocimiento jurídico
	Materias teóricas	Cuyo objetivo era dar a conocer las figuras y conceptos jurídicos que delimitaban y regulaban un ámbito determinado de la convivencia social
Jurisprudencia Práctica	Materias procesales	Aquellas que describían las reglas del litigio, es decir, la normatividad y el procedimiento que se tenía que llevar a cabo dentro de un proceso jurídico
	Materias prácticas	Relacionadas con la parte operativa del sistema jurídico, es decir, la aplicación de los conocimientos teóricos y procesales adquiridos en la Escuela de Jurisprudencia. Es importante destacar que éstas se llevaban a cabo en espacios extraescolares como juzgados y despacho de abogados

MATERIAS INTRODUCTORIAS

En los planes de estudio de la Escuela de Jurisprudencia de 1861 a 1868 existió una materia denominada “Introducción al estudio del Derecho”. Esta cambió su nombre a “Prolegómenos” en 1883 y a “Prolegómenos de Derecho” en 1903. En cualquier caso, se trataba de estudiar las nociones preliminares de la ciencia, aunque en ocasiones los profesores no se ajustaban a trabajar el contenido estipulado por la norma. Por ejemplo, en los programas de estudio de 1884 y 1886 el profesor Rosendo González Rubio no estableció ningún tema en torno a los Prolegómenos, sino que la materia versó sobre el estudio del Código Civil. Esta situación cambió en 1889 con el maestro Andrés Terán, pues en su programa sí incluyó esta cátedra desde agosto a diciembre, y en los siguientes meses se estudiaba la historia del derecho (AHUDG, 1889c). En 1890 lo

hizo de igual manera, aunque precisó que concluiría con la historia del derecho hispano-mexicano (AHUDG, 1890c).

Otras materias que estimamos como introductorias son: “Historia del Derecho”, “Derecho Romano”, “Derecho Canónico” y “Derecho Natural”. Incluimos historia del derecho porque servía como antecedente para comprender el conocimiento jurídico de la época. El estudio del derecho romano y derecho canónico permitía a los alumnos conocer las figuras e instituciones jurídicas que sirvieron de base para la construcción del sistema jurídico mexicano.

Una modificación que encontramos entre lo estipulado en la normatividad de 1861 y 1868 y lo que operaba en la realidad fue el cambio de denominación de “Derecho Público General” a “Derecho Público Filosófico”; desconocemos cuál fue la razón, aunque probablemente se estudiaban la diferencias entre la objetividad jurídica y la interpretación de las normas. En 1883 se eliminó esta materia y se agregó la de “Derecho Canónico”, la cual desapareció nuevamente del currículo en 1903. Es posible que la inclusión de esta materia en los ochenta se debiera a las relaciones que mantuvieron las élites del Porfiriato con la Iglesia católica. Su enseñanza se enlazó con la de “Derecho Romano”, pues un solo catedrático impartía ambas asignaturas, aunque le daba más relevancia a este último tema, lo cual se relaciona con un proceso de secularización de la enseñanza.

En “Derecho Natural” se estudiaban las bases filosóficas del derecho y se explicaban las figuras jurídicas que constituían los derechos de la personalidad y de las obligaciones. En 1884 fue impartida por el maestro Francisco O’Reilly, y asistieron alumnos de primero y segundo año. Para organizar el trabajo O’Reilly seguía el índice del libro de Ahrens: “. . . la parte general para los de 1er. Curso y la especial para los de 2do” (“Acuerdo del Gobierno. Aprueba el programa inserto para los estudios de la Escuela de Jurisprudencia”, 1886, en Estado de Jalisco, 1823-1913d, p. 440). De esta manera, dividía el año escolar en dos partes, unos meses atendía a los alumnos de primero y otros a los de segundo. En

1889, Rosendo González Rubio dio esta cátedra y utilizó la misma obra (AHUDG, 1889d). En 1903 se eliminó del mapa curricular y se incluyó Filosofía del Derecho. Esta situación pudo ser resultado de las presiones de los defensores del positivismo jurídico.

Ross (2008) analiza las diferencias entre el positivismo jurídico y el derecho natural. Por una parte, los positivistas critican a los defensores del derecho natural, aduciendo que sus fundamentos son metafísicos o religiosos, lo que no es propio del pensamiento científico. Por otro lado, los jusnaturalistas reprochan a los positivistas su poca comprensión del reino espiritual y de los valores, el cual es “real, aunque no pueda ser descubierto o descrito por medio de la experiencia sensorial” (Ross, 2008, p. 199). Los partidarios del positivismo admitían la supremacía de la norma, por lo que se necesitaba que respondiera al orden de los fenómenos sociales (Speckman, 2002). Es posible que estas ideas hayan incidido en la “ola codificadora” referida por Becerril (2014), es decir, los juristas positivistas buscaron la manera de crear numerosas normas para regular la vida social, económica y política y, en la práctica, defendían el apego irrestricto a las mismas. Bobbio establece que el positivismo jurídico se creó por la necesidad de convertir el derecho en una ciencia acorde a los cánones aceptados como científicos, por lo que propone la “neutralidad valorativa” (1993, p. 146).

A diferencia de lo que ocurrió en Guadalajara, en la ciudad de México no existieron clases de historia o de introducción al derecho,³ aunque probablemente los contenidos de esta índole se ubicaron en la asignatura de “Derecho Romano”, puesto que esta materia aparece en todos los planes de estudio de la capital del país. Esta idea es apoyada por Speckman (2002), quien afirma que en el marco del positivismo se eliminó la historia del derecho en la Escuela Nacional de Jurisprudencia.

³ De acuerdo con el listado de materias que presenta Mendieta (1975).

MATERIAS TEÓRICAS

Este rubro incluye diferentes áreas del derecho: civil, penal, administrativo, constitucional, mercantil, minero e internacional. La enseñanza de estas cátedras generalmente se basaba en el conocimiento del contenido de las codificaciones o normatividades respectivas. Por ejemplo, en Civil, se estudiaba el Código Civil; en Administrativo, las leyes relativas de la entidad y la federación. Los profesores también utilizaron libros escritos por autores europeos, mexicanos e incluso de su propia elaboración.

Al analizar los programas de estudio elaborados por los profesores de la Escuela de Jurisprudencia en la década de 1880, encontramos que organizaban la enseñanza bajo criterios diferentes a lo establecido en la norma. Por ejemplo, en 1884, el profesor Cenobio I. Enciso daba la materia de Derecho Civil a jóvenes de primero, segundo y tercer años, aunque el Plan General de Enseñanza de 1883 solo lo estipulaba para los dos primeros grados. El profesor aclaraba: “Se dará diariamente para todos los alumnos de primero, segundo y tercer curso, de las cinco a las seis de la tarde. Se explicará el Código civil desde el libro segundo, por haberse explicado el año anterior el primero” (“Aprobación del programa de estudios formado por la Junta de profesores de la Escuela de Jurisprudencia”, 1884, en Estado de Jalisco, 1823-1913c, p. 573).

En 1889, los cursos de Derecho Civil se dividieron en dos anualidades; cada una contaba con un profesor, Andrés Terán y Ventura Anaya, respectivamente. Esto porque para ellos “era imposible dar en un año el contenido del Código Civil y dar explicaciones sobre él” (AHUDG, 1889g). Otro ejemplo de estos ajustes fue la cátedra de Derecho Internacional que se incorporó al curso de Jurisprudencia Práctica.⁴ La cátedra de Derecho Marítimo apare-

⁴ Nosotros la clasificamos dentro del rubro de materias teóricas por el contenido de los temas a tratar; sobre todo se revisaban cuestiones de relaciones internacionales y diplomáticas y no tanto cuestiones procesales o forenses dentro de un juzgado.

ció por primera vez en 1883 y desapareció en 1903. Al analizar su contenido observamos que varios temas se empalmaban con otras asignaturas, particularmente con Derecho Mercantil y Derecho Internacional, por lo que los profesores hacían adecuaciones. Así, en el programa de 1884, el docente de Derecho Internacional y Marítimo, Francisco J. Zavala, señaló que “se explicará el Código Mercantil... [y]... Al tratar el comercio marítimo, se estudiará el Arancel vigente de Aduanas marítimas y fronterizas” (“Aprobación del programa de estudios formado por la Junta de profesores de la Escuela de Jurisprudencia”, 1884, en Estado de Jalisco, 1823-1913c, p. 574). Además, el contenido de las materias de Derecho Internacional y Marítimo, de 1884 y de 1886, chocó con el de la cátedra de Derecho Mercantil creada en 1889. De hecho, en ese ciclo escolar no se ofertó porque los alumnos ya habían estudiado el Código de Comercio el año anterior (AHUDG, 1889h). Esto evidencia que existían ramas del derecho cuyos contenidos se empalmaban, pero que poco a poco fueron delimitando su campo de estudio.

En la ley de 1889 se incluyó por primera vez la materia de Derecho Minero y se conservó hasta 1903. Su estudio fue impartido por un solo profesor, quien la dio junto con la de Mercantil a partir de 1890. La incorporación de estas asignaturas pudo estar relacionada con el impulso económico que el Porfiriato quería dar a las distintas áreas productivas del país, como la minería y el comercio. Por esto, se crearon códigos para regular este tipo de operaciones.

La asignatura denominada “Leyes civiles no codificadas” se localiza solamente en la ley de 1889 y se daba junto con la de Derecho Penal. De acuerdo con el programa de estudios de 1890 del profesor Fernando Castaños, su contenido versaba en el estudio “de las principales leyes de indígenas, leyes de desamortización y de las relativas a terrenos baldíos” (AHUDG, 1890b).

Una mención especial requiere la cátedra de Economía Política, la cual apareció de manera formal hacia 1889, sin embargo, ya se había contemplado su estudio en el decreto 295 publicado en 1872

(“Decreto 295”, 1872, en Estado de Jalisco, 1823-1913b, p. 549). Luego se eliminó del plan de 1883, pero se incorporó al plan de estudios del Liceo de Varones, donde se cursaban los estudios preparatorios (BPEJ, 1889). Se volvió a impartir en 1889 en la Escuela de Jurisprudencia, como una opción, ya que el profesor responsable del Derecho Mercantil y Minero no tuvo alumnos (AHUDG, 1889j). En la ley de 1889 se le denominó “Economía Política” y en la 1903 se le agregó “Estadística”, tal como la venía impartiendo el profesor encargado de la materia desde 1889 (AHUDG, 1889e). Esto viene a constatar que en ocasiones la ley podía acoger lo que los maestros hacían en la realidad.

MATERIAS PROCESALES

En este rubro incluimos las siguientes asignaturas: “Procedimientos Civiles”, “Procedimientos Penales”, “Procedimientos Especiales”.⁵ Para cursar estas materias el alumno debía aprobar un examen teórico general, independientemente de que hubiese acreditado o no las materias previas. Este fue el caso de Eduardo Andrade, quien en 1880 solicitó examinarse de tercer curso de teórica, por haber estudiado el contenido durante las vacaciones. Se le concedió su petición con la condición de que obtuviera calificación suprema, lo cual consiguió (AHUDG, 1880).

Este tipo de trámites era común. Se hacía la solicitud a la Junta Directiva de Estudios, que a su vez lo transmitía al Congreso. Algunos de los solicitantes contaban con los conocimientos debido a que habían trabajado en un bufete o habían realizado sus estudios en establecimientos distintos a la Escuela de Jurisprudencia. Ese fue el caso de Guilebaldo Llamas, quien primero revalidó sus estudios teóricos hechos en Zacatecas y, posteriormente, cuando estaba en

⁵ La materia de Procedimientos Especiales, a partir de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública de 1903, se dividió en Procedimientos Mercantiles y Procedimientos Militares.

la práctica, pidió una nueva revalidación, argumentando sus antecedentes en los tribunales de Zacatecas y Jalisco; su petición le fue concedida (AHUDG, 1887). Con el paso del tiempo, se dio mayor peso a las calificaciones parciales de los cursos y solo se aplicaba el examen teórico general cuando los estudiantes tenían calificaciones de 6 o menos (AHUDG, 1887).

En 1861 y 1868 hubo una materia relativa a la parte adjetiva del derecho civil y penal, la de “Procedimientos judiciales, con ejercicio de aplicación a los ramos civil y criminal”. En 1883 y 1889 esta cátedra se dividió en tres: “Procedimientos Civiles”, “Procedimientos Penales” y una nueva asignatura denominada “Procedimientos Especiales”. Sin embargo, todas fueron dadas por un solo profesor hasta 1889. Esto ocasionaba cierto caos en cuanto al orden y preparación de los alumnos, tal y como lo reseña el informe elaborado por Jesús López Portillo en 1889:

Encargado un profesor de exponer todos los procedimientos en tres años, muy frecuentemente los alumnos tenían que comenzar a estudiar los juicios criminales o los especiales, antes de haberse iniciado en el conocimiento de las bases generales del procedimiento judicial y aunque no está removido del todo el inconveniente por permanecer juntas las ramas últimamente mencionadas mucho se han conseguido con el establecimiento de una cátedra exclusiva para el Procedimiento Civil [AHUDG, 1889h].

En la ciudad de México desde la ley de 1867 se estableció de manera separada el estudio de “Procedimientos Civiles” y “Procedimientos Criminales”. En 1897 cambiaron su denominación a “Procedimientos en materia civil” y “Procedimientos en materia penal”. En 1902 se eliminó el mote “en materia” y se incluyeron las asignaturas de “Procedimientos Militares” y “Procedimientos Mercantiles”. No obstante, carecemos de elementos que nos permitan conocer su funcionamiento y la manera en que se organizaron dentro de la Escuela Nacional de Jurisprudencia.

MATERIAS PRÁCTICAS

En los planes de estudio de 1861, 1868 y 1883 no se incluyeron materias que tuvieran orientación práctica. Esto no significa que no se diera esta enseñanza, sino que no estaba bien regulada. Esto cambió a partir de 1889, cuando se explicitó de manera formal como “Práctica en un Juzgado de lo Civil”, “Práctica en un Juzgado de lo Criminal” y “Práctica en un bufete de abogado”. Estas materias eran cursadas a partir del cuarto, quinto y sexto año, respectivamente, durante dos horas diarias (“Acuerdo de la Dirección de Instrucción Pública para su observancia en Escuela de Jurisprudencia”, 1889, en Estado de Jalisco, 1823-1913g, pp. 552-553).

En la ley de 1903 se mantuvieron las tres asignaturas de práctica, salvo que las primeras dos modificaron su nombre a “Práctica en juzgados de lo criminal” y “Práctica en juzgados de lo civil”. No obstante, desconocemos cómo se llevaba a cabo esta enseñanza o en qué consistió. También encontramos la inclusión de la materia “Oratoria Forense” por primera vez dentro de los planes de estudio. Posiblemente su finalidad era formar a los futuros litigantes en el manejo adecuado del discurso y de la voz, para que supieran actuar frente a los tribunales de justicia. En aquella época algunos juicios eran orales, de ahí la importancia de la formación de juristas en este rubro.

Desde finales de los años ochenta la Sociedad Jurídica José María Vereá había propuesto establecer ejercicios oratorios pues a los abogados les faltaba ser elocuentes, por lo que requerían de práctica para cumplir con las disposiciones de los códigos referentes a las audiencias (BPEJ, 1887). Cenobio I. Enciso tenía una opinión similar, al considerar que los litigantes jaliscienses solo escribían sus alegatos y los leían en los tribunales e, incluso, solo los dejaban en las secretarías y no los leían. Esto era grave, ya que cuando iban a realizar negocios en la capital del país, todos los debates y las réplicas eran orales (BPEJ, 1885).

Los planes de estudio de la ciudad de México contaron con materias prácticas en las leyes de 1867, 1869, 1889, 1897 y 1902. La ley de 1867 consideró la figura formativa de la Academia teórico-práctica y se estudiaba dos años dentro de ella; sin embargo, no sabemos con precisión las asignaturas cursadas, posiblemente fueron, en primer lugar, “Procedimientos Civiles” y, después, “Procedimientos Penales”. También se estipularon prácticas en un despacho de abogado, así como en juzgados civiles y criminales. La ley de 1869 eliminó el estudio dentro de la academia teórico-práctica. Las prácticas extraescolares con un abogado y en los juzgados se conservaron. Esta última se dividió en dos periodos de seis meses, primero en lo civil y posteriormente en lo criminal. En la ley de 1889 se eliminó el estudio en un despacho privado y se incrementó la estancia en los tribunales a un año en cada uno. Esta tendencia continuó en las normas de 1897 y 1902, solo variaba el periodo en el que se cursaban, a veces era en el cuarto, quinto o sexto año.

CONSIDERACIONES FINALES

En primera instancia, subrayamos algunas semejanzas y diferencias entre lo dispuesto en los planes de estudio de la Escuela de Jurisprudencia de Guadalajara y de la Escuela Nacional de Jurisprudencia. En cuanto a las semejanzas, observamos que en ambos lugares se estableció un periodo formativo de seis años a lo largo del arco temporal de nuestra investigación con una parte teórica, seguida de otra práctica. Los documentos revisados muestran que la duración de las clases en Guadalajara era de una hora, aunque los horarios variaban de un año escolar a otro. En esta ciudad, un maestro era encargado de dar dos o más cátedras. Desconocemos lo ocurrido en México. Los planes de estudio de Guadalajara mantuvieron un incremento gradual de materias a lo largo del tiempo; en México también se observa este fenómeno, aunque en menor medida. Este incremento se debió a la elaboración de cuerpos normativos relacionados con los requerimientos jurídico-sociales, los cuales

propiciaron la incorporación de materias teóricas, procedimentales y prácticas.

Las materias prácticas extraescolares fueron constantes en México en los planes de estudio de la segunda mitad del siglo XIX; en Guadalajara se explicitaron hasta 1889. Cabe destacar la importancia dada a la práctica privada con un abogado, pues se incluyó en los planes de estudio de 1889 y en 1903; aunque esta se venía realizando desde la década de 1830, se formalizó en esos años. En la ciudad de México apareció en las leyes de 1867, 1869 y 1877. Después, en las de 1889, 1897 y 1902, se eliminó del currículo la práctica en un despacho particular, subsistiendo únicamente la realizada en los juzgados.

En cuanto a las diferencias, el análisis del mapa curricular nos permite dar cuenta de una materia que solo apareció en Guadalajara durante el periodo: Introducción al estudio del derecho o Prolegómenos. También destacamos que la cátedra de Medicina Legal estuvo presente en los planes de estudio de Guadalajara desde 1861, mientras que en la ciudad de México apareció hasta 1877. La Escuela Nacional de Jurisprudencia fue pionera en la enseñanza del Derecho Marítimo (1867), Economía Política (1869), Filosofía del Derecho (1889), Oratoria Forense (1889). En Guadalajara estas cuatro materias aparecieron formalmente en la década de los ochenta. Desde el plan de 1861, en Guadalajara se estudió el derecho civil y el penal con estos nombres. En la ciudad de México quedaron remanentes de la Colonia sobre la manera de designarlas, puesto que se estableció como Derecho Patrio y Criminal, lo que cambió hasta la ley de 1889.

Un aspecto propio de Guadalajara fue la permanencia del derecho canónico dentro de los planes de estudio. En la ciudad de México desapareció del programa de estudios en 1869, en Guadalajara se eliminó hasta la ley de 1903. Es probable que esto sea reflejo de la relación más cercana que tuvieron los grupos gobernantes de Jalisco con el clero, aunque en los hechos tuvo poco peso en la lista de temas vistos en las aulas.

En Guadalajara, las evidencias documentales muestran discrepancias entre lo que decía la norma respecto a la organización de materias y lo que se hacía en la práctica. También revelan que los profesores integraban a los alumnos de distinto nivel en un solo grupo para impartir una cátedra e incluso dividían el año escolar en semestres. ¿A qué obedecieron estas prácticas? Para responder a esta pregunta tomamos en cuenta tres circunstancias: a) la insuficiencia de presupuesto con que contaba la escuela, ya que se incrementaba el número de cátedras, mas no la plantilla de maestros; b) los profesores atendían, además de sus clases, otras actividades ligadas a su profesión, y c) la amplitud de los contenidos curriculares. Todo lo anterior refleja que las reformas no se asentaban de forma inmediata y que los profesores adecuaban los cursos a lo que consideraban relevante de acuerdo con sus conocimientos y experiencias.

Es interesante resaltar que la escolarización del derecho fue un proceso delimitado no solo por las condiciones económicas, sino también por la actuación de los profesores, quienes desarrollaban otras actividades laborales asociadas a su profesión o puestos políticos. Además se puede observar que, si bien los maestros tuvieron autoridad sobre cuestiones académicas, estaban bajo la vigilancia del Ejecutivo, que de forma persistente los instaba a cumplir con la ley; no obstante, tuvieron margen para organizar las clases de acuerdo con sus circunstancias.

REFERENCIAS

- Ahrens, E. (1876). *Curso de Derecho Natural o de Filosofía del Derecho completado en las principales materias, con ojeadas históricas y políticas. Sexta edición. Enteramente refundida y completada con la teoría del Derecho Público y del Derecho de Gentes. s.e.*
- AHUDG [Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara] (1880). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 39A, exp. 3286, pp. 300-304]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1887). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 39A, exp. 3311, pp. 403-410]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1889a). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3490, pp. 428 y 430]. Guadalajara, Jal.

- AHUDG (1889b). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3490, pp. 428-439]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1889c). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3490, p. 432V]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1889d). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3490, p. 433]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1889e). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3490, p. 485]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1889f). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3497, p. 465; exp. 3499, p. 477]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1889g). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3499, p. 473]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1889h). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3499, p. 473V]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1889i). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3499, pp. 473-477]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1889j). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3499, p. 477]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1890a). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40, exp. 3490, pp. 428, 436-438]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1890b). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3497, p. 459]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1890c). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3497, p. 461]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1890d). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3499, p. 472]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1892). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 40A, exp. 3506, p. 502]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1894). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 41A, exp. 3535, pp. 103-106; exp. 3536, p. 108]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1895a). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 41A, exp. 3546, p. 144]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1895b). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 41A, exp. 3546, p. 145]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1896). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 41A, exp. 3574, pp. 244-245]. Guadalajara, Jal.
- AHUDG (1902). *Correspondencia* [Fondo: Instituciones Educativas de Jalisco, libro 42A, exp. 3699, pp. 379-391]. Guadalajara, Jal.
- Bazant, M. (1982). La República Restaurada y el Porfiriato. En F. Arce *et al.* (eds.), *Historia de las profesiones en México* (pp. 152-159). México: El Colegio de México.

- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- BCEJ [Biblioteca del Congreso del Estado de Jalisco] (varias fechas). [Acervo Digital de la Biblioteca Valentín Gómez Farías].
- Becerril, C. (2014). Un acercamiento a la historiografía sobre las instituciones jurídicas del Porfiriato, 1876-1911. *Documentos de trabajo IELAT*, (61), 4-42.
- BPEJ [Biblioteca Pública del Estado de Jalisco] (1861). *Libro de Matriculas* [Archivo de la Dirección de Instrucción Pública, caja 143, exp. 1, progresivo 3736]. Guadalajara, Jal.
- BPEJ (1862). [Archivo de la Dirección de Instrucción Pública, caja 143, exp. 1, progresivo 3736]. Guadalajara, Jal.
- BPEJ (1885, jun. 7). *El Litigante* [Hemeroteca, t. III, n. 69, p. 1]. Guadalajara, Jal.
- BPEJ (1887, mar. 23). *El Litigante* [Hemeroteca, t. IV, n. 59, p. 2]. Guadalajara, Jal.
- BPEJ (1889, abr. 18). *El Litigante* [Hemeroteca, t. V, n. 62, p. 4]. Guadalajara, Jal.
- BPEJ (1890). “Programa de estudios de la Escuela de Jurisprudencia” [Archivo de la Dirección de Instrucción Pública, caja 49, exp. 2, progresivo 1536]. Guadalajara, Jal.
- Bobbio, N. (1993). *El positivismo jurídico*. Madrid: Debate.
- Cárdenas, C. (1999). *Aventuras y desventuras de la educación superior en Guadalajara durante el siglo XIX*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Enciclopedia Jurídica (2020). *Oratoria forense*. Recuperado de: <http://www.enciclopedia-juridica.com/d/oratoria-forense/oratoria-forense.htm> (consulta: 15 oct. 2021).
- Estado de Jalisco (1823-1913a). *Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes Legislativo y Ejecutivo del estado de Jalisco* (2a. serie, t. I). Guadalajara, Jal.: Tipografía del Gobierno.
- Estado de Jalisco (1823-1913b). *Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes Legislativo y Ejecutivo del estado de Jalisco* (2a. serie, t. IV). Guadalajara, Jal.: Gráfica Nueva.
- Estado de Jalisco (1823-1913c). *Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes Legislativo y Ejecutivo del estado de Jalisco* (2a. serie, t. IX). Guadalajara, Jal.: Imprenta del Gobierno.
- Estado de Jalisco (1823-1913d). *Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes Legislativo y Ejecutivo del estado de Jalisco* (2a. serie, t. X). Guadalajara, Jal.: Imprenta del Gobierno.
- Estado de Jalisco (1823-1913e). *Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes Legislativo y Ejecutivo del estado de Jalisco* (2a. serie, t. XI). Guadalajara, Jal.: Tipografía del Gobierno.

- Estado de Jalisco (1823-1913f). *Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes Legislativo y Ejecutivo del estado de Jalisco* (2a. serie, t. XII). Guadalajara, Jal.: Tipografía del Gobierno.
- Estado de Jalisco (1823-1913g). *Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes Legislativo y Ejecutivo del estado de Jalisco* (2a. serie, t. XIII). Guadalajara, Jal.: Tipografía del Gobierno.
- Fernández, J. (2007). La profesión desde la sociología de las profesiones. En J. A. Fernández, G. Barajas y L. Barroso (comp., trad. y ed.), *Profesión, ocupación y trabajo. Eliot Freidson y la conformación del campo* (pp. 15-36). México: Pomares.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. El estado del arte. *Perfiles Educativos*, 23(93), 28-43.
- Freidson, E. (2007). La teoría de las profesiones. El estado del arte. En J. A. Fernández, G. Barajas y L. Barroso (comp., trad. y ed.), *Profesión, ocupación y trabajo. Eliot Freidson y la conformación del campo* (pp. 62-108). México: Pomares.
- González, M. d. R. (2010). La Academia de Jurisprudencia Teórica-Práctica en México. La importancia de su labor docente para la práctica forense (1811-1876). *Revista Chilena de Historia del Derecho. Estudios en honor de Bernardino Bravo Lira, Premio Nacional de Historia*, 2(22), 1401-1428.
- Hale, C. (1991). *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*. México: Vuelta.
- Lira, A. (1984). Abogados, tinterillos y huizacheros en el México del siglo XIX. En J. L. Soberanes Fernández (ed.), *Memoria del III Congreso de Historia del Derecho Mexicano* (pp. 375-392). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.
- Memoria de la Junta Directiva de Enseñanza Pública, sobre el estado que guarda este ramo en fin del año de 1861* (1862). Guadalajara, Jal: Tipografía del Gobierno.
- Mendieta, L. (1975). *Historia de la Facultad de Derecho*. México: UNAM/Dirección General de Publicaciones.
- Muriá, J. (1981). *Historia de Jalisco. Tomo III. De la primera república centralista a la consolidación del Porfiriato*. Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco.
- Muriá, J. (1988). *Breve historia de Jalisco*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Secretaría de Educación Pública.
- Peregrina, A. (2006). *Ni universidad ni instituto: educación superior y política en Guadalajara (1867-1925)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/El Colegio de Jalisco.
- Porrúa (1995). *Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México* (6a. ed., t. L-Q). México: Editorial Porrúa, S.A.
- Ross, A. (2008). El concepto de la validez y el conflicto entre positivismo jurídico y el derecho natural. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, (12), 199-220.
- Speckman, E. (2002). *Crimen y castigo. Legislación penal, interpretaciones de la criminalidad y administración de justicia (Ciudad de México, 1872-1910)*. México: El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México.

- Tyack D., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (2a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Tormo, C. (2011). La abogacía en transición: continuidad y cambios del Virreinato al México independiente. *Estudios de Historia Novohispana*, 45(45), 81-122.
- Valdés, M. (2011). *La escolarización de abogados, médicos e ingenieros coahuilenses en el siglo XIX. Una promesa de futuro*. México: Coordinación General de Difusión y Patrimonio Cultural Universitario/Plaza y Valdés Editores.

LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS DE JALISCO (1887-1910)

Verónica González Villalobos

En el presente artículo se mostrará el funcionamiento de la Escuela de Artes y Oficios durante el Porfiriato. Esto se realizará en tres partes, primero se conocerá el contexto económico y educativo en el que operó la Escuela de Artes y Oficios, así como su vinculación con el escenario mostrado. En la segunda parte se analizará el trabajo de la institución puertas adentro durante el Porfiriato, cuando las autoridades estatales decidieron convertir la institución en un centro educativo, donde se ofertó instrucción en artes y oficios para la población menesterosa; en contraste con la vocación correccional y coercitiva que se le proporcionó por diez años, desde 1877 a 1887. En este mismo apartado se estudia el currículo diseñado por las autoridades gubernamentales, para proporcionar conocimientos avanzados sobre los oficios que se aprendían en el plantel, así como la utilización de la instrucción militar para inducir a los alumnos en la carrera de las armas, esto para hacerles entrar en la disciplina férrea de la misma. Por tanto, el proceso de “normalización” de los alumnos siguió incluyendo coerción en los métodos de enseñanza, a pesar de la suavización del discurso. Por último, se demostrará que el Porfiriato fue para la Escuela de Artes y Oficios su mejor momento. Esto se entiende porque el régimen impulsó dicho modelo de instrucción; aunque se aclara que no fueron los únicos lugares donde se instruía a la población en un oficio, también lo hicieron los hospicios y las penitenciarías; es decir, el discurso del trabajo

útil perduró y se reforzó con las ideas positivistas e higienistas. Los alumnos, internos y hospicianos producto del sistema capitalista eran los objetivos a homogeneizar para el mismo que les creó y que, a su vez, los rechazaba.

EL CONTEXTO

LA ECONOMÍA

Como consecuencia de la estabilidad política que logró el régimen porfirista, se atrajo inversión extranjera que aportó en buena parte el crecimiento económico durante los últimos años del siglo XIX en México. En el caso tapatío, “empezaron a edificarse almacenes, hoteles, casas y edificios cada vez más lujosos, muchos de ellos inspirados en modelos franceses; obras que testimonian el inicio de la estabilidad política y la inyección cada vez mayor de capital foráneo en las diferentes ramas de la producción” (Peregrina, 2006, p. 165). Con esto, la transformación de los principales centros urbanos en el país comenzó a darse de manera paulatina, ejemplo de ello: Guadalajara. Hacia la década de los ochentas del siglo XIX llegarían servicios públicos de vital importancia para la ciudad tapatía: el tranvía (1880), el teléfono y el alumbrado en las calles (1884), y el ferrocarril (1888). Dichos servicios ayudarían en gran parte al desarrollo económico de la ciudad, debido a que obtuvo una mayor vinculación con el resto del país; por otro lado, la seguridad pública se vio beneficiada con la inauguración del alumbrado público ya que los habitantes sentirían mayor alivio al caminar por las calles durante la noche.

A pesar de la inversión extranjera y sus beneficios, se debe señalar que el régimen porfirista reformó el rubro hacendario, suprimiendo las alcabalas, dando por consecuencia una mayor dependencia del centro por parte de las regiones. Este fue el caso jalisciense, los gobernadores se resistieron a erradicar tan importante fuente de ingresos, pero tuvieron que ceder frente a la presión del centro. La capital del estado sufrió una fuerte crisis económica debido a la “paralización de los negocios sin precedente, debido a

la rudeza de los impuestos” (Peregrina, 2006, p. 166). Los comerciantes tapatíos esperaban una mejoría de situación con la llegada del ferrocarril, sin embargo, las quiebras de varios establecimientos comerciales fueron inevitables.

En el aspecto comercial, desde el siglo XVIII la ciudad de Guadalajara fue un importante centro de redistribución de las mercancías que llegaba a la región, durante el Porfiriato esta situación prevaleció. Por otro lado, los tapatíos se convirtieron en asiduos consumidores de los productos importados que venían del extranjero, debido a que las élites y clases medias consideraron la importación del estilo de vida europeo como una clara muestra del progreso, símbolo de la civilización, la cual llegó de la mano del régimen porfirista y sus colaboradores.

LA EDUCACIÓN

La instrucción primaria en Jalisco sufrió cambios sustanciales durante el Porfiriato. Esto sucedió gracias a la intervención que los grupos de poder de la entidad ejercieron sobre el quehacer educativo. Aunque no lo hicieron solos, ni por voluntad propia, siguieron las líneas dictadas por el centro. Las consignas eran las mismas desde el comienzo del siglo: educación gratuita, obligatoria, uniforme y laica. Dichas características prevalecieron en la legislación estipulada por los gobiernos estatales.

El gobernador Ramón Corona fue el primero en reformar la instrucción primaria decretando el nuevo Reglamento de Instrucción Primaria en 1887. Poco tiempo después estableció la Junta Directiva de Estudio y expidió varios preceptos adicionales: el Reglamento Interior de las Escuelas Primarias y el Reglamento de la Comisión de Vigilancia de Instrucción Primaria (*Historia de Jalisco*, 1982, p. 175). Finalmente, serían dos legislaciones de corte general las que orientarían la educación pública en Jalisco durante los últimos 20 años del Porfiriato: la Ley Orgánica de Instrucción Pública, propuesta al Congreso por el diputado Luis Pérez Verdía y promulgada el 6 de junio de 1889, todavía en la gestión de Ramón Corona; y otra del mismo nombre, decretada por el coronel

Miguel Ahumada 14 años después, el 15 de diciembre de 1903, que derogaba la anterior (*Historia de Jalisco*, 1982, p. 175).

El problema fundamental que se patentizó fue la apremiante escasez de recursos económicos de los municipios, cuyos fondos no eran suficientes para cubrir las necesidades de los planteles a su cargo. De aquí nació una de las resoluciones más importantes de la época: responsabilizar al Estado de los diversos aspectos administrativos de la instrucción primaria, particularmente los pecuniarios, eximiendo a los ayuntamientos de dicha obligación.

Una de las iniciativas más importantes del gobernador Corona fue el establecimiento de escuelas nocturnas para adultos. Estas serían sostenidas en lo económico por los ayuntamientos y particulares, en tanto que al Estado correspondería facilitar los edificios y mobiliarios de sus planteles. Detrás de esta disposición se hallaba el deseo expreso de Corona en el sentido de hacer llegar las luces de la instrucción “al mayor número de individuos, sobre todo, a los que en la actualidad no pueden conseguirla porque dedican las horas del día a buscar el sustento con su trabajo” (Estado de Jalisco, 1983[1887], p. 235). De nuevo, la visión utilitarista del trabajo se hizo presente en las leyes expedidas por el gobierno de la entidad.

Para los infantes, el gobierno estatal impulsó la reforma de la Escuela de Artes y Oficios. Se estipuló un nuevo reglamento, en el cual se reformulaba la posición de la educación representada por el establecimiento. El plantel abandonó su vocación coercitiva y carcelaria para convertirse en un centro de instrucción militarizado, donde los internos podían ingresar de manera voluntaria, siempre y cuando cubrieran el requisito de comprobar mediante documentos: pobreza, orfandad y origen jalisciense (Estado de Jalisco, 1983[1887], p. 450). De esta forma, el estigma negativo con el que cargaban los niños menesterosos, según el discurso de los grupos de poder, se tornó digno de compasión; por consecuencia, la búsqueda de suavizar los argumentos acerca del plantel y su vocación, aunque la acción preventiva y “normalizadora” de la escuela siguió siendo plenamente reconocida y aceptada por los involucrados.

De esta forma, las autoridades gubernamentales intentaron darle una cara de utilidad, más que de coerción, a la beneficencia, además de un lugar más participativo en el proceso modernizador del Estado. La instrucción proporcionada por el establecimiento quedaba engarzada de manera oficial a la documentación regular de la administración educativa. Además se le reconoció como una institución de tipo educativo, donde los alumnos estudiarían para convertirse en hombres de bien, es decir, retornó al modelo de prevención social, en vez del correccional.

LA ESCUELA DE ARTES DESDE DENTRO EN 1887

El plantel fue reformado en sus estatutos en 1887. La escuela se convirtió en una institución educativa militarizada dirigida a todos los jaliscienses, menesterosos y de clase media que pudieran pagar su estancia en el local. Aun así, las clases necesitadas eran la prioridad en el objetivo de formar ciudadanos que honraran a su patria, según el discurso oficial.

Primero, se cambió a la junta directiva, la cual estaba formada por cinco miembros, elegidos por el gobierno del Estado. Tenía presidente, vicepresidente y secretario, así como dos vocales. La junta decidía las posibles reformas en la escuela o al reglamento y presentaba un informe de actividades anual en mayo. El presidente, el vicepresidente y el secretario eran elegidos por medio de voto entre los miembros de la junta, aunque según el reglamento el presidente nato era el gobernador (Estado de Jalisco, 1983[1887], pp. 465-466).

Para los puestos de director y administrador del establecimiento se eligieron profesionales en su campo, en vez de hombres de beneficencia. Es necesario señalar que desde 1841, año de su fundación, hasta 1877, la Escuela de Artes fue dirigida por Dionisio Rodríguez. Dicho personaje formó parte de las instituciones dedicadas a la caridad cristiana en la ciudad tapatía, entre ellas la Junta de Caridad de 1864, formada por hombres vinculados a la élite jalisciense, esta institución ayudó económicamente a los asilos y escuelas de

Mexicaltzingo, el Hospicio y Belén, así como el Hospital de Belén y la Escuela de Artes y Oficios de Jalisco (Arroyo, 1877, pp. 28-68). En el reglamento establecido en 1887, las instancias gubernamentales decidieron que el director y el administrador debían ser mayores de veinticinco años; en el caso del director, tener título de ingeniero y vivir dentro del establecimiento, tenía a su cargo todas las actividades dentro del plantel y debía presentar cada mes un informe detallado a la junta directiva. En el caso del administrador, debía tener conocimientos en contabilidad, no se mencionaba de la presentación de un título, el encargado de este puesto llevaba la contabilidad y administración financiera de la escuela (Estado de Jalisco, 1983[1887], pp. 460-463). Por tanto, se trató de separar los actos de caridad cristiana con la beneficencia estatal, así como proporcionarle una nueva cara al proyecto educativo, el cual consistía en proporcionar mano de obra calificada a la sociedad jalisciense, para los quehaceres de la manufactura manual y competir con los productos importados que llegaban al estado en mayor cantidad por la apertura de los almacenes extranjeros (Valerio, 2015).

Por tanto, las autoridades gubernamentales consideraron elegir profesores y maestros de talleres calificados y reconocidos en su ramo para obtener la plaza. De acuerdo con el reglamento de 1887, los profesores y maestros eran nombrados por el gobierno de la terna que proponía la junta directiva (AHJ, 1893). Eran removidos cuando se creyera conveniente (AHJ, 1894, f13).¹ Debían ser mayores de veinticinco años, tener buenas costumbres y ser honrados. Según el reglamento, se procuraba que los profesores fueran ingenieros (Estado de Jalisco, 1983[1887], p. 451). En algunos casos se cumplió la regla (Agustín Bancalari), en otros el prestigio del maestro fue fundamental para su elección en el cargo.

¹ Como ejemplo está el expediente relativo a la destitución del maestro del taller de Encuadernación, Jesús Ramírez, lo sustituyó José María Vargas, porque él sí conocía las aptitudes de los alumnos y porque con el anterior maestro no adelantaban en aprovechamiento.

Con el reglamento establecido en 1887, los alumnos se dividían en tres grupos: internos, externos y oyentes. Los internos a la vez se subdividían en agraciados, cuya estancia era pagada por el ayuntamiento de donde eran originarios. Para esto tenían que demostrar su pobreza y orfandad. Por otro lado, se encontraban aquellos que sí podían pagar su lugar en la escuela, ambos contribuían con seis pesos al mes (Estado de Jalisco, 1983[1887], p. 453). Los externos también pagaban seis pesos al mes, pero solo iban en el horario de clases y talleres y no se quedaban a dormir. Los oyentes al igual que los externos solo iban en las horas señaladas para ellos, que eran de las ocho a las doce y media de la mañana, y de las dos de la tarde a las siete de la noche, pero sin pagar por las clases (Estado de Jalisco, 1983[1887], p. 45).

A los alumnos internos se les exhortaba a presentar documentación que demostrara su origen jalisciense y su desamparo u orfandad con la partida de defunción de sus padres. También se le pedía una carta notariada de testigos que informaran de la situación menesterosa, el acta de nacimiento para acreditar la edad requerida en el reglamento. El estatuto indicaba que los aspirantes serían aceptados si cumplían con el requisito de tener doce a dieciséis años sin rebasar ni quedar por debajo de estas edades (Estado de Jalisco, 1983[1887], p. 45).

Con los requerimientos vistos en este apartado, observamos el anhelo de las autoridades estatales por establecer en la institución la profesionalización del personal, para obtener mejores resultados en el mercado manufacturero jalisciense, así como la disciplina y control de los internos dentro y fuera de la Escuela de Artes.

EL NUEVO CURRÍCULO Y LA ENSEÑANZA CIENTÍFICA

Durante el Porfiriato, la escuela estuvo impregnada del espíritu positivista de la época. Se consideraba importante la educación basada en la experiencia, que vinculara la teoría a la práctica, además de considerar al Estado como guardián del orden (Zea, 1943, pp. 84-85). Por lo tanto, a los alumnos de la escuela se les enseñaría toda clase de conocimientos, como lo señalaba el reglamento:

- I. Lectura, escritura, nociones de gramática castellana. Aritmética y sus aplicaciones a la contabilidad. Geometría elemental, geografía del Estado y de la República. Historia del Estado y de la República, y nociones de geografía universal.
- II. Dibujo lineal y sus diversas aplicaciones a las artes.
- III. Dibujo de ornato, ídem, ídem, modelado en yeso y barro.
- IV. Nociones de física aplicada a las artes y en especial galvanoplastia.
- V. Nociones de química aplicada a las artes y en especial tintorería.
- VI. Nociones sobre carpintería, corte de piedras, construcciones de mampostería y de fierro y máquinas.
- VII. Carpintería incluyendo en este arte toda clase de tallas, modelados, torneos y construcciones en madera, ebanistería y tapicería.
- VIII. Herrería incluyendo en ésta toda clase de construcciones de fierro. Fundición, moldeado y torneado de los metales. Cerrajería, hojalatería y latonería.
- IX. Cantería incluyendo la talla y pulimento de las piedras. Nociones sobre espesores de muros y de más asuntos relativos a la albañilería.
- X. Alfarería y en especial la fabricación de ladrillos y de más objetos de barro.
- XI. Imprenta, encuadernación y rayado de libros y litografía.
- XII. Zapatería.
- XIII. Talabartería.
- XIV. Sombrerería.
- XV. Sastrería.
- XVI. Música y canto. [Estado de Jalisco, 1983[1887], p. 451].

Las enseñanzas, indicadas en los incisos del I al V y el XVI se darían en cursos y las del VI al XV en talleres, que no siempre estuvieron trabajando en toda su capacidad, porque se dejaba escoger a los alumnos el taller que deseaban llevar, primero con dos meses de prueba, por parte del propio estudiante, para adaptarse y saber si era lo indicado para sus intereses e inclinaciones. Si no llegaba a sentirse seguro podía cambiar, pero solo una vez, porque

de acuerdo con el reglamento no podía estudiarse más de un taller a la vez en un año, a excepción de los recién llegados (AHJ, 1896).²

Entre lo más destacado de la pretendida enseñanza científica está el caso del dibujo, el cual siguió siendo parte fundamental de las clases impartidas por la institución, debido a que desde 1841 la Escuela de Artes consideró esta disciplina para la enseñanza de las artes y oficios. Según los estudios hechos por los investigadores de las disciplinas escolares, el ejercicio del dibujo como actividad pragmática:

[...] tienen un sentido utilitarista y están vinculados a la práctica de las artes mecánicas y las labores manuales propias de las escuelas de artes y oficios. Dibujar es una actividad básica en la formación de los artesanos, quienes tienen que trazar los diseños de los objetos y/o herramientas que fabrican [Moreno, 2010, p. 217].

Es decir, mediante el dibujo, los artesanos aterrizarían sus ideas sobre alguna pieza que desearan realizar o que les fuera encargada para su realización. Con esto, se observa que el trabajo manual del artesano era considerado metódico, aunque tuvieran mucho de imaginación en cuanto al diseño de novedades útiles.

Por otro lado, la enseñanza de la física y química aplicada a los talleres supone un nivel de profesionalización de los oficios, apartados de la instrucción tradicional caracterizada por el modelo gremial, debido al esfuerzo de incluir conocimiento científico aplicado a los procesos de producción manual. Sin embargo, este currículo no pudo cumplirse a cabalidad, porque la inercia del conocimiento y la enseñanza empírica sobre los oficios prevaleció en el aprendizaje proporcionado por la institución, aún a pesar de los esfuerzos realizados por las autoridades escolares.³

² En la ficha de filiación de Francisco Arceo, aquí hay una excepción, pues marca que estuvo un año, tres meses en el taller de herrería y pasó al taller de talabartería con estancia de ocho meses.

³ La preocupación de estos nuevos saberes se representa en las palabras expresadas por Mariano Bárcena en su informe de 1890: “Se establecieron convenientemente dotadas las cátedras de física y química aplicadas a las Artes, y se

Con el paso de los años las cátedras se dividieron en dos horarios: diurno y nocturno. Este cambio se dio a partir de 1895. Esta decisión se tomó porque se pensó en las necesidades de los alumnos, así como de la institución. Mientras los alumnos más jóvenes estudiaban por las mañanas, los más adelantados podían trabajar en los talleres y viceversa. De tal forma, no se desperdiciaba el tiempo y el material estaba disponible para todos los alumnos.

Los dos turnos escolares tenían inventariado, por separado, los artículos utilizados para la instrucción de los alumnos. En la tabla 1 podemos observar la lista del inventario de materiales de la Escuela Diurna.

Como se observa, la Escuela Diurna del establecimiento estaba conformada por los objetos necesarios para llevar a cabo sus cátedras. Además de los objetos materiales, también estaba el símbolo del régimen porfirista (el retrato de Porfirio Díaz), así como la imagen de uno de los fundadores e impulsores de la Escuela de Artes desde su fundación en 1842 y de la instrucción jalisciense durante la primera parte del siglo XIX: Manuel López Cotilla (Estado de Jalisco, 1983, p. 43).

Por su parte, la Escuela Nocturna contaba con los libros más especializados para la instrucción científica tan perseguida por las autoridades escolares y estatales (tabla 2).

Entre los títulos “útiles” localizados y que se mencionan en la lista de textos escolares estaba el *Sistema nacional de pesas y medidas por...*, ingeniero topógrafo e hidromensor, del ingeniero agrimensor Agustín Bancalari (poco tiempo después fue nombrado secretario y después director de la Escuela de Artes y Oficios). El manual fue hecho por el taller de tipografía de la Escuela de Artes. Tenía 63 páginas y era parte de los textos obligatorios de las escuelas jaliscienses.⁴ En la introducción, el autor expresaba que la obra nació porque

hizo venir de México un maestro para el taller de alfarería, que ha empezado a trabajar experimentando las diversas arcillas de los Cantones del Estado” (Bárcena, 1890, p. 8).

⁴ Desafortunadamente el texto está mutilado y no se pudo leer en su totalidad.

Tabla 1. Libros y útiles de la Escuela Diurna.

Cantidad	Materiales	Estado de uso
42	Pizarras de piedra	Medio uso
4	Pizarrones grandes	Yd
5	Yd chicas	Yd
7	Ternos útiles para geometría	Yd
1	Cuadro bolario	Yd
1	Yd para quebrados	Yd
25	Libros 1° de Mantilla	Útiles
9	Yd id id	Deteriorados
10	Yd 2° id	Útiles
6	Yd id id	Deteriorados
15	Yd 3° id	Medio uso
1	Yd 4° id	Yd
20	Aritméticas	Deteriorados
30	Geometrías	Yd
14	Gramáticas	Útiles
1	Cuestionario	Deteriorado
3	Esferas	Yd
9	Cartas geográficas	Yd
2	Cuadros Estadísticos	Yd
1	Mapa de la República	Útil
1	Plataforma	Medio uso
1	Mesa p(ar)a el profesor	Yd
1	Cómoda	Yd
1	Banco de madera	Yd
18	Mesas grandes	Yd
10	Bancas id	Yd
1	Retrato del Gral. Porfirio Díaz	Yd
1	Yd de Manuel López Cotilla	Yd
5	Reglas chicas	Yd
1	Tintera de hoja de lata	Yd
	De la vuelta	
1	Tarro para tinta	Medio uso
1	Caja con tizas de madera	Yd

Fuente: AHJ, 1895b, f. 17.

Tabla 2. Libros y útiles de la Escuela Nocturna.

Cantidad	Materiales		Estado de uso
22	Libros por Bancroff n° 1		Deteriorado
14	Yd	id n° 3	Yd
81	Yd	yd n° 4	Yd
52	Geografías por R. Bárcena		Útiles
79	Aritméticas por L. E. Ruiz		Yd
82	Gramáticas por T. Pons		Yd
28	Yd	de la Academia	Yd
108	Geometrías	id yd	Yd
95	Sistema Métrico por Agustín Bancalari		Yd
25	Gramáticas por Guevara		Yd
118	Geografías	“ Yd	Yd
14	Escuadras de madera		Deteriorados
6	Reglas	id	Yd
4	Compases	id	Yd
45	Pizarras de piedra		Medio uso
38	Tablas y Sistema Métrico		Útiles
22	Libros 2° por Mantilla		Medio uso
33	Yd	“El Amigo de los Niños”	Útiles
64	Canuteros		Yd
13	Atlas de Triana		Yd
4	Cuestionarios		Yd
45	Geografías por T. de la Torre		Medio Uso
45	Instrucción Cívica por Yd		Útiles
25	Geometrías por Paluzie		Yd
1	Tintera hoja de lata		Yd
1	Caja con 18 sólidos		Yd
20	Libretas		Yd

Fuente: AHJ, 1895b, f. 17 v.

“la ley del diecinueve de junio de 1895 sobre pesas y medidas declaró obligatorio el uso del Sistema Métrico Decimal en toda la República” (Bancalari, 1896, p. 3). Debido a la introducción de este sistema de medidas, el autor ya había publicado en 1889 una primera edición del manual, según “las prescripciones legales francesas”, pero Agustín Bancalari no pudo adaptar este tipo de medidas a la

realidad mexicana, por lo tanto, editó por segunda vez su folleto. Según el autor, el texto “pudiera servir [...] en todas las escuelas primarias” (Bancalari, 1896, p. 3). Con la publicación de este libro, e intentaba unificar los movimientos comerciales derivados de las pesas y medidas, así como del uso de la moneda nacional. Estos esfuerzos por incluir a la población en normas dictadas por el progreso tenían el claro objetivo de crear ciudadanos civilizados, útiles, que cumplieran con las perspectivas del mercado laboral.

LAS CLASES PRODUCTORAS Y LAS EXPOSICIONES NACIONALES E INTERNACIONALES

La preocupación de enseñar conocimientos científicos a los futuros artesanos venía del centro. Aunque México se convirtió en proveedor de materias primas y mano de obra barata, el gobierno central quería mostrar una cara de modernidad y progreso al mundo. Prueba de ello fue la participación de México en la Exposición Colombina de Chicago, la cual se efectuó el 1 de mayo al 3 de octubre de 1893, y en ella participaron diecinueve países. En total, la delegación mexicana envió 3,021 bultos y obtuvo 1,177 recompensas. Anteriormente México ya había participado en la exposición de París de 1889 con éxito (Alejandre, 2008, p. 110). Por lo tanto, para esta nueva participación la Secretaría de Fomento invitó a los estados a colaborar, entre ellos Jalisco; en dicha petición se solicitó el nombramiento de “una Junta formada por personas que ya tuvieran conocimiento experimental del asunto” (Alejandre, 2008, p. 110). En respuesta a ese oficio, el gobierno de Jalisco estableció una Junta organizadora comisionada con el fin de organizar los trabajos relativos para la participación jalisciense. La Junta estuvo instalada en el salón del Museo de la Escuela de Ingenieros. La Junta tuvo entre sus miembros un grupo de personas con “alto perfil científico-técnico y económico, la crema de la intelectualidad tapatía y de amplia presencia y credibilidad en todas las instituciones educativas, científicas, culturales y económicas del estado” (Alejandre, 2008, p. 110). Entre la lista de tales personalidades estaban:

Ing. Mariano Bárcena, Ing. Gabriel Castaños, Ing. Juan I. Matute, Ing. Longinos Banda, Ing. Domingo Torres García, Ing. Ignacio Guevara, Ing. Agustín V. Pascal, Ing. Manuel Quevedo, Ing. Manuel Galván, Ing. Luciano Blanco, Ing. Raúl Prieto, Ing. Ambrosio Ulloa, Sr. Juan Somellera, Manuel L. Corcuera, Ricardo L. Jones, Feliciano Orendáin, Eduardo Collignon, Julio Rose, Néstor Arce, J. Ignacio Cañedo, Lino Martínez, Manuel Rivera Basauri, Fernando Wiegand, Alberto Santoscoy, Adolfo H. Barriere, Carlos H. Barriere, Dr. Reyes G. Flores, Dr. Juan C. Oliva, Dr. Lázaro Pérez, Felipe Castro, Pablo Valdés, Julio Sierra, Ignacio Dávila, Lic. Hilarión Romero Gil, Lic. José López Portillo y Rojas, Lic. Luis Pérez Verdía, y Lic. Mariano Coronado [AHJ, 1892].

Julio Alejandro expresa la entusiasta participación de Jalisco en la exposición de Chicago. La convocatoria fue recibida con una amplia respuesta por parte de los cantones de la demarcación, de particulares e instituciones educativas, que buscaban figurar en la exposición colombina. Dentro de la lista de personajes que participaron estaban: Gabriel Castaños, Mariano Bárcena, Juan I. Matute, Alberto Santoscoy y Reyes García Flores. Entre las instituciones educativas interesadas en participar se contaban el Liceo de Niñas, el Hospicio de Guadalajara y la Escuela de Artes y Oficios. Esta última envió para dicha exposición colombina veinticinco ejemplares encuadernados y empastados de lujo de la *Historia de la Guerra de los tres años*, de Manuel Cambre, además de un plano de su edificio (Alejandro, 2008, p. 47). Es necesario señalar que esta contribución fue producto del esfuerzo realizado por las élites tapatías para mostrar los productos manufacturados en la entidad. Entre estas acciones figura la creación de una asociación llamada “Las Clases Productoras” en 1877. Esta asociación se declaró que se dedicaría exclusivamente a los intereses de la agricultura, la industria, la minería, el comercio, las ciencias prácticas y a la instrucción primaria, en este sentido, la nueva organización estableció un programa en el que se planteaba una serie de objetivos muy precisos encaminados a la promoción de la “inteligencia, capital y trabajo”. La conjugación de estos tres elementos buscó fortalecer la unión de

las clases, siendo un referente de los ideales de progreso que abrigaba la organización y que fueron plasmados tanto en el programa como en su reglamento. “Las Clases Productoras” también tenían el objetivo de contar con un local para que en él pudiera instalarse tanto la Junta Directiva como gabinetes de lectura y salones de exposiciones permanentes de los productos de dicha sociedad. El propósito de tales exhibiciones, además de mostrarlos al público, era el de fomentar y reconocer el esfuerzo de sus socios por mejorar sus productos. La recompensa se proveería a través de los fondos y arbitrios de que la Sociedad pudiera disponer, repartiéndose “cada seis meses los premios en dinero y en diplomas que sean necesarios entre todos los productos que se exhiban, conforme á su novedad, al mérito que tengan o á la mejoría en la competencia” (*Reglamento de la Sociedad de las Clases Productoras*, 1877, p. 2). La asociación organizó dos exposiciones: la primera en noviembre de 1878, teniendo como sede la Escuela de Medicina, en la ciudad de Guadalajara, con un éxito rotundo, teniendo la presencia de otros estados de la República, así como el reconocimiento del centro representado en las notas dedicadas al evento en los periódicos *La Libertad y El Siglo Diez y Nueve* (De la Torre, 2013, p. 39); la segunda exposición, que ostentó la nomenclatura de “Nacional”, ocurrió el primero de mayo de 1880, en el ex-convento de Santa María de Gracia, también con notable participación de la sociedad jalisciense, así como de la Ciudad de México y de los estados de Puebla, Guanajuato, Durango, Sinaloa, Zacatecas y Colima (De la Torre, 2013, p. 39). Esta asociación es el claro ejemplo de la adhesión de las élites jaliscienses por demostrar un ambiente dedicado a la creciente industrialización, y sus beneficios a través de la exhibición de las manufacturas hechas en Jalisco y en el país.

LA ESCUELA DE ARTES SE MODERNIZA (1895-1910)

Para 1895, la Escuela de Artes ya figuraba como un ejemplo de moralización, esfuerzo y trabajo para la sociedad jalisciense, al menos en el discurso, porque en la práctica la población a la que iba dirigida

este tipo de instrucción, así como las autoridades gubernamentales, siguieron pensando en la institución como un lugar de castigo para los jóvenes que se negaban a formar parte de la norma:

Hay en esta población algunos jóvenes de 12 a 14 años que son rateros y ya en esa edad son nocivos a la población a la sociedad y a pesar de los fuertes castigos que los padres de tales muchachos les aplican y que constantemente hay quejas de ellos y los castigo con tenerlos un día o dos en la sala de contenidos o considerados, veo que no dejan sus hábitos y mala inclinación que mas para ayá [sic] traerá fatales consecuencias; en tal virtud suplico a esa Superioridad se sirva, si a bien lo tiene, concederme algunos lugares en la escuela, de artes y oficios para revertir a fin de proporcionarles a ellos un porvenir mejor y quitar de esta población esa plaga que no deja de ser perjudicial.

Lo que me honro en participar a Ud. para su superior conocimiento y los fines a que haya lugar, protestándole mi atención y respeto.

Libertad y Constitución. Jefe Político, L. Y. Calderón [AHJ], 1905.⁵

Por tanto, las acciones de las autoridades educativas y gubernamentales no estaban dedicadas a la instrucción de los jóvenes jaliscienses, más bien, estaban diseñadas para el control de los sujetos que eran considerados un riesgo para los intereses de las élites: alcanzar el orden y, por tanto, el progreso. Debido a ello, el proceso modernizador incluía a los sujetos útiles, normalizados, que servían al régimen. Es un proceso excluyente, coercitivo, que impone una manera de pensar, de ser, de vestir y de comer, es decir un *hábitus*, como lo menciona Pierre Bourdieu, el cual perpetúa, preserva y reproduce la estructura relacional y posicional que define a ese campo (Bourdieu, 2011). Así, el *hábitus* establecido por los positivistas hablaba de la higiene mental y corporal, más bien del control de las mentes y cuerpos del alumnado, con la intención de

⁵ Carta solicitud del Jefe Político de Talpa al Secretario del Supremo Gobierno, para enviar un grupo de jóvenes a la Escuela de Artes y Oficios para su corrección. Talpa, 28 de mayo de 1905. La solicitud fue rechazada por el gobierno del Estado.

adoctrinarles en su posición en el mundo: el mundo del trabajo manual útil y honrado.

DE HIGIENE Y DIETA A SEGUIR EN LA INSTITUCIÓN

Durante las administraciones porfiristas jaliscienses, especialmente con Luis C. Curiel, Juan R. Zavala y Miguel Ahumada, la Escuela de Artes y Oficios conoció su época de esplendor. Debido a la demanda y al trabajo cada vez más arduo en los talleres hacia 1897, cambió la escuela nuevamente de lugar, se colocó en la vieja casona de San Diego donde antes estuvo el Liceo de Niñas (la Escuela de Artes contaba con 157 alumnos) (Zavala, 1899, pp. 340-342).

Fue con el movimiento higienista cuando la Escuela de Artes y Oficios cambió de domicilio, también de rostro, y agregó un objetivo más a su currículo: formar ciudadanos civilizados a partir del gobierno de sus cuerpos. Esto, a través del manejo de horarios específicos para cada actividad, sobre el control de los alimentos y en el aseo del espacio común. Para ello, el plantel fue modificado según los modelos higienistas. Tal como lo hacía la ciudad de Guadalajara y otros lugares del país.

María Eugenia Chaoul explica en su tesis de doctorado, “Entre la continuidad de la vida y la esperanza de cambio: las escuelas primarias en la ciudad de México 1891-1917” (2010), cómo fue que el discurso higiénico fue utilizado por las autoridades gubernamentales para promover un nuevo estilo de vida, a través de las prácticas escolares; esto con la intención de civilizar y moralizar a la población para adherirla a la modernidad que el Estado tanto ambicionó (Chaoul, 2010). En consecuencia, la participación de los médicos convirtió a las escuelas en centros de resolución de problemas urbanos (Chaoul, 2010, p. 151). Ello, a partir de la inclusión en las escuelas del control sobre la limpieza de los alumnos, así como de las aulas.

Por tanto, las escuelas se rediseñaron según los lineamientos higienistas (aulas grandes y espaciosas, colores claros en interiores, pupitres colocados con sumo cuidado, construcción de letrinas y

regaderas, etc.) para que los alumnos aprendieran e interiorizaran el modelo de vida que el Estado quería inculcar en la población. Dicho esfuerzo apenas logró cosechar frutos, debido a la renuencia de los padres, porque no tenían los medios ni la disponibilidad para participar en las tareas encomendadas por el profesor, como enviar al niño bañado al plantel (Chaoul, 2010). Sin embargo, el paso de la modernidad no se detuvo en ello.

Las ciudades también cambiaron. La insalubridad que permeaba en los centros urbanos tuvo por resultado epidemias que mermaron a la población. Para el caso de Guadalajara, las enfermedades gastrointestinales (diarrea y enteritis) fueron la principal causa de muerte en 1903 con 7,327 defunciones registradas (*Estadísticas sociales del Porfiriato*, 1956, p. 25). Otro de los padecimientos que tuvieron consecuencias mortales para los tapatíos fue la viruela, pues en el periodo de 1893 a 1907 se reconocieron 31,480 fallecimientos. Hacia los primeros años del siglo XX, bajo el gobierno de Luis C. Curiel se decretaron medidas para modernizar la ciudad de Guadalajara y convertirla en un lugar más sano, primero con la instalación de un nuevo sistema de drenaje y abasto de agua, y se estipulaba con carácter de obligatoria la instalación de llaves de agua en cada finca de la urbe tapatía (*Reglamento para el abastecimiento de agua de la capital*, 1901, p. 363).

Desde la visión de higiene, progreso moral y material en los centros urbanos se justificó la construcción de un proyecto de abasto de agua y drenaje. Se trataba de crear, según las autoridades gubernamentales, un sistema confiable donde el agua circulara permanentemente en la ciudad y que a su vez desechara sus descargas fuera de ella para impedir la transmisión de enfermedades.

Se necesita agua, para el baño, para el riego de calles, jardines y paseos; para la cocción de alimentos, para la bebida, para la limpieza de carruajes; se necesita mucha, mucha agua para que funcione el sistema de atarjeas y éstas se conserven expeditas; se necesita que por las calles todas se instalen muchos hidrantes a fin de tener a la mano el agua prontamente, para sofocar los incendios cuando éstos se produzcan,

pues se ha estado viendo que cuando un incendio ha tenido lugar, no ha podido ser extinguido por falta de agua [...] [Fondos Especiales Biblioteca Pública del Estado de Jalisco, 1899, Misceláneas, 756-6, citado en Ávila-González, 2012].

Por otro lado, en 1902 el mismo Luis C. Curiel decretó el “Reglamento para la administración de la vacuna”, en el cual se ordenaba la obligatoria inoculación en niños desde los cuatro meses de edad, así como la estricta vigilancia que las autoridades mantendrían para efecto de la misma:

Artículo 3.- Los inspectores de policía cuidarán de los padres o encargados de los niños presenten a estos para que sean vacunados, en el término fijado por el artículo 1 y en caso de que transcurran los cuatro meses sin que los hayan presentado, usarán los inspectores los medios coactivos para se cumpla el precepto de la vacunación [*Reglamento para la administración de la vacuna*, 1902, p. 451].

En este contexto de higienismo y modernización, la Escuela de Artes y Oficios también participó de ellos, pues hacia 1899 las instalaciones fueron acondicionadas con letrinas nuevas, se construyeron dos salones hacia el norte del edificio, se hicieron composturas a los talleres de carpintería y herrería, hubo instalación de nuevas alacenas para los talleres, también limpiaron e instalaron cañería nueva para las fuentes y el edificio en general (Zavala, 1899, pp. 340-342).

Para ejemplificar aún más la preocupación de las autoridades por seguir el movimiento higienista se rediseñó la alimentación suministrada a los alumnos (véase tabla 3), la cual, desde 1893, estuvo a cargo de la señora Mercedes Reinoso, quien todos los días cocinaba los alimentos de los estudiantes (Curiel, 1901, pp. 357).

La dieta que se muestra fue diseñada según las reglas establecidas por los médicos higienistas, los cuales recomendaban alimentarse a partir de las ocupaciones que el individuo tuviera en su vida cotidiana. Por tanto, el trabajo intelectual no podía tener las mismas necesidades alimentarias que el trabajador manual u obrero.

Tabla 3. Alimentación suministrada en la Escuela de Artes.

Distribución	Alimentos
Desayuno	Leche 230 gramos, atole blanco 350 [gramos], frijoles fritos, 140 [gramos], pan, dos piezas con peso de 150 [gramos]. Una panocha con peso de 15 [gramos]
Comida	Caldo 250 gramos; sopa de arroz seca 150 [gramos]; sopa de arroz aguada 230 [gramos]; sopa de pastas 230 [gramos]; alternadas, carne cocida o guisada, sin hueso 86 [gramos]; frijoles cocidos 140 [gramos], tortillas, 8, con peso de 150 [gramos], caldo de frijoles 50 [gramos]
Cena	Guisados: arroz 100 gramos, papas 100 [gramos], garbanzos 100 [gramos], alternados. Frijoles fritos 140 [gramos], tortillas 4 [gramos], con peso de 75 [gramos]. Nota.- Jueves y domingos verdura en la comida con peso de 86 [gramos]

Fuente: Curiel, 1901, pp. 357-358.

Esta visión se basa en un pensamiento hegemónico y burgués, así lo señala Juan Pío Martínez:

La higiene desempeña un papel hegemónico al señalar raciones alimentarias y al proscribir los excesos en la comida, fundamentando sus postulados en la experiencia de la Europa occidental. Quienes escribían sobre ella, eran miembros de la aristocracia o de la burguesía que pretendían establecer las reglas de una vida sana y saludable. Transmitidas mediante la educación, esas reglas se ajustaban a las cambiantes condiciones políticas y, por lo general, tendían a persuadir de que la higiene, por principio, distinguía a una persona civilizada de otra que no lo era [Martínez, 2002, p. 158].

Por ello, si se considera que la acción educativa realizada en la institución era ya de por sí considerada civilizadora, el control del cuerpo mediante la alimentación muestra una completa sujeción del individuo al poder “normalizador” de los capitales representados por los grupos de poder, pues ellos estipulaban qué era lo indispensable para cada persona perteneciente a un grupo social. Según Martínez, los higienistas decimonónicos procuraban establecer raciones universales con base en el sexo, los climas y las estaciones, la edad y el trabajo (Gerardin, 1903, p. 17, citado en Martínez, 2002,

p. 166). Por tanto, no era lo mismo la dieta considerada benéfica para el trabajador que para el intelectual:

El régimen alimenticio debe estar de acuerdo con el género de vida de cada individuo [...] Los intelectuales deben tener sobre todo albuminoides, y los trabajadores en obras materiales, feculentos. El régimen carnívoro conviene a los que trabajan con el cerebro, y el vegetariano a los que trabajan con los músculos [Galindo, 1908, p. 252, citado en Martínez, 2002, p. 168].

Siguiendo esta idea, según el planteamiento de Miguel Galindo (médico jalisciense avecindado en Colima), los trabajadores de Guadalajara no requerían de carne (lujo para muchos y alimento rico en energías, según la época), lo que necesitaban era sustituto, como el alcohol “en dosis sumamente moderadas” (Galindo, 1908, p. 252, citado en Martínez, 2002, p. 168). Porque, entre los obreros manuales y algunos médicos se tenía la creencia de que esa bebida otorgaba más fuerza y energía que cualquier sustancia alimenticia (Cendrero, 1926, p. 132, citado en Martínez, 2002, p. 168). Además, Galindo afirmaba que los trabajadores manuales y obreros necesitaban consumir azúcar porque “les ayudaría a reparar las fuerzas perdidas en el trabajo, rehabilitándolos de la fatiga” (Galindo, 1908, p. 252, citado en Martínez, 2002, p. 168). Sin embargo, el patrón común era la insistencia en afirmar que el consumo de la carne de res era principal e imprescindible para la alimentación (Géradin, 1903, pp. 17-18, citado en Martínez, 2002, p. 169). Por consecuencia, se puede ver en la tabla 3 la influencia directa de estas ideas en torno al menú ofrecido a los alumnos. Los jóvenes recibían alimentos que llenaran calóricamente sus ocupaciones manuales e intelectuales durante el día. Sin más, la homogeneización del individuo frente a la sociedad.

Los ejemplos mostrados en este apartado muestran las ideas higienistas que los grupos de poder manejaban. Betzabé Arreola en su investigación asegura que:

Para los médicos de la época la enseñanza de la salud y la higiene significaba, a su vez, moralizar y civilizar a aquellas clases que a causa de

su miseria y pobreza vivían en un ambiente en donde la promiscuidad, la violencia, el alcoholismo, la vagancia, la criminalidad, la prostitución y la indecencia los había colocado en un estado malsano a nivel físico y moral. Poniendo en peligro al resto de la sociedad, limpia, educada y civilizada; de modo que eran las clases populares las causantes de la degeneración de la raza y las que ponían en peligro la salud de la propia Nación [Arreola, 2007, p. 52].

Así, los cambios realizados a los espacios urbanos, a las escuelas y a sus alumnos mediante estrictas recomendaciones, son prueba fiel del modelo de vida que los grupos de poder querían imponer sobre el resto de la población. La higiene personal era reflejo de la limpieza moral del individuo, así como de su nivel de civilidad. Esta pulcritud material y espiritual controla los impulsos básicos del cuerpo mediante la educación y la práctica de la higiene. Dicho de esta manera, un buen ciudadano producía, era útil, capaz, educado y aseado tanto de mente, como de cuerpo.

LA MILITARIZACIÓN DEL PLANTEL

Como ya se mencionó antes, cuando se reformó el reglamento en 1887 se pretendió instituir en la Escuela disciplina castrense. Por ello, la rutina del día comenzaba desde las 5:30 horas en el momento que sonaba el toque de diana, hasta las 9:00 de la noche cuando se iban a descansar a los dormitorios (Estado de Jalisco, 1983[1887], p. 456). Los alumnos internos formaban dos compañías, las cuales componían el “Batallón Industrial de Jalisco”.⁶ Los muchachos en sus uniformes portaban las insignias correspondientes del grado

⁶ Nótese con esta inscripción dos de las finalidades que tenía la instrucción ofrecida por la Escuela de Artes. La palabra “batallón” nos remite a la institución castrense, era evidente que para el Estado educar a los jóvenes admitidos en la disciplina militar era el mejor método para formar ciudadanos patriotas, útiles y civilizados. Por otro lado, la palabra “industrial” sin duda nos lleva a pensar en los primeros objetivos de la Escuela de Artes, formar individuos laboriosos capaces de entender y crear la tecnología para la industria en el proyecto modernizador del país.

que adquirirían, el cual se relacionaba a la calidad de su conducta, así como del aprovechamiento obtenido en sus estudios.

Los educandos, cuando ingresaban al plantel eran inscritos con el título de “alumno”. Si el joven destacaba en sus obligaciones, tanto en lo militar como en el estudio y los talleres, se le ofrecía la posibilidad de ascender en jerarquía frente a sus compañeros; esto a través de la obtención de un grado militar en la institución. Los grados que se manejaban en el establecimiento fueron: alumno, alumno de 1º, cabo, sargento 1º, sargento 2º, subteniente, teniente. Estas distinciones eran concedidas por las autoridades del plantel de manera anual aproximadamente. Se debe pensar en la dificultad para ascender, pues los alumnos quedaban obligados a respetar y representar los valores que les eran inculcados en la institución, es posible que muy pocos hayan podido alcanzar el nivel de compromiso exigido por la escuela, debido a que la gran mayoría de los alumnos no alcanzó a ascender del puesto de alumno en el batallón al que ellos pertenecían.

Para conservar el puesto era necesario presentar una conducta ejemplar a los ojos de los directivos, dentro y fuera del plantel. Muestra de ello se observa en los expedientes de los estudiantes, pues eran sometidos a una constante vigilancia, desde el modo de vestir hasta su comportamiento fuera de la institución. El cuidado de la disciplina, el orden, la moral, las buenas costumbres, eran un punto esencial en la instrucción de los jóvenes.

Según William Moreno, hacia el siglo XIX hubo un giro en los discursos sobre la ejercitación militar. La clave para identificar una de las principales creencias en esta modalidad de instrucción es la educación física, la cual estaba diseñada para educar al cuerpo. Moreno identifica dos formas reconocibles de este control para la con-formación corporal aplicado al ejercicio militar escolarizado (Moreno, 2005). La primera forma, la premilitar, está claramente dirigida al espíritu modelador del cuerpo, ejemplo de esto se muestra con los jóvenes entonando sonidos o rayando moldes en la arena. También con la práctica de la gimnasia, la cual agiliza los sentidos y

ayuda a disciplinar a los alumnos en el medio de impresión corporal, el cual también representa un medio de interiorización corporal de la escritura y la lectura; búsqueda rigurosa y meticulosa del sujeto del deber y de los “discursos verdaderos”. La segunda forma de ejercitación, según William Moreno, es visible a partir de la segunda mitad de siglo XIX, muy sistemática y racional, tiene dos componentes que llegan a los maestros a través de manuales: el primero, un programa de movimiento seriado de gimnasia analítica que se detiene en cada parte del cuerpo, y el segundo, una ejercitación militar especializada que también cuenta con un manual y unas técnicas de ejercitación escolar. La ejercitación miliciana aparece como un contenido dentro de un *ramo especializado* llamado “gimnástica” o “educación física”. El rigor militar, apoyado en el código del ejército, intenta conformar un compás cívico colectivo, además de una destreza guerrera. Ahora se es, a la vez, estudiante y soldado. La “gimnasia militar”, ahora, más que ayer, hace parte de una “regla de economía” (Calkins, 1870, p. 9, citado en Moreno, 2005).

La comisión de esta unión entre la educación y el ejército estaba centrada en la energía. Orden, virilidad, disciplina, precisión, eficacia, fuerza, subordinación, defensa nacional o gubernamental, seguridad nacional, territorialidad y productividad son requerimientos que, “demandando una disposición corporal del sujeto, hacen que el poder biopolítico mantenga este tipo de prácticas pedagógicas al lado de su despliegue higienizador” (Calkins, 1870, p. 10, citado en Moreno, 2005). Se estableció una relación entre las formas de disciplinar el cuerpo individual, de controlar el cuerpo social, además del individuo. Esta disciplina se ha desplazado, en esa configuración política, hacia el control de la población, hacia su cuidado y regulación.

LOS ALCANCES MATERIALES

Otro de los más grandes alcances de la institución fue su presencia en la sociedad jalisciense. Cada año había más solicitudes de ingreso a la escuela por la figura de orden y progreso que representaba

para la sociedad. Muestra de ello eran los trabajos encargados a los alumnos del plantel, sobre todo en el ámbito de la imprenta, el cual fue uno de los talleres que más ganancias redituó a la escuela; tanto así, que se convirtió en el taller oficial del gobierno del Estado (Ahumada, 1907, p. 298). Entre las obras que el taller de imprenta confeccionó figuran memorias, libros educativos, manuales de lectura, manuales de teneduría de libros, textos dedicados a la enseñanza del derecho, así como al aprendizaje del nuevo sistema de pesas y medidas (FEBPE, Misceláneas, 1891-1898). Con el paso de los años, este taller llegó a ser la gallina de los huevos de oro de la institución, porque las utilidades obtenidas en dicho taller llegaron a ser las más jugosas. Tan solo hacia 1900 las utilidades generadas fueron de \$107.82 por trabajos de la escuela y de \$4,973.14 por encargos de particulares (Zavala, 1890, p. 361). Por consecuencia, el taller de imprenta, junto con el taller de carpintería fueron los preferidos de los alumnos de la Escuela de Artes para la elección de oficios honrados y redituables. Sin embargo, es importante señalar que no todos los estudiantes completaban su instrucción y que llegaron a participar en actos de latrocinio en perjuicio de la institución para después huir, a veces ayudados por sus familiares (AHJ, 1904).⁷ Por tanto, a pesar del discurso moralizador presentado por las autoridades gubernamentales, la realidad de la mayoría de los estudiantes internos en la Escuela de Artes era muy distinta, la utilidad de su aprendizaje apenas alcanzaba para lo básico en el oficio escogido (véase figura 1).

Hacia el umbral de la Revolución mexicana, el proyecto de la educación técnica con vocación de ayuda asistencial, así como tres fundaciones y etapas bien definidas, cumplió 68 años de vida. Al paso de ese tiempo, sus realizadores, alumnos, sociedad, vieron pasar innumerables batallas que libraron para conservar un proyecto

⁷ En el oficio del 15 de noviembre de 1904, el director de la Escuela de Artes, José Navarro, escribió al director de Beneficencia Pública, para informar la deserción del alumno Pablo Cabrera.

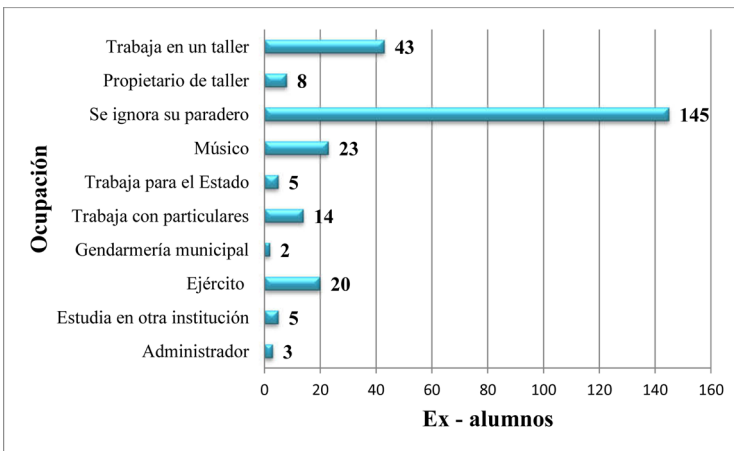


Figura 1. Ocupaciones registradas en el seguimiento de alumnos de la Escuela de Artes y Oficios, 1901.

Fuente: AHJ, 1901.

en pie. Sin embargo, el proyecto llamado Escuela de Artes y Oficios se convirtió en una institución pionera en el trabajo de instruir y ayudar a la población jalisciense.

CONCLUSIONES

En este artículo se analizó el funcionamiento de la Escuela de Artes y Oficios durante el Porifriato. Durante este periodo de tiempo se identificaron dos momentos cronológicos en la vida de la institución: una época de transición (1877-1887) y los años dorados del plantel (1887-1910), cuando se reflexionó el rumbo que seguiría la institución, la cual se convirtió en una escuela con vocación militarista. Sin embargo, no abandonó la instrucción en artes y oficios, ni la población a la que iba dirigida.

Los nuevos controles sobre los alumnos en el establecimiento lograron darle prestigio y renombre en el estado. Sin embargo, a pesar de que los grupos de poder suavizaron la visión y el discurso manejado en torno a la institución, el plantel siguió siendo un lugar

de control y coerción para sus alumnos. El capital simbólico que manejó la institución estuvo lleno de contradicciones, pues a pesar de instituirse como una de las opciones viables para la instrucción en el trabajo, el sistema que la creó solo pudo darles a sus alumnos el prestigio y el conocimiento en el oficio, mas no el respeto por haberse convertido en ciudadanos útiles.

REFERENCIAS

- Ahumada, M. (1907). *Memoria presentada a la XXI Legislatura del Estado de Jalisco en 2 de febrero de 1907, por el gobernador constitucional... comprende el periodo transcurrido de 16 de septiembre de 1904 a 15 de septiembre de 1906*. Guadalajara: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios del Estado de Jalisco.
- AHJ [Archivo Histórico de Jalisco] (1892). *Oficio enviado por C. G. Cevallos secretario del Gobierno del Estado a la Secretaría de Fomento para informar la creación de la Junta organizadora del contingente jalisciense en la exposición de Chicago, 8 de febrero de 1892* [Ramo Instrucción Pública, caja 299, exp. 1501]. Guadalajara, Jal.
- AHJ (1893). *Nombramiento de los maestros, José Gómez Ugarte para tipografía, Simeón Ramírez para zapatería y Encario Madrigal para herrería* [Ramo Instrucción Pública, caja 5 bis]. Guadalajara, Jal.
- AHJ (1894). *Destitución del maestro del taller de Encuadernación, Jesús Ramírez, lo sustituyó José María Vargas, porque él sí conocía las aptitudes de los alumnos y porque con el anterior maestro no adelantaban en aprovechamiento* [Ramo Instrucción Pública, caja 5 bis]. Guadalajara, Jal.
- AHJ (1894). *Aviso del director que faltó a su clase el día 6 de agosto, el maestro del taller de encuadernación, José María Vargas* [Ramo Instrucción Pública, caja 5 bis]. Guadalajara, Jal.
- AHJ (1895a, ene. 3). *Se presentó herido a la Escuela el alumno Lucio de la Torre por un paisano suyo con un verdugullo, investigó lo sucedido el Dir. Guillermo Torres* [Ramo Instrucción Pública, caja 5 bis]. Guadalajara, Jal.
- AHJ (1895b, ene. 15). *Inventario General de los muebles, útiles y herramientas existentes en este Establecimiento, con el que hace entrega el C. Guillermo Torres al C. Ingeniero Agustín Bancalari* [Ramo Instrucción Pública, caja 10]. Guadalajara, Jal.
- AHJ (1896). *Ficha de filiación de Francisco Arceo* [Ramo Instrucción Pública, caja 4]. Guadalajara, Jal.
- AHJ (1901, feb. 25). *Relación que manifiesta el movimiento ocurrido en este establecimiento del 1° de enero de 1896 a la fecha, con expresión de los antecedentes de los alumnos que se han dado de baja* [Ramo Instrucción Pública, caja 36]. Guadalajara, Jal.
- AHJ (1904). *Reporte de deserción del alumno Pablo Cabrera* [Ramo Instrucción Pública, caja 43]. Guadalajara, Jal.

- AHJ (1905). *Carta solicitud del Jefe Político de Talpa al Secretario del Supremo Gobierno, para enviar un grupo de jóvenes a la Escuela de Artes y Oficios para su corrección* [Ramo Instrucción Pública, caja 48]. Talpa.
- Alejandro Alejo, J. (2008). *Participación jalisciense en las exposiciones del último tercio del siglo XIX: progreso y modernidad al alcance de todos* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jal.
- Arreola Martínez, B. (2007). *¿Locura o disidencia? Un estudio sobre la locura femenina desde la ciencia psiquiátrica de finales de siglo XIX y principios del XX* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.
- Bárcena, M. (1890). *Memoria presentada por el Ejecutivo del Estado a la XII Legislatura Constitucional en la sesión del 2 de febrero de 1890*. Guadalajara: Tipografía del Gobierno.
- Bancalari, A. (1889). *Nociones de sistema métrico decimal por... Ingeniero, topógrafo e hidromensor*. Guadalajara: Tipografía del Gobierno a cargo de J. G. Montenegro.
- Bancalari, A. (1896). *Sistema nacional de pesas y medidas por... ingeniero topógrafo e hidromensor*. Guadalajara: Escuela de Artes y Oficios, Taller de Tipografía dirigido por J. Gómez Ugarte.
- Bazant, M. (1994). Capítulo VII. La capacitación del adulto al servicio de la paz y del progreso, 1876-1910. En M. Bazant (coord.). *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. De Juárez al Cardenismo. La búsqueda de una educación popular* (t. 2, pp. 15-20). México: SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación/El Colegio de México.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Curiel, L. C. (1901). *Memoria presentada al H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Jalisco de Jalisco por el gobernador constitucional... en 2 de febrero de 1901; relativo al periodo comprendido entre el 16 de septiembre de 1898 y el 15 de septiembre de 1900*. Guadalajara: Imprenta y Encuadernación de José Cabrera.
- Chaoul, M. E. (2010). *Entre la continuidad de la vida y la esperanza de cambio: las escuelas primarias en la ciudad de México 1891 -1917* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de México-Azcapotzalco, México.
- De la Torre, F. (2013). Modernidad a través de escaparates temporales: las exposiciones industriales en Jalisco: 1848-1880. En C. Carpio Penagos y E. Márquez (coords.), *Tradición y modernidad en tres regiones de México* (pp. 21-41). Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Estado de Jalisco (1983[1887]). Reglamento de la Escuela de Artes y Oficios. En *Colección de los decretos circulares y órdenes de los poderes Legislativo y Ejecutivo del Estado de Jalisco* (t. XIII, pp. 450-467). México: Poder Legislativo del Estado de Jalisco.
- Estado de Jalisco (1983). "Decreto núm. 610". En *Colección de los decretos circulares y órdenes de los poderes Legislativo y Ejecutivo del Estado de Jalisco* (t. VIII, pp. 43-45). México: Poder Legislativo del Estado de Jalisco.

- Gobierno del Estado de Jalisco (1992). *Enciclopedia temática de Jalisco. Tomo V. Educación*. Guadalajara, Jal.
- Ley de Porfirio Díaz por la cual quedan libres de toda contribución federal, local y municipal, las minas de carbón de piedra en todas sus variedades, las de petróleo, y las de hierro y azogue (1887). En Instituto Nacional de Estudios Políticos A.C., *Memoria política de México*. Recuperado de: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/5RepDictadura/1887LDP.html>.
- Martínez, J. P. (2002). Higiene y hegemonía en el siglo XIX. Ideas sobre alimentación en Europa, México y Guadalajara. *Espiral*, 8(23), 157-177. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13802306.pdf>.
- Moreno Gutiérrez, I. (2010). El dibujo, una asignatura escolar a finales del siglo XIX en México. En L. E. Galván Lafarga, *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 214-230). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor.
- Peregrina, A. (2006). *Ni universidad ni instituto: educación superior y política en Guadalajara (1867-1925)*. México: Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cucostaudeg/20170516024442/pdf_1194.pdf.
- Pérez Verdía, L. (1910). *Historia particular del Estado de Jalisco desde los primeros tiempos de que hay noticia, hasta nuestros días* (vol. II) [colec. facsimilar]. Guadalajara: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios del Estado/Editorial Universidad de Guadalajara, Jal.
- Porrúa (1986). Gutiérrez Mallén, Juan. En *Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México* (6a. ed.) (pp. 1628-1629). México: Porrúa.
- Rodríguez, M. A. (2002). Historia de la educación técnica. En L. E. Galván Lafarga (coord.). *Diccionario de la educación en México*. México: UNAM/CIESAS/CONACYT. Recuperado de: http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm.
- Romero, J. M. (1989). I. El Porfiriato: inversión extranjera y minería. En *El Boleo: Santa Rosalía, Baja California Sur, 1885-1954. Un pueblo que se negó a morir* (pp. 23-46). México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Universidad de Sonora. Recuperado de: <http://books.openedition.org/cemca/388>.
- Moreno, G. W. (2005). Milicia y escuela: proxémica icónica de los juegos de guerra (apuntes prosaicos para una genealogía de la educación física en Antioquia). *Revista Educación y Pedagogía*, 17(42), 101-119.
- Valerio, S. (2015). *Los barcelonnettes en Guadalajara, siglos XIX y XX*. México y Guadalajara: Instituto Mora/Universidad de Guadalajara/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

- Zavala, J. R. (1899). *Memoria presentada al Congreso Constitucional del Estado Libre y Soberano de Jalisco. Comprendiendo el periodo transcurrido del 15 de septiembre de 1896 al 15 de septiembre de 1898. Presentado el 1° de febrero de 1899*. Guadalajara: Talleres de Imprenta, Estereotipia, Encuadernación y Rayados de Luis G. González.
- Zea, L. (1943). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

LA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE QUERÉTARO: SUS ORÍGENES, PROBLEMAS Y PRIMEROS MÉTODOS PEDAGÓGICOS

José Martín Hurtado Galves
María Concepción Leal García

Las escuelas Normales son fundamento para la educación básica, y además para la construcción del pensamiento histórico: en ellas se preparan los maestros que orientarán la construcción de una idea de nación. En el caso de Querétaro, la actual Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera” ha sido punta de lanza para la preparación del magisterio queretano desde finales del siglo XIX. Cabe mencionar que el nombre Andrés Balvanera es el de su fundador, sin embargo, no siempre lo tuvo, un ejemplo de ello es que durante los años 80 y 90 del siglo XX se llamó Escuela Normal del Estado Corregidora de Querétaro “Josefa Ortiz de Domínguez”.

En este capítulo se abordan los orígenes y primeros métodos pedagógicos de la Escuela Normal del Estado de Querétaro, a través de este recorrido se muestra no solo la historia de la institución formadora de docentes más antigua de Querétaro, sino también el esfuerzo de los profesores queretanos, en el último tercio del siglo decimonónico, por mejorar su práctica docente.

ORÍGENES Y PRIMEROS PASOS

Para iniciar, en un sentido diacrónico, es necesario decir que el 20 de enero de 1886 se llevó a cabo una reunión en la ciudad de Santiago de Querétaro, en la que participaron autoridades de gobierno, profesores (también se les llamaba preceptores) y principales miembros de la sociedad. Se dio a conocer la próxima apertura de la Escuela Normal para Profesores de ambos sexos. El lugar de reunión fue la casa del diputado José M. Esquivel, ubicada en calle del Descanso número 11 (hoy Pasteur número 40) (ver figura 1). Estas casas fueron dadas a conocer por José Guadalupe Ramírez Álvarez en el libro *La Normal de Querétaro. Cien años* (1986). Las fotografías son actuales.

En la ciudad había algunas escuelas particulares que preparaban a los jóvenes para ser profesores de instrucción primaria, entre ellas la de la profesora Matilde Zavala de Rodríguez y la del profesor Andrés Balvanera Martínez. Es importante mencionar que a esta última se le llamaba “Escuela Normal” (*La Sombra de Arteaga*, 17 de octubre de 1885) antes de ser fundada como tal, es decir, como



Figura 1. Casa donde se dio a conocer la apertura de la Escuela Normal para Profesores de ambos sexos (Pasteur número 40 Norte).

Fotografía: José Martín Hurtado Galves.

escuela Normal. Faltaban tres meses para el anuncio de la apertura de la Escuela Normal.

COLEGIO DE SAN LUIS GONZAGA. La “Escuela Normal para Profesores de ambos sexos” queda establecida desde la fecha en este Colegio.

Los ramos de enseñanza serán los que la ley marca y los que a juicio del profesorado del establecimiento puedan enseñarse, de conformidad con los preceptos pedagógicos.

Se admiten solamente los alumnos o alumnas que certifiquen haber terminado su instrucción primaria, y tener buena conducta moral.

El tiempo que duren los cursos de enseñanza, será el que la ley designe; debiéndose examinar cada año los alumnos de las materias que en él hayan estudiado.

Como subvencionada la Escuela por el Gobierno del Estado, se admitirán gratuitamente a los niños y niñas que acrediten su notoria pobreza, quedando estos obligados a practicar para recibirse y a servir, una vez recibidos, en el establecimiento que se les designe.

Los ramos de estudio están a cargo de los señores que siguen:

Para niñas

Sr. Canónigo D. Agustín Guisáosla, Moral.— Sr. José María Carrillo, Geometría y Cosmografía.— Sr. José María Muñoz Ledo, Historia Natural.— El que suscribe, Castellano, Aritmética y Sistema Métrico Decimal.

Para niños

Sr. Francisco Balvanera, Castellano.— Sr. Ignacio Figueroa, Aritmética y Sistema Métrico Decimal.— Sr. José María Muñoz Ledo, Historia Natural.

Para ambos sexos

Sr. Director Andrés Balvanera, Historia de México, Geografía general y particular de México, y Moral.— Las horas de enseñanza son las que señala el reglamento interior para cada materia.— Querétaro, Octubre 13 de 1885.— *Manuel Tejeda*, Secretario.

Con el tiempo, el nombre Andrés Balvanera llegaría a formar parte de la Escuela Normal, como un reconocimiento a quien fuera su fundador. Pero volviendo al Colegio de San Luis Gonzaga, este estaba ubicado originalmente en Plaza de la Independencia (hoy



Figura 2. Casa donde estaba ubicado el Colegio de San Luis Gonzaga (Pasteur número 17 Norte).

Fotografía: José Martín Hurtado Galves.

Pasteur número 17 Sur, ver figura 2). Después se cambió a la calle del Descanso número 1 (en la actual Pasteur número 29 A Norte, ver figura 3). Ahí fue en donde se estableció por primera vez la “Escuela Normal para Profesores de ambos sexos” (*La Sombra de Arteaga*, 13 de octubre de 1885), dependiendo de dicho Colegio. Es decir, la Normal no surgió de manera autónoma, sino bajo la jurisdicción de una escuela particular (propiedad del profesor Andrés Balvanera).

SUBSIDIO PARA IMPARTIR CLASES

El Colegio de Andrés Balvanera contaba con un subsidio de 180 pesos mensuales por parte del gobierno estatal. Este dinero lo recibía con la condición de que les diera clases a algunos estudiantes de escasos recursos, para formarlos como profesores de instrucción primaria. Para valorar este apoyo, hay que tomar en consideración dos cosas: primero, el promedio de asistencia de los alumnos a los “Establecimientos de Instrucción [primaria] sostenidos por el Gobierno del Estado”, mencionados en el informe de la Inspección General de Instrucción Pública del Estado (*La Sombra de*



Figura 3. Primer edificio que ocupó la Escuela Normal para Profesores de ambos sexos (Pasteur número 29 A Norte).

Fotografía: José Martín Hurtado Galves.

Arteaga, 5 de enero de 1885); segundo, Andrés Balvanera sostenía que era necesario dar respuesta a la “urgencia de profesores de instrucción primaria en todo el estado” (*La Sombra de Arteaga*, 5 de enero de 1885), con lo que se observa la necesidad de preparar a los profesores y atender su demanda en las escuelas de primeras letras. Veamos, al respecto, tres informes del Distrito del Centro de 1885: uno de principios del año, otro de mediados, y uno más de finales del mismo (para tener una idea más aproximada del número de alumnos; tablas 1, 2 y 3).

Estos datos muestran que la población escolar en escuelas de primeras letras del Distrito del centro, en 1885, fluctuaba en poco más de cinco mil setecientos alumnos. Sin embargo, esta cifra es mucho menor a la correspondiente a 1870 (antes del gobierno de Porfirio Díaz), ya que a finales de ese año la asistencia era de casi ocho mil alumnos (entre niños y niñas).

El decrecimiento es considerable: alrededor del 25% en la asistencia escolar entre 1870 y 1885. ¿Por qué esta disminución? Para responder, hay que considerar varios aspectos: primero, que los castigos frecuentes e *infamantes* en las escuelas reducían el interés

Tabla 1.

	Capital						Cañada y Hércules	Santa Rosa	Pueblito	Total
	Escue- las pri- marias	Escue- las de adultos	Aca- demia de dibujo	Con- serva- torio de música	Escue- las de tercer orden	Cár- cel	Ins- truc- ción pri- maria	Ins- truc- ción pri- maria	Ins- truc- ción pri- maria	
Hombres	478	26	71	—	152	99	48 78	45	66	1063
Mujeres	377	—	66	86	—	—	25 24	46	50	674
Total	855	26	137	86	152	99	73 102	71	116	1737

Fuente: Querétaro. El Inspector General, Ángel M. Domínguez
(AHQ, Hemeroteca. *La Sombra de Arteaga*, 5 de enero de 1885).

Tabla 2.

	Capital						Cañada y Hércules	Santa Rosa	Pueblito	Total
	Escue- las pri- marias	Escue- las de adultos	Aca- demia de dibujo	Con- serva- torio de música	Escue- las de tercer orden	Cár- cel	Ins- truc- ción pri- maria	Ins- truc- ción pri- maria	Ins- truc- ción pri- maria	
Hombres	602	33	110	—	152	60	64 130	51	70	1272
Mujeres	597	—	50	59	—	—	39 99	52	55	951
Total	1199	33	160	59	152	60	103 229	103	125	2223

Fuente: Querétaro. El Inspector General, Ángel M. Domínguez
(AHQ, Hemeroteca. *La Sombra de Arteaga*, 13 de junio de 1885).

Tabla 3.

	Capital						Cañada y Hércules	Santa Rosa	Pueblito	Total
	Escue- las pri- marias	Escue- las de adultos	Aca- demia de dibujo	Con- serva- torio de música	Escue- las de tercer orden	Cár- cel	Ins- truc- ción pri- maria	Ins- truc- ción pri- maria	Ins- truc- ción pri- maria	
Hombres	464	20	80	—	127	82	53 65	31	35	957
Mujeres	518	—	30	40	—	—	39 61	28	68	784
Total	982	20	110	40	127	82	92 126	59	103	1741

Fuente: Querétaro. El Inspector General, Ángel M. Domínguez
(AHQ, Hemeroteca. *La Sombra de Arteaga*, 23 de noviembre de 1885).

Tabla 4. Asistencia durante el mes de septiembre de 1870.

Nombre de las escuelas	Niñas	Niños	Adultos	Total
La Cruz	372	570	–	942
Carmelitas	472	510	–	982
San Sebastián	513	381	240	1,134
Academia	393	385	–	778
Santiago	–	3,388	718	4,106
	1,750	5,234	958	7,942

Fuente: AHQ, Hemeroteca. *La Sombra de Arteaga*, 16 de octubre de 1870.

de los alumnos por asistir a ellas; segundo, que muchos padres de familia requerían de la ayuda de sus hijos en las labores del campo u otras actividades; tercero, que, en el caso de las mujeres, no se reconocía la importancia de su educación, al menos no como en el caso de los hombres (quienes cursaban más materias y con mayor profundidad), con lo cual disminuía su asistencia, y cuarto, que los profesores no estaban lo suficientemente preparados para impartir docencia: había casos, incluso, en que apenas sabían leer y escribir. Todo esto hacía que creciera la necesidad de una mejor formación de profesores. De ahí la importancia de la Escuela Normal. Además, los informes de los profesores daban cuenta de la situación de las escuelas.

REGLAMENTO PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN Y LA SITUACIÓN LABORAL DE LOS PRECEPTORES

Debido a la difícil situación por la que pasaba la educación en el estado, el general Antonio Gayón, gobernador constitucional del Estado de Querétaro, buscando reglamentar el artículo 9º de la ley del 29 de diciembre de 1877, con el fin de conseguir que fuera un hecho la instrucción pública, publicó un decreto (*La Sombra de Arteaga*, 20 de enero de 1885) dividido en dos artículos. El primero trataba de los alumnos, decía que los prefectos y sub-prefectos, por medio de los guarda-cuarteles y ayudantes en sus respectivas demarcaciones, formarían el 1º de enero de cada año un padrón

de los niños y niñas que estaban obligados a asistir a la escuela. Para ello el papel de los guarda-cuarteles era de suma importancia. No se trataba —en ese sentido— de si querían ir o no a la escuela: tenían que hacerlo.

Los datos personales que contenía el padrón eran: nombre del niño o niña, el del padre o persona que lo tuviera a su cargo, calle y número de su casa, así como el nombre de la escuela a donde concurriera o fuera a concurrir en el próximo año escolar. Estos datos eran enviados al gobierno y a la Junta de Caridad, o bien al ayuntamiento a cuyo cargo estuviera la instrucción.

El control que se llevaba era riguroso, ya que, pasados los primeros quince días de la apertura de las escuelas, los preceptores tenían que remitir a su respectiva prefectura o sub-prefectura, y al inmediato superior de quien dependieran, la información acerca del número de matriculados, así como de los que se daban de baja y posteriormente se daban nuevamente de alta; además tenían que informar semanalmente los alumnos que no asistían. Esto muestra cuán rigurosa era la asistencia a la escuela. No se olvide el papel de los guarda-cuarteles al respecto: ellos y sus ayudantes tenían la obligación de vigilar que los niños y las niñas se inscribieran y concurrieran a la escuela, por lo que podían exigirles la constancia de estar matriculados, y en caso de que no la presentaran daban aviso al prefecto o al sub-prefecto. La constancia era la boleta de inscripción a la escuela. En su reverso, el preceptor anotaba mensualmente las inasistencias y la calificación de la conducta del alumno.

Ningún alumno podía cambiarse de escuela pública si no contaba con el permiso del comisionado de instrucción en el Distrito del Centro, o de los prefectos o sub-prefectos en los demás distritos en el estado. La razón que se argüía era que al estar en la misma escuela, el alumno obtendría un mejor aprovechamiento y, al mismo tiempo, se buscaba erradicar las inasistencias escolares. Para ello, los prefectos y sub-prefectos estaban obligados a cuidar la observancia de esta ley: “obligar a los niños y niñas a que se matriculen; hacerlos concurrir a las escuelas, para cuyo fin podrán

imponer las penas que señala el artículo 9º de la ley de instrucción pública, en vista de los datos que les suministren los padrones, los avisos de los preceptores, guarda-cuarteles y ayudantes, y los que les faciliten los comisionados de instrucción” (*La Sombra de Arteaga*, 20 de enero de 1885).

El segundo artículo trataba de los preceptores, y fue una forma de estimular a los posibles interesados en estudiar en la Escuela Normal. En particular se reformó la fracción V del artículo 43 de la Ley de Instrucción Pública. A partir de ello, el preceptor obtenía algunos beneficios, ya que se le reconocían los años de servicio, sin embargo, no eran solo los años, sino –sobre todo– los resultados que hubiera obtenido. Es por ello que a quien presentara seiscientos alumnos que hubieran terminado su instrucción primaria, la Legislatura del Estado lo jubilaba con el goce de la mitad del sueldo que había disfrutado, o bien del último que hubiera tenido, si es que no estaba en servicio, de acuerdo al presupuesto de egresos respectivo. Y si presentaba mil alumnos, bajo los mismos términos, la jubilación sería de todo el sueldo. Para corroborar el número de alumnos, había un jurado, el cual, además de anotar en el libro de actas el número de alumnos que hubiera concluido su instrucción primaria, debía extender al preceptor un certificado que se remitiría al gobierno para su publicación, sin cuyo requisito no tendría valor dicho documento, cuando se hiciera el cómputo del número de alumnos.

Además, al preceptor de cualquier escuela del Estado que entregara anualmente el mayor número de alumnos que hubieran terminado la primaria, el gobierno le daría una mención honorífica y cien pesos de premio. Esto se llevaría a cabo de manera anual, a partir de 1879 (un año después de la publicación de este decreto), conforme al presupuesto de egresos. Sin embargo, el objetivo no era solamente reconocer al preceptor, la idea era que sirviera “como justa recompensa del Preceptor [y] estímulo para el mejor desempeño de su encargo y cumplimiento a la vez de su deber [...] en cuanto sea posible en el importante ramo de la instruc-

ción primaria” (*La Sombra de Arteaga*, 20 de enero de 1885). Estos atractivos económicos no los tenían todos los trabajos, por lo que es probable que fuera un aliciente más para estudiar la Normal.

El decreto tiene fecha del 7 de diciembre de 1878. Lo firmaron en el Palacio de Gobierno, José María Rivera, diputado presidente; Luis G. Pastor, diputado secretario, y Manuel J. Álvarez, diputado secretario suplente. Y como cualquier documento oficial, se mandó imprimir, publicar, circular y dar su debido seguimiento. Al final están las firmas del gobernador, Antonio Gayón, y de José M. Esquivel, secretario interino. Posteriormente lo dio a conocer el periódico oficial *La Sombra de Arteaga*, el 20 de enero de 1885.

Por otra parte, volviendo a los datos estadísticos que refieren el número de alumnos que asistían a la escuela, hay que considerar la población tanto de la ciudad y sus suburbios como del estado en general. En el primer caso, según el periódico oficial del gobierno, la población de la ciudad, a principios de ese año (febrero de 1885) era de 40,000 habitantes (contando sus suburbios: Cañada y Hércules, Santa Rosa y el Pueblito), mientras que el censo del mismo año, pero a finales (octubre de 1885), arrojaba una población de 64,733. Esta desproporción en los datos se debe a que muchas veces se publicaban los datos anteriores, sin tomar en cuenta los últimos cambios; de ahí que consideremos al segundo como dato más confiable. Por su parte, respecto de la población del estado, el censo de marzo de 1880 (no encontramos información del año 1885), arrojó un total de 192,317 habitantes.

En 1880 el Estado atendía (según el informe oficial) a 7,451 alumnos en establecimientos públicos; mientras que a las 50 escuelas particulares que había en la ciudad, en ese mismo año, asistían 1,076 alumnos. Esto nos da una idea del número de alumnos que había en la ciudad que requerían profesores y, en consecuencia, de la necesidad de la Escuela Normal.

Hay que considerar, sin embargo, respecto del alto número de asistencia en 1870, que esto no se daba en todo el estado; de hecho, en la mayoría de los seis distritos la situación era muy mala. Así

lo indica el informe que publicó el periódico oficial del gobierno, respecto de la prefectura del distrito de Amealco.

PREFECTURA DE AMEALCO. Lamentable estado en que se encuentra la instrucción pública en este distrito. La instrucción primaria ha estado cargada a los ayuntamientos, y estos apuraron sus esfuerzos para plantear [sic] escuelas en todos los pueblos, haciendas y ranchos del distrito, consiguiéndose que los padres de familia contribuyeran a formar un fondo que se distribuyera proporcionalmente entre todos los preceptores según sus sueldos, pero esto debía basarse en la construcción personal impuesta por el decreto número 78 del 7 del presente mayo, y como ésta no está reglamentada, ni nada se ha podido esperar de los fondos municipales, ni menos en la municipalidad de Huimilpan, ha quedado sin efecto esta providencia.

Se ha encargado también la instrucción primaria a juntas especiales de este nombre, escogiendo personas de mayor inteligencia y filantropía, pero han tropezado también con muchas dificultades, originado todo de la escasez de recursos pecuniarios, de manera que sólo existen en esta cabecera dos escuelas, una de cada sexo, bajo la dirección de preceptores que inspiran alguna esperanza en el adelanto, notándose ya algunos, cuya pequeñez se debe a la carestía de elementos absolutamente necesarios para progresar, como son libros, papel, plumas, &.

Concurren a la escuela de niños ciento cuatro y está metodizada a la manera siguiente: los niños que saben leer y escribir con alguna regularidad, estudian Ortología por Sierra y Roso, Elementos de Gramática Castellana por Quiroz, Aritmética Comercial por Galván, Compendio de la Historia Sagrada por Fleuri, y la doctrina cristiana por el padre Ripalda; además de que escriben diariamente y practican la contabilidad de la manera que se puede.

En el Establecimiento de niñas concurren treinta y sólo se instruyen en lectura, escritura, principios de aritmética por los mismos autores que los niños, y además se les enseñan costuras.

La fatalidad que más pesa sobre la instrucción y que es el origen del atraso, es la falta de pagos a los preceptores, pues no teniéndose capitales, ni réditos destinados a este ramo, sólo se cuenta con las rentas que últimamente le han asignado las leyes, cuyos fondos

aún no se comienzan a recaudar en forma, de manera que dichos preceptores carecen de lo muy necesario para subsistir, porque los prorrates que reciben no pasan de veinticinco o treinta por ciento sobre sus sueldos, y siendo estos tan cortos lo son por consiguiente los expresados prorrates.

Últimamente se ha nombrado la Junta de Instrucción pública que establece el decreto número 75 de 17 de abril último [1872], la que de preferencia se ha dedicado a estar al tanto del estado que guarda la recaudación de los fondos destinados a la instrucción, y al efecto se ha pedido informe al receptor de rentas, principalmente sobre el subsidio de instrucción primaria nuevamente decretado, y se cree que si el cobro de estas rentas se hace con precisión y regularidad, muy pronto saldrá la desgraciada instrucción del abatimiento en que yace, se remediarán los males expresados y se obtendrán mejores resultados.

Este es el pequeño bosquejo que ha podido hacerse sobre el estado que guarda la instrucción pública primaria de este distrito.

Villa de Amealco, mayo 29 de 1872. — Rafael Velarde. [AHQ, Hemeroteca. *La Sombra de Arteaga*, 28 de julio de 1872].

Como se puede observar, antes del decreto del 7 de diciembre de 1878, el pago de salarios a los profesores era crítico. Los responsables, ya fueran los padres de familia o las juntas especiales, no lograban recaudar sus sueldos y, cuando podían hacerlo, el monto era insuficiente; además, se daba con retrasos considerables.

Aunado a lo anterior estaba el problema del número de escuelas. En el caso de Amealco, dice el informe que solo existían dos escuelas, una de niñas y otra de niños, con 104 alumnos en total, bajo la conducción de “preceptores que inspiran alguna esperanza en el adelanto” (*La Sombra de Arteaga*, 28 de julio de 1872). Esto muestra el grado de preparación de los preceptores de estas escuelas y la necesidad de contar con una Escuela Normal.

Además estaba el problema de la “carestía de elementos absolutamente necesarios para progresar, como son libros, papel, plumas” (*La Sombra de Arteaga*, 28 de julio de 1872). Por último, más allá de las materias que cursaban los niños: ortología (materia

en la que aprendían a hablar correctamente), gramática castellana, aritmética comercial, historia sagrada (desde un sentido teórico) y doctrina cristiana (en un sentido práctico), y del hecho de que “escribían diariamente y practicaban la contabilidad de la manera en que se podía” (*La Sombra de Arteaga*, 28 de julio de 1872), aun así, el informe dice que “sabían leer y escribir con alguna regularidad” (*La Sombra de Arteaga*, 28 de julio de 1872). Esto muestra que las materias no reflejaban –al menos no necesariamente– el adelanto de los alumnos. De ahí la importancia de contrastar las materias con los informes que daban los inspectores, o incluso los mismos profesores.

En el caso de las niñas la situación era peor, ya que al “Establecimiento de niñas [concurrían] treinta y sólo se [instruían] en lectura, escritura, principios de aritmética por los mismos autores que los niños, y además se les [enseñaba] costuras” (*La Sombra de Arteaga*, 28 de julio de 1872). Esto nos habla de la diferencia que había en ambos sexos, tanto en la cantidad de alumnos que acudían a las escuelas como en lo que aprendían.

EN BUSCA DE UN ESPACIO PROPIO

Como hemos visto, la Escuela Normal tenía un enorme reto. Sin embargo, no contaba con un espacio propio, ya que al formar parte del Colegio de San Luis Gonzaga (que era particular) estaba supeditada a la organización de este. Por ello se pensó en un nuevo lugar para ubicarla. El lugar escogido fue el que tenía la llamada Academia de San Fernando (Escuela de Bellas Artes), que estaba en la esquina de la calle de la Academia y la del Serafín (hoy Juárez e Independencia).

Mientras esto sucedía, se le hicieron algunos arreglos al edificio del Colegio de San Luis Gonzaga, por lo que se vio en la necesidad de cambiar de lugar. Y como la Escuela Normal todavía formaba parte de él, pues también se tuvo que mudar (junto con dicho colegio). El lugar al que se cambió estaba ubicado en la calle de Mal-fajadas número 10 (hoy Independencia número 50) (ver figura 4).



Figura 4. Edificio que ocupó el Colegio de San Luis Gonzaga y la Escuela Normal para Profesores de ambos sexos (Independencia número 50).

Fotografía: José Martín Hurtado Galves.

Posteriormente se dio a conocer que la Escuela Normal se cambiaría –por fin– al edificio de la Academia (ver figura 5). Esto ocurrió el 16 de septiembre de 1892. Con ello, la Escuela Normal no solo lograba tener un edificio propio, sino también, y mucho más importante, se separaba del Colegio de San Luis Gonzaga e iniciaba una vida propia.

Con el paso de los años llegaría a ocupar otros dos edificios más: en la Bajada de Guadalupe número 17 (hoy Pasteur número 24 Norte, ver figura 6), y calle del Placer de las Capuchinas (hoy Hidalgo número 48, ver figura 7), hasta llegar a sus actuales instalaciones en la colonia Vista Alegre (San Mateo s.n., ver figura 8). Es la Normal más antigua del estado de Querétaro. Su nombre actual es Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera”.



Figura 5. Primer edificio que ocupó la Escuela Normal para Profesores de ambos sexos, ya separada del Colegio de San Luis Gonzaga (Juárez esquina Independencia).

Fotografía: José Martín Hurtado Galves.



Figura 6. Casa que ocupó la Escuela Normal para Profesores de ambos sexos, a principios del siglo XX (Pasteur número 24 Norte).

Fotografía: José Martín Hurtado Galves.



Figura 7. Edificio que ocupó la Escuela Normal del Estado, de 1907 a 1975 (Hidalgo número 48).

Fotografía: José Martín Hurtado Galves.



Figura 8. Edificio que ocupa actualmente la Escuela Normal del Estado de Querétaro, a partir de 1975 (San Mateo S/N Col. Vista Alegre).

Fotografía: José Martín Hurtado Galves.

LOS PRIMEROS EXÁMENES PROFESIONALES

El primer alumno que se tituló como profesor de Instrucción Primaria de Primera Clase en la Escuela Normal fue Francisco Torres, en 1887. La escuela tenía poco más de un año de existencia, ya que –como se ha visto– en sus inicios dependió del Colegio de San Luis Gonzaga (de 1885 a 1892).

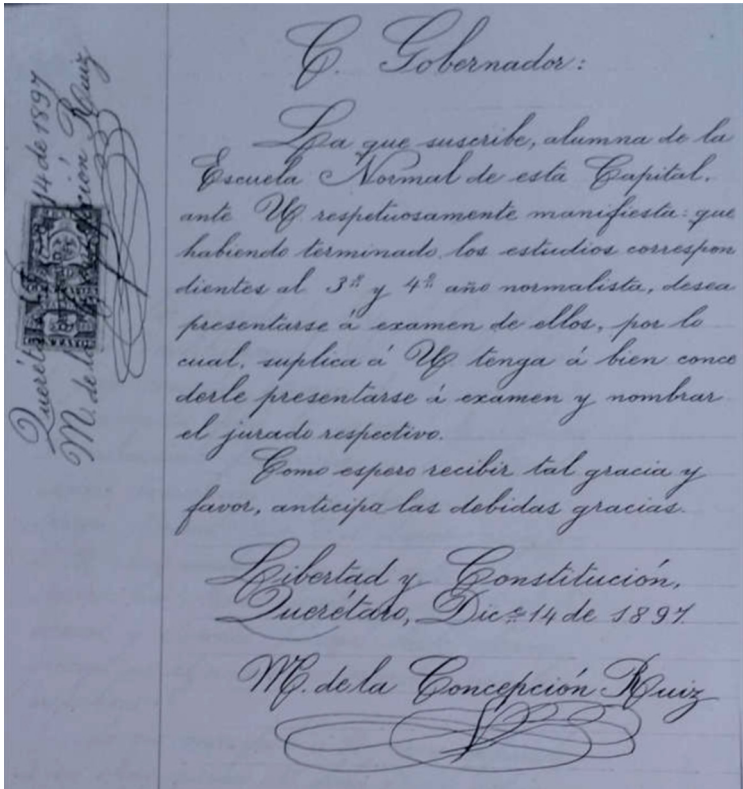


Figura 9. Carta de la estudiante normalista María de la Concepción Ruiz, dirigida al gobernador, solicitando apruebe su examen para ser profesora de educación primaria. El Gobernador lo autorizó y nombró como sinodales a los profesores José María Carrillo y Luis G. Balvanera y a la señorita Juana Nieto.

Fuente: AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, Sección 3ª Instrucción, año 1897, c. 3, Exp. 359, f. 3f.

El procedimiento que se seguía para que se titularan los egresados de la Escuela Normal era el siguiente: una vez concluidos los estudios de la carrera, el alumno escribía una carta al gobernador del Estado, solicitándole se le aplicara el examen profesional; como lo hizo María de la Concepción Ruiz en 1897 (ver figura 9).

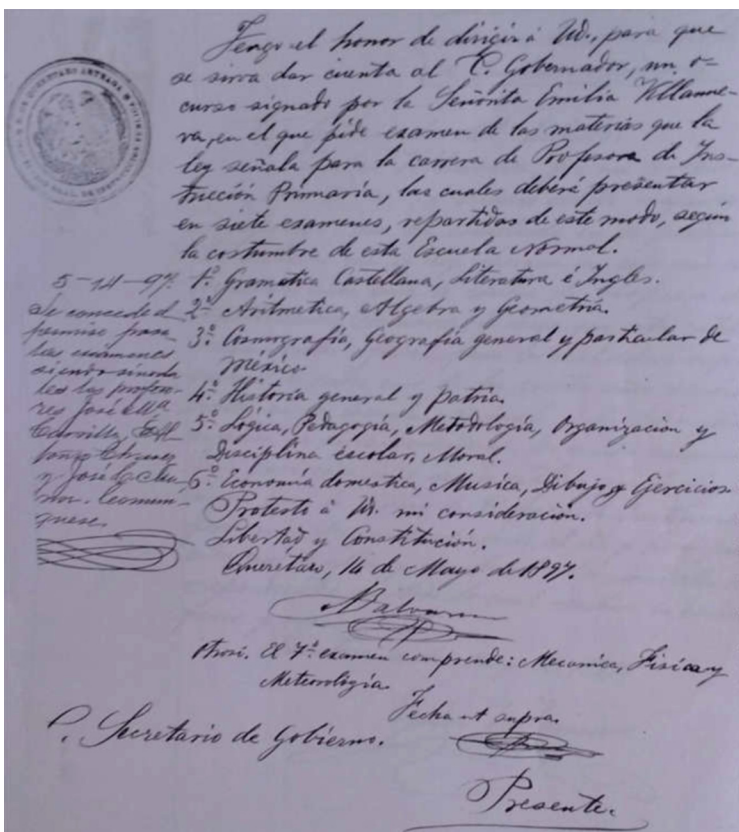


Figura 10. Oficio en donde Andrés Balvanera da a conocer las materias de que constaba el examen para obtener el título de Profesor de Instrucción Primaria [de primera clase], año 1897.

Fuente: AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, Sección 3ª Instrucción, año 1897, c. 2, Exp.259, f. 1f.

Una vez aprobada la solicitud, el inspector de Instrucción Primaria (que era Andrés Balvanera) tenía que informar de la solicitud al secretario de Gobierno, dándole a conocer, además, las siete materias que debería presentar la sustentante (ver figura 10), como a continuación se transcribe:

Tengo el honor de dirigir a Ud. para que se sirva dar cuenta al C. Gobernador un ocurso signado por la Señorita Emilia Villanueva en el que pide examen de las materias que la ley señala para la carrera de Profesora de Instrucción Primaria, las cuales deberá presentar en siete exámenes, repartidos de este modo, según la costumbre de esta Escuela Normal.

1° Gramática Castellana, Literatura e Inglés.

2° Aritmética, Álgebra y Geometría.

3° Cosmografía, Geografía general y particular de México.

4° Historia general y patria.

5° Lógica, Pedagogía, Metodología, Organización y Disciplina escolar, Moral.

6° Economía doméstica, Música, Dibujo y Ejercicios.

Protesto a Ud. Mi consideración.

Libertad y Constitución.

Querétaro, 14 de Mayo de 1897.

[Rúbrica]

Otrosí. El 7° examen comprende: Mecánica, Física y Meteorología.

Fecha et supra

C. Secretario de Gobierno [Rúbrica]

Presente.

Sobre el oficio anterior hay que considerar que, desde el 5 de noviembre de 1889, el gobierno del Estado había nombrado a Andrés Balvanera como inspector de Instrucción Primaria Pública. De ahí que fuera él quien certificara el examen (ver figura 11).

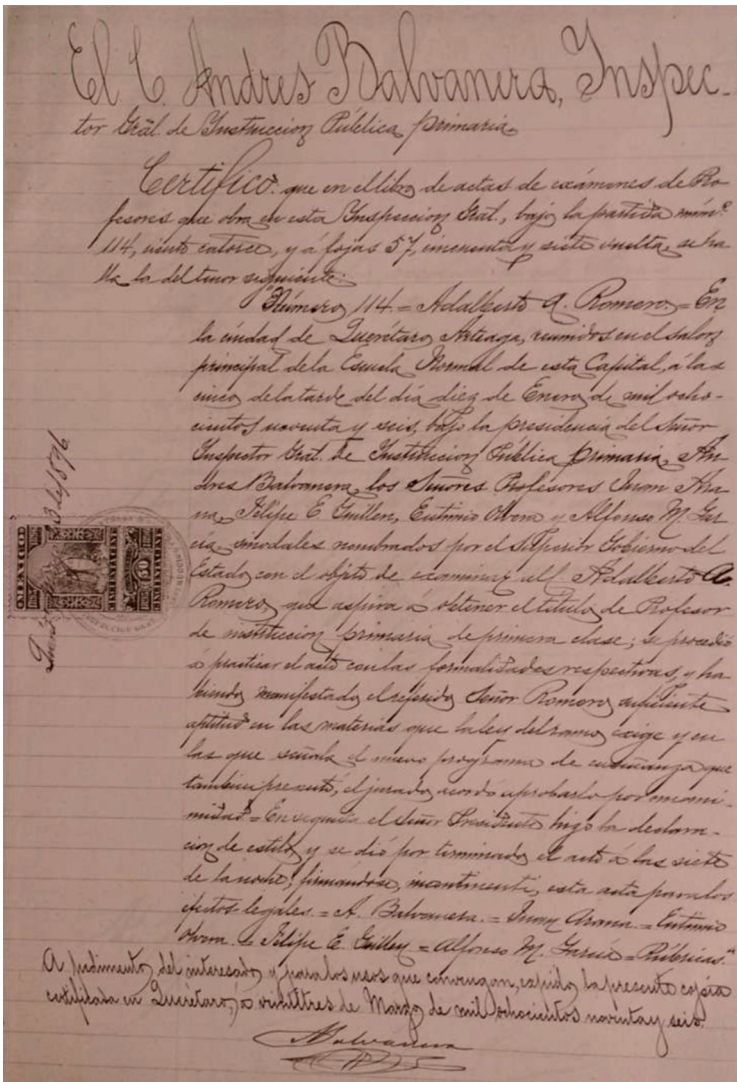


Figura 11. Certificación de examen de profesor que hace Andrés Balvanera, inspector de Instrucción Pública Primaria, año 1896.

Fuente: AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, Sección 3ª Instrucción, año 1896, c. 1, Exp. 35, f. 9f.

ANDRÉS BALVANERA NOMBRA DIRECTOR DE LA ESCUELA NORMAL A SU HIJO LUIS G. BALVANERA

Andrés Balvanera, ya como inspector de Instrucción Primaria Pública, nombró a su hijo, el profesor Luis G. Balvanera, como nuevo director de la Escuela Normal. Una de sus primeras acciones fue establecer que durante las fiestas patrias se diera un ciclo de conferencias patrióticas, alusivas a dichos festejos, las cuales debían darse a preceptores y alumnos, con el fin de instruirlos e inculcarles el amor a la patria.

EL ESFUERZO DE ANDRÉS BALVANERA POR MEJORAR LA EDUCACIÓN ERA CONSTANTE

En 1896, Andrés Balvanera propuso que en la Escuela Normal se impartieran clases de inglés a profesores y alumnos (ver figura 12).

Además de las clases que se impartían, se elaboraban algunos libros de texto y materiales didácticos (mapas y textos biográficos, entre otros). Esto era reconocido por la sociedad y la misma escuela, la cual premiaba a sus autores y creadores. Todos estos textos y materiales estaban de acuerdo al método pedagógico de aquellos días: el *sistema objetivo*, con el cual se buscaba privilegiar la reflexión en los alumnos. El mismo Andrés Balvanera propuso que se llevara a cabo el *catequismo socrático* (ver figura 13).

Acerca de la enseñanza decimonónica se ha sostenido —de manera insistente— que era verbalista, dando a entender con ello que era casi irracional; sin embargo, esta idea no se puede aplicar a toda la educación de aquella época, ya que había otras maneras de enseñar. A continuación, algunos de los métodos que se aprendían y utilizaban en aquella época.

MÉTODOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS DURANTE EL PORFIRIATO

La afirmación de que la enseñanza en escuelas de primeras letras durante el Porfiriato era tradicionalista, entendiéndose por dicho término una repetición insustancial (no crítica) por parte del alumno, ha conducido a la creencia generalizada de una serie de mitos al respecto. Así, se ha sostenido que los alumnos se dedicaban a

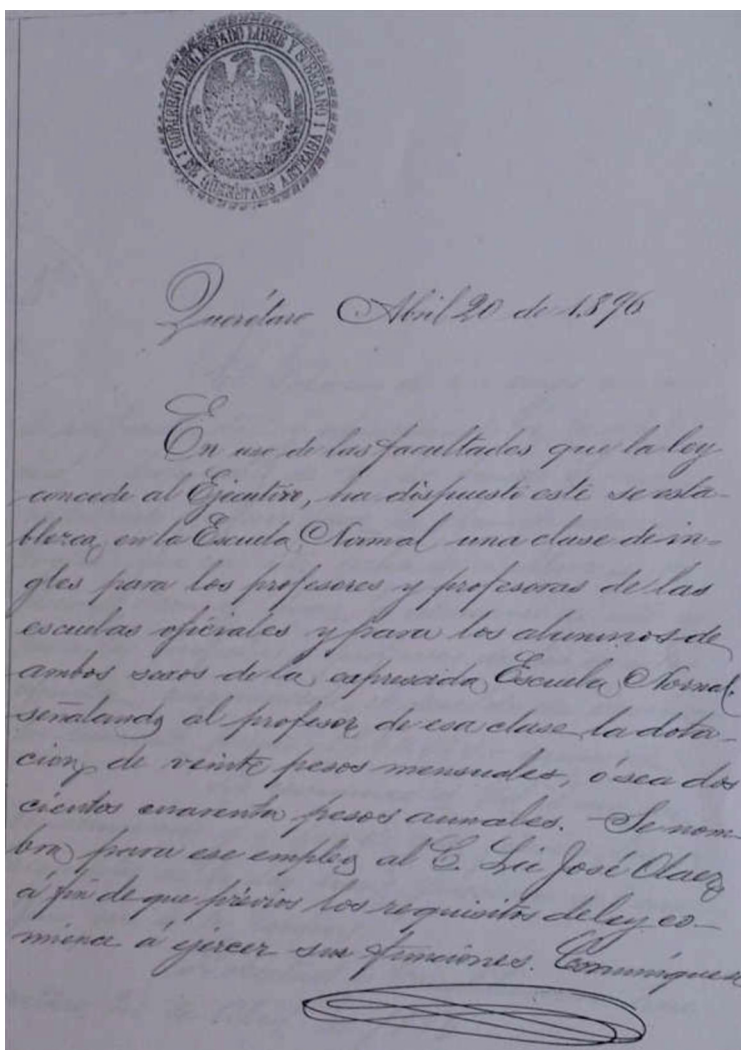


Figura 12. Andrés Balvanera propone que en la Escuela Normal se impartan clases de inglés tanto a profesores como a alumnos.

Fuente: AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, Sección 3ª Instrucción, año 1896, c. 1, Exp. 89, f. 1f.

ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE GUAYMAS
1857

Año 395

Para uniformar mejor la enseñanza en las escuelas oficiales y principales me he acordado en algunas de las sesiones de la junta de Profesores tener a bien acordar de lo que se trata en la tarde del sábado 25 del que entra, que los próximos exámenes de fin de año y de fin de curso así como los sucesivos se verifiquen de acuerdo al fin y modo del catequismo socrático, por lo tanto de lo que me he acordado en particular es que con objeto de que se vea el efecto de este método para su conocimiento y a efecto de que si no bien lo tiene se figure las sus aprobaciones.

Protesto a Dios mis conciencias.
Andrés Balvanera
Guaymas, 28 de Setiembre de 1894.

Al Sr. del Despacho de Instrucción.
Presente

Figura 13. Andrés Balvanera propone el catequismo socrático.

Fuente: AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, Sección 3ª Instrucción, año 1897, c. 3, Exp. 331, f. 1f.

repetir de manera memorística, utilizando la cartilla moral del padre Ripalda, o incluso la del padre Fleuri. Ideas como estas —entre otras afirmaciones que rayan en la generalización apresurada— parten de una mirada superficial del fenómeno educativo, ya que, si bien es cierto que se practicaba el memorismo, esto no era una regla general: había maestros que utilizaban otros métodos de enseñanza, clasificados en analíticos y sintéticos. De esto dio cuenta Enrique C. Rébsamen, en 1905.

Métodos analíticos

1. *Acromático o recitativo*. Es cuando solamente el maestro habla. El alumno se limita a poner atención. Para ello se requiere que esté en silencio, atendiendo a lo que dice el profesor. Llama la atención el primer nombre que Rébsamen le da a este método: “acromático”. Probablemente tomó en consideración que dicho término hace referencia a que ‘acromático’, en óptica, refiere a un cristal que puede transmitir una luz blanca, sin descomponerla en sus colores constituyentes. Esto, aplicado en la educación, se puede entender como aquella “luz” blanca que solo tiene el profesor; una luz que no se descompone, que pasa tal como es: en ese sentido, el alumno solo tiene que aprenderla. Así, el maestro es quien ‘da luz’ a sus alumnos.
2. *Erotemático o interrogativo*. Se llama así al método en que se enseña interrogando. Las interrogaciones no están dadas de antemano: el profesor debe ir guiando al alumno a partir de que este sea capaz de explicar aquello que se le pregunta. Al respecto, hay que considerar que el prefijo de la primera definición, “ero-”, indica la primera persona de futuro imperfecto del verbo ‘ser’ o ‘estar’ en latín: “yo seré/yo estaré” (en latín las seis formas verbales [1ª, 2ª y 3ª persona en singular y 1ª, 2ª y 3ª persona en plural] en futuro imperfecto son: *ero, eris, erit; erimus, eritis, erunt*). Así “erotemático” indica aprender para el futuro: *ero* = yo en el futuro, y temático = relacionado con una idea o aprendizaje específico.

Métodos sintéticos

3. *Catequístico o interlocutivo*. Este método es parecido al anterior, ya que ambos comparten la idea de preguntar al alumno; sin embargo este, el catequístico o interlocutivo, parte de la idea de que lo que responde el alumno ya está dado previamente. Así, el alumno debe repetir de memoria unas respuestas ya dadas. Además, de ninguna manera se pueden modificar las respuestas. Este método —hay que subrayarlo— fue el más utilizado en las escuelas de primeras letras, y es el que suele citarse, de manera despectiva, como si hubiera sido el único durante el Porfiriato.
4. *Narrativo*. Si se obliga al alumno a referir un párrafo o capítulo de una “materia larga”, aprendida de antemano, entonces el método es el narrativo. Como se puede observar, es muy parecido al anterior. La diferencia está en que en este se obliga al alumno a repetir textos largos (párrafos o capítulos). Así, lo que se privilegia no es solo el conocimiento (la respuesta), sino —sobre todo— la capacidad de retención memorística: el alumno que podía recordar más, de manera exacta, era el mejor de la clase. Se partía de la idea de que si se recordaban textos largos se podía, de alguna manera, hablar con mayor propiedad del autor y de lo que éste decía. En suma: se podía dar referencia de él y de su obra con mayor propiedad y profundidad.
5. *Racional*. Si a la referencia que se hace del autor y de su obra se acompaña el análisis y los razonamientos del alumno, entonces el método es el racional. Este era el método que proponía Rébsamen. A través de su aplicación se puede demostrar que existía el interés por hacer que el alumno diera su punto de vista y no se quedara solamente con lo dicho en el texto.

Hasta aquí los cinco métodos que distinguía el pedagogo Enrique C. Rébsamen, aunque añadía uno más (sin incluirlo en el cuadro sinóptico en el que exponía los cinco anteriores): si la enseñanza era práctica o intuitiva, el método era *popular*.

A partir de lo anterior se comprende que es erróneo referir un solo método, el *memorístico*. En todo caso, tendríamos que ver

no solo los métodos que se utilizaban, encasillándolos en una sola forma de enseñanza, sino también estudiar el *por qué* (justificación) y *para qué* (propósito) del uso de cada uno de ellos; es decir, comprenderlos dentro de su propio contexto y, en ese sentido, valorarlos como una forma de aprendizaje más en la historia de la educación en nuestro país. Una forma de hacerlo es considerar que cada uno perseguía objetivos diferentes, por lo que habría que investigar las implicaciones que provocaba, ya que no era solo la enseñanza del profesor lo que estaba en juego, sino también, y muy importante, el aprendizaje del alumno.

Además de los métodos anteriores, existía uno llamado *anecdótico*. Este fue publicado por Justo Sierra, en el texto *Primer año de historia patria*. Lo editó la casa editorial de la viuda de Ch. Bouret, en 1894 (en el mismo año se publicó el segundo libro dirigido a alumnos de los grados tercero y cuarto). Cabe mencionar que era utilizado por los profesores de escuelas de primeras letras en Querétaro.

Su publicación, sin embargo, no fue bien vista por todos los ciudadanos, ya que veían en él una pedagogía anticuada, además de una postura antipatriota por parte del autor. De ahí que el periódico *La Gaceta del Gobierno*, periódico oficial del Estado de México (el director del periódico era Antonio de la Peña y Reyes), en su edición del miércoles 3 de enero de 1894, publicó un artículo en el que el periodista Victoriano Pimentel defendía a Justo Sierra. Para ello analizó el segundo libro, comparándolo con el primero. Dijo que había leído el libro con verdadera fruición. Su texto es una apología tanto del libro como del autor.

El segundo libro era complemento del primero. En él, decía el articulista,

se contiene toda la enseñanza que, en materia de Historia patria, debe darse a los alumnos de tercero y cuarto años, en la escuela primaria elemental. En otros términos, contienen los conocimientos que está obligado a adquirir todo mexicano, con relación a la vida política de

su Patria, según los deseos de nuestros Congresos de instrucción, convertidos en ley por lo que respecta al Distrito y territorios Federales [*La Gaceta del Gobierno*, 3 de enero de 1894].

Como puede observarse, habla de *toda* la enseñanza que deberían tener los alumnos de tercero y cuarto, así como todos los mexicanos. Esta idea de *totalidad* buscaba que los mexicanos no solo lo fueran, sino que lo sintieran.

Respecto a los elementos dignos de elogio que tenía el segundo libro, seguía el articulista, resalta que contenía los retratos de Napoleón I, Fernando VII, Hidalgo, Morelos, Mina, Guerrero, Iturbide, Santa Anna, Gómez Farías, de los alumnos del Colegio Militar “muertos gloriosamente en la defensa de Chapultepec” (*La Gaceta del Gobierno*, 3 de enero de 1894), de Comonfort, Degollado, Juárez, Ocampo, Lerdo de Tejada (Miguel), Napoleón III, Bazain, Maximiliano, Lerdo de Tejada (Sebastián) y Porfirio Díaz. Y seguía:

[...] en general, son muy buenos esos retratos, pero tienen, además, el mérito de ir acompañados de inscripciones, que en brevísimas palabras dan ideas del personaje a que se refieren, ya por los hechos más culminantes de éste, ya por el rasgo característico de su personalidad moral [*La Gaceta del Gobierno*, 3 de enero de 1894].

La idea de mostrar imágenes de lo que se hablaba, en este caso de los personajes, era propia de la época; había sido introducida por Enrique Rébsamen. Hoy quedan algunas reminiscencias, un ejemplo de ello es cuando los profesores piden a sus alumnos que compren láminas de tal o cual tema.

Pero veamos qué es lo que decían los pies de las imágenes mencionadas en el artículo periodístico en cuestión:

Fernando VII.- Rey de España.- Se sublevó contra su padre y el favorito Godoy, se entregó a los franceses, que lo tuvieron preso en Francia, y regaló su corona a Napoleón.- De aquí provino el levantamiento de España.- Españoles y mexicanos lo adoraban en 1808.- Era un malvado.

Nótese el juicio de valor: “Era un malvado”.

Santa Anna.- Es el representante genuino del antiguo ejército.- se pronunció contra España, contra Iturbide, y llegó a ser cuatro veces presidente en el espacio de 20 años; se pronunció por todos los sistemas y hasta contra sí mismo; era el verdadero árbitro del país.- Mal general y bravo soldado, derrotó a los invasores en Tampico (1828) y luchó con los franceses (1838). Fue un patriota.

De vuelta el juicio de valor: “Fue un patriota”.

Ocampo.- Entregado desde joven a los estudios filosóficos, por ellos fue liberal y reformista. Fue varias veces ministro y era esencialmente bueno. Murió mártir de su causa.- Es un santo de la República.

Aquí el término es excesivo: “Es un santo de la República”.

Y continúa el articulista:

Al pie del retrato de Napoleón III, se leen estas significativas frases, que, como otras muchas, han de impresionar vivamente a los alumnos:

Sobrino del primer Napoleón. Conquistador, luego presidente de la república francesa, y al fin emperador. Hombre de vasta inteligencia y que confundió la política con la fantasía. Por eso inventó una monarquía en México. En castigo de este crimen perdió el trono y murió en el destierro, después de la lucha entre Alemania y Francia.

En este caso, nótese la idea de “castigo” que se le imputa a Napoleón III.

Respecto a la imagen de un “charro mexicano a caballo”, el articulista decía de su “preciosa inscripción” lo siguiente:

Un guerrillero.- Tipo de soldado irregular formado en nuestras revoluciones, solía ser un bandido o un héroe.

Nótese la idea del charro mexicano, guerrillero de nuestras revoluciones: “bandido o héroe”.

Por último, el articulista defiende la postura de Justo Sierra respecto de Agustín de Iturbide. Para ello cita una frase del libro:

Iturbide cometió errores y faltas irreparables; pero prestó un servicio inmenso a la Patria; la República no fue generosa poniéndolo fuera de la ley, aunque tal vez esto fue necesario. Lo que no fue un acto

bueno fue su muerte, era inocente, puesto que no conocía la ley. La República fue injusta.

Termina el articulista diciendo:

Si algún verdadero lunar contiene este precioso texto, en cambio ¡cuántas ventajas, ¡cuánta utilidad!, ¡cuántas grandezas! El lunar se corregirá, si lo hay, tan luego como lo señalen los doctos, y quedará en pie ese preciosísimo auxiliar de los maestros mexicanos, con sus narraciones siempre vivas, animadas, importantísimas; sus apreciaciones justas y elevadas, su criterio sano y sin pasión, y, sobre todo, con el profundo amor patrio que rebosa por todas partes y que hace del libro lo que quiso el autor que fuera: “¡el libro del patriotismo!”. Después de haber recorrido con creciente placer sus bellas páginas, y teniéndolo aún con cariño entre las manos, no pudimos menos de exclamar: ¡qué grande será la República cuando todos los mexicanos hayan aprendido este libro!

LA ACADEMIA DE PROFESORES EN SERVICIO Y LOS PROBLEMAS A LOS QUE SE ENFRENTABAN

Como hemos visto, había varios métodos para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de primeras letras durante el Porfiriato, mismos que —en el caso de Querétaro— se aprendían en la Escuela Normal. Con ello se buscaba unificar la instrucción primaria, a partir del “proyecto modernizador” (Jiménez, p. 187) porfirista. Sin embargo, no eran solamente los estudiantes normalistas quienes se preparaban pedagógicamente: también los profesores en servicio buscaban mejorar su práctica educativa. De ahí que la Escuela Normal también preparara a los profesores que ya ejercían el magisterio, pero que no contaban con título. Como consecuencia, muchos de ellos pudieron obtener su título.

Hay que subrayar que desde 1870 existía una academia de profesores en la ciudad de Querétaro (*La Sombra de Arteaga*, 4 de septiembre de 1870). En ella los profesores discutían cómo mejorar su labor; sin embargo, sus adelantos eran solamente prácticos, ya que no tenían forma de titularse. Uno de sus miembros más

prominentes, el profesor Andrés Balvanera, estaba empeñado en mejorar la preparación de sus colegas. Es por eso que, en 1880, es decir, varios años antes de que existiera la Escuela Normal, publicó en *La Sombra de Arteaga* (5 de abril) el siguiente anuncio:

INVITACIÓN. Deseando emprender un estudio de los autores modernos y sistemas de enseñanza, principalmente del sistema objetivo, tengo el honor de invitar a los profesores y demás personas que gusten concurrir, para que se sirvan hacerlo a este colegio de mi cargo [San Luis Gonzaga] el sábado 10 del presente, a las cuatro de la tarde, a fin de acordar la manera de sistemar [sistematizar] ese estudio; teniendo por base: que es una reunión puramente particular y amistosa, que todos somos compañeros y ninguno será superior. Al hacer esta invitación, no llevo otra mira más que proporcionar al Estado un cuerpo de profesores dignos de tal título, y la juventud un bien positivo.

Querétaro, Abril 1° de 1880.- Andrés Balvanera

El periódico publicó que la intención del profesor Balvanera era erradicar la idea de que “la letra con sangre entra”, *pedagogía* común entre los profesores de aquella época. Ahora bien, al problema de la enseñanza hay que sumar la falta de preceptores. El periódico oficial publicó varias convocatorias para ocupar plazas de preceptor, sin embargo, el hecho de que se publicaran durante mucho tiempo muestra que no siempre eran atendidas de inmediato. Esto sucedía tanto en el distrito del centro como en el resto del estado. El gobierno convocaba a ocupar esas plazas desde 1867. ¿Por qué no se ocupaban esas plazas? Una posible respuesta es el salario: en el distrito de Cadereyta de Méndez, en 1869, se ofrecía un sueldo de 500 pesos anuales que, además de ser insuficiente, continuamente se retrasaba. Aunado a ello estaba el decrecimiento salarial, ya que, en el mismo distrito, pero en 1870, el sueldo era de 30 pesos mensuales, es decir, 360 pesos al año. Esta cantidad se repite en 1872; sin embargo, para 1875 y 1876 baja aún más: 25 pesos mensuales al preceptor de niños, y 20 pesos mensuales a la preceptora de niñas; es decir, 300 pesos anuales al preceptor, y 240

*Sociedad de Profesores
San Luis Gonzaga.*

El día 21 del mes que corre
liberara la Sociedad de Profesores San Luis
Gonzaga el día 21 aniversario de su funda-
ción, y deseando que este se celebre de la
mejor manera posible, la Junta Directiva
compuesta de la mencionada Sociedad respectiva
6-14-97 somnente suplico al Sr. Gobernador, para el Sr.
Dijase al Sr. Gobernador que se digna conceder la sus-
pensión de los trabajos escolares en los pue-
blos de la zona de San Luis Gonzaga, para el día
21 del mes que corre, para que se pueda celebrar
el referido aniversario con el decoro que merece
y en su nombre se acuerde lo que se desee.
Como la Junta Directiva cree que
el referido aniversario se dignara, como en
su nombre se acuerde lo que se desee.
En nombre de la sociedad que preside se man-
tiene a darle, por su conducta, las más
simpliciter y atentas gracias.
Me es muy sensible protestar por las
atenciones de mi más profundo respeto
y adhesión.
Dios, Unión e Instrucción
Secretario, 18 de Junio del 1897
A. Balvanera

Custodio Obregón

Al Sr. del Despacho de Gobierno

Prezante

Figura 14. Carta de la Sociedad de Profesores San Luis Gonzaga, firmada por Andrés Balvanera, año 1897.

Fuente: AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, Sección 3ª Instrucción, año 1897, c. 2, Exp. 280, f. 1f.



Figura 15. Profesor Andrés Balvanera Martínez.

Fuente: Ramírez (1986).

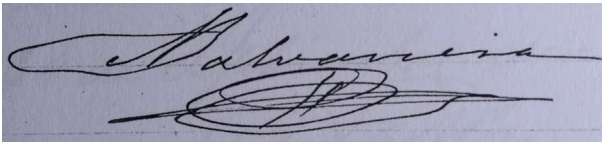


Figura 16. Rúbrica del profesor Andrés Balvanera.

Fuente: AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, Sección 3ª Instrucción, año 1897, c. 2, Exp. 280, f. 1f.

a la preceptora. Esto nos habla –además– de la injusticia laboral que sufrían las mujeres, ya que, a pesar de que el trabajo era el mismo, su remuneración era menor.

El sueldo de director era un poco mayor: en 1876 se anuncia la vacante de director de la 1ª escuela municipal de instrucción primaria para niños, en la ciudad de San Juan del Río, con una “dotación” de 360 pesos anuales. Para 1878, el salario en el distrito de Cadereyta era de 35 pesos mensuales, es decir, 420 pesos anuales, sin embargo, se pide como requisito contar con título profesional (*La Sombra de Arteaga*, 2 de enero de 1878). Y lo mismo sucede en 1880 en el pueblo de Tolimanejo (hoy municipio de Colón), se solicitan “profesores titulados de instrucción primaria” (*La Sombra de Arteaga*, 8 de enero de 1880).

EL ESFUERZO DE ANDRÉS BALVANERA FUE RECONOCIDO POR SUS CONCIUDADANOS

A la publicación en la que se convocaba la plaza de preceptor (vista al final del apartado anterior), se añadía: “sabemos que el inteligente Sr. Andrés Balvanera está encargado de hacer efectiva la laudable solicitud del progresista Sr. Mota” (*La Sombra de Arteaga*, 8 de enero de 1880), responsable de la educación en ese entonces en el estado de Querétaro. Esto muestra que el afán de dicho profesor por mejorar la educación en el estado era apreciado por sus coetáneos (ver figura 14). Su rostro y su rúbrica se muestran en las figuras 15 y 16.

CONCLUSIONES

Después de haber visto el inicio de la actual Escuela Normal del Estado de Querétaro, así como los edificios que ocupó; la forma inicial en la que se titularon; algunos métodos de aprendizaje; el interés por mejorar su práctica educativa de los profesores; los salarios que percibían, el requisito de estar titulados, la importante labor de Andrés Balvanera, entre otras cosas, podemos concluir lo siguiente:

1. Los inicios de la Escuela Normal muestran que su origen no fue una decisión del gobierno, sino la necesidad de los mismos profesores en servicio por mejorar su práctica docente, en particular por la actividad en pro de la educación del profesor Andrés Balvanera.
2. Los diferentes edificios que ocupó la Normal dan cuenta de los periplos y dificultades a los que se enfrentaron tanto los normalistas como el magisterio queretano ya en servicio.
3. Los métodos pedagógicos que se abordaron presentan un rostro diferente al que se conoce comúnmente; en particular, se comprende que no se puede aplicar a rajatabla la idea de *memorismo* y ausencia de reflexión a toda la educación decimonónica. Así, soslayar toda una época en el ámbito de la educación, a partir de afirmaciones temerarias como la de que durante el Porfiriato se utilizó siempre y de manera exclusiva un método de enseñanza memorístico, en el que el alumno solamente repetía, sin reflexionar o criticar, es –por lo menos– impreciso.
4. El interés de los profesores queretanos por obtener una mejor formación, a través de una academia, muestra la necesidad de una escuela Normal en el estado. En este sentido se comprende que su función no se circunscribió a la preparación de los normalistas, como futuros profesores, sino que se amplió a la preparación y titulación de los docentes que ya estaban en servicio.
5. El salario muestra, en la medida en que se ofrece, una relación directa con la posibilidad de obtener una plaza de profesor, desde antes de que existiera la Escuela Normal. Esto muestra –al menos– la idea de contar con profesores mejor preparados, a pesar de que el gobierno no creaba (y no creó) una institución *ex profeso*.

REFERENCIAS

- AHQ [Archivo Histórico de Querétaro] (1896-1897). Fondo Poder Ejecutivo, Sección 3ª Instrucción.
- Castellano, A. (1905). *Pedagogía Rébsamen*. México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret.
- Jiménez Gómez, J. R., y Ugalde Ramírez, R. (2019). *La escuela de primeras letras en Querétaro en el siglo XX*. México: Gedisa/Universidad Autónoma de Querétaro.
- La Gaceta del Gobierno* [Periódico Oficial del Estado de México] (1893-1894).
- La Sombra de Arteaga* [periódico oficial del Gobierno de Querétaro] (1867, 1869, 1870, 1872, 1875, 1876, 1878, 1880, 1885, 1886).
- Ramírez Álvarez, J. G. (1986). *La Normal de Querétaro. Cien años*. Querétaro: Gobierno del Estado de Querétaro.

LA ESCUELA RURAL EN EL SUR:
FEDERALIZACIÓN EDUCATIVA,
MISIONES CULTURALES Y PEDAGOGÍA
DE LA ACCIÓN EN CHIAPAS, 1921-1928

Ana Karla Camacho Chacón

Para el año de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, el 66.1 por ciento de la población mexicana no sabía leer ni escribir (Lazarín, 1995, p. 84). En Chiapas, en ese mismo año, el 80.39 por ciento de su población era analfabeta.¹ Este estado era mayoritariamente rural, y algunas de las causas del analfabetismo eran la dificultad de acceso a las comunidades, así como la falta de recursos económicos estatales y municipales para subvencionar las escuelas. Además, no se contaba con profesores preparados para trabajar en dichas regiones.

Por ello, era menester capacitar de manera breve a los postulantes a maestros rurales. En 1921 se elaboró el primer plan propuesto para alcanzar este objetivo, a cargo de los maestros ambulantes (Meneses, 1986, pp. 322-326),² pero no se obtuvieron

¹ INEGI, s.f. De acuerdo con los parámetros del censo, se consideró solamente a la población de diez años en adelante.

² El maestro ambulante era egresado de la Escuela Normal y su plan de trabajo consistía en alistar a los estudiantes de la región para hacerse cargo de las escuelas. A su vez, estas debían ser fundadas por el maestro ambulante con los recursos y materiales que donaran los vecinos de las comunidades. También se encargaba de reclutar a personas ilustres del poblado para que participaran en la campaña alfabetizadora como maestros honorarios. Para finales de 1921

los resultados esperados, por lo que el programa fue reforzado y, posteriormente, en 1923, se presentó el proyecto de las misiones federales de educación.

A diferencia del trabajo en solitario realizado por los maestros ambulantes, las *Misiones Culturales* eran coordinadas por un jefe de misión e integradas por diferentes expertos en temas como la organización escolar, el trabajo social, la agricultura, la educación física y las pequeñas industrias. El *Boletín* de la Secretaría de Educación Pública describió a las *Misiones* como “un cuerpo docente de carácter transitorio que desarrolla una labor educativa en cursos breves para maestros” (Meneses, 1986, p. 328-329). La intención de las Misiones Culturales fue mejorar las condiciones de preparación de los maestros rurales (Ramírez, 1981, p. 23). Posteriormente, sus propósitos se extendieron hacia el “mejoramiento” socioeconómico de las comunidades rurales. En Chiapas, las Misiones Culturales de 1928 tuvieron como propósito capacitar a los maestros rurales federales y enseñarles las nuevas prácticas educativas retomadas de la escuela de la acción, propuesta por el estadounidense John Dewey.

FEDERALIZACIÓN EDUCATIVA EN CHIAPAS

En 1928 Eduardo Zarza, director de Educación federal en el estado de Chiapas, consideraba que las condiciones sociales y étnicas de la entidad volvían imprescindible el apoyo de la federación en el terreno educativo. El objetivo era claro: “llevar la luz de la redención y del progreso” a los lugares más apartados (AHSEP, 1928), por lo que la secretaría debía otorgar “una ayuda moral, material, amplia y especial para este estado” (AHSEP, 1928). Por ello, según el director de Educación federal, la Secretaría de Educación Pública debía instaurar más escuelas con apoyo de la institución de la que más podían enorgullecerse por su creación: las Misiones Culturales (AHSEP, 1928).

existían setenta y siete maestros ambulantes y cien rurales disgregados por el país, cifras que en 1922 aumentaron a noventa y seis y trescientos noventa y nueve, respectivamente.

Lo mencionado por el director de educación federal en Chiapas concordaba con los propósitos de la Secretaría de Educación Pública, instaurada en 1921, ya que, en palabras de su primer secretario, José Vasconcelos, se tenía que impulsar la campaña educativa en todo el país creando y sosteniendo toda clase de instituciones educativas en cualquier región, colaborando con los estados o procediendo independientemente (Vasconcelos, 2011, pp. 231-232).

La propuesta de la Secretaría de Educación Pública era presentada como un proceso de “compensación complementaria” (Arnaut, 1998, p. 152). No pretendía lesionar la soberanía de los estados, ya que su acción se centraba en expandir las escuelas hasta aquellas regiones donde los estados y municipios no podían cubrirla (Alfonseca, 2015, p. 14). Sin embargo, la relación entre la Secretaría de Educación Pública y los estados variaba de acuerdo con las características de cada uno. Según Engracia Loyo, en algunas entidades se firmaron convenios, entregaron subsidios y cumplieron con lo establecido: instalar escuelas en lugares donde no se contara con centros educativos estatales y municipales (Loyo, 2003, p. 139-141). En otros, existía un antagonismo “entre la defensa de la soberanía estatal y las estrategias de control del gobierno federal” (Rockwell, 2007, p. 352).

A pesar de eso, de acuerdo con Alberto Arnaut, los conflictos de poder entre las diferentes autoridades se presentaron cuando la Secretaría de Educación Pública dejó de cubrir “los terrenos baldíos” y comenzó a federalizar las escuelas estatales y municipales o estableció escuelas cerca de ellas, por lo que las disputas entre los representantes de los sistemas federal y estatal se hicieron más frecuentes (Arnaut, 1998, pp. 170-175).

Chiapas fue, durante el régimen de Tiburcio Fernández Ruiz (1920-1924), un ejemplo de ello. Desde el principio, sus representantes en el Congreso nacional veían el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública como una violación a los derechos de los estados. En general, el gobierno estatal presentaba indicios de resistencia ante la posible intervención federal en los asuntos de la entidad. Asimismo, una vez establecido Fernández Ruiz como

gobernador, se cerró la Dirección General de Educación en el estado y se despidió a los maestros e inspectores instalados durante el mandato constitucionalista (Lewis, 2015, pp. 60-61).

De forma que, en 1921, las condiciones educativas en Chiapas no eran las mejores. Tras el traspaso de las escuelas a los municipios, “la educación del pueblo se tradujo en un completo desastre” (Lewis, 2015, p. 60), por lo que, contrario a la opinión de las autoridades gubernamentales, algunos maestros chiapanecos abogaron por la federalización de la enseñanza. Finalmente, una vez constituida la Secretaría de Educación Pública en 1921, se nombró a Mauro Calderón,³ maestro chiapaneco (Román, 2000, p. 162), como el primer director de Educación federal en Chiapas. Así, la primera acción de la federación en la entidad fue enviar a sus maestros itinerantes,⁴ con el fin de fundar escuelas federales o federalizar escuelas estatales y municipales ya existentes, aunque su acción se concentró principalmente en las zonas de Soconusco y Mariscal (Lewis, 2015, pp. 59, 66), importantes áreas económicas definidas por el cultivo de café.

Para las autoridades estatales, los maestros itinerantes eran una intrusión federal que despojaba a los municipios y al Estado de sus edificios escolares, alumnos, útiles y profesores. En contraparte, seguir trabajando en una escuela del municipio convertida en rural federal les traía beneficios profesionales a los profesores, por lo que manifestaban el interés de adaptarse al nuevo modelo educativo propuesto por la Secretaría de Educación Pública (Escalante, 2015, pp. 96-97).⁵ A partir de estas acciones, los vecinos de determinadas

³ Mauro Calderón Hernández era de origen oaxaqueño, pero realizó todos sus estudios en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, graduándose como maestro de Educación Primaria en la Escuela Industrial Militar. En 1914 y 1918 fue también organizador del primer y segundo Congreso Pedagógico de Chiapas.

⁴ Los maestros itinerantes o ambulantes eran egresados de escuelas Normales, su plan de trabajo consistía en fundar escuelas y capacitar a estudiantes de la región para hacerse cargo de las escuelas (Meneses, 1986, pp. 322-323).

⁵ En referencia a los profesores, Carlos Escalante señala que la transferencia de escuelas municipales o estatales a la federación significó un cambio en las

regiones en el país promovían la transferencia de planteles, interesados en obtener los beneficios pedagógicos, políticos y sociales de la federación (Alfonseca, 2015, pp. 32-33).

El acercamiento de la federación en Chiapas era paulatino, con avances y retrocesos, sobre todo por la negativa del gobierno estatal y los conflictos nacionales. Limitados por las condiciones económicas y sociales, la rebelión de Adolfo de la Huerta y la inestabilidad política en el estado, en agosto de 1924 solo 1,733 alumnos asistían a las 22 escuelas primarias estatales y federales que estaban en funciones (Lewis, 2015, p. 83).⁶

En 1925, durante el gobierno del militar constitucionalista y luego obregonista Carlos A. Vidal, la administración estatal expresó a las autoridades federales la imposibilidad de atender las necesidades educativas (Lewis, 2015, p. 95).⁷ Además, Vidal objetó el escaso apoyo de la federación y los esfuerzos limitados de las gestiones anteriores en el estado en pro de la educación del pueblo chiapaneco (Ortiz, 2012, p. 277). Un año después, el gobierno federal destinó más recursos para la educación en Chiapas que el gobierno estatal. Esta circunstancia fue similar al caso de Tlaxcala, expuesto por Elsie Rockwell, quien explica que, a pesar de que los gobiernos estatales y municipales defendían de palabra su soberanía ante la imposibilidad de pagar sueldos a los maestros o con el objetivo de retirar la parte del presupuesto estatal destinado al ramo, estos fueron cediendo las escuelas a la federación (Rockwell, 2007, p. 352).

prácticas escolares de los que ahí laboraban. Asimismo la práctica educativa en las escuelas federales, entre los profesores que antes laboraban en la escuela del municipio —modificada a rural federal— y entre los que eran enviados a las escuelas de reciente creación federal.

⁶ En 1925, la cifra de escuelas federales rurales y semiurbanas en funcionamiento ascendió de veintidós a setenta y ocho (Lewis, 2015, p. 83).

⁷ De acuerdo con Lewis, durante los gobiernos de Fernández Ruiz y Vidal el gobierno del Estado se retiró casi totalmente de la educación rural al asignar solo el diez por ciento de su presupuesto al ámbito educativo (Lewis, 2015, p. 95).

En Chiapas, un ejemplo de esto fue lo acontecido con algunos institutos en San Cristóbal de las Casas, que podría dar luces acerca de la incorporación de escuelas por parte de la federación en el estado. En 1927, el director de educación federal solicitó que se anexaran dos escuelas municipales a dos federales ya existentes en la zona (AHMSCLC, 1927). Asimismo, pidió que dos escuelas municipales se fusionaran y formaran una sola de carácter federal. Además, justificándose con la frase “es más práctico tener pocas escuelas bien atendidas y no muchas mal organizadas” (AHMSCLC, 1927) y en que “fusionadas las escuelas municipales y federales ofrecen mayores ventajas para la enseñanza” (AHMSCLC, 1927), el director de Educación federal giró la solicitud al presidente municipal para que autorizara la permuta.

Ante ello protestó la población asistente a las escuelas municipales (principalmente la del Barrio de Mexicanos), ya que la nueva escuela les quedaba lejos de sus viviendas, además de que la mayoría de ellos eran trabajadores (AHMSCLC, 1927). De igual forma, las maestras y la inspectora escolar señalaron que dicha acción afectaría la concurrencia escolar que se había logrado en la escuela municipal (AHMSCLC, 1927). Pese a esto, el presidente municipal aceptó la solicitud, ya que consideraba que solo por medio de la federación podría mejorarse la instrucción en el municipio (AHMSCLC, 1927). Sin dejar de lado las posibles rencillas políticas como causa de una acción que no estaba sustentada bajo premisas educativas, la actuación del presidente municipal respondía no solo a un interés de mantener buenas relaciones con los representantes de la federación en el estado, sino de ceder escuelas que con anterioridad tenían que ser costeadas por el municipio.

Sin embargo, el presupuesto asignado a Chiapas en 1926 fue menor que para los otros dieciséis estados de la República mexicana (Benjamin, 1995, p. 235). No obstante, para las autoridades educativas estatales, la relación entre la federación y el estado había mejorado, ya que, a decir del director de educación federal en Chiapas, se contaba “con el decidido apoyo y ayuda moral del

gobierno del estado para el progreso e impulso de la educación” (AHSEP, 1926). Dicha aseveración se vio respaldada por el propio gobernador un año después, con la visita de las Misiones Culturales federales y el apoyo que recibieron; aunque no fue así con todas las autoridades, principalmente por los intereses de grupos locales.

MISIONES CULTURALES EN CHIAPAS, 1927-1928

Según Rafael Ramírez, en un principio las Misiones Culturales estaban destinadas solamente para la preparación y actualización de los maestros rurales (Ramírez, 1981, p. 23), pero posteriormente sus objetivos se ampliaron también hacia el “mejoramiento” de las poblaciones rurales. Integrado por maestros con tareas específicas y liderados por un jefe, el itinerario de los misioneros era ajustado con anticipación, con el fin de garantizar que se presentarían en varios estados del país. Una vez designados los estados, los directores de Educación federal debían elegir en qué municipios se instalarían los “Institutos de Perfeccionamiento y de Acción Social”, donde se reunirían por cuatro semanas los maestros rurales de la zona (Aguirre, 1973, pp. 112-113).

En 1927, cuatro años después de haberse creado las Misiones Culturales, arribaron a la entidad chiapaneca. Los municipios seleccionados fueron Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas y Huixtla. No obstante, la elección estaba en contra de las indicaciones de la Secretaría de Educación Pública, ya que los tres municipios eran urbanos o semiurbanos y, por ende, no contaban con escuelas rurales.

Pese a esto, la movilidad socioeconómica que experimentaba la población posibilitó la buena aceptación por parte de los pobladores hacia las Misiones Culturales. Empero, no sucedió lo mismo con las autoridades educativas locales. Las disputas verbales entre los misioneros culturales, el director de Educación y los inspectores instructores, suscitadas, al parecer, por una lucha de poder e influencias entre los propios trabajadores de la federación en el estado, dividieron a los maestros reclutados y entorpecieron los

cursos, lo que impidió el cumplimiento de los objetivos planteados (Camacho, 2015, pp. 122-123). Además, la tardía llegada de la Misión Cultural redujo la duración original de los cursos en el instituto de mejoramiento y solo había ligeras variaciones entre lo presentado en un municipio y otro, de manera que los misioneros seguían un programa predeterminado sin tomar en cuenta las características locales (Camacho, 2015, p. 124).

Dicho programa correspondía a las materias impartidas en los “cursos de entrenamiento y preparación” desarrollados en la ciudad de México.⁸ Los colaboradores más cercanos de la Secretaría de Educación Pública⁹ eran los encargados de transmitir durante dos meses a los misioneros culturales los postulados oficiales y la mirada pedagógica de la educación que se estaba construyendo en la institución. Además, esos cursos permitían que se generara una interacción directa entre los promotores de esa política educativa (los funcionarios) y sus ejecutores (los maestros misioneros).

Por otra parte, las materias presentadas dejaban entrever las tendencias y propósitos de las Misiones Culturales. Se les capacitaba a los misioneros culturales para actualizar a los maestros rurales de acuerdo con las filiaciones y los modelos pedagógicos propuestos desde el centro del país, pero principalmente para transformar a ese México rural que seguía siendo desconocido. Los misioneros

⁸ Algunas de las materias con las que capacitaban a los misioneros culturales eran Filosofía de la educación, Psicología educativa, Educación, Estudio de la vida rural y mejoramiento de comunidades, Los grandes problemas de México y Crítica al trabajo efectuado por las misiones en 1927. Aunque se desconoce hasta el momento quiénes elaboraron los programas y los contenidos que trabajaban, podría pensarse que estaba a cargo de los responsables de impartirlas, en este caso, renombradas figuras dentro de la Secretaría de Educación Pública. Tres de las materias antes mencionadas atañían a temas pedagógicos y eran impartidas por los normalistas Alfredo E. Uruchurtu, Leopoldo Kiel y el entonces subsecretario de educación, Moisés Sáenz.

⁹ Entre ellos se encontraban el subsecretario de Educación Pública, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, Alfredo Uruchurtu, Leopoldo Kiel, José Guadalupe Nájera, Alfonso Pruneda y Jesús Silva Herzog.

tomaban cursos sobre las comunidades rurales del país, pero no recibían instrucción sobre las características específicas de los estados seleccionados antes de ser mandados.

Retomando las premisas propuestas entre los objetivos y contenidos del curso de entrenamiento para misioneros, la relación entre lo que proponían las Misiones Culturales y la capacitación de sus misioneros se efectuaba parcialmente. Esto ocurría porque las acciones que se solicitaban realizar en las comunidades eran muy generales debido a que los misioneros no conocían con anticipación las características de los municipios ni las necesidades propias de la región, por lo que el proceso educativo se alentaba o se cumplía parcialmente.

Una vez capacitados, los misioneros culturales podían establecer sus institutos de mejoramientos en las entidades. En esos institutos era obligatoria la asistencia de los maestros rurales, ya que lo ideal era que las enseñanzas propuestas fueran aplicadas en el salón de clases. De acuerdo con el secretario de Educación Pública, José Manuel Puig Casauranc, los maestros rurales necesitaban “entrenamiento no solo para conducir su labor docente de manera satisfactoria, sino también para entender la trascendental función social que la escuela debe realizar dentro de la comunidad” (Puig, 1928, p. 122). Sin embargo, como veremos más adelante, la vida en los institutos creados por las Misiones Culturales mostró que el deseo del centro no se realizaba cabalmente.

Con todo, los intermediarios entre los funcionarios del centro y maestros rurales eran los misioneros culturales. Su propia denominación, que evocaba a los antiguos misioneros del siglo XVI, ya indicaba que su servicio era penoso y difícil, pero también gratificador, porque estaba destinado al “mejoramiento” de las comunidades más recónditas del país. Sin una especialización precisa sobre estas comunidades, los misioneros asimilaban también el discurso civilizador posrevolucionario en sus cursos de preparación, que indicaba que solo por medio de la educación el país podría progresar y que, por ello, era fundamental impulsar la

constitución de la escuela rural bajo la influencia de la “escuela de la acción” ideada por John Dewey.

Así sucedió en 1928, cuando volvieron al estado chiapaneco con dos Misiones Culturales promovidas por el director de Educación federal y con el apoyo del gobernador. En esa ocasión los misioneros sí se instalaron en los municipios rurales y en tres regiones muy distintas: Berriozábal, Teopisca y San Antonio La Grandeza. Como se ha mencionado con anterioridad, el objetivo original de las Misiones Culturales era desarrollar cursos breves para la preparación de los maestros rurales de la zona. Posteriormente las Misiones Culturales ampliaron sus propósitos hacia las comunidades, esto con la intención de reconocer sus “males” e intervenir en ellas para su mejoramiento. Fue así como en Berriozábal, por ejemplo, en términos generales de higiene, salubridad y diversiones, el jefe de la misión, Marcelino Murrieta, observó que la población no se bañaba regularmente, no había excusados, la alimentación era “mala y desordenada”, en los hogares convivían con animales domésticos, el alcoholismo en los vecinos era poco, las fiestas religiosas eran las más populares y la mortalidad infantil y las enfermedades del estómago vapuleaban a sus habitantes (AHSEP, 1928).

Ante este panorama, los misioneros culturales consideraban menester cambiar las prácticas y costumbres que juzgaban no aptas para el desarrollo de las comunidades. Y fue justo esto, el enfrentamiento implícito entre los objetivos oficiales y los saberes locales, lo que ocasionó que la respuesta de los pobladores no fuera tan positiva en algunos municipios. Asimismo, la participación de los actores sociales locales, presidentes municipales y vecinos del lugar fue determinante en el desarrollo de ese proyecto educativo federal (Camacho, 2018, p. 141).

JOHN DEWEY Y LA ESCUELA DE LA ACCIÓN

En 1896, Dewey fundó la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago donde materializó parte de sus premisas pedagógicas (Beltrán, 2000, p. 51). De acuerdo con Mary Kay Vaughan, la pe-

dagogía de Dewey de “aprender haciendo” tenía tres componentes: combinar el pragmatismo con la incorporación de hábitos de disciplina, trabajo, orden y cooperación, recrear dentro de la escuela un sentido de comunidad y propósitos compartidos que habían desaparecido y lograr que el trabajador apreciara el valor social de su tarea (Vaughan, 1982, pp. 294-295). De manera que la fórmula “aprender haciendo” de su pedagogía activa unía la educación y la producción, la instrucción y el trabajo (Manacorda, 2013, pp. 500-501). También, en sus escritos, Dewey propugnaba porque la escuela enseñara al niño a vivir de acuerdo con las peculiaridades de su entorno; que, partiendo de sus propias experiencias y necesidades, reconociera vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad, la escuela y la democracia como una forma de vida más que una forma de gobierno (Dewey, 1997, p. 73).

El pensamiento y las obras de John Dewey fueron más difundidos entre los años veinte y cuarenta por la labor de sus traductores (Beltrán, 2000, p. 50),¹⁰ pero también por los comisionados de distintas naciones que enviaron a sus maestros a analizar el sistema educativo estadounidense.¹¹ España, Japón, China, la Unión Soviética y México fueron algunos de los países que recuperaron las ideas deweyanas y las aplicaron en sus escuelas. El caso mexicano respondió también a un periodo en el que, tras la Revolución, se buscaban referentes teóricos y experiencias educativas que permitieran construir bases pedagógicas más efectivas, acordes con la realidad mexicana posrevolucionaria (Taylor, 2016, p. 37). Si bien en un principio el primer secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, consideraba poco necesario buscar en el extranjero

¹⁰ Beltrán menciona que su obra fue difundida en Europa por la traducción de Claparède y en España y Latinoamérica por la traducción de Lorenzo Luzuriaga (Beltrán, 2000, p. 50).

¹¹ Las investigaciones de Xóchil Taylor, Adelina Arredondo y Antonio Padilla y de Rosa Bruno-Jofré y Carlos Martínez Valle señalan que, en ese periodo, además de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, también fueron enviados a cursos, visitas y conferencias en Estados Unidos Eulalia Guzmán y Gregorio Torres Quintero.

la inspiración para las bases pedagógicas mexicanas, en la siguiente administración se le dio reconocimiento y participación a funcionarios que habían residido fuera del país y estimaron primordial incorporar nuevas corrientes al quehacer educativo mexicano.

La pedagogía de la acción fue introducida en México en 1923, pero fue desarrollada a partir de la administración de Plutarco Elías Calles. Algunos de los objetivos del gobierno callista eran “el mejoramiento de las clases infortunadas”, “el encauzamiento de las clases laborantes”, la “elevación de la mentalidad de los atrasados” y “la procuración de un constante mayor bienestar para los oprimidos” (Calles, 1925). Ante esto, la Secretaría de Educación Pública, con José Manuel Puig Casauranc como secretario y Moisés Sáenz como subsecretario, abogaba por una organización colectiva del desarrollo nacional en la que “todos los hombres deben ser agentes de producción dentro del grupo en el que viven y la educación debe capacitarlos decididamente para cumplir esta función” (Vaughan, 1982, pp. 246-247). Principios que formaron una conciencia de que la escuela no solo debía transformar al individuo, sino “todo el medio social abarcando a toda la comunidad” (Puig, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, 1934, pp. 539-540, citado en Bruno-Jofré y Martínez, 2009).

Para la inserción y consolidación de la pedagogía de la acción, algunos investigadores como Díaz Arciniega y Britton (1972, p. 78) ven en Moisés Sáenz a su principal promotor. Discípulo de Dewey e impulsor de la escuela rural, Sáenz importó y adaptó las necesidades del campo mexicano con la teoría pedagógica de la escuela de la acción. Junto a reconocidos normalistas como Rafael Ramírez, director de las Misiones Culturales en 1927 y jefe del Departamento en Escuelas Rurales de 1928 a 1934, se sentaron las bases de un proyecto educativo que, a decir de Gonzalo Aguirre Beltrán, fue una obra original mexicana (Aguirre, 1981, p. 11).

La adaptación de teorías extranjeras educativas al medio mexicano, su impulso por la Secretaría de Educación, así como la producción de libros que sirvieron como guías didácticas para los

maestros rurales fueron tan solo algunas de las aportaciones de Sáenz y Ramírez que influyeron en la creación, implementación y fortalecimiento de la escuela rural. Si bien la pedagogía de la acción estuvo presente en los postulados educativos que coordinaron los trabajos en las escuelas primarias urbanas, secundarias y técnicas, fue la escuela rural el centro que más desarrolló los planteamientos deweyanos. Eso pareció constatarlo el propio Dewey en su visita a México en 1926, para quien la educación rural posrevolucionaria era “uno de los experimentos sociales más importantes que habían tenido lugar en el mundo” (Bruno-Jofré y Martínez, 2009, p. 44).¹²

Con base en los planteamientos de la pedagogía de la acción (pero también retomando influencias de otros teóricos como Ferrière, Decroly y Kropotkine),¹³ la escuela rural —para Sáenz—, entre tantos conceptos, retomaba principalmente los postulados deweyanos de “motivación, respeto a la personalidad del niño, autoexpresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia y educación” (Bruno-Jofré y Martínez, 2009, p. 51) y, por ende, debía darle la misma importancia a aprender los conocimientos teóricos como los prácticos (Sáenz, 1927, pp. 45-46).

En 1926, para Sáenz, de acuerdo con algunas escuelas observadas principalmente en el centro del país, la escuela rural mantenía una gran distancia con la vieja escuela que solo enseñaba a leer, escribir y contar (Sáenz, 1927, pp. 45-46). Asimismo consideraba que el maestro tenía un protagonismo indiscutible en ese cambio. Sin embargo, la realidad educativa en regiones más alejadas del centro del país era otra. Los cambios propuestos por la escuela de

¹² En su visita, John Dewey también escribió: “Yo deseo ir más lejos y decir que no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad que el que se ve ahora en México”.

¹³ Ya que, de acuerdo con Bruno-Jofré y Martínez Valle, la escuela de la acción mexicana tuvo “eclecticas influencias e idiosincráticas características” (Bruno-Jofré y Martínez, 2009, p. 50).

la acción provocaron también rechazo en algunos sectores de las poblaciones rurales que, contrario a lo pensado por los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, preferían que sus hijos únicamente aprendieran a leer, escribir y contar, ya que conocían las labores del campo.

No obstante, en Chiapas, los maestros rurales interesados en afiliarse a las teorías y modelos educativos propuestos por la Secretaría de Educación Pública, lejos de verlo como una “imposición de la ciudad al campo” (Vaughan, 1982, p. 317), se mostraron —al menos en el discurso— atraídos por la escuela de la acción y sus propuestas pedagógicas, ya que les ofrecía opciones para aprender y adaptarlas al campo.

“ESCUELA DE LA ACCIÓN,
ESCUELA MODERNA Y ESCUELA NUEVA”:
OPINIONES Y PRAXIS EN EL CASO CHIAPANECO

“La misión cultural es la que lleva a los rincones más apartados de nuestra nación y a cada uno de los maestros la orientación moderna del adelanto pedagógico” (AHSEP, 1928); fueron las palabras de un profesor asistente a los cursos de las Misiones Culturales en Chiapas. Los “improvisados” maestros rurales —como ellos mismos se denominaban— no eran egresados de escuelas Normales y, por ende, carecían de una formación profesional. Habían cursado solamente los niveles superiores de la instrucción primaria (cuarto y quinto, generalmente), y justo por su limitada preparación profesional, se les consideró como los principales destinatarios de las Misiones Culturales.

En el periódico *Crepuscular*, escrito por los maestros asistentes a los cursos ofrecidos por los misioneros en Berriozábal, el profesorado rural reveló, al menos con la palabra, cierta intención por alinearse a los preceptos que predicaban los misioneros en su carácter de mensajeros de la Secretaría de Educación Pública. Para ellos, los misioneros habían sido enviados hasta Chiapas con

el único de fin de inculcarles nuevas ideas sobre la escuela de la acción (AHSEP, 1928):

Entiendo que al organizarse estas misiones ha sido con un fin bastante elevado, desinteresado, cuyo objeto en su base esencial es llevar, es difundir los principios de la escuela nueva, la escuela de la acción, pero no bajo una acción mal entendida, sino mediante un plan coordinado que responda al grado de responsabilidad que corresponde a cada individuo consciente, como miembro de este suelo que se llama México.

A nosotros, los maestros, nos toca unir nuestros esfuerzos en común y cristalizar el prisma de colores de los de arriba y que refleje en los de abajo, y de seguro que habremos realizado un milagro y entonces tendremos derecho de agregarnos una espina más a nuestra corona de mártires [AHSEP, 1928].

Utilizando como equivalentes la escuela de la acción, la escuela moderna y la escuela nueva, los maestros rurales la entendían como un nuevo modelo pedagógico que pretendía estimular el progreso del país desde las comunidades rurales (a través de la agricultura, actividad primaria de dichas regiones), formar hombres y mujeres útiles para la sociedad y la patria, preparar a las generaciones para ejercer la democracia y enseñarles a agruparse en cooperativas para “enfrentarse a los golpes de la vida” (AHSEP, 1928).

En ninguno de sus textos los maestros rurales hicieron referencia al principal teórico de la escuela de la acción ni al enfoque que proponía a partir de la experiencia de los niños para la enseñanza. Sin embargo, parecían tener claro su papel activo en la vida social de las comunidades. Como lo señala el profesor Escobedo en la cita anterior, los maestros rurales se percibían como los intermediarios entre los de “arriba” y los de “abajo”. Su “santa misión” era germinar las semillas que les habían dado los misioneros en sus “humildes escuelas rurales”. Formar cooperativas de pequeñas industrias y agricultura, una tienda escolar, caja de ahorros, todo en beneficio de los alumnos y vecinos (AHSEP, 1928).

Pero no bastaba con las buenas intenciones. Inspirados, quizá, por los cursos de los misioneros, los maestros rurales no enunciaron

las dificultades que podía implicar la escuela de la acción en sus comunidades. De los cuarenta y ocho textos escritos por maestros rurales de diversas regiones de Chiapas, solo dos hicieron referencia, sin ser totalmente explícitos, a la adaptación de las teorías pedagógicas. El primero mencionó que era obligación de los maestros ponerlas en práctica, pero tomando en cuenta las condiciones de su medio. El otro, en su ensayo sobre las diferencias entre un pedagogo y un pedagogista, expuso la importancia del primero, ya que era quien ejecutaba las ideas del segundo:

El pedagogista sabe dar muy bellas orientaciones y sabios consejos, al grado que pudiéramos decir que está viviendo la escuela ideal.

No así el humilde dómine que se halla encorvado frente al banquillo, enfrentándose con los problemas de la vida real, luchando a brazo partido con todas las resistencias y la ignorancia del medio en que se mueve.

Por esta razón, pensamos:

¡Cuán sabio es el proloquio vulgar, que dice:

“Del dicho al hecho hay mucho trecho”! [AHSEP, 1928].

Con los objetivos educativos planteados por la escuela de la acción en México, fue preciso seleccionar espacios y materiales escolares adecuados para esos fines. Así pues, era menester no solo formar a los profesores bajo esos lineamientos, sino modificar la escuela de acuerdo con los nuevos requerimientos (Menéndez, 2008, pp. 245, 249). Los ejercicios gimnásticos, deportes, actividades al aire libre y trabajos manuales (Tuirán y Quintanilla, 2012, p. 21) demandaban a alumnos y vecinos la construcción de canchas, parcelas, anexos artesanales y talleres (Alfonseca, 2016, p. 223).

En 1927, los informes de visitas de inspección formulaban preguntas sobre las condiciones de la escuela, los talleres, el terreno de cultivo, los animales, la dotación de muebles, el material escolar, agrícola e industrial, así como la instalación del gallinero, el palomar, la conejera, el apiario y la porqueriza (AHSEP, 1927). En Chiapas, pese a la voluntad de algunos profesores rurales por

cumplir las peticiones de la escuela de la acción, las condiciones no eran favorables para su realización.

Para 1927 y 1928, la mayoría de las escuelas rurales funcionaban de 9:00 a 13:00 y de 16:00 a 18:00 horas (AHSEP, 1927) en espacios no acondicionados adecuadamente, pero que habían sido rentados ante la premura por arrancar el proyecto. Tal hecho, quizá, era la causa de que los informes mencionaran que únicamente se contaba con un salón para todos los alumnos (que eran alrededor de cincuenta y de diferentes edades) (AHSEP, 1930). El pago de la renta era responsabilidad de los vecinos de la localidad, que por medio de cooperativas lograrían no solo cubrir el alquiler, sino que irían edificando una escuela propia en un terreno donado o comprado.

Desde la perspectiva oficial, la escuela rural debía desarrollar determinadas actividades para que la comunidad se interesara en cooperar con ella (AHSEP, 1927), por lo tanto, si los lugareños se comprometían a echar a andar los terrenos de cultivo, que se suponía que la escuela debía tener, con la cosecha y venta de los productos se podría seguir mejorando la escuela. Sin embargo, no sucedía.

Por ejemplo, en los municipios y rancherías de Ixtapa, San Felipe, San Ramón, Terán y San Fernando, las escuelas rurales estaban asentadas en terrenos rentados y, en sus visitas, el director de Educación federal instaba a la población a construir una escuela propia. En algunos lugares, los padres de los alumnos y la comunidad en general eran “refractarios a toda clase de actividades”. Tanto que, en San Ramón, cerca de San Cristóbal de las Casas, la maestra era quien pagaba \$6.00 de renta mensual por el local que ocupaba la escuela, ante la negativa de los habitantes (AHSEP, 1929).

En general, “los anexos que son en la Escuela Nueva factores importantísimos para la enseñanza” (AHSEP, 1929) no figuraban dentro de la estructura de la escuela o, si contaba con ellos, permanecían descuidados y sin ser utilizados. Esto parece tener dos razones, principalmente. La primera era que, como los reportes de

inspección mencionan, no se contaba con el material agrícola ni las herramientas para habilitar los gallineros, porquerizas, entre otros (AHSEP, 1927). La segunda era que “los padres de familia de ninguna manera quieren que sus hijos se dediquen a otras actividades que no sean leer, escribir y hacer cuentas” (AHSEP, 1929). Esto último nos da idea acerca de lo que la comunidad esperaba de la escuela y de su propia tradición escolar. Las actividades solamente relacionadas con la escritura, lectura y aritmética eran propias de las escuelas anteriores a la rural y la escuela de la acción, y quizá ya estaban familiarizados con ese programa. Además, rechazaban la realización de otras labores que no concebían, vinculadas con la escuela, porque eran conocimientos con los que contaban, por ejemplo, sembrar o criar animales domésticos.

Por eso, los vecinos no apoyaban con su trabajo la instalación y utilización de los anexos, así como las donaciones de dinero para la escuela, lo consideraban un cargo extra que sus ingresos no podían solventar. No usar los terrenos de cultivo de la escuela para el beneficio de esta, para los maestros, inspectores y el director de Educación federal, era una causa perdida, aparte de que tampoco se contaba con mesas, bancos, lápices, tintas, cuadernos y plumas para los alumnos (AHSEP, 1928).

Empero, en algunas otras escuelas rurales las condiciones para su consolidación parecían ser mejores a la par que se ejecutaban parcialmente los preceptos de la escuela de la acción. En Cerro Hueco, cercano a Tuxtla Gutiérrez, los vecinos habían construido una escuela para que “se educaran sus hijos”. En San Andrés Chamula y Ocuilapa, los anexos de las escuelas eran utilizados como jardines. En Ixtapa, los anexos funcionaban con “éxito”, ya que contaban con cabras y el terreno era trabajado por una cooperativa formada por los propios alumnos. En Suchiapa había palomares y un campo de cultivo donde se sembraba maíz, calabaza, garbanzo y cacahuate. Finalmente, en Zinacantán, los padres de familia laboraban por el mejoramiento de la escuela. La mayoría de esos municipios estaban localizados en los Valles centrales (región donde

se ubicaba la capital de la entidad) y colindaban con los Altos de Chiapas. Probablemente, y debido a la movilidad económica y social de esas regiones, sus pobladores se mostraban más interesados en asistir a la escuela y obtener así los beneficios promovidos por la Secretaría de Educación Pública y sus funcionarios.

CONCLUSIONES

Tras el análisis del proceso de federalización educativa y sus proyectos en Chiapas desde las culturas escolares,¹⁴ se considera que la participación de los actores sociales era imprescindible para la escuela rural federal y la práctica de los preceptos de la escuela de la acción. Sin embargo, aunque ellos eran los protagonistas de la vida escolar, para la definición oficial de objetivos, contenidos y materiales escolares, al menos en este periodo no se les tomaba en consideración, ya que los funcionarios determinaban los programas educativos a partir de los propósitos e intereses gubernamentales.

Ejemplo de ello fue lo que aconteció con la escuela de la acción. Los planteamientos de John Dewey fueron adaptados al contexto mexicano, ya que respondían a la necesidad de aumentar la productividad del campo y mejorar socialmente por medio de la educación a las comunidades rurales para así insertarlas al progreso al que el país aspiraba. Los misioneros culturales, capacitados por quienes importaron y adecuaron la teoría pedagógica de Dewey en México, eran los encargados de difundir el conocimiento entre los maestros rurales del país. No obstante, las interpretaciones de los maestros rurales sobre los preceptos de la escuela de la acción eran diversos, pero en su mayoría se manifestaban a favor de ella y de los resultados esperados, quizá con el afán de mostrarse comprometidos con los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública le proponía. Sin embargo, aunque eran minoría, había profesores

¹⁴ En el caso específico de este trabajo, el término en plural ha hecho referencia a las culturas presentes en los misioneros, profesores, alumnos y la comunidad, así como de las diferentes culturas escolares en conjunto.

que identificaban carencias que no les permitían su aplicación plena, como la falta de materiales e incentivos económicos, el desuso de los anexos y talleres, el desinterés de la población debido a la escasez de tiempo y recursos monetarios o por la descontextualización de los contenidos del programa de la escuela rural.

Y en ese sentido, es menester recalcar las condiciones y características particulares de las poblaciones rurales presentes en Chiapas y la aceptación y/o confrontación de las comunidades durante los primeros años de la federalización educativa. El desarrollo de la federación en materia educativa en Chiapas fue paulatino, con avances y retrocesos, por los conflictos nacionales, pero sobre todo por las respuestas emitidas desde los municipios (en relación a sus habitantes y sus autoridades locales). Con una visión construida desde el centro, los misioneros culturales, principales emisarios de la federación en Chiapas, recorrían municipios primordialmente rurales con el objetivo de capacitar a los maestros rurales, pero también para “mejorar” a las comunidades. Dicho ejercicio, propuesto desde los cursos para maestros hasta las visitas a hogares, generó una confrontación entre saberes locales y concepciones oficiales que produjo un rechazo o desinterés entre los lugareños.

Así pues, podríamos decir que las acciones de la Secretaría de Educación Pública en Chiapas en la segunda década del siglo XX estuvieron determinadas por las apropiaciones y resignificaciones realizadas por las autoridades, los profesores y las comunidades. Aunque los planes para el ejercicio educativo eran diseñados de forma vertical, los actores inmiscuidos, influidos por sus intereses personales y de grupo, promovieron aquello que respondía a sus inclinaciones, por lo que en ellos residía, en su mayoría, la consolidación o debilitamiento de un proyecto educativo federal.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Aguirre Beltrán, G. (1981). Introducción. En R. Ramírez, *La escuela rural mexicana* (pp. 5-47). México: Secretaría de Educación Pública.

- AGN-AHSEP (1926-1929). *Informe del último bimestre del año de 1926 del Director de educación federal en el estado de Chiapas, 1926* [Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Rurales en Chiapas, caja 54, exp. 7].
- AGN-AHSEP [Archivo General de la Nación-Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1926-1929). *Circular que dirige el director de educación federal, Eduardo Zarza, a los maestros de Chiapas a propósito de su reciente nombramiento en mayo de 1928* [Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, Chiapas, caja 54, exp. 7].
- AGN-AHSEP (1926-1929). *Informe de actividades del director de educación federal al jefe de departamento de escuelas rurales de la fecha en que asumió su cargo: 26 de mayo al 30 de junio de 1928* [Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, Chiapas, caja 54, exp. 7].
- AGN-AHSEP (1926-1929). *Informe de actividades del director de educación federal al jefe de departamento de escuelas rurales de julio y agosto* [Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales en Chiapas, Chiapas, caja 54, exp. 7].
- AGN-AHSEP (1927-1976). *Informe sintético de visitas de inspección del inspector Ramón Campillo, zona tercera, Chiapas, 1927* [Departamento de Escuelas Rurales, caja 67, referencia IV/161 (IV-14)/1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas].
- AGN-AHSEP (1927-1976). *Informe sintético de visitas de inspección del inspector Ramón Campillo, zona tercera, Chiapas, 1927* [Departamento de Escuelas Rurales, caja 67, referencia IV/161 (IV-14)/1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas].
- AGN-AHSEP (1927-1976). *Informe sintético de visita de inspección del inspector Epigmenio de León, 1930* [Departamento de Escuelas Rurales, caja 67, referencia IV/161 (IV-14)/1367, Escuela Rural Federal Nuevo León, Teopisca, Chiapas].
- AGN-AHSEP (1928). *Crepuscular, órgano del primer instituto de la misión cultural* [Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, caja 32, exp. 18].
- AGN-AHSEP (1928). *Informe general de los trabajos realizados en el instituto social organizado en Berriozábal, Chiapas, del jefe de misión al director de misiones culturales* [Dirección de Misiones Culturales, Institutos Sociales, 1º Instituto Social en Berriozábal, Chiapas, caja 32, exp. 18].
- AHMSCLC [Archivo Histórico Municipal de San Cristóbal de las Casas] (1927, jun. 18). *Se le pide que la escuela municipal que funciona en Cuxtitali se fusione a la escuela federal que allí funciona, con el objeto de hacer más eficiente la labor de la maestra, del director de educación federal y del presidente municipal de San Cristóbal de las Casas* [Jefatura política, caja 3/7, exp. 55].

- AHMSCLC (1927, jun. 20). *Se pide la fusión de las dos escuelas municipales en una sola para el resultado de la enseñanza, del director de educación federal al presidente municipal, San Cristóbal de las Casas* [Jefatura política, caja 3/7, exp. 54].
- AHMSCLC (1927, jul. 28). *Carta del secretario general del Partido Obrero Trabajadores Libres, miembro del Partido Socialista Chiapaneco al presidente municipal de San Cristóbal de las Casas* [Jefatura política, caja 3/7, exp. 54].
- AHMSCLC (1927, ago. 5). *Sesión ordinaria en la que el presidente municipal responde las misivas del secretario general del Partido Trabajadores Libres y de la inspectora escolar* [Jefatura política, caja 3/7, exp. 54].
- Alfonseca, J. B. (2015). La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947. *Relaciones*, (143), 11-50.
- Alfonseca, J. B. (2016). La apropiación de la enseñanza por la acción en escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 221-248.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Beltrán, F. (2000). John Dewey. La educación intencional. En J. Carbonell *et al.*, *Pedagogías del siglo XX* (pp. 48-59). España: Cisspraxis, España.
- Benjamin, T. L. (1995). *Chiapas: tierra rica, pueblo pobre*. México: Grijalbo.
- Britton, J. A. (1972). Moisés Sáenz: nacionalista mexicano. *Historia Mexicana*, 22(1), 77-97.
- Bruno-Jofré, R., y Martínez Valle, C. (2009). Ruralizando a Dewey: el amigo americano, la colonización interna y la escuela de la acción en el México pos-revolucionario (1921-1940). *Encuentros sobre Educación*, 10, 43-64.
- Calles, P. (1925, ene.). “Discurso pronunciado por el C. General Plutarco Elías Calles [...]” (4 de diciembre de 1924). *Boletín de la Universidad Nacional del Sureste (Yucatán)*, 5(1), 3-5.
- Camacho Chacón, A. K. (2015). *Las misiones culturales en Chiapas, 1926-1927: tropiezos y aciertos de un proyecto educativo posrevolucionario* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Chiapas.
- Camacho, A. K. (2017). Tras la formación de los promotores de la vida civilizada: la misión cultural de 1927 y la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10).
- Camacho, A. K. (2018). Pan de las ideas para el pueblo: los libros de las bibliotecas rurales en Chiapas, 1928. *Pobacmá*, 1(1), 30-38.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. España: Morata.

- Dewey, J. (2011). Los propósitos sociales en la educación. En D. A. Pineda Rivera, *John Dewey. Selección de textos* (pp. 4-10). Colombia: Universidad de Antioquía.
- Dewey, J., y Dewey, E. (1980). *Schools for tomorrow*. Nueva York: Dutton.
- Díaz Arciniega, V. (2010). *Querrela por la cultura "revolucionaria" (1925)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escalante, C. (2015). Respuestas locales a la escuela rural federal en el norte del Estado de México (1927-1940). *Relaciones*, (143), 85-101.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (s.f.). Censo General de Habitantes, 1921. Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=16768&s=est> (consulta: 1 dic. 2016).
- Lazarín Miranda, F. (1995). Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-3/historia1.pdf> (consulta: 21 may. 2018).
- Lewis, S. E. (2015). *La revolución ambivalente. Forjando Estado y nación en Chiapas. 1910-1945*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Consejo Estatal para las Culturas y las Artes/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Universidad Autónoma de Chiapas.
- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Menéndez, R. (2008). Memorias de un salón de clase en la ciudad de México: mobiliario y materiales escolares (1879-1911). *Foro de Educación*, (10), 245-263.
- Meza Campos, L. E. (1988). *La influencia de la escuela activa de John Dewey en el pensamiento pedagógico de Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana (1924-1932)* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz Herrera, M. d. R. (2012). *Lengua e historia entre los zóques de Chiapas*. México: El Colegio de Michoacán/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Puig Casauranc, J. M. (1928). *El esfuerzo educativo en México*, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Puig Casauranc, J. M. (coord.) (1928). *Las misiones culturales en 1927*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ramírez, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- Román García, C. (coord.) (2000). *Diccionario enciclopédico de Chiapas*. México: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Sáenz, M. (1927). Cómo son y qué significan nuestras escuelas rurales. En *El sistema de escuelas rurales en México* (pp. 41-48). México: Secretaría de Educación Pública/Talleres Gráficos de la Nación.
- Taylor, X., Arredondo, A., y Padilla, A. (2016). John Dewey en México: una experiencia compartida en el mundo rural. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 33-63.
- Tuirán, R., y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vasconcelos, J. (2011). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Vaughan, M. K. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México* (vol. I). México: Fondo de Cultura Económica.

MIS PRIMERAS LETRAS:
CASTELLANIZAR Y ALFABETIZAR DESDE
LA ESCUELA RURAL OAXAQUEÑA

Salvador Sigüenza Orozco

En 1921 se estableció la Secretaría de Educación Pública (SEP), México tenía 10.5 millones de habitantes, de los cuales 6.9 eran analfabetos, lo que representaba el 66%. A esto se debió el impulso que la educación popular recibió, mediante la creación de escuelas rurales, campañas de alfabetización, bibliotecas y la impresión de libros; se trató de un esfuerzo de ingeniería social para que el proyecto educativo de la Revolución llegara a todo el país. Cien años después, en el 2020, México alcanzó los 126 millones de habitantes, de los cuales el 4.7% mayor de 15 años es analfabeta, es decir, 5.9 millones de personas.¹

Esta colaboración tiene como objetivo desarrollar algunos procesos relacionados con la alfabetización en el estado de Oaxaca en las décadas de 1930 a 1970, como un reconocimiento a la labor educativa de los docentes y al esfuerzo social y cultural para desarrollar sus tareas. Recordemos que en Oaxaca habitan 15 pueblos indígenas² con lenguas y tradiciones diferentes, a ese contexto geo-

¹ Como criterio básico, este texto considera que el concepto de “castellanizar” significa enseñar el español y el de “alfabetizar” enseñar a leer y escribir en esa misma lengua.

² En la actualidad, la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, promulgada en 1998, reconoce la existencia de los siguientes

gráficamente diverso y heterogéneo arribaban docentes con perfiles y formaciones diferentes para tratar de generar cambios en la vida de las comunidades indígenas. Asimismo, cabe señalar que, mientras en las proximidades de la ciudad de Oaxaca el principal reto fue alfabetizar porque la población monolingüe de alguna lengua indígena era muy poca, a medida que los profesores se internaban en las sierras y planicies del estado el desafío adquiría otra naturaleza: no solo eran contextos de pobreza, aislamiento y agricultura de autoconsumo, sino espacios donde predominaban las lenguas indígenas y se carecía de escuelas, las cuales se fueron instalando a lo largo del siglo. En síntesis, la administración del territorio se basa en el municipio, actualmente son 570, la cantidad prácticamente no ha variado en el último siglo; para facilitar su ubicación se utilizan otros dos referentes: la región, que son ocho en total,³ y el distrito, actualmente treinta. Así, por ejemplo, el municipio de Guelatao de Juárez se encuentra en el distrito de Ixtlán en la Sierra Norte.

A lo largo del siglo que comprende la implantación de políticas educativas desde el establecimiento de la SEP en 1921, uno de los principales objetivos y, al mismo tiempo, indicador del alcance educativo de las tareas del gobierno mexicano, ha sido la alfabetización. En 1921, el analfabetismo nacional era de 66.1%, en 1940 era de 64%, una década después descendió a 44.2%, en 1980 fue de 17%, al concluir el siglo era de 9.5% y el censo del 2020 arrojó 4.7%.⁴ En el caso del estado de Oaxaca, las cifras correspondientes

tes pueblos indígenas: Amuzgos, Cuicatecos, Chatinos, Chinantecos, Chocholtecos, Chontales, Huaves, Ixcatecos, Mazatecos, Mixes, Mixtecos, Nahuas, Triquis, Zapotecos y Zoques, además de reagrupamientos étnicos, lingüísticos y culturales como los Tacuates (Periódico Oficial del Estado de Oaxaca, 1998).

³ Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Norte, Sierra Sur y Valles Centrales.

⁴ Datos de 1921, 1940, 1950 y 1980 en INEGI, 1990, pp. 95-96; para 2000 y 2020, ver INEGI, s.f.

a los mismos años fueron: 1921, 83.6%; 1940, 77.6%; 1950, 63%; 1980, 35.9%; 2000, 17.8%; 2020, 11.8%.⁵ He señalado de forma específica las cifras correspondientes a 1940 y 1950 porque fue precisamente en esa década cuando se emprendió una campaña nacional para lograr que la mayor cantidad de mexicanos pudieran leer y escribir; en 1940, 64 de cada cien mexicanos eran analfabetos, diez años después, la cifra descendió a 44 de cada cien; lo cual fue un importante salto de veinte puntos. En el caso de la entidad que nos ocupa, 77 de cada cien oaxaqueños no sabían leer ni escribir; una década después, la cantidad disminuyó a 63, un descenso de catorce puntos. A partir de informes de profesores e inspectores escolares, esta colaboración refiere diversos momentos y procesos de alfabetización en las diferentes regiones de Oaxaca a lo largo del siglo XX.

Asimismo se toma como referente el planteamiento de Smith (1976) sobre dos tipos de nacionalismo, de *preservación* (el grupo gobernante procura mantener su autoridad) y de *renovación* (otros grupos pretenden cambiar la situación a través de una revolución). Según Smith, solo bajo el amparo del Estado la población puede mejorar su nivel de vida con base en la ética del bienestar y el progreso colectivo, tareas que requieren la homogeneización lingüística y cultural; para las minorías étnicas la construcción de esta hegemonía es una suerte de disolvente del orden tradicional. El nacionalismo de *renovación* puede atribuirse al nacionalismo revolucionario mexicano, que se propuso homogeneizar a la población a partir de criterios políticos y culturales para forjar una cultura nacional; en la transmisión de esos criterios y contenidos, el gobierno privilegió el papel de la educación pública y, en primer lugar, de la alfabetización.

⁵ Datos de 1921, 1940, 1950 y 1980 en INEGI, 1990, pp. 103-104; año 2000 en INEE, 2006, p. 167; año 2020, INEGI, s.f.

LOS MAESTROS RURALES

El 21 de enero de 1909 nació en la ciudad de Oaxaca Carlos Sigüenza Arrazola, hijo de Liborio Sigüenza y María de Jesús Arrazola; con el tiempo, Carlos llegó a trabajar como maestro rural al servicio de la SEP con el número de registro 4224. En su labor docente recorrió pueblos de la Sierra (como Ayutla Mixe) y la Mixteca oaxaqueñas, en una época en la que el gobierno mexicano se ocupó de expandir el servicio escolar para reducir las diferencias a partir de la alfabetización y para formar una idea de nacionalidad sustentada en la enseñanza de la historia y la transmisión de valores. Con el tiempo, cuatro de los hijos del profesor Carlos llegaron a ser profesores: Jesús, Cuauhtémoc, Nemesio y Dámaso; fenómeno común en Oaxaca, donde la necesidad laboral y la demanda de educación generaron la formación de linajes docentes, muchas veces con una preparación básica⁶ para enseñar las operaciones elementales y suscitar cambios en la vida social y comunitaria mediante campañas, las más comunes de salud, contra el alcoholismo, de higiene y de alfabetización.

Al igual que el profesor Carlos Sigüenza, cientos, miles de profesores por todo el país se dedicaron a las tareas fundamentales de enseñanza y escolares en las décadas de 1920 y 1930; era común que un solo docente atendiera todos los grados de la escuela y alfabetizara a los adultos. En mayo de 1932 el profesor César Elías Sosa, que se desempeñaba como ayudante encargado de la dirección de la escuela rural federal de Ayutla Mixe en la Sierra oaxaqueña, reportó que la enseñanza transcurría lentamente porque los niños y niñas indígenas “en su totalidad desconocen el idioma español”; además apuntó que el contexto lingüístico también dificultaba las

⁶ En 1937 los gobiernos estatal y federal firmaron un convenio mediante el cual las escuelas estatales pasaron a control de la SEP. Este proceso de federalización también liberó a los municipios de la responsabilidad de aportar fondos para el mantenimiento de las escuelas y propició mejorar los salarios de los docentes estatales.

diversas campañas de acción social de la escuela (AHSEP, s.f.a, fojas 22-24). Cinco años después, en la misma comunidad, la maestra federal María C. de Sánchez, única docente, convocó a las autoridades municipales para plantearles la necesidad de incrementar la asistencia escolar para así cumplir con el objetivo del gobierno: “la difusión amplia de la cultura a fin de que los ciudadanos de mañana sepan reconocer mejor y desempeñar mejor sus funciones dentro de las sociedades en que vivan desde el punto de vista cívico, como desde el punto de vista simplemente social” (AHSEP, s.f.a, foja 30). Como era de esperarse al reconocer en la maestra una figura con ascendente y representante del gobierno, las autoridades mostraron su disposición inmediata.

En 1933 el inspector de la 3ª zona escolar federal de Choapam, integrada por escuelas de al menos 30 comunidades, profesor Ramón C. Robles, señaló la urgencia de atender las necesidades de la población de la región, indígenas chinantecos, mixes y zapotecos en su mayoría, “retrasados en su forma de vivir, en sus costumbres, en su idiosincrasia”, comunidades “que viven una vida casi primitiva, sin aspiraciones de mejoramiento, sin comprender el importante papel que desempeña la educación”; asimismo apuntó que al existir idiomas propios y distintos dialectos, se dificultaban la comunicación, la convivencia y el comercio. El ambiente que describe resume la percepción generalizada que en esa época se tenía de las comunidades rurales e indígenas, y de manera intrínseca señala la utilidad y los beneficios que de la escuela se esperaban:

Son todavía comunidades flotantes, casi nómadas, pobres por esta causa, perseguidas por la miseria y las epidemias. Huyen por familias de los pueblos en que se cargan de impuestos, de mayordomías, de trabajos personales, de la carga de educar a sus hijos. En plena naturaleza, vegetan trabajosamente en el mismo jacal que medio los abriga, atraviesan los mismos caminos inhumanos y crueles de sus ancestros; aprovechan los productos del suelo con el mismo trabajo mecanizado desde sus lejanos antepasados; esperando con fría resignación el desenlace de sus enfermedades; soportan heroicamente las

inclemencias de su clima húmedo y nebuloso siempre, faltos de sol y de alegría de vivir, alejados de la civilización, hundidos en sus montañas y como entregados a sí mismos desde una remota antigüedad [AHSEP, 1933, foja 1].

Según el Censo de 1930, mientras en la ciudad de Oaxaca la población mayor de diez años que no sabía leer ni escribir era el 39.6%, entre los pueblos mixes que el profesor Robles menciona los datos eran más altos: en Tepuxtepec 98.9% y en Cacalotepec 97%; las cifras eran un poco menores en los pueblos de la Sierra zapoteca como Ixtlán (72.7%) y Villa Alta (49.6%). El discurso de las autoridades educativas y la práctica de los docentes en estos contextos explica, en parte, el valor asignado a la labor social de la escuela.

La confianza en la capacidad redentora de la escuela era grande, para lograrlo se necesitaban docentes bien preparados, trabajadores y constantes en su labor; la escuela debía ser el centro vital de la comunidad, lograr el mejoramiento cultural, social y familiar, para lo cual sería fundamental enseñar la llamada “lengua nacional” desde el grado preparatorio, es decir, un nivel que equivaldría al actual preescolar (AHSEP, 1933). Implantar la lengua nacional formaba parte del proceso de homogeneidad, fundamentado en el conocimiento de derechos y obligaciones del ciudadano para acabar con las injusticias, es decir, era un mecanismo para igualar a los habitantes de todo el país bajo los criterios de justicia social del Estado posrevolucionario. En este sentido, pocas fueron las voces que plantearon la enseñanza de las lenguas indígenas en la escuela; en el caso de Oaxaca, fue a finales de los sesenta cuando se estableció el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO), en cuya ley se plantearon dos aspectos presentes en la vida cotidiana de los oaxaqueños: por una parte, pobreza, insalubridad, ignorancia, aislamiento y marginación de la población; por otra diversidad de “razas”, tradiciones, costumbres y lenguas, abrupta geografía y carencia de caminos. Por eso la unificación lingüística (lengua nacional) era importante para conformar

la conciencia colectiva nacional, como mecanismo para reducir problemas de carácter social. Sin embargo, se consideraba que los valores (expresiones artísticas, hábitos) y el pensamiento de los pueblos oaxaqueños permitían crear valores culturales y eran parte esencial de la nacionalidad. Así, el IIISEO preservaría lo positivo de las culturas indígenas, considerando lo oaxaqueño y lo nacional (Ruiz, 1970). La ley que estableció el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca se publicó en el Periódico Oficial el 2 de agosto de 1969.

En esa misma década la SEP contaba con un sistema para estimar, mediante apreciaciones numéricas, los resultados obtenidos por las escuelas; se trataba de cuatro aspectos: 1. Salud de los vecinos y salubridad de las poblaciones, 2. Conocimiento del medio y manera como puede ser aprovechado por los vecinos, 3. La familia y la comunidad, 4. Recreación. Cada uno de los aspectos tenía, a su vez, diferentes rubros, que en total eran 58; en el tercer aspecto se incluían “Puntos ganados por la asistencia de hombres adultos” y “Puntos ganados por la asistencia de mujeres adultas”. En 1934 el inspector federal de la zona 4 con cabecera en la región zapoteca de Ixtlán, profesor Antonio Hernández, estimó los resultados de las 54 escuelas bajo su supervisión y, en el caso de la asistencia de mayores de edad, la registró con las siguientes adaptaciones: “Un punto por cada diez hombres adultos ganados para los cursos de la escuela” y “Cinco puntos por cada diez mujeres adultas ganados para los cursos de ellas” (AHSEP, s.f.b, fojas 6-7). El objetivo era aumentar la asistencia de los adultos a la escuela, para lo cual el profesor Hernández señaló la necesidad de instruir a los maestros para realizar de la mejor manera su labor con la población adulta mediante “una verdadera campaña, yendo a los hogares para dar pláticas a las mujeres a fin de interesarlas en su mejoramiento cultural”, además de “persuadir a los vecinos sobre que la escuela debe ser la principal agencia de su mejoramiento colectivo” (AHSEP, 1934). El mismo profesor señaló como indicador de la actividad de la escuela en relación con la población adulta lo siguiente:

Campana para conseguir muchos alumnos para los cursos de adultos, especialmente tratándose de mujeres. Los maestros prepararán a cierto número de mujeres entusiastas y progresistas que nunca faltan, para que los auxilien en la tarea de mejoramiento cultural de la mujer. Los maestros irán a los hogares para dar pláticas a las mujeres a fin de interesarlas en su mejoramiento. Se organizarán frecuentes reuniones sociales y se aprovechará el momento más oportuno para dar conferencias y lecciones sobre asuntos de verdadera importancia. En donde se haga necesario se emplearán intérpretes que expliquen para que ninguno quede con dudas [AHSEP, s.f.b, foja 94].

En las comunidades de Oaxaca las mujeres han jugado un rol aglutinador fundamental no solo en el espacio familiar, también en momentos importantes del tejido colectivo como la vida en los mercados y plazas, en apoyo a los esposos y familiares cuando reciben cargos locales que duran al menos un año, o en las fiestas y celebraciones durante las que cocinan y atienden todos los compromisos familiares y de la comunidad. En una acción que reconoció esas funciones, en los años sesenta se estableció en la ciudad de Oaxaca la Escuela de Mejoradoras del Hogar Rural, a partir de la premisa de que, debido a que la mayor parte de las costumbres y hábitos surgen en el hogar, se estimó conveniente llevar la educación a su seno mediante “quien pueda penetrar en la intimidad del hogar y hablar con franqueza y confidencialmente con el ama de casa”. La citada Escuela prepararía mujeres para adentrarse en el “seno de los hogares de nuestras comunidades indígenas para llevarles, junto con una orientación para modificar sus costumbres, otros conocimientos complementarios” (Informe de Gobierno, 1964, p. 27). Entre las actividades que las mejoradoras promovieron estaban: avicultura, albañilería, siembra de hortalizas, construir letrinas y lavaderos, cuidado de enfermos, mejorar la alimentación, fabricar sillas y mesas, castellanizar, aplicar vacunas; también resultaron gestoras ante el gobierno estatal para obtener materiales (máquinas de coser, materiales para construcción, útiles escolares y deportivos, manta, estambres, agujas, entre otros) (Informe de Gobierno, 1968, pp. 35-37).

En 1943, el profesor Rosendo Pérez García, inspector escolar federal de la zona 4 con sede en Ixtlán de Juárez, remitió su Plan Anual de Labores a la Dirección de Educación Federal en Oaxaca. Se trata de un documento de ocho páginas en el que señala condiciones geográficas, económicas y sociales de la región; también refirió estadística educativa de 44 escuelas primarias, datos sobre su patrimonio y del personal docente, integrado por 73 docentes (4 con título de normal superior, 14 con diplomados de cuarto y sexto semestres, 55 con estudios de primaria). En cuanto a la situación lingüística en la zona, el profesor Rosendo anotó:

La zona está constituida por 8 comunidades con 4,675 habitantes de la familia indígena de la Alta Chinantla, con 35 de la familia indígena zapoteca y una población de 23,676 habitantes. Por su lengua de uso ordinario puedo asegurarle que el 50% son bilingües [sic] indígena-castellano, un 25% monolingüal [sic] indígena y el 25% monolingüal español. Esta misma clasificación se hace extensiva a la población escolar, por lo que en algunas escuelas es indispensable el funcionamiento del grado preparatorio [AHSEP, s.f.c].

El censo escolar era de 5,960 niños y había 8,707 analfabetas mayores de diez años. Cinco años después, en febrero de 1948, el mismo inspector reiteró la necesidad de continuar la campaña de alfabetización, entre otras (AHSEP, s.f.d).

LA CAMPAÑA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO EN OAXACA

Entre las diversas acciones educativas emprendidas por el Estado mexicano a lo largo del siglo XX, una de particular importancia fue la que dio lugar a promulgar, el 21 de agosto de 1944, la Ley de Emergencia para emprender la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.⁷ En el espíritu del cumplimiento de esta ley, en los

⁷ La ley estipuló que todos los mexicanos que supieran leer y escribir el español, mayores de 18 y menores de 60 años, estaban obligados a enseñar a leer y escribir cuando menos a otro habitante del país, con edad entre 6 y 40 años. Asi-

primeros días de 1945 Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, salió de la ciudad de México con destino a la capital de Oaxaca; lo acompañaron su esposa y algunos colaboradores, entre ellos el profesor Lucas Ortiz. Después de un rápido vuelo, fue recibido por el gobernador, el director de Educación y varios profesores (Torres, 1981).

Al día siguiente, sábado 6 de enero, se reunió con poco más de 350 presidentes municipales; Torres Bodet quería explicar de viva voz las tareas educativas que pensaba realizar con su apoyo, sobre todo la campaña de alfabetización. El secretario anotó en sus *Memorias*: “Eran, en general, hombres bastantes pobres, secretos y taciturnos. Pero, en sus pupilas de obsidiana, brillaba —por momentos— una luz misteriosa, nítida y dura. Una luz en que la dureza no era hostilidad, sino reflexión” (Torres, 1981, p. 340). Posteriormente visitó algunas escuelas cercanas a la capital estatal, la mayoría con puertas estropeadas, pizarrones viejos y muebles maltrechos; pero percibió en los alumnos “una voluntad magnífica de vivir”. Cerca de la medianoche, a punto de descansar, a su hotel se acercó un comité representativo de los habitantes de Soledad Etla, encabezado por una pequeña banda de música; el comité le planteó que acababan de construir, con *tequio*, una escuela; alguien informó al secretario qué era el *tequio* y la petición fue que asistiera a inaugurar el plantel, ubicado a unos 15 kilómetros de la ciudad. Debido a que al siguiente día Bodet tenía una reunión similar a la de Oaxaca con autoridades municipales de Chiapas, se comprometió a volver cuando la escuela hubiera logrado alfabetizar a las primeras personas.

mismo, quien no supiera leer y escribir, mayor de 6 años y menor de 40, estaba obligado a aprender. En cuanto a los pueblos indígenas que hablaban sus propias lenguas, se determinó que la SEP imprimiría cartillas bilingües como complemento de la campaña, además de capacitar de forma específica a brigadas de instructores para que realizaran la castellanización tomando en cuenta dichas lenguas. Todos los maestros del país estaban obligados a auxiliar y apoyar la campaña (Instituto Nacional de Estudios Políticos AC, 2021).

Meses después, en la sede de la SEP se recibió un telegrama de Soledad Etlá en el que el comité notificaba haber cumplido con la tarea; el secretario pidió al profesor Lucas Ortiz que asistiera a Oaxaca para cerciorarse de la situación. A los pocos días, el profesor Ortiz informó que los avances eran importantes, pero consideró necesario fortalecer la labor iniciada por la comunidad y sugirió enviar docentes para apuntalarla, lo cual sucedió.

Un año más tarde, en enero de 1946, acompañado por el gobernador y con una colección de libros para establecer una sala de lectura, Torres Bodet llegó a Soledad Etlá. En sus *Memorias* registró que su esposa examinó a las mujeres y él a los hombres, auxiliados por los docentes ya que todo el pueblo quería demostrar que sabía leer y escribir. La gente les obsequió gallinas, aguacates y maíz; Torres Bodet registró esta jornada como “La noche de Oaxaca”, con su impresión del trabajo de la gente de Soledad Etlá:

Aquellos seres humildes, satisfechos de haber cumplido con su deber, no celebraban en realidad la visita de un secretario de Estado. Celebraban, en ocasión como ésta, un éxito propio, un testimonio de su carácter, una constancia de su voluntad de presencia y de persistencia. Y, al celebrar ese éxito con tanta nativa hidalguía, me brindaban, sencillamente, una admirable lección [Torres, 1981, pp. 343-344].

LA ALFABETIZACIÓN EN LAS REGIONES

En 1965 la Dirección Federal de Educación en el Estado publicó *Oaxaca. Memoria del movimiento educativo*, verdadero registro fotográfico del sistema educativo y su entorno social, geográfico y cultural a mediados de los años sesenta. El documento contiene monografías de las cincuenta zonas escolares de educación primaria mediante las que se administraba el sistema educativo, las elaboraron los inspectores escolares, que conocían la región bajo su jurisdicción. Algunos profesores efectuaron un trabajo monográfico más profundo que otros, señalaron toponimias y antecedentes históricos de forma amplia. Desconozco la existencia de otro documento semejante para esa década, hecho por docentes en Oaxaca.

Además de los datos de las escuelas, estadística y acción educativa; se refieren diversos temas: organización municipal, geografía, clima, comunicaciones y transportes, industria, comercio, trabajo, producción, agricultura, ganadería, flora, fauna, toponimias, historia, hombres ilustres. También incluye croquis de cada zona escolar y fotografías de actividades escolares, sociales y culturales, imágenes de la construcción de infraestructura, fotos de niños, niñas y docentes, estas últimas en forma de óvalo, hoy en desuso. En el caso del monolingüismo indígena, varios inspectores escolares reportaron datos puntuales. Por ejemplo, en Huautla de la región Cañada, habitada por mazatecos, fue de 80%; en Jalapa del Marqués, en el Istmo, 40% (zapotecos, chontales y mixes); en Silacayoapan y Nochixtlán, ambas en la Mixteca, 59% y 67% respectivamente. En las zonas de Tuxtepec, Valle Nacional y Temazcal, en la región del Papaloapan habitada por pueblos chinantecos y mazatecos, los índices reportados fueron de 25%, 73% y 100%; en la Sierra Norte, entre los pueblos zapotecos de Villa Alta fue de 90% y entre los mixes de Zacatepec 61%; en cuanto a la Sierra Sur se apuntó 80% en la zona de Sola de Vega, con población chatina, mixteca y zapoteca. Estos son algunos ejemplos de los datos referidos por los inspectores a partir de monografías elaboradas en cada región.

La *Memoria* señala que la Dirección Federal de Educación en el Estado dependía de la SEP, su función era organizar técnica y administrativamente el sistema educativo en la entidad. Entre el personal a su servicio se encontraban, además de los profesores, los promotores culturales bilingües y alfabetizantes. En 1964 el sistema educativo contaba con 50 inspectores de zona escolar, había 5,374 maestros que trabajaban en 1,731 escuelas primarias rurales y urbanas a las que se inscribieron 261 mil alumnos. Además había tres áreas de apoyo a la enseñanza: Educación Audiovisual, Alfabetización y Educación Extraescolar.

En el contexto estatal de 56.5 por ciento de analfabetismo en 1960 (INEGI, 1990, p. 104), las tareas de alfabetización eran fundamentales; se valoraba que enseñar a leer y escribir contribuiría

para que la población solucionara problemas de la vida cotidiana, tuviera movilidad social y brindara al individuo mejores oportunidades de vida. Se esperaba establecer condiciones para superar el analfabetismo, la miseria y la insalubridad (*Memoria*, 1965, pp. 11-12). El desafío era formidable, para atenderlo se consideró establecer espacios ex profeso en los sitios donde no hubiera escuela primaria; en 1964 funcionaron 406 escuelas de alfabetización y 184 centros colectivos, a los que asistieron cerca de 24 mil personas y se alfabetizó a 13,654 habitantes (56.9 por ciento) [*Memoria*, 1965, p. 12].⁸ A través de la alfabetización el gobierno buscaba combatir la miseria, la injusticia y la insalubridad; por eso se buscó intensificar la alfabetización entre los adultos e incrementar las salas de lectura y los centros de educación en las zonas indígenas. A estas acciones se agregaban las campañas que inspectores escolares y directores de escuelas primarias promovían en sus áreas de trabajo. Con base en informes de los inspectores escolares federales, en seguida realizaré un recorrido por algunas regiones de Oaxaca para conocer las consecuencias de la enseñanza del castellano y las acciones emprendidas por el magisterio.

LA CIUDAD DE OAXACA DE JUÁREZ Y LOS MUNICIPIOS VECINOS

En 1965 el inspector escolar federal de la zona número 55 con cabecera en la ciudad de Oaxaca, profesor Abel Cruz García, señaló la importancia de continuar “agitando y promoviendo” las labores de alfabetización (AHSEP, 1966b, foja 127). En su informe de labores, el profesor Cruz reconoció que el censo de analfabetas era de 1,941

⁸ La asistencia por edades fue: de 6 a 14 años, 9,456 hombres y 7,301 mujeres; y de 15 a 40 años, 4,321 hombres y 2,912 mujeres. La alfabetización que se logró fue de 5,177 hombres y 4,107 mujeres (6 a 14 años), y 2,563 hombres y 1,807 mujeres (15 a 40 años). Los datos son considerablemente bajos si tomamos en cuenta que el censo de 1960 registró 828,990 analfabetos mayores de 6 años; de ellos, 250,939 de 6 a 14 años, y los 9,284 alfabetizados equivalen a 3.6%, en la franja de edad de 15 a 39 años, 342,246 analfabetos, los 4,370 hombres y mujeres alfabetizados representan poco más del 1%.

personas, número elevado que se había abatido con la campaña de ese año aunque reconoció desconocer el censo anterior por haber asumido recientemente el cargo de inspector (AHSEP, 1965d, fojas 67-72). Pocos años después, en junio de 1972 el profesor José Ortiz Hernández, inspector federal de Educación en la zona escolar número 3 con cabecera en la misma ciudad, cuya jurisdicción abarcaba municipios cercanos a la capital, reportó la existencia de 27 escuelas en quince municipios⁹ que en general carecían de fuentes de trabajo y caracterizó dedicados a la fabricación de ladrillos, la elaboración de tortillas, el acarreo y venta de leña, la elaboración de loza negra, el cultivo del campo para el autoconsumo y el peonaje. Respecto al servicio educativo, el inspector señaló que 21 escuelas habían establecido el sexto año de primaria, pero salvo la capital, en ninguna había secundaria, por lo que un porcentaje mínimo de alumnos que concluían su primaria se trasladaban a la ciudad de Oaxaca para realizar estudios secundarios. Adicionalmente, en las poblaciones de Santo Domingo Tomaltepec, Tlaxiact de Cabrera, San Andrés Huayapan, San Antonio de la Cal, San Agustín Yatareni, San Bartolo Coyotepec y Santa María del Tule, “todavía conservan el dialecto zapoteco del Valle y los maestros del 1er año tropiezan con dificultades para realizar la enseñanza de la Lengua Nacional en dicho grado” (AHSEP, 1972-1973, foja 135). Cabe señalar que la zona escolar contaba con 168 docentes cuya preparación era: 12 con sexto de primaria, 11 con estudios secundarios, 79 titulados y 66 normalistas pasantes.

El plan de trabajo que el inspector federal escolar de la zona número 1 de la ciudad de Oaxaca, profesor Ismael Ortiz Taboada,

⁹ Los municipios eran: Oaxaca de Juárez, Santa Cruz Amilpas, Ánimas Trujano, Santa Lucía del Camino, San Antonio de la Cal, San Bartolo Coyotepec, San Andrés Huayapan, San Agustín de las Juntas, San Sebastián Tutla, Santo Domingo Tomaltepec, Santa María del Tule, San Agustín Yatareni, Santa María Coyotepec, Tlaxiact de Cabrera y San Juan Bautista La Raya; actualmente la mayoría de estos municipios están conurbados a la capital (AHSEP, 1972-1973).

elaboró para el ciclo 1972-1973, mencionó colaborar en la campaña de alfabetización pero no precisa cómo (AHSEP, 1972-1973, foja 320). En ese mismo año (1972), la profesora Eloísa Ortiz Ramírez, inspectora federal de Educación en la zona escolar número 4 con cabecera en la capital estatal, informó que el analfabetismo que aún existía en las comunidades de la zona era un factor desfavorable a la labor de la escuela; únicamente reportó el funcionamiento de un centro alfabetizante en la población de Los Audelo, a poco más de 10 kilómetros de la ciudad (AHSEP, 1971-1972). Poco después, en 1976 especificó que se brindaría “toda la importancia que merece la Campaña de Alfabetización por todos medios a nuestro alcance hasta lograr resultados positivos”. Además se intensificaría la campaña de educación abierta (AHSEP, 1976-1977).

ZAPOTECOS Y MIXTECOS DE LOS VALLES CENTRALES

En 1965 el informe del inspector escolar federal de la zona 53 de Mitla, profesor Hilario Quiroz Cervantes, señaló como factor favorable a la labor de la escuela que la mayoría de los habitantes de las 24 comunidades “son amantes a la educación” y se contaba con la colaboración y el apoyo de autoridades municipales y maestros, pero en la mayoría de esas poblaciones aún se usaba “el dialecto” zapoteco. Los 80 maestros que laboraban en las 24 escuelas promovieron la campaña de alfabetización (AHSEP, 1965d, fojas 57-62). Ese mismo año, el inspector de la zona escolar 50 con cabecera en Huitepec Zaachila, profesor Eduardo Cristóbal Cruz, informó de las labores realizadas durante ese año; señaló como circunstancias desfavorables para la labor de la escuela la incomunicación de las comunidades, la pobreza que genera deserción, la inasistencia, la falta de maestros y los “dialectos” que predominaban en algunos pueblos, lo que era un obstáculo al desarrollo educativo de la niñez. Asimismo solicitó incrementar el número de docentes no solo para atender alumnos sin escuela, sino también la campaña para alfabetizar en la cual se logró establecer 16 centros colectivos de alfabetización que trabajaron los fines de semana; las comunidades

apoyaron con entusiasmo las actividades para resolver el problema “con la mirada siempre fija en el resurgimiento de sus comunidades como se demuestra por los trabajos emprendidos y terminados en bien de sus escuelas rurales” (AHSEP, 1965d, fojas 37-43). Asimismo reconoció el atraso cultural de todos los pueblos ya que en muchos de ellos se continuaban “hablando el mixteco y el zapoteco con excepción de unos 5 pueblos que hablan el español monolingüe” (AHSEP, 1966b, foja 47).

La persistencia de las lenguas indígenas fue un elemento central para definir la política educativa del Estado mexicano, los censos de 1930, 1940 y 1950 utilizan la palabra “dialecto” para registrar el número de hablantes de una lengua indígena, y el de 1940 señaló grupos por características culturales con frases como: “Hablan dialecto indígena y usan huaraches e indumentaria indígena”. Los criterios de estandarización lingüística de esa época apuntaron a la enseñanza del español como lengua nacional y no había criterios ni métodos para enseñar lenguas indígenas en la escuela, su uso llegó a ser castigado porque se asociaban, erróneamente, con falta de hábitos, prácticas y valores del mundo moderno.

En la zona escolar ubicada en Zimatlán de Álvarez, en 1965 el inspector escolar, profesor Eliseo Girón Santiago, informó la realización de campañas de alfabetización, pero no hizo referencia a ninguna lengua indígena, salvo la frase “la ignorancia dominante” como factor adverso a la educación (AHSEP, 1965, fojas 72-74). Seis años después, en 1971, la inspectora en la misma zona, profesora Eloísa Ortiz Ramírez, informó que debido a que había un gran número de analfabetos en varias comunidades, se organizaron los comités de alfabetización y se establecieron cinco centros alfabetizantes “con muy buenos resultados” ya que, además de enseñar a leer y escribir por las tardes y noches, se realizaron trabajos manuales, costura, tejido, actividades deportivas y artísticas (AHSEP, 1971a, fojas 22-29).

ZAPOTECOS Y MIXES DE LA SIERRA NORTE

En la zona escolar de Ixtlán de Juárez, el inspector Cayetano Parra Rebollar informó de las actividades desarrolladas durante 1965 en las 22 escuelas bajo su supervisión; el profesor Parra señaló que en la región había diferentes obstáculos a la labor de la escuela: la pobreza, la carencia de fuentes de trabajo, las técnicas anticuadas usadas en la agricultura de temporal, y agregó:

El porcentaje considerable de habitantes que desconocen el idioma español. El fanatismo religioso que padecen las gentes. La falta de vías de comunicación. La animosidad entre pueblos vecinos... A pesar de todo esto, la Escuela y el Maestro, aunque lentamente, ha ido transformando esta situación. Año tras año va modificándose la fisonomía de las comunidades de esta región oaxaqueña [AHSEP, s.f.f].

En el plan de trabajo elaborado para 1966 reconoció las mismas circunstancias desfavorables y señaló factores propicios, como que la gente era “amante de la educación” y la presencia de maestros responsables, casi todos egresados o alumnos del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (AHSEP, 1966a, foja 162). Es posible que en esos años las zonas escolares se hayan reorganizado, puesto que en 1971 a la que tenía su cabecera en Ixtlán de Juárez correspondió el número 18; el inspector, profesor Rosendo Hernández Paz, señaló como circunstancia desfavorable a la tarea de la escuela “el dialecto que aún constituye un problema serio para la incorporación rápida de los habitantes y de los niños”; la campaña de alfabetización prosiguió (AHSEP, 1971a, fojas 67-75). Al año siguiente, en 1972, el ahora inspector de la zona 18, profesor Pedro de los Ángeles Martínez, señaló que la zona era montañosa y la principal actividad era la agricultura; respecto a los habitantes, zapotecos y chinantecos, apuntó que entre los primeros, “el problema educativo ya no presenta grandes dificultades”, agregó que el 80% de los niños acudían voluntariamente a las aulas; mientras, los chinantecos “se encuentran bastante atrasados, constituyendo

un problema muy serio para los maestros... porque en su inmensa mayoría son monolingües y apáticos para la educación”. En este último caso, planteó la intervención del Instituto Nacional Indigenista para que sus promotores se dedicaran a castellanizar a niños y adultos y así superar el “dialecto como factor negativo en el aprendizaje” (AHSEP, 1972-1973, fojas 181-182).

Muy cerca de Ixtlán se encuentra el emblemático Guelatao de Juárez. En 1965, el profesor Wilfrido L. Pérez Méndez era el inspector de la zona escolar 45 con cabecera en dicho sitio; se brindaba cobertura a 14 municipios y a 18 agencias municipales; el inspector apuntó que los pueblos serranos vivían en armonía, eran “amantes del progreso, trabajadores, honrados y amantes de la educación de sus hijos, quienes no se conforman únicamente con su educación primaria, continúan muchos con la secundaria y la profesional” (AHSEP, 1966b, foja 25). Informó que en la mayoría de los pueblos se hablaba el español y se había castellanizado a la mayoría de los niños que asisten a la escuela pero en algunas comunidades, a pesar de las campañas de alfabetización, aún había analfabetismo (AHSEP, 1965d, fojas 6, 9). En 1972 el inspector Pérez Méndez informó que la mayoría de los niños que asistían a la escuela estaban castellanizados y la generalidad de los habitantes de la región estaba alfabetizada, aunque existían algunas comunidades que aún debían alfabetizarse (AHSEP, s.f.e). Respecto al área geográfica que la zona escolar abarcaba, que eran catorce municipios, el profesor Wilfrido precisó:

Los pueblos de la Zona, como de toda la región serrana, son pueblos que viven en completa armonía, amantes del progreso, trabajadores, honrados y amantes de la educación, quienes no se conforman únicamente con la enseñanza primaria, sino que continúan con la segunda enseñanza, buscando trabajo en las ciudades para poder estudiar, en las escuelas nocturnas, la secundaria y llegar hasta la profesional, siguiendo el ejemplo que les legara el Lic. Don Benito Juárez. A este preclaro ciudadano de la Patria y paisano de esta sierra que lleva su nombre, todos los años el 21 de marzo fecha de su nacimiento se

reúnen acá en Guelatao para rendirle homenaje y como símbolo de respeto a sus leyes depositan, las Autoridades Municipales de esta sierra sus bastones de mando al pie de su monumento. Benito Juárez, Miguel Méndez y Marcos Pérez forman la Trilogía Serrana [AHSEP, 1972-1973, foja 157].

Villa Alta, Villa Hidalgo y Talea de Castro son otras poblaciones zapotecas que han sido cabecera de zonas escolares. En 1965 el inspector escolar de la 8ª zona con sede en Villa Alta, profesor Emiliano Nazariaga Díaz, señaló que el predominio del zapoteco en todas las comunidades limitaba la acción educativa, a pesar del funcionamiento de centros colectivos de alfabetización (AHSEP, 1965a). Igual lo hizo su homólogo en la zona escolar 42 ubicada en Villa Hidalgo (Yalalag), profesor Serafín García Cisneros, quien para el mismo año señaló lo que llamó “persistencia de costumbres y prejuicios ancestrales”, además del dialecto (zapoteco), por lo que funcionaron escuelas de alfabetización (AHSEP, 1965b). En 1972 el argumento se repitió en Villa Alta, el inspector Hermilo Cruz Santillán anotó: “el dialecto zapoteco que predomina en todas las comunidades” es un factor desfavorable a la tarea educativa; en ese año el censo general de habitantes fue de 8,453 personas y el de analfabetas 822, casi 10%, existían 16 escuelas atendidas por 43 maestros y funcionaron 29 centros de alfabetización en los que se alfabetizó a 272 personas. El informe del profesor concluyó señalando que el dialecto zapoteco, el analfabetismo, el alcoholismo y la pobreza “retardaron la evolución educativa y cultural” (AHSEP, 1972, fojas 41-44).

También en 1972, el inspector de la zona 86 ubicada en Talea de Castro, profesor Álvaro Pacheco Cruz, planteó que entre los factores desfavorables a la tarea escolar estaban la dispersión y aislamiento de las comunidades y el zapoteco como dialecto predominante (AHSEP, 1972b).

Los mixes son vecinos orientales de los pueblos zapotecos señalados previamente. En 1966, el inspector de la zona escolar 34 con cabecera en Zacatepec Mixe, profesor Pedro de los Ánge-

les Martínez, señaló que la región vivía en un completo estado de atraso y que, además de la incomunicación, el analfabetismo era elevado y el dialecto un obstáculo a “la evolución social y cultural de los pueblos”; para contrarrestarlos, el inspector planteó establecer escuelas de alfabetización en las rancherías y que los maestros lograran “que los alumnos no hablen dialecto dentro de las aulas”. En 1971 quien ahora fungía como inspector escolar en la misma zona, profesor Alfonso García Ceballos, señaló que “el dialecto mixe hace difícil el desenvolvimiento cultural de los habitantes de la región” por lo que se establecieron 24 centros de alfabetización en 15 comunidades, se inscribieron 993 personas y se alfabetizó a 336, la tercera parte. Sin embargo, reconoció la resistencia de “los iletrados” a asistir a dichos centros (AHSEP, 1966, fojas 122-124; AHSEP, 1971b, fojas 51-54; AHSEP, 1972a, fojas 13-16).

OTRAS REGIONES

En 1965 la zona escolar de Choapam era la 41, a finales de ese año el inspector escolar, profesor Rutilo López Hernández, informó de la “ayuda moral” del Comité de la campaña de alfabetización, aunque reiteró “el monolingüismo de tres dialectos” (chinanteco, zapoteco y mixe), la indiferencia de varios padres por la educación de sus hijos y el ausentismo temporal de algunas familias. Para dar continuidad a esta labor, el inspector formó el Comité Distrital, que a su vez organizó comités municipales, aunque en la región mixe los intentos fracasaron. Cabe mencionar las acciones concretas efectuadas por el profesor Rutilo: recomendó graduar la castellanización, nombró comisiones para elaborar una especie de método para castellanizar en un plazo perentorio, tarea en la que participaron 38 maestros en las comunidades de Lealao, Lacova, Teotalcingo, Yahuvivé y Choapan. Asimismo, agregó que fundó diez escuelas alfabetizadoras que, “en un medio de habla dialectal autóctona”, utilizaron el programa de primer grado de primaria además de libros, cuadernos y cartillas que el inspector proporcionó; en sus visitas “en cada escuela (dio) clase de castellanización mostrando objetos

reales para demostrar al maestro que sí es posible castellanizar sin que se conozca la lengua materna. Los alumnos pudieron ejecutar órdenes sencillas que les daba usando palabras sin ningún ademán o mímica” (AHSEP, 1965c).

En 1972 en la zona 38 de Choapam el inspector era el profesor Enrique Leonel León Gordillo, quien señaló que además de la pobreza y el aislamiento, el avance educativo se frenaba por

la variedad de dialectos que se habla (mixe, zapoteco y chinanteco), porque hay poblaciones donde son muy contadas las personas que medianamente hablan el castellano y en esas comunidades, los niños solamente escuchan palabras en castellano cuando están frente a su profesor y claro, esto impide el progreso educativo [AHSEP, 1972, foja 10].

El profesor León reportó que durante ese año funcionaron 37 escuelas primarias atendidas por 60 docentes,¹⁰ el censo escolar fue de 14 mil personas, el escolar de 3,274 y el de analfabetas de 2,460; la campaña de alfabetización se atendió con la gratificación que aportaron algunos presidentes municipales para “los jóvenes que atendieron a los iletrados” (AHSEP, 1973).

Mientras, el informe de actividades que en 1971 elaboró el inspector de la zona escolar 29 de Cuicatlán señaló las dificultades que la escuela enfrentaba: inasistencia, desnutrición infantil, desertión de alumnos por la migración de las familias, pobreza de la población, ausentismo de docentes; en cuanto a la lengua, reportó como problema que había “pueblos que hablan el mixteco y cuicateco, (lo que) dificulta el aprendizaje por ignorar el idioma oficial, por lo tanto se impone la necesidad de que el INI comisione a estos pueblos maestros que hablan el dialecto aborigen para poderse atender...” y enlistó once comunidades, casi todas en la región de la sierra cuicateca (AHSEP, 1971b, fojas 90-91).

¹⁰ La preparación profesional fue: 6 titulados, 21 pasantes, 15 con secundaria, 3 con primaria y 12 con otros estudios después de secundaria.

En la región del Papaloapan, tanto en la zona escolar 38 ubicada en Río Manso Lalana como en la 41 ubicada en Valle Nacional, en 1971 los inspectores escolares reconocieron en el dialecto un obstáculo para la enseñanza. En el caso de Valle Nacional, la descripción de la zona fue la siguiente: “los habitantes son del grupo racial chinanteco, gente noble y generosa y amante del progreso, las pocas vías de comunicación hacen que el aspecto cultural avance lentamente”. El mismo argumento se repetía en la región Mixteca, en concreto en la zona escolar 32 con sede en Santo Tomás Ocotepec; las circunstancias adversas eran las costumbres y tradiciones de las comunidades indígenas, y su monolingüismo (AHSEP, 1971b, fojas 60, 72, 84).

En 1981, los docentes mexicanos fueron relevados de la responsabilidad de alfabetizar a la población; el gobierno creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, el cual enfocó su acción a jóvenes y adultos. Seis décadas después de haber establecido la SEP, la medida se tomó para atender el problema que significaba la existencia de población mayor de 15 años sin educación básica; proceso que escapa a los objetivos de esta colaboración.

CONCLUSIONES

A partir de fuentes fundamentalmente institucionales levantadas en el campo escolar, este texto describe que entre las décadas de 1930 y 1970 la SEP enfocó gran parte de sus tareas a castellanizar y alfabetizar a la población, se consideró un mecanismo de justicia social para igualarla y que pudiera mejorar sus condiciones de vida, creando una cultura nacional mediante la expansión del sistema educativo. La convicción en la capacidad redentora de la escuela muestra, al menos para el caso de Oaxaca aquí expuesto, la persistencia durante medio siglo de ciertos elementos que condicionaron la labor de la escuela: la formación del docente, el compromiso social de la escuela, la percepción del indígena y de su contexto, carencia de métodos de alfabetización para poblaciones lingüísticamente diversas.

Si bien entre 1930 y 1970 el analfabetismo en el estado de Oaxaca descendió de 79.8 a 42%, el proceso fue diferente según la población hablante de lengua indígena, el número de habitantes y la extensión territorial de cada municipio (son 570), la existencia de vías de comunicación y la presencia y perfil de docentes, entre otros elementos. Por ejemplo, durante esas cuatro décadas en el principal centro urbano, la ciudad de Oaxaca, el analfabetismo pasó de 35.6 a 14.2%; mientras en Guelatao, pequeño municipio donde nació Benito Juárez, las cifras descendieron de 11.1 a 6.3%, pero en el vecino pueblo zapoteco de Ixtlán, de mayor extensión territorial y población, pasó de 65.4 a 31%. En tres municipios de población zapoteca ubicados a no más de 30 kilómetros de la ciudad de Oaxaca, las cifras fueron descendiendo de manera significativa: en Tlacolula, de 66.4 a 29.6%, en Zaachila de 72.7 a 30.4% y en Zimatlán de 96.3 a 35.2%. Como ejemplo final está el caso de Ayutla, pueblo mixe de la Sierra Norte, en cuatro décadas el analfabetismo pasó de 93.7 a 71.4%. Las acciones educativas fueron de los centros urbanos a la periferia, y durante esos 40 años lo que se impulsó fue el establecimiento de escuelas primarias y centros de alfabetización.

En cuanto al perfil de los docentes, por la necesidad de expandir el servicio educativo se contrató a muchos de ellos con estudios de primaria y secundaria, a quienes se envió a trabajar en contextos rurales e indígenas con la finalidad de cubrir los criterios básicos de la enseñanza primaria y muchas veces sin considerar el contexto cultural y lingüístico. Los profesores titulados generalmente trabajaban en medios semiurbanos y urbanos, fueron incrementándose de manera paulatina, aunque fue hasta 1984 que la enseñanza Normal adquirió la categoría de estudios profesionales (licenciatura). Indudablemente la formación docente se reflejaba en las labores del aula.

En general a los maestros —sobre todo a los rurales y a los promotores— se les ha asociado con una suerte de apostolado y, aunque su desempeño puede ser diverso, en general se reconoce que tienen ascendencia en la comunidad y hay muchos recuerdos

y anécdotas de su capacidad para organizar comités y acciones de beneficio común; este compromiso muchas veces generó que varios docentes permanecieran por años laborando en una misma localidad o región.

En cuanto a la percepción del mundo indígena, hay una representación de las comunidades en la que monolingüismo indígena y atraso se asocian, es decir, se consideraba que el acceso a la cultura a través del castellano iba a permitir el desarrollo y el progreso individual y colectivo. Los juicios de valor respecto a la lengua han quedado evidenciados en los testimonios institucionales, es un discurso que permaneció durante prácticamente todo el siglo XX, salvo excepciones generadas por estudios de carácter fundamentalmente antropológico y lingüístico. Dicha permanencia obedece, en parte, a la importancia que el discurso educativo cardenista asignó a la capacidad transformadora de la acción de la escuela mediante comités y campañas; la convicción en el papel transformador y renovador de la labor docente fue reiterada una y otra vez y permeó en las comunidades. Cabe agregar, aunque no es tema de esta breve colaboración, que esto último generó procesos locales de apropiación y resignificación de la educación.

Acerca de las lenguas indígenas, durante el periodo referido se careció de estudios sistematizados para que sirvieran de fundamento en el aula a la labor de los docentes, situación vinculada al punto anterior. Existieron proyectos específicos como las cartillas bilingües y las labores del Instituto Lingüístico de Verano, pero en términos de la formación docente no hubo un proceso didáctico formal para trabajar con sociedades monolingües. Sería a partir de los años ochenta que la política lingüística de la escuela mexicana tendría un giro, pero no es objetivo de este texto.

He señalado algunos de los elementos que, a partir de los informes de inspectores escolares, considero que permiten encontrar continuidades en la acción cotidiana de la política educativa en contextos indígenas y rurales. Las tareas de la escuela mexicana en el periodo referido estuvieron determinadas por el crecimiento

demográfico, la dispersión poblacional, la pobreza, la desnutrición, la ausencia de fuentes de trabajo, la migración; elementos todos ellos que generaron rezago educativo en una de las funciones básicas de la educación: la alfabetización. Espero que este texto contribuya a reflexionar que los obstáculos para formarse dentro del sistema educativo condicionaron y limitaron la inserción de la población en los sistemas sociales preestablecidos; el rezago escolar acumulado y el analfabetismo como una de sus expresiones, generaron formas de exclusión social acumuladas históricamente. Muestra de ello es el hecho de que, en el año 2020, cinco de cada cien mexicanos y doce de cada cien oaxaqueños mayores de 15 años no saben leer ni escribir.

FUENTES

- AHSEP [Archivo Histórico de la SEP] (s.f.a). [Fondo Escuela Rural Federal, Oaxaca, caja 9, exp. 17].
- AHSEP (s.f.b). [Fondo Escuela Rural Federal, Oaxaca, caja 164, exp. 12].
- AHSEP (s.f.c). [Fondo Dirección de Educación Federal, Oaxaca, caja 5756, exp. 4444/3, foja 28].
- AHSEP (s.f.d). [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 127, exp. 6, fojas 1 y 2].
- AHSEP (s.f.e). *Informe anual de labores* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 158, exp. 4, fojas 6-11].
- AHSEP (s.f.f). *Informe de labores* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 613, exp. 108, foja 28].
- AHSEP (1933). *Plan de trabajo 1933* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 164, exp. 11, foja 1].
- AHSEP (1934). *Plan de supervisión, 1934* [Fondo Escuela Rural Federal, Oaxaca, caja 164, exp. 12, foja 86].
- AHSEP (1965a). *Informe de labores 1965* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 613, exp. 8, fojas 51-52].
- AHSEP (1965b). *Informe de labores 1965* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 613, exp. 10, fojas 91-95].
- AHSEP (1965c). *Informe de labores 1965* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 613, exp. 110].
- AHSEP (1965d). *Informe de labores 1965* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 613, exp. 142].
- AHSEP (1966a). *Plan de trabajo 1966*. [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 127, exp. 4, foja 162].

- AHSEP (1966b). *Plan de trabajo 1966* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 127, exp. 5, foja 25].
- AHSEP (1971a). *Informe de labores 1971* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 163, exp. 1].
- AHSEP (1971b). *Informe de labores 1971* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 163, exp. 2, fojas 51-54].
- AHSEP (1971-1972). *Informe anual 1971-1972* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 158, exp. 4, fojas 39 y 44].
- AHSEP (1972a). *Informe de labores 1972* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 132, exp. 1].
- AHSEP (1972b). *Plan de trabajo 1972* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 158, exp. 2, fojas 119-121].
- AHSEP (1972-1973). *Plan de trabajo 1972-1973* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 158, exp. 1].
- AHSEP (1973). *Informe de labores 1973* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 155, exp. 6, fojas 1-8].
- AHSEP (1976-1977). *Plan de trabajo 1976-1977* [Fondo Inspección Escolar Federal, Oaxaca, caja 156, exp. 11, fojas 1-6].
- Dirección Federal de Educación en el Estado (1965). *Oaxaca. Memoria del movimiento educativo*. México: Editora Cultural Objetiva.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2006). *Panorama educativo de México 2006. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (1990). *Estadísticas históricas de México* (t. I). Aguascalientes: INEGI.
- INEGI (s.f.). *Analfabetismo*. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>.
- Informe del Gobierno de Oaxaca, 1964*. Oaxaca.
- Informe del Gobierno de Oaxaca, 1968*. Oaxaca.
- Instituto Nacional de Estudios Políticos AC (2021). *Memoria Política de México. 1944 Ley que establece la Campaña Nacional contra el Analfabetismo*. Recuperado de: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1944LNA.html>.
- Periódico Oficial del Estado de Oaxaca (1998, jun. 19). *Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca*. H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. Recuperado de: [http://docs64.congreso.oaxaca.gob.mx/documents/legislacion_estatals/Ley+de+Derechos+de+los+Pueblos+y+Comunidades+Indigenas+del+Estado+de+Oaxaca+\(Dto+ref+1783+a+prob+LXIV+Legis+25+nov+2020+PO+51+9a+secc+19+dic+2020.pdf](http://docs64.congreso.oaxaca.gob.mx/documents/legislacion_estatals/Ley+de+Derechos+de+los+Pueblos+y+Comunidades+Indigenas+del+Estado+de+Oaxaca+(Dto+ref+1783+a+prob+LXIV+Legis+25+nov+2020+PO+51+9a+secc+19+dic+2020.pdf).
- Ruiz, G., y Garza, B. (1970). *Problemas de integración*. México: IIISEO.
- Secretaría de la Economía Nacional (1930). *Quinto Censo de Población 1930*. México.
- Smith, A. (1976). *Las teorías del nacionalismo*. Barcelona: Península.
- Torres, J. (1981). *Memorias* (t. I). México: El Colegio Nacional.

ACERCA DE LOS AUTORES

ANA KARLA CAMACHO CHACÓN

(Tuxtla Gutiérrez, Chiapas). Licenciada en Historia por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Del 2016 al 2018 cursó la maestría en Historia en la Universidad Nacional Autónoma de México obteniendo el grado con mención honorífica. Ha participado en coloquios, encuentros y seminarios nacionales e internacionales. Ha publicado en revistas y libros nacionales coordinados por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, la Escuela Normal Superior de Querétaro, la Universidad Pedagógica Nacional campus Chiapas y la Escuela Normal Superior de Chiapas, institución en la que labora actualmente.

MIRIAM CRUZ REYES

Doctora en Historia por el Colegio de México. Maestra en Antropología Social e Historia de la Educación por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Pacífico Sur. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Su ámbito de investigación se ha concentrado en la historia de la educación con énfasis en los procesos de formación de maestros en Oaxaca, el estudio de las clases populares en el último tercio del siglo XIX, prensa y educación, y recientemente en historia de género, masculinidades y la historia “desde abajo”.

CARLOS ESCALANTE FERNÁNDEZ

Sociólogo, doctor en Ciencias en la especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV). Investigador de El Colegio Mexiquense desde el año 2006, adscrito al seminario de Historia Contemporánea, del que es coordinador actualmente. Miembro

del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II. Publicación más reciente: coordinador del libro *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX* (El Colegio Mexiquense, 2020), en el que también escribe capítulos sobre campañas nacionales de alfabetización de México y Guatemala.

MARÍA GUADALUPE GARCÍA ALCARAZ

Profesora investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Docente en la maestría en Investigación Educativa y en el doctorado en Educación. Su campo de especialización es la historia social y cultural de la educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con el perfil del PRODEP.

VERÓNICA GONZÁLEZ VILLALOBOS

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima. Actualmente es profesora de asignatura en la Universidad Panamericana. Ha publicado artículos dedicados al estudio de la instrucción para el trabajo y su relación con la beneficencia durante el siglo XIX. Entre las publicaciones en las que ha participado se cuenta “La educación en artes y oficios, sus alcances reales durante el Porfiriato. El caso de los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios de Jalisco”, en *Chiapas y Jalisco entre siglos. Historia sociedad y cultura* (Universidad de Guadalajara). Correo electrónico: amiens60@hotmail.com.

JOSÉ MARTÍN HURTADO GALVES

Profesor de Educación Primaria; licenciado en Educación Media, en Ciencias Sociales (ENSQ), licenciado en Filosofía (UAQ), licenciado en Historia (UAZ), especialista en Formador de Formadores (CREFAL), maestro en Filosofía (UAQ) y doctor en Educación (UPN). Ha publicado más de 50 libros en México, España y Alemania, y artículos en revistas indizadas como *Bulletin of Spanish Studies* (University of Glasgow/Queen's University Belfast), *Nómadas* (Universidad Complutense de Madrid) y *Graffylia* (Facultad de Filosofía y Letras BUAP). Está incluido en la *Enciclopedia de la Literatura en México* (Fundación para las Letras Mexicanas/CONACULTA). Es miembro del SNI y de la SOMEHIDE.

MARÍA CONCEPCIÓN LEAL GARCÍA

Doctora en Educación (Instituto de Estudios Universitarios), maestra en Educación (Instituto Dídaxis de Estudios Superiores) y licenciada en Educación Primaria (Escuela Normal del Estado de Querétaro). Tiene estudios de licenciatura en Filosofía. Es coautora de *El valor de las fuentes primarias de la información* (España, 2014); *Ética y educación* (México, 2017); *Lenguaje, historia, sustentabilidad y ética* (México, 2018) y *Ciudadanía digital: identidades, procesos educativos y formas alternativas del ser digital* (México, 2019), y autora de *La palabra siempre existe* (México, 2018) y *Primero leer, después la comprensión y redacción de textos académicos* (México, 2018).

URIEL MARGARITO GASPAR

Licenciado en Derecho y licenciado en Educación Primaria. Maestro en Investigación Educativa y doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Actualmente se desempeña como profesor de idiomas en esa casa de estudios y como director de escuela primaria.

MIREYA MARTÍ REYES

Doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba (ISA). Actualmente es Directora del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México. Miembro de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba y del Consejo Directivo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), y funge como presidenta del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIIEEG). Líder del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte”, que desarrolla la línea de investigación estudios interdisciplinarios sobre educación y cultura. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: mireya@ugto.mx, ID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>.

HÉCTOR OMAR MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En dicha institución cursó la maestría en Investigación Educativa y la licenciatura en Historia. Ha participado como ponente en el International Standing Conference for the History of Education, Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación y Congreso Nacional de Investigación

Educativa. Sus investigaciones se han centrado en el último tercio del siglo XIX y primeras décadas del XX con énfasis en la historia regional, la implementación de políticas educativas y uso de archivos municipales. Actualmente ejerce la docencia en la Escuela Particular Normal Superior del Estado en Morelos.

ROXANA GUADALUPE RAMOS VILLALOBOS

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, Ciudad de México. Es licenciada en Educación Artística en Danza y maestra en Educación e Investigación Artística por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL). Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón del INBAL, en donde también es tutora y asesora de la maestría en Investigación de la Danza.

VÍCTOR SAID ROMERO ROCHA

Es licenciado en Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es estudiante de la maestría en Historia en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vález Pliego. Entre sus publicaciones está “Educar al profesor de historia” (2020), y junto a Mariana Marín Ibarra es coautor del artículo “Entre el campo y la fábrica: la construcción del ciudadano atlixquense, 1960-1970” (2021). Ha realizado investigaciones sobre historia de la educación e historia regional. Correo electrónico: romerorvs25@gmail.com. ID: <http://orcid.org/0000-0003-1210-0079>.

SALVADOR SIGÜENZA OROZCO

Doctor en Historia. Profesor investigador adscrito al CIESAS Unidad Pacífico Sur. Trabaja temas de historia de la educación y la cultura, memorias colectivas e historia regional en Oaxaca en el siglo XX. Premio Francisco Javier Clavijero a tesis doctoral (INAH, 2005). Ha sido docente en diversas universidades de Oaxaca. Autor de *El legado indígena y la educación nacional en los Valles Centrales y la Sierra Norte de Oaxaca (1950-1980)*; *Cuaderno para el docente. Historias regionales en Oaxaca* (2017, 2019); *Héroes y escuelas. La educación en la Sierra Norte de Oaxaca* (2007). Coordinador de la página electrónica www.oaxacaeneltiempo.org.

Esta primera edición de
Historia de la educación en México.
Volumen 3. La educación en México desde sus regiones, tomo II
se concluyó en el primer semestre del 2022
en Chihuahua, Chihuahua, México

Edición



Calle Cd. Delicias 251, Chihuahua, Chih., México, 31135
Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com



Este libro forma parte de la colección *Historia de la educación en México*, integrada por cinco volúmenes temáticos –distribuidos en siete tomos– que dan cuenta de procesos, sucesos, instituciones y personajes que han forjado al sistema educativo en diferentes momentos y regiones del país. Su concepción no obedece a la intención de escribir “la historia de la educación en México”, sino que aspira a convertirse en una mirada –de otras tantas que puede haber– acerca de los temas que se abordan. Cada volumen reúne a un importante número de autores con diferentes perfiles académicos y procedencia institucional, que dan como resultado un producto académico bien elaborado y con pluralidad de visiones, destinado a fortalecer los procesos de diálogo y enriquecimiento de nuestro campo investigativo.

La educación en México desde sus regiones se adscribe al propósito de documentar la historia de la educación de acuerdo con las circunstancias que presenta cada región, en donde las fronteras pueden denotar también vinculaciones y son una muestra panorámica del devenir de los procesos educativos gestados en distintos espacios geográfico-temporales de nuestro país. Si bien no completamos una obra que cubra todas las entidades federativas, los capítulos dan cuenta de manera significativa sobre esta conformación al interior de la República mexicana. En este segundo tomo se presentan once capítulos que se organizan en diferentes temáticas referentes al desarrollo educativo en sus diferentes épocas; educación y arte; y educación, instituciones y gremios. Cada uno de los capítulos se centra en el análisis de la historia de la educación en el ámbito regional en donde se gesta. En ellos se profundiza en las condiciones del espacio geográfico, lo que les otorga un cariz específico y diferenciador entre las demás posibles, para que, a la larga, las y los lectores puedan configurar un México diverso y, por lo mismo, extensamente rico, que invita a conocerle desde la historia de la educación.



ISBN: 978-607996477-1



9 786079 964771