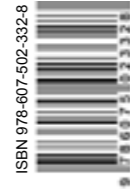




Arriba de estas líneas el mural *Homenaje a la Reforma educativa liberal y a los fundadores de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen* (1996). La imagen de portada es un detalle del complejo muralístico y escultórico con tema educativo elaborado para la Secretaría de Educación de Veracruz en 1986. Estas dos magníficas piezas son autoría del maestro Teodoro Cano, originario de Papantla. Las fotografías fueron tomadas por Gerardo Sánchez Vigil. En la primera solapa se encuentra una reproducción de *Una niña aprendiendo de la historia* de Ángel Zárraga (1927), fotografía de Francisco Kochen. Agradecemos a la Secretaría de Relaciones Exteriores su autorización para incluir esta imagen.



VERACRUZ  
GOBIERNO DEL ESTADO

SEV  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE VERACRUZ

70  
ANIVERSARIO  
Universidad Veracruzana  
1944-2014

VERACRUZ  
GOBIERNO DEL ESTADO

## HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN VERACRUZ



# HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN VERACRUZ

LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA  
GERARDO ANTONIO GALINDO PELÁEZ  
COORDINADORES







COLECCIÓN  
VERACRUZ SIGLO XXI

Dirigida por Enrique Florescano



*Historia de la educación en Veracruz*

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
EN VERACRUZ  
CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ESCOLAR



*Luz Elena Galván Lafarga*  
*Gerardo Antonio Galindo Peláez*

coordinadores



VERACRUZ  
GOBIERNO DEL ESTADO

SEV  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE VERACRUZ

70  
ANIVERSARIO  
Universidad Veracruzana  
1944-2014

Galván Lafarga, Luz Elena y Gerardo Antonio Galindo Peláez (coords.)  
Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar /  
coord. de Luz Elena Galván Lafarga, Gerardo Antonio Galindo Peláez ;  
pról. de Adolfo Mota Hernández ; intro. de Luz Elena Galván Lafarga ;  
fots. de Gerardo Sánchez Vigil, Jaime F. Terrazas y de Allende .  
-- México : Universidad Veracruzana, Gobierno del Estado de Veracruz,  
Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, 2014

680 p. : fots. ; 23 x 17 cm. – (Colec. Veracruz Siglo XXI. Ser. Historias generales, 3)  
ISBN 978-607-502-332-8

I. Educación - Historia – México – (Veracruz-Llave) I. Galindo Peláez,  
Gerardo Antonio, coord. II. Mota Hernández, Adolfo, pról.  
III. Galván Lafarga, Luz Elena, intro. IV. Sánchez Vigil, Gerardo, fots.  
V. Terrazas y de Allende, Jaime F., fots. VI. Ser. VI. t.

Library Congress LC92.M4  
Dewey 379.097262 G524h

Primera edición, 22 de julio de 2014  
Coordinación editorial: Nelly Palafox López  
Diseño de portada e interiores: Israel Pérez Ladrón de Guevara y  
Héctor OPOCHMA López Vázquez  
Apoyo editorial: Dulce María Ortiz Bustamante  
Enlaces administrativos: Olga Lidia Serrano Vargas y Esaú Soriano Gerón.  
Fotografía de portada y solapa segunda: © Teodoro Cano,  
fotografías de Gerardo Sánchez Vigil.  
Imagen de la primera solapa: © Ángel Zárraga, fotografía  
de Francisco Kochen.  
D. R. © 2014, Secretaría de Educación-Gobierno del Estado de Veracruz,  
km 4.5 carretera federal Xalapa-Veracruz, 91190  
D. R. © 2014, Universidad Veracruzana,  
Hidalgo 9, col. Centro, 91000.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, sea cual fuere el medio,  
sin la anuencia por escrito del titular de los derechos.

**ISBN 978-607-502-332-8**

Impreso en México • *Printed in Mexico*

## PRÓLOGO

La educación es la base firme de toda sociedad, en ella descansan los ideales más altos de prosperidad, igualdad y bienestar. Un pueblo educado conoce las raíces que lo sostienen y aspira a mejorar el porvenir de su comunidad.

Will Durant, escritor y filósofo estadounidense, afirma que la educación “es la trasmisión de la civilización”; es decir, la educación no sólo es parte primordial de la historia humana, configura la historia de la humanidad. Y tan lo es que un caso alusivo se dio cuando los saberes de la Grecia y Roma antiguas fueron recuperados en el Renacimiento, que enfatizó el pensamiento humanista y este último derivó y evolucionó en el pensamiento transversal y complejo de la pedagogía contemporánea.

En consonancia con esta reflexión, nuestra Secretaría de Educación hace, a través de la obra *Historia de la educación en Veracruz*, un balance sobre lo que ha representado y representa la educación para México y, en particular, para nuestra entidad.

De esta manera se suma a los proyectos académicos de investigación historiográficos al respecto, ya que algunas de las últimas ediciones sobre el tema datan del siglo pasado, como las de Enrique Herrera Moreno, *Historia de la educación secundaria en el estado de Veracruz* (1923); José Jerónimo Reyes Rosales, *Historia de la educación en Veracruz* (1959); Juan Zilli Bernardi, *Reseña histórica de la educación pública en el estado de Veracruz* (1975); Ángel J. Hermida Ruiz (coord.), *Historia de la educación del estado de Veracruz* (1986); Soledad García Morales y José Velasco Toro, *La educación en el estado de Veracruz. Informes y memorias, 1877-1911* (1989); José Velasco Toro, *La educa-*

*ción primaria en Veracruz, 1810-1910* (1988); Seminario de Historia Regional, *Veracruz, un tiempo para contar* (1989) y, finalmente, Ángel J. Hermida Ruiz, *Legislación educativa de Veracruz* (1994).

Hacía falta un estudio coetáneo que rememorara los desafíos que ha enfrentado la educación a lo largo de los siglos, de manera especial en Veracruz, para construir una con especificidades propias, pero interdependiente e interrelacionada con pensamientos y estructuras educativas nacionales e internacionales, que dé luces para enfrentar los desafíos contemporáneos.

*Historia de la educación en Veracruz*, coordinado por Luz Elena Galván Lafarga y Gerardo Antonio Galindo Peláez, permitirá al lector tener un nuevo acercamiento a la configuración del ámbito educativo en nuestro estado, sin obviar la codependencia a directrices endógenas y exógenas.

Asimismo, compila ensayos amenos escritos con rigor académico por especialistas reconocidos que han dedicado su labor y esfuerzos intelectivos a discutir y debatir en torno a los espacios, las legislaciones, los maestros, los libros, los estudiantes y los programas de estudio de la educación básica, media superior y superior a través de los años.

Veracruz ha sido la base de numerosos pedagogos, revolucionarios, artistas, músicos, científicos y, sobre todo, maestros. Decir sus nombres es traer a la memoria grandes acontecimientos en materia educativa en los siglos XIX y XX: los congresos pedagógicos, la creación de la primera Escuela Normal o la participación vanguardista y destacada de nuestro territorio en la educación secundaria. Enrique Laubscher, Enrique C. Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Rafael Ramírez, Gildardo Avilés, José Roa Bárcena o María Enriqueta Camarillo constituyen cada uno y en conjunto una biografía intelectual en el ámbito educativo de nuestro estado.

Y esto es lo que trata de recordar esta obra, la herencia didáctico-pedagógica de varios próceres veracruzanos pero, sobre todo, resaltar la historia que han configurado. Está pensado para maestros, alum-

nos, académicos e investigadores, pues ellos son el centro y la fuerza de afanes y desvelos, hacia ellos apuntan los caminos veracruzanos.

Dejar testimonio de los hombres y de las mujeres, de sus acciones y de los legados en el campo de la educación resultaba, por ende, una tarea impostergable. Nuestro país y en particular Veracruz tienen una historia que deja muchas lecciones en cuanto a los esfuerzos de luchadores sociales, filósofos, políticos, gobernantes y educadores por transformar su presente y consolidar un futuro venturoso.

LIC. ADOLFO MOTA HERNÁNDEZ  
SECRETARIO DE EDUCACIÓN DE VERACRUZ





## INTRODUCCIÓN

El presente libro se enmarca dentro de la historia regional de la educación. Hoy día sabemos que nuestro país no es homogéneo, sino que por el contrario su riqueza reside en su diversidad. La historia regional es como un mosaico que, colocado junto a otros, va moldeando la greca de un friso. Es una historia que contribuye a delinear la historia nacional, esa historia que en muchas ocasiones se escribe desde fuera, sin conocer su verdadera esencia, la cual se encuentra en los archivos municipales, estatales e institucionales de cada entidad.

Veracruz es un estado que nos muestra un entramado cultural muy interesante. Uno de los aspectos que lo conforman es el de la cultura escolar, perspectiva desde la que se ha enfocado este libro. Para su escritura se siguió el paradigma que propone Dominique Julia. Este autor comenta que para que en un sistema educativo se pueda hablar de una cultura escolar, es necesario que existan los siguientes elementos:

*a)* Un curso dividido en niveles, o sea graduado en donde los alumnos ingresan y egresan a cierta edad y con determinadas notas que les permiten obtener un certificado y pasar al siguiente nivel educativo.

*b)* Un cuerpo profesional, formado por preceptores o maestros y directores, encargados de cumplir y hacer cumplir las normas y prácticas que forman la cultura escolar, así como los alumnos y las alumnas que asisten a los planteles escolares.

c) Un espacio separado, con un edificio, patio de recreo, mobiliario, libros de texto y material específico que permita la transmisión de los saberes.<sup>1</sup>

El libro, formado por 23 artículos, se escribió con base en la historia de la educación, y está organizado en cinco capítulos. El primero tiene la función de ser introductorio, los capítulos 2, 3 y 4 responden al esquema planteado por Dominique Julia en cuanto a la cultura escolar. En lo que se refiere al quinto capítulo, en éste se encierran artículos que investigan el presente de la educación en Veracruz, algunos con una mirada desde el pasado.

El capítulo introductorio se inicia con el artículo de Dorothy Tanck, quien nos acerca a la época virreinal. Hacia 1800 en la intendencia de Veracruz posiblemente había escuelas en 47 pueblos de indios, lo que representaba 31% de los poblados indígenas en esta intendencia. Explica en dónde se encontraban estas escuelas y cómo y cuánto se le pagaba al maestro anualmente.

Otro ensayo que también forma parte de este primer capítulo es el de Carmen Blázquez. Basándose en los discursos de los gobernadores decimonónicos de Veracruz pone de manifiesto sus ideas y concepciones relacionadas con la educación. Analiza sus percepciones y opiniones, así como las dificultades que enfrentaron y las acciones que tomaron para impulsar la educación en dicho estado con el objetivo de alcanzar el progreso.

El segundo capítulo se relaciona con la escuela graduada de acuerdo con lo que propone Dominique Julia en cuanto a que tiene que existir un curso dividido en niveles, o sea graduado en donde los alumnos ingresan y egresan a cierta edad y con determinadas notas que les permiten obtener un certificado y pasar al siguiente nivel educativo. Con base en esta idea, los artículos que lo forman muestran cómo va surgiendo la escuela graduada. El

<sup>1</sup> Julia, Dominique, "La cultura escolar como objeto histórico", en Margarita Menegus y Enrique González (editores), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*; UNAM, México, 1995, pp. 131-134.

de Isabel Vega nos acerca a las escuelas de primeras letras, analizando el desarrollo del sistema mutuo desde dos miradas: la del discurso y la de la práctica.

Dos niveles importantes en los que se dividió la escuela graduada fueron el de enseñanza "superior" y el de "segunda enseñanza", posteriormente conocido como colegios preparatorios. En lo que se refiere al primero, se encuentra el artículo de Soledad García Morales quien afirma que en Veracruz fue hasta el régimen de Apolinar Castillo cuando se llevó a cabo la fundación de la Escuela Superior de Enseñanza para Niñas cuyo fin utilitario estuvo marcado por el tipo de capacitaciones que se impartieron. En cuanto al segundo, Gerardo Antonio Galindo Peláez nos introduce a los diversos procesos que dieron origen a los colegios preparatorios, en Orizaba, en Córdoba, en el puerto de Veracruz y en Xalapa, planteles que actuaban como reproductores de los cuadros que la élite necesitaba.

Un artículo que nos muestra los esfuerzos realizados por los diversos gobiernos en Veracruz desde la segunda mitad del siglo XIX, para construir un sistema educativo en donde el Estado tendría un papel hegemónico es el de Ricardo Corzo y Dolores G. Mota. Los autores se basaron tanto en las disposiciones legales, como en diversas iniciativas para congregarse a responsables gubernamentales e intelectuales interesados en el quehacer educativo.

En las primeras décadas del siglo XX se inició la creación de las escuelas rurales. Laura Giraudo destaca que en el Estado de Veracruz la SEP se encontró con un sistema de educación estatal bien establecido incluso en el campo, por lo tanto sus "agentes federales" no iban a fundar escuelas en un "desierto educativo", sino más bien en un espacio con una tradición y una práctica escolar con la cual debían confrontarse.

Este capítulo sobre las escuelas y los diversos niveles lo cierra el artículo de Federico Lazarín quien analiza la creación, reestructuración y clausura de la Escuela Industrial Federal de Orizaba, en el contexto de la nueva concepción posrevolucionaria de la educación técnica. Al

respecto se pregunta por qué en una ciudad de manufacturas textiles, no se crearon carreras y cursos más adecuados a su entorno.

El tercer capítulo se relaciona con el eje en donde Dominique Julia menciona la necesidad de que exista un cuerpo profesional, formado por preceptores o maestros y directores, encargados de cumplir y hacer cumplir las normas y prácticas que forman la cultura escolar, así como los alumnos y las alumnas que asisten a los planteles escolares.

En el primer artículo, Juan Hugo Sánchez afirma que en los preceptos liberales había una gran distancia entre el discurso y la realidad, de aquí que explique las formas en que se aplicaba la disciplina a niños y niñas, así como la obligatoriedad y la laicidad de la enseñanza. Como en otros estados, la inasistencia a clases era multicausal, a pesar de los esfuerzos por convertir a la escuela en el eje de la transformación social.

Por su parte, Hubonor Ayala analiza la educación y formación de los niños y jóvenes en el Hospicio Municipal de Orizaba, fundado en 1868. Como en otros proyectos educativos, el objetivo era el de la formación de ciudadanos útiles, a través del trabajo y el aprendizaje en los diferentes talleres como el de imprenta o la banda de música. El autor resalta la aspiración de los grupos gobernantes de formar al ciudadano ideal en el marco de una disciplina institucional y controlada, la cual tuvo éxitos y fracasos.

En Veracruz un grupo importante que ha sobresalido desde el siglo XIX es el del magisterio. Por ello, Belinda Arteaga y Siddharta Camargo se centran en la creación de la Escuela Normal Veracruzana (1886) y su impacto en la formación de docentes no sólo en ese momento, sino también en décadas posteriores. Como antecedentes, se recuperan la fundación de la Escuela Modelo de Orizaba y de la Academia Normal. Se analiza el proyecto académico que le dio sustento y la participación de diversos intelectuales que participaron en su realización.

Por su parte, Lucía Martínez Moctezuma dedica su artículo a un aspecto novedoso dentro de la historiografía de la educación: el

dictamen del libro escolar. La importancia de estos textos a partir del Congreso Higiénico Pedagógico (1882) y de Instrucción Pública (1889-1890) reside en la modernización de la escuela mexicana con la reforma de los planes y programas de estudio, en donde uno de los temas fue el de la elaboración y selección de manuales sometidos a dictamen. Esta tarea recayó tanto en la Escuela Normal de la ciudad de México como en las Academias de Profesores de cada entidad. Veracruz no fue la excepción, de aquí la importancia de los profesores de la Escuela Normal Veracruzana, quienes de manera minuciosa revisaban cada una de las publicaciones que llegaban a sus manos.

Los autores de las otras tres aportaciones se centran en el siglo XX. En su artículo, Abel Juárez toca un movimiento interesante que surge en la segunda década de dicho siglo, conocido como Estridentismo, el cual promovió un cambio cultural en sus múltiples facetas. Este movimiento coincidió con el gobierno de Heriberto Jara quien, a pesar de su interés por la educación pública, relegó a la mujer en este campo.

El artículo de Oresta López se centra en la imagen de Gabriela Mistral durante su estancia en México y particularmente en Veracruz. Sus aportaciones al pensamiento social, educativo, feminista y étnico en México y América Latina tuvieron influencia en las profesoras mexicanas y veracruzanas. La autora afirma que los mexicanos la recordamos como la ilustre maestra y escritora chilena, colaboradora de Vasconcelos, quien además le cantó a la escuela rural, a las madres, a los maestros, a los niños, a los indios y a los paisajes diversos de este país.

Este tercer capítulo se cierra con la participación de María de Lourdes Guadarrama quien tomó como principal eje de investigación las prácticas escolares que se desarrollaron en dos escuelas primarias de Veracruz: la primaria Experimental de San Andrés Tuxtla y la Escuela Práctica Anexa a la Normal, entre 1965 y 1970. En ambas se analiza la cultura escolar que generaron, cuyo

referente fue el modelo educativo de Escuela Activa de Célestin Freinet; el texto fue escrito desde dos miradas: la del discurso y la de la práctica.

El cuarto capítulo se relaciona con el eje que, de acuerdo con Dominique Julia, se refiere a la necesidad de contar con un espacio separado, con un edificio, patio de recreo, mobiliario, libros de texto y material específico que permita la transmisión de los saberes.

Jaime Terrazas en su artículo parte de los lineamientos discutidos durante el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. Entre otros, se trataron temas relacionados con la ventilación de los salones de clase, la luz dentro de las aulas, la orientación de los edificios, el tamaño y tipo del mobiliario escolar, la ubicación de los centros pedagógicos dentro del área suburbana, y los materiales que se deberían utilizar para su construcción. El autor realizó un registro fotográfico de 20 planteles educativos actualmente en funcionamiento.

Los otros dos artículos de este capítulo se relacionan con la elaboración de libros de texto por algunos veracruzanos. El de Blanca García se centra en la biografía intelectual del autor veracruzano José Ma. Roa Bárcena (1827-1908), así como en las diferentes facetas de su actuación como literato, periodista, historiador y formador educativo de México. Su aportación como escritor destacado de la literatura romántica de la época ha sido apreciada hasta la actualidad, mientras que su faceta de historiador y escritor de libros escolares (de geografía e historia), no ha sido valorada en la misma proporción.

Por su parte el capítulo dedicado a Gildardo Avilés nos descubre a un maestro veracruzano que ha sido olvidado por la historiografía de la educación. Hombre inquieto, originario de Chicotepec y egresado de la Escuela Normal Veracruzana, quien escribió varios libros para la infancia mexicana. En este artículo se analizan dos de ellos, uno de *Aritmética Femenil*, publicado en 1904 y el *Curso elemental de geografía*, de 1908, ambos editados por la Librería de la Viuda de Bouret. Así mismo, se incursiona en otra faceta de este es-

critor de libros de texto, ya que al lado de varios colegas emprendió en 1918 una campaña en “pro del libro mexicano”, lo que lo llevó a formar junto con María Luisa Ross y otros maestros, la Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos.

Cabe mencionar que al lado de estos dos autores veracruzanos existen otros más como María Enriqueta Camarillo, Francisco Javier Clavijero y Rafael Ramírez, quienes han sido objeto de diversos estudios. Por ello, en este libro sólo se presentan a dos destacados veracruzanos, autores de libros escolares, faceta poco conocida en el campo de la historia de la educación.

El quinto y último capítulo que se inicia con la pregunta ¿En dónde nos perdimos?, tiene el objetivo de reflexionar desde el presente lo que el sistema educativo en Veracruz había logrado en el pasado, para poder construir un mejor futuro. De esta forma, acercamos a nuestros lectores al presente, aun cuando éste no sea el principal objetivo del libro.

En el primer artículo, las autoras centran su atención en la educación enmarcándola dentro de una problemática económica, política y social. En él se recupera, de forma breve, lo sucedido en los últimos treinta años, enfatizando la primera década del siglo XXI. Analizan cómo las necesidades educativas derivadas de la inclusión al mercado mundial han delineado la urgencia de elevar la calidad con equidad para hacer frente a la pobreza, y a la exclusión social. Así mismo, observan cómo la problemática educativa se replica en cada uno de los estados y adquiere características propias, tanto en las regiones como en los municipios que las conforman.

Rosa Guadalupe Mendoza y Yolanda Jiménez abordan la educación intercultural en Veracruz a partir de las dos instituciones oficiales que se encargan de impartirla: la Dirección de Educación Indígena (DEI) de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) de la Universidad Veracruzana (UV). Afirman que si bien en ambos niveles el enfoque intercultural se orienta desde la política educativa federal a través

de las instancias mencionadas, existiendo puntos de contacto entre ellos, también se encuentran diferencias importantes en cuanto a las visiones y objetivos que proyectan de lo intercultural.

El artículo de Marco Antonio Rodríguez Revoredo realiza una interesante crítica al Sistema de Instituciones Superiores (IES) en Veracruz. Enuncia una pregunta que los académicos en diversas ocasiones hemos pensado: “Sí, parece que nos movemos rápidamente, pero ¿hacia dónde?” Afirma que el subsistema de educación superior de Veracruz aún se encuentra lejos de alcanzar los futuros deseables que bosquejan las propias visiones institucionales. Es en esta tesitura que el autor teje su ensayo.

La penúltima intervención, se centra en la traducción de un informe publicado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el 2010, titulado *Higher Education in Regional and City Development: State of Veracruz, Mexico*. Este organismo habla de la necesidad de unir la educación con la economía. El informe toca la problemática actual, lo cual responde a una solicitud de Enrique Florescano quien deseaba incorporar en este libro un artículo en donde se llamara la atención sobre el sistema educativo en Veracruz hoy día. Con base en dicho informe, un grupo interdisciplinario nos dimos a la tarea de traducirlo, analizarlo y comentarlo.

Finalmente, deseamos aclarar que el último artículo relacionado con la “Educación de calidad como política pública” fue propuesto por el doctor Enrique Florescano para que formara parte de este libro.

Estamos conscientes de que aún quedan temáticas tanto históricas como actuales pendientes de analizar, las cuales abren nuevas líneas de investigación y podrán ser objeto de otros volúmenes. En ningún momento se trata de abarcar todos los aspectos de la construcción de la cultura escolar en Veracruz, sino que sólo se muestra una parte de ella, principalmente desde la perspectiva histórica. La falta de fuentes documentales en los archivos

municipales hizo que nos centráramos en ciudades como Xalapa, Orizaba y Veracruz. Quedan así, como en todos los libros, otras historias por escribir.

Sólo nos resta decir que esta obra permitirá al lector saber que el Estado de Veracruz “no era un desierto”, como bien apunta Laura Giraudo, ya que desde el virreinato encontramos el interés por educar tanto a la población indígena, como a mestizos y criollos, el cual continuó durante el México Independiente, el siglo XIX y primeras décadas del XX. Cabe entonces preguntarse, ¿qué nos espera para el siglo XXI?, estamos seguros de que este impulso educativo continuará cada vez con mayor fuerza y responsabilidad. Esperamos que el lector disfrute con la lectura de este libro, tal como nosotros disfrutamos al escribirlo.

LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA  
INVESTIGADORA DEL CIESAS  
JUNIO DE 2013



CAPÍTULO I  
LOS PRIMEROS PASOS Y SUS DISCURSOS



LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN VERACRUZ  
A PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX

*Dorothy Tanck de Estrada*<sup>1</sup>

*Los pueblos de indios en la intendencia de Veracruz*

La intendencia de Veracruz abarcaba el territorio del norte y sur del puerto de Veracruz, por la costa del Golfo de México. Incluía la región comprendida desde Tampico, hacia el norte, hasta la frontera con Tabasco, hacia el sur. Tres etnias poblaban la región: huastecos y totonacas en el norte y nahuas en el centro y sur.

La población total de la intendencia en 1810 era de 185 585 habitantes; de éstos, 137 774 eran indios, es decir, 74%. En comparación con las otras once intendencias, Veracruz se colocaba como una de las regiones con el mayor porcentaje de habitantes indios, ya que Oaxaca tenía 89% de indios y Puebla, 74%.<sup>2</sup>

Además de maíz, frijol y ganado, la intendencia generaba productos de alto valor comercial, tales como algodón, vainilla, plantas medicinales y tabaco.<sup>3</sup>

La intendencia estaba dividida en once partidos, o subdelegaciones. La máxima autoridad civil en cada una de estas once jurisdicciones se llamaba subdelegado, según la Ordenanza de Intendentes de 1786. Antes de 1786 a esta autoridad se le denominaba alcalde

<sup>1</sup> Investigadora de El Colegio de México.

<sup>2</sup> También en la intendencia de Veracruz 11% de los habitantes eran españoles y criollos, 15% “castas” (mestizos, mulatos y negros). Dorothy Tanck de Estrada y Carlos Marichal, “¿Reino o colonia? Nueva España, 1750-1804”, en *Nueva historia general de México*, El Colegio de México, México, 2010, p. 347.

<sup>3</sup> “Noticias estadísticas de la Intendencia de Veracruz (1803)” en Enrique Florescano e Isabel Gil Sánchez (comps.), *Descripciones económicas regionales de Nueva España: Provincias del Centro, Sudeste y Sur, 1766-1827*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1976, pp. 97-135.

mayor. A nivel local, existían tres clases de asentamientos humanos reconocidos legalmente: ciudades, villas y pueblos de indios. Generalmente las ciudades y las villas eran para los españoles y la forma de gobierno local era el *ayuntamiento* o *cabildo*. Los pueblos de indios eran gobernados por indios electos anualmente y su forma de gobierno se llamaba *república*. Los mestizos y los mulatos vivían en las ciudades y las villas de españoles y en algunos pueblos de indios.

A principios del siglo XIX en la Nueva España existían 20 ciudades, aproximadamente 45 villas y 4 468 pueblos de indios.<sup>4</sup> En la intendencia de Veracruz había 152 pueblos de indios distribuidos en las once subdelegaciones de la manera siguiente:<sup>5</sup>

Subdelegación	Número de pueblos de indios
Coatzacoalcos (Acayucan)	18
Tuxtla-Cotaxtla	6
Cosamaloapan	9
Orizaba	18
Córdoba	16
Veracruz Nueva	2
Veracruz Antigua	22
Xalapa	29
Jalacingo	7
Pánuco	14
Papantla	11
Total	152

En la intendencia existía como *ciudad*, Veracruz; y Medellín, Xalapa, Orizaba, Córdoba y Tuxtla como *villas*. A menudo, estos asentamientos de españoles, además de tener ayuntamientos, tenían una

<sup>4</sup> Dorothy Tanck de Estrada, *Atlas ilustrado de los pueblos de indios. Nueva España, 1800*, mapas de Jorge Luis Miranda García y Dorothy Tanck de Estrada, México, El Colegio de México/El Colegio Mexiquense/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Fomento Cultural Banamex, 2005, pp. 24, 267-268.

<sup>5</sup> Estadísticas y mapa en Tanck de Estrada, *Atlas ilustrado, op. cit.*, pp. 196-197.

república de indios con sus gobernantes indígenas. Ejemplos de ello son Xalapa, Orizaba, Córdoba y Tuxtla, que contenían dos formas de gobierno en la misma localidad, Tuxtla: el ayuntamiento de españoles y la república de indios.

El pueblo de indios era una entidad corporativa, reconocida legalmente, donde vivían 360 indios o más (es decir, 80 tributarios), según el padrón de tributarios, y donde había una iglesia consagrada, gobernantes indígenas electos anualmente y una dotación de tierra inalienable. Los *pueblos* (designación casi siempre reservada para asentamientos de indios) junto con las *ciudades* y las *villas* (designación para los asentamientos de españoles) fueron las unidades básicas de la división territorial y de la administración política de todo del virreinato. Otros lugares como ranchos, haciendas, congregaciones y presidios, aunque a veces contaban con gran número de habitantes, no tenían representatividad política porque no tenían consejos municipales reconocidos por el gobierno.

El gobierno indio del pueblo, la República, consistía en un gobernador, uno o dos alcaldes y uno o dos regidores. Los pueblos pequeños a menudo no tenían un gobernador, sino un alcalde indio como el más alto funcionario. Las facultades principales de la república de un pueblo de indios eran seis:

- 1) Recolectar el tributo y la contribución de un real y medio para la caja de comunidad (tesorería municipal);
- 2) administrar las tierras de comunidad y los mercados;
- 3) organizar, dirigir y financiar las principales celebraciones religiosas;
- 4) ser testigos de los testamentos orales o escritos de los indios;
- 5) administrar justicia para crímenes menores;
- 6) representar al pueblo en solicitudes y juicios legales.

El gobernador del pueblo y los *oficiales de república*, como se les llamaba a los demás gobernantes indígenas, se reunían en la casa de comunidad y también ahí se guardaban a los prisioneros por tiempos

cortos. El gobernador y los alcaldes llevaban varas de justicia que les eran entregadas cada año por el subdelegado, en una ceremonia, la *feria de varas*. Los gobernantes indígenas, entonces, desempeñaban un papel financiero, administrativo, judicial y religioso en los pueblos.<sup>6</sup>

### *Efectos de las reformas borbónicas en los pueblos de indios*

En 1760 el rey Carlos III expidió una Real Instrucción para las ciudades, villas y lugares de España en la cual ordenaba la vigilancia y control por parte del gobierno real sobre las finanzas de los ayuntamientos. Mandaba reducir los gastos para fiestas religiosas para así obtener dinero sobrante al final del año y aconsejaba el establecimiento de escuelas de primeras letras.<sup>7</sup> Para encargarse de esta fiscalización centralizada de los municipios, se fundó en Madrid una oficina gubernamental, la Contaduría de Propios y Arbitrios.

En 1765 el visitador José de Gálvez llegó a la Nueva España y al año siguiente estableció una contaduría similar a la de España. Su objetivo era la supervisión de las finanzas de “las ciudades, villas y pueblos de indios de este Reino de Nueva España”. Debido al hecho de que en la Nueva España existían pueblos de indios que administraban tierras y dinero comunal, llamados “bienes de comunidad”, el título de la Contaduría era diferente al de España: se llamaba la “Contaduría de Propios, Arbitrios y Bienes de Comunidad”.<sup>8</sup> Siguiendo el ejemplo de Madrid, Gálvez y el Contador de Propios, empezaron a investigar las posesiones y los ingresos de las ciudades de españoles y de los pueblos de indios para luego expedir regla-

<sup>6</sup> Dorothy Tanck de Estrada, *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, El Colegio de México, México, 2010, pp. 31-56.

<sup>7</sup> Fabián de Fonseca y Carlos de Urrutia, *Historia general de la Real Hacienda*, edición facsimilar 1845-1853, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, México, 1978, vol. 5, pp. 243-258. José de Gálvez, *Informe general al excelentísimo señor virrey frey don Antonio Bucareli y Ursúa, con fecha de 31 de diciembre de 1771*, edición facsimilar 1867, México, p. 133.

<sup>8</sup> Tanck de Estrada, *Pueblos de indios*, *op. cit.*, pp.17-20.

mentos para cada lugar. Estos reglamentos registraban los ingresos de cada población y señalaban los gastos permitidos.<sup>9</sup>

En 1773 se expidió el Reglamento de los bienes de comunidad para Huejotzingo (cerca de la ciudad de Puebla), una de las ocho ciudades de indios en el virreinato. En seguida, la Contaduría preparaba reglamentos para los pueblos de indios en otras subdelegaciones. Entre 1773 y 1786 se formularon reglamentos de bienes de comunidad para 1659 pueblos de indios en 81 subdelegaciones.<sup>10</sup>

Esta reforma borbónica significaba la pérdida de autonomía financiera, tanto para los municipios de españoles como para los pueblos de indios.

Bajo el nuevo sistema, los gobernantes locales no podían gastar todo su ingreso, sino que tenían que limitarse a las erogaciones señaladas en los reglamentos. El criterio impuesto por el gobierno era el de reducir los gastos para fiestas religiosas, añadir (donde hubiera suficiente ingreso) una erogación para el salario de un maestro de escuela y guardar, sin gastar, una parte del dinero del pueblo. El motivo para exigir un ahorro anual era tener fondos para ayudar a los indios en caso de una epidemia o hambruna.

Sin embargo, pronto el gobierno empezó a utilizar el dinero sobrante de los pueblos de indios para sus propios fines. Entre 1784 y 1806 el rey tomó en préstamos y en donativos 60% del dinero sobrante de los bienes de comunidad de los indios para aplicarlo al establecimiento del Banco de San Carlos, utilizarlo en las guerras europeas en contra de Inglaterra y Francia y en la Consolidación de

<sup>9</sup> Gálvez empezó a expedir reglamentos para las ciudades y villas de españoles, algunas de ellas involucradas en la resistencia a la expulsión de los jesuitas en 1767, tales como Guanajuato y San Luis Potosí. Preparó reglamentos para la ciudad de México, pero el ayuntamiento protestó y logró detener la vigencia de dichos mandatos. Archivo General de la Nación [en adelante AGN], Propios y Arbitrios, vol. 5, ff. 25, 77; vol. 22, ff. 197, 228-229, 244. Gálvez, *op. cit.*, pp. 134-137.

<sup>10</sup> Además de Huejotzingo, las otras ciudades de indios fueron: Cholula, Texcoco, Tlaxcala, Pátzcuaro, Xochimilco, Tepeaca y Tehuacán. Peter Gerhard, *Geografía histórica de la Nueva España*, traducción de Stella Mastrangelo, mapas de Reginal Piggott, UNAM, 1986 pp. 118, 146, 174, 253, 270, 288, 322, 336, 359.

Reales Vales. Sólo devolvió a los pueblos en tiempos de emergencia menos de 10% de sus propios fondos.<sup>11</sup>

Las reformas borbónicas, entonces, afectaron a los pueblos de indios al crear un mecanismo de control sobre las finanzas de las cajas de comunidad, limitando los gastos en los pueblos y utilizando el sobrante para contribuir a las finanzas de la monarquía. Bajo este sistema de fiscalización, los reglamentos de los bienes de comunidad preparados para cada pueblo de indios, y las cuentas anuales de ingreso y gastos de las localidades, proporcionaron datos sobre la fundación y el financiamiento de escuelas en los pueblos de indios al final del siglo xviii.

#### *El establecimiento de las escuelas de primeras letras en los pueblos de Veracruz*

Antes de la fiscalización de los bienes de comunidad llevada a cabo por el visitador Gálvez, la Iglesia había sido el principal promotor del establecimiento de escuelas en los pueblos de indios. Algunas reales cédulas al final del siglo xvii, dirigidas a los obispos, habían ordenado la fundación de escuelas de lengua castellana que incluían la enseñanza de leer y escribir. Se pagaba al maestro con dinero de las cajas de comunidad, del párroco o de los padres de familia. En 1753 el arzobispo de México anunció a los sacerdotes que deberían establecer escuelas. En el arzobispado de México se fundaron escuelas en 281 pueblos de indios.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Análisis financiero basado principalmente en AGN, Consolidación, vol. 10, ff. 395-395v. Véase también, Tanck de Estrada, *op. cit.*, p. 131, Cuadro 18: “Préstamos y donativos de los bienes de comunidad de Nueva España entregados al gobierno, 1782-1809”.

<sup>12</sup> Archivo Histórico, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Fondo Franciscano, vol. 109, ff. 227-308. Dorothy Tanck de Estrada, “Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo xviii”, en *Historia Mexicana*, xxxviii: 4, 1989, pp. 720-723. Todavía no tenemos información sobre si el obispo de Puebla promovió el establecimiento de escuelas en su diócesis durante este mismo periodo. Veracruz pertenecía al obispado de Puebla.

En 1772 el virrey Antonio María de Bucareli, basándose en una cédula real del 16 de abril de 1770, avisó a los alcaldes mayores que tenían que recopilar información sobre las finanzas de las cajas de comunidad y el número de niños en cada pueblo, para poder establecer escuelas “para enseñarles el idioma castellano, la doctrina cristiana, a leer y escribir”, tal como indicaba el bando impreso enviado a los 116 alcaldes mayores con fecha del 10 de diciembre de 1772 (AGN, *Bandos*, vol. 9, f. 128). De ahí en adelante, el fomento de las escuelas en los pueblos de indios correspondió al Estado y no a la Iglesia. El gobierno virreinal, por medio de la Contaduría de Propios, Arbitrios y Bienes de Comunidad supervisó la enseñanza de las primeras letras en los pueblos desde 1773 hasta la Independencia. Los reglamentos de bienes de comunidad para cada pueblo asignaban la cantidad que se debería pagar al maestro de escuela y se indicaba que el subdelegado escogiera al maestro con la anuencia del sacerdote. Los pueblos con cuantiosos ingresos recibían permiso de pagar salarios completos anuales de 60 pesos o más; los que tenían ingresos moderados sólo fueron autorizados a dar un sueldo parcial y los padres de familia tenían que completarlo. En algunos lugares con pocos fondos, el reglamento ordenaba a los indios financiar la escuela con dinero de sus propios bolsillos.<sup>13</sup>

Tres jurisdicciones de Veracruz recibieron reglamentos de bienes de comunidad, según el sistema de fiscalización iniciado por Gálvez: Cosamaloapan en 1776 (reformado en 1781), Córdoba en 1779 y Coatzacoalcos en 1782. Aunque en las otras ocho jurisdicciones no había reglamentos de bienes de comunidad, se abrieron escuelas en varios pueblos y los subdelegados enviaron datos sobre la educación indígena en sus jurisdicciones.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Se analizan varios reglamentos de las intendencias de México y Michoacán en Tanck de Estrada, *Pueblos de indios, op. cit.*, pp. 21-13.

<sup>14</sup> Hemos visto la referencia hecha a los reglamentos en estas tres subdelegaciones pero no hemos encontrado dichos documentos. Posiblemente se expidieron reglamentos para otras subdelegaciones de la intendencia de Veracruz. AGN, *Historia*, vol. 494, ff. 217, 233, 240; *Indios*, vol. 86, f. 88.

Los informes sobre los bienes de comunidad en las subdelegaciones de Veracruz proporcionaron información sobre las escuelas para indígenas. Posiblemente existían escuelas en algunos pueblos antes de 1773, pero hasta ahora no hemos encontrado fuentes para comprobarlo. Los datos relacionados con los bienes de comunidad indicaron que al final del siglo XVIII se establecieron escuelas para indios en 10 de las 11 subdelegaciones de Veracruz.

### Coatzacoalcos

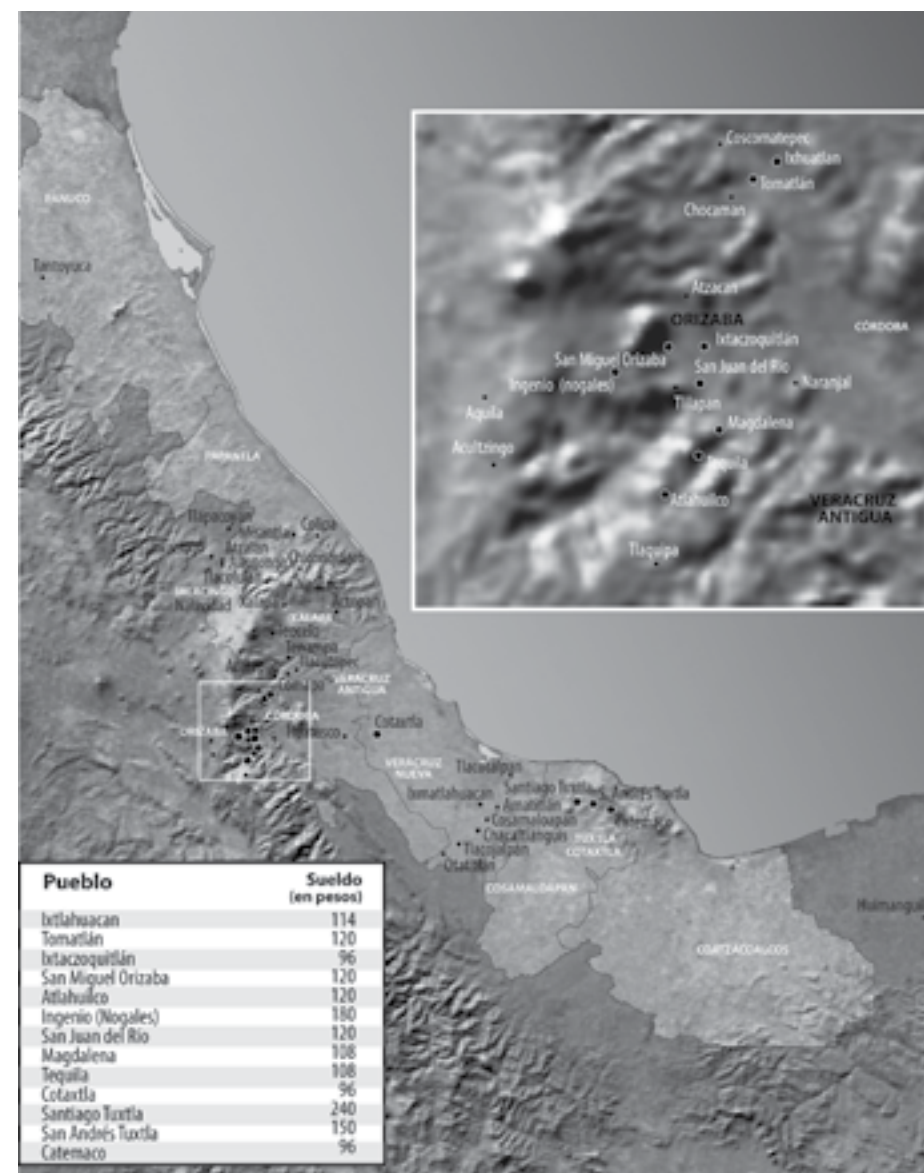
En el sur de la intendencia, la subdelegación de Coatzacoalcos (Acayucan), tenía escuelas en dos de los 17 pueblos de indios. El gobernador indio de San Cristóbal Huamanquillo explicó que se pagaba al maestro 70 pesos al año. Este dinero provenía de dos fuentes: “30 salieron de tres toros que vendimos de bienes de comunidad y los 40 restantes los sacamos de entre los hijos del pueblo”. El pueblo de Ixhuatlán daba, de la caja de comunidad, 12 pesos en raciones al maestro y probablemente los padres de familia le pagaban una suma adicional cada mes.<sup>15</sup>

### Tuxtla-Cotaxtla

La subdelegación de Tuxtla-Cotaxtla pertenecía al marquesado del Valle. Era uno de los siete territorios de la Nueva España administrado por los descendientes de Hernán Cortés. La población principal era la villa de Santiago Tuxtla donde la caja de comunidad de los indios pagaba 150 pesos al año para financiar la escuela. Los indígenas construyeron un edificio para servir de escuela. En vista de que la villa no tenía una escuela dotada para *la gente de razón*, es decir, para españoles y mulatos, ellos mandaban a sus hijos a la escuela de los indios y pagaban directamente una cuota mensual al maestro. Estos

<sup>15</sup> AGN, *Indios*, vol. 86, ff. 88, 135v.

Pueblos de indios con escuelas de primeras letras, intendencia de Veracruz, 1800



Fuente: La autora y Jaime Ramírez.

niños no indios recibían su instrucción “en un cuarto por separado con los indios que están ya escribiendo”. Esta situación no era del agrado de la república de indios de Santiago Tuxtla que se quejó de que “no llevan bien el que sus hijos se mezclen con los hijos de los de razón en una misma escuela cuya fábrica material es de ellos”. Se enseñaban las primeras letras y la doctrina cristiana a los niños; y a las niñas, únicamente la doctrina. Pocos niños varones asistían a la escuela “porque desde los cinco años de edad sus padres los ocupan”.

Además de la escuela en Santiago Tuxtla, había una escuela en San Andrés Tuxtla, cuyo maestro recibía el sueldo de 150 pesos al año, con fondos comunales derivados de la venta de maíz y de algodón producidos en las tierras de comunidad. En 1784 el párroco de San Pedro Cotaxtla estableció y financió una escuela. Informó dos años después con satisfacción que ya había catorce “indiesitos deletreando bien y a mi satisfacción en cualquiera imprenta; otros tres repasando el catón y otro repasando la cartilla”. Pidió que el sostenimiento de la escuela fuera asumido por la caja de comunidad, esto es, que se estableciera una “Escuela Real” cuya paga al maestro salga de comunidad”.

En 1803 la caja de comunidad asumió el pago del maestro en Cotaxtla con la cantidad de 96 pesos al año y en ese mismo año se empezó una escuela en San Juan Catemaco, también con el salario de la caja en la cantidad de 96 pesos al año. Llegado al año de 1810, el sueldo magisterial de San Andrés Tuxtla, de los fondos comunales, había rebasado el de Santiago Tuxtla. En San Andrés se otorgaba al maestro un salario de 240 pesos anuales, uno de los salarios magisteriales más altos de todo el virreinato.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> AGN, Hospital de Jesús, legajo 309, exp. 7, 1781 y 1810. En Santiago Tuxtla, donde había un ayuntamiento de españoles y una república de indios, en 1807, la caja de comunidad contribuía 152 pesos al año al salario del maestro y los padres de los niños no-indios daban 98 pesos al año para un sueldo total de 250 pesos anuales: AGN, Hospital de Jesús, legajo 110, exp. 12, 1807. La escuela en Tuxtla funcionaba en 1821. *Actas de la Diputación Provincial de Nueva España, 1820-1821*, introducción, sumario y transcripción de Carlos Herrejón Peredo, México, Instituto de Investigaciones Legislativas, Cámara de Diputados, LII Legislatura, 1985, pp. 232 y 274.

### *Cosamaloapan*

Los datos más tempranos referentes a escuelas al final del siglo XVIII en Veracruz son de Cosamaloapan. En 1772 tres pueblos de indios tenían escuelas y en 1773 otros tres poblados las establecieron: Cosamaloapan, Ixmatalahuacan y Otatitlán en 1772, y Amatlán, Chacaltianguis y Tlacojalpan, en 1773. El párroco de Ixmatalahuacan se disputaba con el subdelegado sobre quién debía supervisar las escuelas, por lo cual el virrey Bucareli tuvo que intervenir para exigir el respeto mutuo entre las dos autoridades. En Ixmatalahuacan se enseñaba “con graduación de clases [...] tanto en la leyenda como en la escritura”.<sup>17</sup>

### *Veracruz Nueva*

Sólo había dos pueblos de indios en esta subdelegación, ubicados alrededor del puerto de Veracruz. Se mencionaba una escuela en Tlacotalpan en 1777 que tenía poca asistencia de los niños indios porque su pobreza impedía el financiamiento del maestro.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> AGN, Historia, vol. 494, ff. 224-247, 1773-1776. Se anotaban los nombres de los maestros en Ixmatalahuacan (Pedro Segorbe y luego Hipólito Hernández); Otatitlán, (Tomás de la Rosa); Amatlán, (Joseph de los Reyes); Tlacojalpan, (Juan Navarro). En 1772 sus salarios eran de 130 pesos al año pero probablemente se redujeron en 1776 cuando se expidieron los reglamentos de los bienes de comunidad en que se ordenaba pagar a los maestros con dinero de las cajas de comunidad. No hemos encontrado dicho reglamento. En 1820 se informó de una escuela en Tesechoacan. *Actas de la Diputación Provincial... op. cit.*, 1985, pp. 103, 115.

<sup>18</sup> Deborah Kanter, “*Indian Education in Late Colonial Mexico: Policy and Practice*”, tesis de maestría, University of Virginia, 1987, pp. 39, 44. En la ciudad de Veracruz, desde 1769, había una escuela de primeras letras, cuyos maestros hasta 1784 eran José de Arias, Pablo Félix Cabrera y Evaristo Gómez Valdés. Otra escuela gratuita estaba en el hospicio de los betlemitas. Hay noticias que varios mulatos trabajaban como maestros particulares. AGN, *Historia*, vol 494, ff. 107-217; *Propios y Arbitrios*, vol. 18, ff. 277v, 355.

### *Veracruz Antigua*

Totonacas y mexicanos vivieron en esta región que tenía 22 pueblos de indios. En 1784 siete de estos pueblos tenían escuelas: cuatro con salarios anuales de 60 pesos más 12 fanegas de maíz, y tres con sueldos de 40 pesos al año con 12 fanegas de maíz. Estos pueblos eran Asunción Misantla, San Francisco Colipa, San Francisco Actopan, Magdalena Comapa, San Francisco Tenampa, San Martín Tlacotepec y San Pablo Tlaquilpa.<sup>19</sup>

### *Córdoba*

Se expidieron en 1779 reglamentos para los 16 pueblos de indios en la subdelegación de Córdoba. Las cajas de comunidad de Santa Ana Atzacan, San Francisco Chocomán y San Pedro Ixhuatlán otorgaron salarios a los maestros de escuela de 73 pesos al año, 96 pesos y 114 pesos, respectivamente. Los padres de familia de San Juan Coscomatepec pagaron de sus propios bolsillos al maestro Josef Ibañez. En 1794 el virrey Revillagigedo escribió en su *Instrucción* que también existieron escuelas en estos lugares y en Santiago Huatusco y en San Antonio Acatepec (otro nombre para San Antonio Huatusco), también pueblos de la subdelegación de Córdoba.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> AGN, *Historia*, vol. 495, f. 248.

<sup>20</sup> AGN, *Indios*, vol. 86, ff. 4-35. En 1799 la villa de Córdoba tenía construida una escuela de primeras letras en el convento franciscano de San Antonio. Se pagaba al maestro, Manuel María Terrón, un sueldo de 200 pesos al año: 50 pesos del ayuntamiento y 150 pesos del dinero dejado por Francisco Antonio de Olaquibel. Anteriormente, de 1790 a 1796 el maestro había sido el joven José Ignacio Salazar y antes de él, había sido un hombre de edad avanzada. AGN, *Bienes de Comunidad*, vol. 1, f. 272. El virrey Revillagigedo informó sobre las escuelas en los pueblos de indios en su *Instrucción* de 1794. Conde de Revillagigedo, *Informe sobre las misiones, 1793, e instrucción reservada al Marqués de Branciforte, 1794*, introducción y notas de José Bravo Ugarte, México, Editorial Jus, 1966, p. 186. Gerhard, *op. cit.*, pp. 86-89.

### *Orizaba*

Posiblemente existían escuelas en los pueblos de indios antes de 1773 porque en 1784 se decía que “hace muchos años que están establecidas”. De los 18 pueblos en la jurisdicción, 12 tenían escuelas. En la mayoría de los pueblos solamente vivieron indígenas. Únicamente San Miguel Orizaba (la república de indios dentro de la villa de Orizaba), San Juan Aculzingo y San Juan Bautista El Ingenio (Nogales) “tienen algunas gentes de diversas castas que llaman de razón, los demás son de puros indios”. En estos 12 pueblos, 840 niños asistieron a las escuelas, y de ellos, aproximadamente 20% aprendían a leer y escribir y la mayoría estudiaba la doctrina cristiana. En el pueblo de Concepción Ixtaczoquitlán, 50 de los 110 niños estaban en el grupo para aprender a leer y a escribir, una proporción más alta que la normal y el maestro recibía 96 pesos anualmente de la caja de la comunidad. En la villa de Orizaba, la república de indios daba 120 pesos al año al maestro de primeras letras en cuya escuela estudiaban 90 niños indios. Varios de los pueblos de Orizaba pagaban los más altos sueldos de la intendencia, algunos de “los bienes de cada pueblo y donde no los hay, de los mismos tributarios”. El ayuntamiento de Orizaba otorgaba 400 pesos al maestro Luis Antonio González que enseñó desde 1764 hasta 1788. También existía una escuela particular en la villa.<sup>21</sup>

### *Xalapa*

En 1782 se informó que todos los pueblos de la subdelegación de Xalapa tenían escuelas. Se anotó el número total de niños en cada uno de los 25 pueblos (dato que permite calcular la población

<sup>21</sup> AGN, *Historia*, vol. 495, ff. 131-133, 1784, ff. 138-139, 1788; *Ayuntamientos*, vol. 177, exp. 3. “Noticias estadísticas...”, *op. cit.*, 1976, p. 83.

indígena en cada localidad, ya que los niños varones en edad escolar constituían 8% de la población total de indios). Se registraron los salarios de cada maestro. Sin embargo, dos años después el virrey, al ver que muchos poblados no tenían suficientes ingresos, ordenó que cada tributario contribuyera un real y medio a la caja de la comunidad. Pensamos que probablemente el número de pueblos que pudo financiar escuelas debió haberse disminuido, porque la población de muchos pueblos no era suficiente para pagar a un maestro. Calculamos que cinco pueblos grandes seguían sosteniendo escuelas: San Pedro Xalapa (república de indios), Chiconquiaco, San Mateo Naoilco, San Juan Teocelo y Concepción Tlacolula.<sup>22</sup>

### *Jalacingo*

Se informó en 1782 que cuatro de los cinco pueblos de indios en esta subdelegación tenían escuelas. Debido a que estos poblados tenían una población numerosa de indios, casi mil en cada uno de los cuatro lugares, consideramos que estas escuelas perduraron durante los siguientes años: San Bartolomé Jalacingo, San Andrés Atzalan, Magdalena Altotonga, y Santa María Tlapacoyan.<sup>23</sup>

### *Papantla*

Respecto a la subdelegación de Papantla, había una escuela en Santiago Tantoyuca.<sup>24</sup> No se ha localizado información sobre la subdelegación de Pánuco. En resumen, basándonos en estadísticas de los

<sup>22</sup> AGN, *Historia*, vol. 495, exp. 3, 1782; *Propios y Arbitrios*, vol. 5, f. 303. La villa de Xalapa financiaba desde 1772 una escuela con una dotación testamentaria que hacía posible pagar al maestro el sueldo de 100 pesos al año. AGN, *Historia*, vol. 499, f. 17.

<sup>23</sup> AGN, *Historia*, vol. 495, exp. 3, 1782.

<sup>24</sup> AGN, *Historia*, vol. 501, f. 151.

años de 1772 a 1784, y reduciendo el número de escuelas donde pensamos que no había suficientes fondos comunales, concluimos que probablemente en 1800 existían escuelas en 47 pueblos de indios, distribuidas en las subdelegaciones en la siguiente manera:

Subdelegación	pueblos con escuelas	número de pueblos	% pueblos con escuelas	habitantes indios
Coatzacoalcos	1	18	6	12 176
Tuxtla-Cotaxtla	4	6	67	9 502
Cosamaloapan	6	9	33	3 609
Orizaba	12	18	72	26 651
Córdoba	6	16	38	8 729
Veracruz Nueva	1	2	50	1 984
Veracruz Antigua	7	22	32	3 378
Xalapa	5	29	17	15 778
Jalacingo	4	7	57	8 232
Papantla	1	11	9	8 577
Pánuco	sin datos	14	sin datos	12 605
TOTAL	47	152	31	111 222

Fuente: Elaboración de la autora.

Estos 47 pueblos de indios con escuelas significaban que 31% de los poblados indígenas en la intendencia de Veracruz tuvieron escuelas en 1800. Los pueblos de indios con escuelas fueron Huimanguillo (en Coatzacoalcos); Santiago Tuxtla, San Andrés Tuxtla, San Juan Catemaco y San Pedro Cotaxtla (en Tuxtla-Cotaxtla); San Martín Cosamaloapan, Santiago Ixmatalhuacan, San Juan Bautista Chacaltanguis, San Andrés Otatitlan, San Pedro Amatlán y San Cristóbal Tlacojalpan (en Cosamaloapan); San Cristóbal Tlacotalpan (en Veracruz Nueva); Asunción Misantla, San Francisco Colipa, San Francisco Actopan, Magdalena Comapa, San Francisco Tenampa, San Martín Tlacotepec y Tlaquilpa (en Veracruz Antigua); Santa Ana Atzacan, San Francisco Chocomán, San Pedro Ixhuatlán, Santiago Huatus-



co, San Antonio Acatepec (otro nombre para San Antonio Huatusco) y San Juan Coscomatepec (en Córdoba); San Miguel Orizaba, San Pedro Tequila, San Martín Atlahuilco, Santa María Magdalena, Santa María Aquila, San Cristóbal El Naranjal, Santiago Tilapan, San Juan Del Río, San Pablo Ixtaczoquitlán, San Juan Acultzingo, San Miguel Tomatlán, y El Ingenio (San Juan Bautista Nogales) (en Orizaba); Natividad Xalapa, San Pedro Chiconquiaco, San Mateo Naolinco, San Juan Teocelo y Concepción Tlacolula (en Xalapa); San Bartolomé Jalacingo, San Andrés Atzalan, Magdalena Altotonga y Santa María Tlapacoyan (en Jalacingo), Santiago Tantoyuca (en Papantla).

#### *Características de las finanzas de los pueblos de indios y de las escuelas en la intendencia de Veracruz*

Después de 1786, las autoridades gubernamentales en la ciudad de México, y especialmente en la Contaduría General de Propios, Arbitrios y Bienes de Comunidad, tuvieron muy poco conocimiento de las finanzas de los pueblos de indios de la región. Se quejaron con el intendente de Veracruz de esta falta de información y le multaron porque, a pesar de repetidos mandatos, ni el intendente ni los contadores de la intendencia redactaron los reglamentos de los bienes de comunidad, como se ordenaba en el artículo 33 de la Ordenanza de Intendentes de 1786.<sup>25</sup>

Esta ausencia de datos acerca de las finanzas de los 152 pueblos de indios a principios del siglo XIX es la primera característica de la intendencia de Veracruz. Este hecho la distingue de la mayoría de las intendencias donde los contadores y los intendentes cumplieron con el requisito de formular reglamentos para los pueblos y de preparar anualmente informes financieros para cada pueblo. Estos documentos, en forma bastante completa, fueron enviados a México desde

<sup>25</sup> AGN, *Intendencias*, vol. 21, ff. 395-406; *Indios*, vol. 74, f. 310.

las intendencias de Yucatán, Michoacán, México y Guadalajara, y en forma parcial de las intendencias de Puebla, Oaxaca, San Luis Potosí, Zacatecas y Guanajuato.<sup>26</sup> Aunque el contador de Propios y Arbitrios exigió la entrega de los documentos financieros requeridos, el intendente de Veracruz admitió que los subdelegados no le proporcionaban informes adecuados y que los contadores gubernamentales tampoco tuvieron suficientes datos.<sup>27</sup>

La segunda característica de las finanzas de los pueblos es algo contradictoria con la primera porque, aunque los subdelegados no informaron sobre las cantidades de dinero de los bienes de comunidad de indios, de hecho hay información específica sobre el funcionamiento real y el manejo fraudulento de las finanzas de los pueblos. Esta información sobre desfalcos se debe a un informe del intendente de Pedro Telmo Landero enviado al Protector de Indios en 1805.

El intendente de Veracruz fue el único gobernante que contestó en detalle a un mandato que ordenó investigar la operación de las cajas de comunidad por parte de los subdelegados de las intendencias.<sup>28</sup> A diferencia de los demás intendentes que contestaron que todo estaba en orden, o que a lo más había algunos retrasos en el envío de los fondos sobrantes a las cajas reales, el intendente Landero decidió que no podía confiar en los informes de los subdelegados, “porque como interesados, es de temer expongan contrariamente a la verdad”. Por eso, solicitó a los párrocos la información sobre la manera como los subdelegados manejaron los fondos sobrantes de los pueblos de indios. Después de recibir cartas de 49 sacerdotes, el intendente de Veracruz remitió a la ciudad de México un resumen de su investigación.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> Lista de las subdelegaciones con reglamentos de los bienes de comunidad según la Ordenanza de Intendentes, en Tanck de Estrada, *Pueblos de Indios... op. cit.*, p. 27.

<sup>27</sup> AGN, *Consolidación*, vol. 10, f. 449.

<sup>28</sup> Un estudio del origen de esta investigación de la Audiencia, que empezó en 1793, se encuentra en Tanck de Estrada, *Pueblos de indios, op. cit.*, pp. 497-500, 527-529.

<sup>29</sup> AGN, *Consolidación*, vol. 10, ff. 448-454.

Debido a este documento es posible saber de algunos de los problemas en la administración de las cajas de comunidad. Varios pueblos de Orizaba no tuvieron cajas comunales y los indios de los pueblos de Papantla no tuvieron recibos correspondientes a lo que habían depositado en las arcas que estaban en la cabecera de la subdelegación. No sólo en estos dos lugares, sino que en “la mayor parte de las subdelegaciones no hay arcas en que se introduzcan los expresados caudales”. Los indios entregaron cada año el impuesto de real y medio al subdelegado y nunca tuvieron más noticias de ese dinero. Aunque las autoridades supieron que los pueblos poseyeron muchas tierras, desde que empezara la contribución del real y medio, ya no se incluyeron en las cuentas los ingresos provenientes del arrendamiento de las tierras de comunidad.

A menudo los subdelegados no estuvieron familiarizados con las leyes referentes a la administración de las cajas de comunidad y, según el intendente, “inferimos que pocos subdelegados observan los artículos de la Ordenanza, especialmente el artículo 44” (referente al arca de tres llaves y la cuenta anual de cada pueblo según el formulario enviado por la Contaduría de Propios, Arbitrios y Bienes de Comunidad). Aunque el tesorero en la ciudad de Veracruz entregaba un certificado a cada subdelegado para constatar el depósito de los fondos sobrantes de los pueblos, el intendente Landero sospechaba que los subdelegados no informaron a los indígenas de la cantidad. Era común que cuando los indios solicitaron el uso del dinero sobrante para reparar las iglesias, los subdelegados les trataban con desprecio y no tramitaron las peticiones. El intendente concluyó que:

La experiencia nos ha dado a conocer en el dilatado tiempo que hace se estableció a esta intendencia, están como suspensas mucha parte de las felicidades que su Majestad con la mayor sabiduría se propuso crearlas para beneficio de sus vasallos de este reino, por causa de los subdelegados. [Ellos] no tienen más miras que sus fines particulares y de ello procede el cúmulo de

expedientes, atrasos y trabajos que corran tras de algunos, ya para que reintegren los tributos, ya los fondos de comunidad, ya la presentación de cuentas [...] La conducta de los subdelegados seguida constantemente desde el establecimiento de las Intendencias entorpece o suspende en mucha parte los beneficios que el benigno corazón del Soberano se propuso hacer [...] Han dejado los pueblos empobrecidos y en peor estado de lo que los encontraron.<sup>30</sup>

Una tercera característica de los pueblos veracruzanos era que la república de indios escondía las tierras de comunidad para que el gobierno no pudiera apropiarse del dinero recibido por su arrendamiento. Una manera de lograr esto era transferir los terrenos comunales y el ganado de comunidad a las cofradías. Sabiendo de esta práctica, las autoridades intentaron recuperar para las cajas de comunidad los bienes comunales manejados por las cofradías.

Desde 1785 la Contaduría General de Propios, Arbitrios y Bienes de Comunidad empezó a quejarse de que los gobernantes indígenas de los pueblos estuvieran transfiriendo las tierras de comunidad a las cofradías.<sup>31</sup> Un ejemplo de esto ocurrió en el pueblo de San Andrés Atzalan en Jalacingo. El pueblo, defendido por el abogado Francisco Primo de Verdad, se opuso en 1797 al intento del subdelegado de “gravarlos en que contribuyan por las tierras de las cofradías que cultivan, diciendo ser para las arcas de comunidad el producto”. Parece que lograron detener la intromisión de la autoridad local y conservaron las tierras de las cofradías libres de la fiscalización del subdelegado.<sup>32</sup>

<sup>30</sup> AGN, *Consolidación*, vol. 10, f. 452.

<sup>31</sup> Desde 1785 la Contaduría General de Propios, Arbitrios y Bienes de Comunidad empezó a quejarse de que los gobernantes indígenas de los pueblos estuvieran transfiriendo las tierras de comunidad a las cofradías. Véase “Estrategias de los gobernantes indios: Cajas de comunidad y cofradías” en Tanck de Estrada, *Pueblos de indios...*, *op. cit.*, pp. 449-490.

<sup>32</sup> AGN, *Subdelegados*, vol. 24, ff. 4-12. El papel de Francisco Primo de Verdad como abogado de los pueblos de indios merece un estudio más profundo. Además de ser abogado de Atzalan, tam-

En referencia a las escuelas en los pueblos de indios, en las de Veracruz se pueden destacar seis características:

1. La mayoría de los niños, especialmente durante los primeros años del funcionamiento de las escuelas, aprendían la doctrina cristiana y una minoría aprendía a leer y a escribir; se usaron la cartilla, el catón y el catecismo, como en el resto del virreinato.
2. Siempre existía la dificultad de lograr la asistencia de los muchachos a la escuela porque sus padres los ocupaban en las faenas agrícolas.
3. A veces niños no indios asistían a las escuelas financiadas por las cajas de comunidad.
4. El pago del maestro a veces era de la caja de comunidad y a veces sólo se le daba un salario parcial y los padres tenían que completarlo.
5. Al principio, en la década de los años setentas, algunos sacerdotes pagaban al maestro. Después la caja de comunidad asumió este financiamiento.
6. Aunque había un caso de conflicto entre el sacerdote y el subdelegado en torno a las escuelas en Cosamaloapan, era una excepción en Veracruz y en el resto del virreinato. Generalmente la Iglesia no se opuso al establecimiento por parte del gobierno de escuelas en los pueblos de indios, sostenidas por las cajas de comunidad y supervisadas por la autoridad civil. La Iglesia no tuvo ningún tipo de monopolio de la educación de los indios al final del siglo XVIII.

Los pueblos que daban los salarios más altos en 1784 a los maestros de escuela fueron los siguientes:<sup>33</sup>

Pueblo	Salario de cajas de comunidad*
Santiago Tuxtla	240
El Ingenio (Orizaba)	180
San Andrés Tuxtla	150
San Juan del Río (Orizaba)	120
San Miguel Orizaba	120
Tomatlán (Orizaba)	120
Atlahuilco (Orizaba)	120
Ixhuatlán (Córdoba)	114
San Pedro Tequila (Orizaba)	108
Magdalena (Orizaba)	108
Catemaco (Tuxtla)	96
Cotaxtla (Tuxtla)	96
Ixtaczoquitlan (Orizaba)	96

\*En pesos.

Finalmente, es de esperarse que investigaciones futuras en los archivos municipales y estatales de Veracruz aumentarán la información sobre las escuelas en los pueblos de indios. De especial importancia sería encontrar las 49 cartas escritas por los sacerdotes acerca del manejo de las cajas de comunidad. Otras fuentes por explorar son los relatos de los viajeros que pasaban por la intendencia en ruta a la ciudad de México. También las visitas pastorales del obispo de Puebla deben contener observaciones sobre las escuelas. En esta manera, el examen de fuentes civiles y eclesiásticas adicionales puede revelar datos para completar este ensayo preliminar sobre la educación indígena en Veracruz a principios del siglo XIX.

bién litigó a favor de los pueblos de indios de Zimapán en 1792 y la república de indios de Toluca en 1797. Tanck de Estrada, *Ibid.*, pp. 487, 492, 501.

<sup>33</sup> AGN, Hospital de Jesús, legajo 309, exp. 7; *Indios*, vol. 86, ff. 8, 39v; *Historia*, vol. 495, ff. 131-135.

## Bibliografía

### Fuentes directas

Archivo Histórico del Instituto Nacional de Antropología e Historia  
Fondo Franciscano.

Archivo General de la Nación.

*Propios y Arbitrios*

*Consolidación*

*Bandos*

*Historia*

*Indios*

*Hospital de Jesús*

*Bienes de Comunidad*

*Ayuntamientos*

*Intendencias*

*Consolidación*

*Subdelegados*

*Actas de la Diputación Provincial de Nueva España, 1820-1821* (1985),  
Introducción, sumario y transcripción de Carlos Herrejón Peredo,  
México: Instituto de Investigaciones Legislativas, Cámara de Di-  
putados, LII Legislatura.

Florescano, Enrique e Isabel Gil Sánchez (comps.), “Noticias esta-  
dísticas de la Intendencia de Veracruz (1803)”. En *Descripciones  
económicas regionales de Nueva España: Provincias del Centro, Su-  
deste y Sur, 1766-1827*, México: INAH.

Fonseca, Fabián de y Carlos de Urrutia (1978). *Historia general de la  
Real Hacienda*, ed. facsimilar de la de 1845-1853, vol. 5, México:  
Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

Gálvez, José de (2002). *Informe general que en virtud de real orden ins-  
truyó y entregó el excelentísimo señor marqués de sonora siendo visita-  
dor general de este reino, al excelentísimo señor virrey don Antonio Bu-  
carely y Úrsua, con fecha 31 de diciembre de 1771*, edición facsimilar  
de la de 1867, México: Ciesas/Miguel Ángel Porrúa.

Gerhard, Peter (1986). *Geografía histórica de la Nueva España*,  
traducción de Stella Mastrangelo, mapas de Reginal Piggott,  
México: UNAM.

Kanter, Deborah (1987). *Indian Education in Late Colonial Mexico: Po-  
licy and Practice*, tesis de maestría, Virginia: University of Virginia.

Revillagigedo, Conde de (1966). *Informe sobre las misiones, 1793, e  
instrucción reservada al Marqués de Branciforte, 1794*, introducción  
y notas de José Bravo Ugarte, México: Editorial Jus.

Tanck de Estrada, Dorothy (1989). “Castellanización, política y es-  
cuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo  
xviii”, en *Historia Mexicana*, xxxviii(4), 1989.

————— (2005). *Atlas ilustrado de los pueblos de indios. Nueva  
España, 1800*, mapas de Jorge Luis Miranda García y Dorothy  
Tanck de Estrada, México: El Colegio de México/El Colegio  
Mexiquense/cdi/Fomento Cultural Banamex.

————— (2010). *Pueblos de indios y educación en el México  
colonial, 1750-1821*, 3ª edición, México: El Colegio de México.

————— y Carlos Marichal (2010). “¿Reino o colonia? Nueva  
España, 1750-1804”, en *Nueva historia general de México*, México:  
El Colegio de México.

————— (2011). “El siglo de las luces”, en Dorothy Tanck  
de Estrada (coord.). *Historia mínima ilustrada. La educación en  
México*, México: El Colegio de México, México, 2011, pp. 101-148.

————— (2012). “La ciudad durante tres regímenes: 1768  
-1838”, en Pilar Gonzalbo y Anne Staples (coords.), *Historia de la  
educación en la Ciudad de México*, México: El Colegio de México.



EL DISCURSO EDUCATIVO EN VERACRUZ A TRAVÉS DE LOS INFORMES DE  
LOS GOBERNADORES, 1824-1900

*Carmen Blázquez Domínguez*<sup>1</sup>

Cuando México se inició como país independiente su población constituía un conjunto heterogéneo unido por la experiencia histórica y la religión. Sólo una minoría hablaba castellano y casi todos, en mayor o menor grado, vieron trastornada su vida por la guerra de insurgencia que implicó la ruptura del orden colonial y el inicio de un largo periodo de agitación y cambios. Esa población debió enfrentar, a lo largo de tres cuartas partes del siglo XIX, en su búsqueda de identidad e independencia, crisis políticas y financieras, guerras civiles y extranjeras, inseguridad e intranquilidad. Fue un complejo proceso de formación del Estado nacional en el cual la educación tuvo un papel relevante. Gobernantes y partidos políticos la consideraron como la solución a gran parte de los “males” nacionales y se empeñaron en su difusión.

La visión de la educación como un elemento indispensable en el progreso del país dio lugar a que desde los inicios de la vida independiente quedara su control en manos del gobierno federal y de los gobiernos estatales, los cuales generaron leyes y decretos para su impulso y organización cuya aplicación práctica fue poco exitosa y los cambios, escasos. Para la primera mitad de la centuria decimonónica, la enseñanza no había variado mucho de la heredada de la colonia donde la Iglesia católica había desempeñado un papel determinante. La instrucción se limitaba a leer y escribir, saber las cuatro operaciones aritméticas y la memorización del catecismo, en tanto que los conocimientos científicos quedaban relegados.

<sup>1</sup> Profesora-investigadora de la Universidad Veracruzana.

Para mediados del siglo, los liberales plantearon una educación laica y la enseñanza de la historia y la legislación nacional, en tanto los conservadores buscaron mantener la enseñanza del cuerpo doctrinario de la religión católica.

Unos y otros traspasaron al terreno educativo el conflicto ideológico, conscientes de que la escuela era un instrumento esencial en la formación de la vida colectiva, de la opinión pública y además un medio de promoción social para las clases medias (Galindo, 2013: 41-43, 61; Vázquez, 2008: 324-326).

No fue sino hasta la derrota del Segundo Imperio y de los conservadores cuando los liberales triunfantes pusieron en marcha reformas educativas encaminadas a unificar y reorganizar la educación con la meta de crear ciudadanos republicanos “ilustrados” que impulsaran el cambio y el progreso de la sociedad. Así, los gobiernos de la restauración republicana priorizaron la integración nacional a través de la educación y la cultura para evitar que una nueva contienda dividiera a los mexicanos. Se propusieron que la educación girara en torno a la idea de progreso, que la instrucción fuera parte fundamental de la formación del mexicano y que se incrementaran los establecimientos educativos.

Se pronunciaron por la enseñanza de las primeras letras a todos los niños, castellanizar a la población indígena, la educación laica y la adopción del método positivista de Augusto Comte para combatir la educación tradicional que sustituía las explicaciones religiosas y metafísicas por las lógicas y científicas (García y Velasco, 1989, vol. I: 5; Vázquez, 2008: 330).

Los ensayos pedagógicos y el impulso a la fundación de planteles escolares de los gobiernos de la restauración republicana permitieron al régimen porfirista lograr importantes avances en la organización de la educación primaria. Se realizaron congresos pedagógicos, se unificó el sistema de enseñanza y se procuró la formación de un sistema nacional de educación popular que uniformara la instrucción primaria y la hiciera obligatoria, gratuita y laica. Era la manera de alcanzar el or-

den social y el progreso material que sustentarían al régimen. (Bazant, 1985: 9, 18; Larroyo, 1947: 300 y ss.; Vázquez, 1975: 97).

Las expectativas y realidades nacionales que rodearon a la educación que debía impartirse en el país independiente, se reflejaron en los informes de los gobernadores que esbozaron, en mayor o menor grado, los rasgos de la sociedad y de los ciudadanos a los que se aspiraban, y los problemas, dificultades y carencias que enfrentaron para hacer realidad sus ideales educativos. Ese fue el caso de los mandatarios veracruzanos.

### *Los inicios: la educación del periodo de la anarquía*

El primer gobernador constitucional con el que Veracruz se inició en la vida independiente fue Miguel Barragán, político y militar oriundo de Ciudad del Maíz, en San Luis Potosí. Su gobierno abarcó de mayo de 1824 a enero de 1828 (Blázquez, 1986, vol. xxii: 12298). Fueron años de gran inestabilidad política y de xenofobia. Quizás debido a ello el único informe que rindió se redujo a una noticia estadística sobre la población y la producción agropecuaria, manufacturera y mercantil de los cuatro departamentos en que se dividía la recién creada entidad veracruzana, sin que el mandatario dejara plasmada alguna alusión al estado, problemática y perspectivas de la instrucción pública.<sup>2</sup> Inclusive, en ese mismo informe no hizo referencia al decreto número 23, del 24 de julio de 1826, a través del cual los diputados locales habían creado en la entidad la Sociedad Lancasteriana.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Barragán Miguel, “Noticia estadística que el gobernador del estado libre y soberano de Veracruz presenta al Congreso de la Unión de la 8ª obligación del artículo 161 de la Constitución federal, 25 enero 1827”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. I: 1-8.

<sup>3</sup> En el decreto el Congreso veracruzano ordenó la formación de la Sociedad Lancasteriana y especificó su composición mediante la designación de socios, su estructura y funcionamiento. Su objetivo principal era establecer, propagar y fomentar la primera enseñanza por el método de

Resulta contradictorio que el sentir y la preocupación por la instrucción pública no quedaran plasmados en el discurso de este mandatario, el primero de la república federal, y que fueran los legisladores locales los que por medio del decreto dejaran ver lo que esperaban de la educación lancasteriana: el establecimiento de una escuela en cada cabecera de cantón, método único de educación, enseñanza gratuita, un proyecto para generalizar y regularizar la educación del *bello sexo*, imprimir en los jóvenes “las más claras y sanas nociones de adhesión” a la independencia y al sistema republicano federal, y maestros formados en el “arte lancasteriano”. (Blázquez y Corzo, 1997, vol. I: 414-417).

Fue a partir de la gubernatura de Antonio López de Santa Anna, el carismático caudillo veracruzano, cuando la educación constituyó una temática presente en el discurso oficial de los gobernadores aunque con diferentes énfasis, formas y concepciones. Santa Anna ocupó el cargo de vicegobernador de diciembre de 1827 a septiembre de 1828, y posteriormente fue elegido gobernador constitucional en funciones de septiembre de 1829 a enero de 1830 (Blázquez, 1986, vol. XXII: 12 300). La memoria que remitió a la asamblea legislativa el 22 de julio de 1828 estuvo centrada en la situación del erario del estado. No fue, como en el caso de Barragán, un informe estadístico, pero tampoco un documento sobre la situación general del territorio veracruzano y de sus habitantes, sus atrasos, permanencias y progresos donde quedara comprendida, entre otros rubros, el de la educación.

El caudillo santanista reflexionó acerca de las causas de la decadencia y crítica situación del tesoro público, su déficit anual, las medidas adoptadas para cubrirlo y las que, en su opinión, podían tomarse. Y únicamente se refirió a la instrucción pública cuando se-

Lancaster en todo Veracruz creado por Joseph Lancaster, cuáquero inglés y reformista de la educación pública quien utilizó en la enseñanza primaria una variante del sistema de “instrucción mutua” fundado por Andrew Bell, sacerdote escocés y educador anglicano. (Véase Abbagnano y Visalberghi, 2010).

ñaló el gasto anual causado por las escuelas lancasterianas, las escuelas provisionales y el Colegio de Orizaba.<sup>4</sup>

Una situación similar se presentó con Sebastián Camacho Castilla, distinguido abogado, natural del puerto de Veracruz formado en el Seminario Conciliar Palafoxiano de Puebla y en el Colegio de San Ildefonso de la ciudad de México, declarado vicegobernador interino en diciembre de 1828, y gobernador constitucional de enero de 1829 a diciembre de 1832 (Blázquez, 1986, vol. XXII: 12 302). En el primer informe oficial que presentó en febrero de 1831 priorizó el análisis de las rentas estatales por encima de la educación y redujo su preocupación por la instrucción pública a mostrar los recursos invertidos en ella. Indicó, por otro lado, que la suspensión de gastos ordenada por varios decretos, entre ellos el número 122, de 12 de julio de 1828, provocó el decaimiento de la instrucción pública y repercutió en los establecimientos educativos, en especial en las escuelas lancasterianas y en las llamadas “escuelas comunes” (Blázquez y Corzo, 1997, vol. II: 45-47).<sup>5</sup>

Entre este informe, y el segundo que rindió Camacho, en enero de 1832, José Ma. Iglesias elaboró para su administración, en 1831, un estudio estadístico de los cuatro departamentos y los diez cantones en que estaba dividido en ese tiempo el territorio veracruzano que mostró el éxito relativo alcanzado en la creación de planteles escolares, sobre todo de primera enseñanza, la distribución irregular de los mismos, la desigualdad de condiciones y apoyos, y la afinidad de expectativas y quejas.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> López de Santa Anna, Antonio, “Memoria relativa a la situación del erario público del estado de Veracruz remitida al H. Congreso por su gobernador, 22 julio 1828”, en Blázquez Domínguez, 1986, Vol. I: 9-20.

<sup>5</sup> Camacho, Sebastián, “Exposición formada por la administración general de rentas del estado de Veracruz en cumplimiento del acuerdo del H. Congreso de 11 de enero de 1831, 25 febrero 1831”, en Blázquez Domínguez, 1986, Vol. I: 21-58.

<sup>6</sup> En 1831 Veracruz estaba dividido en los cantones de Acayucan, Xalapa, Orizaba y Veracruz los cuales comprendían los cantones de Acayucan, Huimanguillo, San Andrés Tuxtla, Xalapa, Xalacingo, Orizaba, Córdoba, Cosamaloapan, Veracruz y Misantla.



Para las autoridades derivadas de esta división política la principal preocupación era el impulso de la instrucción primaria por considerarla como la “base de la ilustración”. Por ello insistían en el incremento de las escuelas, la contratación de maestros instruidos, el pago a los mismos de “sueldos regulares” y en un sistema de enseñanza homogéneo. Su mayor dificultad radicaba en la resistencia de la población indígena para educar a sus hijos. La diversidad de lenguaje y de costumbres, el aislamiento en que vivía, “amurallándose contra el trato y comunicación con el resto de los ciudadanos”, y el interés de “algunos” para perpetuar su ignorancia eran graves impedimentos. Y argumentaban que el repartimiento de tierras podía neutralizar su concentración y darle nuevos intereses, costumbres y formas, además de ponerla en “comunicación” libre y franca con el resto del pueblo.<sup>7</sup>

Una parte de las expectativas y quejas manifestadas en la estadística de Iglesias fueron reiteradas en los informes de los gobernadores siguientes, como en el segundo rendido por Sebastián Camacho en enero de 1832, quien para entonces lamentó dos situaciones: la falta de uniformidad en la enseñanza y los recursos limitados para el desarrollo del ramo. Con todo, manifestó cierto orgullo al informar que en la mayoría de los pueblos había escuelas costeadas con fondos municipales.<sup>8</sup>

Sin resolver las problemáticas indicadas (que en el ámbito educativo veracruzano fueron constantes en la centuria decimonónica) el gobernador interino Ramón Muñoz y Muñoz, en el informe presentado a la asamblea del Departamento de Veracruz el 25 de diciembre de 1844, tiempos de la república centralista, dividió la instrucción pública en enseñanza primaria y enseñanza secundaria. Sobre

<sup>7</sup> Iglesias, José Ma., “Estadística del estado libre y soberano de Veracruz que comprende los departamentos de Acayucán, Jalapa, Orizaba y Veracruz. 1831”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. I: 63-316.

<sup>8</sup> Camacho, Sebastián, “Memoria presentada por el gobierno del estado libre y soberano de Veracruz a la cuarta Legislatura constitucional en primero de enero de 1832”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. I: 335.

la primera, destacó la expedición del *Reglamento para la educación primaria de la juventud en el Departamento* del 4 de diciembre de 1840 que sujetó escuelas “amigas y doctrineros”. (Blázquez y Corzo, 1997, vol. III: 9-21).

Dividido en cinco capítulos, dicho *Reglamento* estableció la obligación de abrir escuelas *amigas* y escuelas gratuitas en las cabeceras de partido, una de cada clase para jóvenes pobres, y en las demás poblaciones que tuvieran propios y que fueran sólo de indígenas. Especificó su funcionamiento, reglamentación y presupuesto. Indicó que la Virgen de Guadalupe sería la patrona de todas y su imagen se colocaría en la sala de enseñanza. Estableció la instrucción separada de “varones y hembras”. A los primeros se les enseñaría en las escuelas el catecismo del jesuita español Jerónimo Martínez de Ripalda (Martínez de Ripalda, 1940) el de las escuelas pías, y el del abad francés Claude Fleuri (Fleuri, 1832); a leer por las cartillas comunes, el libro segundo de los niños, y el de Juan Escóiquiz Morata, escritor, preceptor y canónigo español ultra conservador (Escóiquiz Morata, 1821); a escribir siguiendo al calígrafo español Torcuato Torío de la Riva y Herrero (Torío de la Riva y Herrero, 1789); y a sumar, restar, multiplicar y “partir números enteros”, quebrados y “denominados”, así como la regla de tres.

Las segundas aprenderían en las escuelas amigas tres cosas: 1) la doctrina cristiana, y a leer y a escribir usando los mismos textos que los varones, en especial el de Torío; 2) a cocinar aprendiendo a “cocer en blanco”, es decir, a hornear masas o pastas, y a “labrar” o preparar dulces; y 3) a coser ropas y telas, pero sobre todo a bordar, a “enrejillar” o a tejer a mano con hilo formando rejillas, y “calar” o a bordar telas con “calados” o adornos para formar dibujos. Por otro lado, en los mismos establecimientos educativos serían admitidos jóvenes pudientes varones, a los que de igual forma que a los jóvenes pobres, se les darían gratis libros y “menesteres”. Sus actividades comenzarían y terminarían con actos religiosos. Este tipo de enseñanza y aprendizaje se extendería a los pueblos

indígenas para que aprendieran a leer, escribir y contar (Blázquez y Corzo, 1997, vol. III: 9-21).

Después de resaltar la relevancia del *Reglamento* pasó a ocuparse de la enseñanza secundaria. Destacó la atención puesta en el funcionamiento y buena marcha del Colegio de Orizaba; de una casa de educación secundaria que existía en Orizaba; del Colegio Nacional de Xalapa; del Instituto Veracruzano de la Purísima Concepción del puerto de Veracruz; y del Liceo Veracruzano.

Reiteró la queja que tuvieron siempre los gobernadores veracruzanos decimonónicos sobre la falta de recursos con los que fomentar la instrucción y pagar a los profesores, y la de algunos mandatarios, como Muñoz y Muñoz, acerca del “lamentable” atraso de la instrucción pública en “lugares cortos” y en los pueblos por la imposibilidad de pagar buenos preceptores e introducir las reformas.<sup>9</sup>

Para el año siguiente, Antonio Ma. Salonio, gobernador constitucional oriundo del puerto de Veracruz, abogado formado en el Seminario Palafoxiano de Puebla y en la Nacional y Pontificia Universidad de México (Blázquez, 1986, vol. 22: 12308), colocó a la educación por debajo de otras prioridades en su informe de 24 de diciembre de 1845. Se ocupó de las dificultades políticas vividas en el segundo semestre de 1844 y destacó otras problemáticas que enfrentaba la entidad antes de referirse a la educación.

El panorama que expuso no resultó alentador. Reconoció que los recursos asignados al ramo eran insuficientes pero mientras el erario careciera de fondos la educación “no [recibiría] el impulso que [demandaba]”. Asimismo, informó que las escuelas de primeras letras y las amigas seguían regidas por el método lancasteriano; la enseñanza de inglés y francés para jóvenes varones adquiriría más relevancia y se insistía en abrir escuelas para indígenas, pero faltaban

<sup>9</sup> “Informe que sobre el estado de la Administración pública debió presentar a la H. Asamblea, en el cumplimiento del art. 79 de su reglamento interior, el gobierno del Departamento de Veracruz en 25 de diciembre de 1844, junio 1845”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. I: 426-429.

casa de enseñanza secundaria en los distritos del Departamento. Por otro lado, convencido de la necesidad de “generalizar en lo posible el gusto por la lectura” estableció en colegios de Xalapa, Orizaba, Córdoba y Veracruz gabinetes para lectura de periódicos y de diversas obras como un medio de “recreo e ilustración”.<sup>10</sup>

La situación política que repercutía negativamente en los progresos educativos no varió en los años siguientes cuando México y Estados Unidos entraron en guerra. Dada la agitación y crisis imperantes en el periodo no extrañan los movimientos y cambios realizados en la gubernatura de Veracruz, ni la falta de formalidad y claridad en los informes oficiales. Sólo en el año de 1846 estuvieron en funciones por corto tiempo dos gobernadores constitucionales: Antonio Ma. Salonio, del cual se ha hablado, y Juan Soto Ramos, mandatario porteño de ascendencia española, formado como militar en la guerra de insurgencia y con experiencia legislativa (Blázquez, 1986, vol. XXI: 12312, 12378). Además de estos individuos hubo dos gobernadores interinos que funcionaron varias veces: el ya mencionado Sebastián Camacho Castilla y Juan Francisco Bárcena, integrante de una relevante y antigua familia de comerciantes xalapeños, quien a su vez también fue vicegobernador en dos oportunidades.

En ese año de 1846, al momento del restablecimiento del federalismo y con la invasión norteamericana en puerta, la legislatura local conoció un informe reducido en donde el autor, cuyo nombre no aparece en el documento, aparte de congratularse por la vuelta a la república federal, resumió los trabajos de reorganización política de la entidad y de defensa del territorio, dos de los aspectos prioritarios en ese momento, sin que ello implicara al estado de otros ramos, entre ellos el de la instrucción pública. Lo más probable es que fuera presentado por Soto puesto que su gestión constitucional comprendió del 2 de diciembre de 1846 al 22 de junio de 1849, mientras que la de Salonio no alcanzó

<sup>10</sup> “Informe sobre el estado de la administración pública en el Departamento de Veracruz, 24 diciembre 1845”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. I: 469-482.

ni un mes, del 24 de enero al 12 de febrero de 1846 (1986, vol. xxii: 12378). De cualquier manera ideales, esperanzas y quejas fueron muy similares entre los políticos y militares que estuvieron al frente de los destinos veracruzanos en esta etapa.

En el informe se declaró que, en medio de las “multiplicadas atenciones” del gobierno y del “cortísimo” tiempo que se había tenido para ocuparse de ellas, se procuró aumentar y mejorar la instrucción pública porque se indicó que para que un pueblo fuera verdaderamente libre debería ser ilustrado. Si un pueblo no conocía sus derechos y deberes poco podía hacer para conservar su libertad y para evitar el despotismo. De manera que la educación exigía una protección decidida, incremento de los planteles de primeras letras, planes de la enseñanza secundaria acordes a “las luces del siglo y el espíritu de la época”, y medios libres e ilimitados en el territorio veracruzano para ilustrarse.<sup>11</sup> Eran más deseos que posibilidades reales en tiempos de guerra.

Concluido el conflicto, y en medio del impacto causado por la derrota mexicana, Juan Soto presentó un informe fechado en 1848 donde reseñó los avatares veracruzanos durante los enfrentamientos con los norteamericanos y la ocupación posterior de gran parte de Veracruz. Lamentó las repercusiones del conflicto sobre la educación, “elemento de felicidad para el individuo y de prosperidad para las naciones”. Las escuelas de primeras letras se cerraron por el empobrecimiento de las poblaciones, los establecimientos de instrucción secundaria eran escasos así como el número de alumnos en unas y otros, no se contaba con buenos preceptores y la educación de niños campesinos y de niños indígenas seguía en declive porque muchos padres, en especial indígenas, continuaban resistiéndose a que sus hijos se educaran prefiriendo dedicarlos a las “ocupaciones” campestres o domésticas.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> “Informe de gobierno. 1846”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. I: 487.

<sup>12</sup> “Informe de gobierno. 1848”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. I: 523-524.

Soto rindió, aparte de los informes anteriores, que al margen de mostrar los trabajos del mandatario y su sentir en el gobierno de Veracruz se caracterizaron por su brevedad, una memoria en febrero de 1849 donde volvió a sostener su concepción de la educación como un ramo destinado a influir en la “felicidad” del individuo y en la “prosperidad” de las naciones, y a recalcar y reiterar que no había “perdonado esfuerzos” para impulsarla sin el éxito esperado por la estrechez económica de su administración.<sup>13</sup>

En enero de 1851, en tiempos de reconstrucción nacional posterior a la guerra de 1847, el gobernador Miguel Palacio Acosta presentó al Congreso local, más que un informe o memoria, una reseña sobre la marcha de la entidad. Político natural de Naolinco y ligado al ámbito xalapeño, ejerció su gestión en una etapa difícil por los múltiples problemas y las constantes revueltas que asolaron a la entidad y al país, una de las cuales fue la rebelión de José María Blancarte en Guadalajara en julio de 1852, que dio inicio a los eventos que culminaron en la última dictadura santanista. (Blázquez, 1986, vol. xxii: 12314).

No obstante el agitado contexto de esos años, este mandatario se ocupó del ramo de la instrucción pública hasta donde se lo permitieron los acontecimientos políticos y militares. Informó sobre los adelantos conseguidos, las dificultades que causaban las carencias presupuestales estatales y municipales y las actividades de la Sociedad de Amigos del País que desplegaba, según Palacio, un “...celo digno de elogio...”, empeñada en producir a la “clase de artesanos”. Debido a su influencia auspició el establecimiento de escuelas dominicales para la instrucción de individuos pertenecientes a los gremios de carpintería y albañilería. Se quejó de la falta de preceptores competentes y de que el *Reglamento* de 1840 no se aplicaba. Una vez más quedaron en evidencia, en el

<sup>13</sup> Soto, Juan, “Memoria leída por el ciudadano [...] gobernador constitucional del Estado libre y soberano de Veracruz, al abrirse las sesiones del H. Congreso el 1 de febrero de 1849”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. I: 543-535.

discurso del mandatario, las resistencias para pagar contribuciones destinadas a la instrucción pública y la educación de niños campesinos e indígenas.<sup>14</sup>

La memoria del Miguel Palacio Acosta fue la última presentada por un gobernador constitucional ante los legisladores veracruzanos en las décadas de la “anarquía”. El ejercicio se retomó brevemente en 1857, pasada la mitad del siglo XIX y en medio de la coyuntura política que representó el Plan de Ayutla de 1854, promulgado por el viejo cacique del sur Juan Álvarez y con el respaldo del grupo liberal.

En junio de 1857 el gobernador constitucional Manuel Gutiérrez Zamora, cinco meses después de la promulgación de la nueva Constitución surgida del Congreso Constituyente de 1856, presentó su informe oficial. Para este descendiente de una larga línea de comerciantes porteños de los tiempos del libre comercio colonial, formado en Estados Unidos y con experiencia en la política militar y en la milicia (Blázquez, 1986, vol. XXII: 12320), la educación era el mejor medio de consolidar la paz y la libertad. Los esfuerzos oficiales debían estar encaminados, según su parecer, a propagarla en todas las clases de la sociedad, particularmente entre los que carecían de medios para adquirirla. Así, las acciones que desplegó antes del inicio de la guerra de Reforma estuvieron encaminadas al restablecimiento de las escuelas suspendidas por la última administración santanista, la creación de las escuelas nocturnas para adultos y el establecimiento de juntas directivas y subdirectivas para dirigir las. Consideró que los resultados obtenidos por su gobierno, en el parteaguas del proceso de formación del Estado nacional, eran “bastantes satisfactorios” y manifestó, como los mandatarios que le precedieron, una inclinación, mucho más definida, de abrir establecimientos de primeras letras en todos los pueblos y congregaciones, y de conservar y mejo-

<sup>14</sup> “Reseña sobre la administración pública leída por el gobernador del Estado de Veracruz al abriese las sesiones del H. Congreso el día 1 de enero de 1851, seguida del discurso pronunciado por el presidente del Tribunal Superior de Justicia y la contestación del presidente del H. Congreso, 1851”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. II: 561-562.

rar los colegios de educación secundaria existentes.<sup>15</sup> Expectativas e ideales plasmados en un discurso oficial que no fue posible rebasar ante el estallido de la guerra de Reforma en diciembre de 1857.

El agudo conflicto bélico que polarizó las posiciones políticas, que condujo a la clara definición entre liberales y conservadores, y que marcó el inicio de una gran transformación social, política y económica como no se había presentado en las décadas anteriores, poco permitió un desarrollo adecuado de la educación en tierras veracruzanas pero no implicó la desaparición de los deseos que se tenían acerca de los beneficios de la educación para los ciudadanos y para el país. De cierta forma dos gobernadores lo dejaron ver así en los informes que presentaron al inicio de la década de 1860 y antes de la intervención francesa y del Segundo Imperio que constituyeron, a fin de cuentas, un paréntesis en el proceso de formación del Estado nacional impulsado por los liberales.

En junio de 1861, concluida la guerra de Reforma, Ignacio de la Llave y Segura Zevallos resultó elegido gobernador constitucional. Este abogado natural de Orizaba formado en la ciudad de México provenía de una antigua familia de abolengo colonial integrada por comerciantes, cosecheros del tabaco y propietarios rurales y urbanos (Blázquez, 1986, vol. XXII: 12317). En su memoria de noviembre de 1861, sostuvo que el ramo de instrucción pública distaba mucho de encontrarse en “estado perfecto”, algo que no extraña si se tiene en cuenta que durante tres años el territorio veracruzano se vio asolado por la guerra civil. Realmente había estado al frente de la gubernatura algunos meses cuando presentó su informe y sólo habló del deseo general de “progresar” en educación obstaculizado por la falta de recursos para hacerlo, y del mal estado de los establecimientos de instrucción pública. Esas circunstancias, indicó, impedían la existencia de clases que proporcionaran “ciudadanos

<sup>15</sup> Gutiérrez Zamora, Manuel, “Memoria leída por el ciudadano [...], gobernador del Estado libre y soberano de Veracruz, al abriese las sesiones del honorable congreso el día 21 de junio de 1857”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. II: 592-593.

ilustres” que, por sus conocimientos científicos impulsaran el desarrollo y explotación de los recursos naturales del país. Confía- ba en resolver la debilidad financiera para incrementar el número de escuelas, lograr la “ilustración” del pueblo y difundir entre las “... masas la moralidad y demás cualidades que [debían] adornar al verdadero demócrata.”<sup>16</sup>

Este fue el único informe rendido por De la Llave ante la asamblea legislativa local ya que al año siguiente, 1862, el país estaba de nuevo en guerra primero extranjera y después civil. La interrupción en la rendición de cuentas sobre el gobierno de la entidad duró hasta 1867 cuando franceses y conservadores fueron vencidos. Correspon- dió a Ignacio R. Alatorre retomar la obligación de rendir informes anuales. Este militar nacido en Guaymas, Sonora, quien abandonó sus estudios en el Seminario de Guadalajara, Jalisco, para incorpo- rarse a la carrera de las armas, fue gobernador interino y militar, y gobernador político y militar de la entidad en varias oportuni- dades entre octubre de 1865 y noviembre de 1867 (Blázquez, 1986, vol. 22: 12379-12380). Con este último nombramiento presentó una memoria de gobierno en diciembre de 1867, al triunfo de los libera- les. Informó después de más de seis años de guerra civil, cuando la situación del territorio veracruzano era crítica. Sin embargo habló del ramo educativo, de su relevancia, de las leyes que puso en vigor para restablecer la instrucción pública y de la preferencia que intentó brindarle. Consideró que la educación “... no [era] sólo útil y conve- niente, sino de primera y apremiante necesidad.” Ninguna mejora, por más importante que fuera, opinó, era útil si el pueblo no estaba instruido.<sup>17</sup> Sería en la década siguiente cuando, finalmente, los de- seos y ambiciones puestos en la educación, como los expresados por

<sup>16</sup> Llave, Ignacio de la, “Memoria leída por el ciudadano [...], gobernador constitucional de Es- tado libre y soberano de Veracruz, el 21 de noviembre de 1861”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. II: 602-603.

<sup>17</sup> Alatorre, Ignacio A., “Memoria de gobierno. 7 de diciembre de 1867”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. II: 637.

Alatorre y los gobernadores anteriores, cristalizarían en políticas y acciones claras y definidas.

### *Ideales y realidades en tiempos de la restauración republicana*

En el periodo de la república restaurada la estabilidad lograda permitió una mejor coherencia de los esfuerzos educativos y los informes de los gobernadores de esos años lo pusieron de manifies- to. Los avances fueron paulatinos y poco a poco se encaminaron a lograr una educación laica, el incremento de los planteles educati- vos, el énfasis en la educación elemental, la adopción del método positivista y la reforma educativa, como sucedía a nivel nacional.

En las memorias presentadas por el gobernador Francisco Herná- ndez y Hernández en marzo de 1869, noviembre de 1870 y octubre de 1871 quedaron plasmados los primeros esfuerzos por ordenar y homogeneizar la educación con sentido liberal. Este mandatario cordobés, abogado formado en el Colegio de San Gre- gorio de la ciudad de México (Blázquez, 1986, vol. 22: 12322), insis- tió en que su gobierno brindaba una “atención preferente” al ramo educativo en el cual concentró todos sus “afanes” y “anhelos”.

Procuró aumentar las escuelas de primeras letras para niños y adultos, incrementar el número de alumnos y establecer escuelas para artesanos. Introdujo la instrucción primaria en algunas cárceles e impulsó la enseñanza secundaria con la idea de que los jóvenes ve- racruzanos tuvieran “conocimientos preparatorios” para las carreras profesionales. Reinstaló las juntas de instrucción en los cantones, les asignó recursos y reglamentó sus funciones, atribuciones y obligaciones. Y abrió bibliotecas públicas para la “ilustración” de los ciudadanos.

Puso en práctica la enseñanza laica en las escuelas costeadas por el gobierno o con fondos municipales, y sostuvo que la libertad de cultos no debía servir para demandar la instrucción religiosa en establecimientos oficiales. Se pronunció por abrir establecimientos

de instrucción secundaria para niñas para formar “buenas madres” que educaran el corazón del hombre, del “buen ciudadano”. Estaba convencido de que era indispensable reglamentar y uniformar la instrucción en el estado, y le parecía imposible que la sociedad existiera sin instrucción. Coincidiendo con otros gobernadores declaró que la educación era la base de la sociedad y del progreso del pueblo, fuente del bienestar social. De manera que si el pueblo no estaba instruido de poco servirían las reformas logradas y las leyes promulgadas. Si los ciudadanos no sabían leer no podrían ejercer su derecho de soberanía, ni el sufragio popular, ni conocerían la Constitución.<sup>18</sup>

El gobernador siguiente fue Francisco de Landero y Cos, durante su administración la transformación de la educación en la entidad (ya planteada con claridad por Hernández y Hernández) tuvo un fuerte impulso. Militar y político porteño, integrante de otra antigua familia de comerciantes y propietarios de raíces coloniales (Blázquez, 1986, vol. 22: 12324), expuso en su memoria de septiembre de 1873 los dos ejes de su política educativa:

1) Promover la reforma y mejora de la instrucción pública por medio de una ley orgánica “concienzuda y convenientemente meditada”; 2) proveer los requerimientos del nuevo sistema adoptado.

De aquí la celebración del Congreso Pedagógico instalado el 9 de enero de 1873 con la participación “útil” de los profesores, uno por cada establecimiento de instrucción secundaria, en el puerto de Veracruz que elaboró el proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública y el del

<sup>18</sup> Hernández y Hernández, Francisco, “Memoria presentada al H. Congreso del Estado de Veracruz-Llave, por su gobernador constitucional el ciudadano [...], el día 13 de marzo de 1869. 1869”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. II: 649-650; Hernández y Hernández, Francisco, “Memoria presentada por el C. gobernador del Estado libre y soberano de Veracruz-Llave a la H. Legislatura del mismo en noviembre 30 de 1870. 1871”, en Blázquez Domínguez, 1986, Vol. II: 745-747; Hernández y Hernández, Francisco, “Memoria leída por el C. gobernador del Estado ante la H. Legislatura del mismo el día 13 de octubre de 1871”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. II: 915-919.

Plan de Estudios. La iniciativa adquirió el rango de Ley el 1 de agosto y comprendió la instrucción pública primaria, secundaria, superior de facultades profesionales y los estudios especiales.

Para Landero y Cos la ley promulgada abría un camino “fácil, franco y practicable” al “saber”. Llevaba la educación a todas partes, ciudades, campos y prisiones. La regularizaba, coordinaba y uniformaba. Permitía la división de los establecimientos educativos en públicos y privados brindando libertad a los padres para educar a sus hijos. Y comprendía a varones y mujeres aunque, pese al discurso de relevancia para unos y otros, la educación de las segundas estaba encaminada a las labores del hogar. Las mujeres aprenderían ciencias físico-naturales para aplicar lo aprendido en la vida doméstica; tendrían conocimientos teórico-prácticos de maquinarias, pero de aquellas ligadas a coser y lavar; aprenderían economía también para la vida doméstica, más idiomas, música e instrumentos. El gobernador sostuvo que cuanto mayor libertad se le concediera a la enseñanza, menor debía ser su exclusivismo, y más comunicativa se haría cuanto más se pretendiera generalizarla. Por ello, la ley permitía la admisión de alumnos en unos u otros establecimiento sin más condición que las aptitudes que exigieran.<sup>19</sup>

Los ensayos pedagógicos y el impulso a la fundación de planteles escolares de los gobiernos veracruzanos de la restauración republicana permitieron lograr importantes avances en la educación vinculados con las decisiones y actividades llevadas a cabo a nivel nacional. Se caminaba con firmeza hacia la unificación del sistema de enseñanza y a contar con un sistema nacional de educación popular que uniformara la instrucción primaria y la hiciera obligatoria, gratuita y laica, como se indicó en un principio al hablar de las expectativas y realidades nacionales en torno a la educación. Se arraigaba la idea de que la unidad nacional se lograría a través de ella, y de ese modo se

<sup>19</sup> Landero y Cos, Francisco de, “Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado libre y soberano de Veracruz-Llave, por el gobernador constitucional C. [...], el día 17 de septiembre de 1873. 1874”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. III: 1198-1205.

alcanzaría orden social y progreso material. Estas tendencias alcanzaron su mayor desarrollo en el régimen porfirista.

### *Un ciclo que se cierra: los progresos educativos porfiristas*

Al iniciarse el Porfiriato, a finales de la década de 1870, se decía que la entidad veracruzana tenía el mayor número de escuelas gratuitas y el mayor registro de asistencia escolar. En términos generales había un promedio de 11 establecimientos por cada 100 habitantes. Este incremento se debió, en gran medida, al impulso que las administraciones de los gobernadores del periodo Luis Mier y Terán, Apolinar Castillo, Juan de la Luz Enríquez y Teodoro A. Dehesa imprimieron al sector educativo por considerar que el progreso de la educación elemental era prioritario. Empero, si bien para esas fechas Veracruz era uno de los estados que brindaba una buena atención a la instrucción pública, la distribución de los centros escolares resultaba dispar. Los cantones y municipios con mejores condiciones de desarrollo tenían más escuelas mientras que eran insuficientes en aquellos con erarios precarios.

En 1878, 53% de establecimientos educativos registrados se concentraba en cantones de las regiones del centro y centro-norte; 47% se distribuía en los cantones de las regiones restantes. La situación descrita no impidió que los mandatarios veracruzanos del periodo porfirista se empeñaran, siguiendo los lineamientos que fueron definiéndose a lo largo del siglo, en extender la instrucción pública; especialmente la elemental, y en reformarla para adecuarla a la “modernidad” de su tiempo, convencidos de que “el mejor y más rápido camino” para que los mexicanos alcanzaran la “perfectibilidad” era la “ilustración de las masas” (García y Velasco, 1989: 6-7; Velasco, 1988).

Luis Mier y Terán, militar y político cercano a Porfirio Díaz (Blázquez, 1986, vol. xxii: 12 328), en la memoria presentada ante el Congreso local en septiembre de 1878, enfatizó, con más fuerza

que sus antecesores del periodo de la restauración republicana, la relevancia de la educación. Declaró que los pueblos cultos daban la atención “más delicada” y el apoyo “más eficaz” a la instrucción pública, y que en los países democráticos la atención y el apoyo eran ilimitados. De manera que el ciudadano educado era digno de gobernarse a sí mismo porque conocía los derechos y obligaciones que las leyes le concedían e imponían.

Sostuvo que de la civilización y cultura del pueblo derivaba su respetabilidad, el desarrollo de su riqueza, y la independencia e integridad de su territorio. Y los ciudadanos instruidos eran “forzosamente” partidarios de la “más estricta moralidad”, y por lo mismo formaban sus familias bajo “sólidas” bases como buenas costumbres, honor y virtud. Consecuentemente era partidario de educar desde la infancia, y de que padres, profesores y gobierno hicieran cuantos esfuerzos se requirieran para lograr que la educación popular produjera buenos resultados en el sentido descrito. Por ello propuso la reforma de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública para que comprendiera, aparte de la instrucción primaria y secundaria, la primera a cargo de los ayuntamientos y la segunda del gobierno estatal, la ilustración popular, es decir, escuelas de párvulos y colegios profesionales.<sup>20</sup>

Por el contrario su sucesor, Apolinar Castillo, político y militar oriundo de Oaxaca pero de larga residencia en Veracruz (Blázquez, 1986, vol. xxii: 12 330), no expresó en su informe fechado en septiembre de 1882 fuertes o profundas opiniones sobre la educación. Expuso un recuento estadístico y de reglamentación sobre la educación y destacó, en cambio, la trascendencia del ramo y la necesidad de introducir reformas para “estar en armonía” con el grado de cultura y adelanto que tenía el estado de Veracruz.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Mier y Terán, Luis, “Memoria del Gobernador del Estado. 17 septiembre 1878”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. iv: 1939-1943.

<sup>21</sup> Castillo, Apolinar, “Memoria general de la administración pública del Estado libre y soberano de Veracruz-Llave leída en representación del gobernador constitucional C. [...] por el secretario

De los cuatro mandatarios veracruzanos de la etapa porfirista que se examina fue Juan de la Luz Enríquez quien tuvo un papel de mayor relevancia en las transformaciones educativas realizadas. Destacado militar liberal natural de Tlacotalpan (Blázquez, 1986, vol. XXI: 12332), rindió cuatro informes oficiales que cubrieron el periodo de 1885 a 1890. Su gestión coincidió con una hacienda en crisis que lo llevó a suprimir alcabalas y crear nuevas contribuciones para financiar la instrucción pública. El resultado fue el aumento de los ingresos estatales y municipales que le permitieron mayor inversión en materia educativa y crecimiento de los centros escolares. (García y Velasco, 1989, vol. I: 7)

Sus opiniones sobre la educación estuvieron sujetas a la influencia de las experiencias adquiridas en la guerra de Reforma y en la lucha contra la intervención francesa y el Segundo Imperio. Ello explica el porqué de la “imperiosa” necesidad de difundir la instrucción pública para salvar la independencia y las libertades (y para impulsar la prosperidad del país con virtudes cívicas, “luces” y patriotismo) de la que hablaba Enríquez en las memorias presentadas. Explica también su empeño en educar para combatir el “obscurantismo” y el “retroceso”. Y el hecho de considerar que la fundación y el mantenimiento de escuelas debían reflejar libertad de cultos, libertad de enseñanza e independencia entre Iglesia y Estado, conquistas liberales que tanto habían costado.

No extraña entonces que correspondiera a su gobierno la reforma de los métodos de enseñanza, la fundación de la Escuela Normal comprometida desde la expedición de la Ley de Instrucción Pública para formar buenos profesores de educación primaria, y los ensayos para la educación de profesores mediante lo que denominó un “método moderno” de la enseñanza objetiva perfeccionada por los pedagogos el suizo Johann Heinrich Pestalozzi o Enrique Pestalozzi,

de gobierno C. Ramón Rodríguez Rivera en la sesión del 7 de septiembre de 1882 ante la H. 10ª Legislatura encumplimiento del art. 60 de la Constitución política del Estado. 1883”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. IV: 2078-2080.

como fue conocido en los países de habla española (Díaz González, 1986), y el alemán Friedrich Fröbel o Froebel, entre otros (Cuéllar, 1992). Y también consideró las propuestas y experiencias de dos pedagogos más, el alemán Enrique Laubscher (Guzmán, 1961) y el suizo Enrique C. Rébsamen (Hermida, 1997) quienes sentaron las bases del normalismo mexicano.

Uno de sus logros más sobresalientes fue el establecimiento de escuelas para varones apegadas al sistema de enseñanza objetiva en cada cabecera de cantón. Estas escuelas cantonales absorberían las municipales de niños y estarían sostenidas con fondos especiales de instrucción pública de cada localidad, y auxiliadas por recursos del presupuesto de educación del gobierno estatal. El mandatario tenía gran confianza y esperanzas en estos establecimientos educativos y en su sistema de enseñanza, convencido de que cambiarían la “faz de la instrucción pública” en la entidad y que le darían a Veracruz “la preponderancia intelectual, política y social que por aquel medio [habían] alcanzado los países más avanzados de Europa y los Estados Unidos de América”.

Enríquez estaba convencido de que la paz del régimen porfirista era propicia para alcanzar la “modernidad” con mayor rapidez. Esa paz le llevaba a la convicción de que podía alcanzarse una enseñanza popular científica y la difusión prioritariamente de la instrucción primaria. En su opinión padres de familia y gobierno tenían la responsabilidad de reforzar su obligatoriedad, solidez, amplitud, racionalidad y relación con los “progresos de las ciencias” y con el “perfeccionamiento humano” dado que dicha instrucción primaria preparaba a los niños para cumplir con las obligaciones que en el futuro les exigiría su *status* de “ciudadanos de un país libre”, y contribuiría a la desaparición de las “odiosas distinciones” que existían en la sociedad que impedían la educación de los hijos de campesinos, artesanos y obreros, forzados a trabajar para ayudar a sus padres en el sustento de la familia.

No obstante su preferencia por la educación elemental, también



se ocupó de la instrucción secundaria. Vigiló el buen funcionamiento de los colegios preparatorios, cuidó que su personal docente fuera el más capacitado y respondió favorablemente a las peticiones que se le presentaron para resolver sus necesidades. Sin embargo, lamentaba que, al menos hasta su periodo como gobernador, los resultados no correspondieran a los “sacrificios” hechos. A su parecer estos establecimientos escasamente cubrían las expectativas puestas en ellos y sentía que los fondos públicos se invertían con “poco provecho”. Señaló que no bastaba incrementar el número de este tipo de establecimientos mientras la educación primaria fuera deficiente, porque de hacerlo lo único que se obtendría serían estudios superiores sin solidez. Adujo que dado que no era obligatoria, como la primaria, no podía ser difundida a la par que la primaria. Un labrador, un artesano, un obrero con familia numerosa no podía dedicar a sus hijos a una larga carrera científica o literaria. Y sostuvo que debería ser gratuita y estar acompañada de becas para los estudiantes de escasos recursos con aptitudes y vocación de estudio.<sup>22</sup>

La dirección y las tendencias de la educación veracruzana estaban claramente fijadas cuando Teodoro A. Dehesa, reconocido político porfirista nacido en el puerto de Veracruz (Blázquez, 1986, vol. xxii: 12335), asumió la gubernatura. Para entonces la difusión de la educación y sus valores, el incremento de las escuelas, la formación de profesores, los métodos de enseñanza “modernos” y científicos eran, entre otras, prioridades del sector educativo como lo muestran sus

<sup>22</sup> Enríquez, Juan de la Luz, “Memoria presentada ante la H. Legislatura del Estado de Veracruz-Llave por el C. Gobernador constitucional general [...], en la sesión de 17 de septiembre de 1886, y que corresponde al periodo de su administración comprendido entre el 1 de enero de 1885 y el 30 de junio de 1886. 1887”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. v: 2388-2419; Enríquez, Juan de la Luz, “Memoria que comprende el periodo administrativo de 1 de julio de 1886 a 30 de junio de 1888 presentada a la H. Legislatura del Estado de Veracruz-Llave, por el gobernador constitucional del mismo C. [...], el 17 de septiembre del último de los citados años. 1889”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. vi: 2988-3062; Enríquez, Juan de la Luz, “Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado libre y soberano de Veracruz-Llave el 18 de septiembre de 1890 por el gobernador constitucional C. General [...]. Comprende el periodo corrido del 1 de julio de 1888 a 30 de junio de 1890.1891”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. vii: 3829-3832, 3988-4062.

tres memorias presentadas ante los legisladores locales entre 1894 y 1908. Estas memorias contuvieron una amplia información estadística sobre alumnos, plantillas docentes y establecimientos educativos. Sin embargo, y aun cuando su discurso coincidió con la concepción que los gobernadores que le precedieron tenían sobre la instrucción pública, mostró una inclinación menor a expresar reflexiones sobre ella y prefirió que los datos estadísticos pusieran de manifiesto los logros alcanzados, en especial teniendo en cuenta el auge y relevancia de la estadística en el periodo.

Entre los aspectos educativos que Dehesa eligió destacar estuvieron las escuelas cantorales, la reglamentación para los docentes y la organización de la instrucción en sus diferentes niveles. Según afirmó reiteradamente dichas escuelas cantonales funcionaban con regularidad “con positivo beneficio para la juventud”. Profesores normalistas ostentaban los cargos directivos y ocupaban la mayoría de las plantas docentes. Los ayuntamientos procuraban su auge y su gobierno había hecho todo lo posible por favorecer el progreso científico de la instrucción primaria, y para ofrecer “todo género” de garantías de seguridad e higiene a los alumnos. Y mostró una particular preocupación porque los establecimientos educativos contaran con reglas claras sobre la puntualidad y la asistencia de los maestros y las aplicaran. En su opinión las inasistencias o los retrasos de los docentes constituían un mal ejemplo para sus alumnos que debían aprender de ellos el cumplimiento correcto de los deberes sociales, además de perjudicar el avance de sus estudios.

Insistió en el cuidado de la organización de la instrucción primaria, secundaria y profesional, en la de señoritas, y en la que debía impartirse en las escuelas especiales. Cada una reclamaba una atención particular y así lo anotó en sus informes. También puso atención en el pago puntual del sueldo de los empleados del ramo; cuidó que las escuelas de señoritas estuvieran atendidas por maestras; procuró el mejoramiento material de los edificios; apoyó la adquisición, mantenimiento y/o reparación de muebles y de útiles de enseñanza

involucrando en estas actividades a los ayuntamientos; y estuvo atento a que las escuelas contaran con recursos financieros. Finalmente, mostrando la inclinación por impulsar las bellas artes, estableció una Academia de Pintura en Orizaba, la cual trasladó a Xalapa, y subvencionó Academias de Música en Orizaba y Córdoba, con la mira de fomentar la cultura y de proporcionar un “medio de subsistencia” a la juventud de ambos sexos.<sup>23</sup>

Las políticas educativas de los gobernadores del periodo porfirista, y las expectativas que pusieron en la educación, reflejadas unas y otras en sus informes oficiales, lograron que, para el final del siglo XIX, en la entidad veracruzana se contara con más escuelas y se atendiera un mayor número de alumnos. Empero, la escolaridad se mantuvo baja durante el periodo pese a los renovados esfuerzos de los mandatarios en turno para incrementar los planteles educativos, dictar disposiciones para hacer efectiva la obligatoriedad de la enseñanza y mejorar la planta docente.

No obstante, con ellos se consolidaron propósitos educativos como la uniformidad de los planes de estudio y el laicismo en la enseñanza, además de impulsarse el surgimiento de un grupo de ideólogos de la educación que dieron un nuevo sentido a la enseñanza.

A fin de cuentas les correspondió el empuje final no sólo de la reforma educativa liberal planteada formalmente a partir de la restauración republicana (que consideraba fundamental formar educadores dentro de los nuevos métodos de enseñanza objetiva para impulsar la educación elemental y lograr la unidad nacional) sino

<sup>23</sup> Dehesa, Teodoro A., “Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado libre y soberano de Veracruz-Llave el 16 de septiembre de 1894 por el gobernador constitucional C. [...] Comprende el periodo corrido de diciembre de 1892 a septiembre de 1894”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. VIII: 4372-4385; Dehesa, Teodoro A., “Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado libre y soberano de Veracruz-Llave el 16 de septiembre de 1896 por el gobernador constitucional C. [...] Comprende el periodo corrido de 1 de julio de 1894 a 30 de junio de 1896. 1897”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. IX: 4682-4685; Dehesa, Teodoro A., “Informe leído por el ciudadano gobernador del Estado, el 5 de mayo de 1908, al abrirse el segundo y último periodo de sesiones de la XXII Legislatura, 4 julio 1908”, en Blázquez Domínguez, 1986, vol. IX: 5038-5051.

del proceso mediante el cual cristalizaron los anhelos, ideales y expectativas que sobre la educación expresaron. De una forma u otra, al margen de las filiaciones políticas, los gobernadores veracruzanos a lo largo del siglo XIX, confiaron en que a través de la educación el país y el estado entrarían en la ruta de la independencia, la libertad y el progreso.

### Bibliografía

- Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi (2010). *Historia de la Pedagogía*, México: FCE.
- Bazant, Mílada (1985). *Debate Pedagógico durante el Porfiriato: Antología*, México: SRP, Subsecretaría de Cultura/El Caballito.
- Blázquez, Domínguez, Carmen (comp.) (1986). *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores. 1826-1986*, XXII tomos, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Blázquez Domínguez, Carmen y Ricardo Corzo Ramírez (comps.) (1996). *Colección de Leyes y Decretos de Veracruz 1824-1919*, 15 vols., Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Cuéllar Pérez, Hortensia (1992). *Froebel: la educación del hombre*, México: Trillas.
- Díaz González Iturbe, Alfredo (1986). *Pestalozzi y las bases de la educación moderna: antología*, México: SEP/El Caballito.
- Escoiquiz Morata, Juan (1921). *Tratado de las obligaciones del hombre*, Barcelona: Imprenta de los Hermanos Torras.
- Fleuri, Claude (1832). *Catecismo histórico*, Madrid: Imprenta Real.
- García Morales, Soledad y José Velasco Toro (1989). *La educación en el estado de Veracruz. Informes y Memorias*, vol. I, Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura/Dirección General de Educación Popular.
- Galindo Peláez, Gerardo Antonio (2013). *El Colegio Preparatorio de Orizaba: 1824-1910. Continuidad y cambio*, Colección Biblioteca, Xalapa: Universidad Veracruzana.

- Guzmán I. Romero, Melitón (1961). *El maestro Enrique Laubscher y la reforma educativa nacional*, México: Editorial Citlaltépetl.
- Hermida Ruíz, Ángel J. (comp.) (1997). *Obras Completas de Enrique C. Rébsamen*, 6 vols., Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Larroyo, Francisco (1947). *Historia comparada de la educación en México*, México: Editorial Porrúa.
- Martínez de Ripalda, Jerónimo (1940). *Catecismo de la Doctrina Cristiana*, Puebla: Editor Ambrosio Nieto.
- Torío de la Riva y Herrero, Torcuato (1798). *Arte de escribir por reglas y con muestras según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales, acompañado por unos principios de aritmética, gramática y ortografía castellana, urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza de los principales caracteres que se usan en Europa*, Madrid: Viuda de Joaquín Ibarra.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1975). *Nacionalismo y educación en México*, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- (2008). “De la independencia a la consolidación republicana”, en Pablo Escalante Gonzalbo, Bernardo García Martínez, Luis Jáuregui, Josefina Zoraida Vázquez, Elisa Speckman Guerra, Javier Garcíadiego y Luis Aboites Aguilar, *Nueva Historia Mínima de México Ilustrada*, México: Gobierno de la Ciudad de México, Secretaría de Educación/El Colegio de México.
- Velasco Toro, José (1988). *Cien años de educación. La educación primaria en Veracruz: 1810-1910*, Xalapa: Universidad Veracruzana.

CAPÍTULO II  
LA ESCUELA GRADUADA

UNA CULTURA ESCOLAR A TRAVÉS DE LA CARTILLA LANCASTERIANA: UNA  
APROXIMACIÓN A LAS ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS DE VERACRUZ,  
1824-1845

*María Isabel Vega Muytoy*<sup>1</sup>

*Datos*

El presente artículo tiene tres referentes de construcción: una investigación que se encuentra en proceso y en donde el tema central es la historia institucional de la Compañía lancasteriana de México; las directrices planteadas en la *Cartilla lancasteriana* para la puesta en práctica del método mutuo o lancasteriano, difundido en México por dicha Compañía; y la apropiación que de esa metodología alcanzaron las escuelas de primeras letras<sup>2</sup> establecidas en el estado de Veracruz durante el periodo comprendido entre 1824 y 1845. De esta forma se han planteado como objetivos: 1) analizar el sistema de enseñanza mutua propuesto desde la *Cartilla lancasteriana* a través del referente teórico de la *cultura escolar* postulado por Dominique Julia; y 2) determinar el posible impacto que tuvo el método lancasteriano en las escuelas de primeras letras de la entidad veracruzana.

Para lograr estos objetivos fue necesario dividir este trabajo en cuatro apartados: el contexto en el que se introdujo el método mutuo o lancasteriano en México; la pertinencia del método lancasteriano para las complicadas condiciones que prevalecían; la fundamentación de cómo el método mutuo propuesto por la Compañía lancasteriana de México a través de su *Cartilla*, podía permitir la construcción de

<sup>1</sup> Profesora-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

<sup>2</sup> Escuelas de primeras letras era el nombre que recibieron los establecimientos de enseñanza elemental durante el periodo colonial y casi todo el siglo XIX. Con el transcurrir de los años también fueron llamadas escuelas primarias.

una cultura escolar, según la tesis de Dominique Julia; y, finalmente, el análisis del estado de desarrollo que tuvieron las escuelas de primeras letras en el estado de Veracruz y la posible construcción de una cultura escolar dentro de estas escuelas, cuando incorporaron en sus prácticas, las normas y lineamientos propuestos desde la *Cartilla lancasteriana*.

### *Un panorama complicado*

Cuando la Nueva España logró su independencia de la Corona española, después de 300 años de dominio, la recién emancipada nación tenía innumerables proyectos por realizar, fundados en la idea demasiado optimista de que se contaba con los recursos humanos, naturales y materiales suficientes para lograrlos. El camino hacia el progreso y la prosperidad parecía factible, por lo que el anhelo de alcanzar a las naciones avanzadas europeas se vislumbraba como posibilidad cercana; sin embargo, los obstáculos para lograr las ambicionadas metas se fueron haciendo evidentes al paso de los primeros meses y mucho más claros, con los años.

Después de once años las secuelas de la guerra habían generado una situación difícil de superar: la producción agrícola, minera e industrial (textil) se vio seriamente afectada por la pérdida de infraestructura y por la devastación de la que fueron objeto; la fuga de capitales que se evidenció desde principios de la guerra fue un duro golpe para la economía del país;<sup>3</sup> la deuda pública y privada adquirida como resultado de la emancipación española; la falta de reconocimiento internacional; la inestabilidad política y la constante amenaza de una reconquista por parte de España, fueron algunos de los problemas que el gobierno mexicano tuvo que enfrentar (Cárdenas, 1984: 3-22).

<sup>3</sup> Aunque la salida de fuertes sumas de capital se había iniciado desde 1804 con la Consolidación de Vales Reales, que tuvo por objeto el financiamiento de la guerra contra la invasión napoleónica.

El horizonte no era alentador, no obstante, el interés de los ideólogos de la época por superar las dificultades se hizo patente en las discusiones en el Congreso, en la prensa y en los múltiples proyectos jurídicos y políticos que se proponían. El pensamiento liberal e ilustrado que proliferaba en Europa hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX se vio reflejado en las propuestas que se fueron postulando; es así como la instrucción del pueblo se fue configurando como la mejor alternativa para romper con la ignorancia, el oportunismo y la inestabilidad política prevalecientes (Staples, 1979: 55 y 56).

Bajo este marco de ideas encontramos a Lucas Alamán, quien afirmaba que la libertad sólo podía conseguirse a través de la instrucción; y a José María Luis Mora que señaló que la instrucción de la juventud debía de ser la preocupación más importante que un Estado debía atender, ya que sobre ella se sentaban las instituciones sociales de una nación. De esta forma, la libertad económica, política y cultural sólo se conquistaría mediante la educación de las masas, ya que ésta sería el medio más seguro para alcanzar el progreso y la prosperidad anhelada.

De hecho, desde antes de la firma de los Tratados de Córdoba, la monarquía española ya había promulgado iniciativas para hacer llegar la instrucción a las masas de sus colonias. En la Nueva España una de las evidencias más claras fue la apertura de escuelas financiadas por el municipio hacia la penúltima década del siglo XVIII. Como resultado de estas iniciativas se crearon en la ciudad de México en 1786 dos escuelas financiadas por el erario municipal (Tanck, 1984: 16), y había seis escuelas de este tipo distribuidas entre las villas de Córdoba, Orizaba, Xalapa y el puerto de Veracruz (Velasco, 1988: 11).

Posteriormente, en 1812, con la Carta Magna de Cádiz se condicionó el derecho de votar (ejercicio de la ciudadanía) con la habilidad de leer y escribir. Esta ley fundamental también estableció en su Artículo 366 ubicado en el Título noveno que “en todos los pueblos de la Monarquía se [establecerían] escuelas de primeras letras,

en las que se [enseñarían] a los niños á leer escribir y contar, y el catecismo de la religión católica [...] también una breve exposición de las obligaciones civiles” (Tena, 1957: 102).<sup>4</sup> Esta evidencia jurídica da cuenta de que los diputados que sesionaron en las Cortes tenían clara la importancia de la instrucción del pueblo, lo cual garantizaría el progreso y prosperidad de la monarquía en todos sus dominios; además de la necesidad de que la sociedad conociera sus deberes civiles.

Con la firma de los Tratados de Córdoba estas aspiraciones no cambiaron, sino que se reiteraron en los discursos de pensadores y políticos. No obstante, si bien los diferentes actores sociales que fueron asumiendo cargos a lo largo de los primeros años de vida independiente coincidían con la necesidad de hacer llegar las luces a todo el pueblo, las condiciones de inestabilidad económica y política que prevalecían, impedían hacer realidad el ideario ilustrado.

Aunado a la situación descrita, la problemática social se fue recrudesciendo por diversas circunstancias: por ejemplo, la ciudad de México enfrentó en el año de 1824, durante más de cinco meses, una epidemia que la prensa catalogó como altamente contagiosa, la cual depredó a cerca de 50% de la población que residía en la capital.<sup>5</sup> De la misma forma, el estado de Veracruz también enfrentó una epidemia de cólera morbo que no sólo hizo decrecer de manera significativa a la población de la entidad, sino que esta situación repercutió en la merma de la producción agrícola y pesquera. Asimismo, inundaciones y plagas contribuyeron en dejar hambruna y miseria entre la sociedad

<sup>4</sup> La Constitución Política de la Monarquía Española promulgada en Cádiz el 19 de marzo de 1812 establecía en Título Segundo, Capítulo IV, Sexto precepto, la suspensión de los derechos de ciudadanía, consignado en el artículo 25, el cual decía a la letra que “Desde el año de mil ochocientos treinta deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano”. (Tena, 1957: 63) Este precepto implicaba que se daban dieciocho años de plazo para que los que no supieran leer y escribir aprendieran en ese lapso y los futuros ciudadanos lo hicieran en su niñez o juventud para poder llegar al ejercicio pleno de ese derecho.

<sup>5</sup> *El Sol*, viernes 26 de marzo de 1824, págs. 1142, 1143 y 1144; y lunes 10 de mayo de 1824, págs. 1323 y 1324.

(*Memoria*, 1828: 11-13; *Diccionario Porrúa*, 1995: 3716). Así, los ingresos del Estado se habían ido reduciendo año con año, lo que repercutió desfavorablemente en el presupuesto que se había planeado para atender necesidades sociales. La defensa de la soberanía nacional, las luchas entre facciones y los problemas de salud se habían convertido en prioridad durante la primera década de vida independiente.

### *Una alternativa para la difusión de las luces*

En este marco de necesidades y proyectos, el 22 de febrero de 1822 se fundó en la ciudad de México la primera asociación civil, cuyo objetivo fue brindar educación elemental a la niñez menesterosa. Los fundadores de esta sociedad fueron Manuel Codorniú, Agustín Buenrostro, Eulogio Villaurrutia, Manuel Fernández Aguado y Eduardo Torreau de Linieres (Lafragua y Reyes, 1853: 2).<sup>6</sup> Los socios le pusieron por nombre: Compañía lancasteriana de México.

La idea inicial fue establecer una escuela conforme al método de enseñanza mutua, el cual había sido perfeccionado y difundido en el viejo mundo por Joseph Lancaster y Andrew Bell.<sup>7</sup> La recién erigida Compañía, con la ayuda del gobierno imperial de Agustín de Iturbide, fundó una escuela en 1822, la cual fue llamada Escuela del Sol, y en ella se empleó el método de enseñanza mutuo y simultáneo, mejor conocido como lancasteriano, que poseía enormes ventajas, entre ellos los siguientes:

1. Promovía la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura. Con los métodos antiguos empleados en España, Estados Unidos de

<sup>6</sup> Los nombres de los cuatro primeros personajes fueron exeditores del periódico *El Sol*, que se publicaba hacia los últimos años del periodo virreinal. Torreau de Linieres, francés que arribó a México hacia los últimos meses de 1822, fue considerado por la Compañía como socio fundador, en virtud del enorme apoyo que mostró hacia la nueva sociedad (Vega, 2009: 11 y 12).

<sup>7</sup> Aún antes de la consumación de Independencia, hubo maestros que emplearon el método de enseñanza mutua, tales son los casos de Andrés González Millán, José Ignacio Paz, Luis Octavio Chousal e Ignacio Montero (Tanck, 1984: 180, nota 119).

América y Europa, primero se aprendía la lectura y después de dominada, se iniciaba el aprendizaje de la escritura.

2. Un solo preceptor<sup>8</sup> podía enseñar de 300 a 1000 alumnos, lo cual reducía considerablemente el costo de la instrucción.

3. Requería de la ayuda de monitores, decuriones o instructores. Cada uno de ellos asesoraba el aprendizaje de diez alumnos. Estos monitores eran niños de mayor edad y más aventajados, los cuales eran previamente instruidos por el preceptor de la escuela. Esta actividad daba la posibilidad de que en un futuro pudieran convertirse en preceptores con base en la práctica desarrollada.

4. Reducía el autoritarismo del preceptor al promover la participación de los monitores y alumnos.

5. Introdujo una serie de “innovaciones tecnológicas” que auguraban mayor eficacia en la enseñanza. (Tanck, 1976: 242; Tanck, 1984: 222; Staples, 1985: 103; Tanck, 1990: 147-148; Fowler, 1996: 2; Vega, 1996: 148-150).

Por todos estos beneficios, el método lancasteriano o de enseñanza mutua que la Compañía lancasteriana promovió en sus escuelas,<sup>9</sup> se convirtió en la metodología idónea para difundir la instrucción de manera masificada y a bajo costo, lo que daba solución a la preocupación del Estado por brindar instrucción en las condiciones adversas en la que se encontraba.

La ciudad de México no fue la única localidad interesada en brindar educación a todos sus habitantes. Los gobiernos de los estados federados y territorios que integraron la república representativa y popular, también estuvieron interesados en adoptar en sus escuelas de primeras letras el método lancasteriano que no sólo estaba dando muestras de éxito en la ciudad capital, sino que era de igual for-

<sup>8</sup> Así se le llamaba al maestro de primeras letras.

<sup>9</sup> La del Sol no fue la única escuela de primeras letras que fundó la Compañía Lancasteriana; al año siguiente (1823) inauguró la escuela de Filantropía (que eran tres escuelas en el mismo edificio: una de primeras letras, una Normal para maestros y una de Artes y Oficios); y en años y décadas posteriores continuó fundando otras escuelas elementales, para adultos y dominicales (Vega, 1996).

ma reconocido en los países más avanzados del viejo mundo. Por ello, cuando la Compañía lancasteriana inauguró su Escuela Normal para capacitar en el método lancasteriano a los preceptores de primeras letras interesados, varios estados enviaron a algún maestro para prepararse en dicha metodología. Chihuahua y Cuernavaca son algunas ciudades ejemplos de ello (Arredondo, 1998: 212-213; Lafragua y Reyes, 1853: 2; Vega, 1996: 21-22).

Sin embargo, no todos los estados de la República estaban en condiciones de enviar a sus preceptores a capacitarse a la ciudad de México en la escuela Normal, por lo que la Compañía lancasteriana, a fin de difundir de una manera más rápida y económica los beneficios del método, elaboró, editó y divulgó un documento en el que incluyó, a lo largo de sus más de noventa páginas, las indicaciones indispensables para poder instalar una escuela de primeras letras, con todo lo necesario para poder aplicar en ella la metodología de la enseñanza mutua. Esta obra llevó por nombre *Sistema de enseñanza mutua, para las escuelas de primeras letras de los Estados de la República Mexicana (sic) por la Compañía lancasteriana*, y fue ampliamente conocida como la *Cartilla lancasteriana* (Compañía lancasteriana, 1833).

#### *Una cultura escolar a través de la Cartilla lancasteriana*

La *Cartilla lancasteriana* puede ser considerada como el primer documento editado en el México independiente, que tuvo como propósito guiar de manera pormenorizada las actividades de enseñanza de los maestros de las escuelas de primeras letras. Por su contenido, no sólo es el precedente más remoto de una guía didáctica o programa de estudios de educación elemental, sino que rebasaba estas acepciones.

Si se atienden las premisas que postuló el historiador francés Dominique Julia en 1993, cuando disertó sobre la cultura escolar como objeto histórico, se podría observar que la *Cartilla lancasteriana* que



editó por primera vez la Compañía en el año de 1824, marcó de manera pormenorizada los principales aspectos que permitirían la construcción de una cultura escolar dentro de una escuela de primeras letras que aplicara lo sugerido en la cartilla. ¿Cómo podría lograrse esta construcción?

Dominique Julia expuso en su disertación que la *cultura escolar* es “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos [...] que pueden variar según las épocas”. (1993: 131). De esta forma, para que se construya una cultura escolar en una institución debe haber normas preestablecidas que determinen qué conocimientos se deben transmitir y un procedimiento de instrucción que permita la apropiación de esos saberes. Este proceso, se encontraba considerado dentro de la *Cartilla lancasteriana*, pero las condiciones planteadas por Julia no terminan con la definición, sino que exige la presencia de tres elementos fundamentales:

1) Un espacio escolar definido, propio y exclusivo para el desarrollo de la actividad de la escuela.

2) La graduación de los saberes, lo que implica que los conocimientos a inculcar en la escuela se encuentren organizados según su complejidad (grado de dificultad), y los alumnos puedan ir ascendiendo en atención a sus avances.

3) Finalmente, que la institución cuente con un cuerpo profesional de maestros especializados en los saberes que se transmitirán en la escuela (Julia, 1993: 134-135).

Bajo estos principios, si se hace un análisis del contenido de la *Cartilla lancasteriana*, se puede concluir que en ella se atendieron de manera detallada estos aspectos. De esta forma, si se acataban las sugerencias expuestas en el documento, un preceptor de primeras letras tendría la posibilidad de construir una cultura escolar, esculpida a través de la observancia de las reglas o normas delineadas por la cartilla y por las prácticas generadas por él y sus alumnos en el

acontecer cotidiano. De esta forma, si un preceptor no había tenido la posibilidad de ir a instruirse a la Normal lancasteriana, la cartilla podría subsanar en buena medida esta limitación, ya que la obra se encontraba dividida en tres partes: La primera daba “una idea del salón de la escuela y de su aparato; la segunda del método y orden de la enseñanza, y la tercera de la disciplina de la escuela, y de los deberes del maestro, inspectores e instructores.” (Compañía lancasteriana, 1833: 1).

En relación al primer aspecto que Dominique Julia menciona que debe considerarse para que pueda darse una cultura escolar y que se concreta en “un espacio escolar aparte, con un edificio, un mobiliario y un material específicos” (1993:133), la *Cartilla lancasteriana* dedica una de las tres partes en que se divide la obra a ese aspecto, la cual llevó por título “De la escuela y su aparato”. En este apartado se encuentran detalladas a lo largo de los quince subtemas lo referente al edificio escolar (salón de clases), el mobiliario necesario y el material indispensable para la enseñanza. Así, en la cartilla se exponía claramente en dónde era conveniente instalar la escuela, la dimensiones del salón, su forma, los espacios necesarios para la instrucción (edificio y patio cercado), el material más conveniente para edificar el aula; el mobiliario indispensable para operar el método de enseñanza, entre los que destacan la plataforma en donde estaría instalado el bufete o escritorio del preceptor, los bancos y tipos de mesas necesarias para las ocho clases<sup>10</sup> (mesas planas para los areneros de la primera clase y mesas inclinadas para las clases de la segunda a la octava), telégrafos de madera para cada una de las ocho clases, semi-círculos (de ladrillo, madera o hierro), pizarras, lápices, papel, plumas, tinta, muestras para escribir, tableros de cartón para colgarse al frente (con números, tablas aritméticas, letras, sílabas, frases para lectura y de la doctrina); divisas de mérito (para estimular una bue-

<sup>10</sup> Las clases son lo que hoy se entiende por grados. Esto quiere decir que la enseñanza estaba graduada en ocho clases.

na actitud en clase) y de castigo (para corrección de malas actitudes), punteros, campanilla, silbato, *relox* (reloj para marcar la hora), libros para préstamo a los niños adelantados y alcancía, entre otros. Además se detallaban las dimensiones idóneas que debían tener el salón, la plataforma, los pasillos, las mesas y bancas, y el número de éstas en función a la cantidad de niños inscritos en la escuela (para 500, 300 y 160),<sup>11</sup> también se exponía un presupuesto de los principales gastos que se deberían de tomar en cuenta para establecer una escuela bajo el sistema lancasteriano.

Como puede observarse, con base en estas directrices se podía construir adecuadamente una escuela lancasteriana y dotarla con todo lo necesario para el empleo del método.

El segundo aspecto que el historiador francés planteó como necesario para que pueda gestarse una cultura escolar es la “conformación del cursus de clases separadas, cada una marcando una progresión de nivel” (Julia, 1993: 134), esto es, que los conocimientos a inculcar en la escuela se encontrasen graduados ascendentemente según su complejidad. En este sentido, la *Cartilla lancasteriana* en su segundo apartado, denominado “De la clasificación de la escuela”, tenía explicitado el plan de conocimientos que los niños tendrían que aprender a lo largo de toda su instrucción de primeras letras. En este plan se encontraba expuesto el contenido de saberes de tres ramos de enseñanza:<sup>12</sup> escritura, lectura y aritmética. Estos ramos se encontraban graduados o divididos en ocho clases o grados. En la cartilla se exponía a detalle los conocimientos que los niños debían aprender y se podía observar cómo estos iban aumentando su grado de complejidad de manera paulatina. Con este aspecto, la *Cartilla lancasteriana* cumplía con el requerimiento de proponer la impartición de clases separadas y con progresión de nivel.

<sup>11</sup> Ver figura 1.

<sup>12</sup> Los ramos de enseñanza es el nombre que se les daba a las materias o asignaturas durante gran parte del siglo XIX.



Figura 1. Plano y detalles de una escuela elemental para 300 discípulos. Tomado de la obra intitulada *Sistema de Enseñanza Mutua para las Escuelas de Primeras Letras de los Estados de la República Mexicana*, publicada en 1833, mejor conocida como *La Cartilla lancasteriana*. La imagen fue reconstruida por la autora de este artículo.

El tercer punto que Julia expresó que debía de existir para construir una cultura escolar institucional, es la presencia de “los cuerpos profesionales especializados en educación” (1993: 134). A este aspecto, la Compañía lancasteriana fundó la primera escuela Normal en México en 1823, a fin de que se preparasen en ella quienes tuviesen el interés en ejercer el arte de la enseñanza con el método más moderno y exitoso de esa época (el mutuo o lancasteriano). Pese a esta loable iniciativa, la Escuela Normal sólo existió por pocos años, la baja matrícula la obligó a cerrar sus puertas; si bien la Normal no logró impactar a todos los preceptores de la república (como era el anhelo de la Compañía), la *Cartilla lancasteriana* en su texto podía llegar a subsanar (si era leída, analizada y acatada al pie de la letra) la falta de preceptores preparados para su objeto.

Con respecto a este último punto, la segunda parte de la *Cartilla*, también exponía a detalle cómo el preceptor debía ejercer el método de enseñanza, describiendo las actividades a realizar en cada ramo de enseñanza y en las diferentes clases; así, cada proceso de enseñanza se encontraba apoyado con por lo menos, algún ejemplo.

La tercera parte de la *Cartilla lancasteriana*, intitulada “Del orden de la Escuela”, completaba el apoyo a los preceptores con la exposición las actividades que debían desarrollar los diferentes instructores e inspectores y monitores para cada ramo y clase. La explicación de los ramos de Doctrina Cristiana, Doctrina Civil y Costura se encontraba expuesta (también de manera graduada) en la parte final del documento. La formación de los preceptores y maestras se cerraba con un apartado que hablaba de las propiedades (valores y actitudes) que debían ellos observar.

La anterior exposición del contenido de la *Cartilla lancasteriana*, a la luz de las ideas de Dominique Julia, permite suponer que de haberse atendido lo que proponía la Compañía lancasteriana, a través de su cartilla, en alguna escuela de primeras letras, se hubiese podido construir una *cultura escolar* cuando se empleaba el método lancasteriano. Pero, ¿Qué evidencias hay de escuelas que hayan empleado el método mutuo o lancasteriano, guiadas por la *Cartilla lancasteriana* durante los primeros años de vida independiente?

### *Las escuelas de primeras letras en México y Veracruz*

Existen vestigios en diversos archivos históricos de que la *Cartilla lancasteriana* fue editada en varias ocasiones a lo largo del siglo XIX (Vega, 1996, 1999, 2009).<sup>13</sup> Estos hallazgos pueden interpretarse como evidencias de la aceptación que dicha obra tuvo en la vida

<sup>13</sup> Archivo General de la Nación (AGN); Archivo Histórico del Distrito Federal (AHDF); Archivo Histórico CARSO.

de las escuelas de primeras letras del México decimonónico. En este sentido, las escuelas lancasterianas que fundó la Compañía lancasteriana a lo largo de su vida institucional en la ciudad de México (entre 1822 y 1890) pueden ser consideradas como ejemplos de que en ellas se dio cierta *cultura escolar* que se concretó a través de la observancia de las normas establecidas por la *Cartilla lancasteriana* y los reglamentos internos, que al traducirse en las prácticas particulares de cada escuela, permitieron la configuración de una *cultura escolar* particular, gestada en el marco de la vida cotidiana.

En el caso de la ciudad de México, la escuela lancasteriana de primeras letras que mayor vida tuvo fue la que se llamó Filantropía, la cual fue fundada en 1823 y subsistió hasta 1890, año en que por decreto del presidente de la república, Porfirio Díaz, fue nacionalizada al ser extinguida la Compañía lancasteriana de México. Esta escuela, al igual que las otras que había fundado la sociedad Lancasteriana a lo largo de su vida institucional, contó con un edificio propio y adaptado para las necesidades de instrucción, con mobiliario, materiales y útiles adecuados para la enseñanza del preceptor y el aprendizaje de los niños; todas ellas (las escuelas), tuvieron desde su nacimiento una enseñanza graduada y estuvieron a cargo de preceptores y maestras que habían sido capacitados en el método de enseñanza mutua (ya sea dentro de la Normal lancasteriana que tuvo vida intermitente a lo largo del siglo XIX, o a través de la cartilla). Por todo ello, se puede afirmar que las escuelas de primeras letras que fundó la corporación lancasteriana generaron dentro de su espacio escolar, una cultura propia, ya que cubrieron los presupuestos planteados por Dominique Julia para la conformación de ella.

Desde su erección en 1824 como estado libre y soberano, Veracruz contaba con algunas escuelas de primeras letras heredadas del periodo colonial. El método empleado en esas escuelas era el tradicional y los conocimientos impartidos (lectura, escritura, aritmética y catecismo cristiano) no eran graduados. Un año después, en 1825, el Congre-

so local promulgó su Constitución Política, en donde en la séptima fracción del artículo 33 se determinó que el Estado promovería “la educación pública y el engrandecimiento de todos los ramos de prosperidad” (Velasco, 1988: 28). No obstante, la realidad dejaba ver que seguían siendo los Ayuntamientos y los particulares quienes atendían las necesidades de instrucción elemental.

Aunque es probable que el método de enseñanza mutua o lancasteriano haya llegado al estado de Veracruz antes de 1826 (dada la difusión que había tenido la metodología tras la fundación de la Compañía lancasteriana de México), no fue sino hasta ese año que el Congreso local tomó la iniciativa de proponer la fundación de una Sociedad lancasteriana local, que tuvo desde su integración correspondencia con la de México. El gobernador del estado, Miguel Barragán, aprobó dicha propuesta, la cual fue bien vista por la sociedad veracruzana. Aunada a ella, promulgó el decreto 122, por medio del cual se destinarían 30 mil pesos anuales para instalar y promover a lo largo de todo el estado, escuelas de primeras letras que empleasen el método mutuo o lancasteriano (*Memoria*, 1828: 17). Pese a lo dispuesto, las condiciones económicas de la entidad no permitieron la entrega completa de dicha cantidad, por lo que en 1827, sólo le fue entregada a la Compañía lancasteriana local (también llamada corresponsal)<sup>14</sup> 10 mil pesos para la fundación de escuelas lancasterianas.

Al año siguiente, 1828, el gobierno de la entidad a cargo de Antonio López de Santa Anna<sup>15</sup> continuó impulsando las acciones de la Sociedad lancasteriana corresponsal de Veracruz al integrarse como

<sup>14</sup> La fundación de Sociedades Lancasterianas corresponsales fue una estrategia que tomaron algunos estados de la república para facilitar la introducción y difusión del método en sus entidades. Las corresponsales tenían una cercana comunicación con la Compañía Lancasteriana de México, la cual les brindaba asesoría, cartillas, capacitación de preceptores y materiales necesarios para aplicar el método mutuo. (Cfr. Vega, 1996).

<sup>15</sup> Antonio López de Santa Anna, oriundo de Jalapa, Veracruz, tenía desde 1823 vinculación con la Compañía Lancasteriana de México, ya que era socio activo de la misma. *El Sol*, miércoles 12 de noviembre de 1823, pág. 604 (Vega, 1996: 174).

socio de ella e invitar a otras personalidades a adherirse también como socios. Lo que no consiguió fue que el recurso del decreto 122 se diera completo, sino que dada la reducción de ingresos para la entidad, ésta se redujo aún más. (*Memoria*, 1828: 17). Una acción que tuvo que tomar el gobernador López de Santa Anna, al percibir la grave crisis que atravesaba la entidad, fue la de decretar en marzo de ese año que las jefaturas de cada Cantón debía encargarse de fundar cuatro escuelas (tres para niños y una para niñas). Esta estrategia se esperaba fuera provisional, mientras la Compañía lancasteriana de la localidad lograba consolidarse y expandir las escuelas lancasterianas que había logrado fundar. La falta de fuentes primarias impide determinar con exactitud el impacto que las acciones del gobierno local tuvieron en los cuatro Departamentos que tenía en ese entonces la entidad veracruzana.<sup>16</sup> Lo cierto es que tres años más tarde, en febrero de 1831, se mandó suspender el decreto que había determinado el establecimiento de escuelas lancasterianas.<sup>17</sup> Es probable que esta decisión haya estado fundada en el hecho de que el estado atravesaba por una severa crisis económica, pues los ingresos de la entidad eran insuficientes para atender las necesidades básicas de su población. Esta idea se apoya también en el comentario que al respecto expuso Velasco Toro, al afirmar que del subsidio de 30 mil pesos que se había planeado aplicar para promover la difusión del método lancasteriano en la entidad, “nunca fue entregado completo”, (1988: 30), en virtud de los gastos militares que se habían atendido y al déficit en el que había caído el erario estatal.

Las estadísticas oficiales presentadas por las autoridades de Veracruz en 1831, daban cuenta de que las escuelas de primeras letras para niños y para niñas ascendían a 150. De todos estos estableci-

<sup>16</sup> Los departamentos eran Veracruz, Jalapa, Orizava (*sic*) y Acayucan, con cuatro, dos, tres y tres Cantones respectivamente. (*Noticia*, 1827: 3-6).

<sup>17</sup> Sobre la suspensión de este arbitrio, los documentos presentados por la Administración de Rentas dan cuenta de que éste fue suprimido en 1831, pero José Velasco Toro refiere que lo fue en 1828, según el *Periódico Oficial* de Jalapa publicado en junio 24 de 1890. (*Exposicion*, 1831: 38).

mientos, muy pocos aplicaban realmente el método mutuo o lancasteriano. En relación a esta situación, se tiene el ejemplo de lo que prevalecía en la ciudad de Orizaba, la cual desde 1827 contaba con varias escuelas gratuitas financiadas por el erario público: de ellas destacaba una escuela de primeras letras en la que el preceptor empleaba el método lancasteriano; este maestro percibía mensualmente la cantidad de 100 pesos; mientras que las otras dos escuelas de primeras letras, que empleaban el método tradicional, sus preceptores recibían 50 pesos mensuales. Había también dos escuelas de niñas atendidas por escuelas Amigas,<sup>18</sup> y cuyas maestras recibían 50 pesos mensuales. En esta ciudad había más escuelas de primeras letras, tanto para niños como para niñas, pero eran particulares. La escuela lancasteriana establecida en esta localidad continuó su actividad por varios lustros, ya que en 1844 siguen existiendo noticias de ella. (*Estadística*, 1831a: 188; *Informe*, 1845b: 475).

Desafortunadamente, no todos los departamentos que integraban el estado de Veracruz tuvieron el beneficio de contar con una escuela lancasteriana, tal y como sucedió con Orizaba. No obstante, en los diferentes pueblos, villas y cantones se procuraba instalar por lo menos una escuela de primeras letras para varones, y si los recursos alcanzaban, se abría alguna para niñas, aunque no siempre gratuita. Los sueldos de los preceptores en las diversas localidades del estado llegaron a variar entre los 20 y 60 pesos mensuales; y en donde se proporcionan informes sobre el método empleado, se habla del tradicional. Por lo anterior, los preceptores que utilizaban la enseñanza mutua o lancasteriana en sus escuelas, tenían mejores sueldos y eran reconocidos por la sociedad.

Una queja recurrente que los jefes departamentales exponían en los informes, memorias y estadísticas de estado, era la falta de un sistema de enseñanza uniforme para las escuelas de primeras letras;

<sup>18</sup> Las Amigas era el nombre que recibieron las maestras de niñas durante el siglo XVIII y casi todo el siglo XIX.

también era común que denunciaran la insuficiencia de recursos para mejorar e impulsar la instrucción. (*Estadística*, 1831: 243; *Memoria*, 1832: 335; Velasco, 1988: 33-34).

El año de 1836 marcó el inicio de un nuevo régimen. Las Leyes Constitucionales de 1836, o mejor conocidas como “Siete Leyes Constitucionales”<sup>19</sup> dirigieron a partir de diciembre de ese año, la vida política de México. La organización territorial sufrió cambios, los estados de la república recibieron el nombre de departamentos (O’Gorman, 1973: 84-85). No obstante este viraje político, los problemas económicos siguieron presentes, el erario público no alcanzaba para atender las múltiples demandas sociales, entre las que se incluía la educación. De ahí que la actividad filantrópica de la Compañía lancasteriana de México siguió contando con el reconocimiento y apoyo social, en virtud de que con el método de enseñanza mutuo que empleaba en todas sus escuelas, se podría atender con eficiencia y eficacia a un gran número de niños a un costo relativamente bajo, ya que sólo se pagaba a un preceptor.

El estado de Veracruz por su parte, compartía con otros estados y con la capital de México, la preocupación por los exiguos recursos económicos, siempre insuficientes para atender los proyectos que en materia educativa se proponían. La Constitución centralista, en materia educativa, estableció en su Sexta Ley, específicamente en el artículo 14, lo siguiente

Toca a las juntas departamentales:

- I. Iniciar leyes relativas a impuestos, educación pública, [...] conforme al artículo 26 de la tercera ley constitucional.
- II. Evacuar los informes [de las leyes iniciadas].
- III. Establecer escuelas de primera educación en todos los pueblos de su departamento, dotándolas completamente de los

<sup>19</sup> La Constitución de 1836 fue llamada “Siete Leyes” o “Siete Leyes Constitucionales” porque todo el cuerpo jurídico estaba dividido en siete grupos de leyes (Tena, 1964: 204-248).

fondos de propios y arbitrios, donde los haya, e imponiendo moderadas contribuciones donde falten (Tena, 1964: 241).

Con base en ese precepto jurídico, las juntas departamentales tendrían la obligación de establecer escuelas elementales en todos los pueblos y de dotarlas de lo necesario para su funcionamiento. El departamento de Veracruz, según los informes que rindieron sus gobernadores durante la década que duró el régimen centralista, informó que poco se había avanzado en ese aspecto, pues los recursos económicos para abrir y mantener nuevas escuelas eran insuficientes, debido principalmente, a la serie de catástrofes naturales que azotaron a la región (lluvias torrenciales, inundaciones, plagas y epidemias). Pese a las limitaciones, la junta departamental de Veracruz promulgó el 4 de diciembre de 1840 su “Reglamento para la educación primaria de la juventud” (*Informe*, 1845a: 426), en donde se planteó la regulación de las escuelas financiadas por el erario público (del Ayuntamiento), las particulares y las de los pueblos de indios.

Al año siguiente, el 1 de julio de 1841, la Compañía lancasteriana de México recibió una solicitud de apoyo por parte del distrito de Veracruz<sup>20</sup> para que les fuera enviado un preceptor titulado y diestro en el método de enseñanza mutua, petición que fue atendida con prontitud (Lafragua y Reyes, 1853: 10-11), por lo que esta localidad pudo contar a partir de ese año con una escuela lancasteriana adecuadamente dirigida.

El interés por unificar la enseñanza de las escuelas primarias o de primeras letras, pronto tuvo respuesta, cuando el 26 de octubre de 1842 fue erigida la Compañía lancasteriana de México como Directora General de Instrucción Primaria para toda la República (Vega, 1996: 61). Este nombramiento dio a la sociedad lancasteriana varias atribuciones y responsabilidades a nivel nacional, entre las que destacan:

<sup>20</sup> Según la Sexta ley constitucional, los departamentos se dividieron en distritos y éstos a su vez en partidos. El distrito de Veracruz era uno de los que integraron el departamento de Veracruz (Tena, 1964: 239; O’Gorman, 1973: 94).

1) Unificar los planes de estudio de todas las escuelas primarias del territorio mexicano.

2) Proponer estrategias para capacitar preceptores para todos los departamentos, a través de la apertura de una Escuela Normal, o a través de la difusión de la *Cartilla lancasteriana*, que se propuso reimprimir.

3) Coordinar las acciones de las diferentes Subdirecciones de Instrucción Primaria que se instalarían en todos los departamentos del país, a fin de apoyar y vigilar la creación y actividad educativa de las escuelas lancasterianas fundadas en cada jurisdicción territorial.

4) Orientar, asesorar y resolver todas las problemáticas que en materia de educación primaria se presentasen, ya sea por vía directa o a través de los socios corresponsales que residían en los diferentes departamentos de toda la república.

El departamento de Veracruz atendió las disposiciones generadas desde el poder ejecutivo. No sólo con la participación de los socios que se reportaron como activos dentro de la Sociedad Lancasteriana corresponsal de Veracruz y de Orizaba, sino que también fue uno de los departamentos que, según dan cuenta los informes de gobierno, aportó durante los tres años que funcionó la Dirección General de Instrucción Primaria (de octubre de 1842 a diciembre de 1845) 1% de su presupuesto de instrucción pública, que por ley debían de aportar para ser administrado por la referida Dirección y que con ella se atendería lo referente a la fundación de la Escuela Normal, la edición de la *Cartilla lancasteriana* y la publicación de libros elementales que se distribuirían en todos los departamentos, (Dublán y Lozano, 1876-1904: 311-312; Vega, 1996: 97).

No es una situación fortuita el hecho de que el departamento de Veracruz cumpliera con la disposición establecida en el artículo 13º de la ley de 26 de octubre de 1842, cuando la mayoría de los 24 departamentos que integraban la república mexicana habían mostrado resistencia a ello, mi particular punto de vista es que obedeció principalmente a que los socios corresponsales que participaban desde

varios años atrás en la labor altruista de la Compañía lancasteriana de México tuvieron influjo en la observancia de esta disposición. Los socios corresponsales que aparecían como activos en el año de 1842 (Vega, 1996: 187-191) y que apoyaban la labor de dicha sociedad fueron los que a continuación se observan en el siguiente cuadro.

Orizava ( <i>sic.</i> )	Veracruz
Terán, Joaquín [Coronel]	López de Santa-Anna, Antonio [Exmo. Sr. General]
Pesado, Joaquín [Lic.]	Gómez, Francisco Javier
Tornel, José Julián [Lic.]	Soto, Juan [Coronel]
Tornel, José Manuel [Coronel]	De Castillo y Lanzas, Joaquín M.
Ituarte, Manuel	García Mendizabal, José
Hernández, Francisco [General]	Serrano, Manuel
Seoane, Ramón María	Esteva, José Ignacio
Márquez, Francisco [Coronel]	Azcorba, Manuel
López, Clemente [Lic.]	Lezama, Joaquín
Vivanco, José Ignacio	Vila, Ramón Vicente
Guardamino, Manuel [Teniente Coronel]	Prado y Brescaglia, Manuel
Pineda, Francisco [Lic.]	Romero, José
Noroña, José María [Presbítero]	Carrán, Felipe
Mendarte, Félix	Gallo, Luis G. [Lic.]
Iturriaga, Leandro	González, Tomás [Lic.]
De la Llave, Manuel [Teniente Coronel]	Pérez, Manuel María
Blanco, Fernando	Gómez Valdés, Pablo
Álvarez, Romualdo	Esteva, José
Moreno Cora, Manuel [Lic.]	Mirón, Domingo
Sánchez, Marcelino	Ituarte, José Luis
Arriaga, Félix	Zameza, Manuel
Arias, José María [Presbítero]	Cueto, Vicente
Aruar, Adolfo	Velez, Ángel
Suárez Peredo, Agustín	Becerra, Cayetano
Vega, Mariano	Lascurren y Miranda, Ángel
Madrazo, Valeriano	Ferrer, Lorenzo
Guevara, Eduardo [Lic.]	Ituarte, Manuel
Naveda, José María	Muñoz, Manuel María
Argüeyes, José	Partearroyo, José G.
Rosete, Francisco	Blanco, Santiago [Teniente Coronel]
Valdes, Claudio	Del Paso y Troncoso, Pedro
De la Llave, Ignacio [Lic.]	Cuesta, José María
Gutiérrez Villanueva, José	Rosas, Ángel
	Troncoso y Troncoso, Pedro
	Quijano, Rafael
	Muñoz y Muñoz, Joaquín
	Arrillaga, José
	Junco, Bernardino [Coronel]
	Jiménez, Manuel María [Teniente Coronel]
	Mora, Francisco de P.

Fuente: Anexo del Reglamento de la Compañía Lancasteriana de México, aprobado en 1842.

Lista reconstruida y organizada alfabéticamente por la autora del artículo.

La anterior lista da cuenta de que eran 33 los socios que participaban por el distrito de Orizaba y 40 por el de Veracruz, lo que hace una suma de 73 socios activos. Es también evidente que los nombres de estos socios eran personalidades relevantes dentro de la política, la cultura, la milicia, la Iglesia o el comercio, no sólo de la entidad, sino de la república, como es el caso de Antonio López de Santa Anna; por lo que no se duda de que su presencia e influjo haya sido determinante para que el departamento de Veracruz (después del de México), haya tenido más socios activos en apoyo de este proyecto educativo.

Teóricamente, los avances en materia de educación primaria eran predecibles; no obstante, la resistencia mostrada por la mayoría de los demás departamentos que integraban la república, dificultaron los objetivos que tenía que cumplir la Dirección General de Instrucción Primaria: unificar la instrucción primaria de toda la república; capacitar a todos los preceptores con un método único y de comprobada eficacia (el mutuo o lancasteriano); y expandir el número de escuelas en todos los pueblos y localidades del país.

La destitución de la Compañía lancasteriana de México del cargo de Dirección General de Instrucción Primaria se dio el 2 de diciembre de 1845, cuando el General José Joaquín de Herrera, presidente de la república, decretó que fuera derogada la ley del 26 de octubre de 1845. El análisis de este proyecto que en el discurso intentó convertirse en una cruzada educativa en beneficio de la instrucción primaria a nivel nacional, fracasó porque “la homogenización de la educación primaria se tradujo en un intento de control de la instrucción elemental y una tentativa de centralización administrativa de la misma.” (Vega, 1996: 169).

El gobernador del departamento de Veracruz al rendir su informe anual sobre el estado que guardaba la administración pública en 1844 dejó ver que la participación de la juntas departamentales en materia educativa había sido loable; sin embargo, todas las acciones emprendidas para mejorar e incorporar el método lancasteriano en las escuelas primarias habían tropezado con la falta de recursos

para pagar a buenos preceptores. En ciudades como Veracruz, Xalapa y Orizaba los ramos de instrucción fueron ampliados, pues se enseñaba: lectura, escritura, aritmética, gramática castellana y doctrina; y en una escuela de Xalapa se impartió, además de las anteriores, también geografía, geometría, dibujo natural y los idiomas de francés e inglés.

Las niñas, además de aprender lectura, escritura, aritmética y doctrina, recibían además instrucción de “música vocal e instrumental, costura, bordados y otras habilidades propias de su sexo” (*Informe*, 1845b: 426). Además de Orizaba, Veracruz contó con dos escuelas lancasterianas, una para niñas y otra para varones, la primera con una matrícula de más de cien alumnas, mientras que en la segunda casi llegaba a los trescientos niños.

Pese a los adelantos que se dieron en esas ciudades, la mayoría de escuelas para niños y niñas establecidas en los demás pueblos de otros distritos de la entidad, continuaron trabajando con los ramos elementales: lectura, escritura, aritmética y doctrina; y en algunos más, la enseñanza era imperfecta y a veces nula, sobre todo en lo que se refiere a la instrucción indígena (*Informe*, 1845a: 427). Un adelanto más que experimentó la ciudad de Orizaba, fue la apertura de una escuela nocturna para adultos apoyada por la Sociedad Lancasteriana corresponsal.

Por lo demás, los actores políticos involucrados con la instrucción del departamento de Veracruz valoraron que, pese a los avances verificados en algunos lugares, el estancamiento de la instrucción primaria durante el régimen central fue una triste realidad. En contadas localidades hubo aumento en el número de escuelas, el cual no fue significativo comparado con el número de escuelas que tuvieron que cerrarse por falta de recursos para pagar a los preceptores. Sólo en las pocas escuelas en donde se introdujo el método lancasteriano hubo mejoras en las condiciones de enseñanza; pero en la mayoría de las localidades de la entidad la situación estuvo anquilosada y se verificó de manera generalizada retraso en el pago de los preceptores y Amigas.

La asistencia de niños y niñas a las escuelas también se redujo por la crisis económica que prevalecía no sólo en la entidad sino en toda la república, pues la escasez de recursos, producto de la guerra y los embates naturales, habían generado una miseria que obligó a los padres a requerir del apoyo de la fuerza de trabajo de sus hijos para cubrir sus necesidades indispensables.

#### *A manera de reflexión*

La propuesta metodológica de enseñanza mutua promovida por la Compañía lancasteriana de México logró desde 1822 un reconocimiento indiscutible durante la primera mitad del siglo XIX; no obstante, para su puesta en práctica era necesario hacer una inversión indispensable para instalar y adecuar el edificio escolar, el aparato (mobiliario y útiles escolares) y en la capacitación de los maestros. La *Cartilla lancasteriana* fue una obra de gran valor pedagógico, porque difundió de manera clara y económica las bases para operar el método de enseñanza mutua. La observancia de las normas y lineamientos planteados en la cartilla brindaban otro beneficio adicional: la construcción de una cultura escolar, ya que atendía los tres elementos que Dominique Julia marcó como necesarios para su concreción: edificio, mobiliario y útiles escolares; conocimientos graduados y maestros capacitados. Por lo anterior, se puede pensar que tanto las escuelas lancasterianas fundadas en la ciudad de México como las instaladas en Veracruz, pudieron lograr una cultura escolar institucional, en donde las prácticas y adaptaciones que cada preceptor hacía dentro de su escuela generó un *sello* identitario particular. Es probable que en la ciudad de México las escuelas lancasterianas fundadas por la Compañía, y las instaladas por la Sociedad lancasteriana corresponsal en el estado de Veracruz, hayan construido una cultura escolar propia, nunca idéntica ni estáticas, modificándose según las normas y prácticas ejercidas.



### Fuentes primarias

Archivo General de la Nación (AGN).  
Archivo Histórico del Distrito Federal (AHDF).  
Archivo Histórico CARSO (AHCARSO).  
Biblioteca Nacional de México.  
Hemeroteca Nacional de México.

### Bibliografía y Documentos

Arredondo López, María Adelina (1998). *La Educación en Chihuahua: 1767-1867*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Zamora: El Colegio de Michoacán.

Blázquez Domínguez, Carmen (comp.) (1986). *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986*, tomo I, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.

Cárdenas, Enrique (1984). “La depresión mexicana en el siglo XIX”, en *Revista latinoamericana de historia económica y social*, vol. III, México.

Compañía Lancasteriana (1833). *Sistema de Enseñanza Mutua, para las Escuelas de Primeras Letras de los Estados de la República Mexicana*, México: reimpreso por Agustín Guiol.

*Diccionario Porrúa, Historia, biografía y geografía de México* (1995). vol. IV, México: Porrúa.

Dublán, Manuel y José María Lozano (1876-1904). “Reglamento de la Dirección General de Instrucción Primaria”, en *Legislación mexicana o Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, vol. IV, edición Oficial, México: Imprenta del comercio Dublán y Chávez.

*Exposición formada por la Administración General de Rentas del Estado de Veracruz, en cumplimiento del acuerdo del Honorable Congreso de 11 de enero de 1831* (1831). Xalapa: impreso por Aburto y Blanco en la oficina del Gobierno, pp. 20-57.

*Estadística del departamento de Orizava, compuesto de los tres cantones Orizava, Cordova y Cosamaloapan* (1831a). Orizaba, pp. 185-244.

*Estadística del estado libre y soberano de Veracruz. Cuaderno segundo, que comprende los departamentos de Acayucam y Xalapa* (1831b). Xalapa: Impreso por Blanco y Aburto en la oficina del Gobierno, pp. 61-127.

Fowler, Will (1996). *The Compañía Lancasteriana and the elite in Independent Mexico, 1822-1845*, Inglaterra, Londres: mimeo, University of St. Andrews.

*Informe que sobre el estado de la administración pública debió presentar a la Honorable Asamblea, en cumplimiento del artículo 79 de su reglamento interior, el gobierno del departamento de Veracruz en Xalapa, 25 de diciembre de 1844*, Imprenta de Florencio Aburto.

*Informe que sobre el estado de la administración pública en el departamento de Veracruz*, (1845a) Xalapa: Imprenta de Florencio Aburto, pp. 413-429.

Julia, Dominique (1995). “La Cultura escolar como objeto histórico” en Menegus Margarita y Enrique González (coords), *Historia de las universidades modernas en hispanoamérica. Método y fuentes*. México: CESU/UNAM, pp. 131-153.

Lafragua, José María y Wenceslao Reyes (1853). *Breve noticia de la erección, progresos y estado actual de la Compañía lancasteriana de México*. México: Tip. de Rafael.

*Memoria relativa a la situación del erario público del Estado de Veracruz, remitida al H. Congreso por su gobernador*, (1928), Xalapa: Imprenta del Gobierno, pp. 11-19.

*Memoria presentada por el gobierno del estado libre de Veracruz a la cuarta legislatura constitucional en primero de enero de 1832*, Xalapa: Imprenta del Gobierno, pp. 317-349.

*Memoria de Hacienda correspondiente al año económico corrido desde 1 de junio de 1833 a 31 de mayo de 1834, presentada al supremo gobierno del estado libre de Veracruz por el ciudadano Manuel M. Quiros, administrador general de rentas* (1834), Biblioteca Nacional

- de México, H. Veracruz, Xalapa: Impresa por Aburto y Blanco en la Oficina de Gobierno, pp. 355-408.
- Noticia estadística que el gobernador del Estado libre y soberano de Veracruz presenta al Congreso de la Unión de la 8ª obligación del artículo 161 de la Constitución Federal* (1927). Xalapa: Imprenta del Gobierno, pp. 1-7.
- O’Gorman, Edmundo (1973). *Historia de las divisiones territoriales de México*, México: Porrúa.
- Staples, Anne (1979). “Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país”, en *Historia Mexicana*, núm. 113, vol. xxix: 1, México: El Colegio de México, pp. 35-58.
- (1985). “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en *Ensayos sobre Historia de la Educación*, México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1990). “Innovaciones en la enseñanza de la lectura en el México Independiente, 1821-1840” en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, tomo xxxviii, núm. 1, México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México.
- (1976). “La Educación en la nueva nación”, en *Historia de México*, núm. 108, México: Salvat Editores.
- (1984). *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*, México: El Colegio de México.
- Tena Ramírez Felipe (1964). *Leyes Fundamentales de México, 1808-1964*, México: Porrúa.
- Vega Muytoy, María Isabel (1996). *La Compañía lancasteriana en su gestión como Dirección General de Instrucción Primaria, 1842-1845*, tesis de maestría en Historia Moderna y Contemporánea, México: Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora”.
- (1999). “La *Cartilla lancasteriana*”, en *Tiempo de Educar*, Revista Interinstitucional de Investigación Educativa, año 1, núm. 2, México: UAEM/Instituto Tecnológico de Toluca/ISCEEM, pp. 157-179.

- (2009). “El método de enseñanza mutua y sus implicaciones en México”, en *La Compañía lancasteriana de México en la ciudad de México, 1822-1890*, documento inédito, pp. 1-89.
- Velasco Toro José (1988). *Cien años de educación en Veracruz*, Xalapa: Universidad Veracruzana.

#### *Fuentes Hemerográficas*

*El Sol*, 1824-1825.



FUNDACIÓN DE LA ESCUELA DE ENSEÑANZA SUPERIOR PARA NIÑAS EN  
XALAPA DURANTE EL PORFIRIATO: OFICIOS Y CAPACITACIONES

*Soledad García Morales*<sup>1</sup>

*Propósitos e ideales educativos nacionales*

Es sabido que durante la República restaurada se sentaron las bases de la reforma educativa que habría de tener vigencia durante el Porfiriato. A nivel nacional, la reorganización de la enseñanza se inició con la expedición de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867, cuyo fin era poner orden en todos los niveles de enseñanza con el objetivo de lograr la uniformidad en los planes y programas; a la par, el Estado asumió el papel de órgano rector de la educación e intentó desplazar a la Iglesia de toda intervención en materia educativa. Durante el Porfiriato, siguiendo las directrices marcadas por los liberales, el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, convocó a dos Congresos Nacionales de Instrucción, en los periodos de 1889-1890 y de 1890-1891. A esas reuniones concurrieron distinguidos profesores del medio educativo nacional y de los estados, el tema central giró en torno a la uniformidad de la educación nacional y la convocatoria signada por Joaquín Baranda reafirmó que el Congreso tenía el propósito de proseguir los ideales de los constituyentes de 1857, quienes veían en la instrucción “la base de toda prosperidad y de todo engrandecimiento”; a la vez se pretendía que sus resultados sirvieran para lograr la unidad tan anhelada desde tiempo atrás por los mexicanos, ya que en la búsqueda de un sistema de gobierno que diera cohesión al país, habían enfrentado un prolongado periodo de revueltas y guerras tanto

<sup>1</sup> Profesora-investigadora retirada de la Universidad Veracruzana.

internas como externas. De aquí que se insistiera en lograr dicha cohesión y uniformidad de la instrucción que se impartiera en los diferentes estados de la República: “porque los esfuerzos aislados, nunca [son] bastante eficaces, y la acción común ejercida en forma análoga y por idénticos medios, [conduce] al éxito lisonjero [...] Ese progreso [tiene] que descansar sobre la escuela; fundarse en la instrucción popular, 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 aspiraciones patrióticas que debían caracterizar la enseñanza oficial” (Bazant, 1994: t. II, 244).

A ese primer Congreso de Instrucción, en representación del Gobierno del Estado de Veracruz, concurrió el entonces director de la recién fundada Escuela Normal de Xalapa, maestro Enrique C. Rébsamen, quien fungió como vicepresidente del Congreso y encargado de dirigir la comisión que debatió sobre la enseñanza elemental y su carácter laico, obligatorio y gratuito. Ese primer Congreso también incluyó en sus discusiones, lo relativo a la creación de Escuelas de Instrucción Primaria Superior, las cuales debían de servir de enlace entre los estudios de instrucción primaria elemental y la preparatoria. La justificación aducía que la instrucción primaria elemental no era suficiente para continuar dichos estudios y por lo tanto, se requería la instrucción primaria superior para que sirviera de enlace entre la elemental y preparatoria.

La primaria superior, aparte de servir de vínculo de estudios, integraba a través de sus programas los conceptos básicos de las ciencias, y exigía el cumplimiento de una buena cantidad de actividades tendientes a cubrir aspectos de índole informativo, y fundamentalmente, a formar en los alumnos la conciencia cívica, hábitos de trabajo y criterios de responsabilidad. Los estudios de primaria superior, de acuerdo con las deliberaciones de los congresistas, serían únicamente obligatorios para las personas que desearan continuar con los estudios preparatorios. Los cuales tendrían una duración de dos años y comprenderían las mismas materias que

en la primaria elemental, pero en forma más amplia y detallada (Bazant, 1993: 26).

En suma, si bien en esa reunión se sentaron las bases de una reforma educativa nacional, los problemas para hacerla efectiva se enfrentaron con una población de múltiples características y diversidades, además de mayoritariamente no alfabetizada.

### *Veracruz y las directrices educativas*

Por su parte las autoridades de Veracruz, siguiendo las directrices nacionales, secundaron la propuesta de fomentar la educación laica, obligatoria y gratuita. Ya desde la cuarta década del siglo XIX, los gobernadores manifestaron el interés porque el ramo educativo se organizara y contara con una legislación que normara los estudios; el gobernador Francisco Hernández y Hernández, quien asumió el poder en diciembre de 1871, apuntó el perjuicio que la heterogeneidad de los planes y los contenidos impartidos en las diversas escuelas de la entidad ocasionaban a la instrucción, por lo que propuso una iniciativa de ley que incluyera su reglamentación y uniformidad de la misma en todo el estado.

Pese a su iniciativa de ley, poco se adelantó para llevar adelante ese proyecto. El mismo mandatario consideró la idea de proporcionar instrucción secundaria a la mujer, expresando que esa acción era de “mucha más importancia y trascendencia que la del hombre”. Basó su consideración en el hecho de que para contar con buenos ciudadanos era imprescindible formar antes buenas madres: “que por la naturaleza y las condiciones de la sociedad, [eran] las que [educaban] el corazón del hombre y las que por diferentes caminos [ejercían] siempre en el mismo una poderosa influencia” (Hernández y Hernández en Blázquez, 1986: 746).

De aquí que la educación secundaria femenina revestía importancia en la medida en que permitiera la formación de buenos ciu-

dadanos por la influencia que, según el gobernador, ejercería sobre los varones. Fue entonces cuando se fundaron varias escuelas de enseñanza superior para niñas, en las poblaciones más importantes del estado. En Orizaba, en 1869, dentro del edificio de El Colegio Nacional, comenzó a funcionar la Escuela Superior de Niñas. La vida de esa institución al igual que la de algunas otras confrontó problemas de financiamiento y por lo tanto, enfrentó cierres temporales. Hacia 1871 únicamente asistían a la escuela 16 alumnas a las que se les impartían clases de lectura, gramática castellana, aritmética, geografía, francés, dibujo, música, costura, tejido y bordado, eran las actividades manuales donde se centraba la mayor atención de los estudios.

Con un plan de estudios similar al de la escuela de Orizaba, el 5 de mayo de 1870 se abrió en Córdoba la Escuela Superior para Niñas, que tuvo como antecedente la Escuela Municipal Primaria que dirigía la señorita Ana Cora. En 1871 concurrían a ese establecimiento 31 alumnas que representaban casi el doble de las que asistían en Orizaba.

Así como sucedió en Orizaba y Córdoba, en el puerto de Veracruz en abril de 1870 se inauguró la Escuela Superior para Señoritas, que tuvo su origen dentro de las instalaciones que ocupaba la Escuela Municipal de Niñas, de modo que ambas compartían el espacio. La Escuela Superior intentaba cubrir las expectativas educativas femeninas, porque desde hacía más de cinco años que el estado no contaba con una escuela donde el *bello sexo* pudiera recibir la instrucción secundaria, sin embargo distó mucho de tener el nivel educativo secundario que pomposamente se ponderaba.

Para 1871 la población escolar de la institución era de 92 alumnas, cifra que comprendía a las de la escuela primaria que eran las más numerosas. Antes de 1881, en Xalapa existía una Escuela Superior para Señoritas, aunque de hecho comenzó a funcionar formalmente hasta el gobierno de Apolinar Castillo.

Cabe mencionar que las escuelas de enseñanza superior para señoritas de Orizaba, Córdoba, Veracruz y Xalapa, adolecían de serios

problemas de tipo académico, administrativo y presupuestal, por lo tanto únicamente ostentaban la denominación de ser de enseñanza superior aunque en realidad fueran de nivel primario y de capacitación para la ejecución de actividades manuales.

Con todo, fue durante la etapa de la República restaurada cuando se sentaron las bases de la reforma educativa que llevaría a cabo el Estado y que se continuaría durante el Porfiriato. La orientación era en el sentido de lograr la homogeneidad en los sistemas educativos, y de integrar el pensamiento de los mexicanos hacia los postulados de la filosofía positivista, misma que proclamaba “el orden social y el progreso material”, como factores esenciales para “imponer un orden en la vida de los mexicanos”, después de tantos años de “anarquía”.

En Veracruz, el gobernador Francisco de Landero y Cos auspició en 1873 la celebración del Congreso Pedagógico. La reunión, en la que participaron distinguidos profesores, dio origen a la Ley Orgánica de Instrucción Pública del estado, promulgada el 14 de agosto de 1874. Esta ley sentó las bases de la reforma educativa estatal, estableciendo condiciones básicas de la enseñanza: obligatoria y gratuita. En el artículo 4º reglamentó que la Instrucción Pública se integraba de: 1) la instrucción primaria, la cual se subdividía en elemental y superior, 2) la secundaria, 3) la instrucción superior de facultades especiales y 4) los estudios especiales. En otros artículos dispuso que en todas las poblaciones cuyo censo fuera de dos mil habitantes hubiera forzosamente dos escuelas una de niños y otra de niñas, en las que se impartiría la enseñanza elemental completa. Además en las cabeceras cantonales, aparte de la existencia de escuelas de enseñanza elemental, se establecerían escuelas para la enseñanza superior de varones y de niñas (Hermida, 1990: 193-194).

Esta Ley 123, conocida también como Ley Landero y Cos, es considerada “la creadora del sistema educativo de la entidad” y constituyó el fundamento sobre el cual descansaron y se continuaron las políticas educativas del Porfiriato. Aún cuando las nuevas autorida-

des como el gobernador Luis Mier y Terán durante su gestión (1877-1880) argumentaran la necesidad de modificarla, “dado el progreso y los adelantos de la civilización”, los gobernadores subsecuentes, los maestros y los pedagogos enriquecieron con nuevos elementos legislativos y educativos el carácter de la educación a fin de afirmar su condición de laica, obligatoria, gratuita y objetiva.

El gobernador Apolinar Castillo, quien estuvo al frente de la administración durante tres años (esto es, de 1880 a 1883) también puso énfasis en el aspecto de transformación educativa y para el efecto llevó a cabo importantes acciones. El 5 de febrero de 1883 comenzó a funcionar en Orizaba la Escuela Modelo, bajo la dirección del alemán Enrique Laubscher. El propósito de dicha institución fue formar a los alumnos en el nuevo sistema de enseñanza objetiva que se anteponía al aprendizaje memorístico que hasta entonces había imperado en las escuelas.

Se encaminaba al educando a aprender a través de la observación de su entorno y de la naturaleza e iniciándolo en la lectura mediante el fonetismo y la simultaneidad en la lectura y la escritura. De hecho, esa escuela se consideró el “centro de aplicación más poderoso y eficaz que tuvo la escuela moderna”. El gobernador Castillo, con el propósito de que un mayor número de profesores de las escuelas conociera los avances pedagógicos que desde la ciudad de Orizaba se estaban dando, envió una circular a los presidentes municipales para que los profesores que dependían de esas corporaciones asistieran a las clases que se ofrecían en la llamada Pluviosilla (Zilli, 1966: 162-163). El gobernador Juan Enríquez dio seguimiento al proyecto educativo y en agosto de 1885 comenzó a trabajar la Academia Normal de Orizaba donde se prepararon los maestros que habrían de ser los difusores de la reforma educativa en las escuelas cantonales, las cuales por disposición gubernamental se establecerían en cada uno de los dieciocho cantones de Veracruz.

### *La fundación y dirección de la Escuela de Enseñanza Superior para Niñas*

Como ya se mencionó, le correspondió al gobernador Apolinar Castillo fundar el 2 de abril de 1881 la Escuela de Enseñanza Superior para Niñas de Xalapa, la cual inicialmente fue instalada en una casa particular, ubicada en el centro de la ciudad, específicamente en la calle de Carrillo Puerto. No se conoce un decreto de creación *exprofeso* para su fundación, como lo hubo para otras instituciones como las escuelas cantonales y la propia Escuela Normal Veracruzana. Su creación se fundamentó en la ya citada Ley Orgánica de Instrucción Pública del 14 de agosto de 1873, que en su artículo 9º disponía que en las cabeceras cantonales del estado, además de las escuelas de enseñanza primaria elemental, se instituyeran escuelas de enseñanza superior para varones y niñas.

En los inicios de la década de los ochenta del siglo XIX, Xalapa apenas comenzaba una etapa de desarrollo urbano, crecimiento demográfico e impulso cultural. La ciudad era pequeña y no contaba con los recursos y la infraestructura que más adelante adquiriría sobre todo al convertirse en 1885 en la residencia de los poderes estatales, que le atraerían mayor incremento en población y servicios que la harían distinguirse dentro del cuarteto de poblaciones más adelantadas del estado.

La recién creada institución educativa se regía por el reglamento interior del 10 de mayo de 1881, integrado por 13 capítulos que incluían 28 artículos. Los capítulos estuvieron dedicados a 1) la escuela en general, 2) las facultades y obligaciones del consultor, 3) las atribuciones y obligaciones de la directora, 4) los profesores y sus obligaciones, 5) los profesores adjuntos, 6) la Junta Académica, 7) las alumnas, 8) los exámenes, 9) los premios, 10) los castigos, 11) la distribución del tiempo, 12) los estudios y, 13) las prevenciones generales.

Dentro de esta reglamentación, cabe destacar el artículo 1º que disponía que la escuela “sería dirigida y gobernada” por la Junta Protectora del mismo establecimiento, que se integraría de acuer-

do con el artículo 42 de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Estado del 14 de agosto de 1873. La legislación citada disponía que las Juntas Protectoras se integraran por el jefe político, la directora, dos profesores y cuatro señoras (Hermida, 1990: 204). En este caso, los jefes políticos fueron figuras claves para lograr el funcionamiento educativo impulsado por el régimen porfirista (García Morales, 2000: 198). Sin embargo, la Escuela de Enseñanza Superior para Niñas de Xalapa, inicialmente no estuvo a cargo de la jefatura política sino bajo la vigilancia de un consultor.

A partir de 1881 la Junta Protectora de la Escuela de Enseñanza Superior para Niñas de Xalapa se integró por el consultor Joaquín G. Aguilar, la directora Concepción Quirós Pérez, el secretario Agustín Suárez Peredo y el vocal Enrique Montero. Todos ellos, personajes pertenecientes al ámbito político, económico y social de Veracruz. El abogado, Joaquín G. Aguilar había realizado sus estudios en El Colegio Departamental de Xalapa, donde fue alumno del fundador de esa institución, el licenciado Antonio María de Rivera. Entre los cargos ejercidos dentro de la administración gubernamental, había sido juez, magistrado del Tribunal Superior de Justicia en el gobierno de Luis Mier y Terán, además de haber desempeñado los cargos de diputado y catedrático (Pasquel, 1975: 7). Pero ese mismo año, el abogado Aguilar renunció al cargo de consultor, para reemplazarlo fue designado el maestro Antonio Franceschi y Loza, quien también pertenecía a una de las familias acomodadas de Xalapa. Su padre, Antonio Franceschi y Castro era propietario de la hacienda de caña de azúcar denominada San Juan; su madre, Micaela Loza también descendía de una familia de holgados recursos.

De sus estudios se tienen escasos informes, aunque se conoce que sus primeras letras las cursó en El Liceo Jalapeño, que desde 1855 fundó en la población el profesor norteamericano Teodoro Kerlegand. A ese liceo asistían los hijos de las familias pudientes del entorno de Xalapa, como los Landero, Dehesa, Jiménez Unda, Casas, Pasquel, Bouchez, Gorospe, Llera, Goyri, Rivera y otros más

(Pasquel, 1975: 339-340). La formación e influencia que recibió en esa institución educativa debió sembrarle la semilla de la inquietud magisterial, porque años más tarde fundó en la misma ciudad la Academia Mercantil Teodoro Kerlegand, nombre impuesto seguramente en honor de su antiguo mentor.

En dicha escuela, Franceschi, además de ser director, impartía las clases de francés e inglés, idiomas de los cuales tenía amplios conocimientos pues llegó a escribir textos para el aprendizaje de dichas lenguas. En la Academia, los jóvenes se preparaban en las carreras prácticas de Teneduría de libros y de Contador privado, así que debieron encontrar acomodo en los empleos que ofrecían los establecimientos de las ciudades de mayor importancia, como eran Veracruz, Xalapa, Córdoba y Orizaba.

Su sólida formación debió permitirle obtener el cargo de consultor de la Junta Protectora de la Escuela de Educación Superior para Niñas de Xalapa, puesto en que permaneció varios años y donde además, se dedicó a impartir varias clases de su especialidad y por consiguiente a formar a las alumnas en las carreras y actividades prácticas y útiles, que demandaba el entorno económico Xalapeño.

La directora Concepción Quirós Pérez formaba parte de una destacada familia de la sociedad veracruzana que se distinguió por participar en las actividades político-administrativas a nivel regional, estatal y nacional. Su abuelo, José María Quirós, había sido Secretario del Consulado de Veracruz durante la etapa colonial; su hijo, Manuel María Quirós (padre de Concepción) formaba parte del personal del gobierno federal como funcionario de Hacienda. La madre de Concepción, Monserrat Pérez Amador, era hija del doctor José María Pérez y de Sinforosa Amador. De la unión de Monserrat y Manuel María nacieron quince hijos, de los cuales únicamente sobrevivieron cinco mujeres: María de los Ángeles, Carmela, Rosario, Concepción y Dolores. De éstas, la primera contrajo nupcias con Alonso Guido y Acosta, funcionario de la administración gubernamental (Boone de Aguilar, 1991). Las hermanas Quirós Pérez han sido descritas como buenas alumnas:



Sus tíos maternos, Juan J. y José Pérez Amador fueron distinguidos educadores, fundadores del “Liceo Jalapeño” (Calle del Beaterio núm. 230 hoy Zaragoza) que fue la mejor escuela de Xalapa hasta la reforma educativa; eran también sobrinas políticas, por vía materna, del gran educador Don Antonio María de Rivera. Sin duda todos ellos influyeron en su inquietud por cultivarse intelectualmente, además de esmerarse en las labores propias de su sexo como lo eran la cocina y repostería, bordado y costura, música y canto, poesía, etcétera. (Boone de Aguilar, 1991).

De esta forma, el núcleo Quirós Pérez se vinculó con miembros de la élite jalapeña, como los Guido y Acosta, secretario particular del gobernador Juan Enríquez, y Antonio María de Rivera, quien como ya mencionamos fue fundador de El Colegio Departamental de Xalapa en 1843; esto significó que las redes políticas y familiares les permitieron moverse en una amplia esfera de influencias políticas, sociales y educativas (Pasquel, 1991: 529 y 530).

Dentro de ese ambiente nació Concepción Quirós Pérez, el 6 de agosto de 1844 en el puerto de Veracruz; en ese entonces, la familia residía en esa plaza porteña por motivos de trabajo de su padre, Manuel María Quirós, quien había sido nombrado por el presidente Anastasio Bustamante, como Jefe Superior de Hacienda del Gobierno de Veracruz. La posición de los Quirós-Pérez desde entonces debió ser desahogada, pues el sueldo percibido por sus servicios en el gobierno era de 4 000 pesos anuales más 1 000 pesos para gastos de escritorio, lo que representaba una cuantiosa cantidad de dinero. Asimismo, los diversos empleos, entre éstos, intendente de Guerra y Marina, diputado estatal y federal, senador, administrador de Aduana (Tampico), consejero y miembro de la Junta de Crédito, obligaron a la familia a mudarse frecuentemente de residencia entre Veracruz, Xalapa y Tampico (Boone de Aguilar, 1991).

A pesar de esa trayectoria que pareciera haberle brindado un óptimo nivel económico, a su fallecimiento (ocurrido el 27 de junio de 1870) el periódico *El Progreso Jalapeño* publicó lo siguiente:

El viernes 24, a las tres de la tarde murió en esta ciudad el Sr. Don Manuel Quirós, damos a su apreciable familia el pésame más cumplido, y nos atrevemos a recomendarlo al Supremo Gobierno, pues habiendo sido el Sr. Quirós un ciudadano distinguido y que prestó grandes servicios de la Nación, ha muerto en un lastimoso estado de pobreza, apenas creíble en quien ocupó por largo tiempo los destinos de Administrador de la Aduana de Veracruz y la de Tampico. Esto sólo sería suficiente para calificarlo de honrado; pero el testimonio unánime de cuantos lo conocieron es el que puede citarse como el prototipo de la honradez y como modelo de empleados públicos [...] Deja a su familia como antes dijimos solamente un nombre inmaculado; pero estamos seguros de que la nación premiará en ella los méritos de tan inminente ciudadano, pues el modo de que las repúblicas se engrandecen es mostrar su gratitud a sus grandes hombres (Boone de Aguilar, 1991).

Es posible que la precaria situación económica de la familia Quirós Pérez influyera para que Concepción Quirós se decidiera a participar en la organización de la Escuela de Enseñanza Superior para Niñas, contando para llevar adelante esa tarea con el respaldo del círculo de amistades y relaciones políticas de la familia, además de los conocimientos adquiridos, y esa “brillantez y nato sentido pedagógico” que le valieron el reconocimiento de personalidades de la talla del escritor Guillermo Prieto, con quien se comenta mantenía amistad y correspondencia (Boone Cánovas, 2006).

El 17 de febrero de 1881, dos meses antes de que la institución de educación superior para niñas abriera sus puertas, la profesora Concepción Quirós Pérez fue informada de su designación como directora. En su respuesta enviada a la Junta Protectora de la escuela:

[Aceptó] con verdadera gratitud el cargo con que se le [honra-  
ba] y que no obstante [sus escasas luces haría] los mayores es-  
fuerzos y [procuraría] por cuantos medios [estuvieran] a su al-  
cance desempeñar debidamente las funciones que [le] imponía  
dicho cargo, correspondiendo así a la confianza que en [ella se  
depositaba] y a la alta honra con que [había] sido favorecida  
(AEICQP, 1881).

A partir de esa fecha y hasta el 10 de octubre de 1909, ocupó la di-  
rección de la Escuela de Enseñanza Superior para Niñas de Xalapa,  
donde tuvo como obligaciones cuidar el orden, el aseo y el mobiliario  
del establecimiento, así como vigilar que los profesores cumplieran  
satisfactoriamente los lineamientos de la enseñanza, y que las  
alumnas asistieran con puntualidad a la escuela, además de aplicar  
los castigos o correctivos a las educandas. Concepción Quirós tam-  
bién fungió como maestra impartiendo las clases de geografía, geo-  
grafía antigua, higiene, moral y otras materias.

Cabe destacar que en un ámbito manejado generalmente por va-  
rones, tanto su nombramiento como su desempeño resultaban todo  
un avance, al ser reconocida su preparación para ocupar el cargo,  
hecho que abría además la posibilidad para que otras mujeres in-  
cursionaran en la profesionalización de estudios y participaran en el  
ámbito laboral. No debió resultar fácil la tarea de permanecer por  
casi tres décadas al frente de la institución educativa, en cuyos años  
debió sortear una diversidad de problemas internos y externos para  
salir adelante con el propósito de impulsar uno de los ramos más  
desprotegidos de la enseñanza como era la educación femenina. Y  
sobre todo, capacitar a varias generaciones de alumnas, algunas de  
las cuales ingresaron a las filas del magisterio para volcar las ense-  
ñanzas aprendidas en los alumnos de primaria que formaron a lo  
largo de varios años. Evidencia de ello son las solicitudes que varias  
alumnas hicieron al gobernador del estado para obtener sus títulos  
de Profesoras de Instrucción Primaria Superior, petición que cons-

ta en las actas de cabildo del Ayuntamiento de Xalapa, como hacen  
constar los casos de Carolina Caraza, Herlinda Viveros, Constan-  
cia Martínez y María Castellanos (AHMX, 1885: ff.122-123).

De tal modo, Concepción Quirós Pérez cumpliría con gran dedi-  
cación y esmero la misión de forjar mujeres que pudieran aspirar a  
una mejor condición económica y social dentro de un entorno labo-  
ral que daba preferencia a los varones. Prosiguió su labor hasta el 11  
de octubre de 1909, cuando el cuerpo docente del colegio anunció el  
fallecimiento de la directora y la pena por tan irremediable pérdida  
(AEICQP, 1909).

### *La vida institucional*

Como antes se mencionó, la Escuela de Enseñanza Superior para  
niñas fue creada con el visto bueno del gobernador Apolinar Casti-  
llo; sin embargo la información hasta ahora consultada, no muestra  
en forma explícita el objetivo para lo cual se creó dicha institución.  
El reglamento del 10 de mayo de 1881, señala escuetamente en el ar-  
tículo sexto del capítulo cuarto concerniente a los profesores, que la  
enseñanza que los mentores impartirían a las alumnas sería “metó-  
dica, razonada y práctica”. Además, los profesores debían proponer  
los libros de texto para sus materias y en el salón de clases desig-  
nar tres lugares marcados con los números uno, dos y tres, donde  
colocarían a los alumnos que obtuvieran las mejores calificaciones.  
Dándose el caso de que maestros como Agustín Suárez Peredo, im-  
partiera la clase de Teneduría de libros, con el libro de texto de su  
propia autoría.

Consideramos que más allá del reglamento, estaba la combina-  
ción y conjugación de intereses de las acciones político-guberna-  
mentales, que junto con un grupo de maestros, se dieron a la tarea  
de crear una escuela que ofreciera estudios de segunda enseñanza  
bajo los nuevos lineamientos pedagógicos que combatían la ense-

ñanza memorística, dogmática e impráctica. El interés estaba orientado a preparar a las educandas en las labores y las actividades que les permitieran en corto tiempo ingresar en el campo laboral bastante reducido para las mujeres hasta entonces. El gobierno otorgó a las jóvenes alumnas los títulos de Profesora de instrucción primaria elemental y de Profesora de instrucción primaria superior, pues hasta entonces no existía la Escuela Normal encargada de la formación de docentes, la cual fue creada por decreto en 1886 e inició sus labores en enero de 1887, bajo la dirección del pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen. Cabría señalar que aún después de creada esa institución las autoridades continuaron por varios años expidiendo títulos de profesoras. Un ejemplo de esos documentos oficiales y de su contenido es el siguiente:

Estados Unidos Mexicanos  
Teodoro A. Dehesa,  
Gobernador Constitucional del Estado Libre y Soberano de Veracruz-Llave:

Por cuanto la señorita Rosario Martínez cursó en la Escuela Superior de Niñas de esta Ciudad los estudios correspondientes á la Carrera del Profesorado de Instrucción primaria elemental y fue aprobada en el examen que sustentó en la misma escuela durante el mes de abril último en uso de la facultad que me concede la Constitución Política del Estado, le expido el presente Título para que pueda ejercer el Magisterio.  
Dado en Xalapa de Enríquez el día veinticuatro de mayo de mil novecientos cinco.

Eliezer Espinoza.  
Título de Profesora de Instrucción primaria elemental expedido á favor de Rosario Martínez (AEICQP).

De forma similar, las ideas sobre reforma educativa iniciadas en Orizaba, también cobraron vigencia en la población de Coatepec, cuando en 1881 el destacado maestro cordobés Carlos A. Carrillo fundó el Instituto Froebel, donde se ponía en práctica el método objetivo de enseñanza.

En este contexto, comenzó su publicación el periódico *La Reforma de la escuela elemental*, en diciembre de 1885; considerado por el maestro Gregorio Torres Quintero “el periódico más genuinamente pedagógico que se [había] publicado en nuestro país”, con un contenido de lo más avanzado en materia de enseñanza, en cuyas páginas se daba cabida a las doctrinas de Locke, Comenio, Pestalozzi, Froebel y otros destacados pensadores. Dentro de ese entorno educativo y con nuevas ideas pedagógicas nacionales y extranjeras nació la Escuela Superior de Enseñanza para niñas.

#### *Alumnas y plan de estudios*

Para ingresar a la escuela, las aspirantes debían tener ocho años de edad cumplidos y acreditar mediante examen o certificado que eran suficientes en la instrucción primaria elemental. Cabe hacer notar que la instrucción primaria completa comprendía seis años, tres de elemental y tres más de superior. Para cursar la instrucción primaria elemental la edad de ingreso era de siete años, aunque se podían inscribir desde los seis años. Las primeras alumnas que estudiaron en la Escuela Superior de Niñas oscilaban entre los 10 y 18 años de edad. La escuela abrió sus puertas con 34 alumnas cursantes (AEICQP, lista de alumnas inscritas en costura). Los estudios en esa institución duraban tres años. Las alumnas asistían a la escuela en horario matutino de las 8:00 a 12:00 horas del día, y por la tarde de las 14:00 a las 17:00 horas; suponemos que el sábado debieron concurrir sólo medio día, pues el reglamento estipulaba que el colegio únicamente suspendía clases los domingos y días

festivos, así como del 15 de diciembre al 9 de enero; lo que significaba que su presencia en la escuela era de lunes a sábado, para que pudieran cumplir con el plan de estudios.

En el primer año, el plan comprendía las materias de aritmética superior y nociones generales de geometría aplicadas a las artes, gramática razonada superior, geografía universal y cosmografía I, historia universal, cronología I, labores femeniles, dibujo lineal y de ornato, y solfeo; en el segundo año las alumnas estudiaban: francés, geografía y cosmografía, historia y cronología II, bordado, flores artificiales y objetos de curiosidad, dibujo natural o paisajes, canto y piano. El tercer año estaba dedicado al aprendizaje de teneduría de libros, higiene y primeros socorros médicos, economía doméstica, moral y métodos de enseñanza de labores, bordado, flores, música vocal e instrumental, dibujo natural y paisajes (AEICQP). El grueso de las materias era amplio y con una orientación práctica y utilitaria, con acento en las manualidades y capacitaciones para preparar a las jóvenes en las labores de su entorno. El plan de estudios no se incluía materias de pedagogía que permitieran a las alumnas el aprendizaje de metodología para la transmisión de conocimientos a los infantes.

Dicho plan revistió varias reformas. En 1884 se realizó la primera, aduciendo al cuantioso número de materias que debían cursarse en tan sólo tres años, por lo que para evitar ese recargo que “hacía imposible obtener buenos resultados”, se amplió el plan a cuatro años. Se puso énfasis en el estudio de la gramática, aritmética, geometría, geografía, historia, idiomas francés e inglés, teneduría de libros, labores femeniles y flores artificiales, música vocal e instrumental y moral y economía doméstica. El plan de estudios sufrió nuevamente modificaciones en años subsecuentes (1890, 1900 y 1908), cabría resaltar que se incluyeron materias como pedagogía didáctica, metodología y disciplina escolar con el fin de proporcionar a las alumnas herramientas destinadas a la enseñanza de los educandos de nivel primario, sin descuidar las capacitaciones enfocadas al aprendizaje de corte y confección, sastrería, telegrafía, teneduría de libros y labores manuales.

En la materia de teneduría de libros se enseñaba a las alumnas los principios de contabilidad, la clasificación de los libros contables: borrador, diario, mayor, caja, plazos, bodega, así como el copiado de cartas y los balances; teneduría de libros mixta y de partida doble. En registro de mercancías por inventario se contabilizaban los temas relacionados con diversos tipos de cuentas como la general de caja y las de feria, viaje, inmuebles, fábrica, ingenio y vales (ATSH, Justicia e Instrucción: Plan de estudios). En la clase de moral, a cargo de la directora Concepción Quirós Pérez, se abordaban temas relacionados con la dignidad personal, la palabra de honor, la modestia, la sinceridad, la honradez, el valor personal, así como la envidia, el orgullo, la vanidad, la ignorancia, la cólera y las supersticiones. Los libros consultados eran los de Alberto Correa y Dolores Correa Zapata (ATSH, Justicia e Instrucción: Plan de estudios).

La reforma de 1908 del gobernador Teodoro A. Dehesa, se atribuyó a lo extenso del plan, la rigidez del mismo y la necesidad de “facilitar a las jóvenes la adquisición de conocimientos prácticos adecuados a su sexo y condiciones”, cambios y transformaciones similares se hicieron en los Colegios Superiores para niñas de Veracruz y Orizaba. Además, la disposición intentó terminar con la costumbre de que la Escuela Superior de Niñas de Xalapa expidiera títulos de profesoras de instrucción primaria elemental a las alumnas egresadas, ya que a decir del gobernador, esa situación era irregular puesto que desde 1886 la Escuela Normal del Estado fue creada *exprofeso* para tal objeto. De esa forma el decreto anotaba que

[con] objeto de no privar a las señoritas que deseen perfeccionar los conocimientos que hayan adquirido en las escuelas de instrucción primaria, de los medios de alcanzar esos resultados, y al mismo tiempo, con el fin de que encuentren la satisfacción de aspiraciones legítimas en el estudio de materias que pueden proporcionarles una manera honesta de subsistencia, me pareció de positiva utilidad la reorganización de las escuelas [...]

haciendo de ellas planteles educativos en los cuales sea enteramente libre la elección de materias de estudio por parte de las alumnas, a efecto de que ellas mismas las elijan consultando su vocación o de acuerdo con sus aptitudes; todo ello sin perjuicio de que las que opten por cursar en su orden regular las asignaturas en que se dividen las cuatro series anuales que comprenden de la enseñanza, puedan hacerlo (García y Velasco, 1989: 269, t. II).

A partir de la entrada en vigor de la ley fijada para el 1 de febrero de 1909, las alumnas tendrían la libertad de inscribirse en los cursos que cada una de ellas eligieran siguiendo únicamente un “orden lógico y pedagógico”. Las materias del Plan eran: aritmética mercantil, elementos de geometría, elementos de teneduría de libros, nociones de comercio, elementos de historia general y de historia patria, inglés, francés, lengua nacional, economía doméstica, nociones de telegrafía, escritura de máquina, caligrafía, dibujo, costura en blanco, bordado en sus diferentes aplicaciones, manufactura de flores artificiales, corte y confección de trajes, canto y gimnasia (Veracruz, 1908: 40-52).

Algunas de las alumnas egresadas fueron propuestas para formar parte del personal de la propia escuela. Por ejemplo, en agosto de 1886 se nombró para que se desempeñaran como profesoras adjuntas a Guadalupe Toro para la clase de gramática, Elvira Marín para la de historia y Braulia Huesca para la de geografía (AEICQP, 1886). Una nueva propuesta fue elaborada el 15 de enero de 1894 para que la profesora titulada Guadalupe Grajales Oliva se desempeñara en la plaza de ayudante de las clases de costura (AEICQP, 1894).

Una vez que las alumnas habían cursado durante un año las materias, un examen presidido por la Junta Protectora de la institución y de carácter público, les daba la oportunidad de mostrar sus aptitudes para pasar de un grado a otro. En forma general, eran examinadas en la mayor parte de las materias en grupos de cuatro, con excepción de la clase de música, donde el examen era individual.

El orden que seguían para presentar los exámenes era el marcado por los profesores de acuerdo con el nivel de conocimientos de cada alumna. Asimismo, los trabajos elaborados en las clases de costura y dibujo eran presentados en una exposición que se abría el 1 de diciembre de cada año (AEICQP, *Reglamento*, 1881).

Concluidos los exámenes, los profesores y el consultor emitían una calificación que podía ser: regular, aprovechada, notable y sobresaliente. Las alumnas más sobresalientes eran homenajeadas en una ceremonia pública con diplomas, regalos de libros o de instrumentos para máquinas. Por el contrario, las alumnas que cometieran alguna falta podían ser castigadas de acuerdo al grado de la falta. El castigo más severo, la expulsión, se aplicaba cuando las jóvenes se insubordinaran o cometían algún acto que se consideraba atentaba contra la moral, el decoro o el orden de la escuela (AEICQP, *Reglamento*, 1881).

Una revisión de los expedientes escolares muestra que gran parte de las alumnas que cursaron estudios durante el Porfiriato eran integrantes de familias pudientes. Muestra de esta aseveración son las listas de inscripciones en donde figuran los apellidos Esteva, Pastrana, Trigos, Martínez, Casas, Castro, Oronoz, Caraza, Bello, Aguilar, Oelkers, Guido, Cánovas, Latour, Segura, Cerdán, César y otros. Apellidos familiarizados con actividades relacionadas con la política, la propiedad de la tierra, la industria, las profesiones y el comercio, luego entonces se considera que sus descendientes se instruyeran en escuelas de segunda enseñanza para ocupar puestos dentro de las instituciones de gobierno o en los negocios propios de las familias.

Para 1900, Xalapa se había transformado; a partir de 1885 fue capital del estado, un año después se fundó la Escuela Normal para maestros, en 1891 se inauguró el Ferrocarril Interoceánico, todos ellos, acontecimientos que le dieron mayor movilidad e incremento de población. Además, en los aspectos comercial e industrial contaba con numerosos establecimientos como fábricas de puros, hilados y tejidos, aguardiente, azúcar, cerillos, ladrillo, mo-

linos de aceite de maíz, curtidurías, zapaterías, alfarerías, botica, baños, casas de huéspedes, hoteles, cantinas y billares. También le daban prosperidad las haciendas de El Lencero, Lucas Martín, Las Ánimas y otras tantas de los alrededores. En fin, se desarrollaba como importante centro mercantil y agrícola de la zona central veracruzana (García Morales, 2003: 26).

### *Consideraciones generales*

El gobierno del Porfiriato auspició un sistema de enseñanza que buscaba cambiar el tradicional método de aprendizaje basado en la memorización de conocimientos, las verdades dogmáticas, la falta de razonamiento y lo impráctico de la enseñanza. En contraparte auspició la divulgación de un método objetivo y la utilidad del conocimiento. No obstante, a estos beneficios las mujeres tuvieron acceso en tiempo más tardío que los varones, sobre todo por la concepción de que la mujer debía servir mejor como madre formando hijos que a la postre se convirtieran en buenos ciudadanos al servicio del Estado, que mujeres instruidas que pudieran incursionar a la par que los varones en el nivel profesional.

En Veracruz, fue hasta el régimen de Apolinar Castillo cuando se llevó a cabo la fundación de la Escuela Superior de Enseñanza para Niñas cuyo fin utilitario estuvo marcado por el tipo de capacitaciones que se impartieron, y que tuvieron relación con el momento de cambios y transformaciones que en el país se vivían. Tiempos de apertura y “modernización” en donde se requería de una mano de obra capacitada para la industria y el comercio.

Empero, la enseñanza práctica y útil no se expandió entre las clases sociales más desposeídas, sino entre un grupo de niñas que descendían de familias pudientes de la sociedad Xalapeña y de otras poblaciones, que además de tener acomodo como contadoras, secretarias, telegrafistas, se convirtieron en profesoras de primeras letras

y de actividades manuales como costura, bordado y cocina; lo que significó que las Escuelas de Enseñanza Superior para Niñas capacitaron y formaron cuadros de profesoras con antelación a la fundación de la Escuela Normal del Estado. Algunas de estas profesoras habrían posteriormente de regularizar sus estudios en esta última institución, como fueron los casos de Virginia Pastrana y Constanza Martínez; de igual forma, la Escuela de Enseñanza Superior para Niñas capacitó a una parte de la burocracia que en esos momentos requería el gobierno para llevar adelante el proyecto enmarcado en el “orden y progreso”.

La institución a lo largo del siglo xx sufrió modificaciones en sus planes de estudio con el propósito de hacer más eficiente la enseñanza, pero sobre todo bajo la idea de que sirviera a las clases populares, por ello en 1921 durante el gobierno de Adalberto Tejeda se dio dicha transformación. De esa forma, la escuela rindió frutos en el campo del magisterio y hasta el día de hoy continúa dándose en el plano laboral.

La historia de la Escuela Industrial para Señoritas constituye una amplia veta de investigación que debe ser estudiada a luz de la riqueza que guarda su amplio acervo documental, protegido atinadamente por las autoridades en turno, hoy en día bajo la dirección de la doctora Flor Patricia del Ángel Aguilar. El archivo contiene información que va desde sus orígenes, en 1881, hasta la actualidad. Sus múltiples fojas encierran una historia en espera de ser escrita para sumarse a los nuevos estudios de corte feminista que han aparecido en los últimos años. Este trabajo constituye un seguimiento al tema que años atrás ha sido objeto de nuestro estudio y que fue presentado en el Coloquio de Historia de la Educación en Veracruz en 2003 y que ha servido de apoyo a otras investigaciones sobre la misma temática.

### Fuentes Primarias

Archivo de la Escuela Industrial Concepción A. Quirós, (AEICQP).  
Archivo Histórico Municipal de Xalapa, (AHMX).  
Archivo Técnico del Seminario de Historia (ATSH).  
Correspondencia de Carmen Boone de Aguilar a María Esther Pérez Reyes, México, 18 de julio de 1991.

### Bibliografía

Blázquez Domínguez, Carmen (comp.) (1986). *Estado de Veracruz. Informes de sus Gobernadores, 1826 a 1986*, 22 tomos, México: Gobierno del Estado de Veracruz.

García Morales, Soledad y José Velasco Toro (1989). *La Educación en el Estado de Veracruz. Informes y Memorias. 1877-1911*, 2 vols., Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.

García Morales, Soledad (1997). *Políticas Educativas del Bachillerato en Veracruz 1867-1995*, Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura, DGEMSYS.

————— (2000). *Jefes Políticos y Regiones Veracruzanas. 1880-1900*, tesis doctoral, México: UNAM.

————— (2001). “Xalapa en aras de la paz y del progreso”, en Gilberto Bermúdez Gorrochotegui (coord.), *Sumaria Historia de Xalapa*, Xalapa: Estudios de Antropología e Historia de Veracruz

Hermida Ruiz, Ángel (1994). *La Legislación Educativa de Veracruz, 1824-1977*, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación y Cultura.

Herrera Moreno, Enrique (1923). *Historia de la Instrucción Secundaria en el Estado de Veracruz*, Xalapa: Oficina tipográfica del gobierno del estado.

Pasquel, Leonardo (1975). *Xalapeños Distinguidos*, Editorial México: Citlatépetl.

————— *Veracruz, Colección de Leyes, Decretos y Circulares 1824-1917*, Xalapa: Gobierno del Estado.

————— (1913). *Veracruz, La Instrucción Pública en el Estado de Veracruz*, México: Imprenta de Fidencio S. Soria.

Zilli Bernardi, Juan (1966). *Reseña histórica de la educación en Veracruz*, Xalapa: Gobierno del Estado.

### Lista de alumnas inscritas en dibujo lineal y natural, 5 de diciembre de 1881.

- |                        |                        |
|------------------------|------------------------|
| 1. Aurelia Romero      | 18. Gudelia Castro     |
| 2. Nestora Villanueva  | 19. Dolores Casas      |
| 3. Carmen Oelkers      | 20. Concepción Trigos  |
| 4. María Castellanos   | 21. Ma. Luisa Pastrana |
| 5. Lucrecia Burgos     | 22. Guadalupe Toro     |
| 6. Herlinda Viveros    | 23. Gabriela Pastrana  |
| 7. María Esteva        | 24. María Barbadillo   |
| 8. Virginia Pastrana   | 25. Carmen Lozano      |
| 9. Emilia Trigos       | 26. María Espina       |
| 10. Elena Castellanos  | 27. Ma. Luisa Oronoz   |
| 11. Gertrudis Caraza   | 28. Dolores Caraza     |
| 12. Carolina Caraza    | 29. Asunción León      |
| 13. Paz León           | 30. Carlota Oronoz     |
| 14. María Vázquez      | 31. Alicia Vázquez     |
| 15. Constanza Martínez | 32. Genoveva Bello     |
| 16. Isabel Franco      | 33. Ana Oronoz         |
| 17. Margarita Jiménez  | 34. Dolores Aguilar    |

Fuente: Archivo de la Escuela Industrial Concepción Quirós Pérez.



Imágenes de las maestras con sus títulos que las acreditan para ejercer la profesión magisterial.



Dos retratos con los nombres escritos a mano de las profesoras. El vestido y tocado acusan una moda que contrasta con la fotografía anterior.





ENTRE EL ANTIGUO RÉGIMEN Y LA MODERNIZACIÓN IMPUESTA.  
LOS COLEGIOS PREPARATORIOS EN VERACRUZ DURANTE EL SIGLO XIX

*Gerardo Antonio Galindo Peláez*<sup>1</sup>

*Introducción*

Este artículo tiene por objeto analizar los diversos procesos que dieron origen a las principales instituciones de la llamada “segunda enseñanza” o educación secundaria en el estado de Veracruz durante el siglo XIX y principios del XX, los que posteriormente se dieron en llamar Colegios Preparatorios. El análisis se realiza desde la perspectiva de la historia social de la educación, que permite profundizar en los diversos contextos sociales, políticos y económicos en los que el “hecho educativo” tiene lugar y las relaciones que entre esos elementos se establecen.

De esta forma se abordarán los casos de las cuatro instituciones que se establecieron en las ciudades más importantes de esa entidad en ese periodo: el Colegio Preparatorio de Orizaba, el Colegio Preparatorio de Córdoba, el Colegio Preparatorio de la ciudad y puerto de Veracruz, y el Colegio Preparatorio de Xalapa; se pone énfasis en los contextos que les dieron origen y viabilidad, en una temporalidad caracterizada por los cambios que propiciaron el surgimiento y paulatina consolidación del Estado mexicano después de la independencia política de España.

En la primera mitad del siglo XIX los gobiernos federales y estatales no tuvieron recursos para atender la demanda educativa, de manera que muchas veces delegaron gran parte de esa responsabilidad a proyectos particulares, aún de procedencia extranjera como

<sup>1</sup> Director de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana.

el de la Compañía lancasteriana que se avocó a la enseñanza elemental<sup>2</sup> (Staples, 1986: 104). La educación superior no corría con distinta suerte. En la época colonial se habían creado “colegios” en los principales centros urbanos y económicos. Fueron numerosas las fundaciones hechas por los jesuitas, que ofrecieron la continuidad de los estudios “elementales” a una población demandante de este tipo de centros de enseñanza. Como señala Dorothy Tanck, en los inicios de la Colonia hubo un vacío entre las escuelas elementales o de primeras letras y los estudios llamados superiores que sólo vino a cubrirse con la llegada de la Compañía de Jesús a partir de 1572, impartiendo una enseñanza humanística a fin de preparar a algunos estudiantes para la universidad o para ordenarse como sacerdotes (Tanck, 2008: 22).

Es así como se fue perfilando la llamada “educación secundaria” que tenía su origen en la Edad Media, con los saberes agrupados en torno al trivium y quadrivium que se encargaban del saber relacionado con el hombre, con el lenguaje y con las humanidades, en el caso del primero, y con los números, con el universo físico, la lógica y las matemáticas, las ciencias, la música y las artes. Durante mucho tiempo, la llamada educación secundaria fue restringida a los hombres libres, es decir los que no se empleaban en las armas o tenían que ganarse el sustento con sus manos. (Staples, 2008: 109). En la Nueva España ese nivel desembocaba en el llamado bachillerato en artes, que era el nivel previo a otros, como el de teología y medicina; o que preparaba a los jóvenes para que ocuparan los puestos que se necesitaban en las estructuras de gobierno del virreinato o de la Iglesia, es decir, se convirtieron en la antesala de una carrera o la salida al mundo laboral. (Staples, 2008: 109).

<sup>2</sup> En las primeras décadas de la vida independiente de México los gobiernos emplearon el sistema “lancasteriano” o de “enseñanza mutua” que propiciaba una mayor cobertura educativa para la población. Hacía accesible el aprendizaje de la lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana en un día, funcionando con alumnos avanzados llamados monitores que a su vez instruían a otros en grupos pequeños en medio de una disciplina militar que marcaba los ritmos de la enseñanza.

A finales del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX, se vivió en Europa y América un proceso de cambio de las antiguas formas de enseñanza a otras nuevas, surgidas desde diferentes ámbitos pero teniendo como una de sus fuentes de inspiración principal las ideas de la Ilustración francesa. Este movimiento cultural, con amplias repercusiones en la sociedad y en la política de su tiempo, señaló la importancia del papel que tenía la educación para transformarlas, por lo que desde entonces el Estado se dio a la tarea de difundirla y controlarla. Una de las premisas de este pensamiento señalaba que el progreso de una sociedad estaba en función del acceso a los servicios educativos. Los objetivos de los gobiernos solo podrían realizarse si antes se trasmitían a través de las aulas.

A la postre derivó en la centralización de todos los procesos educativos públicos, así como una profunda revisión de los saberes, en función de los propósitos perseguidos, entre ellos la formación de individuos útiles a la sociedad y al Estado y hacían a un lado, de manera paulatina pero constante, los cimientos de la educación religiosa que habían sido hasta entonces casi el único medio para la transmisión de los conocimientos.

Las reformas borbónicas llevadas al cabo desde mediados del siglo XVIII por los monarcas hispanos, tanto para la península ibérica como para sus colonias, significaron el inicio de un cambio en materia educativa. La educación en la Nueva España, específicamente la impartida en universidades y colegios, estaba controlada por la Iglesia y estaba dotada de cierta autonomía, lo que constituía un obstáculo a los esfuerzos de la monarquía para ejercer su poder reformista y acabar con sus viejas prácticas corporativistas. La expulsión de la Compañía de Jesús de los dominios borbones en 1767 brindó una oportunidad para reformar el orden de los colegios que habían estado en manos de los jesuitas, tomando su control sin contar con un plan claro y uniforme de reforma educativa; posteriormente, las presiones sociales, el ejercicio político y el control de todos los bienes que habían pertenecido a la Compañía, fue-

ron delineando los contornos de una incipiente aunque inexorable secularización de los espacios escolares tendiendo posteriormente a la conformación de sistemas de instrucción pública que tendrían como función principal la homogenización de cada una de sus estructuras (Ríos, 2002: 19-21).

El régimen borbónico insistió en que el Estado debía tener un papel más protagónico en la creación de nuevas escuelas para extender la educación primaria a la mayor cantidad de estudiantes posibles. Con este fin se modificaron los planes y programas de estudio para que, además de religión, incluyeran “materias cívicas”, entendidas éstas como la enseñanza de principios que permitieran la formación de súbditos leales a la corona (Tanck, 1984: 12). Como efecto de estas políticas, los ayuntamientos de las principales ciudades novohispanas intentaron poner en práctica algunas ideas para el mejoramiento de la instrucción pública como la promoción y creación de numerosos locales de primeras letras, impulso que tuvo su resultado en la extensión de la alfabetización observada a finales de la época colonial (Guerra, 1988: t.I, 416). La idea de una educación “moderna” a través de la cual se transmitieran conceptos cívicos fue retomada por las Cortes de Cádiz en 1812. En las mismas se replantearon las políticas tendientes a expandir la instrucción a todos los sectores de la población e idealmente, en todos los niveles.

Los primeros años de vida independiente se caracterizaron por ver nacer múltiples iniciativas en materia educativa que se tradujeron en una gran cantidad de leyes y decretos que más que responder a problemáticas concretas o propuestas definidas resultaron esbozos de la sociedad a la que se aspiraba. En la Constitución federal de 1824 el Estado mexicano retomó de la Constitución gaditana la idea de poner en manos del gobierno el control de la educación y asumió la responsabilidad de establecer y controlar instituciones educativas, obligación que por el sistema federal adoptado pasó a los gobiernos estatales y que por la inestabilidad de las décadas independientes con frecuencia quedó sólo en la letra de la ley (Vázquez, 1970: 28).

En el caso de la educación secundaria o superior la currícula sufrió varios cambios. De acuerdo con Anne Staples, durante el siglo XIX, hubo en México una serie de reacomodos que promovieron reunir en un solo plan de estudios todos los saberes académicos aprendidos después de la primaria y antes de las carreras profesionales y posteriormente, en las postrimerías de esa centuria, cuando surgió una diferenciación entre estudios secundarios y preparatorios (Staples, 2008: 110).

En el caso de Veracruz, la creación de estas instituciones estuvo determinada por la intervención de actores sociales asociados al poder político y religioso, local y regional que proporcionaron las características de los proyectos educativos a través del tiempo. De esta manera los planteles no abandonaron, en el periodo que abarcamos, su papel como reproductores de los cuadros que la elite necesitaba, y promotores de una cultura orientada hacia la utilidad social de los individuos por ellos educados, con base en sus proyectos oligárquicos locales, regionales y nacionales.

La primera institución de educación secundaria o superior lo fue un plantel situado en la ciudad de Orizaba, en la zona centro del actual territorio estatal. Nacido bajo el nombre de Colegio Nacional de Orizaba<sup>3</sup> y con los auspicios del grupo de cosecheros de tabaco de la región, que ejercía la hegemonía económica y social,<sup>4</sup> así como del

<sup>3</sup> Durante el siglo XIX la institución tuvo distintos nombres que cambiaron de acuerdo a las circunstancias políticas y administrativas. El primero permaneció sin modificaciones hasta la década de los cuarenta, cuando tuvo varios cambios: de Colegio Nacional de Orizaba pasó a llamarse Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe de Orizaba, Colegio Nacional más antiguo de Nuestra Señora de Guadalupe del Departamento de Veracruz en Orizaba, entre otros. Finalmente, a partir de 1867 se empezó a llamar Colegio Preparatorio, para distinguir la naturaleza de los estudios que ahí se efectuaban (Galindo, 2007: 11).

<sup>4</sup> Orizaba fue una de las poblaciones más importantes de la zona central de Veracruz, situada entre las estribaciones del Pico de Orizaba y la zona costera del golfo de México. Actividades como la arriería, el transporte de mercancías y otros productos, fueron el motor del desarrollo de Orizaba en la época colonial. La fundación de un hospital en su suelo vino a fortalecer su crecimiento económico y demográfico así como su importancia estratégica en el camino México-Veracruz. El cultivo de la hoja de tabaco se fue aclimatando en las zonas que circundaban la región y paulatinamente desplazó en importancia a otros cultivos, perfilando a Orizaba como un centro tabacalero

ayuntamiento local y del gobierno del estado y por iniciativa del sacerdote Miguel Sánchez Oropeza en 1824. El plantel sufrió cambios no sólo en su denominación sino también en su estructura y funcionamiento a lo largo del siglo XIX; de ser planeado como un “propedéutico” para los candidatos a la carrera eclesiástica a ser, a finales de la misma centuria, una institución laica formadora de aspirantes a las profesiones liberales. De este modo, en el colegio orizabeño la currícula de los primeros treinta años sufrió varios cambios que obedecieron primordialmente a la falta de recursos para establecer las cátedras respectivas y a los objetivos del plantel que se dividían fundamentalmente, como ya hemos visto, en la preparación hacia la carrera eclesiástica y a la del foro o abogacía. En varios de estos años encontramos la denominación de *Curso de artes* que abarcaba, siguiendo la tradición grecolatina, la enseñanza de la gramática latina, la lógica, la física y la metafísica.<sup>5</sup> En otros momentos la currícula del plantel no presentó todas las materias que implicaba el tradicional Curso de artes debido a dificultades de carácter económico, por lo que en ocasiones los documentos muestran sólo “tiras de materias” en las que aparecen las cátedras impartidas de manera intermitente.

de la mayor importancia en la Nueva España situación que se consolidó con el establecimiento del estanco del tabaco a partir de 1764 (Arróniz, 1980: 228-236). Las otras poblaciones importantes de la entidad veracruzana, Córdoba, Xalapa y el puerto de Veracruz estuvieron situadas también en la zona centro y se articularon a los dos caminos que atravesaron ese territorio para conectar la costa del Golfo de México con la ciudad de México. Las actividades agrícolas y las asociadas al comercio fueron las principales actividades económicas.

<sup>5</sup> “A partir del siglo I se denominaron artes liberales (o sea dignas del hombre libre) en oposición a las artes manuales, nueve disciplinas, algunas de las cuales eran para Aristóteles ciencias y no arte. Estas disciplinas fueron enumeradas por Varrón: gramática, retórica, aritmética, geometría, astronomía, música, arquitectura y medicina. Más tarde, en el siglo V Marciano Capella en las Bodas de Mercurio y de la filología redujo a siete las artes liberales: gramática, retórica, lógica, aritmética, geometría, astronomía y música eliminando las que le parecían innecesarias a un ser puramente espiritual (incorpóreo) o sea la arquitectura y la medicina y estableciendo de tal manera el currículum de estudios que se mantendría inmutable durante muchos siglos. Santo Tomás distinguió entre artes liberales y artes serviles, basándose en que las primeras se dirigen al trabajo de razón y las segundas a los trabajos ejercidos por el cuerpo, que en cierta manera son serviles ya que el cuerpo se haya sometido servilmente al alma y el hombre es libre conforme al alma (Abbagnano, 2004: 10 y 111).

Entre 1856 y 1858, bajo el rectorado de Alberto López, la currícula sufrió cambios importantes aunque efímeros, pues a la par de los estudios que tradicionalmente se venían haciendo, López impulsó el estudio de materias como el inglés y francés y la teneduría de libros pensando en la formación de “buenos comerciantes”.<sup>6</sup>

El Colegio Preparatorio de la ciudad de Córdoba tuvo sus inicios cuando José María Mena y Francisco Hernández y Hernández, dos personajes oriundos de esa ciudad y con presencia política en el estado fundaron en 1869 el Liceo cordobés. (Pasquel, 1968: 4). Un beneficio inmediato recibió este nuevo plantel cuando la junta de educación superior de esa ciudad obtuvo en donación, por parte del gobierno federal, los edificios del convento de San Antonio, la iglesia de la Santa Escuela y el Colegio de Santa Anna.

En 1870 ambos personajes, José María Mena, alcalde de Córdoba y Francisco Hernández y Hernández, gobernador del estado, junto con el jefe político del cantón, Jacinto Robleda, discutieron y formaron un plan para fundar la referida institución ya como Colegio Preparatorio. Las materias con las cuales comenzó a funcionar la institución fueron las siguientes: matemáticas, lógica y física, química e historia natural, moral y latín, geografía e historia universal, teneduría de libros y taquigrafía, idiomas, dibujo y música (Nicolini, 1971: 28).

El plan de estudios se cursaba en cuatro años y sólo se aceptaban alumnos externos. En varias ocasiones y momentos se intentó convertir al Colegio Cordobés en escuela de agricultura, pero los proyectos no fraguaron por falta de recursos, por inconsistencia de los planteamientos y por desinterés de las autoridades. Los estudios que sí se incorporaron fueron los de farmacia y derecho. De 1873 a 1876 la institución se benefició con la construcción de un museo de historia natural y otras mejoras materiales, alcanzando un mayor desarrollo en el periodo del gobernador Teodoro A. Dehesa, entre 1876 y 1910 (Pasquel, 1968: 4).

<sup>6</sup> AHMO, Fondo CPO. Reglamento del Colegio Nacional de Orizaba de 1856, Expediente s/n, foja s/n 29/nov/1856.

Respecto al plantel de educación secundaria que se fundó en la ciudad y puerto de Veracruz y que con posterioridad se conocería como el Ilustre Instituto Veracruzano, podemos decir que desde el año de 1848 el regidor de escuelas del Ayuntamiento del Puerto de Veracruz, Ildefonso Cardeña, había propuesto a esa corporación crear un instituto en el cual se impartiera la educación secundaria. No obstante la importancia que se le atribuyó en un principio a dicho planteamiento, su discusión se extendió por intervalos hasta 1852, cuando ya turnado a la legislatura estatal se determinó su aprobación.

El programa de materias tenía una clara relación con las actividades mercantiles de la plaza porteña para quienes estaba destinada la formación de nuevos cuadros. De esta manera en la currícula tenemos saberes como la caligrafía inglesa y taquigrafía, gramática castellana, francés, inglés, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría plana, nociones de topografía y agrimensura, geografía universal, cronología, historia especial de México, teneduría de libros, legislación mercantil, dibujo lineal y natural, así como economía política. También se abrieron otras clases de instrucción superior, orales y abiertas al público: gramática general, retórica, historia universal, filosofía, derecho natural, derecho constitucional, derecho de gentes y economía política.

La dirección de la nueva institución fue confiada a una junta compuesta de dos regidores y un síndico del ayuntamiento, así como dos vecinos de la localidad. El Colegio subsistía con los productos de propiedades, las pensiones que pagaban los alumnos y lo recaudado por una lotería especialmente creada para el sostenimiento de la nueva institución. En varias ocasiones el Colegio tuvo que ser clausurado a causa de falta de fondos y en otras ocasiones tuvo que reducir la impartición de varias cátedras enfocándose solamente en las carreras de comercio, agrimensor y marino, acordes con las actividades económicas de la ciudad. El periodo más largo en que dicho colegio dejó de funcionar fue el comprendido de

1856 a 1870 cuando el gobernador del estado, Francisco Hernández y Hernández, y los miembros de la Junta de Instrucción del Puerto lo reabrieron el 17 de abril de ese mismo año, bajo la dirección del prestigiado maestro Esteban Morales. En las poblaciones de Tlacotalpan y Tantoyuca se intentó asimismo establecer instituciones de educación secundaria pero en ambos casos las cantidades recaudadas no fueron suficientes para sostenerlas (Herrera, 1923: 66, 76 y 77).

En el caso del de Xalapa el plantel de educación secundaria había sido fundado a principios de la década de los cuarenta del siglo XIX, pues no existía aún en esa población una institución que ofreciera ese tipo de enseñanza a sus jóvenes, quienes, al igual que ocurría en otras ciudades de Veracruz y el país, realizaban sus estudios en Puebla, la ciudad de México, entre otros puntos del país que sí contaban con tales instituciones. Ante tal situación el xalapeño Antonio María de Rivera, conocido político de la localidad, presentó el proyecto para la fundación de una institución de ese tipo en esa ciudad. La idea encontró eco entre las autoridades civiles y el 16 de septiembre de 1843 tuvo su consolidación la referida empresa con el carácter de Colegio Nacional y bajo la protección del gobierno central y departamental. Al abrir el plantel se recibieron a cuarenta alumnos externos (Domínguez, 1987). En 1843 se publicó su primer reglamento que normó la vida escolar y pretendía, como las normas de las otras instituciones aquí señaladas, que los alumnos adquirieran hábitos de conducta y estudio, así como la observancia de los valores católicos (Galindo, 2001: 20).

Las materias que se impartieron en dicho plantel fueron: los cursos de francés, castellano, latín e inglés, además de teología moral, jurisprudencia, medicina, cirugía y farmacia, economía política y elementos de comercio, historia sagrada e historia profana, retórica y amena literatura, elementos de geografía, música, dibujo y pintura.

Como en el caso del colegio orizabeño, éste quedó bajo la dirección de su promotor Antonio María de Rivera. Los alumnos

podían ingresar con el carácter de internos y externos, además de aceptar a fámulos y huérfanos.

Al igual que otros colegios del estado de esa época, el xalapeño no contó con un lugar construido *ex profeso*, por lo cual se instaló en el hoy extinto convento de Nuestra Señora de la Natividad, en donde permaneció hasta 1847 cuando las tropas norteamericanas ocuparon la ciudad y utilizaron el convento como cuartel. En los años siguientes el colegio siguió teniendo dificultades en su funcionamiento a causa de los conflictos militares, cambios de directriz en los gobiernos y la falta de presupuestos. La década de los cincuenta fue un periodo de cambios y dificultades para la referida institución, obligada a suprimir la enseñanza de muchas de las materias iniciales.

El financiamiento del colegio se basó, al igual que sus similares en el estado, en impuestos especiales, donaciones, pago de colegiaturas y juegos de lotería. En la década de los setenta se estableció el gimnasio y un museo; del mismo modo la biblioteca fue incrementando su acervo con el correr de los años. La construcción de un edificio para albergar al colegio se comenzaría a fraguar hasta 1899 cuando el gobernador del estado, Teodoro A. Dehesa, comisionó al ingeniero Salvador Corral a fin de que se encargara del proyecto y la construcción del nuevo recinto, el cual se concluyó en 1901 y se inauguró el 24 de marzo del mismo año (Domínguez, 1987: 30).

Este panorama en el funcionamiento de los colegios de segunda enseñanza en el estado, vino a cambiar radicalmente cuando a raíz de la caída del llamado Segundo Imperio, encabezado por Maximiliano de Habsburgo; el grupo liberal que encabezaba Benito Juárez se hizo del poder político nacional a mediados de 1867. En este nuevo contexto, los liberales impulsaron las reformas educativas que de tiempo atrás venían proponiendo, convencidos de que para evitar una nueva guerra fratricida era necesario poner diques al poder espiritual de la Iglesia y aprovechar el triunfo para crear el tipo de ciudadano preconizado desde la década de 1830 (Vázquez, 2000: 55).

A escasos dos meses de la derrota del grupo conservador, el 2 de diciembre de 1867 se aprobó una nueva ley de Instrucción Pública. Esta nueva disposición dividía a las instituciones educativas en dos niveles: la primaria y la secundaria; la primera debía ser gratuita y obligatoria y no incluir en sus contenidos materias religiosas. En cuanto al nivel secundario se establecerían planteles adecuados a ese fin como fue el caso de la Escuela Nacional Preparatoria (Barreda, 1978: 37).

En todo este proceso de transformación educativa un nuevo pensamiento filosófico vino a reforzar los afanes educativos de los liberales. Se trataba del Positivismo, una doctrina creada por el francés Auguste Comte en la década de 1830 y que postulaba el orden y el progreso como ejes rectores de toda la actividad de los hombres. En este sentido, la educación estaba llamada a cumplir un papel relevante para imbuir estas ideas en las mentes de los ciudadanos. Como la ciencia era considerada por Comte la única forma de conocer la verdad, ocuparía un rango de mayor importancia en los contenidos de las instituciones de enseñanza. Las ideas comtianas tuvieron numerosos seguidores en Latinoamérica, entre ellos el mexicano Gabino Barreda, quien una vez que triunfó el partido liberal colaboró en la tarea de reorganizar la enseñanza pública mexicana y fundó la Escuela Nacional Preparatoria que se convertiría en un centro difusor de la doctrina positivista y serviría como modelo a seguir en otras entidades al interior del país.

En el caso de Veracruz, las innovaciones tardaron en llegar pero, en cambio, hubo reformas que fueron fruto de un debate propio que aportó nuevas ideas. El ramo educativo había sido desde los inicios de la vida independiente uno de los más afectados por la inestabilidad política y las luchas armadas; sin embargo, tan pronto como los liberales veracruzanos tomaron en sus manos el poder político del estado, se abocaron a la tarea de reorganizar la administración pública concediéndole también un lugar privilegiado al interés por el mejoramiento de la educación. En diciembre de 1872

el gobernador Francisco Landero y Cos, convocó a un congreso pedagógico con la finalidad de que en su seno se debatiera sobre una nueva normatividad que rigiera la educación pública de Veracruz (Galindo, 1995: 6-14).

En la memoria presentada a la legislatura estatal Landero y Cos justificó la realización de la reunión porque en su opinión la instrucción pública de Veracruz requería de una legislación “concienzuda y convenientemente meditada”. Pese a la relevancia de las transformaciones que se propusieron, el gobernador no se apartó de la vieja tradición de atacar la problemática educativa mediante la expedición de leyes y decretos que poco habían modificado las condiciones de la realidad educativa. En esta ocasión la realización del Congreso supuso un cambio al proponer soluciones concretas, pues por primera vez se involucraba a un grupo de profesores en la discusión de los problemas educativos.

Por parte del Colegio Nacional de Orizaba asistió el licenciado Silvestre Moreno Cora, quien también fungió como presidente del mismo. Por el plantel de la ciudad y puerto de Veracruz asistió el profesor Estaban Morales, que como ya hemos señalado, fungía en esa institución como director, además de los directivos y profesores de los planteles de las ciudades de Xalapa y Córdoba, Manuel Alba y José María Carbajal respectivamente (Zilli, 1966: 133). Todos ellos, así como numerosos docentes pertenecientes a esos mismos planteles tuvieron una participación activa en los debates, pero sin duda los que más destacaron fueron Moreno Cora y Esteban Morales.

El primero se había destacado por su labor dentro del ámbito educativo orizabeño, había sido alumno y catedrático de ese mismo Colegio y había sobresalido en el ejercicio de la abogacía. En 1870 escribió un documento titulado *Ideas generales sobre la organización de la Instrucción Pública en el Estado de Veracruz*, donde en su opinión expresaba cuáles eran las pautas que el gobierno estatal debía seguir para una reorganización de la instrucción pública. Consideraba imprescindible aprovechar “al máximo las inteligencias supe-

riores” de tal manera que ningún talento se desaprovechara, para lo cual era necesario propagar la instrucción primaria y secundaria en todas las clases sociales y que tuviera una dirección “bien clara en beneficio de la sociedad”.<sup>7</sup> En cuanto a los colegios de educación secundaria existentes en el estado, Moreno Cora pensaba que debería crearse un colegio que en verdad fuera estatal y al que concurrieran jóvenes de toda la entidad y se diera una instrucción superior en todos los ramos del saber humano que fuera posible.<sup>8</sup>

Otra de las sugerencias que Moreno Cora hizo para mejorar la instrucción, además de uniformar la enseñanza primaria y secundaria, fue el establecimiento de cátedras para cubrir las necesidades inmediatas en las poblaciones donde se impartieran. Para él era indispensable establecer cátedras de química aplicadas a las artes, de mecánica racional y práctica, de agricultura, veterinaria, etc., porque en su concepto el hecho de que los jóvenes sólo tuvieran la oportunidad de elegir como profesiones la eclesiástica, la abogacía y la medicina (como hasta entonces sucedía) provocaba que las tareas educativas no tuvieran correspondencia con las necesidades inmediatas de la sociedad.<sup>9</sup>

Por su parte, Esteban Morales abordó temas como los libros de texto empleados hasta entonces en los planteles secundarios, señalaba la constante escasez de los mismos y la falta de editores nacionales, lo que obligaba a utilizar obras extranjeras que no coincidían con los programas nacionales, pues eran elaboradas para reforzar programas previamente establecidos en otros países de lo que resultaba la impartición de excelentes cursos al modo francés, alemán o inglés que no tomaban en cuenta la realidad mexicana.<sup>10</sup>

Fruto de las deliberaciones de ese Congreso fue el proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública y el plan de estudios preparatorios

<sup>7</sup> AHMO, F: CPO, Correspondencia, Lib. s/n, foja s/n, 1870.

<sup>8</sup> AHMO, F: CPO, Correspondencia, Lib. s/n foja s/n, 1870.

<sup>9</sup> AHMO, F: CPO, Correspondencia, Lib. s/n foja s/n, 1870.

<sup>10</sup> AHMO, F: CPO, Correspondencia, Lib. s/n foja s/n, 1870.



que después de ser presentados a la legislatura local se aprobaron y promulgaron con los nombres de Ley Número 123 y 124, respectivamente (Zilli, 1966: 135). En cuanto a la educación secundaria, ésta quedó dividida en estudios preparatorios generales y especiales, y de carreras profesionales en las que se definía las materias de estudio en cada uno de ellos.

Además, se estipuló la permanencia de los planteles de educación secundaria existentes en el estado; afirmaba que el objeto de dichos establecimientos era proporcionar la instrucción preparatoria pudiéndola ampliar hasta los estudios profesionales; se tomarían también en cuenta las necesidades de cada lugar, con la intención de ligar las actividades económicas con la enseñanza que se impartiría.

Otra prevención que marca el citado ordenamiento, pero que muchas veces no se cumplía, fue la determinación para que no se abriera ninguna cátedra si no se contaba con los aparatos, útiles e instrumentos que la ley establecía en un inventario por cada materia, anexo a la misma ley (Blázquez, 1997: t.v 1201). Se le daba una gran importancia a la enseñanza mercantil, pues fue estipulada para todos los establecimientos en un afán de mejorar los ramos de la actividad económica en momentos en que el desarrollo incipiente de las comunicaciones prometía su crecimiento y prosperidad.

En cuanto a los aspectos materiales la legislación contemplaba por primera vez que las escuelas públicas deberían de contar con mobiliario, condiciones higiénicas y útiles indispensables. En el caso de los colegios preparatorios debería de contarse con un departamento de gimnástica, una sala de armas, una biblioteca o gabinete de lectura y un museo de historia natural. Además, la ley prescribía que el método de enseñanza en todo los planteles partiría del “método explicativo” yendo de lo conocido a lo desconocido y procuraría que el alumno fijara su atención “en el espíritu más que en la letra de lo que aprende” (Blázquez, 1997 t. v: 627). Esta disposición mostraba la intención de los autores de la ley para innovar en las cuestiones pedagógicas y desterrar de las escuelas el viejo sistema de memori-

zación de lecciones, empleado en todos los planteles y que a pesar de esta normativa seguiría por mucho tiempo más.

Otra disposición fue la relativa a los profesores de los colegios preparatorios, respecto a éstos se estableció que la ocupación de las cátedras se hiciera por examen de oposición, algo que ya ocurría pero que no estaba normado con criterios homogéneos. Sin embargo la mayor aptitud demostrada en el escrutinio no era suficiente para hacerse del cargo, pues tenían que tomarse en cuenta otros aspectos como los servicios prestados con anterioridad al Estado y en especial a la educación pública, así como sus antecedentes morales.

Al mismo tiempo se revalorizó por primera vez en Veracruz, al menos en el texto de la ley, el ejercicio de la profesión docente, pues se señaló que el profesorado constituía una profesión digna, merecedora de la gratitud social y la consideración del gobierno (Blázquez, 1997: 631). Como era de esperarse, estas buenas intenciones no se reflejaron necesariamente en la mejora inmediata en las condiciones de trabajo de los docentes debido a la continua escasez de recursos económicos y la falta de reconocimiento social, aunada a la falta de preparación del gremio, pero la ley sí marcó un antecedente importante al determinar derechos básicos de los docentes, tales como la prohibición de ser removidos sin previa formación de expediente y con derecho a audiencia, la excepción del servicio en la guardia nacional así como premios a los que presentaran mayor número de alumnos con alto nivel de aprovechamiento (Blázquez, 1997: t.V: 631).

Los siguientes gobiernos estatales veracruzanos que coincidían con las políticas educativas llevadas a cabo después de 1876 por el régimen de Porfirio Díaz, centralizaron cada vez más el funcionamiento de los colegios preparatorios del estado. En 1881 el gobernador Apolinar Castillo creó la Junta Directiva de Instrucción Pública Secundaria formada por siete vocales, presidida por el gobernador y conducida por el jefe de la sección de instrucción pública de la Secretaría de Gobierno. Nombrar a los vocales era atribución del gobernador, la duración del cargo sería de dos años y podían ser

reelectos por una sola vez. Las funciones de ese organismo eran las de proponer con antelación al gobierno los libros de texto que se utilizarían en los colegios preparatorios estableciendo como criterios de selección la de escoger autores nacionales y extranjeros en igualdad de circunstancias, que sus métodos fueran prácticos y que la enseñanza fuera uniforme. (Blázquez, 1997: t. VII: 294).

El plan de estudios de los colegios preparatorios quedó establecido, de acuerdo a la Ley 124 expedida por el gobernador Landero y Cos, con una duración de cinco años. En el primero se hacía un enlace entre los estudios de primaria y los secundarios. Las materias que lo comprendían eran la gramática castellana, la aritmética, la geografía especial de México y del estado, junto con elementos de historia general que se reducían al conocimiento de las principales épocas de la historia y de las características particulares de cada una de ellas.

En el segundo se continuaba con las mismas materias, excepto la enseñanza del castellano y la geografía, aunque se formalizaba más el estudio de la historia abocándose en este caso al estudio de los acontecimientos más importantes desde la antigüedad clásica hasta la destrucción del imperio romano. En el tercero se abordaba, como en antaño, el estudio del latín, el dibujo y la historia. Ésta comprendía desde la caída de Roma hasta la Edad Media e historia de España, América y México, lo que iba unido a la producción literaria del periodo respectivo y se introducía a los alumnos en la lógica e ideología que eran la continuación de la gramática general, la retórica y el inglés. En el cuarto, el estudio de la física elemental ocupaba un primer plano y se acompañaba con un repaso de la historia general basándose en la vida económica y social de los diversos pueblos, pues ello debería de servir de preparación para el estudio de la economía política y el derecho constitucional, además de que se continuaban los estudios de inglés y dibujo. Y para el quinto, las materias eran psicología y moral, cosmografía, cronología, nociones de química e historia natural, así como un repaso general (Blázquez, 1997: 643-647).

Además, se reglamentaron los estudios “especiales y profesionales” que prevenían la formación de cuadros en ciertas especializaciones como la taquigrafía, historia del arte, telegrafía, óptica y electricidad, material telegráfico y moral del telegrafista y en algunos otros casos el establecimiento de carreras profesionales que hasta entonces no existían en la entidad veracruzana, pero siempre ajustándose a sus similares en la capital de la república.

Después de estas reformas, en las administraciones de los gobernadores Apolinar Castillo (1880-1883), Juan de la Luz Enríquez (1884-1892) y Teodoro A. Dehesa (1892-1911), se llevaron a cabo otras que promovieron, dentro del ámbito de los colegios preparatorios, los estudios de medicina, derecho y la homologación de los estudios de estos planteles con la Escuela Nacional Preparatoria, a fin de que los egresados de aquellos planteles no tuvieran que revalidar materias al momento de ingresar a las escuelas profesionales en la ciudad de México, en una época en que Veracruz carecía de una institución universitaria y la demanda de profesiones se cubría fuera de la entidad.

#### *A manera de conclusión*

Del análisis de las instituciones aquí realizado se desprenden algunas conclusiones que pueden servir para dar una idea del funcionamiento de las instituciones reseñadas y dar pauta a futuras investigaciones que ahonden en su estudio.

La fundación de los planteles de educación secundaria en Veracruz durante el siglo XIX estuvo inmersa en un contexto que determinó su funcionamiento en los primeros años de su existencia. Así podemos distinguir una primera etapa, caracterizada por una continuidad en las concepciones educativas heredadas del periodo colonial. La educación proyectada tenía como objetivos perpetuar el orden terrenal existente, creando los cuadros necesarios para su re-

producción continua y encauzar las aspiraciones espirituales de los estudiantes hacia la otra vida, *celestial*, por medio de las prácticas religiosas y la opción vocacional hacia el estado eclesiástico.

En una segunda etapa que tiene como punto de partida la consolidación del grupo liberal después de 1867, estas instituciones educativas fueron transformadas en función de un proyecto educativo laico, unificador y uniformador. Este proceso modernizador dio como resultado un aumento en la matrícula, la construcción y mejoramiento de las instalaciones. Se secularizó la vida escolar, se reformularon los planes y programas de estudio encuadrándolos dentro de la doctrina positivista que orientó los estudios hacia la formación de los alumnos basada en la ciencia, los valores cívicos y en la condición práctica de la enseñanza. La finalidad de todo ello era formar a los futuros profesionistas para que fueran capaces de incorporarse a los cambios sociales de una nueva etapa caracterizada por la industrialización y el progreso que se impulsó desde el poder político.

#### Fuentes directas

Archivo Municipal José María Naredo de Orizaba, (AHMO).

#### Bibliografía

- Abbagnano, Nicola (2004). *Diccionario de filosofía*, México: FCE.
- Arróniz, Joaquín (1980). *Ensayo de una Historia de Orizaba*, México: Editorial Citlaltépetl.
- Blázquez Domínguez, Carmen y Ricardo Corzo Ramírez (coords.) (1997). *Colección de Leyes y Decretos de Veracruz, 1824-1919*, 15 tomos, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Barreda, Gabino (1978). *La educación positivista en México 1818-1881*, México: Porrúa.

- Domínguez Morales, Agapito (1987). *El Colegio Departamental de Orizaba*, tesis de licenciatura, Xalapa: Facultad de Historia, uv.
- Galindo Peláez, Gerardo Antonio (1995). *Educación y sociedad en Veracruz (1892-1911)*, tesis de maestro, México: Universidad Iberoamericana.
- (2007). *Continuidad y Cambio. El Colegio Preparatorio de Orizaba: 1824-1910*, tesis de doctorado, México: Universidad Iberoamericana.
- (2001). “El primer reglamento del Colegio Preparatorio de Xalapa”, Xalapa: *Crónicas de Xalapa*, núm. 1, julio.
- Guerra, Françoise-Xavier (1988). *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, 2 tomos, México: FCE.
- Herrera Moreno, Enrique (1923). *Historia de la Educación Secundaria en Veracruz*, Xalapa: Editora de Gobierno del Estado.
- Nicolini Mena, José (1971). *Autobiografía de una escuela*, México: Libros de México.
- Pasquel Leonardo (1968). “Numero dedicado a la escuela secundaria y de bachilleres de Córdoba”, en *Revista Jarocha*, núm. 55, julio.
- Ríos Zúñiga, Rosalina (2002). *La educación de la colonia a la república*, México: Colegio San Luis Gonzaga/Instituto Literario de Zacatecas/UNAM, CESU/Ayuntamiento de Zacatecas.
- Staples, Anne (1986). “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente” en Josefina Zoraida Vázquez, *et al*, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México: El Colegio de México.
- (2008). “Reparos, reajustes y redefiniciones en la educación secundaria mexicana, de la Independencia a la Guerra de Reforma”, en María Adelina Arredondo López (comp.), *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*, México: Editorial Santillana/Universidad Pedagógica Nacional.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1984). *La educación ilustrada 1786-1836*, México: Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.
- (2008). “El concepto, la estructura y el desarrollo de la educación secundaria en la Nueva España”, en María Adeli-

- na Arredondo López (comp.) *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*, México: Editorial Santillana/Universidad Pedagógica Nacional.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1970, 1ª edición y 2000, segunda reimpresión). *Nacionalismo y educación en México*, México: El Colegio de México.
- Zilli Bernardi, Juan (1966). *Reseña Histórica de la Educación en el Estado de Veracruz*, t. 1, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.

GESTACIÓN Y ADVENIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
A TRAVÉS DE LEGISLACIONES Y ACUERDOS POLÍTICOS

*Ricardo Corzo Ramírez<sup>1</sup> y Dolores G. Mota Hernández<sup>2</sup>*

*Antecedentes*

Durante la segunda mitad del siglo XIX, los esfuerzos de los diversos gobiernos en turno demostraron interés por construir un sistema educativo donde el Estado tendría un papel hegemónico y por ello son notables las disposiciones legales e iniciativas para congregarse a responsables gubernamentales e intelectuales interesados en el quehacer educativo; sin embargo, los principales obstáculos fueron la carencia de recursos económicos, la escasez de profesionistas en una entidad caracterizada por contar con una población eminentemente rural y con pocos asentamientos urbanos, a pesar del proceso de modernización que se inició con el Porfiriato.

La historiografía que se ocupa de la Universidad Veracruzana toma en cuenta a las dependencias educativas públicas y privadas, y las legislaciones que se dieron a la tarea de atender la educación primaria (rudimentaria, elemental), superior (secundaria, preparatoria, de altos estudios) y de educación especial, que en diferentes tiempos y formas contribuyeron a mantener viva la idea y necesidad de que el estado de Veracruz dispusiera de instituciones de educación superior, tal como se contempló en la ley expedida por las Cortes el 29 de junio de 1821, en la cual aparece el nombre de Orizaba, como el lugar señalado para el establecimiento de una universidad en esta provincia.

<sup>1</sup> Profesor-investigador de la Universidad Veracruzana.

<sup>2</sup> Técnica académica en el Instituto de Antropología de la Universidad Veracruzana.

La relativa estabilidad del país, y consecuentemente del estado, permitió la celebración de importantes congresos pedagógicos estatales y nacionales, así como la creación de comisiones técnico pedagógicas que se remontan a la celebración del Primer Congreso Pedagógico de 1872-1873, a propuesta de José María Mena; evento con convocatoria nacional, que entre otras temáticas fundamentaron la necesidad de la reforma educativa para evitar los procesos rutinarios y memorizantes de la enseñanza y del aprendizaje implantados por el sistema lancasteriano. El presidente del Congreso fue Silvestre Moreno Cora, rector del Colegio de Orizaba. Evento que dio pauta para que se expidieran leyes de instrucción pública.

En el Congreso, a decir de Zilli Bernardi, participaron destacados miembros del magisterio e intelectuales del estado tales como: Silvestre Moreno Cora, Manuel Alba, José María Carbajal, Esteban Morales, Miguel Cházaro, Aniceto Moreno, Pedro Montano, Antonio de María Campos, Juan R. de la Rosa, Alfonso Cinelli, Francisco Medina, Francisco de Mackies, José Ruiz, Gaspar Ceballos, José Miguel Macías, Francisco Migoni y Frías, José Murilada, Juan Torres, José Ortega, Blas López P., Joaquín Anido, Ángel Carrillo, Ramón Armas, José Rosell, Carlos Ritachic y Francisco Díaz. Los cinco primeros eran representantes de los colegios nacional de Orizaba o del estado Veracruzano, de Xalapa, de Córdoba, del Instituto Veracruzano y de Tlacotalpan, respectivamente (1966, t. I: 140-141).

De las diversas discusiones referentes a la problemática educativa en sus distintos niveles surgieron en el Congreso dos propuestas: el Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública y el Plan de Estudios Preparatorios Generales y Especiales del Estado, que fueron aprobadas por el Congreso del Estado y se conocen como ley 123 y ley 124, respectivamente, de fecha 14 de agosto de 1873 (Zilli Bernardi, 1966, tomo II: 7 y 34). En ellas, se ratifica que la instrucción pública que proporcione el estado sería gratuita y obligatoria para todos los niños de siete años.

A pesar de que las leyes daban prioridad a la educación primaria, se reconoció la importancia de la instrucción secundaria, la preparatoria, la de facultades profesionales y los estudios especiales; además de disponer de escuelas nocturnas para adultos en aquellos lugares o poblaciones con industria o comercio, así como en prisiones, según lo permitieran los recursos económicos. Para los dueños de las haciendas sólo se menciona que las autoridades fomentarían entre los hacendados la necesidad de la función de escuelas primarias y con carácter privado, lo que significaba que las autoridades no intervendrían, excepto en lo relativo a la educación moral y la higiene.

En cuanto a la educación superior, en el artículo 20 se expresa que subsistirán en el estado los Colegios de Estudios Preparatorios Generales de las ciudades de Xalapa, Orizaba, Veracruz, Córdoba y Tlacotalpan, y posteriormente, se abriría otro colegio en Tantoyuca. Este artículo permitiría la opción de ofrecer estudios profesionales basados en los recursos económicos de cada colegio, sin descuidar la formación mercantil.

Según la ley 123 la educación en sus distintos niveles quedaba en primera instancia sujeta al Gobierno del Estado de Veracruz, seguida de los jefes políticos de cada cantón, de las corporaciones municipales, de las Juntas Protectoras de los establecimientos de Instrucción y del Congreso de profesores, sin descuidar su formación por nivel de instrucción. También en la citada ley se especificaba que el gobernador realizaría directamente los nombramientos de los rectores de los colegios, así como la asignación de los fondos financieros para los establecimientos de instrucción pública, los presupuestos anuales y la asignación de los inspectores.

La ley 124, de la misma fecha, fue también resultado del Congreso Pedagógico Veracruzano y se refiere específicamente a los planes de los Estudios Preparatorios Generales y Especiales del Estado. Con relación a los primeros, los estudios tendrían una duración de cinco años, además señala que los estudiantes que pretendiesen dedicarse a las ca-

rreras de Comercio sustituirían algunas materias del plan general, sin eliminar las cátedras de moral social y derecho político constitucional.

Resulta interesante que en el artículo 7° se haga referencia a que los estudios preparatorios especiales para cada carrera se deberían regir con los planes generales de estudios de la capital de la República; sin embargo, para el ejercicio de las profesiones prevalecieron las disposiciones legales emitidas desde la conformación de la República ante la carencia de instituciones del estado que ofrecieran carreras de altos estudios.

La inexistencia de un nivel educativo superior no impidió que se establecieran reglas y procedimientos para el ejercicio de las profesiones en Veracruz; ciertos antecedentes que se tienen de cómo se reconocía este ejercicio, los títulos y grados, dan cuenta de que los diferentes gobiernos del siglo decimonónico dictaron medidas para regular el ejercicio de las profesiones liberales; ejemplo de ello fue el reconocimiento de la carrera de Medicina y Cirugía a través de la Facultad Médica Farmacéutica que se basó en el decreto del 7 de diciembre de 1848, cuando la Legislatura ordenó el establecimiento de una Junta que denominó Facultad Médica del estado de Veracruz, la cual tenía entre otros propósitos los siguientes: examinar a los aspirantes nacionales y extranjeros para ejercer la medicina y la cirugía con sujeción al Reglamento de 1846, así como los requisitos solicitados; el cuidado en el cumplimiento de los reglamentos de higiene y administración de boticas; las obligaciones de las parteras; la entrega de información requerida por el gobierno; los medios que habrían de contemplarse en caso de que hubiese epidemias para evitar contagios, así como las obligaciones de los profesores.

Además, retomó las órdenes del 18 de diciembre de 1841, en cuanto a los requisitos que se debían cubrir para tener derecho a presentar exámenes en medicina y cirugía y de farmacéutico; así como la Ley del 11 de enero de 1842 (que especifica que la enseñanza teórico-práctica debería tener una duración de cinco años); la Facultad Médica del estado de Veracruz, tenía también la autorización

y únicamente emitía títulos a aquellos residentes en el estado y con una antigüedad probatoria de la profesión de diez años.

Oficialmente, sólo existían el Colegio del Estado Veracruzano y el Colegio Nacional de Xalapa, sus miembros jugaron un papel importante en la política; por ejemplo, mediante el decreto 103 de fecha 29 de julio de 1849, del Estado Libre y Soberano de Veracruz, se estableció que los colegios secundarios deberían reunirse para nombrar a candidatos finales para la conformación del Congreso del Estado y la elección del Gobernador propietario. Esta era una interesante propuesta, ya que trataba en forma específica el procedimiento a seguir. En el mes de agosto de este mismo año, el Congreso aprobó la normativa para el ejercicio de la profesión de escribanos tanto de la federación y de otros estados, basado en las leyes establecidas en Veracruz, cuyos requisitos fundamentales eran presentar título, identidad y constancia de no estar impedido para el ejercicio ante el Tribunal Superior de Justicia (instancia responsable de calificar a los aspirantes), en caso aprobatorio se le devolvería título certificando su idoneidad; de lo contrario se devolverían los documentos como testimonio para el interesado.

Para 1850, el Congreso emitió una ley para el ejercicio de corredor, estableciendo las condiciones y limitaciones; éstas determinaban que ningún eclesiástico, militar o empleado actual podía ejercer la profesión, así como aquellos corredores a quienes por diversas razones hubiesen sido privados de sus títulos. Las disposiciones para el ejercicio de las profesiones se actualizaban periódicamente, tal es el caso de la firmada con fecha del 9 de diciembre de 1851, referida a los abogados, médicos y cirujanos, escribanos, farmacéuticos y agrimensores.

En 1873 por decreto del 19 de febrero se creó el Colegio de Tantoyuca, también se fundaron los Colegios de San Andrés Tuxtla, de Acayucan y de Huimanguillo, este último cuando aún pertenecía a Veracruz. Los colegios más importantes eran el de Xalapa, de Córdoba, Orizaba y el puerto de Veracruz, sin dejar de mencionar

la creación de la Escuela Industrial para Señoritas en 1881, la Academia de Pintura en Orizaba en 1894, la Escuela Normal Enrique C. Rébsamen, la Escuela de Ciencias Médicas en Xalapa en 1886, y la Escuela Naval de Veracruz en 1897, entre otras. Todas ellas, fundadas dentro de los principios liberales y las concepciones positivistas predominantes de la época que prevalecieron hasta principios de siglo xx.

La construcción del sistema educativo en Veracruz en esta época tuvo una relación estrecha con los cambios que proponían el gobierno federal y de otras entidades. La participación de reconocidos educadores en Veracruz fue destacada, tal es el caso de Enrique C. Rébsamen quien, fue representante ante el Congreso Pedagógico Mexicano (1889-1891). El debate pedagógico de estos años demostraban a su vez las relaciones que tenían los educadores en México con el Consejo Internacional de la Educación y otras asociaciones mundiales que vislumbraban las reformas necesarias para la mejora educativa en los umbrales del siglo xx. La revista *México Intelectual* fue uno de los medios que difundieron las propuestas educativas para abatir el analfabetismo mediante métodos y prácticas didácticas enfocadas hacia la formación de gente “útil” para la sociedad, y así garantizar el carácter laico, gratuito y obligatorio de la enseñanza primaria y voluntaria para los otros niveles educativos.

Para 1897 nuevamente se reformó la Ley de Instrucción Pública en Veracruz para modernizar, particularmente, la segunda enseñanza. Esto permitió crear la Escuela de Agricultura en Córdoba que ofrecía las carreras de Agricultura, Veterinaria e Ingeniería Agraria (1905) y se continuaron fundando escuelas de artes y oficios en las ramas textil, de comercio y dibujo, así como las escuelas profesionales de enfermeras y parteras, entre otras.

De acuerdo al Boletín de Instrucción Pública en el Estado de Veracruz 1900-1910, siendo gobernador del Estado Teodoro A. Dehesa, los informes oficiales rendidos al Congreso anualmente por parte del Ejecutivo, distinguían a la educación como el medio idóneo para

la redención de las clases laborantes, presas de la ignorancia y el fanatismo, sin dejar de mencionar las limitantes económicas y las dificultades geográficas y políticas. A pesar de ello, estos informes también muestran cómo la instrucción pública requería de una atención permanente si quería alcanzar el dominio de la ciencia, la cultura y el bienestar de la población; todo ello enmarcado en los logros que trajo consigo un periodo de relativa paz pública, orden y progreso dentro de los cánones y principios de la cultura y civilización occidental hegemónicas.

#### *Secuencias normativas y vicisitudes políticas y económicas*

Las manifestaciones de inconformidad laboral, rebeliones sociales y cambios políticos en el estado, y en particular la invasión norteamericana en el puerto de Veracruz en 1914 y la llegada de los constitucionalistas en 1915, crearon las condiciones para que se iniciaran los cambios que trajo consigo el movimiento revolucionario. En cuanto a la educación, todos los niveles de enseñanza se vieron afectados en su funcionamiento y vida cotidiana pero los conflictos no lograron desestructurar la instrucción pública establecida años atrás en la entidad, ni tampoco cambiaron sustantivamente los planteamientos que le dieron razón de ser al intervencionismo del estado en el quehacer educativo. Sin embargo, el proceso revolucionario hizo que afloraran expectativas para reorganizar las funciones que debían realizarse para atender las nuevas demandas expresadas por la sociedad convulsionada y los saldos pendientes, sobre todo en la educación.

En 1915, Cándido Aguilar, Gobernador provisional del Estado de Veracruz, convocó a otro Congreso Pedagógico. La respuesta fue inmediata por parte de reconocidos personajes interesados en el ramo educativo; entre ellos Enrique Herrera Moreno, Julio Montero, Delfino Valenzuela, Manuel Aparicio Guido, Dionisio Murillo, Manuel



Suárez Trujillo, Cayetano Rodríguez Beltrán, Luis Beauregard, por citar algunos. La tarea del Congreso se enfocó a:

1. Reforma y perfeccionamiento de la enseñanza primaria, *a)* organización y clasificación de las escuelas; *b)* programas generales de enseñanza; *c)* limitaciones del tiempo en la enseñanza escolar, conforme al desarrollo físico de los niños y a la naturaleza de la enseñanza; *d)* reconocimientos y exámenes; *e)* material de enseñanza; *f)* mobiliario; *g)* edificios escolares; *h)* inspección médica; *i)* deontología del maestro; *j)* inspección escolar. 2. Enseñanza normal. 3. Enseñanza secundaria. 4. Enseñanza agrícola. 5. Enseñanza comercial. 6. Enseñanza de Artes y oficios. 7. Enseñanza profesional. 8. Otras clases de enseñanza (Herrera Moreno, 1923: 207).

Para desarrollar las tareas se nombraron comisiones, que presentaron conclusiones de cada una de las temáticas. En particular, a decir de Herrera Moreno, en la primera sesión celebrada en Veracruz, en la comisión de la Enseñanza secundaria se emitieron opiniones personales, descuidando los preceptos de una educación integral y sobresale en esta comisión la conclusión referente a la creación de escuelas secundarias para señoritas y para varones en las principales ciudades de la entidad.

El segundo periodo de sesiones del Congreso Pedagógico tuvo lugar en la ciudad de Xalapa, se ratificaron la mayoría de las conclusiones aprobadas en Veracruz, y es la que dio origen a la Ley de Educación Popular del 4 de octubre de 1915, expedida en plena crisis revolucionaria.

En el Congreso se enfatizó la necesidad de atender y expandir la educación a las clases populares y fomentar una pedagogía práctica y superior que contribuyeran a la formación de instructores en educación y profesionales que requería en este momento el país. Las fortalezas para atender los retos en el ámbito educativo fueron básicamente

la experiencia ya acumulada en los colegios preparatorios, las escuelas de artes y oficios, las profesiones liberales y la existencia de dependencias que dejaron huella desde el Porfiriato, tales como las escuelas normales, la Comisión Geográfico Exploradora, los museos y laboratorios en ciencias; los observatorios, las bibliotecas, los diversos medios impresos para difusión y, de manera importante, la influencia del pensamiento neoclásico y de los bosquejos literarios modernistas heredados desde las tres décadas del siglo XIX.

Las dificultades para hacer realidad los acuerdos del Congreso Pedagógico eran reestablecer el orden político-militar y social, contar con los recursos necesarios para la reconstrucción del Estado-Nación, y de esta manera cumplir con las funciones que debían asumir los gobiernos revolucionarios en el ámbito educativo.

Con el triunfo del constitucionalismo en 1917, el país contó con una nueva Carta Magna y en consecuencia, el estado de Veracruz legisló un nuevo ordenamiento constitucional, en particular, en el capítulo II, artículo 53 con respecto a la educación superior a la letra dice:

En el primer periodo, la Legislatura se ocupará, de preferencia, en examinar, discutir y aprobar los presupuestos que, con relación a los gastos del año siguiente, le serán presentados por el Gobernador, los Ayuntamientos, por la Dirección General de Enseñanza Media y por la Universidad, así como señalar los fondos con que deban de cubrirse los mismos presupuestos. Capítulo III, Artículo 68, fracción XLIV, incisos:

e. La Enseñanza técnica, la profesional y la de altos estudios, se suministrará por la Universidad del Estado. Esta institución tendrá un marcado espíritu democrático y la misma autonomía que la Dirección General;

f. La Universidad Veracruzana estará formada por educadores y profesionales en cualquiera ciencia o arte, con título o sin él que residan en el Estado. La ley general de enseñanza

determinará los requisitos exigidos para ser miembro de la Universidad;

g. El Cuerpo Director de la Universidad o Consejo Universitario, estará constituido por todos los directores de las facultades, presididos por el Rector. Dentro del Consejo habrá un representante del Ejecutivo, y accidentalmente los de los Municipios que deseen tener voz en aquél. El Rector será electo por el profesorado universitario, tardará en su encargo cuatro años y podrá ser reelecto;

h. La Universidad constará de cuantas facultades e instituciones acuerde el Consejo Universitario, las cuales deben fundarse y atenderse de acuerdo con el siguiente orden de preferencia: i. Enseñanza agrícola, industrial, de artes y oficios, y comercial; ii. Enseñanza secundaria que tendrá, como la primaria, los caracteres racional y armónica; iii. Enseñanza profesional y artística; y iv. Altos estudios;

i. La Universidad tendrá a su cargo, además de las facultades, todo lo relativo a bibliotecas públicas, museos, observatorios, gabinetes públicos de ciencias experimentales, universidades populares y demás instituciones concernientes a la cultura general;

j. El Estado por medio de la Dirección General de Educación y de la Universidad, ejercerá la sobre-vigilancia necesaria en las escuelas municipales y particulares; y

κ. La legislatura señalará los arbitrios que se han de aplicar para el sostenimiento de la enseñanza en vista de los presupuestos de gastos que presentarán oportunamente, la Dirección General de Educación y la Universidad. Las contribuciones y rentas destinadas a las escuelas, no podrán ser distraídas para otro objeto

En el mismo capítulo iv, artículo 70 dice:

Son iniciativas de Ley y decreto:

Las proposiciones que dirigen a la legislatura, el Gobierno del

Estado, las legislaturas de los otros Estados de la Federación, el Tribunal Superior de Justicia, la Dirección General de Educación y la Universidad Veracruzana en lo tocante a sus ramos; En los artículos transitorios:

4 El Ejecutivo nombrará, la primera vez, al Director General de Educación, quien habrá de fungir hasta el último de diciembre de 1919, en cuya fecha ya se habrá electo al que lo sustituya.

5 Si tuviere dificultad el Ejecutivo para establecer desde luego la Universidad, la enseñanza que deba dirigir ella, quedará a cargo de un Departamento especial del Ejecutivo, llamado Departamento Universitario, organizado conforme a la ley especial y cuyo jefe, nombrado por el C. Gobernador, acordará directamente con el mismo funcionario. (*Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Veracruz-Llave*, 1917).

Para 1918 los preceptos constitucionales en torno al ramo educativo requirieron para su aplicación de una reglamentación propia y tomar las decisiones que permitieran su cumplimiento; Cándido Aguilar empezó a modificar las formas organizativas del aparato educativo estatal y por ello disolvió el Consejo de Educación del Estado e instituyó la Secretaría de Educación Pública, dividida en la Dirección de Educación Primaria y el Departamento Universitario; el doctor Manuel Suárez Trujillo fue nombrado como jefe del Departamento en 1919, y sería quien llegaría a ser el primer rector de la Universidad Veracruzana varias décadas después.

Adscritas al Departamento Universitario se encontraban las escuelas secundarias de Córdoba, Xalapa, Orizaba y Veracruz; las escuelas industriales de Xalapa y Orizaba; las comerciales de Veracruz y Tlacotalpan, la Academia Mercantil Teodoro Kerlegand de Xalapa, la Escuela Superior de Comercio de Orizaba, la Textil Nocturna de Río Blanco, la Academia de Corte y Confeción de Veracruz, la Academia de Música de Córdoba que en su conjunto tenían una población estudiantil de 1378 estudiantes.

Una de las primeras gestiones, a decir del jefe del Departamento Universitario, fue la búsqueda de recursos para el sostenimiento y continuación de las actividades de las escuelas comerciales e industriales y que su funcionamiento se adecuara a los lineamientos que estableció la recién creada Universidad Nacional, desde el punto de vista técnico y organizativo. Asimismo, establecer las bases para los nuevos cursos de artes y oficios, y fomentar las mejoras en las escuelas de Veracruz y Xalapa, dotándoles de libros, útiles y provisiones para los estudiantes pobres (Blázquez Domínguez, tomo x: 5318-5319).

En 1920, Adalberto Tejeda en su figura de gobernador expidió una nueva Ley General de Educación en la que se reiteró que la enseñanza superior estaría a cargo del Departamento Universitario y comprendería la enseñanza técnica, secundaria, la profesional y la de altos estudios. Esto permitió que las escuelas de artes y oficios, las escuelas secundarias, las escuelas para señoritas, agrícolas, industriales y de comercio, los colegios preparatorios, establecimientos artísticos, las escuelas profesionales y la de altos estudios (medicina, enfermeras y parteras, etc.), así como bibliotecas y museos pasarían a formar parte del citado Departamento con sede en la ciudad de Córdoba.

En ese mismo año, Antonio Nava y en calidad de gobernador sustituto nombró como Jefe del Departamento Universitario a Eduardo R. Coronel. Y decretó la creación de la Escuela de Derecho del Estado en la ciudad de Xalapa, cuyo antecedente fue la Escuela Libre de Derecho dependiente del Tribunal Superior de Justicia. Antonio Nava, en este mismo año, decretó el cambio de Poderes del Estado de la ciudad de Córdoba a Xalapa.

Para 1921, una vez que Adalberto Tejeda retomó el poder, nombró como jefe del Departamento Universitario a Leopoldo Kiel. Los continuos conflictos políticos, en particular los contrarrevolucionarios, provocaron que nuevamente cambiara la sede tanto de la Dirección General de Educación como del Departamento Univer-

sitario, estableciéndose provisionalmente en el puerto de Veracruz, y se designara a Rafael Cuervo como jefe del Departamento.

Esta situación de cambios e inestabilidad se debió básicamente a los enfrentamientos que tenían en la entidad los partidarios de Adolfo de la Huerta y la oposición a ellos por parte del gobernador Tejeda con el apoyo de los agraristas. A pesar de los enfrentamientos políticos, militares y sociales, Tejeda promulgó la Ley de Enseñanza de Perfeccionamiento en 1922, donde se especifica que las escuelas especiales tendrán como objeto proporcionar educación y conocimientos técnicos a aquellas personas que se dediquen a alguna industria, arte u oficio; además delimita el máximo de horas a cubrir. Esta es una ley que obliga a patrones o jefes del sector privado a proporcionar educación y conocimientos técnicos a los trabajadores, y en caso de no permitirlo, debían cubrir multas desde 50 a 300 pesos, o incluso se contemplaba la prisión.

Por su parte, los trabajadores también tenían la obligación de asistir, siempre y cuando tuviesen entre 14 y 20 años de edad; estas Escuelas de Perfeccionamiento o especiales también dependían del Departamento Universitario y fueron puntales en el proyecto de radicalización de las relaciones entre el gobernador y los sectores de comerciantes y empresarios.

Para 1924, una vez recuperada la ciudad de Xalapa como capital de la entidad, las condiciones fiscales no ayudaron a que se normalizaran los procesos educativos y se vivió un periodo más de dificultades presupuestales. En el informe que rinde el gobernador Tejeda (correspondiente al periodo del 16 de octubre de 1920 al 16 de septiembre de 1922) hace énfasis en que el Departamento Universitario debió quedar a cargo del director general de educación con el objeto de hacer economías mediante la disminución o supresión de algunos sueldos y procurar la unidad en la sección técnica y la marcha general administrativa del ramo (Blázquez Domínguez, tomo x: 5462-5463). Durante un tiempo, Dionisio Murillo fungió como jefe del Departamento Universitario y a su muerte se nombró a Ángel

Sandoval, quien fue sustituido por Andrés Ochoa en 1925, durante el mandato del gobernador Heriberto Jara Corona.

Durante el régimen Jarista, el ideal de crear la Universidad Veracruzana se expresó a grandes rasgos a través de la revista *Horizonte*; sin embargo, fue durante su gobierno cuando se dieron dificultades y enfrentamientos entre los gobiernos federal, estatal y las empresas petroleras que limitaron sus ideales de reconstrucción de la vida cultural y educativa de la entidad, y convulsionaron las relaciones de las organizaciones laborales, particularmente del magisterio contra el régimen estatal. No obstante, fue también durante su administración cuando se impulsó fuertemente el movimiento cultural estridentista encabezado por Manuel Maples Arce y se diseñó el campus universitario en el entorno de lo que sería la Estridentópolis.

El edificio que albergaría a la Universidad Veracruzana con un estilo de construcción arquitectónica llamado dórico, semejante al del Partenón por ir circundado con 66 columnas de dicho estilo, constaría de 80 aulas, teniendo cada una capacidad para 40 alumnos y podría contar hasta 10 facultades, con sus respectivos departamentos para directores y prefectos de estudios, así como sus servicios sanitarios independientes.

En un futuro, se podría construir otra planta al edificio y albergar en él a los alumnos pensionados de las escuelas Normal y Preparatoria y extraordinariamente a autoridades de instrucción primaria y universitaria. Todavía más, el edificio contendría un teatro con capacidad de mil personas y anexos para el gimnasio y alberca donde se practicaría la educación física, tan modernos y eficientes que pudieran satisfacer al más escrupuloso educador del músculo.

Complementando el conjunto arquitectónico estaba la Ciudad Jardín, cuya erección sería a espaldas del Estadio [...en proceso de construcción...]. El proyecto delimitaba el uso de 30 hectáreas, donde el 25% del total sería para parques y jardines, el

32% para calzadas y el 52% para lotes de casas habitación y un gran hotel. (Corzo, 1995: 132 y 133).

Resulta obvio que la caída del poder del gobierno de Heriberto Jara en 1927 frustró la construcción de la infraestructura de la anhelada Universidad Veracruzana. Como gobernador provisional, el profesor Abel S. Rodríguez, designó como director de educación del Estado a Luis Hidalgo Monroy, quien promovió para calmar el descontento del profesorado el seguro de los maestros integrantes del Departamento Universitario, medida decretada el 10 de septiembre de 1928, disposición de difícil aplicación ya que se vivían las repercusiones de la crisis mundial como las propias del estado tales como aplazamiento de pago de créditos, disminución de las rentas, reminiscencias del movimiento inquilinario y conflictos de trabajadores rurales y urbanos.

Por segunda ocasión, en 1928 tomó posesión como gobernador Adalberto Tejeda, quien designó como jefe del departamento universitario a Genaro Ángeles, a quien le informan en 1929 que la radiodifusora del gobierno y el teatro Lerdo pasarían a formar parte del departamento mencionado. Ambas instancias sirvieron como medio para la difusión de la cultura, de una u otra manera el gobierno de Veracruz y el responsable del Departamento Universitario no fueron ajenos a la lucha que se llevó a cabo por la autonomía en la Universidad Nacional, la cual no sólo se refería al autogobierno, sino también a los alcances de la libertad de cátedra y compromiso social, como si éstas fueran opuestas.

En Veracruz, el poder legislativo optó por reformar la Constitución en favor de las clases laborantes. La educación socialista fue un planteamiento del profesorado veracruzano, destacando las propuestas de Gabriel Lucio y Vicente Lombardo Toledano, quienes de común acuerdo con Tejeda definieron los nuevos propósitos de la educación en otro Congreso Pedagógico, también llamado Comisión Técnico Pedagógica de 1932; esta reforma educativa fue la

bandera que posteriormente se impuso como política pública Cardenista (García y Corzo, volumen III, 1990: 88-89). Los acuerdos consistieron en cambiar las actitudes y mentalidades de las nuevas generaciones, mediante una educación práctico-teórica que posibilitara el establecimiento del socialismo, meta a la que debería llegar con base en los ideales de la Revolución mexicana. Este tipo de educación, ahondaba las diferencias entre el clero y lucha cristera así como de los partidarios de la educación socialista; sus debates fueron en torno a la educación pública, gratuita, laica y autónoma; el tema de la autonomía se dio en la Universidad Nacional en 1929.

Gonzalo Vázquez Vela sustituyó al coronel Tejeda el 1 de diciembre de 1932, quien había fungido como su secretario de gobierno. La situación política se manifestaba incierta por el desplazamiento del tejedismo y el alineamiento de las organizaciones regionales a la política centralista. Vázquez Vela gobernó aproximadamente dos años, pero en ese tiempo las políticas educativas continuaron impulsándose dentro de los lineamientos socialistas heredados, y fue entonces cuando la Escuela Normal Veracruzana contó con un nuevo edificio y se reformó la fracción XLIV del artículo 68° de la Constitución del Estado de fecha 24 de noviembre de 1932, promulgada el 5 de diciembre del mismo año, donde se vuelve a mencionar la creación de la Universidad Veracruzana y los fines que debe cumplir

A fin de formar y difundir la cultura superior, se creará la Universidad Veracruzana, la cual estará al servicio de las clases laborantes; su organización y funcionamiento, se determinarán a lo que estipule la ley ( Hermida, 1994: 150).

En 1936 fue designado como gobernador interino Guillermo Rebolledo, quien renunció en ese mismo año y en su lugar quedó Ignacio Herrera Tejeda; al frente del Departamento Universitario se encontraba Aureliano Azuara, en sustitución de Genaro Ángeles. Durante los interinatos de los gobernadores mencionados, el proce-

so y las decisiones que se venían tomando para el establecimiento de la Universidad quedaron pendientes, toda vez que el país, y en especial Veracruz, estaban confrontando, por un lado, el desplazamiento de Plutarco Elías Calles y lo que representó el maximato frente al cardenismo y, por otro, el asesinato del candidato electo a la gubernatura del estado, Manlio Fabio Altamirano, el día 25 de junio de este mismo año, en la ciudad de México. De tal hecho se culpó a la “mano negra”, cacicazgo encabezado por Manuel Parra.

Miguel Alemán Valdés, que había sido electo senador, apostó por la gubernatura del estado, y se convirtió en el representante del poder Ejecutivo el día 1 de diciembre de 1936. Su régimen se inscribió dentro de la política cardenista y planteó la reorganización de los cuadros políticos, que dieron pauta al civilismo, la modernización (al estilo norteamericano) y la alianza de algunas figuras de la revolución armada con nuevas generaciones de revolucionarios para lograr la demandada unidad nacional frente a los conflictos que derivaron en la expropiación petrolera y posteriormente en la Segunda Guerra Mundial.

A pesar de la situación económica se continuaron creando escuelas primarias, se incrementó el número de espacios educativos para la segunda enseñanza y de bachilleratos, y también se sostuvieron las escuelas dedicadas a las artes y oficios a lo largo y ancho de la entidad, finalmente también se destacó la fundación del Conservatorio Libre de Música y Danza en la ciudad de Xalapa.

#### *Últimas iniciativas y fundación de la Universidad Veracruzana*

Miguel Alemán Valdés solicitó en 1939 licencia como gobernador para incorporarse a la campaña presidencial de Manuel Ávila Camacho. En su lugar, Fernando Casas Alemán fungió como gobernador interino. Si bien las condiciones políticas y los reajustes en el aparato político en los niveles federal y estatal parecerían adversas

para que por fin se fundara la Universidad Veracruzana, correspondió a Fernando Casas Alemán –gobernador constitucional interino del Estado Libre y Soberano de Veracruz– retomar la idea y establecer las normas legislativas que requería el establecimiento de la institución y por ello se promulgó la primera Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana con fecha 15 de julio de 1940. La ley marca en el único artículo transitorio que entraría en vigor a partir de la fecha de su publicación en la *Gaceta Oficial del Estado*, que fue del 10 de marzo de 1942, cuando Jorge Cerdán ya era Gobernador de Veracruz. Este primer ordenamiento jurídico, debe situarse dentro del contexto que para ese entonces vivía el país. De ahí que en los diversos considerandos de ley destacan los referidos a los fines enfocados al progreso del Estado y la Nación; la conservación y desarrollo de la cultura mexicana, y participación en el estudio de problemas sociales dentro del ideal democrático revolucionario. Además el gobierno de la Universidad queda encomendado a los organismos de ella misma –Consejo Universitario, el Rector y las Academias de Profesores y Estudiantes–, y se señala que es indispensable

que, aunque autónoma, la Universidad siga siendo por ahora una institución del Estado, para mejor contribuir, dentro de su propia naturaleza, al perfeccionamiento y logro del progreso social, ya que así el Gobierno contará con la colaboración eficaz de la Universidad en los servicios de la investigación que necesita [...] aunque lo deseable es que la Universidad del Estado de Veracruz cuente en lo futuro con fondos enteramente propios que la hagan independiente desde el punto de vista económico, por lo pronto y todavía por un periodo cuya duración no puede fijarse, tendrá que recibir un subsidio del Gobierno del Estado, aumentado con el concebido por el Gobierno Federal, que será suficiente, cuando menos, para seguir desarrollando actividades que ahora la animan. (Hermida, 1994: 156).

A partir de 1942, diversas situaciones influyeron para que no se lograra en lo inmediato la inauguración de la Máxima Casa de Estudios de Veracruz por la controversia que suscitó la integración del Consejo Universitario ante el aún existente Departamento Universitario, lo cual implicó realizar precisiones jurídicas y negociaciones con los principales involucrados e iniciar la construcción del edificio que albergaría a la Universidad.

Si bien la universidad nacía con los mejores augurios, la asignación de recursos por parte de la federación tomó un tiempo, en tanto se aclaraba la conceptualización de su autogobierno y financiamiento. Entretanto, a decir de Suárez Trujillo, el Grupo Orientación formado de buenas gentes, sin más fines futuristas que el progreso de su estado, con la eficaz, desinteresada, noble colaboración de dignos profesionales metropolitanos, españoles ilustres algunos de ellos, impulsan la Ley 88 (de 2 de diciembre de 1942) que crea el Doctorado Jurídico que augura la liberación de la Escuela de Derecho, dependiente del Tribunal Superior de Justicia. En 1943 se crea el Departamento de Arqueología que se integraría posteriormente a la Facultad de Investigación, señalada como primordial porque permitiría forjar investigadores de nuestro pasado, de nuestras riquezas y de nuestro ser (*Maestro. Revista Mensual de la Escuela Normal Veracruzana*, núm. 8, 1944: 243).

Una nueva formulación pedagógica, se deja entrever durante el gobierno de Cerdán al promulgar la Ley General de Enseñanza núm. 113 (de fecha 30 de diciembre de 1942) en la que se hace énfasis sobre una educación racional y armónica, que utilizando el método científico forme individuos y colectividades para atender las necesidades de la sociedad, la economía y la cultura del país. El estado una vez más se asume como responsable de todo el sistema educativo y aclara que en

particular la Universidad con menos dependencia del Ejecutivo, hasta titularla autónoma, como cuerpo de altos estudios al que

debe encomendarse el desarrollo, afianzamiento y superación de la cultura en el Estado (Hermida, tomo II, vol. 4, 1993: 157-175).

Finalmente, se expidieron dos ordenamientos, uno referido al Estatuto Orgánico de la Universidad del 28 de agosto de 1944 y la del 5 de septiembre de este mismo año, que se ocupa del Patrimonio de la Universidad Veracruzana. Con estas normativas aprobadas por la Legislatura del Estado se cubrieron los requisitos legales para la fundación de la universidad. El Consejo Universitario quedó constituido por el rector Manuel Suárez Trujillo, los Consejeros *exoficio*, los electos representantes de los profesores y de los alumnos de las Facultades de Investigación: Jurídica, de Biología, de Bellas Artes, de la Escuela de Bachilleres y de la Escuela Normal Veracruzana.

Conviene agregar que la universidad reunió por disposiciones legales a todos los colegios de secundaria y preparatoria públicos, las escuelas de artes y oficios, y las que se incorporarían a ella y las de nueva creación para la docencia, la investigación y fomento de la cultura; fue inaugurada el 11 de septiembre de 1944, en el edificio construido ex profeso ubicado en la calle Juárez, a un costado del Colegio Preparatorio de Xalapa. En esta memorable ocasión, el gobernador Cerdán, con una pieza oratoria breve y elocuente, narró la diversidad de vicisitudes que debieron vencerse desde el siglo XIX para cumplir con la promesa de legar a Veracruz “la obra de su máximo anhelo y nuestro mayor y más amoroso empeño”. A su vez, Manuel Suárez Trujillo, primer rector de la Universidad dijo “fui testigo de su germinación, partícipe de su gestación y hoy soy afortunado padrino de su advenimiento.” (*Maestro. Revista Mensual de la Escuela Normal Veracruzana*, núm. 8, 1944: 239-244).

## Bibliografía

- Benítez, Mirna, Carmen, Blázquez Domínguez, Abel Juárez y Gema Lozano y Nathal (1989). *Veracruz, un tiempo para contar... Memoria del primer Seminario de Historia Regional*. México: UV/INAH.
- Bermúdez Gorrochotegui, Gilberto (2001). *Sumaria historia de Xalapa*. Xalapa: Editora de Gobierno del Estado.
- Blázquez Domínguez, Carmen (comp.) (1986). *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores. 1826-1986*, 22 vols. México: Gobierno del Estado de Veracruz.
- y Ricardo Corzo Ramírez (comps.) (1997). *Colección de Leyes y Decretos de Veracruz 1824-1919*, 15 vols., Xalapa: UV.
- Roesch Dietlhen, Federico (1995). *Historia de la medicina en Veracruz*, Xalapa: Sociedad Veracruzana de Historia y Filosofía de la Medicina/UV.
- Ejecutivo del Estado de Veracruz (1913). *Parte relativa al ramo de instrucción Pública periodo 1900 a 1910*. Edición del “Boletín de Instrucción Pública”, México: Imprenta de Fidencio S. Soria.
- Espinosa Torres, María Del Pilar y Martha Moreno Luce (2001) *Los planes de estudio de la Escuela y Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana*, Xalapa: Facultad de Derecho, UV.
- (2007). *Microhistoria de la Facultad de Derecho*, Xalapa: Arana Editores.
- Galván Lafarga, Luz Elena y Oresta López Pérez (2008). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*, México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género/CIESAS/El Colegio de San Luis.
- (2006). *Voces e historias de vida, Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar*, México: DGAIR-SEP.
- García Morales, Soledad y Ricardo Corzo Ramírez (1990). *Sumaria Historia de Veracruz, Porfiriato y Revolución Mexicana. La Reconstrucción 1915-1950*, Colección vol. III, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.

- Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular (1965). *Educadores de Veracruz*, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación.
- Hermida Ruíz, Ángel J. (1994). *Congresos Pedagógicos Veracruzanos*, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- (1994). *Legislación Educativa en Veracruz Ámbito Universitario*, Xalapa: uv.
- Hernández Palacios Aureliano (1988). *Testimonio de la Universidad Veracruzana, Estudios Jurídicos y Políticos*, Xalapa: uv.
- Herrera Moreno, Enrique (1923). *Historia de la Educación Secundaria en el Estado de Veracruz*, Xalapa: Oficina tipográfica del Gobierno del Estado.
- Juárez Martínez, Abel, Gilberto Bermúdez Gorrochotegui y Ricardo Corzo Ramírez (1995). *Las ferias de Xalapa y otros ensayos*, Veracruz: IVEC.
- Maestro. Revista Mensual de la Escuela Normal Veracruzana* (1944). núm. 8.
- Palacios Santillán, Vicente (1987). *Historia Documental de la Legislación Orgánica de la Universidad Veracruzana*, Xalapa: Revista Horizonte/uv.
- Teresinha Bertussi, Guadalupe (2011). *Anuario educativo mexicano visión retrospectiva*, México: Universidad Pedagógica Nacional/ UAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Universidad Veracruzana, (1984). *La Palabra y el Hombre*, Cuadragésimo Aniversario 1944-1984, Xalapa: uv.
- Universidad Veracruzana, *65 años de la Universidad Veracruzana, los Doctorados Honoris Causa en la Etapa de la Autonomía*, Xalapa: uv.
- Zilli Bernardi, Juan (1966). *Reseña Histórica de la Educación Pública en el Estado de Veracruz*, t. 1, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular,
- (1975). *Reseña Histórica de la Educación Pública en el Estado de Veracruz*, II t. (apéndice), Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz. Dirección General de Educación Popular.



NO ERA UN DESIERTO: LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
Y LA EDUCACIÓN RURAL EN EL ESTADO DE VERACRUZ,  
PERIODO POSREVOLUCIONARIO

*Laura Giraudó*<sup>1</sup>

*Introducción*

Con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y el comienzo de la fundación de las escuelas primarias rurales federales en los estados empezó una asombrosa expansión del sistema educativo federal cuyo éxito se evidencia por la importante presencia en el territorio durante los veinte años siguientes; sin embargo, esta situación general esconde profundas diferencias, y es precisamente Veracruz un estado que presentaba una realidad muy distinta a la idea de un “desierto educativo” que aparecía en la retórica de la SEP.

Así que, en el campo veracruzano, los agentes federales de la SEP (directores, inspectores, maestros) se encontraron con un importante sistema de educación estatal que, de hecho, se mantuvo más amplio que el sistema federal.

En estas páginas, analizaremos primero el contexto general del estado de Veracruz y después unos casos emblemáticos, con el objetivo de entender cómo se dio la configuración del grado primario y de una cultura escolar en la interacción, mediada por los actores del campo educativo, entre distintos sistemas.

<sup>1</sup> Escuela de Estudios Hispano-Americanos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (EEHA-CSIC), Sevilla.

### *La Secretaría de Educación Pública frente a la resistencia veracruzana*

El decreto de creación de la SEP fue promulgado el 29 de noviembre de 1921 (Carbó, 1981). La estructura interna incluía las tres secciones del proyecto original presentado por José Vasconcelos —el Departamento Escolar, el Departamento de Bibliotecas y el Departamento de Bellas Artes— con el añadido de otras dos secciones, el Departamento de Educación y Cultura de la Raza Indígena (DECI) y el Departamento de la Campaña Contra el Analfabetismo. Vasconcelos consideraba estos dos últimos organismos como transitorios y, efectivamente, el segundo será suprimido en 1925. En cambio, el DECI no sólo sobrevivió sino que llegó a desempeñar una función fundamental en la política educativa de la SEP, sobre todo con relación a los estados. Debía encargarse de establecer y mantener escuelas especiales para la educación de los indígenas, pero en realidad asumió el control de la mayor parte de las escuelas rurales establecidas en la federación. Esta situación fue reconocida oficialmente en 1925 con la transformación del DECI en Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena (DER) (SEP, 1925).

La nueva Secretaría podía entonces comenzar a configurar un sistema de escuelas federales sobre la base de la reforma constitucional que autorizaba la Federación a ampliar el radio de su acción educativa al territorio nacional. Para ello, era necesario no sólo vencer los obstáculos que oponía la complejidad territorial del país, sino también definir las relaciones de la SEP con los gobiernos estatales, cuestión que no había sido resuelta por la reforma constitucional y tampoco por una legislación específica en los años siguientes. La SEP adoptó entonces dos estrategias principales: en un primer momento, negoció con los estados a fin de lograr acuerdos que facilitaran la extensión de las escuelas federales y el control de las ya existentes;<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Los acuerdos variaban según el tipo de relación establecida entre la federación, cada estado podía asumir la forma de contratos o de convenios llamados de federalización. En general, el contrato establecía una acción conjunta del gobierno federal y del gobierno estatal, pero ambas partes

debido a sus escasos resultados, esta línea política fue pronto dejada de lado, y en buena medida reemplazada por el desarrollo de una organización a nivel estatal que permitiera la multiplicación de escuelas y la creación de un sistema educativo federal mucho más vasto del que podía resultar de una simple absorción de las escuelas locales (estatales y municipales). Esta segunda estrategia fue en general exitosa, pero la expansión federal, en lugar de ser simplemente complementaria a la acción educativa estatal, podía también provocar competencias y conflictos. Ambas estrategias, en todo caso, deben evaluarse en el ámbito local.

En el territorio veracruzano, la primera estrategia fracasó rotundamente. A los pocos meses de la creación de la SEP se firmaron distintos tipos de acuerdos con quince estados, sin embargo no estaba Veracruz entre ellos (SEP, 1923). El estudio preliminar realizado en 1923 no alcanzó ningún resultado concreto y los intentos posteriores tampoco. El estado de Veracruz exhibía una tradición de resistencia a estos proyectos de centralización de la educación, como se deduce de la línea adoptada por sus delegados en los congresos de educación realizados antes y después de la creación de la SEP. Durante el congreso nacional de maestros celebrado en la Ciudad de México en septiembre de 1929, la delegación de Veracruz, integrada por Gabriel Lucio y Manuel C. Tello, fue portavoz de la oposición a la centralización y, junto a las delegaciones de Tamaulipas, Coahuila e Hidalgo, abandonó el congreso tras la lectura de un proyecto de centralización no contemplado en el orden del día (Arnaut, 1999: 183-186).

Gabriel Lucio defendía la soberanía de los estados contra la centralización de los servicios educativos, justificando su rechazo en nombre de los buenos resultados de la educación en “las provincias” (léase “los estados”) y de la atención que las entidades estatales pres-

podían establecer escuelas al margen del acuerdo. El convenio confiaba la supervisión de la acción federal a un funcionario de la SEP dotado de todos los poderes en la orientación de la actividad educativa y en las decisiones sobre los planteles escolares. Sobre esta distinción, Loyo 1998: 117-118.

taban a la educación rural; algo, como veremos más que evidente en el caso de Veracruz. Desde el punto de vista de los representantes de Veracruz, la SEP debía limitarse a una actividad de coordinación, a organizar congresos y a establecer escuelas experimentales, sin que estas tareas escondiesen una aspiración centralizadora (Lucio, 1929).

La asamblea nacional de educación convocada por el secretario Aaron Sáenz Garza al año siguiente, con el objetivo de coordinar y distribuir tareas educativas entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y los municipios estableció que los estados aportarían en el futuro a la educación una cuota no inferior a 40% de su presupuesto y que la federación contribuiría con una inversión de 40 a 200% de la cuota estatal, limitándose a una función auxiliar.

A fin de soslayar los conflictos que se generaban al establecer las escuelas rurales federales se aprobó que la federación se encargaría de las zonas más difíciles, es decir las áreas rurales y menos pobladas, dejando a los gobiernos estatales el control de las escuelas de las cabeceras de municipios, de las ciudades y de los núcleos con más de mil habitantes. Se contempló además la creación de un sistema recíproco de inspecciones mediante un acuerdo entre inspectores federales y estatales (SEP, 1930: VI-VII y LVIII; Arnaut, 1999: 178-182). Sin embargo, en los hechos, el interés de la federación por las zonas rurales no evitaba necesariamente los roces de competencia con las autoridades estatales, sobre todo en aquellos estados en los que ya se había desplegado una gran actividad en la educación rural, como era precisamente el caso de Veracruz.

En 1935, después de haber sido aprobada la reforma del artículo tercero de la Constitución, la SEP propuso al gobierno de Veracruz un nuevo proyecto de acuerdo. El contexto jurídico había cambiado, no sólo por la introducción de la educación socialista, sino también por las modificaciones en el aspecto de la coordinación de las actividades educativas y la distribución de los costos entre la federación, los estados y los municipios: se otorgaba al congreso federal la facultad de promulgar leyes destinadas a distribuir la función social edu-

cativa entre la federación, los estados y los ayuntamientos, además de fijar los montos para financiar las actividades correspondientes.

Por otro lado, las entidades conservaban la facultad de legislar en materia educativa al interior de su jurisdicción, y por consiguiente no se eliminaba la doble estructura introducida con la reforma de 1921. En este contexto, la SEP inauguró una nueva serie de acuerdos, que en algunos casos le permitieron obtener el control técnico, administrativo y económico de los sistemas estatales. Sin embargo, el proyecto de acuerdo con el estado de Veracruz nuevamente encontró una tenaz oposición por parte del gobierno estatal. El escrito del entonces gobernador, Gonzalo Vázquez Vela, que el encargado de la SEP Aureliano Esquivel envió de forma urgente y privada al secretario de educación Ignacio García Téllez, no dejaba margen de duda sobre su posición.<sup>3</sup> Según Vázquez Vela, la firma del acuerdo implicaría la pérdida, por parte del gobierno, de toda injerencia en la gestión técnica y administrativa de las escuelas que financiaba, terminaría desapareciendo la dirección estatal de educación y con ésta la actividad desarrollada en el campo educativo. El gobernador recordaba que Veracruz era un caso especial: además de haber consolidado un programa educativo imitado por otros estados y apreciado por la misma SEP, destinaba a la educación 45% de su presupuesto (aporte superior a lo establecido por la asamblea de 1930) y había incluso anticipado a nivel estatal la introducción de la educación socialista, luego “aceptada” por el gobierno federal.<sup>4</sup> Es decir, Vázquez Vela consideraba que el acuerdo no aportaría ventaja alguna y por ello rechazaba la propuesta del gobierno federal, pero al mismo

<sup>3</sup> Escrito de Gonzalo Vázquez Vela, gobernador del estado de Veracruz, del 9 de abril de 1935, “Puntos de vista sobre el convenio que la Secretaría de Educación Pública propone al gobierno del estado de Veracruz, para federalizar las escuelas de la entidad”, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Departamento de Escuelas Rurales (DER), Dirección de Educación Federal (DEF), Estado de Veracruz, caja 1393/254, exp. 254/7, ff. 2-4.

<sup>4</sup> En septiembre de 1931, el gobernador Adalberto Tejeda convocó un congreso pedagógico que aprobó la educación socialista y en noviembre del mismo año se modificó en tal sentido la constitución estatal (Tejeda, 1932; Chaín, 1990; Hermida, 1994).

tiempo reconocía la necesidad de colaborar con las autoridades federales para coordinar la subdivisión del territorio en zonas escolares, fijar el calendario, unificar la acción estatal y federal para resolver conflictos y problemas relativos a los maestros y adoptar un mismo programa, que sería el programa ya establecido por Veracruz. Al comunicar al secretario la posición del gobernador, Aureliano Esquivel observaba que, aun reconociendo el innegable progreso alcanzado por Veracruz, había una gran distancia entre los objetivos teóricos del gobierno estatal y la situación real de las escuelas; sugería invitar urgentemente al gobernador a una reunión para explicarle la necesidad del acuerdo y frenar un eventual movimiento de protesta de los maestros estatales que se oponían al acuerdo.<sup>5</sup> Sin embargo, el proyecto no tuvo éxito y el contrato entre el gobierno federal y el estado de Veracruz no se firmó.

#### *Entre proyecto federal y realidad estatal*

En Veracruz el fracaso de los intentos de acuerdo es especialmente llamativo, pero en general la firma de contratos y convenios con los gobiernos estatales fue bastante ineficiente en relación a los objetivos planteados y, de hecho, la expansión del sistema educativo federal se realizaría a partir de la configuración de una organización periférica, cuya creación empezaría en 1925. En pocos años la situación cambiaría radicalmente. En 1922, a un año de la creación de la SEP, las escuelas rurales federales en todo el territorio eran pocos centenares, resultado del trabajo del DECI y, en concreto, de los primeros “maestros misioneros”.

En 1926 ya sumaban dos mil seiscientos, en 1928 más de cuatro mil y en 1940 superarían las doce mil (SEP, 1927: 312; SEP, 1930: 762-765;

<sup>5</sup> Aureliano Esquivel al secretario Ignacio García Téllez el 10 de abril de 1935, AHSEP, DER, DEF, Estado de Veracruz, caja 1393/254, exp. 254/7, ff. 5-10.

SEN, 1942: 342-355). Aunque hay que evaluar con cautela los datos oficiales sobre el establecimiento de las escuelas —entre otras cosas, la existencia de las escuelas era a menudo efímera, con continuas fundaciones, cierres y reaperturas que complican el análisis de los datos estadísticos— no cabe duda sobre las dimensiones de esta expansión.

En el caso concreto de Veracruz, sin embargo, hay que matizar esta afirmación, ya que nos encontramos con un importante sistema de educación estatal, no sólo en el ámbito urbano, sino también en las aéreas rurales. En buena medida, éste se había consolidado durante el gobierno de Adalberto Tejeda, gobernador desde 1920 gracias a la alianza y la protección de los revolucionarios victoriosos. Tejeda consiguió ampliar y consolidar su poder, poniendo las bases para una política independiente y radical que lo llevó incluso a enfrentamientos con el gobierno federal (Fowler, 1980; Domínguez, 1986; Ginzberg, 1998). Cuando inspectores y maestros empezaron a fundar escuelas federales, entonces, se encontraron con una importante presencia estatal. De hecho, incluso después de 1925, el número de las escuelas federales en las aéreas rurales siguió siendo inferior al de las escuelas estatales. En 1922 apenas superaban la decena y al año siguiente alcanzarían 44, mientras que el gobierno estatal había fundado en el mismo territorio un total de 671 escuelas rurales (SEP, 1922; SEP, 1923: 500).

Unos años más tarde, en 1926, la diferencia seguía siendo grande, si bien la federación conseguía doblar el número de sus escuelas (SEP, 1927: 312, 351-353), mientras que el estado mantenía casi la misma situación (Jara, 1986 [1926]). Es decir, en 1926 la situación de las escuelas rurales estatales se había en realidad estancado y en los años siguientes crecería de forma más moderada (Tejeda, 1986 [1931]; Rebolledo, 1986 [1936]), pero el sistema federal seguía siendo en comparación todavía muy reducido.

El aparato periférico de la SEP estaba constituido por las direcciones de educación federal con sede en las capitales estatales, y sus figuras claves eran el director, con tareas de coordinación, y los ins-

pectores, encargados de las actividades en cada una de las zonas escolares de cada estado. Los directores de educación federal eran los representantes de la SEP en los estados, generalmente se trataba de maestros diplomados con varios años de servicio como el director de escuelas oficiales, pero la SEP podía también entregar la dirección a personas que no poseían el diploma de magisterio, si se consideraba que sus cualidades intelectuales y morales no lo hacían necesario. El recorrido de las direcciones de educación federales y las funciones concretas de los directores son difíciles de reconstruir y de interpretar no sólo por lo fragmentario de la documentación, sino también por los frecuentes traslados que quizás estaban dirigidos a evitar un arraigo excesivo en el ámbito local que pudiera frustrar o limitar el control del territorio por parte del poder federal.

Por su parte, los inspectores (inicialmente denominados “inspectores instructores”) respondían sobre el funcionamiento técnico y administrativo de las escuelas de la zona escolar a su cargo. Debían poseer los mismos requisitos que los directores, además de cualidades físicas y antecedentes de moralidad y buena conducta, y asumían tanto las funciones de instructores y consejeros del maestro como las de “promotores del progreso” de la zona escolar (Puig, 1928, tomo I: 8-10; SEP 1934: 35). Los directores debían convocar periódicamente a los inspectores para elaborar nuevos planes de trabajo y evaluar sus actividades, mientras éstos, a su vez, convocaban a los maestros con el mismo fin. Al igual que para los directores de educación federal, no existía oficialmente para los inspectores un criterio específico de selección o una explícita carrera funcional.

En muchos casos, el cargo era asumido por los “maestros misioneros” quienes desde finales de 1921 fueron enviados al campo mexicano para establecer las primeras escuelas y seleccionar a los maestros, por lo que se daba también una continuidad en las tareas y responsabilidades. Las primeras disposiciones insistían en la necesidad de evitar un excesivo trabajo de escritorio y de anteponerle

un conocimiento directo de las escuelas, visitándolas periódicamente, entablando relaciones y organizando reuniones con los vecinos (Puig, 1928: 69-70; SEP, 1926b: 211).

El territorio asignado a cada inspector era, sin embargo, muy extenso y a menudo difícil de recorrer a causa de las condiciones de viabilidad, lo que no permitía visitas regulares y frecuentes a las escuelas. Esto contribuyó a que la SEP construyera una imagen heroica de los inspectores federales: “Estos abnegados maestros no pueden hacer pie en su hogar; se ven precisados a viajar sin descanso, en tren o en coche, los más afortunados; pero las más de las veces hacen largas caminatas a caballo o a lomo de mula a través de intrincadas sierras y en no pocas ocasiones tienen que efectuar largos y penosos recorridos a pie. Sin hipérbole podemos asegurar que son los Inspectores Instructores quienes hacen sentir en todos los confines de la República los altos ideales de la Secretaría, desafiando múltiples peligros y venciendo mil obstáculos” (SEP, 1927: 173).

Veracruz, con un territorio de 71 896 km<sup>2</sup>, fue dividido en 1926 en tan sólo cinco zonas escolares, cada una encargada a un inspector.<sup>6</sup> Recordamos que la SEP había establecido en el estado unas cien escuelas federales. En 1934, las zonas escolares duplicaron su número así como los inspectores, pero las escuelas rurales federales se habían cuadruplicado. El director de educación federal, Ezequiel Julio Delgadillo, afirmaba que no conocía la ubicación exacta de algunas escuelas y de otras ni siquiera el nombre del pueblo, aunque podía asegurar que se encontraban en el territorio de las zonas escolares correspondientes.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Las zonas escolares eran Tantoyuca, Tuxpan, Altotonga, Orizaba y Acayucan. Los inspectores, en el mismo orden, eran Antonio Villalón, Marcelo Chávez, Ruperto Sánchez, Ernesto Porte-Petit y José María López. “Informe sobre las escuelas rurales en el Estado de Veracruz del 15 de enero de 1926”, en AHSEP, DER, Estado de Veracruz, caja 826, ff. 309-315.

<sup>7</sup> Las zonas escolares eran Tantoyuca, Chicontepec, Huayacocotla, Tuxpan, Misantla, Xalapa, Veracruz, Orizaba, Los Tuxtlas y Acayucan. Los inspectores, en el mismo orden, eran Alberto J. Arguello, Gonzalo N. Ramírez, Tirso García, Jesús Delgado, Francisco Amezcua, Carlos A. Mercado, Serafín Sánchez, J. Melquiades Vergara, Jesús Brambilla Oliva y Manuel Malpica. “Informe

Los informes de los directores se referían con frecuencia a las dificultades de viabilidad y al escaso conocimiento del territorio. El director Matías López escribía con relación a su visita a la zona escolar de Huayacocotla:

El viaje de Zontecomatlán para Huayacocotla lo hice solo, acompañado de una guía. La situación de este camino de herradura es pésima por la gran cantidad de atascaderos y pasos peligrosos en bancos cruzados en donde no caben con libertad las patas de la bestia [...] Ojalá y que como ya lo sugerí a usted [al Secretario] personalmente, la Secretaría de Educación pidiera a la de Comunicaciones que fijara su atención en estos caminos de herradura que son los verdaderamente transitados por la gente pobre y de trabajo, ya que las carreteras sólo las utilizan los adinerados y los turistas.<sup>8</sup>

Más allá de los obstáculos materiales, el principal problema que tenían que enfrentar los primeros inspectores fue la relación con los poderes estatales y locales. Si bien la retórica de la SEP describía una situación de “casi desierto educativo” en los estados, la intervención federal penetraba de hecho, y no sólo en Veracruz pero aquí en mayor medida, en un campo en el que ya actuaban las autoridades estatales y municipales. Podía tratarse no sólo de un proyecto educativo, sino de programas políticos, económicos y sociales levantados como alternativas revolucionarias a aquellos que venían del gobierno central, como es precisamente el caso de Tejeda en Veracruz. Sin embargo, la falta de un acuerdo entre los dos sistemas educativos no implicaba necesariamente dificultades en las relaciones entre los funcionarios de uno u otro sistema. El hecho de que los primeros

sobre las escuelas rurales en el Estado de Veracruz del 10 de febrero de 1934”, en AHSEP, DER, Estado de Veracruz, caja 1095, s.f.

<sup>8</sup> Informe del 5 de marzo de 1934, en AHSEP, DEF, Estado de Veracruz, Informes Visitas Inspección, caja 1985, f. 5.

inspectores federales fueran “enviados” desde la capital federal no impedía, claro está, que contaran con precedentes vinculaciones a nivel local y tampoco que pudieran adquirir, en el curso de los años, una influencia política no del todo bien vista por la Secretaría de Educación.

El primer director de educación federal en Veracruz fue en 1925 Eliezer Oliver, a quien uno de sus sucesores definirá como un “joven convencido de las nuevas prácticas escolares, lleno de entusiasmo por la santa causa de la educación popular”.<sup>9</sup> Oliver reorganizó las escuelas que habían sido fundadas desde 1922 por el DECI y tuvo (por lo que sabemos gracias a la información de varios inspectores, estatales y federales) buenas relaciones con el sistema estatal. En 1927 fue sustituido por Cayetano Rodríguez Beltrán, maestro y escritor, que al contrario “hizo de la Dirección de Educación una oficina de trámite” y terminó enfrentado al gobierno estatal, que le negó todo tipo de colaboración.<sup>10</sup>

En cambio, Gonzalo Mota, director en 1928, afirmaba contar con el apoyo del gobierno estatal, de la dirección estatal de educación, de las autoridades municipales y de los sindicatos obreros y campesinos. Al año siguiente, el nuevo director, Erasto Valle, organizó un encuentro con los maestros federales y estatales “para unificar nuestro criterio en lo que toca a la escuela moderna” y, tanto por el hecho mismo de que este evento ocurriera como por sus resultados, parecía haber buena colaboración entre ambos sectores.<sup>11</sup>

Por otra parte, para dar un ejemplo concreto de lo que se afirmó acerca del temor de la SEP de que los maestros, inspectores y directores tuvieran arraigos e intereses locales, en mayo de 1927, durante una

<sup>9</sup> El director de educación federal Gonzalo Mota al Departamento de Escuelas Rurales el 4 de agosto de 1928, en AHSEP, DER, Estado de Veracruz, Caja 951. El nombre de Eliezer Oliver también aparece en el “Directorio de las personas a cuyo cargo está la Dirección de Educación Federal en los Estados y Territorios”, enero de 1926, Dirección de Estadística Especial, en SEP, 1926a: 447.

<sup>10</sup> Gonzalo Mota al Departamento de Escuelas Rurales el 4 de agosto de 1928, en AHSEP, DER, Estado de Veracruz, caja 951.

<sup>11</sup> “Informe General de labores”, Erasto Valle al Departamento de Escuelas Rurales el 4 de septiembre de 1929, en AHSEP, DEF, DER, Estado de Veracruz, caja 1209, f. 10.

“misión cultural” en el estado de Veracruz, surgió un conflicto entre el encargado de la misión, Javier Uranga, y el inspector federal de la zona, José María López. A este problema se refería Javier Uranga en un informe en el que proponía el traslado del inspector y su reemplazo por alguien que “no representara intereses locales” –consideraba que ésta era una medida necesaria para que la misión no se resolviera en un fracaso– sugiriendo, además, que en general podría ser conveniente efectuar una rotación de los inspectores federales.<sup>12</sup> El inspector López fue trasladado a la zona de Teziutlán, en el estado de Puebla, a pesar de su carta de protesta al Departamento de Escuelas Rurales.<sup>13</sup>

Las relaciones entre las direcciones de educación federal y la SEP (mejor dicho el Departamento de Escuelas Rurales de la SEP), entre todos los agentes federales (directores, inspectores, maestros) y las autoridades estatales, así como en general entre los funcionarios y empleados de uno u otro sistema, dependían así, en ausencia de un marco general que las definiera, de múltiples factores que condicionaban su desempeño.

A pesar de ello, el conjunto de estos elementos nos permite enunciar por lo menos dos consideraciones de carácter general. En primer lugar, las direcciones de educación federal fueron el instrumento usado por la SEP para extender su acción en los estados, tal como demuestra la expansión cuantitativa de las escuelas rurales federales, que será cada vez más acelerada a partir de la segunda mitad de los años veinte (con la matización necesaria en el caso de Veracruz); en segundo lugar, sin embargo, la acción concreta de los directores y de los inspectores se encontraba limitada (o favorecida) por factores materiales y por situaciones específicas que desde el centro no se podían prever ni mucho menos resolver.

<sup>12</sup> “Informe sobre los problemas sociales y económicos de Acayucan, Ver.,” enviado por Javier Uranga a Rafael Ramírez el 17 de mayo de 1927, AHSEP, Misiones Culturales (MC), Institutos Sociales (IS), caja 25, exp. 3, f. 77.

<sup>13</sup> El inspector José María López a Rafael Ramírez el 26 de octubre de 1927, en AHSEP, MC, IS, caja 25, exp. 4, ff. 139-140.

En segundo lugar, la ausencia de un criterio uniforme de selección de los directores e inspectores, además del eventual arraigo que tenían en el medio local, eran factores que podían favorecer la formación o la incrustación de poderes e influencias locales que la SEP tendía a contrastar para no perder aquel control del territorio que estos mismos agentes federales, los directores e inspectores, hubieran tenido, al contrario, qué favorecer y consolidar.

#### *Hablando de los actores: un inspector y un maestro entre los dos sistemas*

Los recorridos de dos actores veracruzanos nos pueden ayudar a ilustrar cómo se dieron en las prácticas locales las relaciones entre los dos sistemas educativos.

Se ha recordado que muchos de los primeros inspectores federales ya habían trabajado como maestros misioneros; es el caso, por ejemplo, de Manuel Malpica Mortera, maestro misionero en la región de Acayucan. Malpica también había trabajado, en los años 1915-1916, como inspector estatal; a su llegada a Acayucan en diciembre de 1921, esta vez como empleado federal, el gobernador Adalberto Tejeda y el inspector estatal de la zona le ofrecieron su colaboración.<sup>14</sup> De hecho, Malpica informaba sus actividades también a las autoridades estatales y no sólo a las federales, y llegó a sugerir reformas con respecto a las escuelas estatales existentes.

En uno de sus informes, consideraba que en el caso de Acayucan había sido la revolución lo que llegó a ocasionar la decadencia de las escuelas (las estatales), cuyo nivel anteriormente era bueno.<sup>15</sup> En cuanto a la SEP, Malpica debía proponer las localidades

<sup>14</sup> Archivo Histórico de la Dirección General de Educación Popular (AHDGEP), Año de 1918, Letra M, exp. 250, “Inspector Malpica Mortera Manuel”, y AHSEP, DER, Estado de Veracruz, caja 1600/975, exp. 5.

<sup>15</sup> Malpica al director general de educación (estatal), el 29 de diciembre de 1921, en AHDGEP, Año de 1918, Letra M, exp. 250, fs. 6-7.

en las cuales fundar escuelas rurales federales: de acuerdo con el criterio general, debía tratarse de congregaciones y rancherías, localidades menores y aisladas, en lugar de cabeceras, para cumplir con el principal objetivo de la SEP, o sea, cubrir aquellas zonas donde supuestamente no había escuelas. Este criterio, además, era útil para evitar conflictos con los gobiernos estatales, puesto que éstos solían fundar y mantener escuelas prevalentemente en el ámbito urbano o en las cabeceras municipales. Pero, como ya sabemos, no era el caso de Veracruz.

Malpica propuso establecer 23 escuelas rurales en localidades pertenecientes a los municipios de Acayucan, Sayula, Oluta y San Juan Evangelista, y seleccionó a los maestros que se iban a encargar de ellas.<sup>16</sup> Pero también propuso (en contra del criterio general arriba enunciado) establecer dos escuelas primarias en el pueblo de Sayula, cabecera del municipio del mismo nombre, y que según los cálculos del inspector tenía una población escolar de más de 300 alumnos (de una población total de 2500 habitantes). Del informe enviado por Malpica a la SEP podemos deducir (si bien no aparece explícitamente) un proceso de negociación con los vecinos que influyó en la propuesta enviada por el inspector. Obtuvo el compromiso del ayuntamiento a proporcionar los locales que provisoriamente ocuparía la escuela y a construir posteriormente los edificios escolares respetando las necesidades de los alumnos y las normas higiénicas dictadas por la SEP. También consiguió el compromiso de los vecinos y algunos de ellos firmaron el acta de la reunión.<sup>17</sup> Esto indicaba que no se trataba de una genérica disposición favorable a la escuela, sino de un compromiso concreto –sancionado por

<sup>16</sup> AHSEP, Departamento de Educación y Cultura Indígena (en adelante DECI), caja 680/18, exp. 62 y Caja 681/19, Exp. 1-21; “Lista de las congregaciones del ex-cantón de Acayucan donde se establecerán escuelas rurales por cuenta de la federación”, 01/01/1922, y “Lista de las Escuelas Rurales que la SEP Federal establecerá en el ex-Cantón de Acayucan, Estado de Veracruz”, 08/02/1922, en AHDGEP, Año de 1918, Letra M, exp. 250, f. 10 y f. 21.

<sup>17</sup> Malpica al DECI el 31 de marzo de 1922 y acta firmada por algunos vecinos el 30 de marzo de 1922, AHSEP, DECI, Caja 680/18, exp. 63, ff. 7-9.

un acta escrita— para la construcción del edificio escolar y la casa de los maestros y para garantizar el funcionamiento del plantel.

La información que tenemos nos indica que todo ello se obtuvo gracias a la disponibilidad de Malpica en escuchar y aceptar las solicitudes de los padres de familia, a pesar de que dos de ellas iban en contra de la política educativa federal. Por un lado, como se ha dicho, prometió la fundación de escuelas en una cabecera municipal y, por otro lado (más relevante aún), prometió el establecimiento no de una, sino de dos escuelas federales, una para niños y otra para niñas, cuando un aspecto crucial del proyecto de transformación de la población rural de la SEP era al contrario la creación de escuelas mixtas. Malpica no justificaba explícitamente la necesidad de dos escuelas, pero afirmaba que desde hacía muchos años no existía en el pueblo una escuela de niñas y que el plantel masculino sostenido por el gobierno estatal funcionaba de manera irregular.

Si bien en el discurso de la SEP se interpretaba que la oposición o la resistencia a la educación de las niñas era consecuencia directa de la voluntad de los vecinos de mantener los roles tradicionales, también hay que considerar las características del sistema escolar estatal. En el estado de Veracruz, de hecho, las escuelas rurales eran generalmente mixtas, a diferencia de las escuelas urbanas y de las cabeceras municipales. El hecho de que los habitantes de una cabecera pidieran escuelas separadas podía indicar no sólo una oposición a la educación mixta sino un deseo de emulación de la educación urbana, considerada de mejor calidad.

Finalmente, quien no pudo cumplir su promesa acerca del establecimiento de las escuelas fue el inspector, debido a que la SEP rechazó su solicitud. Al año siguiente, fue el estado de Veracruz quien estableció una escuela de niñas en Sayula<sup>18</sup> y, en los años treinta,

<sup>18</sup> La escuela femenina estatal fue fundada tras solicitud del diputado Aurelio Pavón Flores. El gobernador de Veracruz al director general de educación el 3 de marzo de 1923 y el 18 de mayo de 1923; el director general de educación al gobernador el 23 de mayo de 1923, en AHDGEP, año de 1923, Sección Bajas, Letra P, Diputados, Pavón Flores Aurelio.



las escuelas de niños y de niñas de dicha región fueron reunidas en la escuela rural mixta del estado Benito Juárez y en 1938 empezaron los cursos nocturnos para adultos.<sup>19</sup> El plantel escolar federal no se crearía hasta 1950, durante la misión cultural que se realizó en el pueblo desde 1948 hasta 1951 (Giraudó, 2001).

En 1923, debido a la falta de comunicación con la SEP por la rebelión delahuertista, Malpica solicitó su incorporación al sistema estatal. En 1924 fue director de la escuela estatal para niños de San Juan Evangelista (Acayucan) y, de 1925 a 1929, inspector estatal en la zona de Acayucan, trasladándose después a la zona de Los Tuxtlas. En los años treinta volvió a trabajar como inspector por el sistema federal, en esa misma zona.<sup>20</sup>

El segundo actor que nos puede ayudar a entender el funcionamiento concreto de los dos sistemas educativos es el maestro Juan F. González; director de la escuela primaria masculina estatal de Sayula de agosto de 1924 a diciembre del 1925, fue seleccionado para estudiar en la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México y volvió posteriormente, en 1927, a trabajar en la misma zona del sur del estado de Veracruz como maestro federal (Giraudó, 2007).

En el momento en el cual Juan F. González empezó su primer trabajo como maestro estatal –uno de los tantos maestros empíricos, o sea, sin estudios magisteriales– en Sayula existían dos escuelas (acababa de establecerse la escuela femenina en 1923) y el pueblo había sufrido enfrentamientos armados, divisiones y epidemias; al parecer no tuvo problemas en la relación con los habitantes, pero sí conflictos con las autoridades municipales, expresión de la difícil situación que atravesaba la región y, al mismo tiempo, de los problemas que tuvo que enfrentar como muchos otros maestros.

A pesar de tener el apoyo del inspector de la zona, José María López, el presidente municipal de Sayula lo acusó de militar en el

<sup>19</sup> El director Daniel Vargas al director general de educación el 15 de diciembre de 1938, en AHDGEP, Año de 1928, Letra V, exp. 4223, f. 127.

<sup>20</sup> AHDGEP, Año de 1918, Letra M, Exp. 250 y AHSEP, DER, Veracruz, caja 1600/975, exp. 5.

movimiento huertista, y como tal, culpable del delito de rebelión, y, más tarde, de no tener los requisitos legales para poder ejercer, ya que no hablaba castellano y se dirigía a los alumnos en popoluca; era menor y además profesaba la religión católica.<sup>21</sup> Las acusaciones del presidente municipal no fueron tomadas en cuenta por las autoridades escolares, a pesar de que era cierto que el maestro era menor y que utilizaba el popoluca en sus clases.

El director general de educación defendió al maestro y también lo hicieron, en dos ocasiones, los vecinos: lo consideraban “un buen Profesor” que iba a encaminar a la niñez “hacia el sendero de la ilustración, y quizá en lo futuro, el progreso y engrandecimiento de nuestro querido terruño” y, además, acusaban a su vez al presidente municipal de no preocuparse por la instrucción y el progreso del pueblo con el fin de mantener sumisos a los habitantes.<sup>22</sup> Debido a la oposición del presidente municipal, el maestro no pudo presentar su protesta de ley y tuvo que abrir la escuela de manera provisional en una casa particular, a falta de la entrega del edificio escolar; además, unos meses más tarde, el presidente municipal acusó nuevamente al maestro, esta vez “de estar borracho”.<sup>23</sup> Si bien la averiguación llevada a cabo por el nuevo inspector de la zona, Manuel Malpica, probó la falsedad de esta nueva acusación,<sup>24</sup> fue solo el cambio en la administración municipal lo que permitió al maestro González seguir en su trabajo

<sup>21</sup> González al director general de educación Rafael Valenzuela el 31 de julio de 1924 (presentando las cartas de referencias); el presidente municipal de Sayula, Crescencio Ambrosio, al director general de educación el 10 de agosto de 1924 y el inspector al director general de educación el 15 de octubre de 1924, en AHDGEP, Año de 1924, Letra G, exp. 2708.

<sup>22</sup> Rafael Valenzuela a Crescencio Ambrosio el 20 de agosto de 1924; vecinos de Sayula al director general de educación el 30 de julio de 1924 y vecinos de Sayula a Rafael Valenzuela el 12 de agosto de 1924 en AHDGEP, año 1924, Letra G. exp. 2708.

<sup>23</sup> El inspector Manuel A. Martínez a Rafael Valenzuela el 13 de septiembre de 1924; Rafael Valenzuela a Crescencio Ambrosio y a Juan F. González el 18 de septiembre de 1924, Crescencio Ambrosio a Rafael Valenzuela el 21 de enero de 1925, en AHDGEP, Año de 1924, Letra G, exp. 2708.

<sup>24</sup> Malpica al director general de educación el 11 de febrero de 1925, en AHDGEP, Año de 1924, Letra G, exp. 2708.

hasta diciembre de 1925 cuando, como se mencionó, presentó su renuncia para ir a la ciudad de México.<sup>25</sup>

Durante sus estudios, González destacó por su determinación y dedicación, algo que le valió el apoyo del director de la Casa del Estudiante Indígena, Enrique Corona, cuando fue nombrado maestro rural federal por la Dirección de Educación Federal del Estado de Veracruz y se le encargó la escuela de Cuilonia, Sotetapan. Corona asignaba gran importancia simbólica al éxito de su trabajo: se trataba del primer exalumno de la Casa ejerciendo el magisterio, de alguna manera podía considerarse la prueba de que el proyecto del internado era exitoso, que los indígenas allí formados volvían a sus comunidades de origen y desempeñaban el papel de “transmisores de cultura con los de su raza”.<sup>26</sup> En tal sentido, hacía referencia a González en sus informes.<sup>27</sup> Además, sus compañeros de estudio le consideraban un ejemplo a seguir y estaban pendientes de lo que le ocurría. Entre el maestro González y el director de la Casa se desarrolló un interesante intercambio epistolar, fundado en la confianza y en el aprecio mutuo: el maestro informaba a Corona de las dificultades que encontraba y Corona le apoyaba intercediendo con el Departamento de Escuelas Rurales. Gracias a este intercambio sabemos de los intentos fallidos de González por ser trasladado a su lugar de origen, Sayula, o en su defecto a alguna de las localidades cercanas donde existiera una escuela rural federal. La decepción y frustración no parecieron afectar su dedicación a cumplir la misión que se le había confiado en los lugares donde fue asignado (Sotetapan y Cuilonia en la Sierra de Sotetapan, Minatitlán, Las Lomas, en el municipio de Jaltipán de

<sup>25</sup> González al Prof. A. Pérez y Soto, director general de educación, el 31 de diciembre de 1925 y el inspector Malpica al mismo director, el 13 de enero de 1926, confirmando que González presentó su renuncia en virtud de haber sido comisionado por la SEP para hacer sus estudios en el Internado Nacional del Indio, en AHSGEP, Año de 1924, Letra G, exp. 2708, s.f.

<sup>26</sup> Corona al DER el 4 de julio de 1927, en AHSEP, DER, Subserie Personal, caja 19, exp. 111, f. 14.

<sup>27</sup> Informe de Corona con fecha 18 de enero de 1929, en AHSEP, DER, Estado de México, caja 6214, exp. 24, f. 3.

Morelos, y Caravaca, en la zona de San Andrés Tuxtla) lo que le valió varias felicitaciones por parte de la SEP.<sup>28</sup>

Llama la atención que el maestro mencionara sus dificultades con el idioma (hablaba el mixe-popoluca de Sayula, al parecer distinto del zoque-popoluca que se hablaba en la Sierra de Sotetapan) y en las relaciones con algunos de sus colegas que no estaban dispuestos a trabajar con indígenas. Esto confirma que usaba el popoluca en su trabajo, en coherencia con lo que había aprendido en la Casa del Estudiante Indígena, pero en contradicción con la política lingüística de la SEP de castellanización directa.

Otro elemento interesante es la insistencia del maestro en querer regresar a su pueblo, Sayula, como maestro federal, porque consideraba que la escuela federal era la que mejor y con más eficacia podía difundir una “nueva enseñanza” contrapuesta a la “vieja enseñanza” que según sus palabras, actuaba de la misma manera que los señores de sotana, padrecitos y dizque hasta dioses de la tierra, quienes todo lo decían con prédicas y argumentos y del que nunca lo demostraron con el ejemplo personal. Al contrario, la que llamaba “nueva enseñanza” tenía el poder de transformar a hombres esclavos, egoístas y vagos en hombres libres, trabajadores y amantes del progreso, capaces de ser ejemplo para las futuras generaciones.

Solicitaba así la ayuda de Corona para conseguir su traslado y fundar una escuela federal en Sayula (como ya había sugerido años antes el inspector Malpica), poniendo en práctica las enseñanzas recibidas.<sup>29</sup> En febrero de 1931, el maestro González renunció a su cargo para volver a la Casa del Estudiante Indígena y conseguir el diploma de maestro rural. Por su correspondencia con Enrique Corona, sabemos que,

<sup>28</sup> Las cartas entre González y Corona y entre ambos y el DER (durante los años de 1927 a 1930) se encuentran en AHSEP, DER, Subserie Personal, Caja 19, Exp. 111; AHSEP, DER, Estado de México, caja 6214, exp. 24 y AHSEP, DGEPEP, ERF, Estado de Veracruz, caja 8846, exp. 10. Las felicitaciones se encuentran en AHSEP, DGEPEP, ERF, Estado de Veracruz, caja 8846, exp. 10.

<sup>29</sup> González a Corona el 15 de diciembre de 1927, en AHSEP, DER, Subserie Personal, caja 19, exp. 111, ff. 25-27.

una vez titulado, siguió pidiendo su traslado para alguna localidad cerca de Sayula, una vez más sin resultado.<sup>30</sup>

### *Conclusiones*

Los recorridos de estos dos personajes nos ofrecen algunos indicios para reflexionar sobre la realidad que encontraban los actores en el desempeño de su actividad educativa y sobre cómo esta realidad pudo influir en el establecimiento y desarrollo de las escuelas rurales federales, considerando que en el mismo espacio coexistían otros sistemas educativos, principalmente el estatal, pero también el municipal o el particular, a pesar de que no pudimos ocuparnos aquí de estos dos últimos.

En primer lugar, debemos insistir en que, en el estado de Veracruz, la SEP encontró un sistema de educación estatal bien establecido incluso en el campo, por lo tanto sus “agentes federales” no iban a fundar escuelas en un “desierto educativo”, sino más bien en un espacio con una tradición y una práctica escolar con la cual debían confrontarse. En consecuencia, el éxito (o el fracaso) de la acción educativa de los maestros en las comunidades dependía en buena medida del contexto específico en el cual se insertaban, además de las relaciones que lograban establecer con las autoridades locales y con los vecinos. Obviamente, esto no era exclusivo del sistema federal, ya que los agentes del sistema estatal podían encontrarse con las mismas dificultades.

En segundo lugar, los agentes federales en los estados (directores de educación, inspectores, maestros) no siempre tenían el apoyo suficiente por parte de la SEP para cumplir con su misión de transformación cultural, social y económica de las comunidades rurales. En muchos casos eran maestros empíricos, sin formación específica,

<sup>30</sup> González a Corona el 12 de febrero de 1932 y González a Rafael Ramírez el 7 de agosto de 1932, en AHSEP, DER, Subserie Personal, caja 19, exp. 111, ff. 67 y 69.

y extraños a la comunidad en donde iban a trabajar que, además, a menudo tenían que dejar después de muy poco tiempo, debido a los frecuentes traslados a los cuales estaban sujetos. Cuando, por ejemplo, conseguían la colaboración de los vecinos gracias a la negociación –como en el caso del inspector Malpica– podía ocurrir que la SEP no les apoyara, impidiendo así no sólo que la negociación llegara a buen fin, sino también que se construyeran relaciones de confianza con los habitantes e hipotecando así futuras cooperaciones. En otros casos –como en la experiencia del maestro Juan F. González– la SEP parecía boicotear su propio proyecto: al no concederle el traslado a Sayula, impedía de hecho que pudiera cumplir con la misión que la misma SEP había encargado a los maestros indígenas de la Casa del Estudiante Indígena, o sea volver a sus comunidades para servir de “transmisores de cultura con los de su raza”.

Además de estos casos específicos, sabemos que en general el Departamento de Escuelas Rurales solía efectuar frecuentes traslados de maestros e inspectores, algo que se puede explicar considerando que prevalecía el objetivo de “controlar el territorio”, incluso en detrimento de la realización de los objetivos educativos. Estas contradicciones en las actuaciones de la SEP son también indicios de que no había una sola política educativa, sino distintas interpretaciones (y distintos intereses) que luchaban para prevalecer.

En tercer y último lugar, volviendo al tema de las relaciones entre los sistemas educativos federal y estatal, habría que subrayar que si bien se trataba de estructuras distintas y que en ocasiones podían tener relaciones conflictuales, los actores no tenían por qué serlo, en la misma persona podían coincidir, con un pequeño desfase temporal, un inspector estatal y un inspector federal o un maestro estatal y un maestro federal. Malpica y González son tan sólo dos ejemplos de estos actores que cruzan constantemente entre el sistema estatal y el sistema federal y viceversa. Las intersecciones entre un sistema y otro son así mediadas por los actores y por sus prácticas, lo que también nos lleva a preguntarnos sobre la posible escasa relevancia de las supuestas

diferencias entre los dos sistemas, cuando en realidad los mismos actores eran los encargados de desempeñar concretamente la actividad educativa. En otras palabras, habría que averiguar con más estudios de casos y en ámbitos más amplios si, a pesar de la opinión de González acerca de la contraposición entre una “vieja” y una “nueva” enseñanza, entre el sistema estatal y el sistema federal, en las prácticas cotidianas estos inspectores y maestros que trabajaron en ambos sistemas estaban difundiendo culturas escolares distintas.

### Bibliografía

- Arnaut, Alberto (1999). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México: El Colegio de México.
- Carbó, Teresa (ed.) (1981). *El nacimiento de una Secretaría (Documentos sobre la creación de la SEP: 1920-1924)*, México: CIESAS/Cuadernos de La Casa Chata.
- Chaín Revuelta, Ragueb (1990). “El programa de la Educación Socialista en Veracruz”, en *La educación en México: Historia Regional. I Encuentro de Historia Regional de la Educación en México*, Xalapa: uv, pp. 147-165.
- Domínguez Pérez, Olivia (1986). *Política y movimientos sociales en el tejedismo*, Xalapa: uv, Centro de Investigaciones Históricas.
- Fowler Salamini, Heather (1980). “Revolutionary Caudillos in the 1920s: Francisco Mugica and Adalberto Tejeda”, en David Brading, *Caudillos and Peasants in the Mexican Revolution*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.169-192.
- Ginzberg, Eitan (1998) “State Agrarism versus Democratic Agrarism: Adalberto Tejeda’s Experiment in Veracruz, 1928-1934”, en *Journal of Latin America Studies*, vol. 30 parte 2, mayo, pp. 341-372.
- Giraudó, Laura (2001). “Cultural Missions in Rural Veracruz: From the Failure of Indigenous Incorporation to the Success of Alema-

nismo, 1920s-1950s”, en *Proceedings of the Pacific Coast Council on Latin American Studies*, vol. 19, pp. 59-69.

- (2007). “Un maestro popoluca en el Sur de Veracruz: Juan F. González, la Casa del Estudiante Indígena y la educación rural (1924-1931)”, en *Ulúa. Revista de Historia, Sociedad y Cultura*, 5(10), Xalapa, julio-diciembre, pp. 99-138.
- (2008). *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Hermida Ruíz, Ángel J. (1994). *Congresos Pedagógicos Veracruzanos*, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Jara, Heriberto, (1986). “Informe que rinde el Ejecutivo del Estado ante la xxx Legislatura el 5 de mayo de 1926”, en Carmen Blázquez Domínguez (comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986*, tomo xi, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, pp. 5875-6012.
- Loyo, Engracia (1998). “Los mecanismos de la federalización educativa, 1921-1940”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Historia y Nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México: El Colegio de México, pp. 113-135.
- Lucio, Gabriel (1929). “La federalización de la educación primaria y el espíritu nacional”, en *Revista de Educación*, núm. 3, Xalapa: Escuela Normal del Estado de Veracruz, noviembre.
- Puig Casauranc [1928]. José Manuel, *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del Presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, 2 tomos, México: Publicaciones de la SEP, ES/F.
- Rebolledo, Guillermo (1986). “Memorias que presenta la H. Legislatura del Estado de Veracruz-Llave, el C. Gobernador constitucional interino y que comprende la gestión administrativa realizada en el bienio comprendido del 17 de septiembre de 1934 al 16 de septiembre del presente año 1936”, en Carmen Blázquez Domínguez (comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus*

*gobernadores, 1826-1986*, tomo XI, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, pp. 6555-6587.

Secretaría de la Economía Nacional (SEN) (1942). *Anuarios Estadísticos*, México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (1922) *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. I, núm 3, México: Talleres Gráficos de la SEP.

————— (1923). “Acción de la Secretaría en los Estados”, en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. II, núm. 3, México: Talleres Gráficos de la SEP.

————— (1925). *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. IV, núm. 1, México: Talleres Gráficos de la SEP, abril.

————— (1926a). *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, México: Publicaciones de la SEP.

————— (1926b). *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1926*, México: Talleres Gráficos de la Nación.

————— (1927). *El sistema de Escuelas Rurales en México*, Publicaciones de la SEP, México: Talleres Gráficos de la Nación (TGN).

————— (1930), *Noticia estadística sobre la Educación Pública en México correspondiente al año de 1928*, México: TGN.

————— (1930). *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1930*, t. I, México: TGN.

————— (1934). *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1934*, t. I, informe presentado por Rafael Ramírez, director del Departamento de Enseñanza Rural, México: Talleres Gráficos de la Nación.

Tejeda, Adalberto (1986). “Informe que rinde el ejecutivo del Estado ante la xxxiii H. Legislatura el 5 de mayo de 1931”, en Carmen Blázquez Domínguez (comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986*, tomo XI, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, 1986, pp. 6223-6267.

————— (1986). “Informe que rinde el ciudadano Ing. Adalberto Tejeda, gobernador constitucional del Estado, ante la H. Trigésimacuarta Legislatura durante el periodo comprendido del 1 de diciembre de 1928 al 30 de noviembre de 1932”, en Carmen Blázquez Domínguez (comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986*, tomo XI, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, pp. 6063-6222.



## LA ESCUELA INDUSTRIAL FEDERAL DE ORIZABA, 1923-1932

*Federico Lazarín Miranda*<sup>1</sup>

### *Introducción*

En el último tercio del siglo XIX, en el valle de Orizaba se establecieron las fábricas Río Blanco de la Compañía Industrial de Orizaba, SA (CIDOSA), la Santa Rosa de la Compañía Industrial Veracruzana, SA (CIVSA) y otras factorías, como San Lorenzo, Cerritos, COCOLAPAM, absorbidas por CIDOSA y que poseían la maquinaria textil más moderna de la época, tal fue el grado de crecimiento industrial en la zona que llegó a conocerse como la “Manchester mexicana”.<sup>2</sup> El entorno del valle de Orizaba era favorable para el establecimiento de una escuela técnica, si tomamos en cuenta las premisas que no sólo desde 1915, sino que desde el mismo Porfiriato, se habían planteado para esta enseñanza como propiciadora y generadora de desarrollo industrial. Las autoridades de la SEP afirmaban que Alemania debía su progreso industrial a que había atendido preferentemente este tipo de educación.<sup>3</sup>

El objetivo de este artículo será describir la creación (1923), reestructuración (1924-1925) y clausura (1932) de la Escuela Industrial Federal de Orizaba (EIFO), en el contexto de la nueva concepción posrevolucionaria de la educación técnica.

<sup>1</sup> Doctor en Historia de México por la Facultad de Filosofía y letras, UNAM; profesor investigador integrante del Cuerpo Académico de Historia Mundial, área de Historia del Estado y la Sociedad, UAM-I.

<sup>2</sup> Ribera Carbó, Eulalia, “Moviendo telares e iluminando la ciudad. De la industria local a la globalización empresarial en la electrificación de Orizaba, México, 1890-1919”, [http://www.ub.edu/geocrit/Simposio/cERibera\\_Moviendo.pdf](http://www.ub.edu/geocrit/Simposio/cERibera_Moviendo.pdf).

<sup>3</sup> Lazarín, Federico. *La política para el desarrollo. Las escuelas Técnicas, Industriales y Comerciales en la ciudad de México, 1920-1932*. México, UAM-I, 1996b, p. 26.

### *Creación de la Escuela Industrial Federal de Orizaba*

Al triunfo del constitucionalismo en 1915, con Venustiano Carranza al frente del país, se reformó la Secretaría de Instrucción Pública; dependiente de ella, se creó la Dirección General de Enseñanza Técnica, donde se concentraron las escuelas técnicas (de artes y oficios, industriales y comerciales para hombres y mujeres), que en la mayor parte de los casos habían dependido de la Secretaría de Fomento.

En teoría, la educación técnica se encargaría de propiciar en las clases trabajadoras los medios de vida que contribuyeran a su propia superación y bienestar. Entonces la idea era ofrecer carreras y cursos de formación y especialización técnica que multiplicarían en el país a los obreros especializados para promover el desarrollo industrial. También se ofrecería educación técnica a la mujer para propiciar su superación moral y económica que la hiciera hábil en el desempeño de diversas profesiones y oficios para que fuera un elemento muy útil en la reconstrucción nacional.<sup>4</sup>

En 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se estableció, el Departamento Escolar, e integrada a él la Dirección de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial (DIETIC) que, como su nombre indica, se encargaría de la supervisión y control en el ámbito nacional de la llamada enseñanza técnica. Hasta ese año la mayoría de las escuelas técnicas federales estaban asentadas en la ciudad de México, de las trece federales existentes, sólo una funcionaba en Hermosillo, Sonora, la Escuela “J. Cruz Gálvez”, dividida en dos departamentos, uno para niñas y otro para varones.

Al año siguiente, a instancias de la misma Secretaría, se inauguraron más escuelas técnicas, industriales o comerciales, el mayor número se siguió creando en el Distrito Federal. En algunos estados, también se establecieron este tipo de instituciones, tales fueron los

<sup>4</sup> Lazarín Miranda, Federico. “La Escuela Politécnica Nacional, proyecto educativo de los años treinta”, en María de los Ángeles Rodríguez, *Entorno histórico del Instituto Politécnico Nacional*. México, Presidencia del Decanato IPN, 1996a, pp. 70-71.

casos de las ciudades de Aguascalientes, Aguascalientes; Guadalajara, Jalisco; o Cortázar, Guanajuato. En 1923, tocó el turno a Cuiliacán, Sinaloa; León de los Aldamas, San Felipe, Salvatierra, Silao, San Luis de la Paz, Purísima del Rincón e Irapuato, Guanajuato; Morelia, Michoacán; Pachuca, Hidalgo; San Luis Potosí y Mathuala, San Luis Potosí; Puebla, Puebla, y Tampico, Tamaulipas; así como Orizaba, Veracruz.<sup>5</sup>

Con los cambios en la presidencia de la República (1924), el nuevo mandatario, Plutarco Elías Calles, nombró a Manuel Puig Casauranc en la cartera de educación, la dependencia sufrió una reestructuración administrativa y técnica. El Departamento Escolar desapareció y las direcciones que lo conformaban fueron elevadas a ese rango. Así en 1925 la DIETIC se convirtió en Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial (DETIC). La reestructuración de la enseñanza técnica obedecía a la búsqueda del nuevo régimen de un mejor acercamiento entre la educación y la economía, específicamente con el proceso de industrialización del país.<sup>6</sup> En el año de 1923 se publicaron las bases conforme a las que se deberían organizar la educación pública federal, los delegados de la SEP en los estados de la República<sup>7</sup>, en el capítulo IV del Boletín, daban las indicaciones de cómo se debían ordenar las escuelas vocacionales (industriales, agrícolas, de artes y oficios, comerciales). Las escuelas se tenían que establecer bajo tres finalidades: debían proporcionar el aprendizaje de una ocupación u oficio en el menor tiempo posible; acostumar a los alumnos a considerar la vocación elegida como una práctica en interés propio y de la comunidad, y despertar en los alumnos el deseo de contribuir con su profesión al progreso de la comunidad.<sup>8</sup> Se indicaba también que los oficios y ocupaciones que se crearan estarían de acuerdo con las principales actividades de la región.

<sup>5</sup> SEP. Boletín. T. I, núm. 2, 1922, pp. 91-98. Lazarín, *op. cit.*, 1996b, pp. 115-116.

<sup>6</sup> Lazarín, *op. cit.* 1996b, p. 40.

<sup>7</sup> SEP. Boletín, 1923, pp. 85-88.

<sup>8</sup> *Ibid.* p. 88.



Imagen 1. Fachada de la antigua Escuela Industrial Federal de Orizaba (EIFO)



Fuente: Fotografía Gerardo Sánchez Vigil.

Este mismo año, apegada a esas bases se creó la EIFO, una escuela de enseñanzas industriales y comerciales; mixta, es decir, tanto para mujeres como para hombres, lo cual era una particularidad incluso en la ciudad de México. Para ese momento sólo la Escuela Superior de Comercio y Administración tenía esa condición, las demás eran para un solo sexo (hombres o mujeres).

El edificio en el que se estableció la EIFO se localiza, todavía hoy en día, en el número 16 de la calle de Colón, la construcción es de estilo renacentista neoclásico francés con imitación de arte griego y romano, data de 1905 (imágenes 1 y 2). En ese año se inauguró en este local el Colegio Nacional o Colegio Preparatoriano, la obra fue proyectada por Carlos Herrera y Terán. En el año 1913 lo ocuparon

las tropas de Rafael Tapia y diez años después, la SEP decidió que sería la sede la escuela industrial de Orizaba.

En 1926, Manuel Puig Casauranc, titular del ramo educativo, comisionó al pintor José Clemente Orozco a realizar un mural, sobre este tema sólo se tiene noticia de que lo hizo en un muro de 10m de alto por 7m de ancho en dos semanas y con la ayuda de un albañil,<sup>9</sup> al terminar la obra la denominó *Reconstrucción o Revolución social*.

Imagen 2. Patio de la antigua EIFO



Fuente: Fotografía de Gerardo Sánchez Vigil.

<sup>9</sup> Herrero Orozco, *op. cit.*, pp. 89-92.

Los boletines de la SEP de ese año no indican cuáles fueron los cursos completos y materias libres que impartía la escuela en sus primeros años de funcionamiento, sólo se le clasificó como escuela industrial. En 1925, en la SEP se criticó que entre 1921 y 1924 se fundaran muchas escuelas industriales de mayor o menor importancia, se añadía además, que algunas de esas escuelas se habían creado fuera del Distrito Federal sin haber hecho un estudio completo y cuidadoso de las características económicas de la región en la que se inauguraron, e incluso sin considerar la demanda o población escolar que pudiera acudir a ellos, con la consiguiente baja inscripción, por lo que algunas de ellas fueron clausuradas.<sup>10</sup>

Para el caso de la EIFO, en el año de 1924, el Director de Enseñanza Técnica informaba al Jefe del Departamento Escolar que los planes de estudios de esa escuela no se habían creado de forma debida, pues sólo se habían proyectado diversos cursos sin tener en cuenta el medio en que vivían los alumnos y en el que iban a desarrollar su práctica laboral. Entonces sugería que estudiaran primero las necesidades y los recursos de la localidad para determinar los objetivos que debía cumplir la escuela y adecuar los planes de estudio a esas necesidades.

Se hicieron críticas puntuales a algunas materias y especialidades; por ejemplo, se señaló el programa del curso de Estudios de Industrias Químicas, en el cual se incorporaba la materia de corte y confección que no tenía ninguna relación con las industrias químicas; otra lista de materias titulada Pequeñas industrias contenía 12 asignaturas, en su mayoría se trataba de diversas clases de pintura y se consideraba que podían constituir en su conjunto una sola asignatura.<sup>11</sup>

En el año de 1925, debido a éstas y otras críticas a sus planes y programas de estudios, la EIFO fue reorganizada, se formularon nuevos planes de estudios, para lo cual se establecieron carreras de corta duración, se reequiparon los talleres con nueva maquinaria y se intro-

<sup>10</sup> SEP, Memoria, 1928, p. 506.

<sup>11</sup> AGN, Galería 8. Departamento Escolar. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. "Planes de estudios", 1924, caja 6-19, ff. 1-3.

dujeron métodos más actuales de administración de estos talleres, de modo que pudieran rendir mayor utilidad, haciendo trabajos para el público. El informe concluía que había un taller de carpintería bien equipado, otro de herrería con buena maquinaria, el de fundición que contaba con un buen horno y el de hojalatería que estaba en posibilidad de hacer importantes trabajos. Administrativamente también se introdujeron reformas para el control de las inscripciones, de la asistencia de los profesores y alumnos, así como de la producción de los talleres y el almacén.<sup>12</sup>

Un problema que se puede observar en la documentación es que la EIFO fue perdiendo inscripción y asistencia, entre 1924 y 1928 la inscripción descendió 43% y la asistencia media, que en el primer año también era baja (56%); en el segundo, no pudo mejorar sustancialmente, casi alcanzó 62%. Al comparar los porcentajes de inscripción con los nacionales observamos que la EIFO representa números desfavorables pues la inscripción nacional se incrementó 16% y la asistencia media aumentó 17%, no obstante, la tendencia al decrecimiento en la matrícula de las escuelas técnicas fue una constante en el periodo que estamos considerando.

Además, tanto el personal docente como administrativo se incrementó casi 40%, mientras que el administrativo lo hizo en aproximadamente 65%. Como resultado de lo anterior el pago de salarios también se incrementó 19.5% entre 1924 y 1928 (SEP, 1928: 508-509). Respecto al personal docente, administrativo y de servidumbre de la EIFO, en el ámbito nacional se observa un incremento en el personal de 1924 a 1926, pero a partir de ese año, los siguientes dos años muestran disminución, aunque en la EIFO por el contrario hubo incremento.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> AGN, Galería 8. Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. "Escuelas Técnicas", 1928, caja 3-18, ff. 9.

<sup>13</sup> SEP, Memoria 1928: 508-509.

### *Reestructuración de la EIFO, 1927-1932*

En el informe del DETIC del año de 1927 se afirmaba que se había dado una nueva organización a la escuela en ese año, funcionó con tres divisiones: la industrial, la comercial y la de artes diversas. La primera estaba integrada por el curso de mecánicos expertos que se completaba en tres años, además se impartían cursos de un año para obreros de carpintería, herrería, mecánica, fundición, hojalatería y plomería e imprenta, así como de encuadernación. La segunda ofreció el curso de teneduría de libros (hoy ayudante de contador) en tres años y para taquimecanógrafos (*sic*) en dos. En la tercera, se impartieron cursos de cocina y repostería en un año, corte y confección, en dos, y bordados en máquina, también en dos.

Se informó, del mismo modo, que todos los alumnos de los cursos regulares cursaron la clase de transición (primaria complementaria). Además, de que todas las materias de esas divisiones se ofrecieron como clases libres, así como dibujo general, artes decorativas, canto y música instrumental. Se añadía que por primera vez se cobraron cuotas de inscripción y colegiaturas, además de suprimir las clases de primaria elemental; se concluía que esa podía haber sido la razón por la que ese año se redujera la matrícula a 394 hombres y 290 mujeres.

En el aspecto técnico se informó que la enseñanza se había llevado a cabo bajo tres aspectos: moral, intelectual y físico. Se aseguraba que se había dado mayor importancia a la clase de moral, se habían creado agrupaciones deportivas y organizado fiestas culturales.

Asimismo, el informe expone las mejoras materiales que se hicieron al local escolar, la instalación de maquinaria para el taller de carpintería, la instalación de una estación de energía eléctrica y de un motor en el taller de imprenta; hubo mejoras en la infraestructura eléctrica, los pisos y pintura de varios salones, teatro y corredores, el drenaje y reja de entrada a la escuela. Se instaló también un horno grande de fundición (no específica medidas), se repararon ventana-

les y vidrieras de la biblioteca, y se instaló una escalera de caracol, se construyeron doce puertas y tableros de basket ball (*sic*).<sup>14</sup>

En diciembre de 1927 el ingeniero Federico Cervantes tomó posesión como director de la EIFO. En enero de 1928 reportó al DETIC que, por fin, había recibido de Rafael Sierra el edificio, maquinaria, muebles, útiles y enseres de la escuela, se tenían los inventarios correspondientes y se había podido hacer la toma de posesión de forma oficial.<sup>15</sup>

La imagen 3 es un volante que se hizo circular en la ciudad de Orizaba para informar a la población de la apertura de cursos en la EIFO, invita a inscribirse a las clases y carreras que impartía y especifica los distintos cursos y clases: de transición; enseñanza industrial; enseñanza comercial; libres, así como artes domésticas. También contiene los requisitos y las cuotas de inscripción y colegiatura.

Como se puede observar, los cursos que se ofrecían eran de dos clases: cursos completos y clases libres diurnas y nocturnas, los cursos completos correspondían a maestros mecánicos, teneduría de libros (en tres años) y taquimecanógrafos (en dos), al término el egresado recibía un título de especialista. Por su parte, las clases libres, como su nombre lo indica, podían tomarse en el transcurso del día de 8:00 a 17:00 horas (diurnas), o por la noche de 18:00 a 21:00 horas (nocturnas), se podían tomar independientes a los cursos completos, por un año y los que interesaran al alumno. Estos últimos estaban destinados a obreros, obreras y empleados o empleadas de la industria, comercio o servicios que buscaban “perfeccionarse” en algún oficio o actividad.

<sup>14</sup> AGN, Galería 8. Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. “Presupuesto”, 1927, caja 3-19, f. 31.

<sup>15</sup> *Idem.*

Imagen 3. Volante propagandístico, EIFO, 1928



Fuente: AGN, Galería 8. Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. “Escuela Industrial de Orizaba, Ver.”, 1928, caja 3-21, s/f.

De acuerdo con los horarios de la escuela, en 1929 la carrera de Mecánicos Especialistas llevaba las siguientes materias:

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO
Aritmética y álgebra	Lengua nacional 2° curso
Inglés 1° curso	Inglés 2° curso
Lengua nacional 1° curso	Historia general y patria
Moral, civismo e higiene	Calistenia y deportes
Geografía	Geometría y trigonometría
Dibujo lineal	Talleres
Calistenia y deportes	
Talleres <sup>16</sup>	

Los talleres eran de carpintería, mecánico, de imprenta, de fundición, de hojalatería y de herrería, no específica la forma como los debían tomar los alumnos.<sup>17</sup> Por su parte, en la Carrea Comercial se cursaban las siguientes materias:

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO
Aritmética y álgebra	Taquigrafía 2° curso
Inglés 1° curso	Inglés 2° curso
Lengua nacional	Lengua nacional 2° curso
Moral, civismo e higiene	Historia
Geografía	Calistenia y deportes
Mecanografía y escritura comercial	Teneduría de libros <sup>18</sup>
Calistenia y deportes	
Documentación y prácticas comerciales	
Taquigrafía	

<sup>16</sup> *Idem*. No se localizaron los horarios para el tercer año.

<sup>17</sup> AGN, Galería 8. Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. “Escuela Industrial Federal de Orizaba”, 1928, caja 17-13, ff. 1-2.

Es importante acotar también que en la documentación del año de 1929 a la escuela se le añadió en el nombre Comercial y se omitió Federal, es decir, se le denominaba: Escuela Industrial y Comercial de Orizaba, seguía siendo una escuela dependiente de la federación, esto es de la SEP.

La Escuela no estuvo exenta de críticas, de hecho Cervantes había llegado para reordenarla en la asistencia, la disciplina y el aspecto técnico. Por ejemplo, en junio de 1928 dirigió una circular a los profesores de las clases de aritmética y álgebra; lengua nacional; inglés; geografía; dibujo lineal y geométrico; taller de ajuste [mecánico]; geometría y trigonometría, taller de fundición y taller de herrería, en ella, les ordenaba que se dirigieran a la Secretaría de la escuela para que revisaran los programas de esas materias que le habían enviado de la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas de la ciudad de México, a los cuales debían ajustarse a menos que hubieran presentado programas detallados de sus materias u objeciones a los programas de esa escuela, afirmaba que tenía instrucciones del Jefe del DETIC de que esos programas se aplicaran a menos de que tuvieran razones especiales que se deberían de hacer del conocimiento y, en su caso, con la autorización de la Dirección de la escuela.<sup>19</sup>

En un informe de marzo de 1928, Federico Cervantes hablaba sobre los tres rubros que formaban la enseñanza en esa escuela: intelectual –debió referirse a las materias generales–, técnica –la que básicamente se daba en los talleres– y moral. En cuanto a la educación intelectual y técnica había procurado integrar los cursos completos de primero y segundo años de las carreras de Mecánicos y de Comercio. De acuerdo con los planes oficiales faltaban los cursos del

<sup>18</sup> AGN, Galería 8. Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. “Escuela Industrial Federal de Orizaba”, 1929, caja 24-7, ff. 1-5.

<sup>19</sup> En la documentación no se encontraron los programas mencionados de la EIME. AGN, Galería 8. Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. “Escuela Industrial Federal de Orizaba”, 1928, caja 1-14, f. 10.

tercer año en las dos especialidades, pues aludía la falta de docentes y las dificultades para conseguir personal especializado en la ciudad.

Imagen 4. Código de moralidad de los jóvenes estudiantes, EIFO, 1928



Fuente: AGN, Galería 8. Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. “Escuela Industrial de Orizaba, Ver.”, 1928, caja 3-21, s/f.

En el mismo documento aseguraba que había girado instrucciones para que los profesores ofrecieran “una iniciación de carácter general en sus respectivas materias”.<sup>20</sup> Estas pláticas se hacían apegadas a los programas oficiales, Cervantes consideró que habían obtenido buenos resultados pues los grupos de “partida” tenían bastantes alumnos. Aseguraba que visitaría una por una las clases para darse cuenta de las deficiencias en la enseñanza y corregirlas, además de realizar juntas e intercambios de impresiones con los maestros, para mejorar la educación. Con respecto a los talleres había detectado la preferencia a inscribirse en el mecánico, por lo que había buscado que los alumnos se inscribieran en los de herrería, hojalatería y fundición, para después pasar a los de carpintería y mecánica.<sup>21</sup>

Por su parte, la educación moral proponía ir ampliando en la escuela ciertas costumbres de lealtad, de valor cívico y franqueza en la enseñanza teórica de moral, civismo e higiene, para preparar ciudadanos honrados y conscientes; tal y como se aprecia en la imagen 4, incluso se publicó un código de moralidad. Federico Cervantes consideraba que la

[...] juventud de provincia es, en general, más sana que la de la Capital y más dúctil; así es que creo que la Escuela podrá tener influencia formando un ambiente favorable a la educación y contrarrestando, en cierto modo, malas tendencias como las de la apatía que, más que el clima, se debe a la falta de estímulo y de optimismo.<sup>22</sup>

El Reglamento para la Estimación del Aprovechamiento de los Alumnos de las Escuelas del DETIC consta de 29 artículos y un transitorio. En él se especificaba la forma de evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos, en el caso de la EIFO, el director de la escuela lo transcribió y firmó, y tiene fecha de 23 de abril de 1928.

<sup>20</sup> *Idem.*

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> *Idem.*

Imagen 5. Circular a los padres de familia y tutores



Fuente: AGN, Galería 8. Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. “Escuela Industrial de Orizaba, Ver.”, 1928, caja 3-21, s/f.

En el artículo 1º se estipulaba que el aprovechamiento de los alumnos en las escuelas técnicas industriales y comerciales se estimaría por el sistema de reconocimientos por escrito. Debían realizarse evaluaciones orales y prácticas solamente en idiomas y materias manuales. Explicaba la forma de aplicar los exámenes que abarcarían cada materia. Los maestros deberían esperar respuestas cortas y no

exigir a los alumnos largas disertaciones. La máxima calificación sería 100 para que “lo contestado represente el tanto por ciento de aprovechamiento”.<sup>23</sup>

La imagen 5 es una circular enviada por el director a los padres de familia o tutores de los alumnos de la EIFO, invitándolos a que autorizaran a sus hijos o hijas a asistir a las excursiones que se organizarían sábados o domingos conducidas por el propio director, de tal forma que él garantizaba la disciplina y el orden en que se llevarían a cabo dichas excursiones; además de explicar las bondades para la salud de los alumnos de estas actividades.

En diciembre de 1929, el ingeniero F. Javier Stavoli realizó una visita de inspección a la EIFO, el informe que envió al DETIC fue verdaderamente lapidario como veremos a continuación; afirmaba que la escuela carecía de orientación definida. Señalaba que al ser Orizaba uno de los centros industriales más importantes del país, era de esperarse

[...] que la escuela produjera individuos útiles a este medio, es decir, obreros especialistas en Hilados y Tejidos, mecánicos expertos en maquinaria textil, Electricistas y Ferrocarrileros. Además procurar el impulso o la creación de industrias afines a las dominantes, tales como Talleres de Litografía e Imprenta que tendrían buen trabajo con la producción de etiquetas, formas y toda clase impresos utilizados por las Fábricas. Crear además buenos dibujantes especialistas que tendrían inmediata ocupación en los Talleres de estampado. La parte social de la Escuela está descuidada. Creo que es en las Escuelas Industriales adonde mejor orientación social debe darse a los futuros obreros.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> AGN, Galería 8. Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. “Escuela Industrial Federal de Orizaba”, 1928, caja 1-14, ff. 7-8.

<sup>24</sup> AGN, Galería 8. Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de

Con respecto a la carrera comercial, el inspector proponía que “de una vez por todas debía suprimirse [pues] actualmente tantas taquígrafas y mecanógrafas inútiles produce. Debe orientar a la mujer mexicana para que por otros medios más nobles se gane la vida”;<sup>25</sup> por lo que recomendaba establecer un curso de economía doméstica que le parecía más útil, aseguraba que era “desconsoladora la ignorancia de la mujer en los asuntos del hogar, ignorancia que eso sí, suple con gran abnegación”. Se preguntaba a sí mismo “Cuántas enfermedades en los niños podrían evitarse”, además aseguraba que los hogares humildes podrían tener un aspecto distinto y los niños podrían tener una mejor educación con una enseñanza doméstica práctica sin refinamientos inútiles.<sup>26</sup> El ingeniero no podía pensar que en las fábricas había oficinas y se necesitaba personal especializado en funciones secretariales, por ejemplo, prevalecía en él una visión bastante tradicional del papel de la mujer en la sociedad.

Asimismo, proponía suprimir las materias que él calificaba de “lujo”, como arte decorativo, repujado, pirograbado o bordado; aseguraba que si el gobierno mexicano se daba el lujo de sostenerlas, lo hiciera en las escuelas de la ciudad de México. Le parecía exagerada la educación física que se impartía, pues debería guardar cierto equilibrio con el trabajo intelectual.<sup>27</sup>

Cuestionó el hecho de que en la matrícula no hubiera ni diez hijos de obreros, pues decía que en Orizaba la mayoría de la población era de trabajadores de las fábricas, entonces suponía que seguramente existía “cierto descontento entre la clase obrera hacia la Escuela”. En resumidas cuentas, el ingeniero Stavoli pensaba que la EIFO era casi una escuela secundaria con tintes de escuela Comercial e Industrial, que se dedicaba a la clase “media y acomodada” que producía taquí-

Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. “Escuela Industrial Federal de Orizaba”, 1929, caja 5-5, ff. 1-6.

<sup>25</sup> *Idem.*

<sup>26</sup> *Idem.*

<sup>27</sup> *Idem.*

grafas-mecanógrafas, que no tenían ocupación en Orizaba. Con un juego de palabras criticaba la enseñanza comercial:

Prepara para la carrera de Comercio (nunca he sabido de un alumno de una Escuela Comercial que sea comerciante) (¿además algún comerciante es profesor?). Proporciona la manera de que las jóvenes de clase acomodada aprendan adornos que como tales son inútiles y produce además obreros que quizá aisladamente obtengan éxito, pero de ninguna manera son los obreros que necesita Orizaba. Creo que debe cambiarse radicalmente el plan de estudios.<sup>28</sup>

¿Qué tanto pudieron pesar estas palabras en las autoridades del DETIC y de la SEP?, no lo sabemos, no se ha encontrado documentación que haga alusión a ello, lo cierto es que el mismo inspector comenta que en Río Blanco, Veracruz, los propios obreros habían establecido una escuela textil. Por otro lado, en febrero de 1929, la Presidencia de la República había destinado fondos para la construcción del local escolar de la Escuela Técnico Textil de Río Blanco, Veracruz.<sup>29</sup>

No quisiera decir que la Escuela Industrial Federal de Orizaba, Veracruz, desapareció sin dejar rastro alguno. En el acervo histórico de la SEP se encontró documentación hasta el año de 1929, en las memorias de la SEP se ofrece alguna información hasta 1932, en la Memoria publicada en agosto de 1933, ya no se encuentra a la EIFO, no se le asignó presupuesto y tampoco hay mención alguna sobre su existencia o clausura.<sup>30</sup>

En enero de 1933, la Confederación Sindicalista de Obreros y Campesinos del Distrito de Orizaba, Veracruz, solicitó al gobierno

<sup>28</sup> *Idem.*

<sup>29</sup> AGN, Galería 8. Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. "Escuela Técnico Textil de Río Blanco", 1929, caja 5-10, ff. 1-2.

<sup>30</sup> SEP. Memoria, agosto 31, 1933.

del estado el edificio que ocupó la EIFO hasta el año anterior, solicitud que le fue concedida, en ese lugar la Confederación instaló el Centro Educativo Obrero que funcionaría como escuela secundaria y preparatoria técnica, es decir, en donde se ofreciera preparación técnica, industrial y comercial.<sup>31</sup>

### *Conclusiones*

En Orizaba está aún de pie el edificio que albergó a la EIFO, hoy sede del gobierno municipal. En términos de la historia institucional su vida como escuela fue corta, aproximadamente nueve o diez años. Desde su creación en 1923, año en que empezó a funcionar, hasta 1932, año en el que ya no encontramos testimonios de ella.

La gran pregunta es por qué la SEP estableció una escuela industrial en Orizaba, una ciudad de manufacturas textiles, en *la Manchester de México* y no le creó carreras y cursos libres más adecuados al entorno en el que se estableció, cuando en la propia Secretaría se discutía desde 1922 y 1923 la conveniencia de establecer una escuela de industrias textiles en México, pues se aseguraba que de textiles eran la mayoría de industrias existentes en la ciudad de México, en los estados de Puebla, Tlaxcala, Estado de México y Veracruz, por lo menos.

La mayor interrogante se abre cuando observamos que las escuelas de industrias textiles se establecieron, una en Villa Álvaro Obregón, Distrito Federal y la otra en Río Blanco, Veracruz, además que para la segunda, el gobierno federal tuvo que construir un edificio cuando la EIFO tenía uno propio de buen tamaño, entonces ¿por qué no se transformó la de Orizaba en una escuela de industrias textiles?

<sup>31</sup> AGEV, Sección: 1, Enseñanza Media, caja: 152, exp: 23 (3/3), 1933.



### Fuentes primarias

- Archivo General de la Nación (AGN) Galería 8.  
Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (1921-1924).  
Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial. Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial (1924-1929).  
SEP. *Boletín*. T. I, núm. 2, 1922.  
SEP. *Boletín*, 1923.  
SEP. *Memoria*, 1928.  
SEP. *Memoria*, 1930.  
SEP. *Memoria*, 1932.  
SEP. *Memoria*, 1933.  
Archivo General del Estado de Veracruz (AGEV).  
Sección: I, Enseñanza Media, 1933.

### Bibliografía

- Escolano Benito, Agustín (2000). *Tiempos y espacios para la escuela, ensayos históricos*, Madrid: Biblioteca Nueva.  
García Díaz, Bernardo (1997). *Un pueblo fabril del Porfiriato: Santa Rosa, Veracruz*, México: FOMECA.  
Gómez Galvarriato, Aurora y Bernardo García Díaz (2012). “La industria textil del valle de Orizaba y sus trabajadores: fuentes locales para su estudio” en *América Latina en la Historia Económica*. vol. 19, núm. 1, enero-abril, pp. 59-76.  
Gordillo Castro, Silvia Angélica (2011). *De continuidades, cambios y obstáculos: Las escuelas primarias en el municipio de San Ángel, 1921-1928*. Tesis inédita posgrado en Humanidades línea de Historia, México: UAM-I.  
Herrero Orozco, Tatiana (comp.) (1987). *José Clemente Orozco. Cartas a Margarita: 1921-1949*. México: Era.

- Irigoyen, Patricia (2003). *Las escuelas secundarias en el Distrito Federal de 1926 a 1946. Su creación y desarrollo*. Tesis inédita, maestría en Historia, México: UAM-I.  
Lazarín Miranda, Federico (1996a). “La Escuela Politécnica Nacional, proyecto educativo de los años treinta”, en María de los Ángeles Rodríguez, *Entorno histórico del Instituto Politécnico Nacional*, México: Presidencia del Decanato IPN, pp. 70-71.  
————— (1996b). *La política para el desarrollo. Las escuelas Técnicas, Industriales y Comerciales en la ciudad de México, 1920-1932*, México: UAM-I.  
Padilla Arroyo, Antonio (2000). “Para una historiografía de la vida escolar en el siglo XIX”, en Luz Elena Galván, *Diccionario de Historia de la Educación*, ed. electrónica, México: CIESAS/CONACYT/DGSCA/UNAM.  
Ribera Carbó, Eulalia (2012). “Moviendo telares e iluminando la ciudad. De la industria local a la globalización empresarial en la electrificación de Orizaba, México, 1890-1919”, en *Simposio Internacional Globalización, innovación y construcción de redes técnicas urbanas en América y Europa, 1890-1930*, consultado el 2 de noviembre de 2012, [http://www.ub.edu/geocrit/Simposio/cERibera\\_Moviendo.pdf](http://www.ub.edu/geocrit/Simposio/cERibera_Moviendo.pdf).



CAPÍTULO III  
NORMAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES

DE NORMAS Y PRÁCTICAS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN  
PÚBLICA ELEMENTAL EN LA CIUDAD DE XALAPA, 1873-1887

*Juan Hugo Sánchez García*<sup>1</sup>

La historia de la educación se ha nutrido enormemente con las investigaciones sobre la conformación de las culturas escolares. Desde que Dominique Julia llamó a alejarse del estudio exclusivo de las normas y acercarse más al análisis de las prácticas escolares, con el objetivo de rebatir la idea de la escuela como el lugar de reproducción social y cultural por antonomasia, diversos investigadores han mostrado la pertinencia del concepto *cultura escolar* para comprender ampliamente el papel complejo desempeñado por la escuela a lo largo de su historia.

En este sentido, algunos estudiosos han señalado que, como un conjunto de teorías, principios, rituales, normas y hábitos sedimentados por el paso del tiempo y compartido por diversos sujetos escolares en el seno de las instituciones educativas, las culturas escolares son resistentes a los cambios y reformas implementadas de manera vertical (Viñao, 2002: 106). Otros, en cambio, han destacado su pertinencia para “desnaturalizar” la escuela en su emergencia en los tiempos modernos como una institución de socialización, pero sin perder de vista la relación con otras instituciones de la infancia, como la familia o la Iglesia (Mendes, Gonçalves, Paulilo, Gonçalves, 2004: 159). Desde esta perspectiva, en este trabajo pretendo acercarme a un fragmento de la cultura escolar de la ciudad de Xalapa hacia finales del siglo XIX. Específicamente, me enfocaré en las escuelas de instrucción pública elemental que estaban bajo la tutela del ayuntamiento.

<sup>1</sup> Investigador de El Colegio de Michoacán.

Con la creación de la Ley Orgánica de Instrucción de 1873 para el estado de Veracruz se establecieron las normas, las conductas y los saberes que el liberalismo triunfante pretendía transmitir a través de la escuela pública; sobre todo, se implementaron los mecanismos para garantizar la aplicación de ciertos preceptos legales, tales como la gratuidad, la obligatoriedad, el laicismo y la disciplina escolar. Dichos preceptos no eran nuevos pero, aprovechando una relativa estabilidad política entre 1873 y 1887, las clases gobernantes se esforzaron por llevarlos al terreno de la realidad. De esta manera, dicho periodo muestra los ensayos y errores en la configuración de la educación pública elemental de la ciudad de Xalapa y constituye, al mismo tiempo, una ventana idónea para ver la forma en que la cultura escolar local reaccionó ante la reforma educativa.

### *El contexto legislativo*

A partir de 1867, una vez derrotado el Segundo Imperio, la facción ganadora se enfocó en reconciliar a las distintas partes en conflicto durante los años de guerra y a los diversos grupos dentro del partido liberal (Hale, 2002: 415). A la par, se enfocó en crear un “hombre nuevo”, alejado de la anarquía de medio siglo y del dominio de la Iglesia, quien sería la base de la evolución de la sociedad mexicana que había permanecido, según Gabino Barreda, en una etapa metafísica (Barreda, 2002: 105). Para lograr estos objetivos existía un consenso definitivo: la educación era el medio más efectivo. La tarea era enorme pero se planteó en el momento oportuno, ya que las huestes de Benito Juárez expulsaron al invasor francés, la Iglesia se debilitó económica y políticamente con el proceso de desamortización, e incluso el ejército recibió la licencia absoluta en 1860 (Vázquez, 1999: 102).

Uno de los primeros pasos para difundir los valores liberales fue la elaboración de un marco legislativo para brindar la educación básica a grandes sectores de la población, con base en los preceptos de

obligatoriedad, gratuidad, laicismo y disciplina. Con ese objetivo se creó la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales de 1867, y su reglamento de 1869 tenía por objetivo difundir “la ilustración” en el pueblo para que apreciara la libertad y respetara la Constitución y las leyes; la educación debía ser gratuita y obligatoria para los pobres, como se venía sosteniendo, por lo menos, desde el Segundo Imperio (Meneses, 1983: 180). En 1868, el gobernador de Veracruz, Francisco Hernández y Hernández, no dudaba que pronto los legisladores de ese estado se encargarían de formar una ley que tuviera los mismos objetivos, toda vez que:

Es fuera de duda que la instrucción pública, es la materia de más grave importancia en el porvenir de los pueblos, y de la cual deben los gobernadores ocuparse de toda preferencia; pues sin ella es inútil pensar en reformas sociales, que, para plantearse, requieren el cimiento de la educación intelectual. Cuando falta instrucción en el pueblo, nada bueno debe esperarse de él, y las mejores y más útiles doctrinas, y las leyes más sabias, son como la semilla que se arroja a un terreno estéril y que carece de los elementos indispensables para la vegetación. (Blázquez y Corzo, 1997: 630).

Los anhelos de Hernández y Hernández se cumplieron en 1873, cuando, aprovechando el clima de relativa estabilidad política, se realizó un congreso de educación en el cual participaron los profesores más importantes del estado de Veracruz, que tuvo como resultado la Ley Orgánica de Instrucción Pública. Si bien es cierto que la mayoría de las entidades desarrollaron instrumentos jurídicos de esa naturaleza después de las reflexiones y experiencias que pedagogos y políticos compartieron en los congresos nacionales de instrucción, realizados en la década de los ochenta en la ciudad de México (Bazant, 2002: 26), también es verdad que otros se adelantaron al realizar sus propias reuniones. A partir de la puesta en vigor de la

Ley Landero y Cos, como también se le llamó en honor al gobernador que auspició dicho congreso, se vivió con intensidad el fomento a la educación, que se manifestó en el ámbito legislativo; en la creación de instituciones fundamentales como la Normal de Xalapa y su primaria anexa, la Escuela Cantonal Enríquez; en la implementación de nuevos métodos educativos, como la *enseñanza objetiva*; o en la vigilancia creciente del estado sobre las acciones de los ayuntamientos.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública representó un esfuerzo temprano en el estado de Veracruz por ordenar la educación pública, en especial, la instrucción elemental; se pretendió estructurar y organizar una educación formal más efectiva, que fuera capaz de superar problemas educativos ancestrales; se establecieron los saberes y conductas a inculcar, así como los mecanismos o dispositivos para “hacer cumplir” preceptos liberales educativos como la gratuidad, la obligatoriedad el laicismo y la disciplina, imponiendo deberes a diversos actores inmersos en la educación: el estado, los ayuntamientos, los profesores y los padres de familia. En este sentido, la Ley Landero y Cos debe ser vista como parte fundamental de la cultura escolar veracruzana de finales del siglo XIX, ya que entendemos ésta, junto con Dominique Julia, como un conjunto de *normas* que definen, de acuerdo a los objetivos de la época, los saberes a enseñar y las conductas a inculcar (Julia, 1995: 131).

A pesar de que al estado se le adjudicó la facultad de protector y vigilante inmediato de la educación pública, dejó con respecto a la educación elemental las responsabilidades más importantes a los ayuntamientos. A éstos les correspondió mejorar las escuelas, presidir los exámenes anuales, brindar los apoyos materiales, nombrar o seleccionar a los profesores adecuados para la enseñanza, fomentar la asistencia escolar, así como elaborar los reglamentos para el funcionamiento interno de los planteles (Blázquez y Corzo, 1997: 617). Como veremos, sólo desde el prisma de la vida escolar municipal de la ciudad de Xalapa es posible acercarnos, nuevamente

citando a Julia, al conjunto de *prácticas* que permitieron, o imposibilitaron, la incorporación de los elementos establecidos en la norma (Julia, 1995: 131).

La escuela no se concibió como una institución aislada de la sociedad. Además de las instituciones, otros actores formaban parte de los procesos educativos en Xalapa; por ejemplo, los *jefes de manzana* (representantes del ayuntamiento en la jurisdicción más pequeña de la administración municipal) eran responsables de vigilar la asistencia de los niños a las escuelas, así como señalar ante las autoridades a los padres de los faltistas. Otros vecinos, integrantes de las *Juntas protectoras*, también tenían funciones de vigilantes y censores de las conductas, tanto de alumnos como de maestros. Dichas juntas estuvieron conformadas por personas con cierto reconocimiento en el espacio urbano, en otras palabras, “de buenas costumbres y moralidad”, por lo que no fue raro que los mismos regidores o funcionarios de gobierno y sus esposas, hermanas e hijas, las integrasen (Blázquez y Corzo, 1997: 618). La incursión de esos actores en la educación básica, tuvo como objetivo primordial combatir el poco interés que algunos grupos sociales mostraban hacia la escuela.

Quizá debido a esa amplitud de miras, como reconocen algunos autores, la Ley Landero y Cos estuvo sobrecargada de optimismos y buenas intenciones, alejada de las prácticas reales (Galindo, 2007: 109). ¿Cómo saber, en todo caso, cuál fue el impacto de esa ley en la educación pública elemental de la ciudad de Xalapa? Considero que es necesario estudiar los espacios concretos de su aplicación. Específicamente, es preciso partir del examen de los reglamentos que se elaboraron para el funcionamiento interno de las escuelas públicas elementales ya que contienen los lineamientos educativos básicos del liberalismo. Eran, en esencia, “objetos” producidos por y para la escuela y las prácticas desarrolladas en su interior por los sujetos escolares, sin los cuales no se puede comprender la conformación de la *cultura escolar* en un momento de ensayos y errores en el ámbito educativo xalapeño (Gonçalves, 2009: 30).

### *Crear escuelas... cuando las finanzas municipales lo permitan*

La cultura escolar no se manifiesta únicamente en los espacios educativos, si bien tienen un papel primordial por la función que desempeñan; por este motivo, es necesario señalar las bases materiales de la educación pública elemental, esto es, las bases fiscales y la infraestructura escolar de la ciudad de Xalapa.

La carencia de fondos municipales fue un problema recurrente para la creación de escuelas durante gran parte del siglo XIX. Sólo hasta la década de los setenta se comenzó a implementar un proyecto fiscal coherente con los anhelos liberales respecto a la difusión de la instrucción pública; para tal fin los ayuntamientos del estado de Veracruz obtenían recursos de 6% sobre los derechos de herencias transversales y legados y de los impuestos a la circulación de productos nacionales y extranjeros, es decir, las alcabalas.

Si bien es cierto que en 1871 se destinó a la instrucción primaria un real por arroba del café y el tabaco que se extrajera en la jurisdicción de cada ayuntamiento (Velasco, 1997: 61), también es verdad que, en el caso de las ciudades de Xalapa, Orizaba y Córdoba, esos recursos se consignaron exclusivamente a la educación secundaria (Blázquez y Corzo, 1997: 410). La importancia de los impuestos indirectos se fortaleció en 1879, cuando se permitió al ayuntamiento cobrar ciertas cuotas a algunos productos que ingresaban a la ciudad: tres centavos por arroba a las mercancías nacionales; seis centavos por arroba a los productos extranjeros; y diez centavos por arroba a la ropa, mercancías, medicinas, loza y cristal extranjeros. Además, se estableció una cuota de 500 pesos mensuales que cubrirían entre todos los individuos del municipio tomando como base sus capitales en giros y fincas, se extendió a todos los establecimientos mercantiles de la jurisdicción municipal el impuesto sobre “licores ó de mostrador” y se gravó con 2% la venta de fincas y terrenos de la municipalidad (Blázquez y Corzo, 1997: 620).

El ayuntamiento de la ciudad de Xalapa también podía destinar alguna cantidad de dinero proveniente del impuesto predial, que cobraba 3% sobre las utilidades de las fincas rústicas y urbanas; de hecho, en 1874, se le autorizó aumentar dicho monto a 4%, “para las necesidades locales” (Blázquez y Corzo, 1997: 54). También, desde la década de los setenta, el ayuntamiento estableció una contribución personal a los habitantes de la ciudad con el objetivo de sostener dos escuelas de educación elemental, una para cada sexo. Los impuestos directos fortalecieron su presencia en 1883, cuando el gobierno del estado cedió a los ayuntamientos los rezagos de la contribución personal del uno y medio por ciento que proporcionaban los individuos de cada municipalidad conforme sus haberes o “provecho del trabajo”. Dicho dinero se invertiría en la edificación o reparaciones de las casas que fungían como escuelas, en la construcción o compostura del mobiliario y en la compra de los útiles necesarios en las escuelas (Blázquez y Corzo, 1997: 724).

De esta manera, es perceptible que, a partir de la década de los setenta, se fortalecieron las bases fiscales de la instrucción pública elemental a través de impuestos directos e indirectos. El gran reto para las finanzas municipales vino con la abolición de alcabalas en 1886; sin embargo, el golpe no fue tan fuerte como se esperaba, debido a la aceptación de los impuestos directos ensayados en los años anteriores, como el impuesto personal; al incremento en la eficacia de las prácticas recaudadoras del ayuntamiento; y al aumento demográfico de la ciudad, y por lo tanto del consumo, a partir de que se trasladaron los poderes estatales en 1885 (García y Velasco, 1997: 235).

Además, desde 1877, el gobierno del estado comenzó a remitir a la tesorería municipal de la ciudad de Xalapa 1300 pesos anuales para los gastos de la instrucción pública elemental, monto que no varió sustancialmente durante los años posteriores. A pesar de las reformas a las finanzas municipales para fomentar la educación básica, el ayuntamiento dependió enormemente de la subvención del gobierno del estado; no fueron pocas las veces en que éste no remitía

con puntualidad dicha subvención, por lo que la corporación amenazaba con el cierre de las escuelas, “lo cual sería un paso que redundaría, lo mismo en descrédito de la corporación, que en el buen nombre del Gobierno del Estado”.<sup>2</sup> Los primeros afectados por estas disputas en torno al financiamiento fueron los profesores que no recibían sus salarios con puntualidad.<sup>3</sup>

La trayectoria de las finanzas municipales se reflejó especialmente en la creación de nuevas escuelas en la ciudad de Xalapa. Según la Ley Landero y Cos, toda localidad que contara con dos mil habitantes debía tener una escuela de instrucción elemental para cada sexo y las cabeceras del cantón debían tener el número de escuelas suficientes según el censo de la población. En 1873 la ciudad tenía, alrededor de 13000 habitantes, por lo que debía contar con cinco o seis escuelas para niños y la misma cantidad para niñas (Florescano, 1991: 191); nada más alejado de la realidad, ya que sólo existía una escuela para niños y hasta 1876 se creó una para niñas; en 1878 se fundó una escuela para adultos y una más en la cárcel municipal. Sin duda, los ochenta fue la década de la creación de escuelas; en este año se estableció una escuela más para adultos y al siguiente año una para señoras adultas; en febrero de 1882 se inauguró una escuela más para varones y dos para señoritas.<sup>4</sup>

El impulso que comenzó apenas al finalizar la década de los setenta, llegó al límite en 1882. Al siguiente año los vecinos del barrio de Santiago solicitaron al ayuntamiento la creación con urgencia de una nueva escuela elemental, ya que el vecindario era numeroso. Pero la propuesta no tuvo éxito porque el ayuntamiento gestionaba recursos con el gobierno del estado para mejorar las que ya existían. Fue hasta 1887 cuando se autorizó la creación de una

<sup>2</sup> Archivo Histórico Municipal de la ciudad de Xalapa (AHMX), Instrucción pública, caja 38, exp. 10, 12 de noviembre de 1878, s.f.

<sup>3</sup> AHMX, Instrucción pública, caja 45, exp. 7, 23 de febrero de 1885, s.f.

<sup>4</sup> AHMX, Actas de cabildo, libro 87, 20 de octubre de 1876, f. 63; AHMX, Instrucción pública, caja 42, exp. 11, 12 de mayo de 1882. s.f.

escuela para señoritas en dicho barrio.<sup>5</sup> En 1884 el mismo ayuntamiento se propuso fundar una nueva escuela en donde se practicaría la enseñanza objetiva; sólo necesitaba una subvención del gobierno del estado de cien pesos mensuales y la corporación se encargaría de los demás gastos, con ello desapareció la escuela nocturna y se utilizaron los fondos de la partida de gastos extraordinarios; finalmente este proyecto municipal tampoco pudo realizarse por cuestiones financieras.<sup>6</sup>

La década de los ochenta culminó con la creación de la escuela elemental más importante de finales del siglo XIX, pero no fue auspiciada por el ayuntamiento sino por el gobierno del estado. Desde 1885 había planteado la instauración de un establecimiento para varones en donde se ensayaría el *sistema de enseñanza objetiva*, el “método moderno” por antonomasia entre los reformadores educativos en ese momento. En 1887 se inauguró en Xalapa la Escuela Cantonal Enríquez, nombrada así en honor al gobernador del estado Juan de la Luz Enríquez; aunque siguió bajo la tutela del ayuntamiento, el gobierno le asignó el monto total de la subvención para la educación elemental, ya que en ella se fundieron todos los establecimientos para niños de la ciudad (Blázquez y Corzo, 1997: 78). El director de la Escuela Normal de Xalapa, Enrique C. Rébsamen, supervisaba los métodos de enseñanza, los exámenes anuales, el desempeño de los profesores e incluso la calidad de los materiales y útiles, algunos comprados en Europa;<sup>7</sup> de esta manera, se esperaba que la Escuela Cantonal fuera el eje de la reforma educativa primaria en Veracruz durante el Porfiriato.

Como se puede apreciar, entre 1873 y 1887 se establecieron las bases financieras y materiales de la educación pública elemental. A pesar de los esfuerzos del ayuntamiento, su labor llegó a un lími-

<sup>5</sup> AHMX, Actas de cabildo, libro 92, 21 de enero de 1884, f. 115vta; AHMX, Actas de cabildo, libro 94, 24 de agosto de 1887, f. 79.

<sup>6</sup> AHMX, Actas de cabildo, libro 92, 24 de marzo de 1884, f. 130.

<sup>7</sup> AHMX, Actas de cabildo, libro 94 bis, 14 de abril de 1887, f. 18 y 2/mayo/1887, f. 28.



te rápidamente y el gobierno del estado adquirió notoriedad por su mayor solvencia económica. Como veremos enseguida, también la consecución de ciertos preceptos legales educativos mostraron claramente las fortalezas y debilidad del gobierno municipal.

### *El discurso y la realidad en torno a los preceptos liberales*

#### *La disciplina y la buena educación*

Los métodos para lograr la obediencia en los niños fue un tema polémico durante el siglo XIX. En Europa se contraponían las opiniones de aquellos que aprobaban los castigos corporales como una forma de someter la fuerza rebelde de los niños y de enseñarles a la vez la dureza de la vida, contra la opinión de quienes pensaban que había que instrumentar disciplinas que ayudaran a la interiorización de la enseñanza sin contactos físicos, se trataba de tocar el alma más que el cuerpo (Perrot, 1989: 165). Si bien es cierto que algunos padres educaban a sus hijos sin violencia física, también es verdad que el tránsito del castigo corporal al mental se dio lentamente, incluso en las escuelas públicas y privadas (Robertson; 1982: 461). Un proceso similar se experimentó en México: aunque en la legislación educativa comenzó a ganar terreno la prohibición de los castigos corporales, en el terreno de la realidad, era algo aceptado por autoridades locales, padres de familia e incluso profesores.

Desde 1869, el gobierno de Veracruz prohibió los castigos corporales en las escuelas públicas, pero fue en la Ley Landero y Cos en donde se estableció una *disciplina* escolar basada en una jerarquía de penas que iban desde la reprensión pública o privada, destituciones del cuadro de honor, detención en el establecimiento, trabajos extraordinarios y la expulsión (Blázquez y Corzo, 1997: 631). La legislación tuvo poco impacto en los reglamentos elaborados por el gobierno local para inculcar la disciplina a los alumnos de las escue-

las primarias; desde la perspectiva del ayuntamiento, la formación de una buena conducta, sobre todo para las niñas, era mucho más importante que una buena educación, por lo que fueron toleradas las correcciones públicas “parándolas o hincándolas” en el lugar que ocupaban en la clase y “encerrándolas” hasta la hora en que terminaban las actividades.<sup>8</sup>

Los funcionarios municipales estaban convencidos de que una disciplina rigurosa era parte de una buena educación. Fue incluso la misma comisión de instrucción pública quien presentó, en 1881, un proyecto para construir una “pieza destinada a servir de castigo”, especialmente para los alumnos faltistas. Al mismo tiempo, propuso un acuerdo en el que se establecía que los niños y niñas “incorregibles” fueran expulsados de las escuelas.<sup>9</sup> De esta manera, el gobierno local legitimó el uso de los castigos corporales y la implantación de una disciplina rígida, lo cual, a la vez, nos muestra el alejamiento de la norma (la Ley Landero y Cos) y la predilección por prácticas que eran fruto de experiencias escolares arraigadas en la sociedad en donde se desenvolvía la escuela.

El precepto de la disciplina nos lleva a considerar la coexistencia de distintas concepciones sobre la ley al interior del aula; por una parte, no se puede negar que muchos profesores coincidían con la prohibición de los castigos corporales como método para inculcar una buena conducta, y por otra, hay evidencias de que, al igual que algunos concejales municipales, ciertos maestros y ayudantes ejercían la violencia física cotidiana en el salón de clases. Así, por ejemplo, en 1883 llegó al ayuntamiento un alumno “quejándose de haber sido estropeado” por el ayudante de la escuela municipal número uno, Bernardo García Rodríguez, sobre quien pesaban varias denuncias similares.<sup>10</sup> De la misma forma, en 1885 dos niños de la mis-

<sup>8</sup> AHMX, Instrucción pública, caja 41, exp. 19, 9 de abril de 1877, s.f.

<sup>9</sup> AHMX, Instrucción pública, caja 41, exp. 18, 30 de mayo de 1881, s.f.

<sup>10</sup> AHMX, Instrucción pública, caja 43, exp. 16, 1 de febrero de 1883.

ma escuela fueron maltratados por el profesor Miguel Saavedra.<sup>11</sup> Aunque desde la corporación municipal se prometían investigaciones para castigar a los responsables, predominó la tolerancia hacia esos actos.

Dos cosas llaman la atención: en primer lugar, mientras en las revistas y periódicos pedagógicos se imaginaba al profesor, entre otras cosas, como un segundo padre del niño, un hombre paciente, cariñoso e inteligente, firme, pero al mismo tiempo, bondadoso en la práctica docente cotidiana esos objetivos no siempre se cumplían. En segundo lugar, el precepto de la disciplina nos muestra a los alumnos como sujetos escolares dinámicos, rebeldes de alguna forma al interior del aula, lo cual desmitifica la idea de niños perfectamente disciplinados y respetuosos con sus mayores; al mismo tiempo, nos señala su capacidad de reaccionar ante las normas, como lo hicieron quienes denunciaron a sus profesores por los maltratos recibidos y a sabiendas de que la ley lo prohibía.

### *El laicismo, entre la advertencia y la tolerancia*

Si bien el uso de los castigos corporales como método para moldear conductas en los niños podía resultar controvertible, nada más polémico que el tema de la *laicidad*. Con el ascenso de los liberales radicales al poder se insistió en su aplicación; en Veracruz ganó terreno en 1869, cuando el gobernador Hernández y Hernández prohibió la injerencia de la Iglesia en el ámbito de la educación pública (Corzo, 1984: 84). El tema todavía era muy delicado cuando se llevó a cabo el Primer Congreso Nacional de Instrucción pública, a finales de la década de los ochenta. Se llegó a la conclusión de que el Estado debía tolerar todas las religiones y por lo mismo, no debía profesar ninguna creencia particular, esto es, debía ser neutral; debía impulsar, por

<sup>11</sup> AHMX, Actas de cabildo. Libro 94, 20 de julio de 1885.

lo tanto, una educación laica en las escuelas públicas, pero tolerar la educación religiosa en las escuelas privadas. Las discusiones del Congreso tuvieron eco en la Ley Federal de Instrucción Pública de 1891 y posteriormente en la legislación de cada uno de los estados de la federación (Bazant, 2006: 75).

También desde 1869, el gobernador Hernández y Hernández prohibió la enseñanza religiosa en las escuelas públicas de la entidad. La Ley Landero y Cos no abundó en la reglamentación de ese precepto. El debate, sin embargo, si se dio en los espacios escolares de la ciudad de Xalapa. Ante el primer diseño del reglamento, el gobierno del estado acusó al ayuntamiento de violar la ley con un “circunloquio” que establecía vacaciones en “la semana en que caiga el plenilunio de la Semana Mayor”, sin atreverse a decir claramente que se trataba de la Semana Santa o Mayor. En realidad, decía el gobierno, no existían más días festivos que los domingos y “los llamados nacionales”, 5 de febrero, 5 de mayo y 16 de septiembre. Por lo demás, al gobierno del estado le parecía contradictorio que en el reglamento se exigiera que los profesores fueran progresistas, sin ideas fanáticas o retrógradas, pero a la vez, la autoridad municipal pretendiera suspender clases en Semana Santa.<sup>12</sup>

El debate en torno a la escuela laica muestra cómo en la cultura escolar había elementos que, a pesar del tiempo y las leyes, no se arraigaron entre los sujetos escolares. El ayuntamiento, para comenzar, fue insistente en su defensa del derecho de los niños y profesores a festejar al interior de sus hogares una fiesta religiosa que era parte de la costumbre; la tensión llegó a su fin entre ambos niveles de gobierno cuando se acordó desechar de los lineamientos de las escuelas públicas las suspensiones que tuvieran como motivo algún evento religioso, pero se dejó a los alumnos en libertad para que obraran de acuerdo a su conciencia (católica) durante los días de fiestas religiosas.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> AHMX, Instrucción pública, caja 1, exp.19, 6 de agosto de 1877, s.f.

<sup>13</sup> AHMX, Instrucción pública, caja 41, exp.19, 2 de julio de 1881, s.f.

El desmantelamiento del calendario religioso de fiestas nacionales, en el afán de construir uno cívico que comenzaría por la escuela, se topó con la resistencia de la mayoría de la población; por eso, los grupos gobernantes utilizaban la idea de la libertad individual para tolerar esas conductas de fervor católico. La corporación municipal llevó al extremo la idea de *neutralidad* que la escuela debía proyectar en cuanto a la laicidad, como se pudo apreciar cuando llegaron rumores al cabildo de que en la escuela Cantonal se “impugnaban las ideas religiosas de los niños”, es decir, su catolicismo. El director fue amenazado con la destitución inmediata si se comprobaban tales noticias. Éste respondió que eran falsas las acusaciones y, junto con el gobierno del estado, atribuyó el hecho a “algunos trabajos de propaganda de los enemigos de las instituciones actuales”.<sup>14</sup>

El precepto de la laicidad fue ganando terreno poco a poco en el marco legislativo de las escuelas elementales. En 1885 se estableció que los maestros no podían ser ministros de algún culto. En 1887 se asentó, de forma más explícita, que el profesor debía abstenerse de tratar durante las clases “ni aun por digresión” temas religiosos, “ya para imponer determinada doctrina o ya para impugnarla”.<sup>15</sup> En la práctica, sin embargo, muchos profesores consideraban que la religión era esencial para una buena educación. Alejandro Audirac, director de la Escuela número 1 para varones, “exigía hasta con apremio” que los niños aprendieran el catecismo de Ripalda y concurrieran frecuentemente al templo católico. El ayuntamiento se mostraba relativamente tolerante ante esos hechos, pues aunque le hizo un extrañamiento al profesor,<sup>16</sup> nunca tomó, en casos similares, acciones contundentes como las que describe Mílada Bazant para el Estado de México, en donde se decomisaban aquellos libros de enseñanzas religiosas y se suspendía a los maestros o maestras sin goce de sueldo (Bazant, 2002: 166). Como señala Antonio Viñao, estudiar las

<sup>14</sup> AHMX, Instrucción pública, caja 47, exp. 8, 27 de julio de 1887, s/f.

<sup>15</sup> AHMX, Instrucción pública, caja 47, exp. 1, 31 de enero de 1887, s/f.

<sup>16</sup> AHMX, Actas de cabildo, libro 94, 25 de febrero de 1884, f.128.

reformas educativas desde el concepto de cultura escolar nos permite ver cómo ciertos aspectos de dichas reformas son rechazados, ritualizados, modificados, reelaborados o distorsionados debido a prácticas sedimentadas por el paso del tiempo. En la ciudad de Xalapa la laicidad escolar sacó a flote la contraposición de la cultura de los profesores y maestros con la de los reformadores (Viñao, 2002: 66).

### *La obligatoriedad escolar, entre la pobreza y la coerción*

Garantizar el precepto de la obligatoriedad escolar fue una de las tareas más difíciles a las que se enfrentaron las autoridades locales y los maestros. No era un problema nuevo, sino una práctica recurrente durante todo el siglo XIX. En este sentido, en la Ley Landero y Cos se establecieron diversos mecanismos para llevar a su fin ese viejo escollo de la educación pública. Se continuó con la costumbre de aplicar castigos económicos a los padres o tutores que no enviaran a sus hijos a la escuela, al mismo tiempo que se implementaron otros mecanismos; entre ellos, se dispuso que las escuelas fueran ubicadas estratégicamente en aquellos lugares con población numerosa. Se negó empleo en la burocracia estatal o municipal a aquellos padres que no justificaban si sus hijos recibían instrucción pública o privada. Este requisito también sería exigido cuando solicitaran excepciones y rebajas de la guardia nacional y del servicio de armas. A los “jornaleros, domésticos y demás notoriamente pobres”, incluso se les podía eximir de dichos servicios. A sabiendas de que en el campo era común utilizar a los niños como mano de obra agrícola, se pidió a los hacendados que establecieran escuelas para que asistieran los hijos de los jornaleros y trabajadores en general y se dio libertad para designar “como horas de enseñanza las que se consideren más a propósito para la puntual asistencia”, así como para “cerrar la escuela una o dos veces al año”, pensando, posiblemente, en el ciclo agrícola (Blázquez y Corzo, 1997: 613).

En la ciudad de Xalapa, alentar la asistencia era deber de todos los sujetos escolares. Según los reglamentos, el director de cada escuela debía elaborar, cada dos meses, padrones confiables para saber los nombres de los niños, sus edades, calificaciones, conducta, los nombres de sus padres y sus domicilios. Los jefes de manzana también debían elaborar una lista de los vecinos cuyos hijos estuvieran en edad escolar para contrastarla con aquella elaborada por el director. El precepto de obligatoriedad escolar iba del niño al ámbito familiar, en donde podían radicar las razones de su falta. En este sentido, los maestros no sólo debían notificar, sino también, “averiguar las faltas de asistencia” de sus alumnos.<sup>17</sup> A partir de 1885 se estableció como obligación de los docentes castigar a aquellos niños que no justificaran sus faltas, así como denunciar ante la corporación municipal a los padres de familia que no cumplieran con su obligación.<sup>18</sup>

Ningún precepto legal mostró tanto las fortalezas y debilidades de la escuela pública durante el siglo XIX, como el de la obligatoriedad escolar. Y es que la inasistencia de los niños era multicausal, lo cual nos muestra la fragilidad de la escuela pública durante los primeros años de su construcción. Las autoridades estaban conscientes de que muchos padres de familia necesitaban pocos pretextos para dejar de mandar sus hijos a las aulas. Ese era uno de los temores del gobierno del estado al solicitar que se suavizara la disciplina al interior de las escuelas elementales, compartido también por la corporación municipal, cuando exigía que no se “combatiera” el catolicismo de los niños. Comprendían, no obstante, las faltas que se daban entre abril y agosto, cuando las enfermedades contagiosas, especialmente la viruela y la escarlatina, se desarrollaban entre la población. No era raro que en agosto las autoridades municipales incursionaran al interior de las aulas para verificar que todos los niños estuvieran vacunados o, de lo contrario, inocularlos en ese momento.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> AHMX, Actas de cabildo, libro 90, fecha: 6 de diciembre de 1881, f. 49.

<sup>18</sup> AHMX, Instrucción pública, caja 45, exp. 6, fecha: 16 de marzo de 1885, s.f.

<sup>19</sup> AHMX, Actas de cabildo, libro 93, 18 de agosto de 1884, f. 42vta-43r; AHMX, Actas de cabildo,

Un obstáculo difícil de sortear estuvo relacionado con el tema de la gratuidad de la educación, la cual era relativamente un mito, ya que, como hemos visto líneas arriba, el financiamiento de las escuelas públicas elementales recaía sobre gran parte de la población de la ciudad a través del impuesto personal y otros gravámenes directos e indirectos. A pesar de esto, las dificultades económicas impedían que el ayuntamiento cumpliera adecuadamente con sus obligaciones. Desde 1882 los profesores y profesoras manifestaban que una causa de la inasistencia escolar era “la falta de libros” y útiles, sobre todo entre los alumnos pobres. A pesar de que los docentes desarrollaban diversas estrategias para sortear ese problema, el ayuntamiento tuvo dificultades para arribar a una solución. En 1885 estableció como un requisito de inscripción en las escuelas públicas “tener los libros de texto que sean necesarios”; sólo estaba dispuesto a comprar una cantidad limitada que se destinaría a los “alumnos muy pobres”. Evidentemente, el gobierno del estado protestó por esta disposición, alegando que el ayuntamiento tenía “la obligación” de dotar a las escuelas de los libros y útiles necesarios para garantizar la gratuidad y para “quitar todo pretexto a los padres” para no mandar a sus hijos a las escuelas.<sup>20</sup>

Entre las presiones del gobierno del estado y las carencias de la corporación municipal, el asunto de la inasistencia era una práctica “sedimentada” con el paso del tiempo, entendida y compartida por los diversos sujetos escolares (Viñao, 2002: 59). Era vista por las autoridades como un serio problema, pero al mismo tiempo, como una costumbre arraigada entre el pueblo, tan antigua, que era difícil erradicarla. Según los maestros, durante los sábados era casi imposible ver niños en las escuelas, ya que ese día tocaba aseo personal y limpieza de ropas. Para la corporación municipal “el abuso

libro 93, junio de 1884 y 21 de julio de 1884, f. 36vta.

<sup>20</sup> AHMX, Actas de cabildo, libro 90, 13 de febrero de 1882, f. 87vta; AHMX, Instrucción pública, caja 45, exp. 6, 16 de marzo de 1885, s.f.; AHMX, Actas de cabildo, libro 94, fecha: 22 de junio de 1885, f. 1-2vta.

estaba autorizado” por los mismos docentes, por lo que encomendaba a los encargados del ramo de instrucción una “extraordinaria vigilancia”.<sup>21</sup> La tolerancia, no obstante, sufrió un duro golpe cuando durante el primer año de funcionamiento de la Escuela Cantonal, considerada por los grupos gobernantes como el eje de la reforma educativa de la educación primaria del estado, sólo asistió la mitad de los 400 alumnos que se habían inscrito.<sup>22</sup>

Este choque con la realidad intensificó la tarea del ayuntamiento para garantizar el precepto de obligatoriedad escolar. Las prácticas más socorridas, hasta ese momento, consistieron en amenazar a los padres con la ejecución de multas. No era raro que algunos funcionarios encargados del ramo de instrucción incitaran a los padres de familia a inscribir a sus hijos en las escuelas públicas mandándoles informar que la matrícula estaba a punto de cerrarse, cuando en realidad el ayuntamiento estaba obligado a tener la inscripción abierta todo el año. A pesar de estos esfuerzos de las autoridades locales, sólo se tiene registro de una multa de dos pesos aplicada a Isidoro Díaz, quien, por lo demás, se negó a pagarla.<sup>23</sup> Como sucedió en otros espacios, la estrategia de aplicar multas a los padres faltistas tuvo poco efecto en la asistencia escolar, ya que los padres no tenían dinero para pagar o simplemente se escabullían al cobro (Díaz; 1979: 80), incluso en el campo muchos padres de familia preferían adelantarse a pagar las multas debido a la importancia de los niños en las labores agrícolas (Bazant; 2002: 189).

La falta de asistencia en la ciudad de Xalapa muestra que para un sector amplio de la población, la escuela no era percibida como “un lugar común”, familiar. Es posible que no tuvieran completa-

<sup>21</sup> AHMX, Actas de cabildo, libro 93, 2 de junio de 1884, f. 20.

<sup>22</sup> AHMX, Instrucción pública, caja 46, exp.18, 29 de marzo de 1886, s.f; AHMX, Actas de cabildo, L.94 bis, 6 de junio de 1887, f. 42- 42vta y 19 de julio de 1887, f. 64vta.

<sup>23</sup> AHMX, Actas de cabildo, libro 93, 25 de junio de 1884, f. 3vta y 16 de marzo de 1885, f.109; AHMX, Actas de cabildo, libro 94, 22 de junio de 1885, f. 1-2vta.

mente clara su utilidad ni su modo de operar (Granja, 1998: 228). Quizá para los padres de familia, el tiempo de escolaridad se les hacía excesivo y sin un beneficio a corto plazo, ni siquiera claramente palpable. En este sentido, cuando faltó el consenso, se recurrió a la coerción. Consecuente con estas ideas, el ayuntamiento exigió a los jefes de manzana reforzar la vigilancia en las calles de sus vecindarios, ya que, como los padres de familia, ellos también estaban sujetos a las penas que establecía la ley si no se lograba hacer efectivo el precepto de obligatoriedad.<sup>24</sup>

Cuando el trabajo de los jefes de manzana arrojó resultados pobres, se recurrió a la policía local para “obligar a los padres de familia” a mandar a sus hijos a la escuela. Sin embargo, muchos no fueron localizados en sus domicilios, debido a que “son del todo desconocidos” o porque se ocultaban pensando que la policía los buscaba por otros motivos.<sup>25</sup> Ante el relativo fracaso de los operativos policiacos, la corporación municipal consideró que “la única manera de evitar que [los niños] vaguen por las calles” en horas escolares, era que “la policía los recogiera” para llevarlos a la escuela más cercana con el objetivo de indagar si recibían instrucción o, en su defecto, inscribirlos en alguna escuela. Con eso evitarían citar a sus padres, quienes, por lo demás, ni siquiera tomaban en cuenta los citatorios de las autoridades.

### *Comentarios finales*

Esta breve incursión en la cultura escolar de la ciudad de Xalapa hacia finales del siglo XIX arroja diversos elementos que es necesario considerar. En primer lugar, el impacto gradual y lento de la Ley Landero y Cos sobre la educación pública elemental. En este

<sup>24</sup> AHMX, Instrucción pública, caja 47, exp. 5, 2 de junio de 1887, s.f.

<sup>25</sup> AHMX, Actas de cabildo, libro 94 bis, 26/septiembre/1887, foja 89.

sentido, se entiende la falta de consenso que hubo entre los grupos gobernantes respecto a la reglamentación de algunos preceptos legales, tales como la gratuidad, la disciplina y la laicidad, así como las dificultades para llevarlos a la práctica. En segundo lugar, estrechamente relacionado con lo anterior, el papel activo y dinámico de los diversos sujetos escolares, quienes utilizaban, reinterpretaban o rechazaban aspectos que los reformadores pretendían incorporar a la cultura escolar local; al mismo tiempo, destaca la existencia de diversas concepciones sobre el papel que la educación pública desempeñaba en la sociedad, como lo muestra la dificultad (a pesar de la coerción ejercida) para garantizar la obligatoriedad escolar.

La oposición entre las culturas de los profesores, autoridades locales, padres de familia y alumnos, dificultó el cumplimiento cabal de dichos preceptos legales. En tercer lugar, claro está, la difícil emergencia de la escuela pública elemental como una institución arraigada en la sociedad; a pesar de los esfuerzos por convertirla en el eje de la regeneración y transformación social, durante el Porfiriato, por lo menos difícilmente se puede pensar que la escuela cumplió tal función.

Escena cotidiana de una primaria en Xalapa, Veracruz, en 1907



### Fuentes directas

Archivo Histórico Municipal de Xalapa (AHMX).  
*México independiente*, 1837-1912.

### Bibliografía

- Barreda, Gabino (1992). *Estudios*, prólogo y selección de José Fuentes Mares, México: UNAM.
- Bazant, Mílada (2002). *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México: El Colegio de México/Centro de Estudio Históricas.
- \_\_\_\_\_ (2006). “El abismo entre la ley y la práctica de los preceptos legales educativos: 1876-1911” en Margarita Moreno-Bonet y María del Refugio González (coords.), *La génesis de los derechos humanos en México*, México: IJ/UNAM.
- Blázquez Domínguez, Carmen y Ricardo Corzo Ramírez (1997). *Colección de Leyes y decretos del estado de Veracruz, 1824-1919*, (15 tomos). México: UV.
- Corzo Ramírez, Ricardo (1984). “Situaciones y nociones educativas recurrentes: Veracruz, de los inicios del Porfiriato a la Revolución” en *La Palabra y el Hombre*, núm. 52, Xalapa, octubre-diciembre.
- Díaz Zermeno, Héctor (1979). “La escuela nacional primaria en la ciudad de México, 1876-1910” en *Historia Mexicana*, vol. xxix, núm. 1, México: El Colegio de México, julio-septiembre.
- Florescano, Sergio (1991). “El proceso demográfico de una población veracruzana durante el siglo XIX: el caso de Xalapa” en Alicia Hernández Chávez y Manuel Miño Grijalva (coords.), *Cincuenta años de historia en México*, vol. 1, México: El Colegio de México.
- Galindo Peláez, Gerardo Antonio (2007). *Continuidad y cambio. El Colegio Preparatorio de Orizaba. 1824-1910*, tesis de doctorado, México: Universidad Iberoamericana.

García Morales, Soledad y José Velasco Toro (coords.) (1997). *Memorias e informes de los jefes políticos y autoridades del régimen porfirista, 1883-1911: Estado de Veracruz*, Xalapa: uv.

Gonçalvez, Diana (2009). “No interior da sala d aula: ensaio sobre cultura e prática escolares” en *Circulo sem Fronteiras*, vol. 9, núm. 1, enero-junio, pp. 25-41.

Granja Castro, Josefina (1998). *Formaciones conceptuales en educación*, México: Universidad Iberoamericana.

Hale Charles A. (2002). *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México: FCE.

Julia, Dominique (1995). “La cultura escolar como objeto histórico” en Enrique González y Margarita Menegus (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México: UNAM, pp. 131-153.

Mendes, Luciano, Irlen Gonçalvez, Diana Gonçalvez y André Paulilo (2004). “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na histórica de educação brasileira” *Educação e Pesquisa*, vol. 30, núm. 1, pp. 139-150.

Meneses Morales, Ernesto (1983). *Tendencias oficiales educativas en México, 1821-1911*, México: Porrúa.

Perrot, Michelle y Anne Martín-Fugier (1989). “Los actores” en Philippe Ariès y Georges Duby, *Historia de la vida privada*, Madrid: Taurus Ediciones, pp. 95-310.

Robertson, Priscila (1982). “El hogar como nido: la infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX”, en Lloyd de Mause (coord.), *Historia de la infancia*, Madrid: Alianza Universidad, pp. 444-471.

Vázquez de Knauth, Josefina Zoraida (1999). “La República Restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva”, Josefina Zoraida Vázquez y José María Kazuhiro Kobayashi, *La educación en la historia de México*, México: El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos, pp. 93-104.

Velasco Toro, José (1997). “Fiscalidad y educación primaria elemental en Veracruz durante el siglo XIX”, en *Colección Pedagógica Universitaria*, Xalapa: uv, enero-diciembre, pp. 15-61.

Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid: Ediciones Morata.





EDUCAR, FORMAR Y CORREGIR:  
EL HOSPICIO MUNICIPAL DE ORIZABA, 1868-1920

*Hubonor Ayala Flores*<sup>1</sup>

El presente trabajo tiene por objetivo el análisis de la educación y formación de los niños y jóvenes en el Hospicio Municipal de Orizaba durante el periodo que va desde la fundación de la institución en el año de 1868 hasta 1930. El acento se puso en los proyectos educativos, pero también en el discurso sobre la formación de ciudadanos útiles a través del trabajo y el aprendizaje en los diferentes talleres como el de imprenta o la banda de música. De esta manera, me interesa resaltar la aspiración de los grupos gobernantes de formar al ciudadano ideal en el marco de una disciplina institucional y controlada, la cual sin embargo tuvo éxitos y fracasos como lo veremos a lo largo de las siguientes páginas. También analizamos las expectativas de los padres o tutores al internar a los niños y jóvenes a través de las solicitudes de ingreso.

El proyecto de erigir hospicios para huérfanos y expósitos a cargo del gobierno en la Nueva España se remonta a la época de la Ilustración, corriente que profesaba su fe en el hombre, la razón y el progreso. En el terreno de la caridad y la beneficencia, la mejor proyección de la sociedad hacia el futuro consistía en educar a los infantes pobres y desamparados (Valero, 2002: 71). Este grupo que atendía la caridad y la beneficencia tenía posibilidades de incorporarse con mayor éxito a la sociedad y la economía del país al desarraigarse desde su temprana edad del vicio y la vagancia; en contraparte, debía fomentársele el amor al trabajo (Arrom, 2000: 128). Bajo este esquema se fundó el Hospicio de Pobres en la ciudad de México en 1774, la Casa de la Misericordia

<sup>1</sup> Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de Colima.

de Guadalajara, posterior Hospicio Cabañas, en 1810 y el Hospicio de Pobres de Puebla, cuyos orígenes datan de 1774 (Arrom, 2000; Herrera, 2007; López-Portillo, Fernández y Díaz-Morales, 1976).

En Orizaba el proyecto de erigir un hospicio para dar asilo a los huérfanos se remonta al año de 1827, cuando la legislatura estatal publicó un decreto por medio del cual se acordaba la fundación de cuatro casas para niños expósitos en las ciudades de Veracruz, Xalapa, Orizaba y Acayucan, pero ninguna de esas fundaciones llegó a concretarse hasta la segunda mitad del siglo (Ayala, 2005: 178-179; Blázquez y Corzo, t. I, 1997: 514-516). El Hospicio Municipal de Orizaba se fundó el 12 de diciembre de 1868 en el exoratorio nacionalizado a los frailes filipenses por las leyes de Reforma y quedó bajo la administración del Hospital Ignacio de la Llave. (Para una historia más completa de la institución véase Ayala, 2011). Más tarde, en 1873, se trasladó al antiguo Hospital para mujeres a un lado de la iglesia de Los Dolores. La idea de fundar un hospicio, según el historiador orizabeño José María Naredo, fue resultado de la moción del inspector de hospitales, Facundo Sota, miembro de la Junta de Caridad de ese entonces y agente comercial en Orizaba. Naredo apuntó que “esa fundación tuvo por objeto que hubiera en la ciudad una casa que sirviera de asilo a niños y adultos que carecieran de recursos para la vida, así como de los que necesitaran corrección a juicio de sus padres o de las autoridades”. (Naredo, 1898, t. I: 216-218). Como se ve, en el proyecto original no figuró la idea de establecer una institución para la educación formal o de diferentes oficios y de hecho se brindó asilo a niños y adultos en sus primeros años como un hospicio general de pobres, pero más adelante sólo admitió a niños y jóvenes con el esquema de hospicio para la enseñanza escolarizada y de oficios. En estos años, el discurso educativo de los gobiernos liberales, principalmente el que encabezó Benito Juárez, giró en torno a la formación de la niñez e incluso se trataron de implementar castigos para aquellos padres que no enviaran a sus hijos a la escuela; de igual manera se pretendía, con la ayuda de las auto-

ridades y los cuerpos de policía, recoger a cuanto niño hubiese en las calles, para evitar la vagancia, la mendicidad y el vicio en los infantes, métodos que siguieron utilizándose hasta los primeros años del Porfiriato, con pocos resultados (Bermúdez, 1996: 117).

El Hospicio de Orizaba fue el primero en el estado, ya que el Hospicio Zamora de Veracruz se fundó hasta 1870, aunque se había proyectado con anterioridad, y el movimiento de asilados, ancianos, niños y jóvenes en el hospicio de Xalapa empieza a consignarse en la memoria del gobernador Francisco Hernández y Hernández hasta el año 1869 (Blázquez, 1986: t. II, 1156). En las décadas posteriores a su fundación, el hospicio orizabeño trató de cumplir con la tarea de ofrecer asilo y educación elemental a niños y jóvenes huérfanos, desamparados y pobres, a los cuales también les brindaba la posibilidad de aprender un oficio. La institución quedó bajo el cuidado y administración de la Junta de Caridad, que a su vez rendía cuentas al ayuntamiento; un rector estaba a cargo de su gobierno, ayudado por el personal administrativo y de servicio, así como de un profesor y los encargados de los diferentes talleres.

A lo largo del periodo que hemos mencionado la institución tuvo éxitos y fracasos; por un lado, a lo largo del Porfiriato algunos de sus talleres como el de imprenta y la banda de música fueron símbolos del buen funcionamiento del hospicio, pero los problemas financieros, la poca idoneidad del edificio y la falta de un proyecto que vinculara de una manera efectiva a la institución y los hospicianos con la sociedad orizabeña ocasionaron tensiones constantes a lo largo de ese periodo. Durante las dos décadas siguientes los conflictos se agravaron debido a la Revolución mexicana, la carestía de productos y el abandono de las autoridades; esto produjo carencias tanto en la alimentación como en el vestido de los hospicianos, que repercutieron en su salud, así como en la posterior desaparición de los talleres.

## *El proyecto educativo*

En 1969, el recién fundado Hospicio Municipal daba asilo a 23 jóvenes quienes recibían educación primaria unos, y secundaria otros, además del aprendizaje de artes y oficios.<sup>2</sup> Al parecer, un año después, la institución cumplía su meta:

Había más de treinta jóvenes viviendo en el hospicio; a todos se les enseñaba lectura, escritura, aritmética, religión y música, y otros menos asistían a las clases de gramática castellana, geometría, geografía, taquigrafía, urbanidad, francés, dibujo, carpintería, sastrería, albañilería y peluquería (Ribera, 2002: 234).

Si comparamos las clases impartidas en el Hospicio Cabañas de Guadalajara en 1865, tenemos que en éste se impartían menos materias: lectura, escritura aritmética, gramática, geografía y doctrina. Lo anterior es comprensible si pensamos que el número de asilados en el Hospicio Cabañas en ese año era de 319, además de 64 ancianos pobres, (López-Portillo, *et al.*, 1976: 69), lo cual implicaba mayores gastos para su subsistencia. Los niños y jóvenes que no sabían leer y escribir, además de desempeñarse en uno de los talleres pasaban a la escuela elemental que funcionaba en el establecimiento.

Pero apenas un año más tarde, en 1871, la institución corría el riesgo de desaparecer por la falta de recursos. En sesión del ayuntamiento de Orizaba, presidida por el gobernador del estado, Francisco Hernández y Hernández, y en presencia de varios miembros del cabildo y la Junta de Caridad se propuso la suspensión de las clases de música, álgebra, geometría y francés, lo cual fue refutado por el mandatario estatal. En su lugar se propuso reducir a treinta el número de alumnos de gracia. También se aprobó un subsidio de 960

<sup>2</sup> Archivo Histórico Municipal de Orizaba (AHMO), Fondo (F): Archivo Municipal, Sección (Sec): Archivo Histórico, Subsección (Subs): República Restaurada, Serie (S): gobierno, subserie: hospicio, exp. (E): 1.

pesos anuales proveniente del fondo estatal de Instrucción Pública el cual se elevó después a 1800 pesos. El presupuesto del hospicio consistía en 5400 pesos, de los cuales se pagaban los sueldos de un rector, un vicerrector, un portero, dos mozos, un profesor de primeras letras, otro de religión, gramática castellana y aritmética, así como otro de geografía e historia, uno más de dibujo y un maestro carpintero, además se incluían los gastos generales de manutención de los hospicianos.<sup>3</sup>

Al año siguiente la lista de materias era más amplia y los 41 hospicianos se repartían en ellas de la siguiente manera: lectura y escritura, con 41 y 34, respectivamente; aún se enseñaban por separado, pues fue hasta 1883 cuando Enrique Laubscher introdujo el método simultáneo, precisamente en la Escuela Modelo de Orizaba (Bazant, 2002: 142); en aritmética, 34; gramática castellana, 12; álgebra, 0; geometría, 7; geografía e historia, que para esas fechas se enseñaban de manera simultánea, 5; religión, 39; urbanidad, 39; francés, 5 y taquigrafía, 6.<sup>4</sup> Para 1879 el número de materias se había reducido así como los hospicianos que recibían educación, pues sólo se anotaron 15. La materia de escritura fue sustituida por la caligrafía; la de geografía e historia se había separado en geografía e historia de México; la materia de religión fue sustituida por la de moral; las clases de álgebra y geometría se suprimieron, pero se agregó otra: nociones de derecho público.<sup>5</sup> Para 1885, si bien el número de asilados educandos se había elevado –42 en ese año– las materias fueron las mismas, sólo se agregó la de gimnasia que era cursada por 16 niños y jóvenes.

En estos años la música y el dibujo no se anotaron como materias, pero aparecían en los ramos de “artes y oficios”, pues iban encaminadas a su aplicación práctica, más que al aprendizaje teórico. En

<sup>3</sup> AHMO, Actas de Cabildo, libro: 23, años 1870-1871, fojas 118-121.

<sup>4</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subsección: Porfirriato, S: hospicio, subs: gobierno, E: 2, 1872.

<sup>5</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, Subs: Porfirriato, S: Hospicio, subs: gobierno, E: 22, 1879.

1905 y hasta 1914, de acuerdo con los nuevos tiempos a la lista de las asignaturas anteriores se agregó el estudio del sistema métrico y se suprimió la gimnasia, por lo que en esos años fueron prácticamente los mismos.<sup>6</sup>

Algo interesante que encontramos con relación a las clases que se impartían en el hospicio fue la enseñanza de religión. Sabemos que esta materia se estableció desde la fundación del hospicio y dejó de impartirse alrededor del año 1872, la cual, a pesar del discurso liberal sobre la separación entre la Iglesia y el Estado, había sido aprobada y bien vista por el gobierno estatal y municipal. La enseñanza de la religión católica prevaleció en este tipo de instituciones más de lo que se cree y es un tema de sumo interés en lo tocante a la secularización de la educación. Las noticias sobre la difícil erradicación de la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas aparecen por todos lados. En la década de los setenta en el Hospicio de Niños de Guadalupe, Zacatecas, Hugo Ibarra Ortiz indica que “al parecer la educación no era laica, sino más bien una religiosa, basada en el catolicismo” (Ibarra, 2009: 85) y en el Hospicio Cabañas de Guadalupe, por lo menos hasta la década de los noventa del siglo XIX “el gobierno toleró la enseñanza religiosa y las prácticas del culto”, (López-Portillo, *et al.*, 1976: 82, 83, 86) Mílada Bazant en su estudio sobre la educación en el Estado de México, llamó la atención sobre la permanencia de la enseñanza de contenidos religiosos en la educación elemental, pues si bien en aquella entidad se suprimió la clase de doctrina cristiana en 1861 por el curso de moral, “En la práctica, la sustitución de la religión por la moral no ocurrió de la noche a la mañana. Algunos profesores, apegados a las costumbres y a la tradición, continuaron con las lecciones de religión, historia sagrada y del *Catecismo* de Ripalda y además cerraron las escuelas en festividades religiosas” (Bazant, 2002: 165)

<sup>6</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Porfiriato, S: Hospicio, subs: gobierno, E: 61, 1905.

José María Naredo, miembro de la Junta de Caridad e inspector del Hospicio Municipal de Orizaba, relataba que en una visita del gobernador Francisco Hernández y Hernández al hospicio a principios de los años setenta, le felicitó por la enseñanza de dicha materia

[...] porque si en los establecimientos de instrucción que sostiene el gobierno está vedada la instrucción religiosa, es debido a que ésta se deja al cuidado de los padres de los educandos. Estos niños hospicianos no tienen más padre que vd. y por lo mismo a vd. corresponde darles esa instrucción, sin la que serían perniciosos a la sociedad (Naredo, t. II, 1898: 218).

En 1878 ya no aparece en la lista de materias la de religión y en su lugar encontramos la clase de moral, que permaneció desde esta fecha hasta por lo menos 1920.

Siguiendo con la currícula de materias, la única lengua extranjera que encontramos fue el francés, que también desapareció unos años después de fundado el hospicio. A pesar de no contar con suficiente información documental, sabemos que no se enseñaron materias de tipo más práctico, acorde a las necesidades del contexto y la época como las de telegrafía, electricidad, mecánica, mecanografía o química. Las Escuelas de Artes y Oficios, que se habían establecido en México desde la década de los cuarenta a instancias del político conservador Lucas Alamán tuvieron un impacto parcial en Veracruz, contrario a otras entidades como Puebla o Jalisco. Éstas tenían por objetivo formar a los jóvenes y adultos mediante actividades y especialidades acordes con las de sus regiones de origen, a través de la enseñanza, tanto teórica como práctica, pero como apunta Lourdes Herrera Feria, antes de la República Restaurada la enseñanza de artes y oficios sólo contempló a las actividades tradicionales, dejando fuera la formación de obreros y técnicos industriales, con lo cual “el interés por el sector artesanal sólo se manifestó durante este periodo como parte de la organización de la beneficencia” (Herrera, 2002: 10).

A partir de la década de los setenta y ochenta del siglo XIX, cuando la industria empezó a desarrollarse en algunas regiones de México, los establecimientos de este tipo cobraron mayor importancia e incorporaron la enseñanza técnica y tecnológica. En Veracruz el peso de la educación se puso en la Escuela Normal, los Colegios Preparatorios y los talleres de los hospicios y, salvo en algunas academias como la de Comercio en Tlacotalpan y algunos talleres de música y dibujo, la enseñanza técnica y práctica quedó relegada del proyecto educativo del Porfiriato veracruzano.

No fue sino hasta la Ley de Educación Popular de 1915, reformada en 1916, cuando la educación pretendió abarcar un ámbito escolar más amplio al denominarse precisamente *popular*, además de ser obligatoria y tener objetivos que incluyeran la formación intelectual, moral, estética, física y social (Blázquez, t. XIV, 1997: 523-589; Zilli, t. II, 1966: 231-297). Dicha ley contemplaba la enseñanza técnica de artes y oficios como uno de los pilares del desarrollo de la sociedad, pero al parecer su impacto en el Hospicio Municipal de Orizaba fue nulo, pues la currícula de materias permaneció igual y ni siquiera se expedieron títulos en el dominio técnico de algún arte u oficio. En la región la influencia de las organizaciones obreras fue la que vino a marcar el cambio en la enseñanza técnica de artes y oficios. En Santa Rosa y Río Blanco los sindicatos de las respectivas fábricas se plantearon dos objetivos precisos: combatir el analfabetismo entre los obreros y ofrecer conocimientos técnicos a los operarios para elevar su calificación laboral (García y Zevallos, 1989: 31). Desde 1918 funcionaba una escuela nocturna para trabajadores fabriles en Río Blanco y con el apoyo del gobierno estatal y la Secretaría de Educación Pública en 1925 se impartieron cursos de teoría del tejido y la escuela alcanzó el nivel técnico. Los sindicatos de los municipios obreros de la región pusieron énfasis en las pequeñas industrias a través de la enseñanza de artes y oficios, mediante cursos de carpintería, curtiduría, sastrería, electricidad, mecánica, así como corte y confección (García *et al.*, 1989: 32-33). Fueron estos esfuerzos y no

los del hospicio los que lograron a final de cuentas generar una alternativa real ante los requerimientos del sistema productivo fabril de la región.

La continuación de la educación para los hospicianos sólo fue posible mediante los “lugares de gracia” que el Colegio Preparatorio de la ciudad les ofreció a los alumnos más aventajados. Esto era común y sucedió en otras instituciones como el Hospicio Cabañas y el Hospicio de Niños de Guadalupe, Zacatecas. Ahí los alumnos más sobresalientes en los cursos escolares o con mejores aptitudes podían ser canalizados a otras instancias educativas o recibir becas y patrocinios para continuar sus estudios, para ello tenían que ser recomendados por sus profesores y el director del hospicio (Rivera, 1924: 115; Ibarra, 2009: 111). Como ejemplo de ello encontramos al hospiciano Francisco Valladares, quien en 1884 destacó por sus notas altas en los exámenes de dicha institución.<sup>7</sup> Otro escritor e historiador nacido en Zongolica, Miguel Mazín Cervantes, autor de *Monumentos prematuros* y *La revolución extraviada*, también estuvo en el hospicio orizabeño, antes de participar en el movimiento revolucionario (Mazín, 1935 y 1945). Para cerrar este apartado sólo he de comentar que la educación formal en el hospicio de Orizaba no tuvo mayores aspiraciones en cuanto a la formación elemental de los estudiantes y la formación teórica brilló por su ausencia en sus talleres. Al momento del cambio de la sociedad y del gobierno, a raíz del movimiento revolucionario, la función del hospicio fue vista como anacrónica y esta visión provocó su desaparición.

<sup>7</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Porfiriato, S: Gobierno, subs: Hospicio, E: 19, 1884.

## *Formar y corregir*

### *Talleres*

El hospicio de Orizaba no sólo cumplía con la función de asilar huérfanos, de hecho, para la década de 1880, ese era más bien un objetivo secundario, si atendemos las peticiones de los padres y familiares para conseguir un lugar para los niños y jóvenes en el hospicio y la visión de las autoridades municipales y cantonales queda claro que la corrección, la educación y el aprendizaje de un oficio eran los pilares sobre los cuales descansaba la institución. Las autoridades porfirianas se refirieron a los hospicianos como “esos desheredados a quienes proporcionaron asilo y cultivo de su inteligencia, así como a los rebeldes a la autoridad y á los consejos de su familia, corregidos de esta grave falta y auxiliándola con el fruto de su trabajo” (García y Velasco, 1997, t. iv: 232).

Al igual que los hospitales y muchas otras instituciones de beneficencia durante el Porfiriato y la primera mitad del siglo xx, el hospicio orizabeño obtenía parte de sus ingresos por servicios y productos vendidos tanto a la municipalidad como a la población en general. Los dos talleres que más dinero aportaron al asilo fueron los de imprenta y la banda de música. Los oficios enseñados en los talleres se relacionaron con diferentes necesidades, por un lado cubrían algunas demandas de la población, por ello los administradores del hospicio pensaron en actividades lucrativas, tanto para los hospicianos como para la institución y el gobierno municipal (Ibarra, 2009: 116). En el hospicio orizabeño se enseñaron los oficios tradicionales y, al finalizar el siglo xix y empezar el xx, no encontramos clases de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos de esa época. La telegrafía, la mecánica, la fotografía o la electricidad no fueron tomadas en cuenta a la hora de establecer nuevos talleres; en cambio, las tradicionales ocupaciones como la carpintería, sastrería, zapatería, hojalatería, imprenta y banda de música conformaron los ramos de aprendizaje en los talleres.

El taller-negocio más importante del hospicio fue el de la imprenta, de la cual salieron muchas de las obras y folletos que se publicaron en Veracruz durante el Porfiriato. No sabemos la fecha de su fundación, pero en 1872 se daba cuenta de nueve alumnos en la clase de tipografía y en 1881 encontramos obras con pie de imprenta del hospicio. Al año siguiente la Junta de Caridad de Orizaba solicitó el apoyo del gobierno estatal para comprar una prensa y tipos para la imprenta, lo cual fue aprobado.<sup>8</sup> Aparentemente ésta marchó bien, pues en 1884 la Junta de Caridad pidió al ayuntamiento de la ciudad le remitiera todos sus trabajos de impresión y en ese mismo año se nombró una comisión de la Junta de Caridad para invertir 1112 pesos, producto de la existencia a favor del hospicio en la compra de una prensa, tipos de letras y demás útiles necesarios. Con la ganancia de tal inversión se esperaba avituallar a los otros talleres de carpintería, hojalatería, sastrería y zapatería.<sup>9</sup> A lo largo del Porfiriato los diferentes hospicios y escuelas de artes y oficios se fueron convirtiendo en semillero de impresores, cajistas, prensistas y todas las ocupaciones que tenían que ver con el funcionamiento de las imprentas, de ahí que muchas de las publicaciones de diferentes regiones del país se hayan hecho precisamente en las imprentas de los hospicios como el Cabañas en Guadalajara. Sus clientes más importantes eran los gobiernos estatales, las jefaturas políticas y los ayuntamientos, aunque también fueron parte de su ruina por los adeudos que estos nunca cubrieron. En la memoria del jefe político del cantón de Orizaba de 1888 se dio cuenta de los resultados del hospicio en la enseñanza del arte de la impresión

[...] de 1888 a la fecha han salido del taller de la imprenta para trabajar como cajistas y oficiales: Juan Barrientos en Puebla, Donaciano Torres y Alonso Grosseen México, Alberto Cortés en

<sup>8</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Porfiriato, S: Gobierno, subs: Junta de Caridad, E: 67, 1882.

<sup>9</sup> AHMO, actas de cabildo, libro s/n, sesión del 6 de agosto de 1884, Orizaba, Ver., fojas 198 y 198 v.

Córdoba, Carlos Loyo en Coscomatepec, Antonio Fuentes en Veracruz, José Velásquez en Tehuacan, y Rodolfo Chacón, Luis Campos, Luis Castillo, Eligio Pacheco, Enrique Aguilar, Pedro Riestra González, Miguel Salado, Genovevo Espinosa, José Fuentes y Alberto Arturo en las imprentas de esta población, quedando en el taller muy adelantados ya, los jóvenes José María Valdés, Enrique Barrientos y Modesto Dunin (García y Velasco, 1997, t. vi: 229-230).

La imprenta del hospicio orizabeño funcionó de manera regular en el Porfiriato, pero al correr la segunda y tercera década del siglo xx fue decayendo hasta su cierre. Desde 1912 los directivos del hospicio se quejaban de su mal estado, tanto por los adeudos como por la falta de trabajos, y hacia 1929 y 1930 fue arrendada a un particular, quien tenía la obligación de aceptar hospicianos como ayudantes.

Otro negocio, que no taller, importante para el hospicio orizabeño fue el de panadería, el cual se fundó en el año 1874 y en sus primeros años fue una empresa exitosa al igual que la imprenta, dado que abastecía de pan al propio hospicio y a todas las instituciones de beneficencia como el hospital y posteriormente el manicomio, además de otras dependencias municipales como la cárcel de hombres y de mujeres, así como al público en general.<sup>10</sup> De la panadería se obtenía alguna entrada de dinero para la institución, pero los aumentos de precio de cada pieza y la falta de pago de los subsidios del ayuntamiento, así como el crecimiento de las deudas a sus acreedores fueron deteriorando la balanza de ingreso y egresos de la panadería, la cual para la década de los años veinte tuvo que ser arrendada a particulares.

La banda de música fundada en el año 1888, fue pensada para proporcionar una enseñanza bella y útil a los hospicianos y su primer profesor fue José Fernández Alonso; según los miembros de la Jun-

<sup>10</sup> AHMO, fondo: Archivo Municipal, sección: Archivo Histórico, subsección: Porfiriato, serie: gobierno, subs: hospicio, exp: 3, 2 fojas.

ta de Caridad, su creación obedeció a que la ciudad carecía de una organización de ese tipo, pero la realidad era que también podía ser un buen negocio, además “[...] los alumnos de ese establecimiento, tanto por estar sostenidos por el municipio, tanto por el bien que les resultará con dicha clase, pueden ser obligados a concurrir con la debida puntualidad”.<sup>11</sup> A los miembros de la banda se les confeccionaron trajes especiales para las presentaciones en las que tocaban y su participación en eventos oficiales y privados era tan importante que eran retenidos en la institución por la dificultad de reemplazarlos; esto no resultaría extraño si se comprendiera la necesidad y uso que las autoridades de diferentes estados le daban a dichas agrupaciones; según la misma Junta, además de ser la música una ocupación agradable y útil para los hospicianos, “[...] presta sus servicios en las solemnidades oficiales y cuando se ocupa por los particulares produce alguna utilidad al establecimiento”.<sup>12</sup> Las autoridades encargadas del hospicio recalcaban el beneficio que proporcionaba la institución a la niñez y la juventud, pues mediante la educación y el trabajo podían formarse ciudadanos útiles, capaces de sostenerse a sí mismos y a sus familias. Los hospicianos orizabeños, al igual que los del Hospicio de Guadalupe, Zacatecas, también aspiraban a encontrar trabajo después de su estancia en dicha institución, pues como apunta Hugo Ibarra:

Una vez concluida la enseñanza, los jóvenes podían dejar el Hospicio, los que hubieran aprendido algún oficio podían entrar al taller a trabajar con algún maestro artesano que se supiera fuera honrado. Si durante la permanencia en el hospicio reunían algún dinero que les permitiera poner algún taller, lo hacían (Ibarra, 2009: 97-98).

<sup>11</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, S: Archivo Histórico, subs: Porfiriato, S: gobierno, subs: Junta de Caridad, E: 106.

<sup>12</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Porfiriato, S: Gobierno, subs: Junta de Caridad, exp: 214.

Los hospicios proliferaron en diferentes lugares de la República, constituían uno de los ideales para educar a la niñez y a la juventud y formar ciudadanos trabajadores, así la idea de los efectos benéficos del hospicio en la niñez y juventud desamparada y descarriada fundamentaba la existencia misma de la institución a cargo de las autoridades

[...] hay huérfanos que reclaman el amparo de las autoridades á quienes corresponde el deber de vigilar por su instrucción y de ponerlos en aptitud de ser útiles a la sociedad. A tan noble fin se dirigieron los fundadores del establecimiento de que estoy ocupándome, y repito que sus afanes no han sido estériles, pues hoy ven recogiendo el provecho de sus filantrópicas tareas, a esos desheredados a quienes proporcionaron asilo y cultivo de su inteligencia, así como a los rebeldes a la autoridad y á los consejos de su familia, corregidos de esta grave falta y auxiliándola con el fruto de su trabajo. (“Memoria del alcalde municipal de Orizaba 1888”, García Morales y Velasco Toro, t. iv, 1997, p. 232).

Pero esos discursos no correspondían a la situación real de las instituciones de beneficencia y menos para el hospicio, que después de 1910 inició su decadencia. En 1913 sólo funcionaban los talleres de música, zapatería y hojalatería. Para los años veinte la institución estaba en franco declive; tanto, que los hospicianos padecían enfermedades contagiosas y mala nutrición, sus talleres ya no funcionaban, el edificio estaba en ruinas y era cada vez más difícil que las autoridades municipales y estatales le destinaran recursos.

### *Correccionales*

En 1880 se acondicionó un departamento en el hospicio para correccionales, dado que los niños y jóvenes con mala conducta eran remitidos por las autoridades judiciales a prestar servicios en el Hospital Ignacio de la Llave, a donde también eran enviados los presos correccionales, lo que traía consecuencias negativas: “[...] en vez de servirles de corrección con frecuencia en dichos establecimientos, es un mal para los citados jóvenes pues adquieren malas costumbres y contraen vicios que aun no tenían en su entrada.”<sup>13</sup> Además se contaría con un lugar para que tanto los familiares de los jóvenes, sus tutores o las autoridades civiles, no sólo de Orizaba, sino también de la región, pagaran por internar a los jóvenes rebeldes o “malas cabezas”.

En la documentación consultada sobre el hospicio de Orizaba se encontraron algunos expedientes de niños y jóvenes que fueron internados expresamente para corregir su mala conducta. Uno de los casos más significativos fue el del joven Julio Durand, de quien no se especifica la edad y al parecer era originario de Xalapa. Ingresó al hospicio en febrero de 1904 por recomendación del gobernador, e inmediatamente después de su ingreso, fue devuelto por el rector del hospicio al presidente municipal de Orizaba, argumentando que no existían las condiciones apropiadas en el edificio, ni el personal para atender este tipo de jóvenes problemáticos, lo cual le valió un extrañamiento al funcionario por parte de la misma autoridad y el jefe político del cantón, dado que una de las funciones del hospicio era precisamente la corrección.<sup>14</sup> En mayo de 1904 el mismo rector del hospicio volvió a rendir un informe nada alentador sobre la conducta del referido Durand, quien a pesar de los correctivos, conse-

<sup>13</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Porfiriato, S: Hospicio, subs: gobierno, E: 13, F: 13, 1880.

<sup>14</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Porfiriato, S: gobierno, subs: Junta de Caridad, E: 266, 8 F, 1904.



jos y castigos que se le habían impuesto, parecía dispuesto a desafiar todas las autoridades y reglas de la institución. La lista de sus faltas, mal comportamiento y obscenidades era muy extensa. El rector del hospicio informó que

[...] no demuestra tendencia alguna al trabajo y á la educación sino á, la malevolencia y la holgazanería como si fuera natural en él. Constantemente dice: que no es su voluntad estar en este lugar y que, saldrá para la cárcel o para el hospital porque no se ha de sujetar a nadie ni a nada. Efectivamente traza lleva de ello, porque no guarda respeto a nadie y maltrata con frecuencia a los asilados endilgándolos a la mala, si estos no lo secundan los llama de impropios y les pega. Su conducta no puede ser más mala ni su lenguaje más indecente y soez.<sup>15</sup>

Al parecer la desesperación del rector era muy grande, pues preguntaba al presidente de la Junta de Caridad “[...] qué conducta debo observar para con dicho Julio, pues me abstengo de comunicar por medio de la presente otros hechos que rechaza la decencia y la moral.” Sin embargo, no se localizó la respuesta, pero sí sabemos que había ingresado y salido algunas veces del hospicio, por lo menos hasta abril de 1905, cuando el rector dio nuevamente cuenta de sus actos:

Después de convertir en excusado los bajos de la escalera que conduce á los dormitorios, de distraer la atención de los aprendices del taller de imprenta con sus cuentos y palabras obscenas, el día cuatro al medio día fijó un pasquín á la entrada del taller de hojalatería, mandando al maestro del mismo a que fuera a hacer un viaje con la autora de sus días, y anoche después de terminados los trabajos se puso a escribir versos groseros [...].<sup>16</sup>

<sup>15</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Porfiriato, S: Gobierno, subs: Hospicio, E: 57, 4 F, 1904.

<sup>16</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Porfiriato, S: Gobierno, subs:

El acuerdo de la Junta de Caridad no se hizo esperar y se trasladó al referido Durand a la ciudad de Xalapa “por ser verdaderamente nocivo al Hospicio”, lo cual aprobó el mismo gobernador, enviándolo primero con el jefe político del Cantón de Veracruz, quien lo remitiría a Xalapa, con lo cual el hospicio de Orizaba se libró de tan “terrible huésped”. Pero éste no era un caso aislado, hubo otros en los cuales también se reporta la mala conducta de los jóvenes asilados dentro del hospicio, que pusieron a prueba su eficiencia correccional.

En 1912 la Junta de Caridad orizabeña emitió un oficio a Isabel Hernández, madre de Miguel Gómez, en el cual se le ordenaba pasara a recoger a su hijo por ser perjudicial al establecimiento, “[...] a causa de su pésima conducta, ninguna aplicación y nulo aprovechamiento”, además, al momento de internarlo había consignado que era huérfano de padre y madre, lo cual era falso.<sup>17</sup> Del mismo modo se expulsó del establecimiento a Daniel Labardini, Ricardo Ochoa y Ricardo Ruíz, quienes fueron devueltos a sus familiares. A otro que no tenía familia se le tuvo más consideración y continuó en el hospicio, pero la Junta de Caridad recomendó al rector lo siguiente: “[...] siga Ud. como hasta la fecha exhortándolo, dándole buenos consejos para que sea útil a sí mismo y a la sociedad en que vive, conduciéndolo siempre por el buen camino”.<sup>18</sup>

En ese periodo el hospicio era ya una referencia de corrección para los familiares de niños y jóvenes, pero también una oportunidad para encontrar techo y comida. En 1916 una joven huérfana expuso al presidente de la misma Junta que vivía con tres hermanas y un hermano pequeño, quienes trabajaban para mantenerse “[...] en estos tiempos difíciles en que casa, vestidos y alimentos han subido en esta población de una manera exagerada e increíble”. Agregaba tam-

Hospicio, E: 62, 5 F, 1905.

<sup>17</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Revolución, 1911-1913, S: Gobierno, subs: Junta de Caridad, E: 17, 70 F, 1912.

<sup>18</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Revolución, 1911-1913, S: Gobierno, subs: Junta de Caridad, E: 17, 70 F, 1912.

bién que debido a la falta de los padres, su hermano pequeño no había podido ser educado correctamente: “[...] falta en nuestra casa, abusa de nuestra debilidad y de la circunstancia de hallarnos solas, observando una conducta incorregible y poco conforme con nuestro modo de ser.” Uno de los argumentos de la peticionaria residía en su condición de mujer, lo cual le restaba autoridad ante la única figura masculina, en este caso su hermano. Pero su solicitud no fue aceptada y se le contestó que podía internar a su hermano pagando sesenta pesos mensuales.<sup>19</sup> Más tarde, en 1919 el presidente municipal de Córdoba se dirigió a su homólogo de Orizaba solicitándole fuera aceptado en el hospicio un menor a petición de sus familiares, “[...] en virtud de ser necesario corregirle ciertos vicios que más tarde deben serle perjudiciales”, lo cual se llevó a efecto.<sup>20</sup> Al finalizar la tercera década del siglo xx, al parecer las políticas de internamiento de correccionales habían cambiado en el hospicio orizabeño; en 1929, por ejemplo, el secretario del Sindicato de Obreros y Similares de Río Blanco solicitó al presidente de la Junta de Administración Civil de Orizaba, el ingreso al hospital de un joven que ya había estado asilado en ese establecimiento, pero que se había fugado. La estancia se solicitaba de forma temporal, mientras se lograba internarlo en una correccional de la capital del estado. A pesar de lo anterior, y tal vez por las malas experiencias de los correccionales sin remedio, se le contestó que el hospicio no desempeñaba funciones correccionales y que sólo estaba dedicado a acoger a niños huérfanos, por lo cual recomendaba que el sindicato internara al joven en una casa de corrección para menores.<sup>21</sup> Un año más tarde, en 1930 Guadalupe Zetina, vecina de los cuartos de Quintana de la fá-

<sup>19</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Post-Revolución, 1914-1919, S: Gobierno, subs: Hospicio, E: 11, 3 F, 1916.

<sup>20</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Post-revolución, 1914-1919, S: Gobierno, subs: Hospicio, E: 20, 3 F, 1919.

<sup>21</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Contemporáneo, 1920-1930, S: Gobierno, subs: Beneficencia Pública, E: 6, 147 F, 1929.

brica de Yute de Orizaba, expuso al presidente municipal de la misma ciudad que era madre de dos hijos, pero que uno de ellos de doce años se manifestaba “[...] poco atento y bastante desobediente con las recomendaciones y pequeñas insinuaciones que llegó a hacerle, llegando al grado de que por la falta de respeto que me tiene, no ha concurrido hará dos meses a la fecha a la Escuela donde recibe la educación, único patrimonio que como madre puedo dar”.<sup>22</sup> A diferencia de como había sucedido en otras ocasiones se le contestó de forma negativa debido a las nuevas disposiciones de las autoridades en cuanto a la admisión de internos en el hospicio. Hay que tomar en cuenta que para esta fecha estaban ya más delimitadas las funciones de las instituciones de beneficencia, así cada vez menos los locos iban a parar al hospital o los enfermos al hospicio, de igual modo pasaba con los jóvenes correccionales, quienes debían destinarse a un lugar especial para tratarlos, en este caso una correccional para menores.

Por otra parte, las solicitudes de egreso de los familiares o tutores de los hospicianos también nos revelan algunas cuestiones interesantes. A pesar de que sólo localizamos noticias sobre éstas en los años 1893 y 1894, nos muestran algunos de los problemas de los hospicianos para egresar del hospicio. Juana Salas, madrina de José Juárez, expuso en 1894 que su ahijado había cumplido el término por el que había sido admitido en el hospicio y deseaba vivir con ella, lo cual al parecer fue cumplido.<sup>23</sup> En otras ocasiones tenemos noticias sobre los hospicianos al salir de la institución, por ejemplo, sabemos cuál fue el paradero de Rafael González, Arnulfo Hernández y Tomás Muñoz, hospicianos cuyos familiares solicitaron su salida; el primero se había fugado dos veces y quería ser “fabricante”; el segundo solicitó quedarse en el hospital como enfermero y el ter-

<sup>22</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Contemporáneo, 1920-1930, S: Gobierno, subs: Hospitales, E: 15, 139 F, 1930.

<sup>23</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Porfiriato, 1876-1910, S: gobierno, subs: Hospicio, E: 3, 2 F, 1894.

cero egresó a pedimento de su tía por estar enfermo hacía tres meses y deseaba ser barbero.<sup>24</sup>

Al parecer la única restricción que había para egresar del hospicio en esa época era que los hospicianos pertenecieran a la banda de música de la institución. De hecho se formó un acuerdo para retener a los alumnos de la banda, en la exposición de motivos se apuntaba que el problema residía en que dichos hospicianos no se podían sustituir fácilmente. En términos generales se acordó que debían cumplir un plazo de cinco años en la institución, las bajas sólo se darían en ese plazo y sólo cuando hubiera reemplazos; en cuanto a los alumnos que pagaban sus estancias sólo egresarían a juicio del inspector. Así al hospiciano Pedro Huerta se le negó la salida de la institución porque no era fácil sustituirlo en la banda de música; en otra ocasión, el hospiciano José Suárez tuvo que explicar que era cierto que su madre había muerto en el hospital de la ciudad mientras él tocaba con la banda en el Parque Castillo de Orizaba, para poder salir de la institución.

### *Conclusión*

El hospicio fue una institución de carácter educativo, pero también correccional en donde las aspiraciones de la formación del buen ciudadano por parte del Estado pretendieron materializarse. La importancia de enseñar un oficio se relacionó con el ideal de ciudadano trabajador, obediente, útil a la nación moral y físicamente sano. El hospicio también cumplió la función de surtidor de materiales y mano de obra barata. En su momento, los presos de las cárceles y los indígenas eran empleados con retribuciones mínimas o nulas. Visto de este modo, el hospicio se convirtió en la institución que más

<sup>24</sup> AHMO, F: Archivo Municipal, Sec: Archivo Histórico, subs: Porfiriato, 1876-1910, S: gobierno, subs: Hospicio, E: 3, 2 F, 1894.

oportunidades brindó a su clientela para salir de su pobreza mediante el asilo, la educación y el trabajo. Por otra parte, a diferencia del manicomio o el hospital, los resultados eran palpables e inmediatos. Por ejemplo, los hospicianos amenizaban los actos públicos y privados con la banda de música y los artesanos ofrecían productos atractivos. Ellos eran la prueba palmaria de su eficiencia, así como los diversos productos que ahí se elaboraban. La incorporación de una enseñanza técnica, tanto en la teoría como en la práctica quedó al margen de esta institución, a pesar de que en la región se establecieron fábricas textiles, se producía electricidad y había industrias y comunicaciones que podían emplear a este tipo de operarios.

Trabajadores asalariados y migrantes en un periodo de guerra y crisis social recurrieron al hospicio. Las cartas y oficios analizados revelan que al igual que pasaba con el manicomio, la sociedad interiorizó el papel que cumplía dicha institución en la sociedad para educar y ofrecer aprendizaje de un oficio a los más pobres, y corregir los niños problemáticos. Con base en este conocimiento los familiares de los hospicianos aprovecharon las oportunidades que podía ofrecer el hospicio. Los directivos y las autoridades civiles también obtuvieron ventajas, sobre todo de tipo económico a través de los talleres de la institución y la mano de obra barata.

### *Fuente primaria*

Archivo Histórico Municipal de Orizaba (AHMO).

### *Bibliografía*

Arrom, Silvia (2000). *Containing the Poor. The Mexico City Poor House, 1874-1871*, Durham: Duke University Press.

Ayala Flores, Hubonor (2005). “Asistencia, asilo y control: la beneficencia pública y privada en Veracruz, el caso de Orizaba en el siglo XIX”, en Carlos Serrano y Yamile Lira (eds.), *Estudios sobre arqueología e historia de la región de Orizaba*, Orizaba: UNAM/UV/Comunidad Morelos, pp. 169-206.

————— (2011). *La beneficencia pública y privada en Veracruz, actores sociales e instituciones. El caso de Orizaba, 1873-1930*, tesis de doctorado, en Historia, Centro de Estudios Históricos, Zamora: El Colegio de Michoacán.

Bazant, Mílada (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*, Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán.

Bermúdez, María Teresa (1996). “Vueltas y revueltas en la educación, 1860-1876”, en Mílada Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense.

Blázquez Domínguez, Carmen (comp.) (1986). *Estado de Veracruz, informes de sus gobernadores 1826-1986*, tomo II, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.

Blázquez Domínguez, Carmen y Ricardo Corzo Ramírez (coords.) (1997). *Colección de leyes y decretos del Estado de Veracruz, 1825-1919*, xv tomos, Xalapa: UV.

García Díaz, Bernardo y Laura Zevallos Ortiz (1989). *Orizaba*, col. Veracruz: imágenes de su historia, México: Archivo General del Estado de Veracruz.

García Morales, Soledad y José Velasco Toro (coords.) (1997). *Memorias en informes de jefes políticos y autoridades del régimen porfirista. Estado de Veracruz*, tomo IV, Xalapa: UV.

Herrera Feria, María de Lourdes (coord.) (2002). *La educación técnica en Puebla durante el Porfiriato: la enseñanza de las artes y los oficios*, Puebla: BUAP/Sistema de Investigación Ignacio Zaragoza/Universidad Tecnológica de Puebla/SEP.

————— (2007). “La infancia asilada en las instituciones de

asistencia pública en Puebla durante la segunda mitad del siglo XIX”, en María de Lourdes Herrera Feria, (coord.), *Estudios sociales sobre la infancia en México*, Puebla: BUAP, pp. 269-300.

Ibarra Ortiz, Hugo (2009). *El Hospicio de Niños de Guadalupe: educación, artes y oficios (1878-1928)*, Zacatecas: Universidad Pedagógica Nacional/Unidad Zacatecas, Guadalupe.

López Portillo y Weber, José, Justino Fernández e Ignacio Díaz-Morales (1976). *El Hospicio Cabañas*, México: Jus.

Mazín Cervantes, Miguel (1935). *La revolución extraviada*, México: Ediciones Botas.

————— (1945). *Monumentos prematuros*, México: Imprenta Veracruz.

Naredo, José María (1898). *Historia de Orizaba*, ed. facsimilar, 2 tomos, Orizaba: Imprenta del Hospicio.

Ribera Carbó, Eulalia (2002). *Herencia colonial y modernidad burguesa en un espacio urbano. El caso de Orizaba en el siglo XIX*, México: Instituto Mora.

Rivera, Luis M. (1924). *El Hospicio Cabañas*, Guadalajara: Imprenta Dosal.

Valero Chávez, Aída, (coord.) (2002). *De la caridad a la beneficencia pública en la ciudad de México (1521-1910)*, México: UNAM/Escuela Nacional de Trabajo Social.

Zilli Bernardi, Juan (1966). *Reseña histórica de la educación en el Estado de Veracruz*, t. II, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.



FORMAR PROFESORES Y NORMALIZAR LA ENSEÑANZA: EL DESTINO DE LAS  
ESCUELAS NORMALES A FINALES DEL SIGLO XIX Y LA FUNDACIÓN DE LA  
NORMAL VERACRUZANA

*Belinda Arteaga Castillo<sup>1</sup> y Siddharta Camargo Arteaga<sup>2</sup>*

*Antecedentes*

Cuando Enrique C. Rébsamen escribió: “las escuelas normales tienen el doble objeto de formar profesores para la enseñanza primaria elemental y superior, y de normalizar esta misma enseñanza, es decir, imprimir el sello de la unidad científica y pedagógica a la marcha de las escuelas primarias de una misma comarca o país”,<sup>3</sup> hacía por lo menos tres años que había inaugurado la Escuela Normal Veracruzana en la ciudad de Xalapa y estaba en camino de ser uno de los personajes más influyentes en el escenario educativo de su época.

No era la primera vez que se establecía en México una escuela normal. En el periodo que va de 1822 a 1824,<sup>4</sup> se habían abierto en la capital del país y en otras ciudades de la joven nación, escuelas normales de enseñanza mutua, bajo el método de Joseph Lancaster y Andrew Bell. Este método ofrecía, según sus promotores, la po-

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>2</sup> Doctorante en Pedagogía de la UNAM.

<sup>3</sup> Informe sobre la reorganización de la Escuela Práctica Anexa a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca, septiembre 1889, inédito, Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV) sección gobierno, serie informes, caja 232, expediente 7.

<sup>4</sup> Según Abraham Castellanos, (Castellanos, 1909: 26), “En 1822 el núcleo masónico escocés, desde su órgano oficial *El Sol* propuso el establecimiento de una escuela, y la benemérita Compañía Lancasteriana empuñó el estandarte [...]”. La escuela lancasteriana, de iniciativa particular, fue [...] extendiendo su influencia a toda la nación, desde 1823 en que se le concedió la primera subvención; y es de suponer que en ese mismo año o a principios del siguiente, ya la compañía [...] proyectó la organización de escuelas normales lancasterianas en algunos estados [...]”.

sibilidad de que “una escuela entera pudiese instruirse a sí misma bajo la vigilancia de un solo profesor” (Vidal, 1961).

En su momento, la oferta de la Compañía Lancasteriana no podía ser más ventajosa: ampliación de la cobertura educativa con un mínimo de inversión. Lo adecuado para un país que, como México, aún no contaba con un Estado lo suficientemente fuerte ni lo suficientemente solvente como para hacerse cargo de la educación de su población y que, sin embargo, reconocía su importancia. Bajo esta lógica, en el transcurso del siglo XIX, la compañía extendió su acción a lo largo y ancho del territorio nacional.

En las normales lancasterianas se aplicaron una gran diversidad de planes de estudio pero, para 1850, en la mayoría de estas instituciones, los futuros preceptores estudiaban las materias de lectura, escritura, aritmética, catecismo de la doctrina cristiana, catecismo político, elementos de urbanidad y gramática castellana. En 1870 a estas materias se agregaron historia, geografía, dibujo y geometría (Castellanos, 1909: 37). Resalta la ausencia de materias pedagógicas que pudiesen acercar a los futuros preceptores a sus estudiantes y a su labor más allá del aprendizaje empírico y, hasta cierto punto, mecánico del método de enseñanza mutua.

Como veremos más adelante, esta ausencia de formación teórica y el bajo dominio de las materias de enseñanza por parte de mayoría de los profesores egresados de estas normales fue el talón de Aquiles que acabaría minando y, a la postre, destruyendo el sólido edificio de la escuela lancasteriana en México.

Los cambios tardarían en llegar, en parte como consecuencia de la compleja situación que atravesó el país desde la consumación de su independencia hasta la restauración de la república y, en parte, porque aun cuando las élites intelectuales y políticas de la joven nación reconocían la importancia de la educación, no siempre ocupó un lugar destacado en la agenda nacional.

En el ocaso del siglo XIX, aires de cambio sacudieron los escenarios de la educación mexicana. Bajo la presidencia de Porfirio Díaz se planteó la necesidad de realizar una reforma educativa de fondo que fortaleciera la rectoría del Estado y mejorara sensiblemente la eficacia de las instituciones educativas. Como dijera Justo Sierra, se trataba de construir un verdadero sistema que permitiera, en el caso de la educación primaria, formar ciudadanos y hacer patria. Para ello se necesitaba construir escuelas y formar maestros, pero también organizar las instituciones para que funcionaran de manera armónica obedeciendo a similares fines y principios.

El programa imponía reformar la educación normal y avanzar hacia nuevos horizontes. Con esta idea en mente, algunos intelectuales de la época visualizaron a la educación lancasteriana como el adversario a vencer y contra ella enderezaron sus críticas.

Múltiples voces acusaron a la escuela lancasteriana de preconizar una enseñanza memorística, mecánica y poco científica. Sus reproches no omitieron el uso de castigos físicos y mecanismos disciplinarios violentos empleados por los monitores para mantener el orden y la atención de los estudiantes en espacios escolares que frecuentemente eran insalubres, saturados e inadecuados para dar clases. En este sentido, Abraham Castellanos, señaló: “El niño cohibido, muerta la espontaneidad, la iniciativa, y por lo mismo, todo lo que significa educación [...] tal es el cuadro que nos presenta la escuela lancasteriana [...] Al suplicio mecánico de la mnemónica [...] agregábanse (*sic*) [...] los duros castigos de la palmeta y la *disciplina*, aplicados por la *sentencia del monitor*[...]” (Castellanos, 1909: 33-37).

Las escuelas normales lancasterianas no escaparon a los duros juicios de los modernizadores. Por ejemplo, Antonio P. Castilla señala: “Las muy pocas escuelas normales que hemos podido conocer, son una verdadera burla a esta institución: esencialmente nocivas a los estados que las mantienen, mucho mejor sería no tener nada [...]” (Castellanos, 1909: 38). Pero no sólo se criticó a la

“enseñanza tradicional” de tipo catequístico,<sup>5</sup> asociada a la escuela lancasteriana, también se propusieron alternativas centradas en los avances de la pedagogía y de la ciencia visibles en un mundo que exhibía los beneficios del progreso en ferias internacionales que lo mismo servían para fomentar el comercio que para debatir asuntos tan importantes como la educación y promover el intercambio cultural y económico.

De estos espacios, a decir del propio Rébsamen, surgieron una serie de propuestas que dieron cuerpo y consistencia a una nueva escuela y a formas renovadas de pensar los procesos educativos. En México estos debates se dieron inicialmente a través de la prensa que, en el contexto de la República Restaurada, adquiriría un enorme vigor, no sólo por la gran cantidad de nuevas publicaciones que aparecieron, sino por su calidad. En ese contexto, cobraron una gran relevancia publicaciones como *El porvenir de la niñez*, de la sociedad Lancasteriana; *La siempreviva*, de Mérida, destinado a la defensa de la mujer; *La enseñanza*, dedicado a la difusión de la doctrina didáctica y *La voz de la Instrucción*, semanario dedicado al progreso de la enseñanza y de los intereses materiales y morales del profesorado en cuyas páginas se daban a conocer las leyes de instrucción vigentes en los distintos estados de la república así como las últimas novedades pedagógicas.

Los congresos pedagógicos fueron otros espacios de discusión académica preferidos por los profesores e intelectuales decimonónicos. En este sentido, el Congreso Higiénico Pedagógico que se desarrolló de enero a julio de 1882 en la ciudad de México inauguró toda una época. De él surgieron una serie de prescripciones que deberían aplicarse a las escuelas Modelo, así llamadas por responder a los principios científicos de la pedagogía y la higiene. Estas normas abarcaban tanto las características de los edificios, el mobiliario, los

<sup>5</sup> El método catequístico se basaba en una serie de preguntas cuyas respuestas ya dadas los alumnos debían responder de memoria sin que mediaran análisis o razonamientos propios.

libros y útiles escolares como de los métodos adecuados para la enseñanza, la realización de los trabajos escolares y el cuidado de la salud (Castellanos, 1909: 64-79).

A lo largo de la siguiente década, en algunos estados de la república y en la capital del país, se fundaron algunas escuelas Modelo diseñadas de acuerdo con los dictámenes del congreso antes citado. Estas escuelas pronto se transformaron en influyentes centros de aplicación de innovaciones pedagógicas y educativas cuya labor irradió más allá de sus fronteras. Fue precisamente en una de estas escuelas Modelo, la de Orizaba (entonces capital del estado de Veracruz), cuya apertura se efectuó el 5 de febrero de 1883, en la que se desarrollaron importantes experiencias educativas que permitieron reformular las viejas prácticas asociadas a la educación lancasteriana, ya por entonces cuestionada por ser tradicionalista y conservadora.

Desde luego que el movimiento de renovación no fue espontáneo, se gestó, como ya hemos visto, a través de por lo menos quince años de intensos debates y de ejercicios esforzados de difusión de la teoría pedagógica y las prácticas educativas internacionales. En términos locales Enrique Laubscher (1837-1890), editó en Coatepec *La hoja de doblar* (1880) obra de Federico Fröbel (quien había sido su profesor en la infancia) y en esta misma localidad Carlos A. Carrillo publicó en 1883 el semanario *El instructor*, dedicado a la difusión de la pedagogía moderna.

Otro evento de gran relevancia local fue la Exposición artística, industrial y agrícola realizada en 1882 y para la cual se construyó expresamente un edificio que ocupó posteriormente la Escuela Modelo. El noveno grupo de esta exposición “se refería a la enseñanza e incluía materias y métodos empleados en la enseñanza de niños y adultos, planes y modelos para edificios de enseñanza, publicaciones de instrucción primaria y secundaria, y todos los aparatos y trabajos que tengan por objeto mejorar las condiciones físicas, intelectuales y morales del hombre” (Hermida Ruiz, 1986: 203).



En la Escuela Modelo de Orizaba se aplicaron nuevas formas de organización escolar pues se sustituyó el método de enseñanza mutua —que implicaba que los alumnos de mayor edad o más aventajados auxiliaran a los maestros en la instrucción de los más pequeños— por el simultáneo, que organizó a los alumnos en grados y grupos homogéneos (tomando en cuenta sus edades y preparación) que eran atendidos por un maestro.

Además, en las clases de la materia de lectura y escritura, se eliminó el método de deletreo y se estableció el fonético. Para las matemáticas se prefirieron los procedimientos demostrativos y gráficos que pretendían lograr la comprensión de la disciplina más que la mera mecanización. Siguiendo las tendencias educativas internacionales del momento, Laubscher difundió sus propuestas a través de varios libros: *Escribe y Lee*; *Lectura* de Alberto Hasters y la *Guía del maestro de aritmética para los pequeños*, redactada según el sistema Duncker que alentaba el uso del ábaco.

El éxito de los métodos pedagógicos aplicados en la Escuela Modelo alentaron su difusión y, en mayo de 1883, la Comisión de Instrucción Pública de Veracruz acordó que los sábados por la mañana se suspendiesen las clases en las escuelas primarias de los cantones para que los maestros y sus ayudantes pudiesen aprender y luego aplicar en sus propios planteles las novedades pedagógicas que tan buenos resultados habían dado en Orizaba. Este curso, eminentemente práctico, concluyó en octubre de ese mismo año.

El 15 de agosto de 1885, bajo el mandato del nuevo gobernador, el general Juan de la Luz Enríquez, se instituyó una Academia Normal. “Se decidió que de cada cantón de la entidad fuera escogido un director entre las escuelas de varones para que asistiera a tomar los cursos”. Según el informe del anterior gobernador Apolinar Castillo, en los 18 cantones veracruzanos había 578 escuelas primarias para varones y en ellas daban clases 617 preceptores de género masculino (Hermida Ruiz, 1986: 197-204).

En la Academia Normal se impartieron dos cursos: el práctico, bajo la responsabilidad del propio Laubscher y del profesor Manuel M. Oropeza y el teórico que quedó a cargo del profesor Enrique C. Rébsamen (1857-1904). Las materias que se estudiaron en el curso teórico fueron: ciencias pedagógicas, psicología, lógica, fisiología, didáctica y teoría de la disciplina. En el práctico se incluyeron las materias de lectura, escritura, aritmética y geometría. Además, según Castellanos, “se trataron cuestiones de interés general, se estudiaron obras como *La educación intelectual, moral y física* de Herbert Spencer y se dieron dos cursos de idiomas inglés y francés” (Castellanos, 1909: 118). La Academia concluyó el 15 de febrero de 1886 y, en ese mismo año, el gobierno del estado con el apoyo decidido de Enrique Rébsamen decidió fundar una escuela normal en la ciudad de Xalapa a donde ya se había trasladado la capital veracruzana (por razones económicas, políticas y militares).

#### *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana y la formación del profesor científico*

Como hemos visto, desde 1870 se había gestado en nuestro país un movimiento de renovación educativa que había logrado penetrar los espacios públicos y académicos a partir de dos elementos claves: la crítica aguda a la educación tradicional y la propuesta de nuevos modelos pedagógicos que habían logrado probarse en espacios de un gran prestigio educativo como las escuelas Modelo.

Veracruz no había sido una excepción, por el contrario, había participado de manera muy intensa en esos debates y había contado con el apoyo gubernamental para fundar una Escuela Modelo y para transformarla en un verdadero laboratorio de innovación pedagógica. Bajo esta lógica, la creación de la Academia Normal y su continuidad parecían hechos naturales.

No obstante, fue notorio y para algunos inexplicable el hecho de que no fuese Laubscher (el fundador de ambas instituciones) sino Rébsamen quien fuera el encargado de concretar y llevar a cabo la creación de la escuela Normal. Una Escuela Normal que tendría su asiento en la ciudad de Xalapa y no en Orizaba, la cuna de la Academia. Este comportamiento tiene una lógica política pues Enríquez era adversario de Apolinar Castillo (a quien había derrocado a través de un golpe militar). Laubscher era colaborador cercano de Castillo y Rébsamen contaba con el apoyo y la confianza de Enríquez. Esta cuestión, coyuntural pero relevante, decidiría no sólo la participación de ambos pedagogos en los proyectos educativos que se desarrollaron en Veracruz sino su vida misma.

En este sentido, mientras que Rébsamen ascendía a posiciones académicas y políticas cada vez más importantes. Laubscher, presionado por sus enemigos políticos, emigraría primero al Distrito Federal en donde en 1879 fuera director de la escuela primaria anexa a la Normal de la Ciudad de México y, en 1880, viajaría a Chihuahua para ocupar los cargos de inspector general de instrucción pública y de director general de escuelas municipales. En ese lapso intentaría sin éxito abrir la cátedra de Pedagogía en el Instituto Científico y Literario de la entidad (que más tarde se convertiría en una escuela normal). Este personaje moriría el 6 de noviembre de 1890, lejos de su familia y rodeado de unos cuantos colaboradores cuando se disponía a atender una invitación del gobierno de Oaxaca para fundar una escuela normal (Meneses, 1998: 385).

Sea como fuere, con la intervención cercana de Rébsamen, el 2 de agosto de 1886, el gobernador Enríquez envió a la legislatura local una iniciativa de ley para el establecimiento de “una escuela normal para la formación de buenos profesores de educación primaria”. (Hermida Ruiz, 1986: 225). La importancia de la ocasión quedó de manifiesto en el evento inaugural que contó con la presencia del gobernador Enríquez, los maestros y alumnos de la Escuela Normal, de la Escuela Práctica Anexa y de la Escuela Primaria Cantonal de

Xalapa así como de funcionarios, profesores y notables de los diversos cantones veracruzanos.

El programa revela, en gran medida, el espíritu a la vez solemne, popular y patriótico que animaría a la Normal Veracruzana en el momento de su nacimiento y en los años posteriores. Entre los números que se presentaron, el niño Guillermo Babio y Duffo, alumno de la Práctica Anexa declamó los versos de Antonio Plaza, *La escuela*;<sup>6</sup> los niños entonaron *El Templo de Minerva* y tomaron la palabra Carlos A. Carrillo en nombre de los maestros del plantel; Enrique C. Rébsamen como fundador y director de la institución y el general Enríquez a cuyo cargo corrió la declaratoria de apertura del primer curso. Finalmente todos los presentes entonaron el Himno Nacional.<sup>7</sup>

Sobre la importancia de la fundación de la Escuela Normal dio cuenta el periódico local *La Bandera Veracruzana*, el 27 de enero de 1897. Ahí se afirmaba:

El señor general Enríquez [...] inició una reforma a la enseñanza de la que surgió [...] la escuela normal [...] obra que inmortalizará el nombre del Magistrado que la planteó. El ruinoso edificio del ex-convento de San Ignacio, de esta ciudad, escogido para establecerla, es hoy la admiración de propios y extraños. Montado con todos los adelantos de la moderna Pedagogía; dotado de todos sus útiles y enseres; con un cuerpo de profesores escogidos, no tiene que envidiar nada a esos grandes planteles que han dado nombre a Alemania, Suiza, Francia, Bélgica y los Estados Unidos del Norte [...] Se ha ido la escuela normal modificando, a medida que los estudios lo han exigido [...]. Cuenta ya con hermosos salones para estudios, con las

<sup>6</sup> El texto completo de este poema se publicó en el Tomo I, de la revista mensual *México Intelectual* correspondiente al semestre enero-junio del año de 1889, pp. 105-106.

<sup>7</sup> Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV). Sección gobierno, serie celebraciones, caja 165, exp. 8.

escuelas prácticas, espléndidos gabinetes de física, química e historia natural, gimnasio, salón de actos y [...] [está] alumbrada con luz eléctrica. [Se] construyen actualmente, salones altos [...] para las cátedras de ciencias naturales[...].<sup>8</sup>

Más allá de los comedidos elogios de la nota, podemos inferir que el edificio que originalmente ocupó la normal de Xalapa no fue construido *ex profeso*, en consecuencia, sufrió modificaciones de acuerdo con un proyecto formativo. Pero ¿cuál era ese proyecto? ¿Por qué eran necesarios los gabinetes de ciencias y la luz eléctrica en una Escuela Normal de finales del siglo XIX? ¿Qué papel jugaban el gimnasio y el salón de actos? Pero sobre todo, ¿cuál era la importancia de la Escuela Primaria Práctica Anexa?

Rébsamen lo explicó en el proyecto de reglamento que elaboró en 1903 al lado de Manuel R. Gutiérrez, Hugo Topf, Everardo Vázquez Trigos y Emilio Fuentes y Betancourt por órdenes del general Enríquez.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> *México Intelectual*, tomo II, julio-diciembre 1889, pp. 26 -27.

<sup>9</sup> La historia del primer reglamento de la Normal Veracruzana es, por lo menos, inquietante. Se inició por instrucciones del gobernador Enríquez el 12 de febrero de 1898, AHBENV. Sección gobierno, serie correspondencia, caja 184, exp. 2. El 8 de abril de 1898, Rébsamen presentó una solicitud al Superior Gobierno para que autorizara la ampliación de tres a cuatro años de los estudios para profesor de primaria elemental aduciendo los deficientes resultados observados en los egresados, cuestión que le fue aprobada, AHBENV. Sección gobierno, serie correspondencia, caja 185, exp. 6. El 10 de noviembre de 1900, el gobierno del estado le requiere nuevamente concluir el reglamento a lo que responde que se hará cargo personalmente de esta tarea en cuanto sus ocupaciones como director de la escuela se lo permita, AHBENV. Sección gobierno, serie correspondencia, caja 184, exp. 2. Actitud paradójica en alguien que se preciaba de ordenar su conducta conforme a la ley pero que puede explicarse cuando en un oficio firmado por el profesor Fuentes y Betancourt se indica que en la Escuela Normal no se operaba ya de acuerdo con el Decreto de Creación sino “para llenar cabal y cumplidamente la enseñanza” lo cual le daba al funcionamiento de la institución “una condición transitoria e inestable”. A la luz de estas declaraciones valdría preguntarse ¿cuántas medidas “económicas y provisionales” se tomaban en la escuela y las ventajas que este comportamiento ofrecían a sus directivos y profesores?

El 13 de abril de 1903, aún bajo la dirección de Rébsamen se concluye el proyecto de reglamento, AMBEV. Sección gobierno, serie reglamentos, caja 272, exp. 4. Pero, al parecer, esta versión no salió del plantel pues el 9 de mayo de 1904 el secretario de gobierno elabora un oficio que incluye toda una

En dicho documento se asienta:

Título I. De la organización de la escuela normal. Capítulo I. Del objeto de la escuela. Artículo I. La Escuela Normal del Estado de Veracruz Llave tiene el doble objeto de formar profesores y profesoras de Instrucción primaria elemental y superior y de imprimir unidad científica y pedagógica al desarrollo metódico y progresivo de la enseñanza primaria oficial en el estado [...]

Artículo 2º. Para cumplir su segundo objeto la escuela deberá, por medio de su Junta Académica, dar parecer facultativo al *Superior Gobierno* cuando para ello sea requerida acerca de cuestiones pedagógicas referentes a la instrucción primaria en el estado y exponer al *Superior Gobierno* las medidas que juzgue convenientes a la mejora de dicha instrucción y de la profesional que se imparte en la misma escuela.<sup>10</sup>

Más adelante abunda:

(Las escuelas normales) deben proporcionar a los jóvenes que en ellas ingresen, una instrucción sólida, tanto en las materias generales que pertenecen a la comunidad de personas instruidas y forman la base de todas las carreras científicas y literarias, cuanto en aquellos ramos que constituyen propiamente los estudios profesionales para los futuros mentores de la niñez.

No bastan, sin embargo, estos estudios teóricos. A semejanza del médico, químico e ingeniero, el futuro maestro necesita también de su clínica, de su laboratorio, su práctica profesional

historia del reglamento inconcluso y solicita al director en turno que de término a esta tarea. Finalmente, el 2 de julio de 1904, se concluyó el reglamento que se publicaría en 1905. De sobra está decir que esta versión es muy distinta de la elaborada por Rébsamen y sus colaboradores en 1903.

<sup>10</sup> AHBENV. Sección gobierno, serie reglamentos, caja 272, exp. 4.

[...] donde reciba la iniciación en las importantes labores a que ha de consagrar su futura existencia.<sup>11</sup>

Se trataba de formar a un *profesor científico*. Un sujeto familiarizado con la ciencia y con la tecnología que lo mismo conocieran de teoría que ejerciera una adecuada práctica pedagógica para favorecer más que la instrucción, la educación de sus alumnos.

La naciente institución se proponía, además, poner al alcance de los futuros educadores una serie de elementos derivados de avances científicos que incluían conocimientos sobre psicología, antropología y pedagogía que pudiese aplicar en su práctica frente a grupo, una práctica que debía iniciarse desde el primer grado.

En realidad se trataba de desarrollar una nueva manera de “ser maestro” que implicaba una relación distinta entre los sujetos y el conocimiento científico. Que involucraba nuevos equilibrios entre la teoría y la práctica, la moral y el juicio racional, el arte y la ciencia e incluía aspectos de higiene, educación del carácter y la voluntad.

Este programa requería más que buenas intenciones, apoyo político y financiamiento adecuado. Las prioridades abarcaban una dirección exitosa, una planta docente de primer nivel y un alumnado integrado por los mejores estudiantes/docentes de la región. Con esta idea en mente Rébsamen organizó *pedagógicamente* a la Normal.

### *El primer plan de estudios*

En el plan de 1887 se incluyeron una serie de asignaturas de carácter general. En este grupo se consideraban tanto las que aproximaban a los estudiantes a la lógica y las prácticas de las ciencias (materias que abarcaban 30.7% del total de la matrícula) como aquellas que les dotaban de una amplia y sólida cultura (que constituían 55.7%).

<sup>11</sup> Informe sobre la reorganización de la Escuela Práctica Anexa a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca, septiembre 1889, inédito, AHBENV. Sección gobierno, serie informes, caja 232, expediente 7.

El otro conjunto de asignaturas eran las de carácter profesional y se orientaban a brindar a los alumnos de conocimientos específicos sobre psicología infantil, antropología pedagógica, didáctica, metodología, disciplina, observación y prácticas escolares. Estos conocimientos permitirían a los docentes ejercer su profesión a partir de bases científicas (estas asignaturas correspondían a 13.5% del plan de estudios).

**Cuadro de materias**

	1o grado	2o grado	3er grado	4o grado	5o grado
Asignaturas y número de horas	Español (6h) Matemáticas (6h)	Matemáticas: álgebra y aritmética (3h)	Matemáticas: aritmética, álgebra y geometría (5h)	Matemáticas (geometría y trigonometría) 4h	Ciencias naturales (6h)
	Antropología pedagógica (6h)	Geometría (2h) Ciencias naturales (4h)	Español (4h) Ciencias naturales (4h)	Pedagogía (3h) Ciencias naturales (3h)	Historia de la pedagogía (4h) Lógica (4h)
	Francés (3h) Canto, dibujo y gimnasia (2h cada uno)	Español (4h) Pedagogía (3h)	Pedagogía (3h)	Español (3h) Inglés (3h)	Moral (3h) Nociones de economía política (3h)
	Caligrafía (1h)	Francés (3h) Geografía (3h) Historia (3h) Canto, dibujo y gimnasia (2h cada una)	Inglés (3h) Geografía (3h) Historia (3h) Dibujo (2h) Gimnasia (2h)	Geografía (3h) Historia (3h) Canto (2h) Gimnasia (2h)	
		Teneduría de libros (1h) Caligrafía (1h)	Canto (2h) Instrucción cívica (1h)		

Fuente: elaboración de los autores.

Sumado al estudio de estas asignaturas la autoridad advirtió: “En todos los años de ambos cursos profesionales se verificarán ejercicios prácticos en la escuela práctica anexa [...] y para los alumnos de tercero a quinto año de estudios, se acordarán visitas a otras escuelas de instrucción primaria del estado [...]” (Hermida, 1986: 230-233).

### *Los catedráticos*

Al inaugurarse la escuela normal estaba integrada por los siguientes académicos: Enrique C. Rébsamen, director, catedrático de antropología pedagógica y francés; Carlos A. Carrillo, subdirector de la escuela práctica anexa y catedrático de español y caligrafía; Manuel R. Gutiérrez, catedrático de aritmética y dibujo; Ramón de la Cabada, catedrático de gimnasia; Rafael Montiel, catedrático de canto; Casiano Combatí, ayudante de la Escuela Práctica Anexa y Graciano Valenzuela, ayudante de la Escuela Práctica Anexa.<sup>12</sup>

Algunos de estos personajes eran actores destacados en el mundo intelectual de Veracruz. Tres ejemplos son suficientes para ilustrar nuestras palabras: Carlos A. Carrillo, Manuel R. Gutiérrez y Casiano Combatí. Como ya hemos dicho, don Carlos A. Carrillo (abogado de profesión) había participado como un agente dedicado a la difusión y debate de las ideas pedagógicas de su tiempo pues había editado diversos periódicos de corte educativo en Coatepec y había colaborado con Enrique Laubscher en la Escuela Modelo de Orizaba. Por su parte, Manuel R. Gutiérrez, era también abogado, ingeniero y farmacéutico; en Estados Unidos se había especializado en ingeniería eléctrica y contaba también con estudios en física y psicología; era políglota, pues hablaba, además de un correcto español, inglés, francés, alemán y latín. Casiano Combatí era un italiano naturalizado mexicano, biólogo de profesión y autor de varias obras científicas.

Al ser contratados para ocupar sus puestos, sus salarios eran los siguientes: director de la escuela normal, 1920 pesos anuales; subdirector de la Escuela Práctica Anexa, 1200 pesos anuales; profesores, de 70 a 100 pesos mensuales (Hermida:1986, 229).

<sup>12</sup> AHBENV. Sección gobierno, serie escuelas, estadísticas, caja 214, legajo 1, expediente 1.

### *Los alumnos*

La primera generación de alumnos estuvo integrada por 24 estudiantes de sexo masculino, 18 de ellos eran profesores de instrucción primaria elemental en los cantones veracruzanos, seis eran alumnos libres y 18 más, pensionados. Sus nombres: Adolfo Abreu Pérez; Eduardo Armando; Andrés Bautista; Miguel Blázquez; Miguel D. Cabañas; Abraham Castellanos; Plutarco Castillejos; Manuel A. Casas; Cirilo Celis; José de Jesús Conrado; Román Coyula; Benito Fentanes; Oscar Fritsche; Alberto García Soto; Aurelio García; Enrique González; Antonio Gutiérrez; Pascual Hernández; Luis Jiménez; Miguel Ángel López; Luis Murillo; Lorenzo Olvera; Enrique Paniagua y Arturo Perdomo.<sup>13</sup> De estos alumnos, sólo tres de ellos no pudieron concluir sus estudios: Plutarco Castillejos que fue separado de la escuela por indisciplinado, Enrique González que se dio de baja para estudiar otra profesión y Lorenzo Olvera quien perdió la pensión en 1888.

Al egresar, muchos de estos personajes ocuparon cargos directivos en las escuelas primarias cantonales y luego se proyectaron hacia posiciones dentro de la misma Escuela Normal Veracruzana<sup>14</sup> o bien partieron a otras entidades incluido el Distrito Federal.<sup>15</sup> De manera paralela a sus tareas como docentes o como funcionarios en el ramo educativo, algunos miembros de esta primera generación fundaron periódicos o colaboraron en diarios y revistas especializadas en educación o bien escribieron libros de texto o de difusión científica que afianzaron su prestigio.<sup>16</sup> A la postre se transformaron

<sup>13</sup> AHBENV. Sección gobierno, serie alumnos, caja 1, expediente 8.

<sup>14</sup> Tal es el caso de Miguel D. Cabañas, Cirilo Celis, Alberto García Soto, y Luis Murillo.

<sup>15</sup> Un ejemplo es Oscar Fitch quien fue funcionario en Jalisco y Guanajuato o Enrique Paniagua quien se proyectó en Sinaloa y Guanajuato.

<sup>16</sup> Algunos casos destacados fueron Enrique Paniagua, redactor del periódico *El estudio* y escribió en la revista *México Intelectual*; Luis Murillo además de escribir artículos en la prensa veracruzana fue autor de cuatro libros de texto de biología y zoología para la primaria elemental y Luis Jiménez quien también colaboró para *México Intelectual*, fue autor de himnos cívicos y

en una élite académica de reconocido prestigio que compitió con otras como las de la capital de la república por espacios en asociaciones, foros como los Congresos de Educación y publicaciones de distintos tipos que por entonces abundaron.

Al morir Rébsamen en 1904, y aún más al caer el régimen porfirista en 1910, los escenarios políticos y académicos cambiaron radicalmente; pocos sobrevivieron a esta transición, pero hubo quienes lo lograron a duras penas, sobre todo los que se habían puesto al lado de la revolución, así fuera tímidamente; los demás, pese a al poder que habían acumulado, el respeto que su obra suscitaba y su renombre, murieron en el abandono. Cuando las aguas se calmaron los discípulos de estos maestros se encargaron de resucitar a los muertos y no pocas veces organizaron homenajes póstumos para recordar a quienes integraron la primera generación de profesores científicos que habían enarbolado y llevado a la práctica una nueva manera de ser docente y de comprender la educación.

### *No sólo miel sobre hojuelas*

Más allá de los éxitos reconocidos de la Normal Veracruzana, de la fama que logró alcanzar y del poder que llegaron a acumular tanto su fundador como algunos de sus discípulos, cabe preguntarse, ¿hasta dónde los méritos tuvieron un soporte firme en la realidad?, ¿cuál fue el alcance académico del modelo de formación docente que se desarrolló en la Normal Veracruzana? ¿Y por qué en su momento el propio Rébsamen y sus discípulos más leales fueron limitados en su acción?

Teniendo a la vista las fuentes históricas primarias que dan cuenta de la organización de la Normal Veracruzana en el momento de su fundación y la serie de documentos protocolarios en que se re-

escribió ensayos sobre historia de México, pedagogía y civismo. AHBENV. Sección gobierno, serie alumnos, caja 2, expediente 8.

gistraron las prácticas cotidianas que en ella se realizaban, no nos cabe la menor duda sobre el esfuerzo que realizaron quienes trabajaron en ella. Las actas de la Junta Directiva, los libros de exámenes, los expedientes de maestros y alumnos que refieren detalles de su desempeño como parte de una comunidad cimentada sobre la base de un trabajo sistemático y pertinaz, son elementos que nos permiten afirmar que la Escuela Normal se creó a partir de un proyecto, y a él intentó responder.

Que este proyecto tenía raíces en un proceso de internacionalización que convocaba a especialistas de todo el mundo es un asunto que no podemos discutir. Como dice Abraham Castellanos, el modelo no era autóctono, por el contrario, respondió a los debates y consensos que a nivel internacional se tomaron en torno a la formación de profesores. Pero entonces, si como pensamos no todo fue luz, ¿en dónde podemos ubicar las zonas de penumbra, los claroscuros de una gestión hasta hoy ensalzada y poco criticada?

Si nos atenemos a las declaraciones del propio Rébsamen: “La experiencia ha demostrado a las claras, desde el año de 1890 [...] que [la] formación [de los alumnos] es enteramente insuficiente para adquirir la formación profesional propiamente dicha y para obtener la necesaria habilidad práctica de los métodos y procedimientos de enseñanza, y que aun los estudios teóricos [...] resultan demasiado recargados, lo que tiene que redundar en perjuicio de la instrucción profesional de los futuros maestros [...]”.<sup>17</sup> Además, algunos elementos del modelo parecían no corresponder propiamente a los objetivos institucionales y sí a los intereses de su fundador y su grupo.

Tal fue el caso de que por disposición oficial las oposiciones y los exámenes que debían sustentar los candidatos a obtener un empleo como directores de las escuelas cantonales de Veracruz debían realizarse en la Escuela Normal “bajo la vigilancia de un Tribunal de

<sup>17</sup> Oficio dirigido por la Comisión de Reglamento al Secretario de gobierno, 6 de abril de 1988. AHBENV. Sección gobierno, serie correspondencia, caja 184, expediente 2.

Exámenes compuesto por el director de la Escuela Normal como presidente y tantos jurados calificadores cuantas sean las materias de examen [...] y que constará del catedrático de la materia respectiva en la Escuela Normal”.<sup>18</sup>

En este mismo sentido operaba el hecho de que dentro de las atribuciones de la Escuela Normal, en el primer reglamento se asentaba que: “Por medio de su Junta Académica, la Escuela Normal deberá dar parecer facultativo [...] acerca de cuestiones pedagógicas de la educación primaria en el estado.”<sup>19</sup> Estas atribuciones se ampliaron por la vía de los hechos en el caso de Oaxaca en donde Rébsamen no sólo fundó una escuela normal a semejanza de la de Veracruz, sino que incluyó los programas que debían estudiarse en las escuelas primarias prácticas anexas e intentó diseñar un plan *ex profeso* para la apertura de las escuelas primarias que debían operar en toda la entidad.<sup>20</sup>

Finalmente, no es de desdeñar la participación de los catedráticos de la normal en el dictamen de libros de texto sometidos a evaluación con el fin de lograr el permiso oficial para ser empleado en las escuelas primarias.

A la larga, estas intervenciones generaron rechazo por parte de algunos actores educativos que no veían con buenos ojos al *Grupo Veracruz*, como llegó a conocerse al compacto equipo integrado por Rébsamen, sus colegas catedráticos y algunos exalumnos de la Normal. Después de la revolución sus integrantes (con excepciones) vieron llegar el tiempo de retirarse, no todos lo hicieron, pero en muchos casos sus trayectorias profesionales tendieron a eclipsarse.

Con la llegada del siglo xx el maestro científico cedió el paso al líder social y la pureza ideológica sustituyó a la capacidad académica

<sup>18</sup> Reglamento de oposiciones y exámenes para proveer los empleos de directores de las escuelas cantonales en el estado, Xalapa 22 de septiembre de 1888. AHBENV. Sección gobierno, serie reglamentos, caja 272, expediente 4.

<sup>19</sup> AHBENV. Sección gobierno, serie reglamentos, caja 272, exp. 4.

<sup>20</sup> Informe sobre la reorganización de la Escuela Práctica Anexa a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca, septiembre 1889. AHBENV. Sección gobierno, serie informes, caja 232, expediente 7.

en los requisitos de ingreso y egreso de la Escuela Normal. No obstante, Rébsamen aún custodia con mirada pétrea, desde el monumento que se erigió en su honor, el paso de numerosas generaciones de alumnos que le recuerdan con veneración.

### Conclusiones

A principios del siglo xix predominó en México la educación lancasteriana. El entrenamiento de preceptores que dominaran el método de enseñanza mutua por ella preconizada se impuso también en el terreno de la formación de docentes.

En las postrimerías de la centuria y en el momento de madurez del régimen porfirista y en el marco del movimiento internacional por modernizar la educación, se generó en nuestro país un movimiento tendiente a reformar la educación nacional. Bajo su influjo, se editaron múltiples publicaciones abierta al debate de la cuestión escolar, se redactaron nuevas leyes y ordenamientos jurídicos, se organizó el sistema educativo nacional y se transformaron las escuelas normales. Fue en dicho contexto en que se fundó la Escuela Normal Veracruzana en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Esta institución no surgió de la nada, por el contrario, el proyecto a partir del cual se construyó emanaba del contacto de los pedagogos locales con intelectuales de todo el mundo y de la experiencia, muy cercana, que la Escuela Modelo de Orizaba le había proveído.

Como parte de un verdadero proceso de internacionalización, se generó un modelo alternativo a la educación lancasteriana que se propuso formar a un *maestro científico* que, como los médicos o los ingenieros, poseyera una amplia cultura general, estuviese familiarizado con la lógica y los procedimientos de la ciencia, manejara sólidos conocimientos especializados en ciencias de la educación y, a la vez, tuviese la capacidad de aplicarlos en su práctica profesional. Este *maestro científico*, además de dedicarse a la docencia y ser

ejemplar moralmente, debía comprometerse con la sociedad de su tiempo y participar activamente en los eventos cívicos y políticos a los que fuese convocado. Adiestrado en el carácter, fuerte de voluntad y generoso de espíritu sabría equilibrar la razón y el sentimiento en el *arte de educar*.

La experiencia veracruzana fue un éxito a los ojos de sus fundadores; aunque con algunas objeciones los actores de la época reconocieron en la Normal fundada por Enrique C. Rébsamen un viraje positivo en la formación de profesores. La primera generación de alumnos de la institución nos muestra un resultado paradójico pues si bien es cierto que la mayoría de ellos tuvieron gran influencia en la toma de decisiones educativas del momento, también es verdad que muy pocos permanecieron como maestros de banquillo dentro de su entidad. De esta manera es posible afirmar que, para bien o para mal, la Escuela Normal formó especialistas en educación, periodistas, escritores de libros de texto o de cultura general, compositores, poetas y funcionarios pero pocos, muy pocos docentes.

A través de esta experiencia y otras simultáneas que se vivieron en el Distrito Federal y algunos estados de la república, el magisterio adquirió un gran prestigio social. El maestro era una figura icónica a quien se debía emular; Su presencia en eventos sociales, políticos y/o culturales era reclamada por las élites políticas e intelectuales decimonónicas; a cambio de su activa participación, los profesores recibieron posiciones de poder y reconocimiento.

Al triunfo de la revolución de 1910 la Escuela Normal no cerró sus puertas pero sí cambió de rumbo; el maestro científico perdió presencia frente a las nuevas agendas nacionales y con el paso de los años, de la experiencia de finales del siglo XIX fueron quedando algunos documentos, una que otra práctica, mitos, imágenes y monumentos.

### *Fuentes primarias*

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHENV).

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal de Zacatecas Manuel Ávila Camacho.

### *Bibliografía*

Castellanos, Abraham (1909). *Pedagogía de Rébsamen*, México: Gobierno del Estado de Veracruz.

Hermida, Ángel (1990). *Historia de la educación en el estado de Veracruz*, México: Gobierno del Estado de Veracruz.

Meneses, Ernesto (1999). *Tendencias educativas oficiales en México (1821-1911)*, México: Universidad Iberoamericana/Centro de Estudios Educativos.

Rébsamen, Enrique (1889). *Informe sobre la reorganización de la Escuela práctica anexa a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca*, obra inédita.

Rébsamen, Enrique, Emilio Fuentes Betancourt y Hugo Topf (1889). *Revista México Intelectual*, t. II, México, julio-diciembre.

Vidal, Salvador (1961). *La escuela normal para profesores, Zacatecas, 1826-1960*, México: Gobierno del Estado de Zacatecas.





UNA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA DESDE VERACRUZ. EL DICTAMEN DEL  
TEXTO ESCOLAR PARA LOS PEQUEÑOS LECTORES MEXICANOS

*Lucía Martínez Moctezuma*<sup>1</sup>

El tema del libro de texto ha suscitado el interés de los investigadores mexicanos en los últimos años. Los trabajos han apuntado hacia la formación de los lectores, los autores y los contenidos que se han analizado a la luz del nacimiento de las disciplinas escolares (Galván y Quintanilla, 1993; Galván, Quintanilla y Ramírez, 2003; Castañeda, Galván y Martínez, 2004; Nivón, 2005; Mendoza, 2009; Galván y Martínez, 2010; Barriga 2011; Corona y De Santiago, 2011).<sup>2</sup> A pesar de estos avances aún quedan temas que no han sido explorados en el espacio de la escuela, no por falta de interés de los investigadores sino porque las fuentes han escaseado; sobre las editoriales escolares hemos avanzado muy poco en torno a temas como su presencia económica en el mercado de la época, lo mismo sobre sus vínculos con los gobiernos estatales y su relación con los autores.

En este sentido, si bien las reflexiones y las propuestas de Enrique C. Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Enrique Laubscher y las generaciones de profesores que ellos formaron a lo largo de tres décadas ya han sido exploradas, los documentos que se encuentran resguardados en el Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV) siguen constituyendo una importante fuente de información para los interesados en el periodo y sobre todo en temas que tienen relación con el libro escolar.<sup>3</sup> En general, sus pro-

<sup>1</sup> Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

<sup>2</sup> Para aquellas publicaciones que no corresponden exclusivamente a la escuela véase, Seminario, 1988; Suárez, 2001.

<sup>3</sup> Agradezco el apoyo del doctor Gerardo Antonio Galindo Peláez quien me hizo conocer la riqueza de los documentos del Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

puestas constituyen la memoria de profesores y pedagogos que pusieron en práctica *innovadoras estrategias* para modernizar la escuela mexicana: Enrique Rébsamen promovió el modo simultáneo de enseñanza desterrando para siempre el mutuo; Carlos A. Carrillo introdujo el método objetivo y Enrique Laubscher puso en práctica las enseñanzas de su compatriota Fröebel (Loyo y Staples, 2010: 132-133). Las propuestas de estos profesores veracruzanos, por nacimiento o por adopción, se discutieron en el marco de los dos Congresos de Instrucción Pública (1889-1890) y se propagaron a todo el país.<sup>4</sup> Una de estas propuestas es la que abordamos en este trabajo y se refiere a los dictámenes que emitió un grupo de profesores sobre los libros de texto. La importancia de esta documentación reside precisamente en que se trata de una fuente limitada pero poco explorada para analizar la producción editorial de la época. A la luz de los acuerdos tomados durante los congresos, los dictámenes pueden contribuir a explicar, por una parte, la presencia editorial extranjera, pero también nacional, la puesta en práctica de los conocimientos que atendían al nuevo currículo de la escuela primaria, las innovaciones en su edición y sobre todo la pertinencia de su circulación en las escuelas mexicanas.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> “[...] los nuevos apóstoles de la regeneración de nuestra patria ya extienden la influencia de su doctrina por el inmenso espacio intelectual como los rayos de sol... Miguel F. Martínez en la frontera, Gregorio Torres Quintero en la costa del Pacífico, Rodolfo Menendez en Yucatán; Alberto Correo en Tabasco, Rébsamen abrazando las regiones ístmicas, Ramón Manterola y Manuel Cervantes Imaz en la ciudad de México, forman constelación luciente pedagógica a cuyos fulgores se alumbran las nuevas escuelas [...]” (*La escuela moderna*, 1893:166).

<sup>5</sup> “[...] nos parece en efecto que la primera “gran” asignatura pendiente dentro de la Historia del libro escolar es la Historia de la edición escolar (y la edición en general) en la cual se enmarca naturalmente la historia del libro escolar [...]” (Guereña, 2003: 90).

### *Libros de texto para la escuela mexicana: primeros congresos, primeros acuerdos*

Las resoluciones de los congresos higiénico (1882) y de instrucción pública (1889-1890) plantearon la modernización de la escuela mexicana cuando se discutieron las condiciones que debían reunir las construcciones y el mobiliario escolar pensando en la estructura física y las necesidades de los niños, además de que se plantearon una serie de criterios que apuntaban a las características de los libros escolares: calidad del papel, uso de imágenes y grabados, compra de libros extranjeros, elaboración de guías metodológicas como complemento de los textos y la reforma de los planes y los programas de estudio.

Uno de los temas prioritarios fue la elaboración y la selección de libros de texto por lo que, de manera general, se acordó que sus contenidos fueran escritos por especialistas, con un estilo sencillo y conforme al programa oficial de estudios. Entre los participantes del segundo Congreso de Instrucción Pública se encontraban muchos profesores que se convertirían en *escritores didácticos*: Andrés Oscoy, Justo Sierra, Ricardo Gómez, Ramón Manterola, Miguel Rodríguez y Cos, Cervantes Imaz, Schultz, Zayas, Enrique Rébsamen y otros (*Memoria*, 1890: 136). En una de estas sesiones, Rafael Aguilar, representante de Puebla, planteó las necesidades que se requerían de un profesor de instrucción primaria donde jugaba un papel importante el libro de texto porque era en ellos que el maestro tenía

[...] el conocimiento de todos los sistemas, métodos y procedimientos empleados en la enseñanza, antiguos y modernos, malos y buenos, pero no un conocimiento superficial, sino profundamente filosófico, teórico y práctico. Necesita saber cómo se organiza y dirige una escuela, como se desempeña una cátedra, como se forman los programas de enseñanza [...] es indispensable darse cuenta exacta de la naturaleza del niño en general, del carácter especial de cada alumno, del modo como se desa-

rollan las facultades [...] y de la manera de adaptar la enseñanza a estos datos, sin los cuales nunca logrará el fin educativo (*Memoria*, 1890: 14).

En este ambiente, los libros jugaron un papel primordial no sólo para consolidar la preparación del profesor sino para contribuir a formar con un fondo de saberes con los que se formaría al pequeño ciudadano mexicano. Su concepción dividió a los especialistas que participaron en el congreso de instrucción pública: había quienes pensaban que el libro era todo en la escuela y aprenderlo de memoria, la misión del alumno; y había quienes lo consideraron un valioso auxiliar en el trabajo porque simplificaba la elaboración de apuntes y servía en la preparación de los exámenes. Finalmente, los acuerdos apuntaron a tres cuestiones: evitar el abuso que el profesor hacía dentro del salón de clase; solicitar a los autores que utilizaran ejemplos y explicaciones breves y sencillas además de pedir a las editoriales que atendieran a los programas de estudio para que la enseñanza no se redujera a transmitir solamente conocimientos sino que promoviera el desenvolvimiento integral de las facultades de los alumnos. Los escritores didácticos *que sabían y consagraban su cariño a la niñez* debían escribir, además de buenos textos, guías metodológicas que ayudaran a popularizar los métodos y facilitaran la labor del maestro (*Memoria*, 1890: 136-138, 251).

Fue así que, sobre todo profesores e inspectores se dieron a la tarea de escribir, traducir y adaptar una serie de libros destinados a la escuela editando en algunos casos sus notas de clase, pero también, motivados por las casas editoriales nacionales y extranjeras, escribieron sobre temas que resultaron novedosos y rentables. Siguiendo el procedimiento intuitivo se escribieron una serie de lecciones que aparecieron en los libros de lectura pero también en los de geografía, moral y ciencias físicas y naturales. Los textos se adaptaron al ritmo escolar y se modernizaron en su presentación al incluir un considerable número de imágenes que resultaron ser el complemento de una

buena escritura. De esta manera, los libros sufrieron una transformación pues incluyeron narraciones e imágenes que reforzaron el aprendizaje de la lectura. Pero la tarea no fue sencilla, la renovación de las obras escolares no fue sólo producto de las disposiciones de las autoridades escolares, también jugaron un papel importante las casas de edición pues establecieron una serie de estrategias comerciales para consolidar su mercado. Las editoriales escolares procuraron formar un sólido equipo de autores familiarizados con el público al que iba dirigida su obra; autores que se interesaron en escribir libros para ejercitar la lectura; en su mayoría egresados de la Escuela Normal que posteriormente ocuparon cátedras dentro de la misma institución y puestos clave en la administración escolar; sus obras procuraron el uso de un lenguaje atractivo y de una presentación innovadora para ganar un lugar en la preferencia de los profesores como libros de texto pero también como obras de entretenimiento. Hasta entonces no se contaba todavía con la experiencia pues

la pedagogía en el país apenas da sus primeros pasos [...] la mayor parte de las personas que se han dedicado a estos estudios, han tenido necesidad de educarse en textos extranjeros y solamente por ellos hemos podido conocer la marcha de los preceptos sobre educación. Como estos libros, generalmente escritos en idiomas extraños, no están al alcance de los maestros de los últimos lugares, no sería fácil para ellos tener dinero para comprarlos, ni para otros hacer la traducción, por no conocer el idioma (*Memoria*, 1890: 251).

Para remontar este escenario, las casas de edición recurrieron a la experiencia de aquellos que precisamente conocían otros idiomas, para hacerse cargo de la reescritura de textos que habían sido exitosos en otros lugares y podían servir como modelo para el medio escolar mexicano. Se publicaron libros que buscaron mejorar los métodos de aprendizaje con nuevos planteamientos para la enseñanza

simultánea de la lectura y escritura (Carrillo, 1890: 54). También se publicaron una serie de libros escolares para cada una de las materias de la currícula escolar. En los textos destinados a la enseñanza científica se recomendaba el empleo del lenguaje propio de la materia y en el caso de los textos de historia, moral e instrucción cívica, el uso de la forma literaria para “despertar sentimientos y mover voluntades”. La Comisión que tomó acuerdos para la Escuela Primaria Elemental determinó que en el primero y segundo año sólo se usaran dos textos de lectura: en uno de ellos se aprenderían los rudimentos técnicos y, en otro, se ejercitaría el aprendizaje a través de cuentos, poemas, canciones y narraciones. En el tercer año se llevarían, además de estos libros de lectura, los de aritmética, historia y geografía y en el cuarto año era indispensable un texto por cada disciplina de la currícula escolar, a saber, instrucción cívica, lengua nacional (lectura y escritura), nociones físicas y naturales, aritmética, geometría, geografía e historia (*Memoria*, 1890: 142).

*Una tarea ineludible en la Escuela Normal Veracruzana:  
el dictamen del libro escolar*

Desde 1887, la Escuela Normal de la ciudad de México fue la encargada de emitir un dictamen sobre los textos escolares que se enviaba a la Junta Directiva de Instrucción Pública para su aprobación y difusión; con el aumento de la producción editorial en la última década del siglo XIX se acordó que esta tarea se delegara a las Academias de Profesores de cada entidad quienes se encargaban de formar catálogos para guiar la decisión de los directores de las escuelas del municipio, cantón o distrito, quienes elegían libremente textos para conocer y poner en práctica los nuevos métodos de lectura así como el procedimiento intuitivo en todas las disciplinas de la currícula escolar. De estas Academias formadas por profesores *ilustrados* y *prácticos*, quedaban excluidos los editores y los autores de las obras

examinadas aunque, podían mantener comunicación por escrito con los profesores o, estar presentes en las reuniones a las que convocaban los directores cuando se hacían públicos los dictámenes (*Memoria*, 1890: 141-143).

En este aspecto, las aportaciones propuestas por Enrique Rébsamen en la Escuela Normal de Veracruzana fueron importantes no solo a nivel regional pues contaba con el prestigio de haber formado ciento cincuenta profesores en catorce años de servicio que contaban con la formación necesaria para llevar “...nuestro Método, no sólo por los ámbitos del Estado, sino aún por una gran parte del territorio nacional...”.<sup>6</sup> Se trataba de un equipo de profesores que había dejado atrás el uso del silabario y el método del deletreo para manejar un método de escritura lectura implementado desde 1886 en la Escuela Anexa a la Normal Veracruzana. Para Rébsamen los primeros conocimientos que adquiriría el niño debían presentarse como un manjar que había que enseñarles a degustar poco a poco para despertarles el apetito y así obligarles a pedir más, hasta convertir “la golosina [...] en el nutritivo pan [...] de todos los días”. (Rébsamen, 1903: 6-8).

Con la autoridad que les daba el reconocimiento nacional a su método para enseñar a leer y escribir, el director Enrique Rébsamen y su equipo de profesores revisaron de manera minuciosa cada una de las publicaciones que llegaron a sus manos: observaron el número de páginas, la calidad de la presentación, la nitidez de las ilustraciones, la conveniencia del lenguaje, la ortografía y sobre todo la pertinencia de las propuestas de lectura que eran dirigidas a los pequeños lectores mexicanos. Este último aspecto resulta significativo porque muchas de las obras escolares fueron adaptaciones de modelos extranjeros traídos al país por casas editoras como Bouret, Silver,

<sup>6</sup> En palabras del propio Rebsamen: “[...] yo creo que algún día la historia de la pedagogía nacional pronunciará su fallo severo pero justo respecto de mis trabajos en este Estado y con esa seguridad me basta [...]” Carta de Enrique Rebsamen dirigida al profesor Francisco Veyra de Tantoyuca, Veracruz, 21 de diciembre de 1902 (AHBENV. caja 166. exp.17).

Belin, Garnier, Appleton, Hachette, Spanish American Educational Co., Colin y otras.

Las evaluaciones demoraban alrededor de tres meses y seguían más o menos el siguiente trayecto: las editoriales o los propios autores enviaban sus obras al gobernador de la entidad, quien los dirigía a la Escuela Normal Veracruzana; el director nombraba entonces una comisión de tres profesores que se encargaba de leer, discutir y elaborar un dictamen sobre la obra privilegiando los aspectos disciplinar y pedagógico; en caso de controversia, el texto era revisado nuevamente por otro lector y en un promedio de un mes se tenía un nuevo dictamen; el proceso finalizaba cuando el director dirigía un oficio a la Junta Académica de Profesores de la entidad para informarles la fecha en que se encontraban a su disposición, en la secretaría de la Escuela Normal Veracruzana, tanto el dictamen como la obra escolar que servía para confirmar, o no, “su mérito y utilidad”; posteriormente los directores de las escuelas municipales, cantonales y del distrito se reunían para elegir entre los textos dictaminados aquellos que se adaptaran mejor a las condiciones de sus escuelas (AHBENV, Caja (C): 198, Fondo (F): Dictámenes; Memoria, 1890: 143).

Como se había acordado en 1890, los dictámenes eran publicados a nivel nacional en el Boletín de Instrucción Pública y, a nivel regional, en todas las publicaciones periódicas que circularon en la época como *La Enseñanza Normal*, *La Escuela Mexicana* y *México Intelectual* que dirigió Rébsamen en Veracruz. Una vez que los libros eran dictaminados y aprobados para su uso dentro de la escuela primaria, se conservaban en circulación por tres años con la intención de garantizar sus enseñanzas (*Memoria*, 1890: 138).

### *Los libros de texto y sus dictámenes: algunos ejemplos*

De acuerdo con la revisión que se ha hecho de los fondos documentales, la mayor parte de los textos que se publicaron desde 1897, fue-

ron dictaminados por profesores egresados de la Escuela Normal Veracruzana, quienes observaron la calidad de la presentación y la estructura del texto; aunque también hay críticas en torno a sus contenidos gráficos y enciclopédicos, su influencia extranjera, el cuestionamiento a contenidos que no eran laicos, la extensión y originalidad de la propuesta y su concepción localista (véase cuadro 1).

Uno de los aspectos que más elogiaron fue el de su materialidad: se reconoció la calidad del papel, la presentación de las imágenes, su tipografía y la estructura de los apartados. *El lector Mexicano* de Andrés Oscoy, enviado directamente a Veracruz por la editorial Bourret, fue reconocido en diversos aspectos. Uno de estos fue la elección y la calidad de sus imágenes cuya temática atendían al universo del lector —el jardín, la escuela, la casa—; en la estructura del texto, los dictaminadores señalaban la introducción de lecciones que atendían a temas acordes con el programa de estudios pero tan amplios y complejos como la familia, la sociedad y la patria; para los dictaminadores el libro sobresalía también por su presentación —la inclusión de un pequeño vocabulario al final de cada lección— y su estilo claro, preciso y adecuado a la inteligencia del lector. Una serie de cualidades que los dictaminadores resumieron en un breve juicio

[...] en nuestro humilde concepto es quizá el mejor libro de lectura publicado hasta ahora que nosotros conocemos [...] tanto por su impresión, ilustraciones y estilo, así como por la variedad de sus lecciones [...] es de aceptarse como texto en las escuelas elementales del Estado (AHBENV, c: 198, f: dictámenes, e: 7).

Imagen 1. Portada del libro *Rafaelita*, 1905



Imagen 2. Lección “El Hogar de Rafaelita” (1905: 23)



También se dictaminaron dos métodos de lectura para niñas: *Rafaelita* y *El Hogar Mexicano*. El primero escrito, dirigido y corregido por el Doctor Manuel Rodríguez-Navas fue editado por la Casa Herrero Hermanos Sucesores en 1905; contaba con 45 lecciones consideradas “variadas e interesantes” por los dictaminadores. El segundo texto para niñas fue *El Hogar Mexicano* de Laura Méndez de Cuenca que “poco deja que desear”; a pesar de esta opinión positiva en torno a su presentación, hubo dos comentarios que resultan interesantes de subrayar. En el caso de *Rafaelita*, la crítica se hace directamente a la edición y gira en torno a la pertinencia de los grabados que eran considerados la parte central del procedimiento intuitivo, por esto había que guardar una estrecha relación entre el texto y la imagen, lo que no ocurrió en este libro, pues entre otros errores se critica por ejemplo el uso de la imagen de una araña y su tela, cuando la lección era sobre el hogar.

El segundo comentario cuestiona el beneficio de incluir contenidos de diferente orden en un solo libro para los lectores de la escuela primaria; en general, los dictaminadores consideraron que los dos textos planteaban todo el saber de un año escolar en una sola publicación; en la portada de las obras se especificaba que *la lectura corriente* se hacía a través de lecciones de moral, higiene, historia patria, geografía, urbanidad, artes, economía doméstica y lecciones de cosas, lo que en opinión de los dictaminadores hacía que el aprendizaje fuera considerado para los años superiores cuyo programa planteaba el conocimiento de cuestiones de gramática, geografía universal, cosmografía, contabilidad mercantil y derecho penal; a pesar de esta innovación en su estructura, el dictamen sobre la obra *El Hogar Mexicano* fue contundente

[...] hemos observado [...] el inconveniente de no ajustarse a la organización de la escuela primaria de nuestro Estado, tal como

lo prescribió el 2º Congreso de Instrucción Pública que como es notorio, felizmente va tomando en consideración todos los que se dedican a la noble misión de formar libros en pro de la instrucción del pueblo [...] (AHBENV, C: 198, F: dictámenes, E: 8).

Esta manera de presentar los conocimientos en un solo volumen tenía dos justificaciones; por una parte, la inasistencia y el abandono temprano de la escuela primaria elemental fueron notorios en todo el país, por otra parte, la pobreza de la población hacía que los padres de familia no pudieran adquirir un libro para cada disciplina escolar.<sup>7</sup> Estos eran los problemas más graves a los que se enfrentaba el profesor, quien veía que los alumnos abandonarían muy pronto la escuela, por lo tanto había que enseñar gran parte de los saberes en el tiempo que los alumnos pudieran asistir a la escuela; por tanto, pobreza y abandono fueron las razones que estuvieron probablemente en el centro de la decisión de las editoriales para publicar libros enciclopédicos, como lo sugiere la publicidad con la que se promocionaba la obra de Laura Méndez de Cuenca

[...] es una obra netamente nacional y pedagógica [...] se comprende que lo mucho que ha visto y aprendido en sus viajes al extranjero, ha tomado para su libro de lo bueno, lo mejor, imprimiéndole tal sello de originalidad que dista mucho [...] de las obras similares que corren en manos de las niñas y que no son otra cosa que traducciones o adaptaciones poco felices [...] la señora Mendez de Cuenca no pierde de vista el sujeto, es decir, la mujer mexicana con sus costumbres, defectos y preocu-

<sup>7</sup> La escuela cobró multas para detener el aumento del problema; los primeros años de diez centavos hasta un peso y en la década de los noventa, con la ley de instrucción pública, se fijaron multas que iban de los quince centavos hasta los dos pesos y si se reincidía había prisión hasta por seis días. esta disposición fue seguida de cerca por los profesores quienes elaboraron listas mensuales de niños ausentes, una prescripción que quedó únicamente en el marco normativo debido a la inobservancia de las sanciones, la insuficiencia de escuelas y el desinterés de las clases bajas por dar instrucción a sus hijos (Guerrero, 2007:122).

paciones, resultado todavía de la enseñanza antigua; pero también con sus virtudes, su modo de ser especial, con su idiosincrasia [...] (*Rafaelita*, 1905: contraportada).

De esta afirmación se desprende también el valor que tuvo la importación extranjera que estimuló la traducción y la adaptación de los textos pero también una serie de estrategias comerciales que tuvieron repercusiones sobre los contenidos porque el éxito en la producción editorial no significó que los empresarios de las casas editoriales tuvieran un conocimiento profundo de la realidad a la que iban dirigidas sus obras. El dominio del mercado editorial francés resultó evidente en el último tercio del siglo XIX. Entre 1875 y 1895, en promedio más de setecientos manuales escolares fueron editados en Francia y difundidos por todo el mundo. España y México no sólo adaptaron los contenidos de estos textos para uso de sus escuelas sino que, como otros países, van a discutir y adoptar los preceptos de la escuela francesa, laica y obligatoria.

A pesar de que no existen datos estadísticos ni trabajos monográficos sobre las casas editoriales que nos permitan confirmar esta influencia francesa en la producción escolar mexicana y española, las afirmaciones de Jean-François Botrel para el caso de Francia pueden servir para mostrar cómo se estableció una relación triangular entre Francia, España y las repúblicas hispanoamericanas que, a grandes rasgos, se resume en los siguientes puntos: en 1909 el mercado francófilo, o francófono, resultó muy atractivo pues se contabilizaba la existencia de unos setenta millones de hispanohablantes; España como antigua potencia colonial (1822-1898) encontraba en el modelo francés un ejemplo a seguir que difundía a través de sus traducciones y adaptaciones de textos a otras naciones y después del logro de su independencia, las 18 repúblicas hispanoamericanas estaban a la búsqueda de elementos de construcción nacional, que encontraron en los manuales escolares franceses.



Para 1913, Botrel ha registrado 13 editoriales extranjeras concentradas en el mercado de habla hispana: seis casas francesas, dos alemanas, dos inglesas, una italiana y dos norteamericanas, cuyos textos convivieron con la producción nacional hasta finales del siglo XIX y que se limitó en 1921 cuando la recién creada Secretaría de Educación Pública impuso una temática propia orientada hacia el medio rural (Botrel, 2001: 227).

En el caso de las obras *Rafaelita* y *El Hogar Mexicano* se observa la influencia extranjera en la estructura de estos libros pero también revela que efectivamente estaba dirigido a otro tipo de lectoras, es por esta razón que las obras no fueron aceptadas en las escuelas primarias veracruzanas. Otras editoriales extranjeras propusieron textos que tuvieron mejor destino. Por ejemplo, *El libro cuarto de lectura*, escrito por Isabel K. Macdermott y Manuel Fernández Juncos, editado por Silver, Burdett y Compañía de Nueva York, Boston y Chicago, fue reconocido por sus *preciosas* composiciones, intachable impresión, excelente papel y exclusivos grabados, pero una observación en torno a la lección *El Amanecer* revela un dato interesante que va más allá del dictamen: “la descripción del poeta sobre la madre naturaleza no está apegado al programa”. Al revisar el libro observamos que en esta lección, el autor advierte que con “esta breve y acertada lección” se pueden dar a conocer los principios de urbanidad y sus ventajas para la vida social. El autor hace hincapié en la utilidad de esta lectura donde los alumnos serán capaces de manejar “la graduación de las palabras y las ideas, la acertada colocación de los adjetivos y la creciente viveza de las imágenes”, y es en este último aspecto que se encuentra el conflicto pues, la imagen que acompaña a la lección tiene un tinte religioso.

Imagen 3. Lección “El Amanecer” (*El hogar mexicano*, Macdermott y Fernández, 1902: 28-29) y texto de madame Bruno de la editorial Belín en Francia



Imagen 4. Portada del *Libro cuarto de lectura* con el lomo de tela



En un país como México considerado laico en su legislación pero tan religioso en la práctica, no podían divulgarse estos contenidos por tanto en la resolución se observa que este hecho no se censura, como si se observa en el ejemplo francés de una obra de la editorial Berlin corregida en la segunda edición, por tanto la obra se recomienda “especialmente a los profesores quienes tendrían en él, un poderoso auxiliar para la lectura estética”.

Hacia 1906 se dictaminaron otros textos como *El Lector Hispanoamericano* de Ricardo Gómez editado por Herrero Hermanos en el que se distingue la calidad de la edición: el empastado, el papel, la tipografía, los grabados y los dibujos. Sin embargo a pesar de su buena presentación, los evaluadores consideraban que por lo menos, el primer libro no reunía las características suficientes para ser recomendado no sólo como libro de texto a nivel regional sino nacional debido a dos razones: su extensión y su falta de originalidad porque ya circulaban otros textos como el método Rébsamen que “lleen satisfactoriamente su objeto”, por tanto no había necesidad de recomendar “la sustitución de un libro de mérito indiscutible, por otro [...] deficiente” (AHBENV, c: 199, f: dictámenes, e: 5).

Para los dictaminadores, el texto de Luis De la Brena, *El Niño Mexicano*, tenía sus bondades y sus méritos pero también diversos errores y deficiencias, “[...] como todos los libros que empieza a producir nuestra literatura pedagógica nacional”. Uno de los puntos más criticables fue su marcado carácter regional porque las lecciones se centraban en la ciudad de México y sus alrededores. Estas ideas estaban en el centro de las recomendaciones que hacía Enrique Rébsamen, quien advertía que debía “[...] preferirse lo que tenga colorido local, pero sin caer en la exageración de querer hacer historia local y cuidándose mucho de no fomentar el espíritu del localismo” (Rébsamen, 1890: 20).

En este texto se criticaba la extensión de las lecciones y sobre todo que no hubiera una sentencia o moraleja que guiará el aprendizaje del niño al final de la lección. Además de los errores, el dictamen reconocía diversos aciertos: la tipografía, pequeña en las primeras lecciones y grande en las últimas; la división de las sílabas con el empleo de guiones que facilitaba la lectura, una *innovación* de la que carecían los textos de Andrés Oscoy y Guyau, y sobre todo el uso pertinente de un lenguaje que era sencillo sin ser trivial, interesante y *elevado* pero a la vez comprensible. Al final del texto se incluía un vocabulario que si bien ayudaba a los niños en la comprensión del

texto, podía criticarse porque algunas palabras no contaban con su verdadero significado o se empleaba únicamente la acepción que se estaba utilizando con lo que se limitaba el significado.

[el libro] no acusa una superioridad indiscutible respecto de los similares que se han usado últimamente en nuestras escuelas pero nos parece muy digno de figurar al lado de los de Oscoy, Guyau, Torres Quintero y otros. Todo maestro debe poseerlo y estudiarlo para elegir entre ellos el que mejor satisfaga su criterio y exigencias pedagógicas [...] puede recomendarse a los profesores de las escuelas primarias para que lo empleen según lo requieran las circunstancias de sus planteles [...] (AHBENV, C: 199, F: dictámenes, E: 5).

El dictamen sobre el libro de Luis De la Brena resulta significativo por algunos aspectos que son importantes de subrayar. Para saber elegir hay que conocer, la opinión de los evaluadores apunta a valorar la autoridad del profesor dentro del salón de clase, sólo él conoce a sus alumnos, el medio en el que se desarrollan y sobre todo sabe de sus necesidades. La libertad de la que gozaba el profesor para conocer diferentes textos a través de sus dictámenes fue disminuyendo en las primeras décadas del siglo xx cuando la Secretaría de Educación Pública se encargó de editar sus propias obras dirigidas a un lector caracterizado simplemente como mexicano.

**Cuadro 1. Profesores dictaminadores formados en la Escuela Normal Veracruzana**

Lugar de adscripción	Nombre	*Lugar de nacimiento *Formación profesional	Materia que imparte
Dirección General de Enseñanza Normal	Clemencia Ostos	Tantoyuca, Veracruz. Título de profesora expedido por el gobierno de Veracruz.	Inspectora técnica en 1902.
	Luis Murillo	Teziutlán, Puebla. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Inspector técnico en 1904.
	Luis Jiménez	Xalapa, Veracruz. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Encargado del museo en 1905.
Escuela Normal de Profesores	Cirilo Celis	Misantla, Veracruz. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Primer curso de matemáticas y lógica desde 1902.
	Adalberto Esteva	Xalapa, Veracruz. Título de abogado.	Instrucción cívica y derecho usual desde 1903.
	Luis Jiménez	Xalapa, Veracruz. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	2° y 3er curso de español desde 1902.
	Leopoldo Kiel	Chicontepec, Veracruz. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Auxiliar de la dirección en 1901 2° curso de antropología en 1903.
	Gildardo Avilés	Chicontepec, Veracruz. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Director del Colegio de Sonora (1910).

Lugar de adscripción	Nombre	*Lugar de nacimiento *Formación profesional	Materia que imparte
	Enrique Paniagua	Xalapa, Veracruz. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Profesor de 1° y 2° curso de metodología aplicada en 1902. 1° y 2° curso de pedagogía en 1904.
	Luis Murillo	Teziutlán, Puebla. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Profesor de 1° y 2° curso de metodología aplicada.
	Abraham Castellanos	Nochixtlán, Oaxaca. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Profesor de 3° y 4° curso de metodología aplicada en 1903.
Escuela Normal de Profesoras	Esther Huidobro	Xalapa, Veracruz. Título de profesora expedido en la ciudad de México.	Ayudante de la Escuela de Párvulos Anexa y directora de la Escuela Primaria en 1904.
	Genoveva Cortés	Veracruz, Veracruz. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Profesora de metodología en 1905.
	Francisco Echegaray	Xalapa, Veracruz.	Profesor de matemáticas en 1878.
	Vicente F. Vergara	Tlacotalpan, Veracruz.	Profesor de caligrafía en 1891.
	Julio Zárate	Xalapa, Veracruz. Abogado.	Profesor de historia general en 1883.
Escuela Práctica Anexa para niños	Arnoldo Cabañas	Huatusco, Veracruz. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Ayudante en 1902.

Lugar de adscripción	Nombre	*Lugar de nacimiento *Formación profesional	Materia que imparte
	Francisco Marín	Altotonga, Veracruz. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Ayudante en 1902.
	Joaquín Roca Zenil	Chicontepec, Veracruz. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Ayudante en 1903.
	Miguel Vera	Xalapa, Veracruz. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Ayudante en 1901.
	Próspero Vera	Xalapa, Veracruz	Ayudante de dibujo en 1902.
	Baldomero Zenil	Chicontepec, Veracruz. Título de profesor expedido por el gobierno de Veracruz.	Ayudante en 1903.
Escuela Práctica Anexa para niñas	Ana Gutiérrez	Orizaba, Veracruz.	Profesora Auxiliar de labores manuales en 1894.

Fuente: *La Enseñanza Normal*, 22 enero de 1906, pp. 16ss.

### Fuentes primarias

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV).

### Bibliografía

Barriga Villanueva, Rebeca (coord.) (2011). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos/COLMEX.

Botrel, Jean-François (2001). “L’exportation des livres et modes editoriaux français en Espagne et en Amérique Latine (1814-1914)”, en Michon, Jacques et Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre et de l’édition dans le monde du XVIII<sup>e</sup> siècle à l’an 2000*, Quebec: Les Presses de l’Université Laval, L’Harmattan.

Castañeda, Carmen, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (2004). *Lecturas y lectores en la historia de México*, México: CIESAS/UAEM/El Colegio de Michoacán.

Corona Berkin, Sarah y Arnulfo De Santiago Gómez (2011). *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*, México: SEP.

De la Brena, Luis (1906). *El niño mexicano. Método moderno de lectura dividido en cuatro partes progresivas*, México: Herrero Hermanos Sucesores.

Galván Lafarga, Luz Elena, Lucía Martínez Moctezuma (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*, México: CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.

———, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez (2003). *Historiografía de la educación en México. La investigación educativa en México 1992-2002*, México: COMIE.

———y Susana Quintanilla (2003). *Historiografía de la educación. Estados del Conocimiento*, México: COMIE.

Gómez, Ricardo (1918). *El Nuevo lector Hispano-americano. Libro Tercero*, México: Herrero Hermanos Sucesores.

Guereña, Jean-Louis (2003). “Los libros de texto en la historia de la educación en España, ¿un nuevo campo de investigación?”, en *América a Debate*, Revista de Ciencias Históricas y Sociales de la Escuela de Historia, núm. 3, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 77-92.

Guerrero Flores, David (2007). “La valoración del trabajo infantil en México (1910-1920)”, en Alicia Mayer (coord.), *México en tres momentos: 1810, 1910, 2010. Hacia la conmemoración del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana. Retos y perspectivas*, vol. I, México: UNAM.

Loyo, Engracia y Anne Staples (2010). “Fin de siglo de un régimen” en Dorothy Tanck de Estrada (coord.), *La educación en México*, México: El Colegio de México.

Macdermott, Isabel K. y Manuel Fernández Juncos (1902). *Libro cuarto de lectura*, ed. especial del Estado de México, Silver, Nueva York, Boston, Chicago: Burdett y Compañía.

*Memoria del 2º Congreso de Instrucción Pública, noviembre 1890 febrero 1891* (1890). México: Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública.

Méndez de Cuenca, Laura (1906). *El Hogar Mexicano. Nociones de Economía Doméstica para uso de las alumnas de instrucción primaria*, 2 vols., México: Herrero Hermanos Sucesores.

Mendoza Ramírez, María Guadalupe (2009). *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México, 1934-1959*, México: El Colegio Mexiquense.

Nivón Bolán, Amalia (2005). *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México, 1890-1900*, México: UPN.

Oscoy, Andres (1903). *El lector mexicano segundo libro de lectura*, México: Librería de la Vda. de Bouret.

- Rafaelita. Historia de una niña hacendosa. Libro IV de lectura para uso de las niñas por... una profesora Normal* (1905). Revisado y corregido por el Dr. Manuel Rodríguez-Navas, México: Herrero Hermanos Sucesores.
- Rébsamen, Enrique (1890). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*, Xalapa: Imprenta del Gobierno del estado de Veracruz.
- (1903). *La enseñanza de la escritura y lectura en el primer año escolar. Guía Metodológica para maestros y alumnos normalistas*, 3ª ed., México: Librería de la Vda. de C. Bouret.
- Seminario de Historia de la educación en México (1988). *Historia de la lectura en México*, México: COLMEX.
- Suárez de la Torre, Laura Beatriz (2001). *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)*, México: Instituto Mora/UNAM.

LA LABOR EDUCATIVA DEL GOBERNADOR HERIBERTO JARA EN TORNO A LA  
MUJER EN EL CONTEXTO ESTRIDENTISTA EN VERACRUZ

*Abel Juárez Martínez*<sup>1</sup>

*La incorporación de la mujer al sistema educativo, según la Iglesia, era una forma de moldear en principios y valores cristianos al elemento cohesionador de la familia y el hogar. El acceso de la mujer al sistema educativo no buscaba, de ninguna manera, alterar la función social de la misma; buscaba fundamentalmente alfabetizarla y adiestrarla en algunos quehaceres domésticos para el mejor funcionamiento del hogar y de la familia. Su educación, en caso de haberla, debía ir orientada a su misión en la vida.*

MANUEL DE PUELLES

*Introducción*

En el viejo continente, algunos escritores humanistas del siglo XVI, como Juan Luis Vives y fray Luis de León, propusieron darle a la mujer un nivel de educación más amplio que el aceptado en su época. La tradición medieval española estimaba como muy importante en el contexto de la escolástica la instrucción de las mujeres; casi

<sup>1</sup> Profesor-investigador del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana.

nunca se especificaba en los textos de la época pero en la práctica se refería únicamente a las mujeres pertenecientes a la aristocracia, pues se reconocía que en momentos aciagos ellas podrían ejercer una influencia definitiva sobre sus cónyuges y sus hijos.

Los humanistas mencionados, cuyos escritos renovadores habían causado furor en Europa y que de contrabando comenzaron a penetrar en las colonias españolas asentadas en América, propusieron darle a la mujer un nivel de educación más amplio que el aplicado en su época: eran partidarios de enseñarles a leer, a dominar las artes manuales, a preparar apetitosos platos y a tocar algún instrumento musical, a tratar apropiadamente al esposo en el entorno hogareño y además en las relaciones que cada familia establecía con la sociedad vigente.

Por otro lado, se buscaba que aprendieran la doctrina de Cristo, la cual entre otras bondades les instruía en las maneras bajo las cuales cada discípula del Señor debería practicar las virtudes católicas que implicaban: castidad, obediencia, templanza, laboriosidad, moderación y, sobre todo, piedad. La concepción de que debía educarse a todas las mujeres, independientemente de su posición social, no surgió hasta finales del periodo colonial de cara a las reformas borbónicas y fue uno de los cambios más trascendentales en la actitud de la sociedad hacia el sexo femenino.

### *La concepción educativa americana*

El quehacer educativo que se desarrolló en México desde el siglo xvi hasta el umbral del xix permaneció por lo común en manos de la Iglesia católica, la cual impuso desde la colonización una estructura medieval en lo que correspondía a las formas internas de llevar las reglas colegiales, así que bajo esta perspectiva a sus colegios sólo podían ingresar los españoles de origen con referencias probadas; con el decurso de los años se empezó a brindar oportunidad a un con-

siderable número de criollos quienes, asesorados primordialmente por jesuitas y franciscanos, comenzaron a luchar por la apertura de los privilegios reservados a los peninsulares. Al transcurrir de los años, los criollos como *nuevos americanos* no sólo se transformarían en promotores del movimiento de independencia sino que también darían origen a los cambios culturales y pedagógicos que en la Nueva España eran muy esperados por sectores de la población subordinados, quienes durante trecientos años carecieron de los más esenciales recursos. La guerra de diez años por cimentar una nueva república modificó de alguna forma los procesos de cambio en los espacios económico, social y político, y sobre todo educativo en todos los ámbitos de nuestro país.

Bajo estas circunstancias, las cuatro primeras décadas [1820-1860] en las que los mexicanos “ya gozaban” de una vida independiente alejada cada vez más del censurado gobierno virreinal, estuvieron plagadas de diversas tensiones sociales que se reflejaban en las incertidumbres ideológicas y políticas para lograr el objetivo de organizarse como una nueva nación; de hecho los grupos en pugna no arribaban a un consenso en la construcción de un sistema de gobierno que manifestara un sano equilibrio e incluyera tanto los intereses de conservadores como los de los liberales o de los poderes centrales y regionales.

Desde esta perspectiva se puede comprender las razones del porqué para instaurar la educación, como un sistema homogéneo desde sus comienzos, ha estado muy ligada a las paulatinas transformaciones y al devenir histórico de la educación en Veracruz; al menos en nuestro estado los antecedentes de una formación más liberal, sobre todo en el nivel de la enseñanza media, nos conduce hasta la primera mitad del siglo xix, específicamente al año de 1843, cuando don Antonio María de Rivera y Aguilar, magistrado del Tribunal Superior de Justicia del Departamento de Veracruz, solicitó al entonces presidente de la república, General Antonio López de Santa Anna, que estableciese en Xalapa (eufemísticamente denominada Atenas



veracruzana) un Colegio Preparatorio, idea que el entonces presidente de México llevó a la práctica. Su fundación constituyó un hito para la educación nacional.

Sobre este hecho particular es bien sabido que la historiografía mexicana no sitúa en un lugar apropiado al xalapeño Santa Anna, de tal suerte que agiganta cada uno de sus desaciertos y obnubila sus buenas acciones, no obstante considero que el hecho referido abona a favor de su imagen un destello de equidad; en un futuro inmediato a su creación dicha institución benefició ampliamente a la juventud del periodo decimonónico; además, el personaje de referencia utilizó su poder e influencia no sólo para inaugurar el Colegio Preparatorio un 16 de septiembre, sino que además el Supremo Gobierno dio al Colegio el carácter de Nacional y lo puso bajo la protección de la administración central.

Entre otras cosas dicho apoyo le permitió a profesores y directivos del antiguo Colegio Preparatorio constituirse en el *alma mater* de los estudios secundarios y preparatorios en todo el sureste mexicano; de hecho el primer plan de estudios estuvo en vigencia durante once años, de 1843 a 1854; durante la etapa conocida como de la Reforma Liberal, el Colegio se dividió en la Escuela Secundaria Antonio María de Rivera y en el Colegio de Bachilleres, y de esta corporación salieron rumbo a la educación universitaria varias generaciones que optaron por estudiar las carreras de Medicina, Jurisprudencia, Ingeniería, Odontología y Arquitectura, que eran las de mayor demanda por los jóvenes, pues hipotéticamente era ahí donde se formaban abogados y médicos, y que, como bien lo afirma Leonardo Pasquel, su elección fue impulsada por los rápidos éxitos económicos.

El Colegio de referencia operó algunos años en el vetusto convento de San Francisco (hoy derruido), se le pagó un considerable alquiler a la diócesis de Xalapa, empero con los tiempos inestables y turbulentos del momento, en reiteradas ocasiones se tuvo que trasladar de emergencia a otros sitios, en razón de que a los espacios conventuales se le ocupaba como cuartel militar emergente; impor-

tante sin embargo destacar que durante el gobierno de don Benito Juárez Maza, y bajo la directriz primordial de apoyo a la educación, el colegio fue dotado con un terreno y un edificio propios, acción que no sólo le liberó de la onerosa tributación a la Iglesia católica, sino que de alguna manera dicha decisión operó de manera congruente con la filosofía de los reformistas de ciudadanizar y laicizar a la educación pública, otorgándole espacios educativos para su ejercicio; respecto a este proceso contamos con el análisis de una especialista:

La paulatina pero creciente secularización que se fue operando en consonancia con las ideas liberales del siglo XIX minó el consenso católico, es decir, se redujeron los espacios del culto, y se amplió el terreno de la vida secular [y la ciencia] (Torres, 2006: 15).

Décadas después, ya en el amanecer de un nuevo siglo, en el año de 1901, se inaugura el edificio del Colegio Preparatorio por instrucciones del gobernador Teodoro A. Dehesa; bello y funcional edificio que construyera el ingeniero Salvador Corral, recinto que fue dotado con colecciones completas de los aparatos e instrumentos científicos más avanzados de su época.

Sin embargo, como en su momento lo reconoció Ildelfonso Trigos, comisionado para formular los pedidos a Europa y Estados Unidos de los utensilios científicos, la enseñanza permaneció con un marcado acento positivista y el Colegio en sí mismo no se significó como una institución de educación media general; este hecho ocurrirá hasta diez años más tarde en 1919, en plena efervescencia de la lucha revolucionaria y con una nueva visión pedagógica, cuando se crea el Departamento Universitario por instrucciones del gobierno estatal. En este departamento se acogieron a escuelas secundarias, *preparatorias*, de artes y oficios, que hasta el momento estaban dispersas y sin respaldo de alguna institución.

A sólo dos años de distancia, en 1921 en el plano nacional con el general Álvaro Obregón como presidente de la República se fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la cual fungiría José Vasconcelos como primer ministro de educación. Dicho nombramiento resultó muy atinado, en razón de que su contribución visionaria en el campo de la enseñanza resultó un detonante para la formulación del primer proyecto educativo nacionalista que permitió, entre otras bondades, una profunda revolución cultural cimentada en dos ejes: el impulso decisivo de la Educación Media Superior y un programa de alfabetización dirigido a la población rural.

Sus planteamientos filosóficos partían de un concepto de educación humanista integral que tendía a promover el desarrollo de las diferentes facultades del individuo, articulando a la educación con la cultura, el trabajo productivo, la filosofía y estética, la organización social y política, además de aproximar creencias, tradiciones y costumbres populares. Toda esta amalgama tendida sobre la base de una amplia participación social.

Con Vasconcelos al frente de la SEP inició una revolución pedagógica que incluyó el primer ensayo de separar a las escuelas secundarias del bachillerato, que por aquellos años dependían de la Universidad Nacional Autónoma de México. En ese mismo año, el entonces gobernador del estado de Veracruz, el coronel e ingeniero Adalberto Tejeda, preocupado porque la educación se había decantado por caminos teóricos, alejados de la realidad social mexicana, circunstancia adversa que implicaba entre otras cosas un grave perjuicio para la enseñanza técnica y la emancipación agrícola, industrial y comercial, y sobre todo, animado por los postulados del discurso del gobierno central y de su propia concepción socialista de la educación, insistió en hacerla llegar a las clases trabajadoras de la entidad. De tal suerte que consideró necesario insertar orientaciones prácticas en los planes educativos que, además de ayudar al proletariado mencionado, también lo guiara: “a las diversas agrupaciones étnicas que existen en cada región, a sus dialectos, usos y costum-

bres, a su carácter y ocupaciones, a la posibilidad de mejorar sus trabajos y aptitudes y a la de introducir nuevos medios de explotación [técnica] en vista de las fuentes naturales de riqueza” (Blázquez, 1986: 5542).

En el contexto referido, se instituyó la Ley de Enseñanza del Perfeccionamiento orientada a proporcionar apoyo a los alumnos de segunda enseñanza que no pudiesen continuar estudios más allá de la instrucción obligatoria, donde adquirirían conocimientos técnicos sobre agricultura, industria, artes y oficios. Derivada de esta nueva orientación educativa a la escuela secundaria y preparatoria de Orizaba, se le transformó en Gran Escuela Industrial y

como consecuencia de las modalidades que se le imprimieron a las escuelas secundarias, ciertos grupos sociales de Xalapa y Orizaba, en desacuerdo con las reformas, fundaron escuelas preparatorias “libres”, las cuales se regían por planes de estudios similares a los de la Escuela Nacional Preparatoria. La creación de dichos establecimientos se fundamentaba en que los alumnos de esos colegios pudieran proseguir sus estudios en la ciudad de México sin mayores problemas, pues los egresados de las escuelas oficiales enfrentaban dificultades para ingresar a instituciones paralelas de la capital del país (García, 1997: 65).

A pesar de que la política gubernamental de masificación de la educación, y del contenido práctico que se pretendió dar a la misma, iba dirigida especialmente a la secundaria, impactó también a los colegios preparatorios del estado, los cuales atravesaban por diversos problemas entre los que destacaban el cierre de algunos bachilleratos financiados con erario gubernamental, dado que la mayor parte del presupuesto pedagógico se concentraba en la educación primaria y sobre todo en la transformación de las escuelas secundarias en centros de perfeccionamiento, es decir, de enseñanza técnica (Herrera, 1923: 400).

Durante la siguiente década, continuó la inestabilidad política en todo el país, circunstancia que impidió posicionar con identidad propia a la escuela secundaria. En ella, en opinión de Herrera Moreno, bien podría haberse situado a una enorme masa de adolescentes que si bien es cierto no les transformarían en profesionistas, al menos sí serían individuos preparados para convivir en “una sociedad multiformemente trabajadora” (Herrera, 1923: 400).

Así las cosas, la secundaria tuvo que mantenerse adherida durante un tiempo al seno de los bachilleratos, y éstos no pudieron tampoco operar con entera independencia; de hecho en los documentos oficiales de la federación y del estado se la definía como un organismo dual: *secundaria-preparatoria* el cual, por cierto, implantaba sus planes de estudio en Veracruz como una copia fidedigna del vigente en la preparatoria de la capital de la república; por ese motivo, todas las estrategias federales que se emitían en dirección a la secundaria incidían directamente en el desarrollo de la preparatoria. Bien se puede aseverar que en la práctica, en el período señalado, no hubo una institución que convenientemente llenase el espacio como un puente natural situado en el tránsito hacia una educación superior.

Bajo este panorama, en la segunda mitad de la década aludida, se desarrolló en la entidad, un fenómeno sociocultural conocido como Estridentismo, el cual promovió un cambio cultural afianzándose en disciplinas como la poesía, danza, crónica, pintura, arquitectura, escultura, entre otras bellas artes. Su antecesor, Filippo Tommaso Marinetti, resaltaba además de la innovación estética, un profundo entusiasmo ante la modernidad y todos los productos alusivos a la cultura urbana que poseía el privilegio de coexistir con la ciencia, las nuevas tecnologías, y la creatividad desde sus múltiples facetas (Aguilera, 2006: 53). Dicho movimiento afincado primero en la capital mexicana fue liderado por los siguientes personajes:

El abogado poeta Maples Arce quien se decía desengañado de todo, quería romper con el arte del pasado y buscar una nueva

sensibilidad que reflejara la complejidad del nuevo siglo, se hallaba cansado también del academicismo reinante. Su búsqueda artística debía estar regida por tres cánones: imaginación, humor y el quehacer vital. Al llamado a formar esa cofradía extravagante, acudieron poetas y escritores como Luis Quintanilla, Germán List Arzubide, Arqueles Vela y Salvador Gallardo, además de artistas y músicos como los hermanos Revueltas, Fermín y Silvestre, Diego Rivera, Manuel M. Ponce y Carlos Chávez (Australia, 2004: 1).

Sin embargo al perder su sede ubicada en el Café de nadie en el Distrito Federal, trasladó su base de operaciones a Xalapa, una pequeña ciudad de provincia en la cual el grupo de los estridentistas se instaló entre 1925-1927, proclamando a este lugar como la Estridentópolis, es decir una ciudad futurista del mundo. Este hecho, también trastocará radicalmente la vida de sus moradores, quienes se vieron influidos por las arengas libertarias de dos de los más importantes miembros y fundadores del movimiento: Manuel Maples Arce y Germán List Arzubide.

#### *La administración Jarista*

Por aquellos tiempos de corrientes políticas radicales, el gobierno del estado se hallaba en manos del general Heriberto Jara Corona, quien en su proyecto de trabajo contempló una transformación tanto del campo como del entorno urbano; durante su gobierno el ramo educativo cobró un considerable impulso al superar dos veces y media más su presupuesto. Y como el gobernador se jactaba de que llevaría la luz del alfabeto al pueblo veracruzano, entonces emprendió una cruzada en torno a la creación de planteles especiales para obreros y campesinos; con respecto a estos últimos fundó 600 escuelas rurales (Sánchez, 1999: 122).

Su ideología decantada hacia el socialismo y en pro de las causas populares resultó favorable para acoger y apoyar con todo su poder al grupo que se autodenominaba *revolucionario*. En Veracruz, el trabajo estridentista no se circunscribió a utilizar las imprentas del gobierno para publicar su revista *Horizonte*, también aprovecharon la infraestructura para editar sus folletos, manifiestos, libros y discursos. En realidad, se puede constatar que fueron parte de un considerable proyecto cultural-educativo que trastocó las bases políticas del estado. Maples Arce, su principal representante al recibir su nombramiento como secretario de Gobierno, se dedicó a reformar el sistema pedagógico vigente, conciliar diferencias políticas con sus opositores, asesorar a los obreros en la producción, discutir con los líderes sobre sus derechos y promociones y, por supuesto, propagar la cultura estridentista en todo el territorio veracruzano (List, 1986: 115).

Bajo esta nueva óptica, el gobernador Jara tuvo a bien expedir la Ley de Educación Popular cuyo Título Segundo Capítulo xiv, artículo 94, se refiere a la enseñanza universitaria como aquella que comprende a la enseñanza técnica, secundaria-preparatoria, profesional y la de altos estudios. Por lo que respecta a la fundamentación filosófica de la educación secundaria-preparatoria quedó establecido en el capítulo xix, artículo 128, a saber:

En las escuelas de esta clase, la educación física fortalecerá la salud, vigorizará el cuerpo y lo embellecerá, con la corrección de las deficiencias orgánicas. La intelectual disciplinará las potencias cerebrales, procurando organizar y ordenar las verdades científicas, de modo que pueda agruparlas en verdades generales, explicándose las causas primeras. La Ética hará del educando un verdadero carácter, la estética intensificará el culto por la verdadera belleza y la cívico social dará preparación para hacer del educando un ciudadano instruido en el conocimiento y práctica de nuestras instituciones, realizar los ideales patrios y defender los intereses económicos y de raza indo-lati-

nos, y una mujer que exenta de prejuicios y consciente de su valer social, tenga en cualquier situación la entereza que corresponde al hogar, fundamento de las sociedades. (Herrera, 1923: 350).

En definitiva, el artículo 128 transcribe el Programa General de Estudios de las escuelas secundarias-preparatorias con las siguientes asignaturas:

Ejercicios físicos.  
Educación cívica y moral (derecho constitucional, derecho usual, moral teórico-práctica).  
Sociología.  
Economía política.  
Música.  
Dibujo.  
Lengua nacional (gramática, composición, literatura preceptiva y gramática general).  
Idiomas (traducción del francés y enseñanza del inglés, hablado y escrito).  
Raíces griegas y latinas.  
Matemáticas (aritmética, álgebra, geometría, trigonometría y mecánica).  
Ciencias físicas y naturales (zoología, botánica, mineralogía, geología, física y química).  
Anatomía, fisiología e higiene.  
Biología.  
Psicología y lógica.  
Geografía (mexicana, universal y astronómica).  
Historia (patria, americana y universal).

En las escuelas para señoritas se enseñaba además piano, labores femeniles, puericultura y economía doméstica. Reflexionando so-

bre las líneas arriba señaladas ya podemos intuir que durante la legislatura presidida por el gobernador Heriberto Jara, el tema de la educación de la mujer aún estaba muy alejado de las demandas de cambio que ellas repetidamente planteaban ante el fiador social del estado, en razón de que las féminas revolucionarias ya luchaban por una participación más activa en el cambio social; empero, si analizamos la concepción educativa del gobierno de Heriberto Jara, podemos concluir sin temor a equivocarnos que éste no respondió en ningún momento a las demandas planteadas.

En tal virtud, en la agenda de los tomadores de decisiones estridentistas, cuyo discurso ante la población sonaba atractivo y muy radical, la atención a la mujer era tomada como pedestal. No obstante la realidad educativa veracruzana era otra: el programa que se aprobó durante la gestión jarista se mostró muy flaco en su mirada al cambio cualitativo que no solo vislumbraban sino que exigían las mujeres de la entidad jarocho.

Y en cierta medida, y guardando las distancias geográficas y pedagógicas, pudiésemos realizar una extrapolación sobre la situación del papel que desempeñaba la mujer en España. Dicha acotación proviene de un contrato del año de 1923<sup>2</sup> signado en Castilla la Mancha y el cual fue redactado exclusivamente para las mujeres que ejerciesen el magisterio; en ese caso el contrato que se le otorgaba a una mujer enseñante signado entre la interesada y el Consejo de Educación de la Escuela (a diferencia de los varones, cuyo contrato era prácticamente libre), se les conminaba a desempeñar una conducta casi medieval, en razón de que los cotos que establecía un Consejo, se podrían considerar muy desfasados en relación a los avances que en otros países europeos como Alemania o Inglaterra ya se estaba aplicando. Por ejemplo, la señorita enseñante, se obligaba a no casarse; no andar en compañía de hombres; no fumar ni beber cerveza, vino ni whisky; no viajar en coche sola con hombres; no ataviarse

<sup>2</sup> Contrato de maestras, Archivo Histórico de Castilla-La Mancha España, 1923.

con ropas chillantes; usar al menos dos enaguas para no revelar los contornos de su cuerpo, no teñirse el pelo, no utilizar en su rostro polvos faciales ni pintarse los labios.

Tales requisitos sujetados en el contrato para profesoras, nos permiten esbozar una opinión en lo referente al papel que desempeñaba la mujer en zonas del mundo en donde, hipotéticamente, el avance de los derechos de ellas se encontraba adelantado, y sin afán de justificar el lento desarrollo de los derechos educativos de la mujer en el México posrevolucionario, sí podemos concluir que en nuestro estado las cuestiones culturales continuaban pilotándose de forma medida y en contraposición de los paradigmas decimonónicos que aún estaban vigentes.

### *Conclusiones*

Si colocamos nuestra atención al punto 17 del programa aludido, podemos destacar el interés de los asesores en materia educativa del gobernador Heriberto Jara respecto a mantener a las mujeres a la distancia de una participación amplia en la sociedad que se estaba construyendo de los escombros de la fase revolucionaria; no obstante, con la carta de presentación de su concepción de la educación bien se puede concluir que el espacio femenino resultó sumamente reducido y sin grandes avances, a pesar de que en el discurso los estridentistas sostuvieron permanentemente la búsqueda de la ciudad ideal, la Estridentópolis, lugar que sólo existió en el imaginario colectivo del grupo pero que no alcanzó a permear los escenarios reales, mucho menos cambiar los paradigmas pedagógicos posrevolucionarios.

## *Bibliografía*

- Aguilera, Raymundo (2006). *Estridentópolis: Morfología de una ciudad imaginada*, tesis de maestría, Xalapa: Universidad del País Vasco, Campus Xalapa.
- Australia, Gerardo (2004). “El Café de Nadie: Guarida y recinto de los estridentistas”, en *Reforma*, 1(1), México: Planiuc Económica, junio.
- Blázquez Domínguez, Carmen (1986). *Estado de Veracruz informe de sus gobernadores, 1826-1986*, t. x, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- García Morales, Soledad (1997). *Políticas educativas del bachillerato en Veracruz 1867-1911*, Xalapa: SEC, DGEMSYS.
- Herrera Moreno, Enrique (1923). *Historia de la educación secundaria en el estado de Veracruz*, Xalapa: Gobierno del Estado.
- List Arzubide, German (1986). *El movimiento estridentista*, México: SEP.
- Sánchez Jara, Alicia (1999). *General Heriberto Jara Corona. Revolucionario con luz propia*. México: Cámara de Diputados de la LVII Legislatura.
- Torres Septién, Valentina (2006). “La Educación Privada en México”, en *Particular, Revista Educativa México*, 1(1), septiembre-octubre.

GABRIELA MISTRAL EN VERACRUZ: EL BÁLSAMO BREVE PARA UNA  
MAESTRA POETISA, TAN PREMIADA COMO DOLIDA<sup>1</sup>

*Oresta López Pérez*<sup>2</sup>

*He dicho varias veces y lo repito con muchísimo gusto que este país (Chile) debiera llamarse Lucila, de lo contrario que se llame Gabriela. Debería volvérsese a querer, a releer, a ver, a compadecer. Es una novia abierta al infinito, una viuda perpetua, una mamá que no se olvida nunca.*

NICANOR PARRA

El objetivo de este artículo es recuperar la imagen de la maestra escritora en un momento y en un espacio determinados. Me refiero a Gabriela Mistral durante su visita al estado de Veracruz, en donde radicó por un par de años, de enero de 1949 a diciembre de 1950.

Las maestras fueron la representación femenina de la formación intelectual en el campo de la pedagogía y de la literatura desde finales del siglo XIX. La imagen de las mujeres educadas y con acceso a la escritura aparece como una asociación que las convirtió en figuras públicas, como portadoras de opiniones y propuestas literarias y sociales. Gabriela Mistral y Alfonsina Storni, por ejemplo, se construyeron desde la pobreza y no tuvieron más profesión a su alcance que

<sup>1</sup> Agradezco al doctor Gerardo Antonio Galindo Peláez su valioso apoyo y orientación para conseguir información del Archivo General de Veracruz. Ha sido muy valiosa la conferencia del doctor Galindo, impartida en El Colegio de San Luis en las Jornadas Mistralianas que organizó el COLSAN y la Universidad de Chile, con motivo del centenario del aniversario luctuoso de la poetisa, en 2007.

<sup>2</sup> Investigadora de El Colegio de San Luis.

ser maestras rurales. No obstante, la profesión les abrió el acceso a la escritura, se convirtieron en escritoras e incluso les permitió que fueran muy leídas en los diarios, famosas en los colegios y eventos literarios públicos. En su caso, Gabriela tuvo una carrera internacional ascendente e imparable que le permitió ser acreedora al premio nobel de literatura.

Las aportaciones que esta maestra escritora hizo al pensamiento social, educativo, feminista y étnico en México y América Latina tuvieron influencia en las maestras de su época. Considero importante ver a Mistral articulando su vida personal con su trayectoria intelectual como maestra rural, mujer de letras, diplomática y pensadora social y primer premio nobel de literatura del continente.

Los mexicanos la recordamos como la ilustre maestra escritora chilena, colaboradora de José Vasconcelos, quien le cantó a la escuela rural, a las madres, a los maestros, a los niños, a los indios y a los paisajes diversos de este país. Los datos más finos de su biografía, en general, son desconocidos entre los educadores mexicanos, incluso para los nuevos literatos esta escritora es una gran desconocida. En México la única obra que se sigue editando y se encuentra en casi todas las bibliotecas de maestros es *Lecturas para mujeres*<sup>3</sup> obra escrita en su primera visita a tierras mexicanas.

Sin duda tenemos un conocimiento precario sobre Gabriela Mistral, como dijera Grínor Rojo,<sup>4</sup> esto se debe a que no es una figura fácil de estudiar, los estereotipos construidos en torno a ella la han congelado en un formato y, no obstante, era un ser tremendamente complejo y lleno de ambigüedades que pudo trascender más allá de su tierra, su tiempo, y de su propia historia; en su complejidad de escritora no se le puede clasificar en un solo género. Por ejemplo en su obra pueden encontrarse desde cantos de cuna y rondas infantiles, hasta sofisticadas creaciones del maternalismo, el erotismo e interpretaciones de la

<sup>3</sup> Véase Gabriela Mistral (1967). *Lecturas para Mujeres*, México: Porrúa.

<sup>4</sup> Grínor Rojo (1997). *Dirán que está en la gloria... (Mistral)*, Santiago: FCE.

muerte y la religiosidad. Cuentos, artículos periodísticos, múltiples recados y mucho más.

### *Gabriela y los maestros y maestras de México*

Vasconcelos conoció a Gabriela por sus publicaciones, puesto que era gran lector de diarios y revistas literarias de Latinoamérica; desde los tempranos años veinte surgieron un conjunto de solidaridades en torno al pensamiento panamericanista. Gabriela aparecía, por sus ideas y propuestas, adscrita y hermanada a una generación de escritores e intelectuales que aspiraban a construir una literatura de cuño latinoamericano no sujeta a los cánones dominantes en Europa y Estados Unidos. Gabriela Mistral y José Vasconcelos coincidían en criticar el afrancesamiento existente entre poetas y novelistas de los países latinoamericanos.

La Revolución mexicana se perfiló como una oportunidad única para la construcción de nuevos movimientos culturales autónomos dando paso a nuevas figuras, modelos y temas literarios. De esta manera, el encuentro de la Mistral con Vasconcelos, desde mi punto de vista, no era en absoluto casual. Volodia Teitelboim registra que en una visita que hizo Vasconcelos a Chile estando Gabriela en México, un expresidente de Chile le dijo: “¿Para qué invitaron ustedes a Gabriela, habiendo aquí tantas mujeres más inteligentes que ella?” En un cable posterior se percibe la firme respuesta de Vasconcelos quien afirmaba: “Más que nunca convencido que lo mejor de Chile está ahora en México”.

En 1922, cuando se publicaba en Nueva York su poesía bajo el título *Desolación*,<sup>5</sup> también recibió la invitación para ir a México para colabo-

<sup>5</sup> *Desolación* es considerado uno de los libros más importantes de poesía latinoamericana, con mirada pedagógica Gabriela lo dividió en secciones: Vida, La escuela, Infantiles, Dolor, Naturaleza, Canciones de Cuna, Prosa Escolar, Cuentos. En la primera mitad del siglo XX la poesía de esta obra aparecía en diversos manuales escolares pero también alimentaba a los lectores de poesía



rar y aprender de la reforma educativa vasconcelista; aparentemente puso gran empeño en salir de su patria iniciando aquello que sería su perpetuo autoexilio: “abandona un país en el que se siente incomprendida, vejada, insultada. En verdad el escarnio venía de algunos; la indiferencia de los más. Y esta sensación de ser una inconformista a la cual se trata de acorralar no conseguía neutralizar la admiración de unos pocos, que con el tiempo se convertirían en muchos”.<sup>6</sup>

Lo cierto es que Gabriela encontró otro camino de solidaridades. Escritores e intelectuales de Cuba, Argentina, Chile, Perú, Ecuador, Nicaragua y México, entre otros países, con quienes se carteaba asiduamente; con ellos discutía y afinaba la construcción de un proyecto internacional de renovación cultural en el que cuestionaba la pasividad de los estados frente a los grandes problemas sociales de Latinoamérica; creaba nuevos valores y estilos para hacer literatura. Es lo que algunos autores llaman los tiempos del panamericanismo.

Para su sorpresa, al llegar a México todos la conocían, los maestros la habían leído; cantaban y memorizaban sus poemas escolares y era vista como una experimentada maestra que podía dar inteligentes puntos de vista sobre la escuela rural mexicana, su trayectoria de maestra rural la hacía afín al proyecto reformador de la Revolución mexicana. Por ello, en su primer viaje, multitudes de niños la recibieron en el puerto de Veracruz, le cantaron sus poemas y le llevaron flores. Meses después le pusieron su nombre a una escuela industrial para niñas pobres, el Secretario de Educación le dio lugar de observadora y consejera del proyecto educativo y le solicitó la elaboración de un libro de lectura para mujeres. En este momento se prefiguró claramente el perfil internacional de Gabriela como maes-

romántica y desgarradora, tal es el caso de “Credo” poema escrito para el literato y amor frustrado de Gabriela, Manuel Magallanes: “como soy reina y fui mendiga, /ahora vivo en puro temblor de que me dejes/ y te pregunto, pálida, a cada hora:/ ¿estás conmigo aún? ¡Ay, no me dejes! (citado por Volodia T. p. 151).

<sup>6</sup> Teitelboim, Volodia (1996). *Gabriela Mistral, pública y secreta*, Santiago: Editorial Sudamericana Chilena.

tra innovadora, escritora original y diplomática autoexiliada, con una voz propia no sólo chilena, sino latinoamericana. A partir de entonces le llovieron invitaciones similares de otros países y se convirtió en embajadora de una propuesta social para Latinoamérica.

En México “trabajó en la organización de las misiones rurales y en la de las bibliotecas populares y ambulantes, hasta mediados de 1924”.<sup>7</sup> Su huella más clara de esta primera visita a México fueron sus *Lecturas para mujeres*.

El Secretario de Educación le asignó como asistente a Palma Guillén, con quien mantuvo una larga y firme amistad. Con Palmita, anduvo por todo México; fundó bibliotecas rurales —un proyecto tan soñado por ella para Chile—; conoció y disfrutó la diversidad regional de la comida mexicana:

Yo dormí en tantas casas que no puedo contarlas, comí en las mesas más dispares los guisos de las más variadas cocinas; comí en tarasco y en zapoteca, en yaqui y en otomí. El común denominador de estas cocinas lo ponían las especias, las incontables hierbas de olor, el ají guerrillero de la lengua, el maíz abrahámico, dividido en doce tribus de sabor y color, [...] con todas sus bayas y sus cereales y sus bestezuelas finas me agasajaron e hicieron de mí por el repertorio de mesas, de costumbres y de vínculos inefables, la curiosa industria chileno-mexitli que me volví ¡Ay, pero no sabía devolver el agasajo! Yo era una mujer de australidad, fría, lenta y opaca. Mucho más tarde les respondería con la tonada del sur y la cara vuelta hacia sus ternuras y a sus generosidades.<sup>8</sup>

Aprendió otras sensibilidades y formas de ver la vida, recuperó sin reparos en tierras mexicanas sus raíces indias y confirmó su amor

<sup>7</sup> *Ibid*, p. XLIII.

<sup>8</sup> Gabriela Mistral (1998). “Recado sobre Michoacán” en *Prosa de Gabriela Mistral: materias*, selección y prólogo de Alfonso Calderón, Santiago: Editorial Universitaria, pp. 56-57.

por lo rural y sus gentes, asimismo dejó testimonio de su solidaridad con la lucha por mejorar la condición de las mujeres; no volvió a Chile sino que partió a Europa y conoció España, Italia y Suiza, en donde conoció a Romain Rolland.

Con su pequeña pensión de profesora jubilada logró que el gobierno de Chile le permitiera ser Cónsul Honorario (sin goce de sueldo) en Europa; de esta manera estuvo en España, Francia, Italia, Suiza y Bélgica. Para completar sus ingresos y para enviarle dinero a su familia, escribía incansablemente para revistas y diarios cada vez más importantes.

En 1933 estuvo en Madrid realizando una larga tarea en diferentes consulados, existe testimonio de que Gabriela realizaba como todos los cónsules un ágil movimiento de información, de esta manera colaboraba también con el gobierno de México, particularmente en promover la atención a refugiados españoles. Ella elaboró, junto con Daniel Cosío Villegas (quien dirigía la Casa de España en México), una lista de intelectuales españoles que podrían ser apoyados como exiliados y que eran garantía de reciprocidad y apoyo a la Revolución mexicana. Los viajes le permitieron afianzar su originalidad como escritora y asumir sin temores “su criollismo verbal”:

De haber sido purista, jamás entendiésemos en Chile ni en doce países criollos la conversación de un peón de riego, de un vendedor, de un marinero y de cien oficios más. Con lengua tosca, verrugosa, callosa, con lengua manchada de aceites industriales, de barro limpio y barro pútrido, habla el treinta por ciento a lo menos de cada pueblo hispanoamericano y de cualquiera del mundo. Eso es la lengua más viva que se oye, sea del lado provenzal, sea del siciliano, sea del tarahumara, sea del chilote, sea del indio amazónico.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Teitelboim, p.176.

El Congreso Nacional, en Santiago, le otorgó el puesto de cónsul vitalicio con derecho a elegir residencia. Ella agradeció ese gesto pues le favorecía el autoexilio y se fue a Niza en 1938. Posteriormente radicaría en Petrópolis, Brasil, lugar donde vivió la fortuna de educar un hijo y, más tarde, el dolor de perderlo.<sup>10</sup> También en Petrópolis recibió la más grande de las noticias: su candidatura al premio nobel, propuesta por la escritora ecuatoriana Adela Velasco.

### *Gabriela, premio nobel y su estancia en Veracruz*

A partir de 1939 empezó un movimiento a favor del premio nobel de literatura para Gabriela Mistral; había publicado tan sólo cuatro libros: *Desolación*, *Ternura*, *Tala* y *Lagar*. Cuando le llegó la noticia de que obtuvo el premio era el 15 de noviembre de 1945, se enteró por la radio en un hotel de Petrópolis, aunque seguía triste por la muerte de su hijo adoptivo. Recibió felicitaciones de todo el continente y sus rondas y poemas se cantaron especialmente en las escuelas. Gabriela fue presentada como el premio de la América india. Dejó testimonios de que el reconocimiento no cerraba la herida de la pérdida de Juan Miguel, pero jugó el papel que todo mundo esperaba: declaró humildemente ser “la voz directa de los poetas de mi raza y la indirecta de las muy nobles lenguas española y portuguesa”; sin temor alguno declaró sus inclinaciones democráticas y socialistas, de un socialismo “que consiste exclusivamente en ganar lo que se come y sentirse prójimo de los explotados”.<sup>11</sup> Realizó estancias en Petrópolis y San Francisco y decidió volver a México como

<sup>10</sup> Gabriela Mistral cuidó de un niño, hijo propio dicen algunos y otros que era su sobrino. Registrado como nacido en Barcelona en 1925, se llamaba Juan Miguel Godoy. Palma Guillén le auxilió en la crianza de un bebé de nueve o diez meses, al que decían Yin-Yin. Gabriela adoraba ese niño y vivía para él. A los 18 años, en Petrópolis, Juan Miguel se suicidó o fue obligado por una pandilla a envenenarse con arsénico. Gabriela sufrió mucho con su muerte.

<sup>11</sup> Volodia T., p. 236.

cónsul en Santa María Veracruz, cambiando después su residencia a Xalapa. Estuvo en la hacienda de El Lencero (Teitelboim: 242):

Un rico mexicano aficionado a la literatura le entrega una casa de su hacienda. Ella tiene la sensación plena de vivir a todo campo en esa típica morada rural, de largos y apacibles corredores. Cerca hay una capilla con santos vestidos a contratiempo, completamente fuera de la época bíblica. Gabriela tenía sus habitaciones en el segundo piso, eran enormes, con grandes repujados y catres de bronce y cortinajes claros para evitar la entrada de los zancudos. [...] con lechos repletos de historias fantasmales y muebles de caoba, alhajamiento barroco o rococó de otros siglos, junto al sello estampado de la artesanía indígena, donde el mimbre se convertía en silla y enyesa y el olor de las flores de azahar despertaba a primera hora de la mañana.

#### Escultura de Gabriela Mistral



Fuente: Obra de Andrés Peraza elaborada en 1991, ubicada en la antigua Hacienda El Lencero, a las afueras de Xalapa. Fotografía de Gerardo Sánchez Vigil.

Allí Gabriela recibía a amigos de todas partes; pero por entonces no tenía sosiego ni contento alguno, pese a sus achaques, seguía siendo una *patiloca* y pronto marchó a su Italia querida a la que sentía como patria libre de xenofobias.<sup>12</sup> Aun cuando Gabriela era una premio nobel, en Veracruz parecía que no se entendía el alcance de esa distinción, no lo mencionaban los diarios, ni las placas de su nombre que llevarían un par de escuelas; para todos era *la poetisa chilena*, fue invitada a dictar conferencias y a otras actividades más; por ejemplo, inauguraba escuelas y colocaba primeras piedras, invitada por funcionarios locales. Gabriela no pudo estar en la ciudad de México por problemas con su presión sanguínea pero desde Veracruz tuvo una participación que se transmitió por la radio, así se hizo presente en todo el país; desde su llegada fue notificada de que una escuela de Fortín de las Flores sería inaugurada y que llevaría su nombre, lugar al que llegó acompañada por el gobernador del estado, Ángel Carvajal. Ella estuvo presente en cuanta fiesta y reunión la invitaron

El ayuntamiento de Veracruz en homenaje a la distinguida huésped del gobierno mexicano, en particular por los delicados y bellos conceptos que expresó de nuestra ciudad en su anterior conferencia, está preparando una fiesta que se llevará a cabo el día 17 del actual, con un programa cuyos números daremos a conocer en nuestra edición de mañana.<sup>13</sup>

Una comisión de “todos los sectores” se propuso acercarse a la poetisa y pedirle “que puesto que ha manifestado sentirse muy bien desde que llegó a este puerto, establezca su residencia en Veracruz en donde se le guarda profundo afecto”.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Es importante señalar que Gabriela Mistral sufrió en México actos de xenofobia, no tanto de los maestros sino de los escritores, dolida por una situación de esta naturaleza, en 1924 firmó sus *Lecturas para mujeres* de esta forma, “Palabras de la maestra extranjera”.

<sup>13</sup> AGEV, *El Dictamen*, Veracruz, 14 enero de 1949.

<sup>14</sup> AGEV, *El Dictamen*, *Ibidem*.

Una de las conferencias más sonadas de Gabriela Mistral en Veracruz fue la que trató el tema referente al indígena mexicano, su carácter y sus costumbres, misma que fue transmitida por estaciones de radio de la localidad por onda corta y también por onda larga para llevarla a todo el país. La prensa notificó “Tenemos noticias de que instituciones culturales no solamente el estado, sino hasta de México estarán esta noche en la biblioteca del pueblo para escuchar la palabra de la poetisa”. Incluso los periódicos detallaban cómo el ingeniero Ernesto Domínguez, técnico experto en la rama de la radio, determinó desde el día anterior la forma perfecta en que debían colocarse tanto la conferencista como las magnavoces para que la transmisión fuera exitosa. Gabriela sin duda estaba contenta de esas voces parroquiales que deseaban escuchar sus mensajes. Certera y precisa, pero también agradecida con los indígenas mexicanos, aprovechó esta ocasión para referirse al racismo y a la discriminación injusta hacia la población originaria de Latinoamérica y México; Gabriela favoreció el intercambio con su país y llevó a los veracruzanos unos rollos de cine para que conocieran Chile a través de la cinta *Salitre*. Por iniciativa del presidente municipal de Veracruz, Marcelino Tuero Molino, agregaron a la función una película mexicana de Cantinflas, *A volar joven*. Así se organizó una función pública que se efectuó el 14 de febrero con gran éxito. Según la prensa:

La poetisa que no había visto ninguna película de Cantinflas, expresó que le causó profunda impresión, que gozó como nunca en su vida, y que advierte mucha espontaneidad en Cantinflas, a quien considera superior en genialidad cómica a Chaplin, aún en los días de oro de la carrera cinematográfica del cómico.<sup>15</sup>

Respecto a los recursos naturales de la República de Chile, a la exhibición de las tierras salitrosas y la industrial mineral, la prensa

<sup>15</sup> AGEV, *El Dictamen*, Veracruz, 16 de Febrero de 1949.

no recogió testimonios. Cada conferencia o reunión era cuidadosamente preparada atendiendo a veces algunas de las sugerencias de Gabriela. Por ejemplo, pedía que se invitaran a más padres y madres de familia, o a los profesores y profesoras. Los anfitriones preparaban refrigerios para que ella pudiera probar las delicias locales y compartirlas con los invitados. Cuando visitó Tlacotalpan lo hizo en forma no prevista, pero un comisionado nacional de turismo la reconoció y el presidente municipal fue alertado de la presencia y la llenó de atenciones. Gabriela iba acompañada de Doris Dana, Carmen Salen y Daniel Cosío Villegas. Los diarios informaron “Gabriela Mistral recorrió la ciudad y quedó gratamente impresionada con Tlacotalpan, de la cual dijo que guardaba semejanza con la Ciudad Blanca de Italia.”<sup>16</sup>



En la inauguración del kinder Gabriela Mistral el 19 de enero de 1949. Al centro, el señor general de división Cándido Aguilar, el gobernador del estado Ángel Carvajal, y don Antonio Ruiz Galindo. De traje oscuro y camisa blanca Gabriela Mistral. Atrás las señortias Fany Fernández, Beatriz Bravo, Luisa Romero, Yolanda Lazari.

<sup>16</sup> AGEV, *El Dictamen*, Veracruz, 9 de Febrero de 1949.

También se le ve disfrutando en su visita de la escuela primaria Froebel, donde la profesora Josefina Arriola M. de Betancourt y su personal docente, la recibieron. Gabriela “que durante años ejerció el magisterio en su patria, estuvo muy entretenida en su visita impartiendo clases a las alumnas de segundo y de tercer años a quienes leyó algunos cuentos y poesías”.<sup>17</sup>

Los veracruzanos recibieron la presencia de una maestra sencilla que escribía para los niños; la gente no la percibía, en ningún momento, como una intelectual internacional galardonada con el premio nobel. La prensa enfatizó la noticia de que próximamente recibiría un premio en Estados Unidos por su labor a favor de la paz, ahí obtendría la Orden Franciscana; siguieron incluso la noticia del periplo de Gabriela porque no podría viajar desde la ciudad de México a causa de la contrastante altitud.

Gabriela trabajaba en Veracruz cada día, sin descanso; gracias a ello pudo avanzar en sus reflexiones sobre la xenofobia y también en su *Poema de Chile*. En el diario *El Dictamen* publicó un ensayo sobre un estudio de caso en una escuela que llevó al suicidio de un niño; realmente ella estaba narrando la historia de su hijo Juan Miguel en ese relato; desde que su hijo fue declarado muerto por suicidio en Petrópolis, se encargó de investigar y llegó a la conclusión de que su hijo fue obligado a suicidarse por jóvenes de extrema derecha. El tema de la xenofobia estaba en su historia personal más profunda, también por su experiencia en Veracruz. En su escrito afirmaba: “Yo sé que es arriesgado destapar llagas y aun pequeñas lacras, lo mismo en la piel del individuo que en la de los pueblos; pero hay que hacer esto de tarde en tarde y los llamados a desnudar el mal somos los maestros y los escritores libres”.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> AGEV, *El Dictamen*, *Ibid.*

<sup>18</sup> AGEV, *El Dictamen*, 4 de marzo de 1949, mensaje enviado por Gabriela Mistral desde Fortín, Veracruz, a la conferencia pro paz organizada por los amigos en Palmira, Morelos, México, del 5 al 12 de diciembre de 1948.

En estos años posteriores al nobel, Gabriela tuvo un tiempo para descansar un poco en los bellos paisajes de Veracruz, fue maestra, amiga, madre huérfana y poeta de los parias, pero también se había entendido con los políticos posrevolucionarios de México; esos contrastes eran parte de la vida cotidiana en Veracruz y ello se puede apreciar en los registros fotográficos.

Gabriela Cano afirma que el presidente Alemán le donó 100 hectáreas de tierra en Sonora y que Gabriela pidió que le fueran transmutadas por 60 hectáreas en Veracruz, en El Mirador, lugar en el que empezó a construir una casa con huerto; no obstante, la ley le impidió convertirse en propietaria legal por ser extranjera, pues la casa estaba ubicada dentro de los 300 metros de la costa que estaban prohibidos para ser propiedad de extranjeros. Cano afirma que Gabriela nuevamente sufría la dura lección de ser extranjera en México, por ello dejó la casa y dejó México.<sup>19</sup>

Cuando Gabriela se despidió el primero de diciembre de 1950, la prensa mencionó que lo hizo con un nudo en la garganta, húmedas las pupilas dijo “Gracias pueblo mío, mi Veracruz que tanto amo.”<sup>20</sup> Gabriela se dirigió para Tampico y luego para Washington, así iniciaba un nuevo periplo que ya estaba organizado desde Veracruz, pues iría de Estados Unidos a Nápoles.

La *cultísima profesora*, como le decían a Mistral en los discursos en Veracruz, tocó muchos corazones y fue ejemplo para muchas maestras. La Escuela Normal también se vio inspirada con la presencia de la poetisa. Gabriela era el legado ideal del normalismo femenino en Latinoamérica. Desde finales del siglo XIX, las maestras no veían separación entre las tareas de enseñar y las tareas de escribir bien para difundir los conocimientos y las bellas letras.

<sup>19</sup> Cano, Gabriela (1996). “Gabriela Mistral: la dura lección de que existan patrias”, en *Debate Feminista*, México: año 7, vol. 13, abril, p. 136.

<sup>20</sup> AGEV, *El Dictamen*, Veracruz, 2 de diciembre de 1950.

### *Un reconocimiento tardío en Chile*

Nueve años después del nobel, Gabriela recibió el premio nacional de literatura del gobierno de Chile. En 1954, la recibieron en Santiago con una gran fiesta de más de cien mil personas. Pasó por las calles en un coche especial descapotado, era “el delirio nacional”, pero Gabriela no sucumbió ante la seducción de los homenajes y en su discurso en la Universidad de Chile, para recibir el doctorado honoris causa que le concedieron, preguntó y cuestionó sobre la Reforma agraria en Chile, desconcertando a todos los funcionarios y *pitucos* presentes, pues en su país aún no había señales de una Reforma agraria, además se definió a sí misma como una simple y antigua maestra rural. Como siempre y más aún *de vieja*, la impostura era su signo, dirían sus coterráneos.

Su última tarea literaria era concluir el *Poema de Chile*. Aun enferma leyó una declaración en la reunión de las Naciones Unidas en la que abogaba por los derechos humanos en 1955. Falleció el 10 de enero de 1957, víctima de un cáncer de páncreas en un hospital de Long Island, Nueva York, tenía 67 años. Han pasado los años y la vida privada de Gabriela sigue siendo un misterio y la lectura de sus versos y su prosa sigue desatando debates que se van a los extremos, especialmente en Chile. De ella se ha dicho lo mejor y lo peor, sigue teniendo admiradores y también apasionados detractores. Se dice que vive en “una especie de coma literario, llena de muertes y de resurrecciones”. En pocas palabras era una reina de la polémica

Se trata, en rigor, de una mujer que no cuidó mucho el equilibrio. La poseía el furor de la palabra y el sentimiento. Luchaba por causas que la mayoría juzgaba perdidas y no eran puramente literarias. [...] Nunca se tragó sus palabras. Fue franca

en la poesía, en la correspondencia, en sus recados, en la conversación. Pagó caro por ello.<sup>21</sup>

Las obras de Gabriela Mistral se publicaron principalmente fuera de Chile, entre ellas *Desolación*, editado por el Instituto de las Españas en Nueva York, en 1922; el poema también fue publicado por la Editorial Nascimento en Chile en 1923 (mutilada parcialmente); *Ternura* se imprimió en Madrid en 1924; *Tala* en Editorial Sur de Buenos Aires, 1938; ya como premio nobel le publicaron en Chile *Lagar* en la Editorial del Pacífico, Santiago, en 1954. A los diez años de su muerte se dio la estampa *Poema de Chile*, en Barcelona, 1967. *Ternura* se publicó por primera vez en Chile en el centenario de la poeta por la Editorial Universitaria, en 1989.

En México, las *Lecturas para mujeres* siguen circulando entre los profesores. En 1994 se hizo una edición de 90 000 ejemplares para los maestros mexicanos por la Fundación Distrito Federal Cambio XXI, ante la falta de conocimiento del significado de la obra de la Mistral, se dijo que en realidad Gabriela no quería hacer lecturas para mujeres sino para los maestros mexicanos y ese nombre le pusieron a la nueva selección que hicieron de la compilación original. Eliminaron los textos específicos para mujeres y varios con referencia a lo latinoamericano. En la portada aparece un perfil de mujer joven y delgadísima que no era el de Gabriela Mistral y que seguramente confunde a los lectores, pues carece de pie de foto. Lo que confirma que Mistral pudo llegar a diferentes niveles de públicos, en formas realmente inesperadas. Pero también es cierto que esa mujer que se autorretrataba como sencilla, no lo era en absoluto. Verónica Zondek afirma que en la obra de la poetisa podemos leer muchas otras posibilidades:

<sup>21</sup> Volodia, T. p.320.

La Mistral muestra sin tapujo alguno su incomodidad para con el mundo en que le tocó desempeñarse, su incapacidad de ajustarse a las normas establecidas, su extrañeza y la multiplicidad de habitantes que la conformaban. [...] muestra su ojo de poeta empedernida. Testigo agudo por lo precisa y también por lo punzante, [...] en estos poemas, de los más bellos y duros que escribió, dibuja un mapa de la condición de la mujer que es válido hasta el día de hoy. Siempre “la otra”, la que para estar debe dar dura pelea, “la abandonada”, “la ansiosa”, “la desasida”, “la desvelada”, “la humillada”, “la Trocada”, “la que aguarda”. [...] a pesar de los intentos de canonizarla dentro del patrón de “gran madre nacional” y “Mártir del amor”, así con su verso honesto y certero [...].<sup>22</sup>

Coincido con Zondek en que la maestra es una poeta vigente en el debate feminista latinoamericano, su voz que reivindica la paz, la democracia y los derechos humanos de los indígenas, las mujeres y los niños la convierten en una líder de avanzada. Era una persona de muchos pliegues intelectuales, pues a la par que hacía ensayos sobre teoría social y filosofía, podía escribir breves poemas para arrullar a los niños o un género literario de origen campesino como sus *recados*, que llegaban a públicos muy diversos.

Veracruz la vio en uno de los momentos en que ella tenía casi tanto premio como dolor por la pérdida de su hijo. Los y las veracruzanas de entonces, niños o jóvenes, y especialmente las mujeres, la integraron a su memoria, a su inspiración, a sus preguntas. Gabriela recibió de Veracruz, y de su gente, un bálsamo solidario y alegre, un trato cálido y cercano. La imposibilidad legal de poder vivir en la casa que estaba construyendo en el estado fue sin duda un duro golpe, su salida de Veracruz llevaba ese sabor dulce-amargo de quien no piensa volver, como en efecto sucedió.

<sup>22</sup> Zondek, Verónica (2003). *Gabriela Mistral. Locas mujeres*, Santiago: LOM Ediciones, pp. 6-8.

### *Fuentes primarias*

Archivo General del Estado de Veracruz (AGEV).

### *Fuentes hemerográficas*

*El Dictamen*, Veracruz, 1948-1950.

### *Bibliografía*

- Alegría, Ciro (1968). *Gabriela Mistral, íntima*, Lima: Editorial Universo.
- Alegría, Fernando (1980). *Aspectos ideológicos en los recados de Gabriela Mistral*, introducción de Mireya Servodidio y Marcelo Coddou, Xalapa: uv/Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias, pp. 70-79.
- (1966). *Genio y figura de Gabriela Mistral*, Buenos Aires: Universitarias de Buenos Aires.
- Alone (1946). *Gabriela Mistral*, Santiago: Nascimento.
- Concha, Jaime (1987). *Gabriela Mistral*, Madrid: Júcar.
- Gazarian Gautier, Marie-Lise (1973). *Gabriela Mistral, la maestra de Elqui*, Buenos Aires: Crespillo.
- Gamucio, Alejandro (1946). *Gabriela Mistral y el Premio Nobel*, Santiago: Nascimento.
- Ladrón de Guevara, Matilde (1957). *Gabriela Mistral, rebelde magnífica*, Santiago: Imprenta Central de Talleres del Servicio Nacional de Salud.
- Lagos Carmona, Guillermo (1945). *Gabriela Mistral en México*, México: SEP.
- Mistral, Gabriela (1923). “Don Vasco de Quiroga”, *El Mercurio*, Santiago, 23 de septiembre, p. 8.
- (1927). “Hispanoamericanismos en París: José Vasconcelos: Indología”, *El Mercurio*, Santiago, 29 de mayo, p. 5.
- (1967). *Lecturas para Mujeres*, México: Porrúa.

- (1928). “Los Derechos del Niño”, *Boletín de la IMA Organo de la Internacional del Magisterio Americano*, 1(1), Buenos Aires, pp. 106-107.
- (1998). “*Recado sobre Michoacán*” en *Prosa de Gabriela Mistral: materias*, selección y prólogo de Alfonso Calderón, Santiago: Editorial Universitaria, pp. 56-57.
- (1938). *Tala: poemas*, Buenos Aires: Sur.
- Pinilla, Norberto (1946). *Biografía de Gabriela Mistral*, Santiago: Teguvalda.
- Quezada, Jaime (1989). *Gabriela Mistral: una vida, una enseñanza*, Valdivia: Universidad Austral de Chile-Fundación Andes.
- Rodríguez Valdés, Gladys (1990). *Invitación a Gabriela Mistral*, México: FCE.
- Rojo, Grínor (1997). *Dirán que está en la Gloria... (Mistral)*, Santiago: FCE.
- Saavedra Molina (1946). Julio, *Gabriela Mistral: su vida y su obra*, Santiago: Prensas de la Universidad de Chile.
- Samatán, Marta Elena (1969). *Gabriela Mistral campesina del Valle de Elqui*, Buenos Aires: Instituto Amigos del Libro Argentino.
- Santandreu, Cora (1958). *Aspectos del estilo en la poesía de Gabriela Mistral*, Santiago: Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile.
- Scarpa, Roque Esteban (1977). *La desterrada en su patria*, Santiago: Nascimento.
- (1978). *Una mujer nada de tonta*, Santiago: Nascimento.
- Silva, Lautaro (1967). *Gabriela Mistral*, Santiago: Orbe.
- Schneider, Luis Mario (1991). *Gabriela Mistral, itinerario veracruzano*, Xalapa: uv.
- Szmulewicz, Efraín (1958). *Gabriela Mistral, biografía emotiva*, Santiago: Atacama.
- Teitelboim, Volodia (1991). *Gabriela Mistral pública y secreta*, Santiago: Bat.
- Urzúa, María, *Gabriela Mistral genio y figura*, Santiago: Editorial del Pacífico.
- Zondek, Verónica (2003). *Gabriela Mistral, Locas mujeres*, Santiago: LOM Ediciones, pp. 6-8.



LA ESCUELA ACTIVA EN LA PRIMARIA EXPERIMENTAL DE SAN ANDRÉS  
TUXTLA Y PRÁCTICA ANEXA A LA NORMAL VERACRUZANA, 1964-1970

*María de Lourdes Guadarrama Pérez*<sup>1</sup>

El presente artículo centra su atención en las prácticas escolares que se desarrollaron en dos escuelas primarias de Veracruz durante el periodo de 1965 a 1970, y la cultura escolar que generaron, mismas que tuvieron como referente el modelo educativo de la Escuela Activa propuesto por Célestin Freinet en Francia. Este escrito se integró desde dos niveles de análisis que permiten una aproximación al *deber ser*, el aspecto discursivo y característico de la Escuela Activa como modelo educativo de origen europeo, en tiempos anteriores y distintos a lo que fueron las experiencias en México, así como de espacios también diferentes. En otro nivel de análisis se encuentra la particularidad de cómo fue asumido este proyecto en el país, de manera específica en la primaria experimental de San Andrés Tuxtla, y en la Práctica Anexa a la Normal Veracruzana, de 1965 a 1970, en circunstancias, tiempos y espacios diferentes a los de su origen europeo.

La orientación para el estudio de estos elementos se tomó de Antonio Viñao Frago (Viñao, 1995b, 1996, 2002), cuya mirada teórica nos permitió revisar los procesos sociales al interior de la escuela; en este caso para el estudio de procesos al interior de la escuela; así como de Dominique Julia (1995) para el estudio de las prácticas escolares y la cultura escolar generada. El tiempo y espacio escolares representan una construcción social e históricamente cambiante con diferentes usos, funciones y niveles, entre los que destacan los usos en la escuela, que representan una enseñanza social.

<sup>1</sup> Investigadora del Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México.

El análisis del modelo educativo permite identificar los elementos que le caracterizaron en su implementación y desarrollo en diferentes contextos, espacios y tiempos, a partir de las siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron los elementos que caracterizaron a la Escuela Activa de Francia –con Freinet–, y cuáles los desarrollados en las escuelas de San Andrés Tuxtla y Xalapa, –con Patricio Redondo y José Acosta Lucero? Lo que llevará a la comprensión de la manera en que se desarrolló dicho modelo educativo en un tiempo determinado, considerando que “el tiempo es una invención, una construcción humana, y la representación que los seres humanos se hacen del mismo, el sentido que le asignan, depende, sobre todo, de los aspectos indicados” (Viñao, 1996: 18). Así, en diferentes momentos espacio-temporales, con sentidos específicos, las prácticas escolares no son idénticas.

#### *La Escuela Activa en el contexto de la Escuela Nueva*

Para el análisis de procesos históricos, la Escuela Activa no se puede entender sin mirarla en un contexto amplio que favorezca precisamente su comprensión como un modelo educativo<sup>2</sup> que rebasó fronteras y trascendió a los límites de su nacimiento. Así, la Escuela Activa que propuso Freinet para su aplicación en las escuelas rurales de Francia llegó a diferentes partes del mundo y hoy subsiste –con modificaciones– en varios países, entre ellos, México.

Siguiendo a Viñao Frago, para comprender la Escuela Activa fue necesario ubicarla dentro del movimiento conocido como *Escuela Nueva*, que constituye un horizonte de renovación educativa que sacudió el mundo de finales del siglo XIX y principios del XX y que dio lugar a las escuelas Montessori, la Escuela de la Acción de Dewey, la

<sup>2</sup> El modelo educativo se asume como el conjunto de prácticas en, de y para la educación, orientadas hacia un enfoque específico, formas que se han desarrollado, que han sido estudiadas, leídas, sistematizadas y que sirven como referentes para nuevas prácticas en otros momentos y espacios.

Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia, el Método de Proyectos de Kilpatrick y desde luego a la Escuela Activa creada por Célestin Freinet.

La Escuela Nueva se refiere a la orientación educativa que surgió a finales del siglo XIX en Europa en donde “aparecen las primeras Escuelas Nuevas en Inglaterra, Francia, Suiza, Polonia y Hungría a partir de 1880” (Escolano, 1985: 116), y se consolidó en el primer tercio del siglo XX, sobre todo en el período comprendido entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial como una forma alternativa a la enseñanza tradicional. Actualmente en México la mayoría de las escuelas activas que permanecen vigentes son privadas.

La Escuela Nueva surgió en el aspecto educativo de manera innovadora, en un contexto social en crisis, apareció “En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didacticismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía” (Narváez, 2006: 629), por lo que es posible decir que se trató de una escuela contestataria, en donde la orientación que le caracterizó fue “preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño” (Escolano, 1985: 117).

Entre los antecesores de la Escuela Nueva pueden ubicarse a europeos como Juan Jacobo Rousseau, Enrique Pestalozzi, Federico Froebel y Johan Froedrich Herbart, quienes contribuyeron con las bases teóricas de la educación.

Si bien la Escuela Nueva surgió en Europa, sus principios fueron difundidos en Estados Unidos de Norteamérica, por lo que entre 1910 y 1920 “surgieron el Plan Dalton, el sistema Winnetka y el sistema de Unidades didácticas Morrison” (Escolano, 1985: 118); lo que representó una corriente educativa paralela a la Escuela Nueva europea, pero que es más identificada como Escuela Progresista.

Se caracteriza por su protesta ante la escuela tradicional, que estuvo centrada básicamente en el maestro, además se guió por la filosofía de John Dewey y el lema: “aprender haciendo”, que fue el método central de enseñanza. Dewey destacó la importancia del interés como fuerza impulsora en la educación (Gilbert, 1994; Dewey, 1995).

William Kilpatrick fue discípulo de John Dewey sobre todo en lo relativo al método de proyectos, resaltó la importancia de los aspectos cooperativo y social de la educación en una actividad dirigida a que los alumnos alcancen sus objetivos. Con base en los desarrollos teóricos de los pioneros de la Escuela Nueva, aparecen iniciativas orientadas más a las técnicas; así destacan los aportes de María Montessori, Ovide Decroly, Georg Kerschensteiner,<sup>3</sup> Edouard Claparède,<sup>4</sup> Adolphe Ferrière,<sup>5</sup> Roger Cousinet<sup>6</sup> y Célestin Freinet.

### *La Escuela Activa en el marco de la Escuela Nueva*

En el contexto de la Escuela Nueva y en los años posteriores a la Primera Guerra Mundial, surgió en Francia el pensamiento y la obra educativa del maestro Célestin Freinet;<sup>7</sup> educador reconocido por las técnicas que incorporó al trabajo diario en la escuela, entre las que destacan la imprenta escolar, los textos libres, el libro de vida, la correspondencia interescolar, el cálculo vivo, la asamblea, entre otras;

<sup>3</sup> Kerschensteiner se centró en la escuela del trabajo.

<sup>4</sup> Claparède aportó las bases científicas de la nueva educación, con sus estudios sobre la psicología de la infancia y sus ideas acerca de la educación funcional.

<sup>5</sup> Ferrière fundó la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas en 1899 e impulsó la Escuela Nueva en Europa.

<sup>6</sup> Cousinet desarrolló un método de trabajo libre por grupos, concebido para desarrollar una forma de socialización en sintonía plena con las exigencias del libre desarrollo del niño.

<sup>7</sup> Célestin Freinet fue un profesor rural, que nació en Francia el 15 de octubre de 1896 y con casi setenta años murió el 8 de octubre de 1966 en el mismo país. Freinet tuvo una quebrantada salud debido a que vivió de cerca la Primera Guerra Mundial, le preocupaba la transformación de un mundo injusto controlado por los dueños de la riqueza. Fue un activo miembro del sindicato y el Partido Comunista. Véase Abbgano, 1996 y Arone, 2002.

estas técnicas manifestaron congruencia con los principios que la Escuela Nueva había manifestado y que ya se aplicaba en varias escuelas.

Freinet explicó la necesidad y pertinencia de las técnicas que implementó, así como de sus prácticas. Se considera que “su obra pedagógica es una obra viva y constantemente inacabada” (Escolano, 1985: 148). Las técnicas de Freinet pueden situarse como parte de la Escuela Activa porque esta expresión sugiere que el esfuerzo de renovación provendría de la introducción a las escuelas de una actividad manual, de trabajo o juegos, que sería como una reacción al excesivo intelectualismo de la escuela tradicional. Freinet fue un maestro rural que trabajó en escuelas unitarias francesas, experiencia que se reflejó en su trabajo. Conoció a maestros como Ferrière, Bovet y Cousinet, leyó a los pedagogos contemporáneos, entró en contacto con el pensamiento de autores como Rabelais, Montaigne, Pestalozzi, Rousseau, Marx, Engels y Lenin, quienes le inspiraron para desarrollar en el contexto de la Escuela Nueva un modelo educativo que llamó Escuela Activa y las técnicas correspondientes que puso en práctica a partir de su incorporación a la enseñanza pública como maestro de primaria.

A Freinet se le puede ubicar como un crítico de la escuela de su tiempo, que definió su postura contra el verbalismo, la rigidez y propuso una escuela en donde la educación tuviera como base el respeto a la naturaleza del niño y el trabajo, desde la consideración de que “ Los pedagogos son como esos niños que se divierten construyendo un estanque en el lugar que les parece más fácil, porque no hay ni rocas, y pueden, incluso con instrumentos primitivos, cavar y remover la tierra” (Freinet, 1974: 19).

Freinet trabajó en el diseño de las formas que permitieran guiar al niño en su aprendizaje al utilizar sus propias motivaciones, las cuales son la base del comportamiento humano, entonces las llamó *técnicas* y no *métodos*, debido a la flexibilidad que les otorgó, ya que quien quisiera llevarlas a cabo podía hacerles adaptaciones de acuerdo a las circunstancias del medio donde fueran a ponerse en prácti-

ca. El mismo Freinet señaló “Decimos técnicas Freinet y no método Freinet para dejar bien claro que no se trata de una construcción teórica e ideal, sino de una nueva técnica de trabajo que tiene la ventaja de haber nacido, de haber sido experimentada y de evolucionar en el marco de nuestras clases” (Freinet, 1974: 33).

Freinet tomó como base psicológica de su modelo educativo la idea del tanteo experimental (Freinet, 1982), consideró que los aprendizajes se efectúan a partir de las propias experiencias, del contacto permanente con la realidad, con la manipulación que pueden realizar los niños, de la expresión de sus vivencias, de la organización de un contexto en el que los niños puedan formular y expresar sus experiencias.

La Escuela Activa de Freinet se caracterizó por ser renovadora, contestataria, activa, popular, natural, abierta, cooperativista, metodológica. Se centró en la renovación del ambiente escolar y en los niños. Entre sus objetivos podemos subrayar el que los niños aprendan haciendo cosas y hagan cosas mientras aprenden; introdujo también actividades manuales y expresivas en la escuela. Es posible señalar que propuso una forma de vida fundada en la naturaleza del niño y en su contexto.

La escuela de Freinet estuvo orientada a las comunidades desprotegidas, atendió intereses populares, le caracterizó una cultura democrática y participativa, sin imposiciones externas. Uno de sus principales objetivos fue ayudar al desarrollo de las potencialidades de cada individuo, a centrar el proceso educativo en el niño. Freinet aspiraba a que la escuela fuera *viva*, es decir, una continuación de la vida en la comunidad y del medio con sus problemas y realidades.

Una de las rutas de difusión de la Escuela Activa de Freinet hacia nuestro país es la que transitó por España y después por México, a la que se hace referencia en este escrito a partir de las fuentes consultadas y reconociendo que no fue la única que existió. En España, alrededor de 1930, en la mayoría de las escuelas públicas se trabajaba con procedimientos escolares tradicionales, pero empezaron a

distinguirse maestros interesados en el estudio de nuevas estrategias educativas. Por ejemplo Jesús Sanz, profesor de la Escuela Normal de Lérida, en Cataluña, conoció el trabajo de Freinet en su paso por Francia. Cuando regresó a Lérida, compartió su experiencia con Herminio Almendros, profesor que entonces trabajaba como inspector escolar y quien logró establecer contacto directo con Freinet.

El maestro Almendros, al lado de otros profesores como Patricio Redondo y José De Tapia, realizaron pruebas con la imprenta escolar –una de las técnicas centrales de la Escuela Activa Freinet– en sus grupos de alumnos, fueron experiencias diferentes a las francesas. Los profesores Redondo y De Tapia informaron de las ventajas de estas prácticas en sus escuelas, así como de los beneficios que las técnicas Freinet aportaban al trabajo escolar. Así participaron en la integración de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, la cual tenía entre sus objetivos el intercambio de propuestas educativas, la correspondencia interescolar, así como la creación y difusión de material didáctico. Las prácticas con técnicas de la Escuela Activa en España, si bien se implementaron, no lograron una consolidación similar a la que se tuvo en Francia; se practicaron en un contexto, tiempo y espacio diferentes al francés y se vieron interrumpidas por la Guerra Civil de 1936.

#### *La Escuela Activa en México: algunas experiencias en Veracruz*

La Escuela Activa que impulsó Célestin Freinet fue conocida a través de una red de educadores en diversos países, en particular en España a través de Herminio Almendros. Debido a la Guerra Civil Española los maestros se exiliaron a diferentes países, en gran medida éste fue el motivo de la expansión de la Escuela Activa de Freinet en latinoamérica. Cabe destacar que la mayoría de los exiliados se estableció en Francia, México recibió alrededor de 20 000 exiliados (Hernández, 2007).

La investigación realizada permite señalar que el modelo educativo de Escuela Activa al que se alude en este escrito no llegó a México directamente de Francia, más bien arribó en mayor medida a través de los exiliados de origen español y de ello dan cuenta las primeras escuelas activas –privadas– que se fundaron en nuestro país, así como sus maestros fundadores.<sup>8</sup> Los introductores en México del modelo educativo de Célestin Freinet, a través de ideas y técnicas activas, fueron los profesores españoles, republicanos exiliados, quienes continuaron aquí una obra que habían comenzado en España, bajo la influencia de este educador francés.

Los maestros Patricio Redondo Moreno, José de Tapia Bujalance y Ramón Costa Jou<sup>9</sup> emigraron a México a causa del franquismo, en estas tierras continuaron trabajando con técnicas de este modelo educativo renovador. Fueron profesores que mostraron interés en la creación de escuelas activas en México; establecieron sus centros escolares y años más tarde dieron pie al movimiento de la Escuela Activa en nuestro país.

El modelo educativo de Freinet llegó a México alrededor de 1940, cuando finalizaba el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) y daba inicio el sexenio del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), en un periodo en el que la educación socialista permanecía vigente y, entre otros aspectos, se mantenía el impulso al vínculo de la educación rural y urbana, y se evitaba la coeducación. El modelo educativo de Escuela Activa iniciaría su llegada a nuestro país con el arribo de los primeros maestros del exilio español; en un tiempo en el que en otros espacios geográficos sucedían acontecimientos como el derrocamiento de la Segunda República en España, la instauración del gobierno Franquista durante la Guerra Civil

<sup>8</sup> También conocidos como “Colegios del exilio”, se establecieron en México tres grupos de escuelas, los Centros de la ciudad de México; los Colegios Cervantes y las escuelas freinetistas. Los primeros colegios en la ciudad de México fueron el Instituto Luis Vives (1939); el Instituto Hispano-Mexicano Ruíz de Alarcón (1939); la Academia Hispano-Mexicana; el Colegio Madrid (1941). Cfr. 2005, *Los colegios del exilio en México*.

<sup>9</sup> En 1969 se inauguró la Escuela Activa Ermilio Abreu Gómez, creada por Ramón Costa Jou.

española, además de los estragos de la Segunda Guerra Mundial en Europa y otras partes del mundo.

La Escuela que se implementó y desarrolló en México tuvo principios educativos específicos; entre ellos se destacó la consideración de que los niños son activos e inteligentes de manera natural, atributos que tanto padres de familia como maestros habrán de reconocer, fomentar y desarrollar. El contexto fue propicio para ello: el desarrollo de la educación socialista en nuestro país brindó la apertura a una educación diferente. Así, era posible argumentar la necesidad de que los métodos de enseñanza no fueran los mismos para todos los niños. Se prefirió un aprendizaje para la vida.

La Escuela Activa que llegó a México alrededor de 1940 coincidió y dio continuidad a un interés educativo en el país que privilegió una educación diferente a la tradicionalista, en un ambiente en el que se implementaron técnicas y métodos de enseñanza distintos, en donde la actividad práctica del niño al interior de la escuela era fundamental. La Escuela Activa de Freinet llegó a México por zonas, es decir, no arribó de manera uniforme ni bajo un proyecto de mayores dimensiones, por lo que su impacto y desarrollo es más visible en algunas regiones del país. De esta manera se alude a dos escuelas que por su significado se toman aquí como principales referentes de las escuelas activas establecidas en el país, aun cuando se reconoce que no fueron las únicas.

#### *La escuela de Los Tuxtlas y Patricio Redondo en Veracruz*

En España se vivieron tiempos difíciles con la derrota del gobierno de la Segunda República y la instauración del Régimen Franquista, en ese contexto, el maestro Patricio Redondo salió con rumbo al exilio. Llegó a México el 27 de julio de 1940, con un grupo de españoles republicanos exiliados, “Pisó tierra en Coatzacoalcos (Veracruz) después de meses de incertidumbre, pues el destino original no era

México. Traía los mínimos ropajes y los documentos indispensables” (Sandoval, 2002: 11).

Patricio Redondo se trasladó a la ciudad de México, en el camino conoció el poblado de San Andrés Tuxtla, donde decidió quedarse a vivir; comenzó a dar clases en esa comunidad, prácticamente al aire libre, bajo la sombra de un árbol que había frente a la casa donde se quedó a vivir, es así como se funda la Escuela Experimental Freinet, en noviembre de 1940. Ahí reunió a varios niños de la comunidad y empezó a hablarles de cosas sencillas como el sol, las nubes, la luz, el aire, las aves, entre otros elementos propios del contexto que ellos podían apreciar. Los materiales de trabajo de la escuela de Los Tuxtlas fueron sencillos y estaban a su alcance, el maestro Patricio Redondo les motivó para que hablaran de ellos mismos, de sus intereses, preocupaciones e inquietudes.

Patricio Redondo se centró en ser profesor, desde la orientación de una Escuela Activa –un maestro no se caracteriza solo por enseñar, sino más bien y sobre todo por saber aprender de sus alumnos– creía que una de las mayores obligaciones del docente era formar hábitos de trabajo y motivar a los niños y potencializar la imaginación que todo niño tiene. Pensaba en una educación para la vida, para saber hacer, para controlar hasta donde fuera posible la naturaleza y tener la capacidad, en la medida de lo posible, de procesar sus frutos. Redondo trató de no dispersarse, su tema principal era la atención al niño, manifestaba su preocupación por hacerlo crecer, por ponerlo en actividad y activar también el espíritu de su familia y de la comunidad. En la escuela de Los Tuxtlas Patricio Redondo puso en práctica las técnicas de la Escuela Activa, principalmente a través de la imprenta escolar, llevó a los niños de excursión con la intención de tener un contacto más cercano con la naturaleza, de conocer de manera objetiva a los insectos, los diferentes tipos de flores y de hojas de árboles, para que después a su regreso a la escuela, los niños comentaran, escribieran y dibujaran lo que habían visto (Sandoval, 2002).

Patricio Redondo se interesó, en particular, por la comunidad de San Andrés Tuxtla, donde había establecido su escuela. Y destacó la participación de la comunidad de Los Tuxtlas porque con su ayuda se construyó la escuela, precisamente en el sentido físico, no porque las paredes fueran indispensables, sino porque fue un espacio transformado en un taller, en donde los niños elaboraron textos, imprimieron en una prensa manual que ellos mismos podían manejar. Los niños mostraron entusiasmo por lo que hacían, fueron motivados para asistir a su escuela, una escuela que permaneció con las puertas abiertas para ellos y para toda la comunidad (Sandoval, 2002).

Tiempo después, el maestro Redondo rentó un espacio, adquirió mobiliario escolar sencillo, mandó hacer una prensa escolar y destacaba “seguimos dando nuestras clases; mejor realizando nuestra escuela, buscando la interpretación y aplicación del programa escolar de la Secretaría de Educación Pública utilizando la Técnica Freinet, dando las clases [...] de preferencia, a niños o mayores, analfabetos, de la población indígena” (Sandoval, 2002: 18).

El propósito de la escuela experimental de Los Tuxtlas “era entrar en contacto con los niños para conocer su manera de expresión libre y espontánea” (Redondo, 1990: 15), pero de manera simultánea tuvo otro propósito: dar a conocer las técnicas Freinet. En enero de 1941 invitaron al maestro Patricio Redondo a trabajar en la Escuela Secundaria por Cooperación en el mismo poblado de San Andrés, como responsable de las clases de español y literatura.

En 1944 Patricio Redondo logró la incorporación oficial de su escuela –privada– al sistema educativo federal, además contó con el apoyo de las autoridades escolares que le dieron la confianza de continuar experimentando diferentes formas de trabajo en la escuela, en particular las técnicas Freinet, así

[...] con el nombre de Freinet aplicado a su escuela [...] esa institución que perdura tiene un carácter eminentemente sanandresino, veracruzano, mexicano, porque se nutre de la savia del

lugar que le dio vida, de los niños que a ella acudieron y de los hombres que recibieron la influencia educativa de este maestro singular, que sabía adaptarse al medio, enraizarse en él, extraer del mismo lo mejor para lograr los frutos que consideraba adecuados [...] (Costa Jou, 1974: 21).

La escuela experimental Freinet de San Andrés Tuxtla fue una institución mixta, única en su tipo en México al momento de su creación, contó con el apoyo de las Secretarías de Educación Federal y Estatal que hasta la fecha le han permitido funcionar con relativa autonomía, como un reconocimiento a la obra realizada por Patricio Redondo (Sandoval, 2002).

Patricio Redondo se ocupó de la formación profesional de algunos maestros indígenas de la región de San Andrés que se iniciaron como adjuntos a la escuela que fundó, a quienes apoyó para que concluyeran sus estudios en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (Sandoval, 2002). La escuela experimental tuvo aceptación por parte de la comunidad y más allá de las fronteras, ya que abrió sus puertas para recibir a becarios egresados de la Normal Veracruzana con sede en Xalapa, que le visitaron con la intención de observar y practicar el trabajo escolar desarrollado en ella, para que a su vez pudieran difundir las prácticas de ese modelo educativo en otras escuelas, aprendizaje que se implementaría en la Primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana.

Más de cinco maestros que fueron formados por el maestro Redondo, y que a la vez cursaron estudios en centros magisteriales, trabajaron en la Escuela Experimental Freinet durante varios años, hasta su jubilación. Entre ellos se destacan los hermanos Julio y Eulogio Chigo, que años atrás habían sido de los primeros alumnos que tomaron clases con Patricio Redondo. Fueron principalmente los maestros formados por Redondo los que transmitieron las ideas y prácticas escolares aprendidas, que adaptaron según su propio estilo y los requerimientos educativos.

La vigencia de la Escuela Activa de Freinet en la escuela de Los Tuxtles se puede apreciar en las diversas actividades escolares diarias, especialmente en la implementación de sus técnicas. Las de mayor tradición en esta escuela son el texto libre, la imprenta escolar, la conferencia, el diario de clase, la asamblea, la correspondencia y el intercambio interescolares. La escuela experimental Freinet de San Andrés Tuxtla representa una experiencia educativa impulsada por Patricio Redondo, un educador de convicción y compromiso, donde se han tratado de cumplir en su particular dimensión los postulados básicos de un modelo educativo renovador. Es una escuela que se ha nutrido con los aportes de diferentes educadores de Francia, España y México, pero sobre todo, con la activa participación de la comunidad.

La escuela experimental Freinet fue de las primeras escuelas que bajo el modelo educativo de Escuela Activa se implantó en México, en un contexto y circunstancias diversas a las que dieron inicio a dicho modelo, en tiempos diferentes a los de su origen, pero también en espacios escolares distintos al europeo, lo que generó un nuevo proceso. El maestro Patricio Redondo en Los Tuxtles se basó fundamentalmente en la experiencia de lo vivido en España y del contacto directo con Freinet; así como en la perspectiva teórica de la Escuela Nueva y en los primeros escritos del modelo educativo.

#### *La primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana*

Se sabe que la primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana

surgió como necesidad de la Normal [...] para facilitar las prácticas escolares de los docentes en formación. Se inauguró el 8 de noviembre de 1886 y en estos primeros años, como dependiente de la Escuela Normal, el director de ésta era también el de la Primaria Anexa [...] En el primer año de funciones en la Pri-

maria Anexa, se abrieron los grados de 1° a 4°, contando únicamente con dos profesores, los cuales atendían dos grupos respectivamente; siendo los insignes docentes Carlos A. Carrillo y Graciano Valenzuela (Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, 2009).

Así fueron los inicios de la primaria Anexa a la Normal Veracruzana, sin embargo, el trabajo escolar se vio impactado e interrumpido durante breves lapsos, debido a diferentes circunstancias como los cambios que hubo del edificio escolar, lo que lleva a que en “1934 fueran suprimidas las Escuelas Anexas, por tal motivo las prácticas escolares de los normalistas se realizaron en otras escuelas de Xalapa” durante algunos años, hasta 1941, cuando “Por intervención del Profr. Manuel C. Tello, se reinstala la Escuela Práctica Anexa” (Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, 2009) y continúa así con sus trabajos.

Para el año de 1964, en la primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana se impulsó un proceso educativo paralelo al diseño, construcción e inauguración del actual edificio escolar y relacionado con la escuela de Los Tuxtles. La dirección de la primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana estaba entonces a cargo de la maestra Liliana Fernández De Lucero y al frente de la dirección de la Normal Veracruzana se encontraba el maestro José Acosta Lucero, director de 1964 a 1968. Es precisamente a partir de 1964 cuando da inicio el trabajo que lleva a la implantación de prácticas de Escuela Activa de Freinet, tanto en la Normal Veracruzana como en su primaria Práctica Anexa.

La introducción de las técnicas de la Escuela Activa a la primaria Práctica Anexa se había planeado para que los alumnos de la Normal conocieran los diferentes métodos que entonces había para desarrollar en la escuela. Sin embargo, las prácticas trascendieron a su implantación en los salones de la primaria Práctica Anexa, ya que se detectaron debilidades en el proceso de enseñanza de la lectura

y la escritura, por lo que también ahí se implantaron técnicas de la Escuela Activa. Para apoyar dicho proceso se trabajaron varias técnicas, entre las que destaca la imprenta escolar, con el empleo de sellos.

El modelo educativo de Escuela Activa llegó a la Normal Veracruzana y a su primaria Práctica Anexa por influencia del maestro Patricio Redondo y la escuela experimental de Los Tuxtles desde dos vías; en primer lugar por el impulso del maestro José Acosta Lucero, quien era apegado al “método natural”,<sup>10</sup> además de que conocía personalmente al maestro Patricio Redondo, quien a su vez tuvo contacto directo con Célestin Freinet, en Francia (Tapia, 1994).

La otra vía de acceso de las técnicas de la Escuela Activa a la Primaria Práctica Anexa y a la propia Normal Veracruzana tiene que ver con los maestros antes referidos. Se trató de un proceso en el que los alumnos más destacados egresados de la Normal eran incorporados a prácticas escolares de la escuela de Los Tuxtles, lo que implicaba que dichos alumnos asistieran a asesorías con el maestro Patricio Redondo y a su escuela para practicar y observar el empleo de las técnicas de la Escuela Activa, para que después se incorporaran al trabajo e implementaran los aprendizajes obtenidos con el maestro Patricio Redondo.

¿Y cómo fue posible el empleo de técnicas de la Escuela Activa en una escuela pública, que debía regirse exclusivamente por los programas oficiales? Como se mencionó anteriormente, 1964 fue un año trascendente para la educación Normal<sup>11</sup> y en particular para la primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana, que implicó todo un proyecto a largo plazo en donde el apoyo y sustento político del entonces gobernador del estado de Veracruz, el licenciado Fernando López Arias,<sup>12</sup> fue fundamental.

<sup>10</sup> Para Freinet “[...] Todo método natural es tan sencillo y tan fácil como aprender a andar o a hablar, y todo el mundo tendría que tener éxito en él [...]” (Freinet, 1974: 137).

<sup>11</sup> En 1963-1964 se llevó a cabo la Reforma Nacional a la educación Normal, que presentó un nuevo plan de estudios.

<sup>12</sup> Gobernador del Estado de Veracruz de 1962 a 1968.



Este contexto de apoyo por parte de las autoridades a la primaria Práctica Anexa, se caracterizó por la implantación de las técnicas de la Escuela Activa. En los quinto y sexto grados se eligió un horario universitario con cuatro profesores, de los dos grupos de cada grado. Además se desarrollaron proyectos complementarios como el de escuelas unitarias y el de escuelas rurales. El ritmo de trabajo fue diferente al de otras primarias, sin embargo, fue un proceso al que no se le dio continuidad y que con el paso de los años se fue quedando atrás. Fueron aproximadamente diez años los que se mantuvo esta forma de trabajo en la primaria Práctica Anexa, aunque los primeros cinco fueron los de mayor impulso.

Las prácticas de la Escuela Activa en la primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana se centraron fundamentalmente en los primeros tres grados de este nivel educativo, para atender procesos de lectura y escritura; esto en correlación con otras orientaciones educativas que fueron implementadas en el resto de los grados.<sup>13</sup>

En México se desarrolló también la técnica de la imprenta escolar, en San Andrés Tuxtla, en un contexto campirano, con una imprenta manual, que fue avanzando en su estructura conforme mejoraron las condiciones de la propia escuela de Patricio Redondo. En la primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana la imprenta escolar se implementó con los recursos de dicha escuela, en donde se logró que los niños reprodujeran sus textos.

Un cambio importante en las prácticas de Escuela Activa es el contexto en que se desarrollaron ya que con Célestin Freinet, Patricio Redondo y José de Tapia en Francia y España el contexto fue rural, al igual que sucedió en la escuela de San Andrés Tuxtla, mientras que las actividades en la primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana se desarrollaron en un contexto ciudadano.

<sup>13</sup> A partir de la información obtenida del Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (consultado en proceso de consolidación 2008-2009).

La difusión y cobertura de la Escuela Activa francesa fue a nivel local, europeo e internacional, mientras que las prácticas desarrolladas en España se difundieron sobre todo a nivel latinoamericano. La escuela de Patricio Redondo en Los Tuxtlas tuvo una cobertura local y nacional, al igual que la primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana. Los espacios escolares en los que se desarrollaron las prácticas de Escuela Activa tuvieron también sus diferencias ya que mientras en Francia, España y San Andrés Tuxtla se desarrollaron en espacios abiertos (que no implicaron mayor limitación), la primaria Práctica Anexa fue al interior de edificios escolares que no fueron diseñados *ex profeso* para el trabajo con este modelo educativo. La escuela de San Andrés Tuxtla actualmente se mantiene vigente y funciona como escuela activa.

Los referentes educativos en la primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana fueron diversos, en este contexto si bien la Escuela Activa constituía una perspectiva atractiva, la cercanía con las prácticas del maestro Patricio Redondo fueron de importancia en la implementación de técnicas Freinet en la primaria y en el proceso de formación de maestros desde este modelo educativo. Es posible señalar que las prácticas de Escuela Activa en México no han sido exclusivas para la educación privada, pero es en ese ámbito donde iniciaron y han permanecido vigentes durante más tiempo, y no pueden ser exclusivas porque “La pedagogía Freinet es un todo, es decir, realiza una unidad fundamental en la práctica y la teoría/ se interpenetran permanentemente para enriquecerse una a la otra” (Freinet, 1974: 175).

### Fuentes primarias

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rebsamen (AHBENV).

### Entrevistas

A la maestra Liliana Fernández de Lucero, Veracruz, 2009.

### Bibliografía

- Costa Jou, Ramón (1974). *Patricio Redondo y la técnica Freinet*, México: SEP, p. 21.
- Dominique, Julia (1995). “La cultura escolar como objeto histórico”, en Margarita Menegus y Enrique González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM, pp. 131-153.
- Escolano Benito, Agustín (1985). *Historia de la Educación II. La educación contemporánea. Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid: Anaya, pp. 116-118, 148.
- Filho, Lourenco (1964). *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Freinet, Célestin (1974). *Consejos a los maestros jóvenes*, Barcelona: Laila.
- Dewey, John (1995). *Democracia y educación*, Madrid: Ediciones Morata.
- Gal, Roger (1978). “Significado histórico de la educación nueva”, en Gastón Mialaret, *Educación nueva y mundo moderno*, Barcelona: Planeta.
- Gilbert, Roger (1994). *Las ideas actuales en pedagogía*, colección pedagógica, México: Grijalbo.
- Hernández Díaz, José María y José Luis Hernández Huerta (2007). “Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939”, en *Foro Educación*, vol. 5, núm. 9, <http://www.forodeeducacion.com/numero9/012.pdf>, consultado el 20 de octubre de 2008.

- Los colegios del exilio en México* (2005). <http://www.liceus.com/cgi-bin/gui/03/3641.asp>, consultado el 3 de julio de 2008.
- Narváez, Eleazar (2006). “Una mirada a la escuela nueva”, en *Educere*, vol. 10, núm. 35, <http://www.scielo.org.ve/scielo>. Consultado el 7 de abril de 2009.
- Redondo, Patricio (1990). “Escuela Experimental Freinet. Breve boceto histórico de su desarrollo”, *La Escuela Experimental Freinet*. México: Autor, p. 15.
- Sandoval Montaña, Rosa María, *La escuela experimental Freinet. Historia y vigencia de unos saberes y prácticas pedagógicas*, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at09/pdf>.
- Viñao, Antonio (1996). *Espacio y tiempo, Educación e historia*, México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- (1982). *La Escuela Popular Moderna. Guía para la Organización material, técnica y pedagógica de la Escuela Popular*, Xalapa: uv.



CAPÍTULO IV  
EDIFICIOS ESCOLARES Y  
AUTORES VERACRUZANOS DE LIBROS DE TEXTO

*Jaime F. Terrazas y De Allende*<sup>1</sup>

*Antecedentes*

Durante el siglo XIX, la mayor parte de las escuelas públicas estaban ubicadas en casas particulares y exconventos, y estos no tenían ni la higiene ni las dimensiones deseables para los educandos. En 1882 se realizó el Congreso Higiénico Pedagógico, que inició en enero y terminó en junio del mismo año, y fue convocado por el Consejo Superior de Salubridad. En este periodo los ahí convocados recorrieron muchas de las escuelas existentes y discutieron las diferentes corrientes de la educación en boga en esa época. Para finales del siglo XIX se dejaba atrás el sistema lancasteriano y se intentaba introducir uno nuevo llamado *moderno*.

Fue en este Congreso Pedagógico donde se dieron los lineamientos para la construcción de escuelas, especialmente se tocaron temas importantes como la iluminación natural, la ventilación, la orientación, el tamaño y el tipo del mobiliario, la ubicación dentro del área suburbana, los materiales que deberían ser usados en la planificación, la forma rectangular del área de clase y las posibles dimensiones de los salones. Se solicitó que los terrenos se alejaran de las fábricas por ser “lugares insalubres, molestos y peligroso”, así como de hospitales, lagunas y cloacas, para que los educandos pudieran desenvolverse con toda la higiene y comodidad posibles. Se mencionó la diversidad de

<sup>1</sup> Arquitecto por la Universidad Iberoamericana, ha trabajado para la UNAM, dirigido diversos proyectos arquitectónicos y, actualmente, es profesor de la Universidad Marista. El autor invita a los lectores a visitar las escuelas físicamente para que puedan apreciar los magníficos colores y estilos de los edificios construidos para la educación en el estado de Veracruz.

climas existentes en nuestro país, ya que las orientaciones para los edificios y locales escolares deberían tomar en consideración los climas cálidos, lluviosos, secos o fríos.

**Imagen 1. Muebles sanitarios solicitados por el Congreso Higiénico Pedagógico**



Lo más importante era tener locales luminosos, amplios y bien ventilados, uno de los participantes de la época fue Vicente Domínguez Roca, quien recomendaba espacios “bañados por los rayos del sol, al abrigo de los fríos y los calores excesivos, de las lluvias y de los vientos húmedos”. Siguiendo con los comentarios de Domínguez Roca (1899), tenemos que para la modernización escolar se necesitaban varias aulas pequeñas y no los grandes salones del pasado, ya que en el sistema anterior los alumnos aprendían según sus adelantos educativos, y en el nuevo sistema se solicitaba que los alumnos en escuelas llamadas *de primeras letras* estuvieran separados según su edad y sus conocimientos en el aprendizaje.

Los requisitos de la escuela elemental eran cuatro aulas y para la educación superior se necesitaban seis. Se solicitaba que estos locales tuvieran “mucho ambiente y mucha luz” así como que fueran “apropiados y confortables”. Inclusive se recomendaba la cantidad de muebles sanitarios que debería tener, dependiendo del número de educandos en la escuela, así como de la conveniencia de tener un conserje y áreas de guardarropa, además de describir cómo tendrían que ser los patios y áreas de esparcimiento.

Uno de los temas discutidos era el terreno que debería conseguirse para albergar los espacios adecuados, así como su costo. Se recomendaba que se encontraran en zonas suburbanas y de grandes dimensiones para tener una mayor extensión que el propio edificio; ofrecer patios bien iluminados y ventilados, así como extensas áreas de juego.

**Imagen 2. Para las aulas se solicita “mucha luz”**



**Imagen 3. Se recomendaban aulas confortables y no los grandes salones del pasado**



**Imagen 4. Los patios de juegos estaban contemplados en el proyecto**



Se mencionaba que debería otorgarse espacio de tres metros cuadrados por cada educando, estableciendo así, de manera indirecta, el número máximo que las escuelas podrían albergar.

Cabe mencionar que en los actuales reglamentos de construcción, se toman en cuenta estas recomendaciones, actualizados a nuestra época y a nuestros materiales. Hoy día el encargado de la construcción de escuelas es el INIFED (Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa) que sustituye al CAPCE en su nombre, pero no en su estructura y organización.

En los siguientes ejemplos se podrán advertir los lineamientos según los cuales los edificios fueron construidos para fines educativos.

**Imagen 5. Iluminación y ventilación eran de gran importancia**



### *Muestra gráfica*

Como ejemplos emblemáticos se escogieron edificios construidos específicamente para la educación en el estado de Veracruz. Sabemos y conocemos que existen muchos más, sin embargo, creemos que los presentados en este artículo son los más representativos en las ciudades aquí citadas.

### *Tlacotalpan*

#### *Escuela Josefa Ortiz de Domínguez*

Esta escuela se encuentra en la magnífica población de Tlacotalpan, declarada recientemente pueblo mágico. Este edificio dedicado a la educación fue construido en 1869 por Miguel Z. Cházaro, quien fue su primer director y aparentemente él era propietario del terreno. En 1940 el establecimiento fue remodelado, aún conserva pisos y mármoles originales del siglo XIX, así como la herrería y carpintería de puertas y ventanas de diseño muy original. Esta escuela fue recientemente intervenida con la intención de reparar el daño del desbordamiento del río Papaloapan; sus edificaciones cercanas se vieron muy afectadas, en especial este edificio, puesto que se encuentra a una cuadra de la ribera lacustre. La inundación fue de casi tres metros de altura, lo que derivó en una reparación completa del inmueble.

En 1960 se convierte en escuela para trabajadores, la edificación cuenta con patio central para los juegos de sus educandos; en su momento también fue biblioteca para la Escuela de Artes y Oficios.

**Imagen 6. Escuela Josefa Ortiz de Domínguez, Tlacotalpan, Veracruz**



**Imagen 7. Patio interior y aulas bien iluminadas**





### *Escuela Juan de la Luz Enríquez*

Otro edificio diseñado específicamente para fines educativos es la escuela Juan de la Luz Enríquez construida en 1888 justamente por el gobernador tlacotalpeño de idéntico nombre. En la actualidad es una primaria de las más importantes de la cuenca del Papaloapan. Este magnífico edificio contempla algunas de las recomendaciones del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. Por ejemplo, se puede observar que se escogió un terreno suburbano y de mayores dimensiones con respecto a su construcción para el disfrute de sus jardines.

El recinto escolar cuenta con aulas altas y bien ventiladas, iluminadas con luz natural y abundante. Aunque es notorio que ya pasaron sus mejores años, el edificio y por ende la escuela, sigue funcionando con algunas carencias (quizá por el poco mantenimiento que ha tenido en los últimos decenios). El patio interior le procura una doble ventilación tan necesaria en este clima

**Imagen 8. Los patios exteriores son amplios y delimitan en forma natural el espacio escolar**



**Imagen 9. El exterior de la escuela Juan de la Luz Enríquez, vista desde la calle Benito Juárez número 19**



**Imagen 10. Patio central de la escuela**



*Puerto de Veracruz*

**Imagen 11.** Escuela primaria Cayetano Rivera, calle Jiménez número 3783, ca. 1940



**Imagen 12.** Interior de la escuela primaria Cayetano Rivera



*Escuela primaria Salvador Díaz Mirón*

Construida en 1940, cuenta con un edificio en buen estado inmerso en la trama urbana. Tiene patio central y todos los elementos que favorecen un ambiente para la educación. La fachada acusa una tipografía estilo *art déco*. Dos árboles legendarios custodian la entrada de los estudiantes al recinto escolar.

**Imagen 13.** Fachada de la escuela primaria Salvador Díaz Mirón



*Escuela Primaria Gral. Ignacio Zaragoza*

**Imagen 14.** Este majestuoso edificio ocupa toda la manzana urbana. Se ubica en la calle Benito Juárez número 100. Su construcción data del año 1945



**Imagen 15.** Patio interior de la escuela Gral. Ignacio Zaragoza. Se aprecia el gran domo del acceso principal



**Imagen 16.** El vestíbulo de acceso a la escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza



**Imagen 17.** Los pasillos dan sombra a las aulas



### *Escuela primaria matutina Manuel C. Tello*

La escuela Manuel C. Tello tiene su entrada por la parte posterior de los terrenos de la escuela Gral. Ignacio Zaragoza.

**Imagen 18. Acceso principal a la escuela**



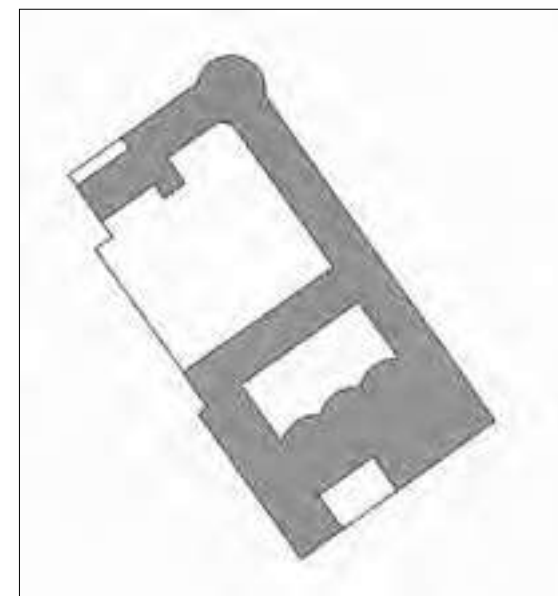
En el momento de su construcción la escuela se ubicaba en un terreno periférico a la ciudad. En nuestros días la escuela quedó dentro del núcleo urbano y el acceso al centro educativo sale directamente a una calle secundaria. Para 1960 se adjuntó el jardín de niños, con lo que esta escuela cuenta con varios servicios escolares. Al fondo de la fotografía (imagen 19) se vuelve a observar el domo del acceso principal a la escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza.

En la planta arquitectónica (imagen 20) se aprecia la ubicación del domo del acceso (esquina superior derecha), la entrada por la calle de la escuela Manuel C. Tello y la ubicación del jardín de niños.

**Imagen 19. Al fondo, la primaria Gral. Ignacio Zaragoza**



**Imagen 20. Croquis del sitio escolar.**



### *Escuela primaria México*

Ante el incremento de la población estudiantil del puerto de Veracruz, algunas edificaciones, como la Escuela primaria México, comparten sus instalaciones para los cursos matutinos y vespertinos. La escuela en el turno matutino se denomina María Fermina Rivera, maestra muy conocida en su época. Esta misma escuela se denomina Patria para el turno vespertino.

La escuela México cuenta con un terreno mayor a su construcción, pasillos de circulación amplios que proporcionan sombra a las áreas de aulas, se nota la profusa iluminación natural y su amplia ventilación; el mantenimiento es bueno y permite a sus asistentes dedicarse a los estudios con comodidad e higiene.

**Imagen 21. Calles Constitución y Revillagigedo**



**Imágenes 22 y 23. Estampas que muestran las extensas áreas de la escuela primaria México**



Foto aérea de Gerardo Sánchez Vigil.

*Escuela primaria matutina Julio S. Montero*

**Imagen 24. Escena cotidiana del centro escolar con la fachada intervenida por el tiempo**



**Imagen 25. Fachada de la escuela vespertina Adalberto Lara**



**Imagen 26. Patio interior de la escuela Julio S. Montero**



Este conjunto de edificios es utilizado en la mañana por una escuela, en la tarde por otra más y durante el turno nocturno se llama Profa. María Luisa Santos Román. Esta edificación se ubica en la calle de Revillagigedo número 2549.

### *Escuela primaria General Miguel Alemán*

Imagen 27. Ubicada en la calle Aquiles Serdán número 311 fue construida en 1945



Imagen 28. Patio interior de la escuela primaria General Miguel Alemán



### *Coatepec*

En Coatepec tenemos el ejemplo de la escuela secundaria Maestro Joaquín R. Cabañas en la esquina que forman las calles de María de Jesús Campillo y Zaragoza. Actualmente es una escuela para trabajadores; en el local de la planta baja y en la esquina de las referidas calles se encuentra el Sindicato de Trabajadores de la Educación. Este edificio fue construido en el año de 1910.

Imagen 29. Fachada exterior de los numerosos balcones que dan luz y ventilación a la escuela



En la misma población de Coatepec se encuentra la majestuosa escuela Cantonal Benito Juárez, construida en el año de 1890; fundada por Laurencio Polanco, quien fuera primero alumno, maestro y director de dicha escuela. La escuela cantonal se encuentra ahora en la esquina de la plaza principal. Cuando se proyectó, se encontraba casi a las afueras de la población.

Imagen 30. Fachada principal de la escuela cantonal Benito Juárez



Imagen 31. Uno de los espacios arbolados que sirven de paisaje a los estudiantes



En esta escuela primaria que data de fines del siglo XIX se empiezan a aplicar los métodos pedagógicos más avanzados de la época; respeta las recomendaciones del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, por lo que tiene un patio central al que dan las aulas; sus jardines son amplios y ventilados.

La escuela ha sufrido algunos recortes en la extensión de sus terrenos. Por ejemplo, hoy día la parte posterior se ha transformado en un mercado.

Imagen 32. El patio central de la escuela es amplio y permite a los educandos el gozo de sus juegos





*Xalapa*

*Escuela Enrique C. Rébsamen*

**Imagen 33. Fachada principal**



En 1887 comenzó sus labores como Escuela Normal Veracruzana y Escuela Práctica Anexa. En la actualidad sólo funciona como primaria y se ubica en la calle Zamora, una de las arterias principales del centro histórico xalapeño.

*Jardín de niños Esperanza Osorio*

**Imagen 34. Acceso al jardín de niños**



Los módulos de plástico, diseñados por el arquitecto Juan José Díaz Infante, son utilizados en Xalapa para la ampliación del Jardín de niños Esperanza Osorio. Originalmente se diseñaron como casa habitación unifamiliar, pero éstos se han utilizado hasta en módulos habitacionales-hoteleros en la sierra de San Pedro Mártir en Baja California Norte, en las instalaciones con que cuenta la UNAM para el observatorio nacional.

Imagen 35. Al fondo a la izquierda se advierte otra vista de la escuela de párvulos



Imagen 36. Vista actual del jardín de niños con los patios abiertos a la luz natural



### *Preparatoria Juárez*

Imagen 37. Fachada del Colegio Preparatorio sobre la calle Juárez



*Universidad Veracruzana en Xalapa*

Imágenes 38 y 39. Segunda sede de la Escuela Normal Veracruzana. Hoy es la Escuela de Informática y la Facultad de Economía de la uv



Imagen 40. Fotografía antigua de la Escuela Normal Veracruzana en la actual sede de la Facultad de Economía



Imagen 41. Patio central de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, en el sitio que actualmente ocupa



*Tercera sede de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
Enrique C. Rébsamen*

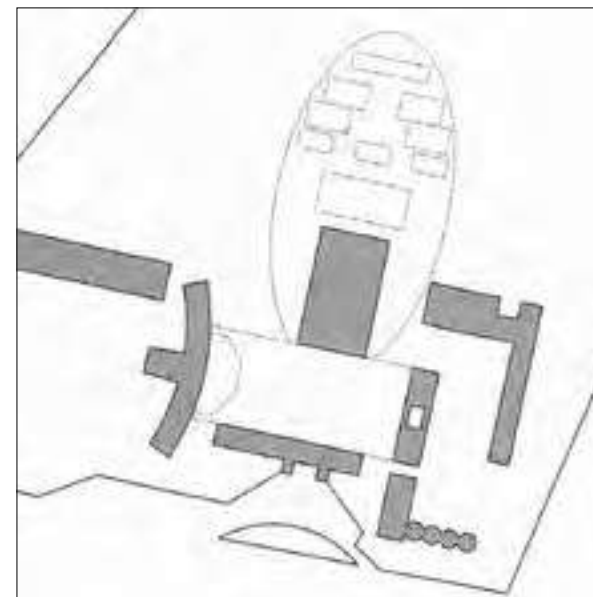
**Imagen 42. Corredores de la Escuela Normal Veracruzana con  
la fachada del auditorio**



**Imagen 43. Jardín de niños de la Escuela Normal Veracruzana, aquí es donde  
realizan sus prácticas los futuros maestros**



**Imagen 44. Planta arquitectónica de la Escuela Normal, donde se aprecia el  
auditorio, el Jardín de niños y el acceso principal en la parte inferior**



**Imagen 45. Otra estampa de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
Enrique C. Rébsamen, en Xalapa**



## Conclusiones

Hacia el final del siglo XIX, la educación y sus edificaciones tuvieron grandes modificaciones. Durante el Congreso Higiénico Pedagógico en 1882, donde se reunieron pedagogos, médicos y teóricos de la educación, se dieron los lineamientos para el acomodo del mobiliario, la construcción de los edificios, los materiales que debían ser usados en las construcciones, las dimensiones de las aulas, el terreno y la construcción, así como la iluminación, la ventilación, la cantidad contemplada de metros cuadrados por alumno, los patios de juego y hasta el número de muebles sanitarios necesarios en la edificación. También se impartieron nuevas materias, como gimnasia, historia y geografía y se vio la necesidad de incrementar tanto los conocimientos del alumnado como el desarrollo de un rendimiento óptimo en el aspecto físico.

En los ejemplos donde tuvimos oportunidad de realizar el registro fotográfico, notamos claramente que los edificios construidos para la educación, en el estado de Veracruz, aplican las normas sugeridas hacia finales del siglo XIX, convertidas en leyes por el estado en el siglo XX. También notamos claramente los grandes patios, la iluminación profusa y la ventilación correcta. No olvidemos que estos edificios están destinados para instituciones oficiales, ya que anteriormente solo algunas de las escuelas privadas contemplaban estos aspectos; según nos cuenta Luz Elena Galván Lafarga en varios de sus artículos y conferencias, anteriormente la educación se impartía en casas adaptadas, en exconventos, en carpas y circos, con lo que la educación se hacía difícil e incompleta, el alumno estaba en grandes salas y se enseñaba no según su edad y capacidad, sino según el avance obtenido y sujeto a la disponibilidad del maestro.

Con la llegada de la modernidad, se contemplan mayor número de aulas pero más chicas, un espacio para la dirección y administración, conserje, guardaropa, patios y áreas para la recreación; se soli-

citaba que las escuelas se construyeran en terrenos suburbanos y con dimensiones mayores a las del edificio para tener por lo menos tres metros cuadrados por alumno.

Es de admirar el esfuerzo que ha realizado la Secretaría de Educación de Veracruz, y todas sus dependencias, para que las edificaciones dedicadas a la formación intelectual y física en el estado cuenten con edificaciones modernas y funcionales con el fin de que nuestros estudiantes puedan tener la educación que el país necesita.

## Bibliografía

- Arañó, Axel (ed.) (2011). *Arquitectura Escolar. SEP 90 Años*, México: CONACULTA-SEP.
- Escalante Fernández, Carlos y Antonio Padilla Arroyo (1998). *La ardua tarea de educar en el siglo XIX*, Estado de México: ISCEEM, 1998.
- Galván Lafarga, Luz Elena (2000). "A Brief History of Education in Mexico", en *Education, Reality and in Mexico. History Reality and Challenges*, México: México Desconocido, pp. 27-55.
- (2002). *Diccionario de Historia de la Educación. Libro electrónico*, versión multimedia, México: CONACYT-CIESAS-DGSCA/UNAM.
- (2004). "La educación mexicana en el siglo XIX: 1821-1921", en Olga Lucía Zuluaga y Gabriela Ossenbach (comps.), *Génesis y Desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos*, Antioquia: Colciencias-Universidad de Antioquia/Universidad de los Andes/Universidad del Valle, pp. 385-412.
- (2009a). "Educación durante el cardenismo", en *Lázaro Cárdenas: Modelo y legado*, t. III, México: INEHRM, pp.163-182.
- (2009b). "La educación pública en México. Historia de un largo proceso, 1821-1960", en *Memoria del primer Congreso Internacio-*

- nal de Educación*, México: Consejo Puebla de Lectura, pp. 25-35.
- y Elisa Estrada Hernández (coords.) (2010). *Escuela Normal para Profesores. A 100 años de la inauguración de su edificio*, Colección Mayor, Toluca: Gobierno del Estado de México.
- (2011). “Antecedentes de la Arquitectura Escolar, 1821-1921”, en Axel Arañó (ed.), *Arquitectura Escolar. SEP 90 Años*, México: CONACULTA-SEP, pp. 26-36.
- Meneses Morales, Ernesto (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México: Porrúa.
- Terrazas, Jaime (2010). “Un grandioso edificio con historia: la Escuela Normal para Profesores de Toluca”, en Luz Elena Galván (coord.), *Escuela Normal para Profesores. A 100 años de la inauguración de su edificio*, Toluca: Colección Mayor, Gobierno del Estado de México, pp. 263-281.

### *Fotografías*

Fotografías originales del autor, arquitecto Jaime F. Terrazas y De Allende.

### *Reprografías de las obras*

- Arañó, Axel (ed.) (2011). *Arquitectura Escolar. SEP 90 Años*, México: CONACULTA/SEP.
- Galván Lafarga, Luz Elena y Elisa Estrada Hernández (coords.), (2010). *Escuela Normal para Profesores. A 100 años de la inauguración de su edificio*, Colección Mayor, Toluca: Gobierno del Estado de México.

UNA TRANSMISIÓN DE SABERES. LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA Y  
GEOGRAFÍA DE JOSÉ MARÍA ROA BÁRCENA<sup>1</sup>

*Blanca García Gutiérrez*<sup>2</sup>

*El educando a cuyas manos vaya este Catecismo (de Historia), cobrará tal vez la afición de la materia que trata, y el breve resumen de los sucesos que bosquejo de los principales sucesos ocurridos en México, les servirá de preparación al estudio formal de nuestra historia.*

ROA BÁRCENA (1862).

*Introducción*

José María Roa Bárcena (1827-1908) fue un personaje muy importante para la historia nacional del siglo XIX, pues destacó como literato, periodista, político y formador educativo. Si bien México durante la etapa de formación nacional a lo largo de gran parte del siglo XIX transitó por un sinnúmero de vaivenes políticos y de diferencias de opinión y proceder político al interior de los órganos de poder del Estado. Fue, a la vez, una etapa muy significativa en la que autores como nuestro personaje en estudio, el veracruzano Roa Bárcena, expresó en diferentes espacios de opinión —por ejemplo, en la prensa—, su ideal de nación; a la vez adquirió un compromiso como historiador y autor de libros escolares para la instrucción primaria.

<sup>1</sup> Una parte de este artículo fue presentado en el X Congreso Mexicano de Investigación Educativa, en 2009.

<sup>2</sup> Profesora-investigadora de la UAM-I.

El objetivo de este trabajo es reconstruir la biografía intelectual de José María Roa Bárcena en las diferentes facetas de su actuación, principalmente como formador educativo, actividad que desempeñó a partir de la segunda mitad del siglo XIX. El conocimiento de su semblanza nos permite introducirnos en un mundo de realidad e imaginario, político y social mostrado a través de su vida (Dosse, 2007: 21). De esta manera distinguiremos la contribución cultural que Roa Bárcena legó a México durante el último tercio del siglo XIX. Su aportación como escritor destacado de la literatura romántica de la época<sup>3</sup> ha sido apreciada hasta la actualidad, mientras que su faceta de historiador y escritor de libros escolares (geografía e historia) no ha sido valorada en la misma proporción, lo cual demerita la comprensión de la biografía de este poeta que vivió parte de su juventud en la hermosa ciudad de Xalapa, Veracruz.

### *Escritor y periodista*

José María Roa Bárcena nació el 3 de septiembre de 1827 en Xalapa, Veracruz, tuvo una educación no formal “bajo una severa vigilancia de sus padres” (Agüeros, 1880, en Hays, 1949: 45), tanto en los principios de la doctrina católica, como en el campo de las letras y las humanidades.<sup>4</sup> Fue hijo de José María Roa, político y comerciante importante de la región (Hays, 1949: 45)<sup>5</sup> y de Concepción Bárcena y

<sup>3</sup> “Producción literaria e histórica”, en *Obras* de J. Ma. Roa Bárcena, Imprenta de V. Agüeros, México, 1897-1906.

<sup>4</sup> Victoriano Agüeros (1857-1911) fue un literato importante del Porfiriato, quien en su libro *Escritores mexicanos contemporáneos*, elaboró biografías de destacados literatos nacionales (y españoles) de la época, por ejemplo, J. Ma. Roa Bárcena, Joaquín García Icazbalzeta, Francisco Pimentel y Anselmo de la Portilla. Véase Victoriano Agüeros (1880). *Escritores mexicanos contemporáneos*. México: Imprenta de Ignacio Escalante.

<sup>5</sup> Personaje que fue un servidor público de la entidad (veracruzana), pues por varios años fue secretario del Ayuntamiento, en diferentes ocasiones jefe de Hacienda y miembro del Departamento de Juntas.

Alonso, quienes dieron a sus hijos José María y Rafael (de profesión abogado) buenas condiciones para adquirir una sólida formación académica gracias a su favorable posición económica (Montes de Oca, 1913: 7 y 8); gracias a ello José María adquirió una educación propia en diversos campos de estudio, sobre autores clásicos (griegos y latinos), derecho canónico y teología. Poseía una capacidad intelectual tal desde su adolescencia (1837-1846) que, en opinión de Vicente Riva Palacio, lo mostró como un poeta compositor de géneros literarios con un estilo fluido, sencillo, elegante y con el adecuado manejo de la lengua española (Riva Palacio, 1996: 299); esta labor le permitió además ejercitarse, a partir de 1841, como escritor y periodista (Riva Palacio, 1996: 297-298); sus primeros trabajos fueron publicados —junto con los de Juan Díaz Covarrubias— en un periódico de Xalapa, formado por ellos mismos. Se dice que también participó en la edición del periódico *El Boletín de Veracruz* (Rico, 1981).<sup>6</sup>

Fue colaborador en una de las publicaciones literarias más importantes del México independiente, *El Museo Mexicano*, editado en la ciudad de México entre 1843 y 1846 por el famoso tipógrafo Ignacio Cumplido, publicación que incluía historias cortas, cuentos, sonetos, entre otros, de algunos escritores mexicanos quienes, igual que Roa Bárcena, dieron a conocer su trabajo literario y divulgaron además los textos literarios y artísticos (a través de traducciones breves) de escritores y músicos europeos; por ejemplo, *El Museo Mexicano* pretendía establecer un puente de comunicación cultural sobre las novedades literarias, tecnológicas y artísticas provenientes de Europa y su difusión en México.

<sup>6</sup> Véase en detalle la trayectoria literaria y de investigación histórica de Roa Bárcena en esta tesis de licenciatura de Historia.





Retrato autografiado del autor del *Catesismo elemental de la historia de México*, cuando tenía 30 años. Fuente: *Obras poéticas de don José María Roa Bárcena* (1913), Biblioteca Ernesto de la Torre del Instituto Mora.

También fue escritor de otras destacadas publicaciones literarias y de interés artístico e histórico del país, en las que escribían los jóvenes literatos de la época; tal fue el caso de *El Álbum mexicano* (1849), texto editado por Ignacio Cumplido; por la diversidad temática, esta obra pretendía ilustrar y recrear la lectura de sus suscriptores, pues lo mismo había artículos referentes a biografías de pensadores europeos, destacados monarcas, músicos, artistas, filósofos, etc., sonetos dedicados a la madre y esposa, como también consejos prácticos a las mujeres para un buen desempeño de las labores domésticas.

Roa Bárcena escribió varias poesías y pequeñas narraciones en *El Espectador de México* (1851-1852), revista editada en el taller del español Rafael Rafael, quién competía en importancia con las realizadas en la imprenta de Cumplido, publicación que resultó de suma importancia para diferentes géneros literarios, pues incorporó temas controversiales de la época que otras revistas en general no contemplaban, ya que introdujo contenidos religiosos (alusivos a la Biblia), sonetos religiosos, historias de viajeros (a Estados Unidos), polémicas políticas europeas respecto al desempeño de la Iglesia católica frente a las Iglesias protestantes en Europa y América.

Seguramente fue a partir de esta publicación que Roa Bárcena –junto con otros autores poco citados por la historiografía de México como Agustín Franco y Joaquín Pesado–, se convirtió en un escritor reconocido. Francisco Sosa, en la biografía que hizo sobre este personaje, aludía que fue un distinguido caballero, excelente poeta y escritor; cualidades que le fueron reconocidas, pues en 1875 ingresó a la Academia Mexicana de la Lengua (Revilla, 1909: 5).

Su estilo literario, caracterizado principalmente dentro la corriente del romanticismo, le permitió interactuar con otros autores contemporáneos que dedicaron sus obras a temas muy diversos: novela, poesía, leyendas e historias cortas; todos ellos –como los veracruzanos Manuel Carpio, Manuel Eduardo de Gorostiza y José Sebastián Segura; de Puebla, José Joaquín Pesado, Alejandro Arango y Escandón; y del Distrito Federal, Manuel Payno– formaron parte de una generación de dramaturgos románticos que caracterizó a México desde mediados del siglo XIX (Jiménez, 1989: 98-102).

Los hermanos Roa Bárcena, Rafael (1832-1863) y José María tuvieron además múltiples aportaciones al campo jurídico, humanista, periodístico y educativo. El primero, también nacido en Xalapa, Veracruz, fue un jurista destacado (matriculado en 1859 en el Ilustre y Nacional Colegio de Abogados), quien escribió varios textos que contribuyeron al conocimiento de la historia jurídica y eclesiástica de México. Fue autor de diversos e importantes manuales jurídicos

publicados entre 1859-1862, con varias ediciones aún después de su muerte; estos textos que fueron muy útiles para las escuelas de jurisprudencia. Me refiero al *Manual razonado de práctica civil forense mexicano* (1860), *Manual razonado del litigante mexicano y del estudiante de derecho* (1862), *Manual razonado de práctica criminal y médico-legal forense mexicana* (1860), *Manual de testamentos y juicios testamentarios* (1861) y *Manual teórico-práctico razonado de Derecho canónico mexicano* (1862) (Roa Bárcena, Soberanes, 1991: xvii). Estos libros fueron escritos en un estilo claro y conciso, y contribuyeron a una mejor comprensión del Derecho y del sistema jurídico mexicano, razón por la cual muchos de estos manuales fueron dirigidos para la enseñanza de los alumnos de derecho en el país (Roa Bárcena, Soberanes, 1991: xviii).

En síntesis, Rafael y José María pertenecieron a una familia culta; se dedicaron, lo mismo a la literatura (poesía, novelas y composiciones diversas), como a la educación en diferentes disciplinas de estudio. Rafael, principalmente abocado a la jurisprudencia mexicana<sup>7</sup> y José María a las disciplinas esenciales del saber humano, la historia y la geografía; sus textos escolares fueron escritos con la convicción de que fuesen un material de apoyo para la instrucción escolar. Fue así como dicha cultura impresa, como diría Chartier, contribuyó a crear un público lector que pudo conocer a través de estas obras escolares el conocimiento esencial que el país requería, es decir, descubrir el territorio (y sus recursos naturales), la historia y algunos fundamentos legales en los que se sustentaba el régimen jurídico del México independiente.

Hacia 1853 José Ma. Roa Bárcena se trasladó a la ciudad de México, lugar en el que adquirió una importante presencia periodística, ya que se convirtió en un colaborador activo (principalmente en el campo li-

7 Por razones familiares Rafael Roa Bárcena regresó en 1863 a Xalapa, luego a Veracruz, lugar en donde abrió un despacho jurídico, llegando a ocupar el cargo de juez de primera instancia de lo civil y de comercio. En el puerto de Veracruz adquirió la enfermedad del vómito negro, muriendo a la corta edad de treinta años, el 23 de julio de 1863, Soberanes, 1991, p. xvi.

terario) del periódico *El Universal* editado por el tipógrafo catalán Rafael Rafael, entre 1848 y 1855, a favor del ideario político conservador, que compartió dicho autor. Los artículos editoriales expusieron temas de interés público nacional alusivos a la discusión política (forma de gobierno), situación económica y deuda pública, así como a promover el apoyo gubernamental a favor de la instrucción pública, exhortando además a sus lectores a interesarse en lecturas de textos religiosos, literarios, obras históricas, etc. La ley de imprenta vigente no exigía la firma de los articulistas, lo que hace suponer que el conjunto de colaboradores (políticos, periodistas, religiosos, etc.) contribuyeron en la escritura de los múltiples artículos de análisis políticos apoyando el establecimiento de un gobierno fuerte y sustentado por los sectores más representativos de la sociedad mexicana, es decir los propietarios, industriales, políticos, artistas, educadores. Esta idea fue de vital importancia para Roa Bárcena, ya que como consecuencia de la pérdida de parte del territorio nacional frente a la guerra con los Estados Unidos en 1847, (Rico, 1981: 18)<sup>8</sup> afianzó aún más la idea de este periodista xalapeño de buscar una forma de gobierno alterno favorable para la unidad y seguridad política nacional, cuya salida para él sería la monarquía constitucional que representaría el gobierno de Maximiliano de Habsburgo, en 1864, administración que además traería a los mexicanos la conveniencia de mantener un gobierno católico, base del vínculo que uniría a los mexicanos durante los años de inestabilidad e incertidumbre gubernamental por los que pasaba el país; preocupaciones políticas que volvería a exponer de manera más clara en la década de los años sesenta con la creación del periódico *La Sociedad* (1855-1867), diario que estuvo bajo su dirección durante el gobierno del Segundo Imperio Mexicano.<sup>9</sup> Durante este gobierno formó parte

8 En *Poesías Líricas* (1847) se insertó el poema "A Veracruz durante el bombardeo de los norteamericanos", en Rico, 1981.

9 Roa Bárcena rápidamente se percató de las dificultades político-militares que ocasionó el proceder del monarca frente a los intereses de los imperialistas y del clero, razón por la cual se retiró de la edición del diario.

de la Academia Imperial de ciencias y literatura de la capital de México, participando en la segunda clase de conocimiento: filosofía, historia y ciencias anexas, cuyo mérito académico lo compartió con Luis G. Cuevas, Francisco Pimentel y José María Lacunza (*Diario del Imperio*, 10 de abril de 1865: 340-341).

De igual manera fue significativa la participación de Roa Bárcena en el periódico religioso *La Cruz*, entre 1856 y 1858, dedicado a la defensa del credo católico y al papel preponderante que tenía la Iglesia como institución formadora de la moral cristiana en el mundo occidental. La Iglesia vivía una situación difícil frente a la presencia cada vez más segura del predominio del Estado laico, tanto en Europa como en América Latina. El periódico *La Cruz*, en siete volúmenes, se encuentra presente la pluma de Roa Bárcena con poesías largas y breves, artículos apologéticos e históricos, novelas y cuentos originales, sátiras y controversias; trabajo fecundo e ingenioso de este joven escritor que tuvo una buena acogida por el público lector (Montes de Oca, 1913: 7).

En este ambiente político-periodístico se identificó Roa Bárcena, con el ideario político de los conservadores que en 1863, a través de la Junta de Notables, habían determinado apoyar el establecimiento de una Monarquía moderada con un príncipe católico, Maximiliano de Habsburgo (*Periódico oficial del Imperio Mexicano*, 28 de julio de 1863: 1); sin embargo, el gobierno imperial establecido entre 1864 y 1867 fue objeto de múltiples desavenencias entre la clase política, pues para algunos sus ideas políticas eran demasiado liberales, y otros creyeron que su administración no se identificaba con las bases del credo político de los católicos del país; a pesar de que Roa Bárcena participó en la Junta Superior de Gobierno (con el núm. 163), representando al Departamento de Veracruz, tiempo después decidió no apoyar tales pugnas partidistas entre liberales y monarquistas, que llegaron a ser radicales, lo cual perjudicaba a muchos personajes que criticaban el proceder político de liberales puristas, o de los defensores del efímero gobierno del emperador Maximiliano de

Habsburgo. Dicha actuación, al triunfo liberal en 1867, dio por consecuencia que Roa Bárcena estuviese en prisión durante dos años (Montes de Oca, 1913: 99-100).

Ante el nuevo panorama político nacional, Roa Bárcena se retiró a la vida privada, se dedicó a la carrera mercantil, se daba tiempo para escribir algún verso, o una prosa, un interés compartido con otro poeta veracruzano, José Joaquín Pesado, de quién Roa Bárcena escribió su biografía. José Joaquín Pesado fue un político que tuvo un desempeño muy significativo en 1854 al decretarse durante el gobierno de Santa Anna la reinstalación de la Universidad de México; catedrático autor de un importante discurso, como profesor de filosofía de este recinto educativo, aludió al sentido que debía tener la enseñanza de las ciencias y las humanidades, cuyo rumbo perdió la universidad como objetivo formativo, al ser suprimida en 1855 por el nuevo gobierno liberal (Revolución de Ayutla), pues las nuevas ideas vinieron a separar “más y más a la religión de la enseñanza pública, hasta tocar en la práctica el extremo de tener a aquélla por incompatible con la ciencia” (Roa, 1962: 81-85). Así, y a pesar del ambiente hostil que se creaba alrededor de la política al restablecerse la República, a partir de 1867 el país vio crecer una importante generación de hombres de Letras de diferentes filiaciones políticas pertenecientes algunos a la corriente del romanticismo y otros del modernismo literario, quienes estuvieron dedicados al cultivo de la poesía, el cuento y a las narraciones costumbristas. Ahora sería a través de la revista literaria-cultural *El Renacimiento*, cuya idea original fue dada por el liberal Ignacio Manuel Altamirano; este fue el espacio donde, hacia 1894, José Ma. Roa Bárcena, el obispo por San Luis Potosí, Ignacio Montes de Oca; Victoriano Agüeros; Antonio García Cubas; Guillermo Prieto y Justo Sierra, entre otros, colaboraron ya fuese con producciones literarias, teatrales, biografías y temas históricos, con la finalidad de fortalecer y difundir la cultura mexicana (*El Renacimiento*, 2006: xv-xvi). Fue además el tiempo en que algunos escritores como Roa Bárcena contribuyeron a mejorar

la instrucción pública a través de la elaboración de libros escolares de diferentes asignaturas de estudio.

#### *Autor de textos escolares*

La construcción de la nación mexicana no fue un fenómeno lineal, ya que a raíz de la emancipación política en 1821 se dio, como bien sabemos, la ruptura del vínculo político con la corona española, creándose en su lugar una nueva *imagen* de sociedad política sustentada en nuevas ideas, valores y prácticas políticas propias de la modernidad liberal. Finalmente, la imagen de “nación homogénea” comenzó a configurarse hacia finales del siglo xix y principios del xx, cuando las diferencias que impedían la integración política y social fueron borradas por la vía institucional con la creación (formal y ficticia) de una concepción de nación apoyada en el entendido (difundida por los liberales) de que existía un único “espíritu nacional” que comprendía la integración del conjunto de la población, sujeta a un mismo gobierno y habitando un mismo territorio (Quijada, 1994: 33-34).

En ese contexto político de transición de la terminación de la vida colonial hacia la configuración y construcción política del México independiente se formó una generación de mexicanos que fueron testigos de múltiples revoluciones políticas y sociales suscitadas a lo largo del siglo xix: la guerra de independencia; los múltiples pronunciamientos militares a favor o en contra del régimen federalista o centralista, problemática que continuó con la guerra civil, entre 1857-1860. De igual manera, las lamentables consecuencias que dejaron las diferentes intervenciones extranjeras fueron decisivas para el fortalecimiento del sentimiento nacionalista, entre las más importantes la contienda militar enfrentada con los Estados Unidos, en 1847, así como las consecuencias políticas que ocasionó el establecimiento del Segundo Imperio con Maximiliano de Habsburgo, en

1864. Circunstancias en las que Roa Bárcena, al igual que otros políticos e intelectuales de la época como Manuel Payno y Guillermo Prieto, a través de sus textos de historia, plantearon la visión que de México se tenía sobre la transición y recomposición del modelo político liberal ideado durante la República restaurada y el Porfiriato, hacia finales del siglo xix (Florescano, 1997: 432-438). Estos acontecimientos en su conjunto quedaron en la memoria de políticos, diplomáticos, escritores y maestros de escuelas, quienes ayudaron a forjar las muy diversas visiones que de la historia nacional tuvieron los autores de los libros de texto de historia de México, escritos para la enseñanza primaria.

#### *La enseñanza de la historia y la propuesta pedagógica. Una alternativa de aprendizaje*

Los textos de historia de México de los escritores mexicanos más destacados –Roa Bárcena, Manuel Payno, Antonio García Cubas, Guillermo Prieto y Justo Sierra– fueron editados a partir de la segunda mitad del siglo xix; años en que los autores de estos libros presentaron a la población estudiantil una visión de conjunto sobre los principales sucesos políticos y económicos del país en su devenir histórico. También fue un periodo en el que la historia se convirtió en una herramienta de combate político por parte de las diferentes fuerzas políticas que se disputaron el poder político del país, pretendiendo cada una de ellas (la liberal y conservadora, y posteriormente la porfirista) justificar a través de los textos históricos las razones de su lucha partidista, como también enaltecer su acción frente al triunfo alcanzado de su bandera política.

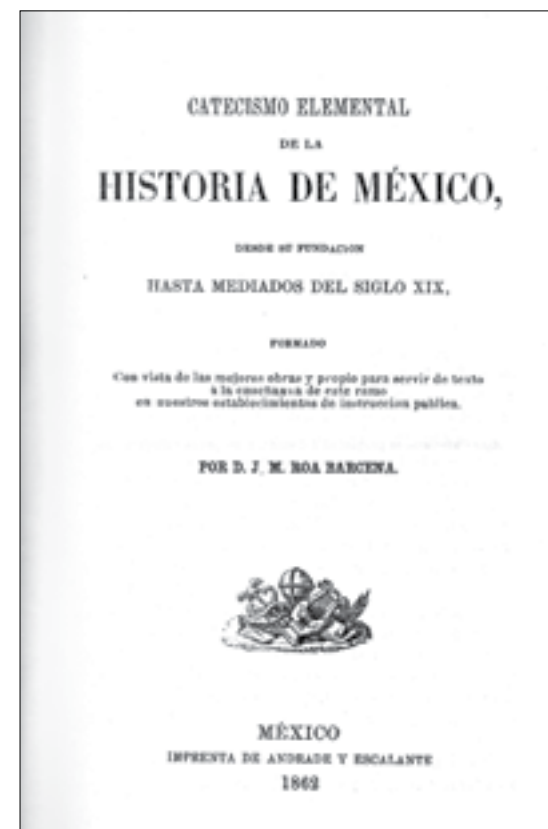
El texto de historia de México de José Ma. Roa Bárcena denominado *Catecismo elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo xix* es una obra cuya organización temática abarca tres grandes épocas: la primera parte estudia la etapa an-

terior a la conquista española, o sea, las culturas indígenas; la segunda relata el periodo de dominación española, desde el siglo xvi hasta principios del xix, y concluye con el triunfo de la independencia política, en 1821; la tercera etapa inicia con el surgimiento del México independiente, y termina con la política nacional hacia mediados del siglo xix.

Los cortes históricos de estas etapas parten del criterio pedagógico encaminado a que los niños pudieran distinguir los cambios producidos en cada una de las fases históricas respecto al sistema o forma de gobierno, sus principales gobernantes y los acontecimientos más relevantes de cada periodo histórico; dicho cuadro político pretendía facilitar la explicación del conjunto de hechos que se fueron suscitando por orden de aparición, mismos que han conformado la historia nacional; es decir, partir de un pasado distante hasta la comprensión de su presente; en ello Roa Bárcena coincide con sus contemporáneos Manuel Payno, Guillermo Prieto, Antonio García Cubas y Justo Sierra al expresar en sus libros de texto de historia la importancia que tiene la enseñanza de esta disciplina, y en cuyo propósito en general coinciden todos ellos: su objetivo de estudio está orientado a “relatar los acontecimientos que sucedieron en la historia nacional, sin divagar en cosas vanas o innecesarias”, para así poder enseñar aquello que había sucedido en la historia del hombre, y por ende en su país.

La estructura del texto de Roa Bárcena se apoya en el método de preguntas y respuestas, y obedece a una selección previa de contenidos sobre cada etapa histórica de nuestro país. En la parte correspondiente al México antiguo, el autor destaca la llegada de los primeros pobladores en territorio americano, punto en el que a pesar de las controversias de parecer entre diversas opiniones, se apoya en la interpretación del historiador novohispano Francisco Javier Clavijero: “los americanos descienden de diversas familias, dispersas, [los que] no traen su origen de pueblo alguno de los que existen actualmente en el Antiguo Mundo” (Roa, 1986: 14). Pobladores que a pesar de manejar la idolatría levantaban “multitud de templos, algunos de

ellos magníficos, y cuyas ruinas aún se conservan en parte”, y quienes *a pesar* de manejar ritos supersticiosos, reconocía el autor, no intervenían en acción alguna contraria a la honestidad que siempre los caracterizó (Roa, 1986: 19).



Frontispicio del *Catecismo elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo xix*.

Según Roa Bárcena fueron sociedades que manifestaron pruebas de civilización con los adelantos que tuvieron en la agricultura y en las artes, avances que se pueden constatar con las grandes construcciones que hicieron a lo largo del territorio, desde el norte del país (ruinas

de Casas Grandes, en Chihuahua), hasta Centroamérica (con los elegantes palacios del florecimiento maya); lugares que llenaron de admiración semejante a la que tuvieron los viajeros que habían visitado los extraordinarios templos del antiguo Egipto (Roa, 1986: 21).

Dicha forma de vida cambió para la población indígena al darse la conquista española, en 1521. Entre las nuevas imposiciones culturales que recibieron los nativos americanos estuvo la enseñanza del culto católico a través de la labor evangelizadora de los misioneros “a lo largo de todo el país”, los que al pasar de los años lograron hacer “desde entonces, la religión” de todos los mexicanos, la católica (Roa, 1986: 20). De igual manera, durante el periodo colonial, la Iglesia sirvió de auxilio a las necesidades político-económicas de los gobernantes en Nueva España, es decir, de sus virreyes, ya que en momentos de crisis económica, la Iglesia (en palabras del historiador oaxaqueño Carlos María de Bustamante) apoyó “como lluvia copiosa y benéfica” a través de los recursos provenientes de capellanías y obras pías (como banco de avío) al florecimiento de la agricultura en el país (Roa, 1986: 130).

Roa Bárcena vivió los grandes momentos decisivos de la etapa del México independiente, Veracruz fue un escenario importante para las diversas movilizaciones locales (Xalapa, Orizaba, Córdoba) durante la lucha insurgente a favor de la Independencia, como también el lugar donde se dio el levantamiento militar del general Antonio López de Santa Anna (Plan de Casa Mata) contra el gobierno del Primer Imperio de Agustín de Iturbide (1823). Impactante fue también para los mexicanos en general, las incursiones que hizo el ejército norteamericano (en un segundo frente) de los generales Zachary Taylor y Winfield Scott por Veracruz y Puebla en 1847, rumbo a la toma de la capital de México. Los acontecimientos fueron recopilados por Roa Bárcena años después en su faceta de historiador, periodista y autor de libros escolares.

En *Recuerdos de la invasión norteamericana (1846-1848) por un joven de entonces*, Roa Bárcena ofrece una explicación muy puntual

sobre los distintos lugares en los que se dio la confrontación bélica, las estrategias militares de ambos ejércitos, así como las acciones y conflictos gubernamentales que experimentó el país desde la etapa previa a la declaración de guerra, 1846, hasta el triunfo de la invasión norteamericana, en 1848. Suceso en el que Ignacio Mora y Villamil, Ministro de Guerra, reconocía cómo la lucha había ocasionado “un derramamiento de sangre entre las primeras repúblicas del continente americano”, calificando tal disputa suscitada en pueblos que tenían “relaciones e intereses” en común con el término “desnaturalizada” (Roa, 1947, vol. 2: 313). De ello Roa Bárcena destaca además la heroicidad del ejército mexicano en el norte del país frente a la sangrienta ofensiva que tuvieron con las tropas americanas comandadas por el general Taylor en la batalla de la Angostura (Saltillo), en febrero de 1847; combate en el que “nuestros soldados no habían tomado alimento y sus fuerzas estaban agotadas”, la acción les mereció la admiración y elogio de sus jefes militares. En esta situación difícil el general Santa Anna no admitió las propuestas provisionales de Taylor para establecer un armisticio, optando por la retirada de su ejército a San Luis Potosí (para recibir refuerzos); marcha en la que “se tuvo que luchar con el hambre, la sed, el frío y la disentería” (Roa, 1986: 261-262).

La lucha concluyó el 27 de agosto de 1847, con la formación de la Comisión mexicana encargada de realizar las negociaciones de paz con los Estados Unidos; en ella destacaron personajes comprometidos con el interés nacional: el general José Joaquín Herrera y los licenciados Miguel Atristáin, y José Bernardo Couto. Recayó el peso de los principales acuerdos en la labor que desempeñaría el jurisperito veracruzano Couto, “hombre de profundo saber y de clara inteligencia cuanto era precisa, fácil y elocuente su palabra”, quien al aceptar su nombramiento dijo que ante “desgraciada situación en la que se haya la República, ningún mexicano puede negarse a prestar los servicios que por la autoridad pública se le exijan” (Roa, 1947, vol. 2: 318); dicho pacto terminó con

la firma del Tratado de paz, amistad y límites firmado en la ciudad de Guadalupe Hidalgo, Querétaro; fue aprobado y ratificado por los Estados Unidos el 30 de mayo de 1848, con lo que tuvo por consecuencia el retiro de las fuerzas enemigas del territorio mexicano. Quedaron cedidos a la Unión Americana, además de Texas, la Alta California, Nuevo México y parte considerable de Chihuahua, Coahuila y Tamaulipas (Roa, 1968: 274).

En síntesis, los acuerdos y negociaciones realizados con el comisionado americano, Mr. Trist, significaron profundos esfuerzos por parte de estos ilustres mexicanos (incluyendo a Luis G. Cuevas) para que el tratado de paz quedase de la mejor forma posible para la defensa de la soberanía y nacionalidad mexicana. Algunos de los representantes como Couto y Cuevas eran simpatizantes de la causa conservadora, lo que mostró a muchos políticos mexicanos de la época la respetabilidad del trabajo diplomáticos que dichos individuos realizaron a favor de su patria. Acontecimiento con el que concluye el libro escolar de historia de Roa Bárcena.

Por lo tanto, el periodo de la posguerra de 1848 fue muy difícil para el país, pues la crisis gubernamental y moral que vivió México durante la segunda mitad del siglo XIX fue decisiva en los cambios que el país experimentó, problemática que se sumó a las consecuencias ocasionadas por la guerra de Reforma, en la que Roa Bárcena apoyó la disposición gubernamental del general Félix Zuloaga, en 1858, de devolver a la Iglesia las propiedades que se habían adjudicado a los particulares (fincas urbanas), resultado de la ley de desamortización de los bienes eclesiásticos (*La Cruz*, t. VII, 1858: 507-512); postura que se ratificaría durante la administración de Maximiliano en la que nuestro autor se consideró un defensor de la moral católica que debería de mantener dicho gobierno (*La Cruz*, t. VII, 1855: 507), como de los intereses del clero mexicano. Su postura polémica puede entenderse, ya que el perfil cultural que tenía este historiador y autor de textos escolares fue muy vasto y enriquecedor. En su producción histórica y literaria se ve reflejada su percepción

modernizadora del mundo y, a la vez, defensora del papel preponderante de la Iglesia en la sociedad mexicana.

Fue en definitiva este escritor veracruzano un amante de las letras, lo que le permitió analizar la estrecha relación existente entre la literatura y la historia; campos de conocimiento que a través de la lectura de los libros escolares seguramente facilitaron la enseñanza de la historia a muchos profesores de escuelas elementales, haciendo de la misma un relato ameno para los niños en el espacio escolar.

Esta correlación nos motiva a avanzar en dicho análisis; al respecto, hasta donde sabemos, los prefacios de varios textos de autores de historia, como es el caso de Roa Bárcena, Guillermo Prieto y Justo Sierra, no hacen alusión a la interrelación existente entre dichas disciplinas de estudio, pero seguramente en el salón de clases los maestros debieron encontrar puentes de comunicación entre las diferentes lecciones; esta es una idea que ratificaba Justo Sierra, ya que señalaba que un país que tuviese “grandes pensadores” y “hombres sabios” permitiría el engrandecimiento de la nación, pues su pensamiento servía de ejemplo a los niños para que se interesasen en el estudio de la poesía, la música y las bellas artes (Sierra, 1922: 1).

#### *La geografía: descubriendo el territorio nacional*

El texto de Roa Bárcena, *Catecismo general de Geografía universal*, editado en 1861 fue una obra escolar importante de aprendizaje para la instrucción primaria; publicación que apareció años después del *Catecismo de Geografía Universal para el uso de los establecimientos de instrucción pública en México* de Juan Nepomuceno Almonte, editada por Ignacio Cumplido en 1837, obra pionera en su género. Si bien el texto de Almonte reconocía que en México había que ofrecer a los estudiantes uno que fuese más didáctico a diferencia de los tratados extranjeros de geografía que circulaban en México: el catecismo del abate Gaulthier, y el publicado por Ackerman, dichos ca-

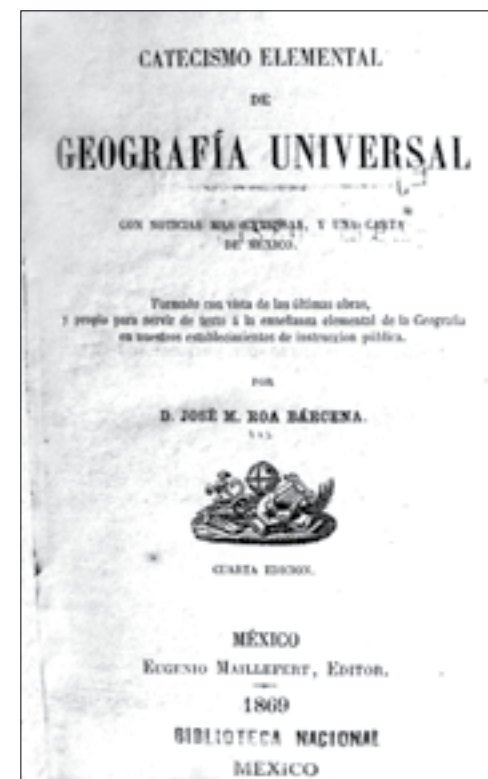
tecismos introducían a los alumnos en el conocimiento de una geografía universal, pero se requerían otros que pusieran más atención al contenido de América (o Nuevo Continente) y que pudieran ser más precisos en la información sobre las riquezas naturales que tenía nuestro país (Almonte, 1837: v y 40). Aspectos en los que ambos autores coincidieron al destacar que las civilizaciones americanas (especialmente México y Perú) con la conquista habían mostrado a los europeos sus avances logrados en la agricultura y en la ciencia, como por ejemplo, la astronomía (Almonte, 1837: 45).

Roa Bárcena ofrecía otro catecismo más accesible “para la variedad y extensión de los conocimientos humanos”, utilizando un método, sencillo y conciso para la enseñanza elemental de las ciencias; aspectos en los que si lo desearan los niños pudieran más adelante ver con mayor profundidad en una carrera universitaria (Roa Bárcena, 1869);<sup>10</sup> este texto, por ende, ofrecía a los estudiantes “las más indispensables nociones sobre las diversas partes de que se compone la geografía y algunas noticias más extensas sobre México”.

Este catecismo estaba dividido en tres partes que abarcaban una explicación sobre la geografía en general, la división que existía en el mundo como globo terráqueo; finalmente, consagraba la tercera parte a la geografía de México, de una manera en la que “casi no se ha impartido hasta hoy a los niños” (Roa Bárcena, 1869: 1). La presentación del texto concluye con las bondades que ofrece a la materia de estudio y a la instrucción de los escolares. Reconoce que no sería el catecismo de geografía de una utilidad adecuada sin contar con “una explicación del maestro”, como tampoco si no estuvieran presentes los contenidos necesarios en forma corta, con un lenguaje claro, y sobre todo, a un “bajo precio”. Este “pequeño libro” ofrecía un conocimiento al alcance de las facultades de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de crear

10 Para este trabajo utilicé la 4a. edición de Eugenio Maillefert, editor, en 1869. Aclaración que hizo el autor desde la primera edición, en 1861 (editado por Andrade y Escalante), y fue reproducida en las subsecuentes ediciones.

en ellos un interés por adentrarse en el estudio de la geografía, cuyo campo de análisis era semejante al tratamiento gradual de aprendizaje utilizado por otras disciplinas afines a ella. Por eso Roa Bárcena concluye con una frase célebre que decía: “Poco es lo que enseñamos; pero también los estudios tienen su infancia” (Roa Bárcena, 1869: 2).



Portada del *Catecismo elemental de geografía universal*, Bilioteca Nacional de México, UNAM.

Concerniente a la geografía de México, Roa Bárcena se apoya en la información proporcionada por el *Catecismo* de Almonte, que a su vez combina los datos geográfico-económicos que recopiló el *Diccionario de Historia y Geografía de México* (a mediados de siglo),



basándose además en el “Cuadro sinóptico” (geográfico-estadístico) que elaboró Miguel Lerdo de Tejada, y el importante *Atlas geográfico, estadístico e histórico de la República Mexicana* de Antonio García Cubas (Roa Bárcena, 1869: 6). Explicación que guarda un mismo sentido de información precisa que da al plantear la geografía física y económica sobre el resto de los demás continentes del mundo, pues al detenerse en México, plantea de manera breve los cambios que hubo en los estados y territorios a raíz de lo establecido por la Constitución de 1857, durante la Intervención y el Segundo Imperio. Planteamiento en el que el autor no da juicio de valor alguno sobre los cambios ocasionados como resultado de la guerra civil suscitada entre liberales y conservadores, así como de las consecuencias de la intervención francesa, respecto a la redistribución geográfica que se dio en el territorio nacional (Roa Bárcena, 1869: 124).

No menos interesante resulta la explicación que ofrece el catecismo de Roa Bárcena respecto a su estado natal, Veracruz, del que destaca la importancia histórica que había tenido el puerto comercial más antiguo del Golfo de México. Plantea con orgullo las ciudades que sobresalen en la entidad, la “risueña” Jalapa, como otras de importancia sin igual: Orizaba, Córdoba y otro destacado puerto situado al norte del estado, Tuxpan. El paisaje estaba rodeado de imponentes montañas, el Pico de Orizaba y el Cofre de Perote y la extensa laguna de Tamiahua. Destacan finalmente las importantes riquezas económicas del lugar: la extracción minera (en Tatatila, Zomelahuacan y Tenepanoya), la agricultura, cuyo sustento fundamental estaba en la producción de la caña de azúcar, el tabaco, el café y la vainilla; algunos de ellos eran productos extraídos desde el periodo colonial, como el tabaco y la vainilla, artículos destinados a la exportación. Con satisfacción concluye sobre el avance tecnológico que había tenido el estado en la creación de fábricas textiles de hilados y tejidos de algodón, y “algunas de las de azúcar y de aguardiente en las haciendas del distrito de Jalapa, están montadas como las mejores del extranjero” (Roa Bárcena, 1869: 136).

Explicaciones en las que seguramente en cada estado de la República, el profesor de instrucción primaria invitaba a los niños a ser viajeros nacionales a través de los contenidos que ofrecía el texto escolar, como también éste contribuía a que los alumnos pudiesen descubrir su propia entidad local, sus riquezas naturales y a saber de una manera más precisa el aprovechamiento económico que cada entidad o región había tenido desde tiempo atrás, cuyo conocimiento seguramente fue complementando con las clases y textos de historia utilizados en el aula escolar.

#### *Algunas reflexiones*

Los libros de texto de historia de México escritos durante el siglo XIX, así como sus respectivos autores nos ofrecen una posibilidad de análisis en diversas dimensiones. Si bien representan una muestra de las diferentes interpretaciones sobre la historia nacional elaborados por escritores de filiaciones políticas distintas: liberales, conservadores y porfiristas, todos ellos coinciden en el compromiso educativo que presentan en sus textos. En ellos los autores enfrentan el reto pedagógico de narrar la historia nacional, cuyo propósito estaba encaminado a formar en los alumnos una idea clara sobre sus raíces históricas, como también el reto de que los niños pudiesen a través de la lectura y aprendizaje de las lecciones de estudio, adquirir una identidad histórica con el país que los vio nacer; objetivo que se logra como bien señala Chartier —entre otras cosas— a través del texto impreso.

De igual manera, la geografía representaba una ciencia importante para incluir en la currícula escolar, ya que el territorio, sus recursos naturales abundantes y diversos, como el conocimiento de sus costas y fronteras, eran factores que sirvieron para entender el impacto que había tenido la naturaleza en los asentamientos de las diferentes culturas que han conformado la historia del país; los textos escolares de Juan Nepomuceno Almonte y el de José Ma. Roa Bárcena participaron en la enseñanza y difusión de la geografía; au-

tores que por distintos caminos contribuyeron además a la creación de sociedades científicas, tal fue el caso de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (1833), la cual entre otras cosas, se dio a la tarea de elaborar una cartografía nacional.

Por lo tanto, el caso de José María Roa Bárcena resulta por demás interesante, pues como ya hemos señalado anteriormente fue un personaje singular, cuya carrera política y académica la realizó entre su tierra natal, Xalapa; y la ciudad de México. Le tocó vivir la transición de una sociedad religiosa a una cultura laica y secular. Sin embargo, el catolicismo ferviente de este xalapeño, muestra no sólo su esquema de vida, basado en la filosofía cristiana, que quedó manifiesto en su labor periodística en el diario capitalino *La Sociedad*, publicación en la que a través de la cultura impresa realiza una interlocución con la comunidad de lectores mexicanos para mostrar su compromiso político hacia el gobierno de Maximiliano de Habsburgo, el cual significaba el camino correcto que México debía seguir para encontrar la estabilidad gubernamental, la legitimación política y el reconocimiento de las potencias extranjeras hacia nuestro país.

Sin embargo, las circunstancias y la guerra política y diplomática que se suscitó con los liberales dieron por resultado el fin del Segundo Imperio, situación que dejó en la desolación y tristeza a Roa Bárcena, quien se abocó a otro campo de su interés, además del político, la educación. Fue a través de la elaboración de los textos de historia y geografía, el *Catecismo elemental de la historia de México* y el *Catecismo general de geografía universal*, en los que nuestro autor dejó plasmada una visión histórica de quienes fueron testigos de la formación de la nación mexicana, como también de su propia perspectiva de la historia; disciplina cuya profesionalización se formó de manera paralela a los acontecimientos político-culturales más sobresalientes de nuestra historia a finales de los siglos XIX y principios del XX. Avanzar en la investigación de esta temática nos permitirá comprender mejor el devenir histórico de México, como

también la formación de la memoria histórica que guardan los libros de texto de primaria en el país.

#### *Fuentes hemerográficas*

*El Espectador de México: revista semanal de religión, ciencias, literatura y bellas artes* (1851-1852), 4 vols., redactores de *El Universal* y los del *Antiguo Observador Católico*, México.

*La Cruz, periódico exclusivamente religioso establecido ex profeso para difundir las doctrinas ortodoxas, y vindicarlas de los errores dominantes* (1855), T. VII, Imprenta de J. M. Andrade y F. Escalante, México.

*Periódico oficial del Imperio Mexicano* (1863) y *Diario del Imperio* (1865). *Índice del Imperio 1865-1867* y facsimilares de todos los números editados. Investigación e índice de Luz María Hernández Sáenz, Archivo General de la Nación, 2012.

#### *Bibliografía*

*El Álbum mexicano. Periódico de literatura y Bellas Artes* (1849). 2 vols., México: Imprenta de Ignacio Cumplido.

Almonte, Juan Nepomuceno (1837). *Catecismo de Geografía Universal para el uso de los establecimientos de instrucción pública en México*, México: Imprenta de Ignacio Cumplido.

Chartier, Roger (1999). *Cultura escrita, literatura e Historia*, México: FCE.

Dosse, François (2007). *El arte de la biografía*, México: Universidad Iberoamericana.

Florescano, Enrique (1997). *Etnia, estado y nación*, México: Aguilar.

García Cubas, Antonio (1890). *Compendio de Historia de México y de su civilización para el uso de los establecimientos de instrucción primaria*, México: Imprenta del Sagrado Corazón de Jesús.

Hays Hammond, John (1949). "José María Roa Bárcena: Mexican writer and Champion of Catholicism", en *The Americas*, a quarterly review of interamerican cultural history, 6 (1), pp.45-55.

Jiménez Rueda, Julio (1989). *Letras mexicanas en el siglo XIX*, col. popular, México: FCE.

Meneses Morales, Ernesto (1983). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, t. I, México: Universidad Iberoamericana.

*Museo Mexicano, o miscelánea pintoresca de amenidades y curiosidades e instructivas*, (1843-1846) 5 vols., México: Imprenta de Ignacio Cumplido.

Payno, Manuel (1876). *Compendio de la historia de México para el uso de establecimientos de instrucción pública de la República Mexicana*. 4ª ed., México: Imprenta de F. Díaz de León.

Prieto, Guillermo (1893). *Lecciones de Historia patria escritas para los alumnos del Colegio Militar*, 4ª ed. México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.

Quijada, Mónica (1994). "¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano del siglo XIX", en François Xavier Guerra y Mónica Quijada (coords.), *Imaginar la nación*, Hamburgo: Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos, pp. 1-26.

Revilla, Manuel G. (1909). *Elogio del historiador y novelista D. José María Roa Bárcena*, México: Imprenta de M. León Sánchez.

Rico Mansard, Fernanda Francisca (1981). *La idea de la historia en Don José Ma. Roa Bárcena*, tesis de licenciatura en Historia, México: UNAM.

Riva Palacio, Vicente (1990). "José María Roa Bárcena", en Vicente Riva Palacio, *Los Ceros. (Galería de contemporáneos)*, ed. facsimilar de 1882, México: Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora/UNAM, Coordinación de Humanidades/Conaculta, pp. 297-312.

Roa Bárcena, José Ma. (1986). *Catecismo elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX, formado con vista de las mejores obras, y propio para servir de texto a la enseñanza*

*de este ramo en nuestros establecimientos de instrucción pública*, ed. facsímil de 1862, México: INBA-SEP-INEHRM.

————— (1869). *Catecismo elemental de Geografía Universal con noticias más extensas y una carta de México. Formado con vista de las últimas obras y propio para servir de texto a la enseñanza elemental de la Geografía en nuestros establecimientos de instrucción pública*, 4a. ed., México: Eugenio Maillefert editor.

————— (1947). *Recuerdos de la invasión norteamericana (1846-1848) por un joven de entonces*, ed. facsímil de 1883, 3 vols., edición y prólogo de Antonio Castro Leal, México: Porrúa.

————— (1897-1910). *Obras*, 6 vols., México: Imprenta de Victoriano Agüeros.

————— (1962). *Biografía de D. José Joaquín Pesado*, ed. facsímil de 1902, México: Jus.

————— (1913). *Obras poéticas de Don José María Roa Bárcena*, introducción de Ignacio Montes de Oca y Obregón, t. I, México: Imprenta de Ignacio Escalante.

Roa Bárcena, Rafael (1991). *Manual razonado de práctica civil forense mexicana*, estudio preliminar de José Luis Fernández Soberanes, Serie Fuentes, México: Instituto de Investigaciones Jurídicas/UNAM.

Sierra, Justo (1922). *Historia Patria*, México: SEP.



LIBROS DE TEXTO DE ARITMÉTICA FEMENIL Y DE GEOGRAFÍA.  
APORTACIONES DE UN VERACRUZANO: GILDARDO F. AVILÉS

*Luz Elena Galván Lafarga*<sup>1</sup>

*Introducción*

Dominique Julia en su artículo sobre la cultura escolar como objeto histórico, publicado en español en 1995, comenta que para que dicha cultura exista es necesario un espacio separado, con un edificio, patio de recreo, mobiliario, libros de texto y material específico que permita la transmisión de los saberes (Julia, 1995: 133-134).

De aquí que en este artículo me interese hurgar en una parte de esta cultura escolar: los libros de texto, los cuales a su vez forman parte de la cultura material. Este tipo de fuentes no siempre se encuentran en archivos y repositorios a los que, por lo general, vamos los historiadores para buscar nuestros documentos. Más bien su búsqueda no es fácil y nos lleva a diversos centros bibliográficos como bibliotecas tanto públicas como particulares, así como a librerías de viejo en donde, si se tiene suerte, se pueden encontrar algunos libros escolares.

Sobre este caso, he tenido la oportunidad de contar con dos importantes libros, el primero fue editado en 1904 y se titula *Aritmética femenil, libro de texto para niñas del cuarto año de instrucción primaria elemental*, publicado por la Librería de la Viuda de Bouret; el ejemplar que encontré en una biblioteca y que voy a analizar, es de 1905. El segundo, del cual encontré la 2ª edición de 1912 en una librería de viejo se titula *Curso elemental de geografía*, editado por la misma casa editorial en 1908. Antes de iniciar el análisis de estos libros, me voy a detener en su autor.

<sup>1</sup> Profesora-investigadora del CIESAS.

## *Un acercamiento a Gildardo F. Avilés*

Este artículo, inscrito en la historia social, es un primer acercamiento a la biografía del maestro Avilés. He podido tejerla gracias al expediente personal que se encuentra en el Archivo de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, debido a que no existe mucha información sobre este personaje.<sup>2</sup> Asimismo he utilizado diversas fuentes secundarias.

Para comprender la historia que aquí voy a narrar, es necesario contextualizarla dentro de lo que François Dosse llama la “biografía social de un hombre común”; de ahí que he buscado sus “aspiraciones individuales”, sus sueños, y cómo llegó o no a cumplirlos (Dosse, 2007: 205 y 206). Iniciaré con algunos rasgos de su vida personal.

Gildardo F. Avilés nació en Chicontepepec, Veracruz, el 8 de junio de 1876 en el seno de una familia de escasos recursos, y murió en la ciudad de México en 1952. Chicontepepec es una región montañosa que limita con el estado de Hidalgo. La mayoría de sus habitantes se dedicaban e incluso se siguen dedicando a la agricultura y ganadería ya que se les dificulta el comercio debido a que sus caminos son muy malos. Su agricultura es variada, siembran maíz, frijol, chile, camote, papa, haba, tabaco, café, caña de azúcar, cebada y trigo, principalmente (*Diccionario Porrúa*, 1995: 754 y 755).

Uno de los sueños de Gildardo era llegar a ser maestro, por lo que a la edad de 20 años, en 1896, salió de su lugar natal para estudiar en Xalapa en la Escuela Normal del Estado, donde ingresó después de presentar el “examen reglamentario” el 14 de enero del mismo año, como alumno “pensionado” por el cantón de Misantla, Veracruz, por lo que recibía 20 pesos al mes.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Los documentos del Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen los pude obtener gracias al apoyo del doctor Gerardo Galindo y de su alumno, Arturo Salazar. Por ello agradezco y reconozco su ayuda para poder escribir esta biografía.

<sup>3</sup> Archivo Histórico de la Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Año de 1896. Sección: Secretaría. Expediente personal de Gildardo F. Avilés.



En el expediente de este alumno se encuentran varias cartas. La primera, fechada el 5 de marzo de 1898 y firmada por Enrique Rébsamen cuya letra manuscrita era impecable y muy legible y quien fungía como director de esta Normal, estaba dirigida al Sr. José María Avilés quien se desempeñaba como “Administrador de Rentas”. Después de saludarlo como “Muy Sr. mío y amigo”, le comenta lo siguiente:

Con pena me veo en el caso de llamar la atención de Ud. sobre la conducta inconveniente que últimamente observa su hijo Gildardo, alumno de esta Escuela.

Hace algunos días dio cita a varios de sus compañeros y también a algunos alumnos del Colegio Preparatorio en una cantina cerca de la estación del Interoceánico, con el deliberado propósito de excitar sus ánimos por medio de licores y de armar

pleito a uno de sus compañeros de año inferior, según parece, por cuestión de noviazgo. No quiero cansar a Ud con detalles pero es el caso de que hubo algunos individuos ebrios, que insultaron a ese joven que fue llevado allí con engaños, y que se armó un escandalito que, si hubiese llegado a oídos del Sr. Gobernador, hubiera determinado, sin duda la separación de su hijo de este plantel.

Por consideraciones a Ud, no quiero dar el parte oficial que procede en este caso, sino que prefiero solicitar la cooperación de Ud. para conseguir que no se repita, pues creo que hará Ud. valer su autoridad paternal sobre el joven Gildardo.

Al hacer hoy la averiguación correspondiente he llegado a descubrir que con alguna frecuencia visita el joven Gildardo cantinas en compañía que no le conviene. Creo que podría corregirse el mal recortándole Ud. un poco los recursos pecuniarios que suele remitirle y que invierte, como Ud. ve, en cosas muy inconvenientes.

Ruego a Ud. perdone la mala impresión que sin duda tiene que causar a Ud. mi carta y no me niegue su eficaz ayuda para corregir los males que dejo señalados.

Aprovecho la oportunidad para ofrecerme,

De Ud. afectísimo amigo y atto.

S.S.

E.C.R. (Sólo iniciales, sin rúbrica. La carta redactada en papel tamaño oficio, en la parte superior izquierda de la primera hoja lleva el sello de la e. En medio tiene un escudo de un águila de frente parada sobre un nopal y devorando a una serpiente). (AHBENV, Año: 1896, Sec.: Secretaría, Expediente personal de Gildardo F. Avilés).

Al recibir la misiva, el padre le escribió a Enrique Rébsamen desde Chicontepec el 11 de marzo de 1898. Ésta se encuentra redactada en

una hoja de papel rayado, y con mala letra. En el margen izquierdo se lee. "A su exped. 26.III.98.R." La carta dice lo siguiente:

Sr. Don Enrique C. Rébsamen

Director de la Escuela Normal del Estado.

Jalapa-Enríquez.

Muy distinguido Sr. mío de mi estimación y respeto:

Ha llegado a mis manos la siempre grata de Ud. fecha 5 del actual que me honro en contestarle.

Con toda sinceridad agradezco a Ud. su atención conmigo, al comunicarme la conducta inconveniente que últimamente ha observado mi hijo Gildardo, alumno de esa Escuela que Ud. acertadamente dirige. Grande es la mortificación que me ha causado la noticia que Ud. bondadosamente se ha dignado darme, y no en vano la he recibido, porque con ese deseo, natural en todo padre de familia ya me dirijo a él con fin de corregirlo, y próximamente saldrá para esa Ciudad mi esposa para vigilar de cerca la conducta de nuestros hijos que se hallan allá.

Como antes que termine el mes en curso estará en esa Capital mi esposa, como llevo dicho, ruego a Ud. encarecidamente que cualquiera falta que cometa mi citado hijo, por leve que sea, me haga señalado favor de comunicárselo a ella inmediatamente para evitar se repita.

La grande distinción con que Ud. se ha servido favorecerme, me pone en el caso de suplicarle, como padre de familia, me ayude con su autoridad como Director de ese plantel para que mi referido hijo se corrija y aproveche su enseñanza, seguro de la gratitud eterna de quien de nuevo se repite a sus órdenes como su adicto y humilde amigo.

Q.B.S.M [Significa: Que Besa Su Mano]. José Ma. Avilés (Rúbrica). (AHBENV, Año: 1898, Sec.: Secretaría, Expediente personal de Gildardo F. Avilés).

La lectura de estos documentos nos muestra que debido al prestigio que tenía esta Normal, la cual era el modelo en el que se inspiraba la fundación de muchas otras, ésta se encontraba muy vigilada y las autoridades sabían quiénes eran los amigos de sus alumnos y a dónde asistían en sus tiempos libres. Sin embargo, Gildardo era un joven inquieto, venía de un pequeño pueblo y de una familia de escasos recursos, tal vez por ello no imaginó lo que significaba ir a ciertos lugares no admitidos por las autoridades de esa Normal como decentes y propios para ser frecuentados por sus estudiantes. De aquí que, dentro del currículum oculto que también tenían que aprobar estos alumnos, se encontraran los lugares públicos que no debían ser visitados por quienes estudiaban en esa prestigiada institución.

Sobre el currículum oculto Jurjo Torres (1998) comenta que éste se relaciona tanto “con el currículum explícito de la institución escolar, como con las producciones económicas, culturales y políticas” debido a que todas están entrelazadas y repercuten entre ellas. Son “experiencias escolares en las que se ven envueltos los alumnos y el propio profesorado”. Es un currículum que no está escrito y del cual los alumnos no son “plenamente conscientes” (Torres, 1998: 9-12), sin embargo tienen que aprender a descubrirlo, tal como le sucedió al actor que aquí se analiza.

La documentación revisada nos revela que ambos padres deseaban que Gildardo fuera maestro, por lo que la madre se trasladó de Chicontepepec a Xalapa para “vigilar” la conducta de “sus hijos”. De esta forma lograron que Gildardo cumpliera este sueño. Por otro lado, en este propósito también estuvo involucrado Rébsamen, quien reconoció en Gildardo al futuro maestro y se identificó con

este joven estudiante a quien guió no sólo durante su estancia en la Escuela Normal sino incluso cuando salió de ella y se instaló en el mercado laboral como profesor de instrucción primaria superior.

Dicho nombramiento lo logró después de haber cursado todas las “asignaturas” del plan de estudios de la Normal, por lo que le solicitó al director que se “dignara admitirlo al examen profesional” para hacerse “acreedor al título de Profesor de Instrucción Primaria Elemental”, el cual obtuvo el 26 de enero de 1900, y un año más tarde, el 1 de abril de 1901 obtenía el de Profesor de Instrucción Primaria Superior.

El examen se desarrolló entre el 28 y el 30 de marzo durante tres días. Algunas de las materias en las que se examinó fueron: gramática general y literatura, algebra, economía política, ciencias naturales, geografía, historia y pedagogía. Al recibir su título de manos del Gobernador de Veracruz, Avilés le escribió a Rébsamen participándole dicho acontecimiento y manifestándole sus “más expresivas gracias por las consideraciones” con las que lo había “distinguido” durante el tiempo en que había sido estudiante en la Normal.<sup>4</sup> Al salir de la Escuela Normal Veracruzana, y aun cuando ya se había recibido, la situación económica de Gildardo no había mejorado, por un lado la madre lo vigilaba muy de cerca y por otro, el padre le había “recortado” el poco dinero que le enviaba, además de que su pensión de 20 pesos al mes ya había concluido. Por ello, le solicitó a Rébsamen una plaza, y aceptó trasladarse a una escuela en Alvarado en febrero de 1901, incluso unos meses antes de que sustentara su segundo examen profesional.<sup>5</sup> Gildardo continuaba siendo una persona muy inquieta, por lo que deseaba mejorar la educación de esta escuela y, al no lograrlo, dejó la plaza y en el mes de agosto se

<sup>4</sup> Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Año de 1896. Sección: Secretaría. Expediente personal de Gildardo F. Avilés.

<sup>5</sup> Todos los datos sobre la trayectoria académica de Gildardo Avilés, los obtuve del libro escrito por René Avilés, 1964, *Del maestro y el discípulo* (Enrique Rébsamen y Gildardo F. Avilés), México, Sociedad mexicana de Geografía y Estadística. Este libro me lo regaló la doctora Irma Leticia Moreno Gutiérrez, a quien agradezco su generosidad.



fue a Tenango del Valle, en el Estado de México, en donde también quería mostrar sus conocimientos.

El maestro Avilés encontraba “anomalías” en estas escuelas, y luchaba en contra de la “enseñanza antigua”. Por ello, tampoco se sintió bien en Tenango del Valle y le solicitó a Rébsamen lo recomendará para una plaza en Querétaro en donde él sabía que pagaban mejor. Su maestro le respondía que tampoco en dicho estado se sentiría contento, debido a que era un lugar muy “religioso” y Avilés estaba formado dentro de las ideas de los liberales. (Avilés Rojas, 1964: 63).

A través de varias cartas que se escribieron entre el maestro y el alumno, de las cuales sólo han quedado las del primero, se sabe que Avilés solicitó una recomendación de su maestro para obtener una plaza de director en Monterrey. Sin embargo, Rébsamen le comentaba que el sueldo era muy bajo, ya que tan sólo le pagarían 40 pesos. Por ello, le sugería tener “paciencia” y, en 1902 lo encontramos ya como director de una escuela en Cuernavaca, Morelos, en donde tenía un muy buen sueldo de 90 pesos.

Ante la ansiedad del joven Avilés por introducir los nuevos conocimientos en la escuela de Cuernavaca, Rébsamen le respondía que: “Las deficiencias que nota usted en la escuela se irán corrigiendo poco a poco aprovechando con prudencia su oportunidad y trabajando siempre con empeño” (Avilés Rojas, 1964: 76).

El trabajo de este joven maestro no era fácil, debido a que tenía que enfrentarse a los profesores conservadores y tradicionales de la época, quienes no deseaban cambiar sus métodos de enseñanza. Avilés había sido formado por Rébsamen dentro de la enseñanza moderna, conocida como “intuitiva u objetiva”, por lo que se le dificultaba hacerles entender que la gimnasia, el canto y el recreo, deberían formar parte del horario escolar. Sobre este maestro, volví a encontrar información hasta 1910. En ese momento fungía como director del Colegio de Sonora, obra magna del gobernador Ramón Corral, político muy cercano a Porfirio Díaz. Se trataba de un

“colegio de vanguardia” dentro de las ideas de progreso que existían en Sonora y la educación era “razonablemente moderna”, por lo que contaba con un departamento en donde se enseñaba “mineralogía y ensaye de metales” con la finalidad de instruir a sus alumnos para la industria minera de la región, además de que tenía un excelente sueldo mensual de 300 pesos. Este colegio había sido inaugurado en 1889 y en 1900 ofrecía un curso para formar normalistas, tanto hombres como mujeres. El plan de estudios en general se proponía el desarrollo del aprendizaje científico, humanístico, tecnológico y físico. (Aragón y Encinas, 2000: 157, 160 y 188). La llegada de Avilés a Sonora respondió a la preocupación del gobernador por contar con un “magisterio suficiente y eficiente”, debido a que en dicho estado la Escuela Normal se fundó hasta 1915, por lo que los maestros que ahí ejercían se formaban en algunos de los colegios que ofrecían cursos de dos años. De aquí que llegaran a Sonora maestros egresados de las “Escuelas Normales de mayor renombre en la República”. Entre ellos, se encontraban Gildardo Avilés, quien había estudiado en la Normal Veracruzana, contratado directamente por el gobernador del estado como director, y Heriberto Aja de la Normal de Puebla contratado como subdirector, ambos en el Colegio Sonora. Fue esta invitación la que le causó desavenencias con otros profesores fuereños como él, quienes se sintieron desplazados al momento en que “otro” maestro ocupaba el puesto de director y no ellos (Aragón y Encinas, 2000: 168 y 172).

De este modo se cumplían algunos de los sueños de Avilés, por un lado trabajar en un colegio “moderno” y, por otro, ser reconocido y tener un buen sueldo como era el de director en un estado en donde se les pagaba muy bien a los maestros que tenían prestigio.

Gildardo Avilés fue un hombre de mucha confianza por sus aptitudes, por lo que en 1910 el gobierno lo distinguió como delegado por el estado de Sonora, en el Congreso de Instrucción que se inauguró el 13 de septiembre de 1910 y se clausuró el 24 del mismo mes (Meneses, 1983: 585). El gobernador Alberto Cubillas les envió

un telegrama para que tanto el director como el subdirector del Colegio de Sonora asistieran a dicho congreso. Se mencionaba que se les había invitado tomando en cuenta “la reconocida ilustración de ustedes” y se les nombraba como “delegados por el Estado de Sonora”. También se les advertía que únicamente podrían leer el informe “oficial” que se les entregaría y que en ningún momento se les permitiría que leyeran algo que estuviera fuera de dicho informe.

Considero que tal vez por no haber podido participar con sus propias ideas en este Congreso, aunado a que el movimiento revolucionario estaba en puerta, es que encuentro que Avilés se une a la Revolución al lado de Madero. Su hijo mayor, René Avilés Rojas (1911-1979), nació en la ciudad de México, por lo que me imagino que desde ese momento deja su trabajo como director en el Colegio Sonora (*Diccionario Porrúa*, 1995: 288). En 1912, en el Distrito Federal dirigió el periódico *El Veracruzano*, que era el órgano del Partido Liberal del Estado de Veracruz. En 1913, a raíz de la muerte de Madero, este maestro se retiró por completo de los revolucionarios. (Galván, 1981: 48). Sin embargo, no se retiró del magisterio sino que, por el contrario, continuó trabajando como organizador de varios congresos pedagógicos. Uno de ellos fue el Primer Congreso Nacional de Maestros, que se realizó en La Piedad Michoacán en 1919 y en donde participaron delegados de todos los estados de la República. Avilés formó parte de la mesa directiva con el puesto de presidente efectivo, ya que el presidente honorario era el ingeniero Pascual Ortiz Rubio y el vicepresidente honorario, Ezequiel A. Chávez. En este Primer Congreso también participó como delegado de la Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos, de la Liga de Profesores del Distrito Federal, del Departamento Técnico de la Librería Bouret y del diario *El Demócrata*, lo que nos habla de las diversas redes en las que participó durante el movimiento revolucionario (Meneses, 1986: 250 y 251).

Un año después, en 1920, también formó parte del Comité Ejecutivo que organizó el Segundo Congreso Nacional de maestros que

se llevó a cabo en la ciudad de México. En esta ocasión el presidente honorario fue José Vasconcelos, cuando se desempeñaba como rector de la Universidad Nacional de México. Fue en el seno de este Congreso cuando el profesor José de la Luz Mena, delegado por Yucatán, propuso el respeto a los derechos de los niños. Asimismo se discutió sobre la creación de la SEP, en vista del desastre educativo al que había llevado la municipalización de las escuelas, así como la necesidad de reorientar la enseñanza normalista. (Meneses, 1986: 283, 286 y 288).

Otro resultado del Segundo Congreso fue que algunos maestros se unieron en enero de 1921 a la Liga de Maestros de Mexicali, con la finalidad de que ésta defendiera sus intereses y pudiera oponerse a las autoridades, debido a que a varios maestros se les debía su sueldo de algunos meses y las maestras ganaban mucho menos que los varones. A esta Liga estaban adscritos varios estados y el Distrito Federal, cuyo representante era Gildardo Avilés. De aquí que lo encontremos vecindado en la ciudad de México. A mediados de 1922, aparece como presidente de esta Liga de Maestros, la cual presentó ante la SEP un “proyecto de ley de jubilación y premios para los maestros de educación primaria y pensión vitalicia para quienes se incapacitaran durante el servicio”. En 1927, año en que su hijo ingresaba a la Escuela Nacional de Maestros, a Gildardo lo seguimos encontrando como el presidente de la Liga Nacional de Maestros, lo que nos indica que tenía un mayor alcance, cargo que mantuvo por lo menos hasta 1930. En octubre de 1932, en un manifiesto firmado por Gildardo Avilés, se denunciaba la mala situación del magisterio, en especial sus bajos salarios y el retraso en sus pagos, lo que nos muestra que seguía luchando por los intereses de los mentores (Meneses 1986: 437, 439, 526, 586 y 653).

*Gildardo F. Avilés, autor de libros escolares*

Durante sus “ratos de ocio”, el profesor Avilés incursionó como escritor, periodista y autor didáctico. En su calidad de autor, Avilés publicó artículos, cuentos y libros escolares, la mayoría editados en la Librería de la Viuda de Bouret. Esta casa editorial lo apoyó para que en 1920 dirigiera *La Revista Mexicana de Educación*, la cual tomaba como modelo la publicación *México Intelectual*, revista que había sido dirigida por Rébsamen. Anteriormente, en 1904 y editado por la librería de la Viuda de Bouret, publicó *Recreaciones infantiles*, en donde reunió 120 juegos para “niños y niñas”, la mayoría de los cuales se realizaban al aire libre y tenían ciertas reglas que cumplir; otros juegos se recomendaban para el interior de los hogares, y se inicia con una lista de los materiales que se necesitaban para los juegos que él describía. En la portada del libro, debajo de su nombre dice: “Profesor de Instrucción primaria Superior. Discípulo del Maestro Rébsamen”. Este libro que escribió en Cuernavaca, lo dedicó a su maestro Enrique C. Rébsamen. La dedicatoria dice:

A la memoria de mi eminente y amado Maestro Enrique C. Rébsamen, honor y gloria del profesorado mexicano, a quien profeso cariño y respeto profundos, y a quien consagro mi gratitud eterna por las bellas acciones que para conmigo tuvo.

Su discípulo.  
Gildardo F. Avilés.  
Cuernavaca, julio 15, 1904.

Hoy día los libros de texto forman parte de nuestra vida cotidiana; de hecho, estos libros se envían a todo el país. En Veracruz, se utilizan animales de carga para su distribución ya que el terreno agreste del lugar impide el uso de otro medio de transporte. El eje que guía este artículo es el de las prácticas educativas ya que

de acuerdo con Dominique Julia, es por medio de dichas prácticas que se “transmiten los saberes”. Muchos de estos saberes se encuentran inmersos en los libros escolares tanto de autores mexicanos como extranjeros. De aquí la importancia de su estudio. Una de las preguntas que deseo responder por medio de este análisis es ¿qué era lo que, a niños y niñas de ayer, se les enseñaba y cómo aprendían? Por ello es necesario buscar, revisar, analizar y dar a conocer la riqueza que contienen los textos escolares de ayer. A manera de ejemplo, se presentan dos de Gildardo F. Avilés: *Aritmética femenil* y *Curso elemental de geografía*.

Ahora bien, debido a que, tanto los libros del profesor Avilés, como los de otros maestros fueron editados por la casa Bouret, deseo proponer a manera de hipótesis que esta editorial tuvo mucha importancia en la conformación del sistema educativo “moderno” el cual se vislumbra a partir de los Congresos de Instrucción Pública realizados entre 1889 y 1891. Esta idea surge del libro coordinado por Julio Ruiz Berrio (2002) en donde se propone que la Editorial Calleja fue un agente de modernización educativa durante el periodo de la Restauración en España. Considero que la hipótesis que aquí propongo abre una línea de estudio sobre la importancia que las editoriales tuvieron en nuestro país y, en especial, la de la casa Bouret.

### *Aritmética femenil*

Uno de los principales secretos que nos revela esta obra titulada *Aritmética femenil*, que consta de 199 páginas, es que las niñas no sólo asistían a la escuela a aprender a leer, escribir y bordar, sino que también se les enseñaba la aritmética. Sin embargo queda una duda, ¿por qué un libro de aritmética escrito especialmente para las niñas? Una primera revisión nos muestra que no se diferenciaba de aquellos que utilizaban los niños, ya que aquí también se encuentran las cuatro operaciones y algunos problemas que se tenían que ir resol-

viendo. No obstante al analizarlo se va descubriendo la riqueza que encierra su discurso.

Está dedicado a tres señoras: a la esposa del presidente Porfirio Díaz, Carmen Romero Rubio de Díaz; a la esposa de Ramón Corral, Amparo Escalante de Corral; y a la esposa de Justo Sierra, Luz Mayora de Sierra. Para justificar su publicación escribe una historia en donde la protagonista era una niña llamada Magdalena cuya constitución era “débil y enfermiza”; sólo ella había sobrevivido ya que todos sus hermanos y hermanas habían muerto, por lo que sus padres la cuidaban y consentían mucho, de aquí que fuera muy perezosa tanto para el trabajo doméstico como para los estudios, así había crecido siendo una analfabeta. Comentaba que “para que Magdalena durmiera profundamente no había mejor narcótico que darle una clase de geografía o una de aritmética”. En ocasiones pensaban que estaba enferma, sin embargo sólo era el resultado de su aburrimiento debido a la clase que había escuchado.

Continuaba explicando cómo Magdalena, después de intentar comprar unos listones y no tener idea de cuánto debía de pagarle al vendedor se avergonzó tanto que decidió ya no ser perezosa y estudiar para ser “muy aplicada”. El autor comenta que desde entonces Magdalena estudió tanto que su maestra, como premio a su aplicación, “escribió para ella las siguientes lecciones de aritmética”. Termina por decir: “Quiera Dios, queridas niñas que también a vosotras les sean útiles, como le fueron a Magdalena, que es hoy una señorita de bien cultivado talento” (Avilés, 1905: 7-12).

En este libro existe un diálogo entre el maestro normalista y las niñas, aprovechando las 90 lecciones de aritmética que lo conforman. Es así como les dice a las niñas: “Aquí tenemos un metro. Fíjate que se divide en diez partes iguales llamadas decímetros”. En esa misma lección les comenta: “Cuando hemos ido a la tienda a comprar tela o listón, ¿no te has fijado en que el dependiente, para despacharnos, mide la tela o el listón con una regla de madera? Pues bien, esa regla es la medida metro (Avilés, 1905: 20).

Ahora bien, a través de lo que intenta ser un diálogo entre este profesor y diversas alumnas pero que en realidad termina por ser un monólogo, va llevando a las niñas de la mano, partiendo de lo más sencillo a lo más complejo. Para cada lección utiliza elementos de la vida cotidiana que son conocidos por el sexo femenino como muñecas, pañuelos, vestidos, cuentas de vidrio, agujas, botones, cebollas, tela, listón, broches, ganchos, servilletas, cucharas, tenedores, platos, sillas, taburetes, tapetes, sábanas, fundas, bolas de hilo, enaguas.

Es interesante hacer notar que en ningún momento se refiere a elementos que se identificaban con los niños como serían los coches, bicicletas, triciclos, patines, soldaditos de plomo, trompos, caballitos de madera, pantalones, sacos, chalecos y corbatas.

El autor también utiliza su discurso para dar lecciones de moral. Así, en uno de los problemas relacionados con la “substracción de números del sistema métrico” pone el siguiente ejemplo

Una niña de hermosos y nobles sentimientos tenía en su casa una tela de lana que le habían regalado, y que no necesita mucho porque sus padre no eran pobres. Una mañana de invierno vio que llegaba á la escuela otra niña, tiritando de frío, por carecer de un vestido de lana que la abrigara. Entonces la primera niña quiso hacer una acción buena, y de su corte, que medía 9 metros 45 centímetros, cortó 4 m 50 cm para obsequiarle ese retazo á la niña pobre. Esta niña se hizo un abrigo y ya no tuvo frío, gracias al bello corazón de su pequeña protectora, —¿Cuánto le quedó de la tela á la caritativa niña? (Avilés, 1905: 57).

Durante el Porfiriato, una de las metas era la de lograr el “orden”. Por ello, en otro de los problemas que se plantean el autor dice lo siguiente:

Una señora muy ordenada, que lleva cuenta de todo lo que gasta en el mes, quiere saber cuánto ha gastado de enero á mayo. Ve en sus apuntes que en enero gastó, en las necesidades de la casa, \$55.72; en febrero \$48.09; en marzo \$54.36; en abril \$50.98, y en mayo \$63.50. ¿Cuánto ha gastado por todo? (Avilés, 1905: 58).

Era común que, tanto en este tipo de libros como en los de lectura, se utilizaran lecciones relacionadas con la historia de México, como en la que a continuación se menciona:

El Cura don Miguel Hidalgo nació en 1753, y Morelos en 1765. –¿Quién de los dos era mayor y cuántos años? –¿Cuánto suman las dos edades? –No hay que olvidar que Hidalgo murió en 1811 y Morelos en 1815 (Avilés, 1905: 68).

Este libro, publicado en 1904 (año en que su maestro moría) es el primero de este autor que hasta ahora he encontrado. Para entonces Avilés ya tenía una posición y un prestigio muy bien ganado entre el magisterio lo que le permitió continuar con su trayectoria, ahora por medio de otras redes como las de la Casa editora de la viuda de Bouret. Su interés por la instrucción de las niñas no era algo nuevo, ya que él se había interesado por ese tema desde que era normalista, cuando realizó un ensayo titulado: “La instrucción de la mujer”. En este libro encuentro un discurso oculto, el deseo de que las niñas se educaran y el día de mañana fueran buenas ciudadanas y superaran a sus madres, tías, abuelas.

### *Curso elemental de Geografía*

Una de las preocupaciones de Gildardo F. Avilés era la formación del nuevo ciudadano y de la nueva ciudadana por medio del conocimiento y, por lo tanto del amor a la patria mexicana. Para lograrlo,

escribió un pequeño libro, *Curso elemental de geografía*, que se utilizó como texto en diversas escuelas mexicanas, y también en escuelas formadoras de maestros como en la Normal para Profesores en la ciudad de Toluca, incluso Lucía Martínez Moctezuma afirma que “circuló por todo el país” (Martínez, 2004: 129). Chartier dice que la circulación del libro es parte importante para que, quien escribe un libro, se convierta en *autor*. (Chartier, 2000: 27).

El método de 32 páginas es visual, partiendo de lo más elemental a lo más complejo Se organiza por medio de imágenes y muy poco texto escrito. A decir de Lucía Martínez Moctezuma, este es uno de los libros que se unen a la “innovación de los textos escolares de geografía” que contenían “imágenes, mapas y grabados”. (Martínez, 2002).

Inicia con las “Nociones Preliminares” del espacio en donde los niños asistían diariamente, que era la escuela bautizada con el nombre de “Escuela Rébsamen” en memoria de su querido maestro, y la describe como un plantel formado por seis salones de clase, lo que nos habla de que estamos frente a la llamada “escuela graduada”, en donde los grados de primero a sexto año ya van a ser muy importantes. Además, habla de que contaba con un salón de actos y otro para gimnasia. Es importante mencionar que esta práctica no era muy común a finales del Porfiriato, de aquí la insistencia sobre que existiera en las escuelas un salón especial dedicado a que niñas y niños ejercitaran sus cuerpos con el objetivo de que el día de mañana fueran ciudadanos fuertes y sanos. Al continuar con la descripción se refiere a una “pequeña pieza” en donde se encontraban los excusados, los cuales formaban parte de la higiene escolar, la cual también fue una preocupación del régimen porfiriano.

Dos elementos más que se mencionan en esta descripción son, por un lado, la habitación del director, la cual se encontraban en la parte superior del edificio escolar, y el “gran patio de recreo”. En cuanto al primer elemento, éste se relaciona con la práctica dada en muchas escuelas de que el director viviera en el plantel. Sin embargo este

espacio no siempre era el adecuado. Por otro lado, el patio de recreo fue un elemento que poco a poco se fue integrando a la cotidianidad escolar ya que hasta antes de 1882 no era algo común en las escuelas, sino que los alumnos jugaban en los corredores de las casas que albergaban los planteles escolares, tal como lo recordaba Guillermo Prieto en sus *Memorias*. No fue sino hasta 1882, durante el Congreso Higiénico Pedagógico que tanto médicos como pedagogos insistieron en que los niños no podían estar quietos y sentados frente a sus bancas durante muchas horas, sino que tenía que instituirse un tiempo para la recreación y el juego infantil. Fue así como este tipo de patios se constituyeron como algo imprescindible dentro de la cultura escolar.

A lo largo de esa lección el autor utiliza no sólo la categoría de espacio, sino también la de tiempo, al ofrecerles a los alumnos pequeñas explicaciones sobre edificios de la ciudad que habían sido construidos con anterioridad, o bien monumentos erigidos para conmemorar la memoria de nuestros héroes de épocas pasadas. Otros aprendizajes que contiene este libro, y que de una manera sencilla va explicando el autor, son los que se relacionan con la orientación, los planos y los mapas. El modelo es un salón de clases, algo conocido para todos estos niños, que ayuda a explicar la perspectiva de dicha aula si el niño se ubica, por ejemplo, en la puerta de entrada. Asimismo, ejemplifica la forma en que se observaría el mismo salón si el niño se encontrara volando sobre él en un globo, lo cual le daba la posibilidad de darle un razonamiento sobre los planos.

Una pequeña parte de este libro la dedica a “Nuestra Patria”, recomendándoles a los maestros que tuvieran “a la vista los mapas físico y político de Ezequiel Chávez”. El discurso lo construye explicando que “El país en que vivimos, en el que nacimos, en el que nacieron nuestros padres, el país que produjo los hombres que tanto veneramos como Hidalgo, Morelos, Guerrero, Zaragoza, Juárez, el país que tanto amamos y por cuyo progreso debemos trabajar todos porque es nuestra patria, se llama la República Mexicana” (Avilés,

1912). Existen en este pequeño párrafo varios elementos importantes: el arraigo y pertenencia de algo propio, de algo que nos pertenece por herencia, la identidad; el orgullo de compartir el mismo espacio con grandes héroes; el amor al lugar en donde vivimos y, finalmente, la idea del trabajo por medio del cual se conseguirá el progreso de esta nación. Todas estas características hacen que su descripción lleve a imaginar un espacio realmente importante, “Nuestra Patria”. Además de su situación geográfica, se detiene en su economía, punto en donde le da importancia al comercio y a la forma en que diversos productos llegaban al país. De aquí que se refiera a los ferrocarriles, a los “buques” de carga, así como a las carreteras, “camino de herradura y simples veredas” que unían a todo el país. En cuanto al comercio exterior explica cómo éste se desarrollaba por medio de los “puertos de altura” y aduanas fronterizas

Posteriormente, en 1914, escribió dos libros más relacionados con la geografía, uno de ellos se titula *Mi primer libro de geografía*, y el otro, *Nuestra patria*, en donde se centra en la República mexicana, ambos fueron editados por la librería de la Viuda de Bouret. Se trata de un texto bellamente ilustrado con muchas imágenes a color. Sobre su circulación, sabemos que en 1922 era utilizado como libro de texto para el tercer año en la escuela para niños “Benito Juárez” de San Cristóbal Llave, Veracruz.<sup>6</sup> Es interesante hacer notar que la edición de 1912, tuvo un tiraje de 50 000 ejemplares, lo que nos habla de que Gildardo Avilés fue *autor* en el sentido en que Chartier lo concibe, como aquél que “ha publicado obras impresas”, las cuales circulan, y cuyo “nombre propio da identidad y autoridad al texto”. (Chartier, 2000: 27). La editorial que lo publicó, al igual que muchos otros de finales del siglo XIX y principios del XX, fue la Casa Bouret, la cual se enfrentó con la editorial Appleton por la búsqueda de espacios editoriales para las autoras y autores de libros mexicanos para la infancia. De esta forma, al regresar a la pregunta inicial ¿qué era

<sup>6</sup> Archivo Histórico del Estado de Veracruz, Expediente 240, año de 1922.

lo que a niños y niñas de ayer se les enseñaba y cómo aprendían?, una primera respuesta la encontramos en el análisis de estos libros al conocer que la infancia mexicana era instruida tanto en aritmética como en geografía. En cuanto al método, éste variaba ya que se utilizaba tanto el discursivo, como el visual.

### Conclusión

Veracruz ha sido un estado que se ha distinguido por su cultura. De hecho, por sus costas llegaron muchos de los libros que encerraban los conocimientos que hoy día tenemos los mexicanos. De aquí que algunos de sus ciudadanos y ciudadanas se distinguieran por la escritura de diversos libros, entre otros, los escolares. Nos encontramos así con mujeres y hombres que sobresalieron en este aspecto. Entre ellas y ellos se pueden mencionar los nombres de María Enriqueta Camarillo, autora de un bello libro, *Rosas de la Infancia*, en el cual varias generaciones aprendieron a leer; así mismo, se puede mencionar a José María Roa Bárcena quien, entre otros libros escribió los de historia y geografía en la segunda mitad del siglo XIX; aunado a estos esfuerzos se encuentran los libros de la autoría de Gildardo Avilés.

La búsqueda de la biografía y de la obra de maestras y maestros que, desde mediados del siglo XIX y principios del XX, escribieron textos para las escuelas primarias no es fácil, sin embargo es apasionante. Cada dato, cada detalle, cada huella, nos va diciendo algo y de esta forma he podido ir tejiendo diversas historias con hilos de muchos colores. El maestro Gildardo F. Avilés llamó mi atención ya que, además de la escritura de sus textos escolares, fue un hombre muy inquieto quien junto con otras maestras y maestros emprendió, en 1918, una campaña “en pro del libro mexicano”. Lo anterior se debía a que en febrero de dicho año, en varios diarios de la ciudad de México se dio a conocer la “lista de textos que la Comisión Técnica

de la Dirección General de Educación Primaria había aprobado para los niños de escuelas primarias elementales y superiores”, para el ciclo escolar 1919-1920. La mayoría de esos libros habían sido editados por Appleton y Compañía en Nueva York y, en segundo término se enlistaban los libros de “autores mexicanos”. Sin embargo, por ser estos libros “suplementarios” los alumnos no tenían la obligación de comprarlos y ya que el gobierno no proveía a las escuelas de las obras principales, Avilés comentaba que menos aún se preocuparía por enviarles las suplementarias que estaban escritas por el magisterio mexicano. Este maestro concluía diciendo que la intención de la Comisión Técnica fue que en las escuelas sólo hubiera libros de Appleton y no de autores mexicanos (Avilés, 1918: 9).

Por ello, Avilés junto con la “señorita María Luisa Ross, y el Sr. Longinos Cadena”, convocaron a todos los autores mexicanos de “libros escolares”. Convocatoria a la que muchos maestros y maestras respondieron ya que no sólo se lesionaban los “intereses de los autores y editores, sino también los de la educación de los niños”. Finalmente, decidieron constituir la “Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos”, quedando como presidenta la señorita María Luisa Ross, y como secretario, Gildardo Avilés (Avilés, 1918: 9).

Entre otros puntos, realizaron una “crítica a los libros yanquis” que se había “pretendido declarar de texto para las escuelas primarias”. Entre las maestras que firmaron, además de María Luisa Ross, se encontraban Delfina C. Rodríguez, Dolores Correa Zapata, Elisa Núñez, Elvira Nozari y Paz Montaña. Entre los maestros, además de Avilés, se pueden mencionar a Daniel Delgadillo, Ezequiel A. Chávez, Genero García, Longinos Cadena, Julio S. Hernández, Teodomiro Manzano y Gregorio Torres Quintero, entre otros, siendo éste último quien redactara el “memorial”.

Finalmente, Avilés comentaba que la campaña había tenido “mucho éxito” ya que por un lado había renunciado el director de Educación Primaria y, por orden del presidente de la República, se había declarado “insubsistente” la lista de textos, nombrándose a otra

Comisión Técnica para que designara los nuevos libros escolares (Avilés, 1918: 11). Fue así como esta Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos logró su finalidad.

Este maestro veracruzano es tan sólo un ejemplo de aquel magisterio de ayer, comprometido con sus ideales y capaz de escribir diversos libros de texto, ya fueran de geografía o de aritmética y decididos a luchar para que nuestras niñas y niños mexicanos aprendieran en los libros escolares que habían sido escritos para ellas y ellos por el magisterio mexicano, lo cual se ha olvidado hoy en día.



El conjunto de estas imágenes muestra la manera en que son transportados los libros de texto de las SEP a las comunidades más remotas de la República mexicana. El uso de los burros y los cargadores dan prueba de un método antiguo que sigue vigente en nuestro país.

Fuente: fotografías tomadas de la agenda de la Conaliteg, 2013.

#### *Fuentes primarias*

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
Enrique C. Rébsamen. (AHBENV), Año 1896, Sección: Secretaría.  
Expediente personal de Gildardo F. Avilés.

#### *Bibliografía*

- Aragón Pérez, Ricardo y Ángel Encinas Blanco (2000). *Historia de la educación en Sonora*, t. 1, Hermosillo: Gobierno del Estado de Sonora, Secretaría de Educación y Cultura.
- Avilés, Gildardo F. (1905). *Aritmética femenil libro de texto para niñas del cuarto año de instrucción primaria elemental*, París/México: Librería de la Viuda de Charles Bouret.
- (1912). *Curso elemental de geografía*, México: Librería de la Viuda de Bouret.
- (1918). *En pro del libro mexicano*, México: Imprenta Francesa.



- Avilés Rojas, René (1964). *Del maestro y el discípulo (Enrique Rébsamen y Gildardo F. Avilés)*, México: Sociedad mexicana de Geografía y Estadística.
- Chartier, Roger (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*, Barcelona: Gedisa.
- Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México* (1995). 6ª ed. corregida y aumentada, México: Porrúa.
- Dosse, François (2007). *El arte de la biografía*, México: Universidad Iberoamericana.
- Galván Lafarga, Luz Elena (1981). *Los maestros de ayer. Un estudio histórico sobre el magisterio: 1887-1940*, México: CIESAS.
- Julia, Dominique (1995). “La cultura escolar como objeto histórico”, en Margarita Menegus y Enrique González (eds.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México: UNAM, pp.131-153.
- Martínez Moctezuma, Lucía (2002). “Los libros de texto en el tiempo”, en Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México*, versión multimedia, México: CIESAS/CONACYT-DGSCA/UNAM.
- (2004). “Retrato de una élite: autores de libros escolares en México (1890-1920)”, en Carmen Castañeda, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México: CIESAS/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/El Colegio de Michoacán, pp. 115-141.
- Meneses, Ernesto (1983). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, vol. 1, México: Porrúa.
- (1986). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, vol. 2, México: Centro de Estudios Educativos.
- Ruiz Berrio, Julio (dir.) (2002). *La Editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración*, Madrid: Serie Proyecto Manes, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torres, Jurjo (1998). *El currículum oculto*, Madrid: Ediciones Morata.

CAPÍTULO V  
¿DÓNDE NOS PERDIMOS?  
UN ACERCAMIENTO AL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN  
EN EL ESTADO DE VERACRUZ EN LOS SIGLOS XX Y XXI

*Graciela Isabel Badía Muñoz*<sup>1</sup>

*Gloria Pedrero Nieto*<sup>2</sup>

*Mercedes Pedrero Nieto*<sup>3</sup>

*Francisco Macías Arriaga*<sup>4</sup>

### *1. Introducción*

En la actualidad, el contexto socioeconómico mundial se ha transformado de manera radical durante las últimas tres décadas, lo que ha propiciado un reordenamiento de las identidades nacionales por regiones comerciales que, naturalmente, han debilitado dichas identidades y las ha obligado a adaptarse, y a interactuar, a través de la imposición de criterios comunes de calidad dictados por el mercado. Bajo esta tónica, *la educación* ha adquirido un peso específico en los contextos internacional, nacional y estatal al intentar coincidir con los estándares de calidad educativa impuestos por entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM). Ante tales circunstancias, la opción de México fue transitar a la modernidad con la desregularización de la economía nacional implementando mecanismos de descentralización administrativa, aplicando una reconversión laboral y

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México e investigadora de la UAEM.

<sup>2</sup> Doctora en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, e investigadora de la UAEM.

<sup>3</sup> Doctora en Demografía por la Universidad de Pensilvania, e investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.

<sup>4</sup> Licenciado en Filosofía y asistente de investigación en la UAEM.

disminuyendo el gasto social; como consecuencia, la salud y la educación dejaron de ser responsabilidad exclusiva del estado para abrir la participación de los particulares. Por ello es importante recordar que la crisis estructural del sistema educativo nacional por lo menos se remonta a los últimos treinta años, ya que en la década de los años ochenta del siglo pasado se produjo una combinación de elementos externos e internos que dieron lugar al peor fenómeno inflacionario de la historia del país, entre ellos figuran: la caída internacional del precio del crudo que limitó la capacidad de pago de la deuda externa (la cual fue concertada en instrumentos riesgosos); la ausencia de una cultura del ahorro que permitiera dar soporte a la deuda interna; la inexistencia de una pluralidad política en las cámaras que limitase las decisiones unilaterales del ejecutivo y, finalmente, la presión demográfica de una población joven superior a 60%, en su mayoría dependientes, entre otros factores.

Esto hizo que por varios años México dedicase gran parte de su producto interno bruto al pago de la deuda externa e intereses moratorios derivados del fenómeno inflacionario y de la especulación financiera. El resultado de ello fue el estancamiento del crecimiento económico por casi una década, el encausamiento obligado de los procesos de transformación de las instituciones políticas y la restructuración del modelo. Durante este tránsito en especial la educación fue considerada como un gasto para el Estado mexicano y no como una inversión, como sí fue en otros países de condiciones similares al nuestro.

En este periodo, México fue gobernado por Miguel de la Madrid y Carlos Salinas de Gortari (1982-1994), el primero “profesó una vocación moralizadora [...] a la escasez de ideas se sumó la del dinero”, y se dio pie a la intervención de la comunidad internacional, encabezada por los Estados Unidos, para salvar a México, lo que provocó la reducción a los presupuestos de las instituciones educativas y culturales. De la Madrid se conformó con mantener en funcionamiento el aparato de educación básica y asegurar la subsistencia de la for-

mación de nivel superior, privilegiando las “ciencias duras” a costa de las ciencias sociales y las humanidades (Meribe, 2009: 268-269).

Con Salinas de Gortari (1988-1994) el acercamiento con Estados Unidos fue más contundente. Bajo su presidencia aumentó la matrícula en las escuelas primarias y se elevó la escolaridad promedio en parte debido a que ya no se reprobaba a los alumnos; es decir por decreto se les promueve al grado superior aunque no alcancen la suficiencia. En 1992 el gobierno federal transfirió los servicios educativos a los estados, pero en realidad no logró la integración de los dos sistemas educativos: federal y estatal (Meribe, 2009: 272-277).

Con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) México da traspies al intentar adaptar su sistema educativo, con problemas sin resolver, a los nuevos requerimientos operativos dictados por el mercado de sus socios comerciales. Ernesto Zedillo (1994-2000) fue heredero de la crisis y de la política modernizadora de Salinas. Durante su mandato se tuvieron avances en la descentralización causando un declive en la calidad de la enseñanza, pero fue ocultado con estadísticas de mayor escolaridad (Meribe, 2009: 280).

Vicente Fox y Felipe Calderón (2000-2012) apostaron a que el problema educativo se resolvería con la tecnología y la obligatoriedad del inglés como segunda lengua, además de la imposición de un modelo importado, sin tomar en cuenta las características particulares de los *muchos Méxicos*, por lo que, desde hace tiempo, no sólo se han detectado las necesidades educativas derivadas de la inclusión al mercado mundial sino la urgencia de elevar la calidad con equidad para hacer frente a la pobreza y a la exclusión social (Agüera y Zebadúa, 2011: 8).

Sin duda, no ha quedado claro para el Estado mexicano, a pesar de los incuestionables esfuerzos, que la inversión en educación sigue siendo insuficiente y esto se demuestra en su persistente falta de cobertura; por ello es interesante observar cómo la problemática educativa se replica en cada uno de los estados, en las regiones y en los

municipios que las conforman y de las que adquiere características propias. Este trabajo se refiere exclusivamente al estado de Veracruz y recupera de forma breve lo sucedido en los últimos 30 años en lo referente en materia de educación, haciendo énfasis en la primera década del siglo XXI.

Para la elaboración de este trabajo recurrimos fundamentalmente a datos estadísticos de las siguientes fuentes: los Censos de Población y Vivienda 2000 y 2010; el Segundo Censo de Población y Vivienda 2005; los Estudios Regionales para la Planeación (información básica) que fueron el fundamento del Plan de desarrollo 2005-2010 de Fidel Herrera Beltrán; los Cuadernillos Municipales 2011 y 2012 (toda esta información se encuentra en el portal del Estado de Veracruz); algunos de los Informes de los Gobernadores del Estado (1980-2010), la base de datos del Instituto Nacional para Evaluación de la Educación, así como los planes de desarrollo del Estado de Veracruz 2004 y 2011.

La información obtenida nos permitió generar el contexto estatal y recuperar información estadística, vale comentar que dicha información no es homogénea, por lo que no es posible hacer cruces adecuados, por lo que sólo haremos hincapié en rubros importantes como son algunos aspectos de la calidad, el analfabetismo, la población indígena y la desigualdad de género en la educación.

La metodología de trabajo consistió en recuperar, en lo general, las características de la política educativa derivada del neoliberalismo; revisar los informes de gobierno de los últimos treinta años en materia educativa; confrontar la información dada por dichos informes con los censos 2000 y 2010; revisar las características regionales, de población y educación en los Estudios Regionales para la Planeación 2000 y 2011 para el estado de Veracruz y, finalmente, confrontar la información del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, en especial del coeficiente de Gini educativo que marca las desigualdades.

Por la vasta información encontrada y lo heterogéneo de sus contenidos, los autores optamos por observar las problemáticas educativas y mostrar su inconsistencia mediante un fenómeno de filtración enfatizado en un municipio por cada región, a excepción de la zona de Las Montañas se trataron los casos de los municipios de Córdoba, Orizaba y Zongolica, ya que sus particularidades demostraban todas las inconsistencias en una sola región.

Los municipios analizados, además de los ya mencionados, son los siguientes: Pánuco, Tuxpan, Papantla, Martínez de la Torre, Xalapa, Veracruz, Cosamaloapan de Carpio, San Andrés Tuxtla y Coatzacoalcos.

Las preguntas que guiaron este trabajo fueron, ¿cómo se puede constatar la aplicación de la calidad educativa, propuesta por los gobiernos neoliberales, a través de criterios administrativos académicos, acompañados de los efectos de la presión demográfica?, ¿cómo la inequidad persiste en los grupos tradicionalmente marginados, en especial los indígenas y las mujeres?, ¿cómo se traduce el rezago educativo en las tasas de analfabetismo?

La estructura de este trabajo cuenta con dos grandes apartados; el primero refiere las características generales y particulares del estado de Veracruz, sus regiones y municipios seleccionados (ubicación y características de la población), elementos que nos permiten aproximarnos a la problemática educativa veracruzana, que se analiza en el segundo apartado: el gasto educativo estatal comparándolo con el nacional, niveles de escolaridad, la calidad educativa, a partir de algunos criterios administrativos y académicos, analfabetismo y población indígena.

## *II. Características generales de Veracruz y sus regiones*

Veracruz, junto con el Distrito Federal, el Estado de México y Jalisco, es una de las entidades más pobladas del país, por lo que cuenta con un fuerte presupuesto federal; no sobra decir que estos mismos estados son los más endeudados (Distrito Federal con 54 422 millones de pesos; Estado de México con 38 795.1 millones de pesos; Veracruz 34 053.7 millones de pesos y Jalisco con 26 289.8 millones de pesos) así como los estados de Nuevo León y Coahuila, también con deudas importantes (<http://economia.terra.com.mx/noticias>, consultado el 14 de enero de 2013).

El territorio veracruzano es pródigo en recursos naturales presentes en cada una de sus regiones, supondría ser un caldo de cultivo idóneo para el desarrollo equitativo del sistema educativo estatal; paradójicamente, contrario a lo que podríamos suponer, existen problemáticas no resueltas y condiciones disímiles como son el analfabetismo y la falta de inclusión de los grupos tradicionalmente desprotegidos, como la población indígena y las mujeres.

Para adentrarnos en el tema debemos entender ciertas generalidades del estado, la estructura de sus regiones e ilustrar la problemática educativa a través de la revisión de algunos municipios que fueron escogidos por la disponibilidad de su información y como ejemplo de cada región.

Veracruz está ubicado al este de la República mexicana, su forma es de una franja costera alargada, con una extensión de 71 699 km<sup>2</sup>, cuyas costas son bañadas por el Golfo de México. Al norte limita con Tamaulipas, al oeste con San Luis Potosí, Hidalgo y Puebla, y al sur y suroeste con Oaxaca, Chiapas y Tabasco. El estado de Veracruz contaba, en 2010, con una población de 7 643 194, con una densidad de población 107 habitantes por km<sup>2</sup>.

Por sus características físicas, culturales y administrativas, el territorio ha sido dividido en diez regiones cuyos nombres son los siguientes: Huasteca Alta, Huasteca Baja, Totonaca, Nautla, Capital,

Sotavento, Las Montañas, Papaloapan, Los Tuxtlas y Olmeca. Para poder entender mejor la problemática educativa, consideramos necesario hacer algunas precisiones generales.

### *II.1 Huasteca Alta*

Se localiza en el norte del estado, limita con Tamaulipas y con el Golfo de México, al oeste con San Luis Potosí y al sur con la región de la Huasteca Baja; la conforman 15 municipios: Naranjos, Amatlán, Chalma, Chiconamel, Chinampa de Gorostiza, Ozuluama de Mascareñas, Pánuco, Platón Sánchez, Pueblo Viejo, Tamalín, Tamiahua, Tampico Alto, Tantima, Tantoyuca, Tempoal y El Higo.

#### *Población de la Huasteca Alta*

Los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010 indican que la población total de la región es de 471 706 personas, de las cuales 49.7% son hombres y 50.3% mujeres; durante los años 2005 y 2010, la pirámide poblacional ha cambiado, domina el rango de edad entre 10 y 14 años. La edad productiva va de los 15 a los 64 años de edad. La población total se encuentra distribuida de la siguiente manera: en la parte rural 53.8% y en la urbana, 46.2%. Es importante observar que, según el INEGI, la población urbana se concentra en apenas 21 de las 3 791 localidades, por lo que muestra una gran dispersión de la población. La rural se encuentra distribuida en las 3 770 poblaciones restantes, lo que significa una densidad demográfica de 67 personas por localidad. Los municipios con mayor porcentaje de población rural son Chiconamel y Tantima con 100%; Ozuluama con 81.8% y Tampico Alto con 79.1%. En contraste, los municipios con mayor porcentaje de población en localidades urbanas son Pueblo Viejo con 90.7%, Naranjos con 72.9% y Platón Sánchez con

60.1%. Vale diferenciar que no toda población rural implica población indígena, que en este caso es de 71275 personas, de las cuales 49.6% son mujeres y 50.4% hombres (Sefiplan, 2011).

## *II.2 Municipio de Pánuco*

Se encuentra ubicado en la zona norte del estado, limita al norte con el estado de Tamaulipas, al este con Pueblo Viejo, Tampico Alto y Ozuluama; al suroeste con Tempoal; y al oeste, con el estado de San Luis Potosí.

### *Población del municipio de Pánuco*

De acuerdo con la información oficial obtenida a partir de los resultados que presenta el Censo de Población y Vivienda de 2005, el municipio contaba con un total de 91 006 habitantes que representaba 1.28% de la población estatal, de los cuales 45 047 eran hombres y 45 959 mujeres. En el 2010, el total de la población fue de 97 290 representando 1.27% de la población estatal, de ellos 48 357 eran hombres y 48 933 mujeres. Las localidades con mayor población y servicios, por orden de importancia, son Pánuco, Moralillo, Tamos, Guayalejo y Villa Cacalilao Dos.

La tendencia poblacional por cohorte quinquenal de los grupos con mayor crecimiento demográfico en orden descendente son *a)* de 15 a 19 años, *b)* de 10 a 14 años, *c)* de 5 a 9 años y *d)* de 20 a 24 años, lo que marca un envejecimiento generalizado, ya que la pirámide de población actual presenta una base estrecha, resultado de los efectos de la etapa de mayor fertilidad en el país, lo que implica prever necesidades específicas acordes a cada grupo de edad.

La población de hogares indígenas, según el Censo de Población y Vivienda 2010 es de 3 327, de ellos 1 445 son de hablantes de lenguas

nativas. La lengua dominante es el náhuatl. En el año 2000 eran 1 707 hogares indígenas lo que indica la pérdida de la lengua materna entre la población indígena.

## *II.3 Huasteca Baja*

Se encuentra situada al norte del estado y comprende una superficie de 7 257.24 km<sup>2</sup>; colinda al norte con la región Huasteca Alta, al este con el Golfo de México, al oeste con el estado de Hidalgo y al sur con el estado de Puebla y la región Totonaca. Integrada por los municipios de Benito Juárez, Castillo de Teayo, Cerro Azul, Citlaltépetl, Chicontepec, Chontla, Huayacocotla, Ilamatlán, Ixcatepec, Ixhuatlán de Madero, Tancoco, Temapache, Tepetzintla, Texcatepec, Tlachichilco, Tuxpan, Zacualpan y Zontecomatlán. Esta región cuenta con diversos cuerpos de agua entre ellos la Laguna de Tampamachoco y el río Tuxpan.

### *Población de la Huasteca Baja*

Los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010 indican que la población total de la región es de 549 016 personas, de las cuales 48.9% son hombres y 51.1% mujeres. Los municipios con menor crecimiento poblacional fueron Ixcatepec, Tancoco y Citlaltépetl, cuyas tasas no superan 0.2%, así como Chicontepec, que registró tasa negativa con -0.15%. Para la década de 2000-2010, los municipios que presentaron la más alta tasa de crecimiento fueron Texcatepec con 1.57%; Huayacocotla con 1.34% y Tuxpan con 1.21 por ciento.

En los años 2005 y 2010, se observa que la estructura demográfica ha evolucionado hacia una población más envejecida; para 2010 la pirámide presenta una base reducida que muestra a la población de 10 a 14 años como la dominante en 2005, y de 15 a 19 años en 2010.

La población en edad productiva va de 15 a 64 años. Así también, las franjas etarias entre 60 y 89 años registraron un incremento de 1.6%.

Es importante señalar que poco más de 32 000 habitantes, 5.9% de la región, tienen 70 años o más. Los municipios con mayor población en este grupo de edad son Tancoco, Chicontepec, Citlaltépetl y Chontla, con alrededor de ocho adultos mayores de 70 años por cada 100 habitantes. La población rural fue de 350 639 habitantes (63.9%) y la urbana de 198 377 (36.1%), La población urbana se concentra principalmente en 15 de las 1 975 localidades; lo que muestra una gran dispersión demográfica. La población rural se encuentra distribuida en las 1 960 restantes, lo que equivale, en promedio, a 179 personas por localidad.

Los municipios de Benito Juárez, Chontla, Ilamatlán, Tancoco, Texcatepec, Tlachichilco, Zacualpan y Zontecomatlán son los que cuentan con el mayor porcentaje de población rural en esta región. En contraste, los municipios con mayor población en localidades urbanas son Cerro Azul con 86.3%, Tuxpan con 75.6% y Citlaltépetl con 45.2% (Sefiplan, 2011).

#### *11.4 Municipio de Tuxpan*

Tuxpan se localiza al norte de la entidad. Su cabecera municipal es la ciudad de Tuxpan de Rodríguez Cano, ubicada a orillas del río que lleva el mismo nombre, a 11 km de su desembocadura en el Golfo de México. Es considerado como el puerto más cercano a la capital de la República y ocupa el sexto lugar de los municipios más poblados del estado.

#### *Población del municipio de Tuxpan*

Tiene una población, según estimaciones hechas por el Censo de Población y Vivienda 2010, de 143 000 habitantes, 69 764 son hombres (48.7%) y 73 598, mujeres (51.3%). En orden descendente, las localidades con mayor población son Tuxpan de Rodríguez Cano, Alto Lucero, Santiago de la Peña, La Victoria y Banderas. La tasa de crecimiento poblacional fue 1.06% del 2000 al 2005 y de 1.4% del 2005 al 2010.

En orden descendente, la estructura de la población por grupos quinquenales mayoritarios es de *a)* 15 a 19 años, *b)* de 10 a 14 años y *c)* de 20 a 24 años, igual que en otros casos, esto nos permite ver el envejecimiento de la población y reflexionar sobre los requerimientos sociales de estos grupos mayoritarios (Sefiplan, 2012).

La población con hogares indígenas registrados en el Censo del 2010 es de 5 928, de ellos sólo 0.28% son hablantes de lenguas nativas. El náhuatl aparece como lengua dominante. En el año 2000 la población mayor de cinco años registrada como hablante de lengua indígena fue de 2 298, porcentualmente representaba el 2.04 por ciento.

#### *11.5 Totonaca*

Limita al norte con la Huasteca Baja, al sur con Nautla, al oeste con los estados de Hidalgo y Puebla, y al este con el Golfo de México. Está integrada por 15 municipios; Cazonas de Herrera, Coahuatlán, Coatzintla, Coxquihui, Coyutla, Chumatlán, Espinal, Filomeno Mata, Gutiérrez Zamora, Mecatlán, Papantla, Poza Rica de Hidalgo, Tecolutla, Tihuatlán y Zozocolco de Hidalgo.



### *Población de la región Totonaca*

La información del Censo de Población y Vivienda 2010 indica que la población total es de 679 218 habitantes, el porcentaje de hombres representa 48.3% y de mujeres 51.7 %. Los municipios con mayor crecimiento fueron Filomeno Mata, Poza Rica y Coatzintla. Los que reportaron tasas negativas fueron Gutiérrez Zamora, Papantla, Tecolutla y Cazonas. Los grupos quinquenales mayoritarios son de *a)* 15 a 19 años y *b)* de 10 a 14 años, la edad productiva oscila entre los 15 y 64 años, así también las franjas etarias entre la población de más de 60 años registró un incremento 1.1%. La distribución de la población es de 42.1% en la zona rural y de 57.9% en la urbana. Los municipios con mayor población urbana son Poza Rica de Hidalgo con 97.5%, Filomeno Mata con 81% y Coatzintla con 70.4%, y los de mayor población rural son Chumatlán con 100%, Cazonas con 81.9% y Tecolutla con 81.7 por ciento.

En cuanto a las condiciones de marginación, de los 15 municipios de la región, 80% presentan problemas de alta y muy alta marginación. Poza Rica de Hidalgo es el único municipio con condiciones no marginales. En los hogares indígenas habitan 191 576 personas, se destacan en este aspecto los municipios de Filomeno Mata, Mecatlán y Chumatlán, (Sefiplan, 2011).

#### *11.6 Municipio de Papantla*

Cuenta con una extensión territorial de 1 119.26 km<sup>2</sup>, colinda al norte con los municipios de Cazonas de Herrera y Tihuatlán; al sur con Martínez de la Torre y con el estado de Puebla; al este con el Golfo de México, Tecolutla y Gutiérrez Zamora, y al oeste con Poza Rica, Coatzintla y El Espinal.

### *La población del municipio de Papantla*

En el Censo de Población y Vivienda 2000 la población total del municipio era de 170 304 habitantes. Para el 2010 la población contada fue de 158 599 habitantes, de ellos 81 308 fueron mujeres y 77 291 hombres, lo que en conjunto representa 2.08% de la población estatal; es importante destacar la tasa negativa del periodo 2000-2010 del crecimiento de la población.

Las localidades con mayor población son Papantla de Olarte, Agua Dulce, El Chote, Pueblito y El Volador. La población por grupos quinquenales, en orden descendente, es de *a)* 15 a 19 años, *b)* 10 a 14 años, *c)* 5 a 9 años y *d)* 20 a 24 años. Los habitantes de los hogares indígenas son 63 186, de los cuales 22.21% son hablantes de lengua regional, y la lengua más hablada en este municipio es la totonaca. Finalmente, es relevante mencionar que 1.44% de esta población no son bilingües (Sefiplan, 2012).

#### *11.7 Nautla*

Se encuentra situada en el centro-norte, limita al norte con la región Totonaca, al sur con las regiones de la Capital y de Las Montañas, al este con el Golfo de México, y al oeste con el estado de Puebla. Se integra por 11 municipios: Atzalan, Colipa, Juchique de Ferrer, Martínez de la Torre, Misantla, Nautla, Tenochtitlán, Tlapacoyan, Vega de Alatorre, Yecuatla y San Rafael.

#### *Población de Nautla*

El Censo de Población y Vivienda 2010 refiere que la población total de la región es de 368 244 personas, de las cuales 48.6% son hombres y 51.4% son mujeres. La tasa de crecimiento media anual fue

de 0.44%. Los municipios que presentaron mayor crecimiento fueron Tlapacoyan con 1.10%; Vega de Alatorre con 0.39% y Misantla con 0.34%. Los de menor crecimiento registraron tasas negativas, las más altas, las de Martínez de la Torre, Juchique y Yecuatla.

Durante los años 2005 y 2010 se observó que la estructura de la población ha envejecido, presentándose una disminución en la base de la pirámide que muestra a la población de 10 a 14 años como mayoritaria, aunque también disminuyó un punto porcentual. La población en edad productiva va de los 15 a los 64 años, además existe un incremento de las franjas etarias entre los 69 y 89 años. Cabe hacer mención que de cada 20 000 habitantes, 5.5% son adultos mayores de 70 años. Los municipios con mayor población en este grupo de edad son Nautla, Colipa y Juchique, con alrededor de siete adultos mayores de 70 años por cada 100 habitantes.

La población rural se integró con 49.8% mientras que la urbana fue de 50.2%; como ya es sabido, la población urbana es aquella que vive en localidades con 2 500 o más habitantes, se concentra en apenas 15 de las 1 315 poblaciones, lo que muestra como en anteriores casos una dispersión de la población; los municipios con mayor población rural son, en orden descendente, Colipa, Tenochtitlán, Atzalan y Juchique; en contraste, los municipios con mayor población en localidades urbanas son Martínez de la Torre, Vega de Alatorre y Tlapacoyan.

La población de tres años y más que habla alguna lengua indígena es de 2 604 personas, de las cuales son mujeres 49% y hombres 51%; es interesante observar que existe 0.4% de los hablantes de lengua indígena que no dominan el español; en los hogares indígenas habitan aproximadamente 6 976 personas, en particular en los municipios de Yecuatla, Tlapacoyan, San Rafael y Martínez de la Torre. En el año 2000 la población indígena era de 3 333, el porcentaje más alto de población indígena fue de 2.29% en Yecuatla, seguido de Tlapacoyan con 1.50% y 1.47% de Martínez de la Torre; de San Rafael no hay datos; el resto de los municipios no llegaron a 1% de población indígena (Gobierno de Veracruz, 2012). Los municipios con mayor

densidad poblacional de la región son Tlapacoyan y Misantla. Los menos densamente poblados son Nautla, Colipa y Vega de Alatorre (Sefiplan, 2011).

#### *11.8 Municipio de Martínez de la Torre*

Está ubicado al oriente de la República, limita al norte con el municipio de Tecolutla, al este con los municipios de Misantla y San Rafael, al sur con los municipios de Atzalan y Misantla, y al oeste con el municipio de Tlapacoyan y el estado de Puebla.

#### *Población de Martínez de la Torre*

Cuenta con 101 358 habitantes, de los cuales 48 561 son hombres, 52 797 mujeres, según los datos citados en los cuadernillos municipales del estado de Veracruz de 2011. Las comunidades con mayor población son: Martínez de la Torre, Independencia, Felipe Carrillo Puerto, María de la Torre y La Palma, entre otras. La población con mayor edad por grupos quinquenales, en orden descendente, son: a) de 15 a 19 años, b) de 10 a 14 años y c) de 5 a 9 años, se presenta un envejecimiento similar al resto del estado. Los hogares indígenas registrados en el Censo del 2010 es de 2 417 cuyo porcentaje de hablantes es de 0.5%. La lengua nativa con mayor número de hablantes es el náhuatl (Sefiplan, 2012).

#### *11.9 Capital*

Cuenta con una superficie de 5 568.55 km<sup>2</sup>, se localiza en la parte central del estado. Limita al norte con la región de Nautla, al este con el Golfo de México, al oeste con el estado de Puebla, al sur con

las regiones del Sotavento y de Las Montañas. Los municipios de esta zona son Acajete, Acatlán, Actopan, Alto Lucero de Gutiérrez Barrios, Altotonga, Apazapan, Ayahualulco, Banderilla, Coacoatzintla, Coatepec, Cosautlán de Carvajal, Chiconquiaco, Emiliano Zapata, Ixhuacán de los Reyes, Jalacingo, Xalapa, Jalcomulco, Xico, Jilotepec, Landero y Coss, Miahuatlán, Las Minas, Naolinco, Perote, Las Vigas de Ramírez, Rafael Lucio, Tatatila, Teocelo, Tepetlán, Tlacolulan, Tlalnelhuayocan, Tonayán y Villa Aldama.

### *Población de la Capital*

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010, esta región cuenta con 1 140 434 habitantes. Por otra parte, la población total de la región Capital se distribuye de acuerdo al género de la siguiente manera: 48.1% hombres y 52.9% mujeres, los municipios con mayor crecimiento son Emiliano Zapata, Las Vigas y Rafael Lucio; los que tienen menor crecimiento poblacional son Las Minas, Tepetlán y Jalcomulco. La pirámide de población muestra que el segmento quinquenal con mayor porcentaje de crecimiento fue el de cinco a nueve años, seguido por grupos etarios de 16 a 19 años, así como el de 10 a 14 años. Esto se traduce en una presión muy alta en servicios de salud infantil, así como en la educación básica y media superior. La región Capital es predominantemente urbana (69%), a diferencia de la rural cuya población representa sólo 31% de habitantes (Sefiplan, 2011).

### *II.10 Xalapa*

La Zona Metropolitana está conformada por los municipios de Xalapa, Banderilla, Tlalnelhuayocan, Emiliano Zapata, Coatepec, Rafael Lucio y Jilotepec.

### *La población del municipio de Xalapa*

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI, el municipio de Xalapa cuenta con 457 928 habitantes, de los cuales 213 493 son hombres y 244 121 son mujeres. La distribución de la población por grupos de edades quinquenales, con mayor crecimiento, es la siguiente: *a)* de 15 a 19 años, *b)* de 10 a 14 años y *c)* de 30 a 34 años, presentados en orden decreciente. La mayor parte de este municipio es predominantemente urbano. Su población flotante es muy alta principalmente por su amplia oferta de estudio.

### *II.11 Sotavento*

Esta zona tiene una importancia histórica debido a que fue el punto de encuentro entre los colonizadores europeos y los nativos americanos. A esta región se le nombró *Sotavento* (tierra protegida del viento) pues, una vez en tierra, era un lugar de abrigo para la gente del mar. Se localiza en la parte centro-sur de la entidad veracruzana; colinda al norte con la región Capital, al este con el Golfo de México, al oeste con la región de Las Montañas y al sur con la región del Papaloapan. Está clasificada como una de las zonas con menor extensión territorial en la entidad por contar con 4 022.2 km<sup>2</sup>.

Esta región se conforma por los municipios de La Antigua, Boca del Río, Cotaxtla, Jamapa, Manlio Fabio Altamirano, Medellín, Paso de Ovejas, Puente Nacional, Soledad de Doblado, Tlaxicoyan, Úrsulo Galván y Veracruz.

Los ríos que irrigan la región son Mandinga Grande, Alvarado, La Antigua y una parte del río Papaloapan, con su corriente principal, el río Jamapa. Otros cuerpos de agua de la región son las lagunas de Chalpan, Camaronera, Mandinga, Redonda, de Rojas, de las Piedras, Pajarillo y Tlaxicoyan.

### *La población de Sotavento*

El Censo de Población y Vivienda 2010 indica que la población total de la región es de 974 740 personas, de las cuales son hombres el 47.7% y mujeres el 52.3%. Para la década de 2000-2010, los municipios con las mayores tasas de crecimiento fueron Medellín, con 5.16%; Veracruz, con 1.84% y Puente Nacional, con 1.25%. A diferencia de Tlaxicoyan, Boca del Río y Jamapa que registraron las menores tasas o negativas como fue el caso de la Soledad.

La estructura de la población muestra que la mayoría de los habitantes están incluidos en el rango de 15 a 19 años de edad, sin embargo, igual que en otras regiones, se observa el crecimiento del grupo de adultos mayores de 70 o más años de edad.

La población rural representa 19.2%, mientras que la urbana, 80.8%; ésta se concentra en 35 de las 1 263 localidades, por tanto, al igual que en otras regiones, existe gran dispersión de la población. La población rural se encuentra distribuida en 1 228, lo que equivale, en promedio, a 152 personas por localidad. Los municipios con mayor densidad de población son Boca del Río, Veracruz y Úrsulo Galván, con 234 habitantes por kilómetro cuadrado. Las zonas menos densamente pobladas son Cotaxtla, Tlaxicoyan y Puente Nacional. Los municipios con mayor densidad de población urbana son Boca del Río, Veracruz y La Antigua. Los municipios con el porcentaje más alto de población rural son Cotaxtla, Manlio Fabio Altamirano y Puente Nacional.

La población que habla lengua indígena representa únicamente 0.6%; de ellos 50.3% son mujeres y 49.7% hombres. Los hablantes exclusivamente de lengua indígena son 12 606 y se encuentran principalmente en los municipios de Veracruz, Boca del Río y Tlaxicoyan (Sefiplan, 2011).

### *11.12 Municipio de Veracruz*

Limita al norte con la Antigua y el Golfo de México, al sur con Boca del Río y Medellín, al este con las costas del Golfo y al oeste con Manlio Fabio Altamirano y Paso de Ovejas.

#### *La población del municipio de Veracruz*

Se conforma de un total de 552 156 habitantes de los cuales 261 537 son hombres y 290 619 mujeres, según los datos del Censo de Población y Vivienda 2010. Las localidades con mayor población son Veracruz, Valente Díaz, las Amapolas, Fraccionamiento Geovillas de los Pinos y Colinas de Santa Fe. Los grupos más representativos por cohorte quinquenal, en orden decreciente, son *a)* 15 a 19 años, *b)* 20 a 24 años, *c)* 10 a 14 años y *d)* 30 a 34 años. La población en hogares indígenas es de 8 944 habitantes, de los cuales sólo 0.7% son hablantes de alguna lengua nativa; la lengua dominante es el náhuatl (Sefiplan, 2012).

### *11.13 Las Montañas*

Se localiza en la parte centro-sur del estado, cuenta con 6 350.85 km<sup>2</sup>. Colinda al norte con la región Capital, al este con la región Sotavento, al oeste con el estado de Puebla, al sureste con la región del Papaloapan y al sur con el estado de Oaxaca. Históricamente la región es muy importante debido a la gran relevancia económica y social de sus ciudades, que se remontan a la época de la Colonia, tales como son Orizaba y Córdoba, además de que existen otras que presentan ancestrales desigualdades, como el caso de Zongolica.

La región está integrada por los siguientes municipios: Acultzingo, Camarón de Tejeda, Alpatláhuac, Amatlán de los Reyes, Aquila, Astacinga, Atlahuilco, Atoyac, Atzacan, Calchualco, Camerino Z. Mendoza, Carrillo Puerto, Coetzala, Comapa, Córdoba, Coscomatepec, Cuichapa, Cuitláhuac, Chocamán, Fortín, Huatusco, Huiloapan de Cuauhtémoc, Ixhuatlán del Café, Ixhuatlancillo, Ixtaczoquitlán, Magdalena, Maltrata, Mariano Escobedo, Mixtla de Altamirano, Naranjal, Nogales, Omealca, Orizaba, Paso del Macho, La Perla, Rafael Delgado, Los Reyes, Río Blanco, San Andrés Tenejapan, Sochiapa, Soledad Atzompa, Tehuipango, Tenampa, Tepatlaxco, Tequila, Texhuacán, Tezonapa, Tlacotepec de Mejía, Tlaltetela, Tlaquilpa, Tlilapan, Tomatlán, Totutla, Xoxocotla, Yanga, Zentla y Zongolica. En esta región nacen los ríos Jamapa, Blanco y Atoyac, así como los escurrimientos que alimentan la presa Miguel Alemán en Oaxaca; la corriente principal es el Río Blanco.

#### *Población de Las Montañas*

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010, el número de habitantes en ese año fue de 1 401 444, de ellos 48% fueron hombres y 52% mujeres. El análisis de la población por grupos de edad, muestra una alta participación de la población en edad de estudiar secundaria y el nivel medio superior, de esta manera los grupos de mayor crecimiento son los de 10 a 14 años y de 15 a 19 años. Asimismo, se destaca el grupo de cinco a nueve años y el grupo de población de 65 años y más. En las localidades rurales vive 43.9% y en las urbanas 56.1%. La demografía urbana se concentra en 65 de las 2 279 localidades, lo que muestra una gran dispersión. La población rural se concentra en sólo 22 municipios. Las localidades urbanas con mayor población son Río Blanco, Orizaba y Camerino.

Los hogares indígenas se integran por 241 391 personas. Por su parte, la población indígena de la región de Las Montañas es de

177 015 habitantes, que representaron 13.5% de la población hablante de alguna lengua local, domina el náhuatl y en menor medida el mazateco. Destacan los municipios de Astacinga, Atlahuilco, Magdalena, Mixtla de Altamirano, Los Reyes, Soledad Atzompa, Tehuipango y Tlaquilpa donde la población hablante de lengua indígena representó más de 80%. Llama la atención que cerca de 15% de la población hablante de lengua indígena de la región no conoce el idioma español, tal es el caso de Tehuipango (sefiplan, 2011).

#### *11.14 Municipio de Córdoba*

Limita al norte con Ixhuatlán del Café, al sur con Amatlán de los Reyes y Fortín, al este con Amatlán de los Reyes y al oeste con Chocamán y Fortín.

#### *Población del municipio de Córdoba*

En el Censo de Población y Vivienda 2010 se describe que el municipio de Córdoba cuenta con 196 541 personas, de cuales 91 805 son hombres y 104 736, mujeres; en su conjunto esto representa 2.57% de la población estatal. Las localidades con mayor número de habitantes y con mejores servicios son Córdoba, La Luz, Francisco I. Madero, El Pueblito, Trinidad Pelotai y Colorines.

Existe coincidencia con otros municipios respecto al envejecimiento de la población, en este caso los grupos quinquenales con mayor crecimiento son *a)* de 20 a 24 años, *b)* de 15 a 19 años y *c)* de 35 a 39 años, lo que implica requerimientos sociales específicos para cada grupo de educación, salud y trabajo. La población indígena de este municipio es de 7 072 pobladores, de los cuales 0.82% de dicha población son monolingües del mazateco (Sefiplan, 2012).

### *II.15 Municipio de Orizaba*

Limita al norte con Ixhuatlancillo y Mariano Escobedo, al sur con Huiloapan de Cuauhtémoc y Rafael Delgado; al este con Ixtaczoquitlán y al oeste con Río Blanco.

### *Población del municipio de Orizaba*

El total de pobladores documentado en el Censo de Población y Vivienda 2010 dicta 120995 habitantes, de ellos 55 845 son hombres, y 65 150 son mujeres. Las localidades con mayor población son Orizaba, Venustiano Carranza, Vicente Guerrero, Gaudencio Vargas y la Piedra. Los rangos de edad por grupo quinquenal son similares a Córdoba, *a)* de 20 a 24 años, *b)* de 15 a 19 años y *c)* de 35 a 39 años, por lo que es indispensable generar condiciones específicas acordes a la edad, para los requerimientos futuros de estos grupos (Sefiplan, 2012).

### *II.16 Municipio de Zongolica*

Limita hacia el norte con Coetzala, Naranjal, Omealca y Tequila, la sur con el estado de Puebla, al este con Tezonapa y al oeste con Mixtla de Altamirano, Los Reyes, Tehuipango y Texhuacán. Las comunidades con mayor población son Zongolica, Temaxcalapa, San José Independencia, Tepenacaxtla y San Sebastián.

### *Población del municipio de Zongolica*

El Censo de Población y Vivienda 2010 refiere un total de 41 923 habitantes de los cuales la población femenina es dominante con 21 224 y la población masculina con 20 699. El total de la población en pro-

porción corresponde a 0.55% del conjunto estatal. Por edades los grupos de mayor crecimiento demográfico son *a)* de 10 a 14 años, *b)* de 5 a 9 años y *c)* de 15 a 19 años. La población indígena registrada es de 36 017 personas, de las cuales 7.19% son monolingües, la lengua local dominante es el náhuatl (Sefiplan, 2012).

### *II.17 Papaloapan*

La región del Papaloapan es la tercera más extensa del estado, ya que cuenta con una superficie de 10 941.96 km<sup>2</sup> (14.6% del territorio estatal). Se ubica al suroeste de la entidad. Limita al norte con la región Sotavento y el Golfo de México, al sur con el estado de Oaxaca, al oeste con las regiones de Sotavento y Capital, al este con la región de Los Tuxtlas y al sureste con la región Olmeca. Por su extensión destacan los municipios de Tierra Blanca, Playa Vicente, Rodríguez Clara, Isla y Alvarado ya que en conjunto concentran 51.9% del territorio regional. La región está integrada por 22 municipios: Acula, Alvarado, Amatitlán, Ángel R. Cabada, Carlos A. Carrillo, Cosamaloapan, Chacaltianguis, Ignacio de la Llave, Isla, Ixmatalahuacan, José Azueta, Juan Rodríguez Clara, Lerdo de Tejada, Otatitlán, Playa Vicente, Saltabarranca, Santiago Sochiapa, Tierra Blanca, Tlacojalpan, Tlacotalpan, Tres Valles y Tuxtilla. Los principales ríos con los que cuenta la región son Papaloapan, Tesechoacán y San Juan Tonto. Los principales cuerpos de agua son Laguna El Plan, El Salado, Las Cañas, Jolote, Las Isletas, Los Cerros y El Chino (Sefiplan, 2011).

### *Población de Papaloapan*

El Censo de Población y Vivienda 2010 dicta que la población total de la región es de 560 267 personas, de las cuales 271 462 (48.5%) son hombres y 288 805 mujeres (51.5%). Para la década de 2000-2010 la

tasa de crecimiento anual de la población fue de 0.37%. Los municipios con mayor tasa de crecimiento anual fueron Rodríguez Clara con 1.02%; Isla con 0.81% y Cosamaloapan con 0.55%. En contraste, nueve municipios registraron tasas negativas. En el lustro de 2005-2010, la población de la región aumentó en razón de 1.40%. Los municipios con mayor tasa de crecimiento anual en este periodo son Sochiapan con 10.86%, seguido por Isla con 2.02% y Tierra Blanca con 1.91%. Por su parte, los municipios con menor crecimiento fueron Ixmatalhuacan, Cabada y Chacaltianguis, cuyas tasas no superan 0.5%. Asimismo, se registraron tasas negativas en Otatitlán, Tlacotalpan e Ignacio de la Llave.

En cuanto a la estructura de la población por grupos quinquenales de edad, datada por el Censo 2010, muestra que la mayoría de los habitantes están incluidos en el rango de 15 a 19 años de edad (9.9% de la población total). Al analizar los grupos de edad por sexo, tanto la mayoría de población masculina como la femenina caen en este mismo rango, con 5% y 4.9%, respectivamente. Por su parte, la población de adultos de 60 años y más representa 12.4% del total (6.0% hombres y 6.4% mujeres).

Durante los años 2005 y 2010 se observa que la estructura poblacional ha evolucionado hacia una población más envejecida. Para 2010 la pirámide presenta una base reducida (con una disminución de 0.6% en el grupo de cero a cuatro años con respecto a 2005). Cinco años antes, en 2005, la población mayoritaria era la de 10 a 14 años, y en 2010 en la de 15 a 19 años. La población en edad productiva, la que va de 15 a 64 años, ascendió 2.1% (de 62.5% a 64.6%). Así también, las franjas etarias referidas entre 60 a 89 años registraron en el lustro mencionado un incremento de 1.2 por ciento.

Cabe señalar que casi 34 mil habitantes, 6% de la región, tienen 70 años o más. Los municipios con mayor población en este grupo de edad son Tuxtilla, Tlacotalpan y Chacaltianguis, con alrededor de ocho adultos mayores de 70 años por cada 100 habitantes.

#### *11.18 Municipio de Cosamaloapan de Carpio*

Limita al norte con Ixmatalhuacan y Tierra Blanca, al sur con Otatitlán, Tlacojalpan y el estado de Oaxaca, al este Carlos A. Carrillo, Chacaltianguis y Tuxtilla, al oeste con Tres Valles y estado de Oaxaca.

#### *Población municipio de Cosamaloapan de Carpio*

La población total de este municipio es de 57366 personas, de los cuales son hombres 27634 y mujeres 29732, que representa 0.75% de la población estatal. Los grupos quinquenales con mayor crecimiento son *a)* de 15 a 19 años, *b)* de 10 a 14 años y *c)* de 5 a 9 años. La población indígena cuenta con un total de 3460 habitantes, de los cuales son monolingües 2.34%, dominan las lenguas chinantecas (Sefiplan, 2012).

#### *11.19 Los Tuxtlas*

Se ubica en el sureste del estado, limita al oeste con la región Papaloapan, al noreste con el Golfo de México y al sur y sureste con la región Olmeca; su extensión territorial es 23 075.46 km<sup>2</sup>. Está conformada por los municipios de Catemaco, Hueyapan de Ocampo, San Andrés Tuxtla y Santiago Tuxtla.

#### *La población de Los Tuxtlas*

La región de Los Tuxtlas en 2010 contaba con una población total de 304 033 habitantes, de los cuales 48.59% son hombres y 51.41% son mujeres. La estructura de la población nos muestra que el mayor porcentaje se concentra principalmente en dos grupos: de cinco

a nueve años y de 10 a 14 años; de esta manera se puede notar que el grupo quinquenal de cero a cuatro años es menor que los grupos mencionados. La población urbana representa alrededor de 40% de la población total, mientras que la población rural alrededor de 60%. El municipio con mayor población rural es el de Santiago Tuxtla y el que mayor población urbana tiene es Catemaco (Sefiplan, 2011).

#### *11.20 Municipio de San Andrés Tuxtla*

Limita al norte con el Golfo de México, al sur con Hueyapan de Ocampo e Isla, al este con Catemaco, al oeste con Ángel R. Cabada y Santiago Tuxtla.

#### *Población del municipio de San Andrés Tuxtla*

La población contada en el Censo de Población y Vivienda 2010 es de 157 364 habitantes, de los cuales 75 604 son hombres y 81 760 son mujeres. Los grupos quinquenales con mayor número de pobladores son *a)* de 15 a 19 años, *b)* de 10 a 14 años y *c)* de 5 a 9 años. La población indígena cuenta con un total 1 770 habitantes de los cuales son monolingües 0.37%, no existe una lengua específica predominante (Sefiplan, 2012).

#### *11.21 Olmeca*

Limita al noroeste con las regiones de Los Tuxtlas y Papaloapan, al oeste con el estado de Oaxaca, al este con Tabasco, al norte con el Golfo de México y al sur con el estado de Oaxaca. La superficie es de 16 506 km<sup>2</sup> que representa alrededor de 23% del territorio estatal. Cuenta con 25 municipios: Acayucan, Coatzacoalcos, Cosoleaca-

que, Chinameca, Las Choapas, Hidalgotitlán, Ixhuatlán del Sureste, Jáltipan, Jesús Carranza, Mecayapan, Minatitlán, Moloacán, Oluta, Oteapan, Pajapan, San Juan Evangelista, Sayula de Alemán, Soconusco, Soteapan, Texistepec, Zaragoza, Agua Dulce, Nanchital de Lázaro Cárdenas del Río, Tatahuicapan de Juárez y Uxpanapa (Sefiplan, 2011).

#### *Población de la región Olmeca*

Los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010 indican que la población total de la región es de 1 194 392 personas, de ella 48.6% son hombres y 51.4% mujeres. Los municipios con mayor índice de crecimiento son Soconusco con 2.23%, Oteapan con 2.05% y Cosoleacaque con 1.85%. En contraste, Moloacán y Nanchital registraron tasas negativas. La pirámide poblacional demuestra una población más envejecida, ya que el grupo de edad menor a los 15 años representa actualmente un menor porcentaje, en comparación con el de 25 años. Otro aspecto relevante es que se ve un incremento en la población en edades productivas y en la de los adultos mayores.

#### *11.22 Municipio de Coatzacoalcos*

Limita al norte con el Golfo de México, al sur con Cosoleacaque, Nanchital de Lázaro Cárdenas y Moloacán, al este con Agua Dulce y al oeste con Pajapan (Sefiplan, 2012).

#### *Población del municipio de Coatzacoalcos*

La población del municipio de Coatzacoalcos, según el censo de 2010, es de 305 260 de los cuales son hombres 147 962 y mujeres 157 298. La población con mayor número de habitantes por grupos



quinquenales son *a)* de 15 a 19 años, *b)* de 20 a 24 años y *c)* de 25 a 29 años. La población indígena de este municipio es de 15 223, de los cuales son monolingües 0.29%. La lengua dominante es la zapotecas y sus variantes.

La información expuesta nos permite conocer los rasgos generales del estado, la distribución física de los habitantes, la relación de géneros y la persistencia de comunidades indígenas (con una tendencia a la baja); esto nos da elementos suficientes para contextualizar a la educación veracruzana, que contrasta con la riqueza del estado. La dispersión de la población frente a la centralización de recursos en determinados lugares ligados a elementos históricos, políticos y económicos (que son los polos de desarrollo del estado) ha propiciado una oferta educativa desigual que polariza a la sociedad veracruzana.

### *III Algunas problemáticas educativas del estado de Veracruz*

Sin olvidar que las problemáticas educativas nacionales se replican con características propias en cada uno de los estados, en este apartado se desarrollan los siguientes aspectos: el gasto educativo estatal comparándolo con el nacional, la calidad educativa a partir de algunos criterios administrativos y académicos, niveles de escolaridad, analfabetismo y población indígena.

#### *III.1 Gasto en educación*

Tratar de dar a conocer el gasto destinado a la educación a nivel estatal presenta muchas dificultades, la información es muy variada y de un informe de gobierno a otro los datos se modifican (incluso del mismo mandatario) por lo que vamos a tratar de presentar algunas referencias que nos ayuden a conocer qué tanto del presupuesto era destina-

do para la educación. Los gobernadores del estado en el periodo estudiado han sido Rafael Murillo Vidal (1968-1974), Rafael Hernández Ochoa (1974-1980), Agustín Acosta Lagunes (1980-1986), Fernando Gutiérrez Barrios (1986-1988), Dante Delgado Rannauro (gobernador sustituto) (1988-1992), Patricio Chirinos Calero (1992-1998), Miguel Alemán Velasco (1998-2004), Fidel Herrera Beltrán (2004- 2010) y Javier Duarte de Ochoa, actual gobernador (2010-2016).

En 1972 el gobernador Rafael Murillo Vidal exponía que el gasto en educación era de 44.4% del presupuesto estatal (Blázquez: 1986: 10268), en ese mismo año el gasto de educación a nivel nacional iba en franca caída pues había descendido de 27.84% a 19.25% en un solo año (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011: 594).

En 1976, el gobernador Rafael Hernández Ochoa informaba que se había destinado para la educación 62%, mientras que a nivel nacional continuaba el descenso y había sido de 17.96% (Blázquez, 1986: 10507, 10510, 10676, 10802). Es el gobernador Agustín Acosta Lagunes el que detalla los gastos de educación como se muestra en los cuadros 1 y 2.

El promedio en los seis años de su mandato fue de 67.33%, cuando a nivel nacional en 1981 apenas era de 14 por ciento.

En cuanto al gasto público destinado para la educación resulta interesante constatar que durante los periodos presidenciales de Díaz Ordaz, Echeverría y López Portillo, hubo un descenso significativo, pues pasó de 28.20% del presupuesto total en 1970 (último año de gobierno de Díaz Ordaz) a 13.01% en el cuarto año de gobierno de López Portillo, supuestamente cuando este gobernante se estaba dedicando a administrar la riqueza (Solana *et al.*, 2011: 594).

Esta cifra no implica que el nivel educativo fuera mayor en Veracruz, más bien tenía que ver con el ingreso estatal que no era elevado, pues la riqueza estatal provenía principalmente de la agricultura, puesto que a pesar de contar con petróleo, su extracción y refinamiento sigue estando en manos del gobierno federal. Estas cifras se modifican considerablemente cuando lo traducimos a precios corrientes, es decir los del día a día, como los vivimos, de acuerdo

con lo que se podía comprar en diciembre de 2010, si tomamos como base cien pesos, éstos equivaldrían a ocho centavos de 1980, \$12.83 de 1990, \$74.30 del 2000, por efecto de la depreciación de la moneda.

En el cuadro número 1 se demuestra cómo se redujo lo asignado a educación. Los ingresos estatales entre 1981 y 1986 decrecieron en términos reales a una tasa anual de 9.44%, pero el sacrificio de la educación fue del doble, debido al efecto de la inflación. En fechas más recientes, 2000-2006, como se ve en el cuadro 2, la tasa anual es aún menor, 5.24 por ciento.

La siguiente información corresponde a 2009, únicamente vamos a hacer referencia al gasto corriente y no al constante; el presupuesto educativo del estado de Veracruz fue de 31120 millones de pesos, la aportación federal fue de 19049 millones de pesos y la estatal de 12071 millones de pesos (39%), no hubo aportación municipal (Campos, Jaramillo y Santibáñez, 2010: 11). En el nivel básico el gasto fue de 6150 millones de pesos, es decir 51%. En cuanto al crecimiento real en el periodo 2005-2009 fue de 29%, para ese mismo periodo el promedio nacional era de 31%, y el estado ocupaba 8% del total nacional (IEESA, 2012: 9, 22-23).

En la educación tecnológica y de adultos el gasto fue de \$275 195 025 y ocupó el segundo lugar a nivel nacional, el gasto resulta significativo cuando lo confrontamos con el promedio nacional: \$146 763 813. El gasto por alumno fue de \$11 545, el nacional de \$12 587 (IEESA, 2012: 29, 30, 32-34).

**Cuadro 1. Gastos en educación durante el gobierno de Agustín Acosta Lagunes**

	Precios corrientes, en pesos					
	1981	1982	1983	1984	1985	1986
Ingresos estatales*	14 903 000 000	26 793 000 000	79 645 000 000	75 234 200 000	101 607 100 000	158 620 600 000
Educación popular	4 124 300 000	5 426 600 000	6 677 800 000	10 648 700 000	16 505 353 300	23 198 000 000
Universidad Veracruzana	1 376 000 000	1 845 700 000	2 479 700 000	3 613 000 000	5 406 200 000	7 651 400 000
Educación Media	694 200 000	1 032 300 000	1 280 800 000	1 922 900 000	2 938 200 000	3 777 600 000
Educación en Ciencia y Tecnología**	1 266 700 000	1 626 600 000	2 233 700 000	3 040 100 000	5 949 900 000	5 992 600 000
Gasto en educación***	7 461 200 000	9 931 200 000	12 672 000 000	19 224 700 000	30 796 600 000	40 619 600 000
Índice de precios, base 2010 (99.742)****	1088	2165	0.3914	0.6229	1.02	2.0988

\*Fuente de datos a precios corrientes: Secretaría de Educación de Veracruz, Secretaría de Finanzas y Planeación, Estados del Ejercicio Presupuestal del Sector Educativo originalmente estatal y transferido. Las cifras de precios constantes son resultado de cálculos propios.

\*\*El gasto público en el sistema escolarizado de Veracruz entre 2000 y 2006, a precios constantes se incrementó en una tasa anual de 5.24%.

\*\*\*La aportación federal fue mayor, así como el incremento en periodo, pues creció a una tasa de 6.67% mientras el gasto estatal y municipal sólo creció con una tasa de 2.75%.

\*\*\*\* El Índice Nacional de Precios al Consumidor (INPC) es un cálculo del Banco de México y se puede consultar en línea.

Resulta interesante constatar que el estado a nivel nacional ocupa uno de los primeros lugares de acuerdo con la información expuesta, salvo en el gasto por escuela y por alumno. Entonces la pregunta obligada es por qué existe un considerable rezago educativo estatal, Para resolverla recurrimos a Mariana Campos, Brenda Jaramillo y Lucrecia Santibáñez quienes exponen lo siguiente:

La baja calidad de los rendimientos educativos contrasta con un ritmo de gasto creciente. En México, el gasto educativo con proporción del PIB ha crecido considerablemente en los últimos 20 años, al pasar del 4.1% en 1990 a 6.7% en 2010. Tan solo entre 1995 y 2004 el gasto en educación en México se incrementó en un 47% en términos reales.

En términos absolutos la realidad es otra pues se destinan pocos recursos a la educación en comparación con el promedio gastado en los otros países pertenecientes a la OCDE. (Campos *et al*; 2010: 3).

En 2006 en México se gastaron 1500 dólares por alumno de primaria y 1650 dólares en secundaria, en los países de la OCDE el promedio fue de 5450 y 6600 dólares en ambos niveles. En los niveles superiores la brecha también es muy amplia, 2800 dólares en educación media superior y 5800 dólares en el nivel superior de gasto en México. Mientras que en los otros países de la OCDE el gasto fue de 7582 dólares y 12 200 dólares respectivamente. (Campos *et al*; 2010: 3).

El gasto educativo en 2009 ascendió a 791674.8 millones de pesos (6.7% del PIB) compuesto de recursos públicos y privados. Los públicos fueron 620954 millones de pesos (5.3% del PIB) y 170720 millones de pesos (1.4% del PIB) privados. Entre los años 2000 y 2007 se presentó un decremento del gasto público y se incrementó el privado. En el año 2000 el gasto público era de 85.3% y el privado de 14.7%. En 2007 el público era de 80.3% y el privado de 19.7% (Campos *et al*; 2010: 5).

**Cuadro 2. Gastos en educación 2000-2006**

año	Precios corrientes						
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Gasto público en el sistema escolarizado	12 423 658.20	14 523 467.26	16 473 903.30	17 806 959.35	18 523 582.16	20 247 597.91	21 904 281.11
Estatal y municipal	4 794 497.20	5 741 515.10	6 474 824.60	6 029 263.10	6 144 309.40	6 567 894.60	7 322 448.30
Federal	7 629 161.00	8 781 952.16	9 999 078.70	11 777 696.25	12 379 272.76	13 679 703.31	14 581 832.81
Porcentaje federal	61.41	60.47	60.70	66.14	66.83	67.56	66.57
año	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	Precios constantes						
Factor de índice de precios	93.2482	97.3543	102.904	106.996	112.55	116.301	121.015
Gasto público en el sistema escolarizado	13 323 215.03	14 918 156.94	16 009 001.89	16 642 640.24	16 458 091.66	17 409 650.74	18 100 467.80
Tasa de crecimiento anual del periodo 2000-2006 del presupuesto escolarizado	5.24						
Estatal y municipal	5 141 651.21	5 897 546.49	6 292 101.96	5 635 035.98	5 459 182.05	5 647 324.27	6 050 860.06
Tasa de crecimiento anual del periodo 2000-2006 del presupuesto estatal y municipal	2.75						
Federal	8 181 563.83	9 020 610.45	9 716 899.93	11 007 604.26	10 998 909.60	11 762 326.47	12 049 607.74
Tasa de crecimiento anual del periodo 2000-2006 del presupuesto Federal	6.67						

Fuente: La primera parte del cuadro se obtuvo en el portal electrónico de la Secretaría de Educación de Veracruz y, la segunda, referida a los precios constantes fue una elaboración propia a partir de los datos descritos al inicio de esta tabla. El INPC se consignó mediante la información desplegada en la página del Banco de México.

El comportamiento del gasto público a nivel nacional en los últimos diez años ha tenido una tendencia hacia la baja en el PIB nacional y por lo tanto la meta internacional propuesta de 8% para la educación se va alejando (6.4% en 2011). La más alta fue de 7.2% en 2003, el promedio sería 6.5% en los 16 años (SEP, 2011: 199, 200). El crecimiento del gasto nacional no es significativo, tomando en cuenta la inflación y la depreciación de la moneda. Además de que los incrementos que se han otorgado en los últimos cuatro años, aun cuando son mayores, no corresponden en la misma proporción al crecimiento del presupuesto de egresos de la federación (IEESA, 2012: 10, 20).

A pesar de que se muestra un franco incremento en el presupuesto destinado a educación, en el estado de Veracruz, y en general en todo el país, nos encontramos con que la población se encuentra en un promedio de escolaridad muy bajo. Por ello, en el siguiente apartado analizaremos cuáles son los niveles de escolaridad en esta entidad federativa.

### *III.2 Niveles de escolaridad en 2010: regiones y municipios*

Para este apartado todos los indicadores se obtuvieron como cálculos propios a partir del cuadro “Población de 15 años y más por municipio, sexo y grupos quinquenales de edad, según nivel de escolaridad y grado promedio de escolaridad”, obtenido en internet en el rubro: INEGI, Censo de población y vivienda 2010: Tabulados del cuestionario básico. Fecha de elaboración: 28 de febrero de 2011.

Como ya se ha expuesto, entre los graves problemas que se presentan en el país está la gran desigualdad en el bienestar económico y el desarrollo social, tal como veíamos en los apartados anteriores; el estado de Veracruz no se escapa de tal situación, como se ha podido constatar al analizar algunos indicadores de sus municipios. Las diferencias en el desarrollo social son evidentes al investigar sus indicadores sobre escolaridad, y aunque precaria para toda la nación (pues a nivel na-

cional el promedio de escolaridad para hombres sólo alcanza los 7.76 años y el 7.24 para las mujeres; cuando la educación básica al menos debería de ser de 9 años) es aún peor en el estado de Veracruz, no obstante su riqueza natural, ya que está por debajo de la media nacional con un promedio de 6.72 años de escolaridad para hombres y de 6.19 para mujeres. Si se analizan los indicadores de escolaridad al interior de las regiones se observa que también existe gran variedad dentro de ellas, y el rezago es mayor para las mujeres.

Cuatro regiones tienen un promedio de mayor escolaridad en sus municipios donde sobrepasan los nueve años para los hombres, para las mujeres no llega a nueve pues es inferior entre siete y 10 meses. En el otro extremo está la región con menor escolaridad: Los Tuxtlas, en ella el municipio de mejor desempeño sólo alcanza 5.59 para hombres y 4.83 para las mujeres. Es una pena que suceda esto en una región que dio a un insigne profesor preparatoriano de la UNAM, formador de numerosas generaciones, don Erasmo Castellanos Quinto (Santiago Tuxtla, 1880-1955) quien fuera abogado, humanista, poeta y considerado el más profundo y primer cervantista de América.

Si observamos los valores más bajos de escolaridad en los municipios de las 10 regiones, encontramos diferencias de hasta siete años. El promedio más bajo se encuentra en la región de las Montañas donde el municipio de Mixtla de Altamirano sólo logra en promedio el año y medio para los hombres y un año con cuatro meses para las mujeres. También en la región de la Capital hay un municipio muy deprimido, Ayahualulco, donde la escolaridad promedio sólo alcanza 2.5 años y 2.2 para las mujeres.

De los datos del Censo de población y vivienda de 2010 se pueden construir varios indicadores a nivel municipal; por otra parte, con registros administrativos de la Secretaría de Educación Pública se pueden obtener algunos otros indicadores, como la relación alumnos/maestro, pero que sólo se han podido obtener para algunos municipios seleccionados, uno de cada región, generalmente el más grande en cuanto a población.

En otras secciones se han abordado algunos indicadores más de corte cualitativo sobre algunos municipios, aquí se tendrá un acercamiento a la heterogeneidad interna entre los municipios de las 10 regiones. En la Huasteca Alta el promedio de escolaridad presenta un rango de 7.91 años de escolaridad, Pueblo Viejo; Pánuco con 7.55, y en el extremo más bajo, Chiconamel con 5.31. La cifra más contrastante es la proporción sin escolaridad que en Pueblo Viejo es de 6% y una de cada cuatro personas en Chiconamel no tiene ninguna escolaridad (26%). Respecto al extremo superior en escolaridad, 16.1% de la población de Pánuco tiene educación media superior (preparatoria y niveles semejantes) y 10.2% tiene educación superior (licenciatura o más), es decir, sólo 26.3% de la población tiene al menos el nivel de preparatoria que se considera el umbral o nivel básico para que una persona pueda acceder a los beneficios de la escolaridad, y así como contar con la adaptabilidad que se requiere frente a los frecuentes cambios tecnológicos y organizacionales que exige el mundo moderno.

En la Huasteca Baja, los indicadores arriba descritos son el promedio de escolaridad más alto; en Cerro Azul de 9.1 años y de 8.8 en Tuxpan y el más bajo es de 4%, o sea menos de la mitad, y la proporción sin escolaridad es de 36.5%. La escolaridad superior en Tuxpan alcanza 20% de educación media superior y 17.5% tiene educación superior; la suma de ambos niveles alcanza el 37.5 por ciento.

En la región Totonaca los indicadores encontrados son los siguientes. El promedio de escolaridad más alto es en Poza Rica con 10 años de escolaridad y el más bajo se encuentra en Filomeno Mata con un promedio de cuatro años (seis años menos) y la proporción sin escolaridad en ese municipio es de 35%. La escolaridad superior en Poza Rica alcanza 23.5% de educación media superior y 26.4% tiene educación superior; la suma de ambos niveles alcanza 50%. Sin duda, la presencia de PEMEX en ese municipio es el que da cuenta de ese nivel que en parte se debe haber adquirido por inmigrantes altamente calificados. Sin embargo, no se refleja en una derrama hacia los municipios más marginados.

En Nautla, los indicadores encontrados son los siguientes: el promedio de escolaridad más alto está en Martínez de la Torre con 7.9 años de escolaridad y el más bajo en Atzalan con un promedio de 5.2 años, o sea hay menos contraste que en la región Totonaca, y la proporción sin escolaridad en ese municipio es de 18.9%. La escolaridad superior en Martínez de la Torre alcanza 18.3% de educación media superior y 12.8% tiene educación superior; la suma de ambos niveles es de 31.2 por ciento.

La región Capital también es una región de grandes contrastes. El promedio de escolaridad más alto está en Xalapa con 10.3 años de escolaridad y el más bajo se encuentra en Ayahualulco con sólo 3.7 años. La proporción sin escolaridad en ese municipio es de 32.9% es decir, el contraste es aún mayor que en las otras regiones. La escolaridad superior en Xalapa alcanza 20.5% de educación media superior y 29.8% tiene educación superior, lo cual no sorprende pues en la ciudad capital se encuentran los principales planteles de la Universidad Veracruzana. La suma de ambos niveles es de 52 por ciento.

En la región de Sotavento, los indicadores encontrados son el promedio de escolaridad más alto está en Boca del Río con 10.2 años, seguido del puerto de Veracruz con 9.8 y el más bajo se encuentra en Cotaxtla con un promedio de 5.8 años, o sea hay menos contraste que en la Capital, y la proporción sin escolaridad en ese municipio es de 13.3%. La escolaridad superior en la ciudad de Veracruz llega a 22.7% de educación media superior y 23.8% tiene educación superior; la suma de ambos niveles es de 46.5 por ciento.

La región de Las Montañas es la que agrupa al mayor número de municipios, con un total de 57. El promedio de escolaridad más alto está en Orizaba con 10.4 años y el más bajo se encuentra en Mixtla de Altamirano con un promedio de 2.7 años. Zongolica está en un nivel intermedio con un promedio de 5.6 años de escolaridad. La escolaridad superior en la ciudad de Orizaba llega a 21.4% de educación media superior y 30.3% tiene educación superior; la suma de ambos niveles es de 51.6%, compitiendo con Xalapa en estos índices

tan elevados. También se destaca Córdoba, ciudad con más del doble de población que Orizaba. En esta ciudad la educación media superior llega a 20.5% y la proporción con educación superior es de 19.7%; la suma de ambos niveles es de 40.2 por ciento.

En la región de Papaloapan, los indicadores encontrados son los enumerados a continuación: el promedio de escolaridad más alto está en Lerdo de Tejada con 7.9 años de escolaridad y el más bajo se encuentra en Ignacio de la Llave con un promedio de 5.7 años, es decir, hay menos contraste que en otras regiones, y la proporción sin escolaridad en ese municipio es de 17%. La escolaridad superior en Cosamaloapan de Carpio alcanza 18.4% de educación media superior y 12.8% tiene educación superior; la suma de ambos niveles es de 31.2%; proporciones muy similares a las encontradas en Martínez de la Torre.

La región de Los Tuxtlas sólo comprende a cuatro municipios y son bastante uniformes en cuanto a escolaridad. El promedio de escolaridad más alto está en Catemaco con 6.6 años de escolaridad y el más bajo es el de Santiago Tuxtla con un promedio de 5.8 años, donde la proporción sin escolaridad es de una quinta parte de la población (20.4%). La escolaridad superior en San Andrés Tuxtla es de 12.7% de educación media superior y 8% tiene educación superior; la suma de ambos niveles es de 20.7 por ciento.

Finalmente, en la región Olmeca, los indicadores encontrados con el promedio de escolaridad más alto están en Coatzacoalcos: 9.44 años y el más bajo se encuentra en Soteapan con un promedio de 4.4 años, y la proporción sin escolaridad en ese municipio es de 35.42%, o sea una de cada tres personas ha estado al margen de la escuela. Coatzacoalcos tiene un porcentaje de 22.9 de educación media superior y 21.9% de educación superior; la suma de ambos niveles es de 44.8%, en un contexto en donde la presencia de PEMEX es sustancial en el ámbito laboral. Todo lo anterior se ve reflejado en el cuadro 3.

Cabe señalar que cinco de las diez regiones en donde se presentan los valores más bajos de escolaridad, la proporción de hablantes de lengua indígena es de más de dos tercios de la población total, incluso en dos de ellas (Totonaca y Olmeca) casi llega al 100 por ciento.

**Cuadro 3. Promedio de años de escolaridad según sexo (2010) y proporción de hablantes de lengua indígena de 5 años y más (2000) en el estado de Veracruz por regiones**

	hombres	mujeres	hablantes de lengua indígena
Estatal	6.72	6.19	10.35%
<b>1. Huasteca Alta</b>			
Valor más alto	7.05	6.60	1.90%
Valor más bajo	4.63	3.40	68.77%
Diferencia	2.42	3.20	
<b>2. Huasteca Baja</b>			
Valor más alto	8.26	7.41	2.25%
Valor más bajo	3.10	2.40	77.04%
Diferencia	5.16	5.01	
<b>3. Totonaca</b>			
Valor más alto	9.27	8.49	2.56%
Valor más bajo	3.28	1.88	98.70%
Diferencia	5.99	6.60	
<b>4. Nautla</b>			
Valor más alto	6.91	6.44	1.47%
Valor más bajo	4.03	3.67	0.73%
Diferencia	2.87	2.77	
<b>5. Capital</b>			
Valor más alto	9.60	8.94	0.79%
Valor más bajo	2.52	2.22	0.38%
Diferencia	7.07	6.72	

*continúa*

	hombres	mujeres	hablantes de legua indígena
<b>6. Sotavento</b>			
Valor más alto	9.41	8.54	1.12%
Valor más bajo	4.73	4.42	0.37%
Diferencia	4.67	4.12	
<b>7. Las montañas</b>			
Valor más alto	9.62	8.75	2.58%
Valor más bajo	1.50	1.33	98.87%
Diferencia	8.11	7.42	
<b>8. Papalopan</b>			
Valor más alto	6.83	6.49	0.59%
Valor más bajo	4.41	4.51	1.04%
Diferencia	2.42	1.98	
<b>9. Los Tuxtlas</b>			
Valor más alto	5.59	4.83	0.98%
Valor más bajo	5.04	4.03	0.62%
Diferencia	0.55	0.79	
<b>10. Olmeca</b>			
Valor más alto	8.76	7.69	3.19%
Valor más bajo	3.39	2.12	85.73%
Diferencia	5.37	5.57	

Fuentes: <http://www.sedesol.gob.mx/work>; fecha de consulta 19 de diciembre de 2012 para hablantes de lengua indígena y para promedios de escolaridad. Documento de los autores y Adán Moisés.

Para continuar con el estudio de aspectos específicos de la educación en el estado de Veracruz, podemos preguntar cuál es la calidad de la educación, pues como vimos en el apartado anterior, el porcentaje que alcanza la educación superior se encuentra por debajo de 50%, lo que nos obliga a analizar los distintos niveles en los que se concentra la población en edad escolar.

### III.3 Calidad educativa

La calidad educativa implica, como ya se mencionó anteriormente, criterios administrativos y académicos ideales para lograr un buen desempeño áulico, uno de ellos es, sin duda, la proporción de estudiantes por docentes. Merece la pena no perder de vista que actualmente la educación padece los efectos de la presión demográfica que aún se manifiesta por el volumen de personas que nacieron en la época de alta fecundidad, pero en pocos años se reducirá por el drástico descenso de la tasa de natalidad; sin embargo, en la actualidad las cohortes se han incrementado con la necesidad de expandir la escolaridad tanto en cobertura como en niveles; se observa cada año con el aumento del número de escuelas por niveles y si esto no va acompañado de un mayor número de docentes, necesariamente aumenta el número de estudiantes por docente. Sin duda alguna, el estado ha hecho fuertes inversiones en infraestructura, materiales, contratación de docentes, capacitación magisterial y pagos de personal administrativo indispensable para lograr la mayor cobertura.

Para entender cabalmente lo anterior, el estado de Veracruz ha incrementado la cantidad de escuelas en nivel básico y medio (secundaria). De los años 1970 a 1976 había alrededor de 3500 escuelas que atendían aproximadamente a 500 000 estudiantes; una década después eran 13665 centros educativos que daban servicio a 1 780 563 estudiantes (Blázquez, 1986: 10 182-12 171). A pesar de ello vale destacar que en los registros oficiales de información de los mismos años se hace mención de la clausura de escuelas rurales por falta de maestros (134 escuelas en el ciclo escolar 1974-1975) y otras más por falta de estudiantes. Es relevante mencionar estos datos con las escuelas normales ya que, al inicio de la década de los años ochenta, el discurso oficial dictaba que se había creado el primer sistema de enseñanza normal superior integrado por el Instituto de Regulación Pedagógica, Centro de Estudios Superiores de Educación Rural Luis Hidalgo Monroy, Centro de Estudios Supe-

riores de Educación Rural Rafael Ramírez, Escuela Normal Carlos A. Carrillo, Universidad Pedagógica Estatal, Escuela Normal Juan Enríquez, Escuela Normal Manuel R. Gutiérrez se pretendía cubrir la demanda de maestros del Estado así como lograr la descentralización (Blázquez, 1986: 11 819). Seis años después, controversialmente a las necesidades detectadas con anterioridad, dejaron de ser importantes por decreto del gobernador Agustín Acosta Lagunes quien expresaba lo siguiente: “para regular la oferta y demanda de educación normal en 1983 se inició la clausura de las escuelas Carlos A. Carrillo, Manuel R. Gutiérrez y Rafael Ramírez, cuya producción de docentes estaba destinada al desempleo” (Blázquez, 1986: 12 171). Vale hacer mención que las normales que primero desaparecen son las rurales, las cuales se diferenciaban por contar con una población altamente politizada y, además, que en aquellos momentos la política de reducción del gasto social se estaba implementando en todo el país, afectando de inicio las áreas rurales marginales.

Hasta ese momento, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) consideraba que México había sido uno de los países con mayor tradición en programas sociales para el apoyo a la pobreza, a través de los cuales la educación era considerada instrumento fundamental pero, paulatinamente fueron suspendidos y los pocos que pervivieron fueron subordinados a la política económica, por lo que se convirtieron en meros mecanismos compensatorios de los costos sociales del modelo neoliberal.

La información de 1990 a 1999 se encuentra incompleta, en general podemos decir que el estado reflejaba las consecuencias de la profunda crisis económica nacional de la década inmediata anterior, además de los datos y las proyecciones hechas en el Censo de Población y Vivienda de 1995, permiten calcular que se contarían con 17 800 escuelas donde se impartían los diferentes tipos y niveles educativos, las cuales deberían atender a una población esperada de 1 700 000 estudiantes.

Aunque la proyección es atractiva, la realidad era que en el estado había una terrible marginación que se hacía patente en los grupos tradicionalmente olvidados, tal era el caso de 711 642 analfabetas que comprendían 16.41% de la población, de ellos más de la mitad pertenecían a grupos indígenas. El grado promedio de escolaridad colocaba a Veracruz entre los últimos lugares, con una media entre 5.7 y 6 años de escolaridad en tanto el índice nacional en 1994 fue de 6.3 años. En relación al número de alumnos en el sistema educativo en 1995, Veracruz ocupaba el vigésimo quinto lugar a nivel nacional.

A partir de la publicación de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental (2002), las entidades están obligadas a subir a sus portales la información generada, por lo que ya se cuenta con gran cantidad de información que nos obliga como autores de este texto a limitarnos exclusivamente al nivel básico y medio superior. Aunque se hagan desgloses por rubros específicos (como en edificios y maestros) sabemos que la Secretaría de Educación de Veracruz obtuvo en el 2000 un presupuesto de 12 692 333.20 pesos, del que se gastó 12 423 658.20 pesos tan sólo en el sistema escolarizado, el resto se utilizó en la educación para adultos, cultura y deporte.

En el año 2005, el presupuesto aumentó a 20 393 346.92 pesos, de ellos se invirtieron 20 247 597.91 pesos en el sistema escolarizado; el resto se utilizó para los mismos fines ya predeterminados. En el 2010 la información es ambigua, debido a que el presupuesto original fue de 25 347 600 000 pesos, pero el ejercido fue de 20 084 492 769 pesos (Sefiplan, 2010: 10).<sup>5</sup> De lo anterior se desprende que el presupuesto por escuela ha ido disminuyendo. Hay que tomar en cuenta que se hace referencia a pesos nominales, sin considerar los efectos de la inflación, que genera que un peso de 2010, valga menos que el del 2000 (INEGI, 2013) De acuerdo a los índices de precios al consumidor, al comparar el valor de 100 pesos del 2010 equivalía a 0.8 pesos

<sup>5</sup> Se carece de información sobre el destino de más de cinco mil trescientos millones de pesos.



de 1980, a 12.83 en 1990, y a 64.30 en el 2000. Los datos provienen del Índice Nacional de Precios al Consumidor, elaborado por INEGI y cuya fuente son los datos del Banco de México, la página donde se dispone la información es [www.consultoriofiscalunam.com.mx](http://www.consultoriofiscalunam.com.mx), consultada el 29 de diciembre de 2012.

En el año 2000, tan sólo en educación básica y media superior, se contaba con un total de 20 927 escuelas, mientras que en el 2005 había 21 608 y en el 2010 se contó con 23 072. En relación al número de docentes, podemos ver que para el año 2000, el estado de Veracruz contaba con una plantilla de 76 669 maestros en educación básica y media superior, incluyendo los profesores que se desempeñaban en el nivel de primaria con la modalidad indígena y los de profesional técnico; para 2005 la plantilla se incrementó 7.53% elevando el total a 82 448 profesores; mientras que para 2010 los docentes alcanzaron un número de 89 263 lo que representó un incremento de 8.26%. Esto muestra un incremento promedio de 6 500 docentes por lustro, en la búsqueda del objetivo de la cobertura total. En cuanto al número de alumnos, en el año 2000 se contaba con una matrícula de 49 332 estudiantes, mientras que para el 2010 la matrícula aumentó a 76 906 estudiantes, equivalente a 55.89%. Lo que necesariamente se refleja en la mayor relación de alumnos por profesor. Lo cual se muestra en el siguiente cuadro.

**Cuadro 4**  
**Promedio de docentes y alumnos por región durante el ciclo escolar, 2009-2010**

Región	docentes por escuela	alumnos por escuela	alumnos por docente
Huasteca Alta	4.00	73.06	18.25
Huasteca Baja	3.95	69.74	17.65
Totonaca	5.62	105.44	18.76
Nautla	4.04	79.83	19.78
Capital	8.86	131.22	14.81
Las Montañas	5.11	98.65	19.30

Region	docentes por escuela	alumnos por escuela	alumnos por docente
Sotavento	8.18	133.37	16.31
Papaloapan	4.15	76.05	18.32
Los Tuxtlas	4.60	89.29	19.42
Olmeca	5.45	103.68	19.02
Total del Estado	5.55	98.37	17.71

Fuente: elaboración propia de los índices a partir de las cifras absolutas que aparecen registradas en el portal de la Secretaría de Educación de Veracruz.

El comportamiento del ámbito demográfico hace que la franja etaria que tiene mayor crecimiento sea el grupo quinquenal de 10 a 14 años para el 2000, ya que es el grupo inmediato inferior por efecto de la reducción de la fecundidad. Respondiendo a esto, el grupo de mayor crecimiento es el de 14 a 19 años para el 2010. Esto obliga, necesariamente, a prever la inversión educativa en niveles específicos, lo que ahora es educación media (secundaria) y media superior en todas sus variantes, y a corto plazo educación superior, licenciaturas universitarias y tecnológicas. Esto lo podemos comprobar a partir del crecimiento de la población escolar.

Debemos tener en cuenta que, a pesar de que en cada nivel educativo ha disminuido la matrícula escolar que no corresponde con los egresados del nivel inmediato anterior, esto no es necesariamente imputable a problemas académicos sino a factores, principalmente, laborales y familiares. Salta a la vista el aumento que se dio en una década en el nivel medio superior debido a cuatro aspectos principalmente: el primero, las políticas educativas hicieron del nivel medio (secundaria) parte del básico, además de omitir la reprobación y el nivel medio superior se convirtió recientemente en obligatorio. El segundo aspecto, la diversificación de la oferta en los planteles de este nivel. El tercero, un programa de estímulos para el ingreso y permanencia del alumnado. El cuarto, los requerimientos académicos para la contratación de personal (obreros, intendentes, choferes, etc.) a quienes ahora se les exige el certificado.

Todo esto nos permite echar un vistazo a cada una de las regiones que conforman el estado de Veracruz. Para ello podemos comenzar con las siguientes preguntas, ¿cuántas escuelas y profesores hay por cada región? ¿Cuál es su proporción respecto al número de estudiantes?

Lo anterior debe ser concordante con la composición por edades de la población, así como con la densidad demográfica de la región. Para poder comprender lo anterior vale recordar que todos las regiones y la mayoría de los municipios que las componen, según los datos de los Censos de Población y Vivienda 2000 y 2010, coinciden en que la mayoría de sus pobladores se ubican en unos cuantos municipios y el resto se encuentra disperso, lo que se traduce en una distribución desigual de la dotación de recursos destinados a la educación, así como al poco desarrollo de los diversos niveles de estudio, que en su conjunto evidencian problemas de la cobertura y la desigualdad de desarrollo en los lugares con menor población.

Las tres regiones más pobladas del estado de Veracruz son Las Montañas, Olmeca y Capital; las menos pobladas son la Huasteca Alta, Nautla y Los Tuxtlas. Por razones demográficas, las regiones con mayor número de pobladores son las que cuentan con mayor número de escuelas y, por lo tanto, deberían tener todos los niveles educativos.

Por ello, las tres regiones que tienen mayor número de escuelas, maestros y alumnos en los diversos niveles coinciden con las más pobladas; sin embargo, estas regiones no son homogéneas, presentan diferencias en la densidad demográfica, en aspectos históricos y culturales, lo cual repercute en el otorgamiento de servicios, por ejemplo, en la región de Las Montañas los municipios con mayor número de escuelas son Córdoba, Orizaba y Zongolica, pero entre ellos hay fuertes desigualdades, mientras que tradicionalmente las ciudades de Córdoba y Orizaba se distinguen por su oferta educativa en todos los niveles, Zongolica ha despuntado recientemente, su oferta es amplia en tipo y en niveles, desde educación inicial hasta universitaria; hay que considerar que cuenta con población indígena

(70%) y que a raíz del movimiento zapatista el gobierno ha prestado mayor atención a este sector de la población.

En la región Olmeca, de entre los 25 municipios que la integran, los que cuentan con mayor número de escuelas, maestros y estudiantes, y diversos niveles educativos son Minatitlán, Coatzacoalcos y Las Choapas, municipios cuya actividad económica dominante está vinculada a la extracción y procesamiento del petróleo, de ahí que la mayor oferta se encuentre en las carreras técnicas. Respecto a la región de la Capital, de los 33 municipios que la componen, los tres con mayores beneficios educativos son Xalapa, Coatepec y Altotonga. Estos cuentan con una amplia oferta educativa, los dos primeros debido a su cercanía con la sede histórica de la universidad, lo que implica todos los tipos y niveles de estudio; mientras que Altotonga, a pesar de su alto grado de marginación, cuenta con 240 escuelas en los siguientes niveles: especial, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y centros de formación para el trabajo.

El desarrollo desigual de los municipios, ocasionado en parte por la presión demográfica, hace que aquellos con alta densidad sean los que logren alcanzar mejores estándares, por lo que es indispensable que el estado genere condiciones de desarrollo en todos los municipios por igual, no sólo para lograr aumentar la cobertura, sino para lograr la inclusión de grupos marginados con equidad.

Como ya hemos visto, uno de los criterios administrativos para lograr la calidad de la educación es la cantidad de estudiantes atendidos por maestro. A pesar de los beneficios aparentes de la centralización de recursos, en algunos municipios se puede observar que el incremento excesivo de estudiantes por maestro en las escuelas públicas de prestigio de las zonas urbanas, merma la eficaz atención de los educandos y dificulta el trabajo pedagógico;<sup>6</sup> ligado a lo anterior, podemos ver que, a pesar del franco aumento del presupuesto para la educación, no

<sup>6</sup> En la estadística no se distingue si los docentes están frente a grupo o comisionados porque los registros no lo contemplan específicamente. Los alumnos que corresponden a los comisionados son atendidos por los docentes que están frente a grupo.

logra ser proporcional al número de alumnos que deben ser atendidos. Aunque no se sigue un criterio establecido sobre cuántos estudiantes deben estar a cargo de un docente en cada nivel educativo, salta a la vista cierta información como es que en el nivel básico los grupos oscilan entre los 15 y los 40, cuando lo deseable son 20 alumnos por docente.

Vale señalar que el logro escolar es resultado de la interrelación de diversas variables, como son el tamaño de los grupos, el acervo cultural del estudiantado, preparación teórica del profesor, la metodología de enseñanza, los recursos didácticos, el equipamiento e infraestructura, entre otras más. En el caso del estado de Veracruz, según los datos oficiales, la mayoría de los municipios de las regiones estarían por debajo de la media, excepto los municipios más poblados de las regiones de la Capital, Las Montañas, Los Tuxtlas y Sotavento, que se encuentran por arriba de la media, como se puede ver en el cuadro 5, promedio de alumnos y docentes por escuela y alumnos por profesor en cada región durante el ciclo escolar 2009-2010.

Es importante marcar, como ya vimos anteriormente, que el tamaño de los grupos no guarda una relación directa con el aprovechamiento escolar. Un ejemplo de ello lo podemos ver con los grupos pequeños o mal llamados *minorías*, donde se observa que no por estar en cantidades pequeñas se obtienen mejores resultados en comparación con los grupos de mayor población; incluso se puede notar que estas modalidades arrojan resultados inferiores a los esperados.

En el caso concreto de los municipios, se observa que Zongolica, Pánuco, Papantla, San Andrés Tuxtla, Tuxpan y Cosamaloapan de Carpio se encuentran por debajo del número promedio de docentes para el nivel primaria, lo que nos hace suponer que en algunos de los casos pueden ser primarias multigrado. Respecto al nivel educativo de secundaria debiésemos considerar un maestro por cada una de las asignaturas, sin embargo lo común es que un docente imparta varias materias de la misma área o incluso en varias áreas reduciendo así

**Cuadro 5. Promedio de alumnos y docentes por escuela, y alumnos por profesor en cada región durante el ciclo escolar 2009-2010**

Estado de Veracruz	Región	primaria			secundaria					
		docentes por escuela	alumnos por escuela	alumnos por docente	docentes por escuela	alumnos por escuela	alumnos por docente			
	Huasteca Alta	4.00	73.06	18.25	4.13	75.22	18.24	6.45	118.31	18.34
	Huasteca Baja	3.95	69.74	17.65	4.09	73.84	18.03	6.38	112.94	17.71
	Totonaca	5.62	105.44	18.76	5.98	121.02	20.25	7.36	129.90	17.65
	Nautla	4.04	79.83	19.78	4.10	87.15	21.24	5.71	108.73	19.05
	Capital	8.86	131.22	14.81	5.89	144.34	24.50	7.98	146.68	18.39
	Las Montañas	5.11	98.65	19.30	4.63	112.15	24.25	8.53	144.45	16.94
	Sotavento	8.18	133.37	16.31	5.59	132.74	23.73	12.09	179.35	14.84
	Papaloapan	4.15	76.05	18.32	3.97	78.88	19.89	6.74	121.35	18.00
	Los Tuxtlas	4.60	89.29	19.42	6.01	144.08	23.97	6.15	108.96	17.71
	Olmeca	5.45	103.68	19.02	4.67	105.04	22.50	8.63	166.60	19.31
	Total del Estado	5.55	98.37	17.71	4.81	105.84	22.02	7.81	137.85	17.65

Fuente: elaboración propia de los índices a partir de las cifras absolutas que aparecen registradas en el portal de la Secretaría de Educación de Veracruz.

la plantilla escolar. Los municipios que cuentan con mayor personal docente en todo el estado son Orizaba, Coatzacoalcos, Xalapa, Córdoba, Veracruz y Cosamaloapan de Carpio, verificándose el criterio de mayor número de profesores en áreas con mayor densidad poblacional de tipo urbano.

**Cuadro 6. Promedio de alumnos por plantel durante el ciclo escolar 2010-2011**

Municipio	promedio	primaria	secundaria	profesional técnico	bachillerato	licenciatura
Xalapa	282.68	241.96	273.14	371.50	653.30	1528.07
Orizaba	209.30	219.72	245.50	710.00	180.94	1483.13
Coatzacoalcos	196.39	207.94	279.57	495.50	265.03	1109.13
Veracruz	192.52	217.11	208.53	232.67	188.01	795.17
Córdoba	156.15	168.45	218.26	64.50	223.09	1060.75
Martínez de la Torre	145.43	178.53	159.36	18.00	205.90	1082.00
San Andrés Tuxtla	109.96	134.96	127.28	395.50	123.82	1403.50
Cosamaloapan de Carpio	106.72	120.84	189.39	191.50	126.46	1664.00
Tuxpan	101.72	52.18	152.42	353.50	171.69	0.00
Pánuco	83.64	79.20	141.65	102.00	177.89	646.50
Papantla	75.30	95.12	85.70	612.00	118.38	286.00
Zongolica	54.85	56.31	107.40	0.00	101.75	1721.00

Fuente: elaboración propia de los índices a partir de las cifras absolutas que aparecen registradas en el portal de la Secretaría de Educación de Veracruz.

En relación con la formación profesional técnica encontramos que los municipios de Coatzacoalcos, Papantla, Orizaba y Veracruz son los que forman la mayor parte de los profesionales técnicos del estado. Paradójicamente, en Zongolica no existen instituciones formadoras de técnicos.

Es en educación media superior donde encontramos mayor cantidad de docentes, por tanto la concentración de estudiantes en este

nivel se encuentra en Xalapa, Orizaba, Córdoba y Coatzacoalcos. Respecto a educación superior, Xalapa, Orizaba, Córdoba, Coatzacoalcos y Veracruz son los lugares donde se cuenta con el mayor número de docentes para este nivel educativo. Y no debe sorprender que en los niveles medio superior y superior la mejor oferta educativa se encuentra en zonas urbanas históricamente constituidas.

Los municipios con una buena oferta educativa y con instituciones de prestigio, que tienen el mayor número de alumnos matriculados son Xalapa, Orizaba, Coatzacoalcos, Veracruz y Córdoba.

Como ya se ha dicho, el número de estudiantes por docente no necesariamente implica calidad, es requerido ubicar qué niveles tienen mayor número de estudiantes por profesor. En el nivel primaria, sólo los municipios de Pánuco, Papantla y Tuxpan, se encuentran por debajo de la media deseable, pues cuentan con un promedio menor a 20 estudiantes por docente. En el caso de Veracruz, Orizaba, Xalapa y Coatzacoalcos, los tres primeros cuentan con instituciones públicas de prestigio, por lo que la población atendida por docente es superior a 25 estudiantes, sin generar un detrimento en la población atendida. En el nivel de educación secundaria, la población es inferior a 20 estudiantes por docente, siendo Zongolica, Martínez de la Torre y Pánuco los que tienen mayor demanda en este nivel.

En formación profesional técnica encontramos que hay municipios que estimulan este tipo de estudios, como son Orizaba, San Andrés Tuxtla y Xalapa. Es importante comentar que Coatzacoalcos tiene una amplia plantilla y matrícula para este nivel educativo lo que hace que el promedio de estudiantes atendidos por docente sea menor, además de encontrarse en una zona donde este tipo de formación se correlaciona directamente con el mercado laboral.

En el nivel bachillerato se destaca el caso de Zongolica por tener un promedio de casi 24 estudiantes por docente, es interesante observar que la población estudiantil en este nivel es de casi 102 estudiantes por plantel, por lo que podemos apreciar que el promedio de docentes es muy bajo, vale también decir que este municipio ha

sido impulsado en los últimos 10 años, por lo que ha dado lugar a la aparición de escuelas, existe demanda educativa pero hay pocos formadores. Bajo esta misma tónica encontramos a Pánuco, Papantla y Martínez de la Torre, ubicados arriba de la media.

Como ya es sabido, a educación superior llegan muy pocos estudiantes, pero son muchos en relación a las instituciones públicas que ofertan este nivel educativo, en algunos casos la matrícula se ha ido incrementando, detectándose casos como el de Zongolica donde hay alrededor de 60 estudiantes por docente. El rango promedio de estudiantes es de 14 a 18 estudiantes por docente.

**Cuadro 7. Promedio de alumnos por docente durante el ciclo escolar 2010-2011**

Municipio	promedio	primaria	secundaria	profesional técnico	bachillerato	licenciatura
Pánuco	18.87	18.35	19.04	4.86	18.51	17.24
Tuxpan	17.10	9.32	16.32	13.60	14.85	11.47
Papantla	17.01	18.31	15.61	13.91	17.54	7.33
Martínez de la Torre	20.27	24.18	19.19	6.00	15.72	14.33
Xalapa	11.66	24.60	17.22	14.57	10.76	7.41
Veracruz	16.69	25.26	14.41	8.91	10.96	10.92
Córdoba	16.93	24.49	14.97	4.03	11.81	8.14
Orizaba	15.37	25.03	13.27	16.71	8.79	11.15
Zongolica	21.10	21.58	19.74	0.00	23.94	59.34
Cosamaloapan de Carpio	16.53	21.06	14.32	11.97	13.37	18.09
San Andrés Tuxtla	20.06	24.69	17.26	16.14	15.33	13.83
Coatzacoalcos	17.64	25.17	17.05	6.48	14.66	12.62

Fuente: cálculos propios a partir de los índices y cifras absolutas que aparecen registradas en el portal de la Secretaría de Educación de Veracruz.

### III.4 Analfabetismo

Un aspecto importante relacionado con la calidad educativa es el analfabetismo, históricamente ha tendido a bajar, esto se puede argumentar al comparar las siguientes cifras: en 1971 el porcentaje de analfabetismo era de 28.5%; en 1996, de 16%; en el 2000, de 14.5%; en 2005, de 13.4%; en 2010, de 11.5%, y en 2011, de 11.2%. El territorio veracruzano siempre ha estado por encima del índice nacional; en 1996 tenía casi seis puntos de diferencia, en 2000 eran de 5.3, en 2005 de 4.9, en 2010 y 2011 de 4.8 (Blázquez, 1986: 10189; SEP, 2011: 194, 198). El índice nacional era de 10.3 en 1996, en 2000 de 9.2, en 2005 de 8.3, en 2010 de 6.7 y en 2011 de 6.4 (SEP, 2011: 194). En 1995 el gobernador de Veracruz, Patricio Chirinos, en una entrevista exponía que el número de analfabetas en el estado era de 711 642 y representaba 16.41% de la población, a nivel nacional la tasa era de 10.24 %. (*Revista Transición*, 1998/21-192-1998-sexenio/grave-deterioro-economía-economía-bienestar-palm, consultado en enero de 2013).

Las campañas de alfabetización gestionadas por los diferentes gobernadores debieron tener frutos, consideramos que los avances en esta materia se debieron a la necesidad de la población para acceder a puestos de trabajo en los sectores secundarios y terciarios los que obligaron a los veracruzanos a instruirse.

Los datos proporcionados por los gobernadores en sus informes (por cierto, muy aislados) son los siguientes: en 1971 alfabetizaron a 6 393 personas; en 1972 fueron 7 777. Los alfabetizadores fueron niños de 5° y 6° de primaria. En 1973 el número de alfabetizados bajó a 1 285. En 1975 disminuyó aún más pues sólo fueron 888; en este año reportaron 26 centros estatales de alfabetización, 32 centros militares y 35 centros de educación básica para adultos. En 1977 reconocían que la mayoría de la población analfabeta era indígena (Blázquez, 1986: 10 280, 10 550, 11 120, 11 169).

**Cuadro 8. Tasas de analfabetismo (hasta el año 2000)**

Grupo de edad años	Total del estado		Coatzacoalcos		Córdoba		Cosamaloapan de Carpio		Orizaba	
	H*	M	H	M	H	M	H	M	H	M
15 - 19	5.22	5.26	1.93	1.97	2.56	1.93	5.14	3.64	1.52	1.54
20 - 24	6.81	7.55	2.32	2.34	2.55	2.74	7.78	5.48	1.40	2.01
25 - 29	7.00	8.63	2.14	3.15	2.62	3.09	6.49	4.84	1.78	1.63
30 - 34	7.85	11.42	1.93	4.94	3.85	4.79	6.64	7.15	2.29	2.52
35 - 39	9.40	15.08	2.56	6.84	3.89	6.35	7.88	9.73	2.28	3.78
40 - 44	9.76	17.24	2.86	8.99	4.23	7.64	9.81	12.31	2.20	5.00
45 - 49	12.71	23.54	3.87	12.90	5.52	9.93	10.74	19.88	2.60	5.43
50 - 54	16.59	29.46	5.86	18.59	6.35	14.49	17.15	23.39	3.12	7.17
55 - 59	21.83	37.08	9.41	26.14	9.76	21.03	27.61	34.00	4.43	10.91
60 - 64	25.11	40.75	10.75	28.54	9.88	23.01	25.75	34.54	5.83	13.65
65 y más	31.68	49.05	15.60	35.90	16.38	33.01	31.72	43.53	7.30	19.57
Total	11.65	17.78	3.76	8.87	4.97	12.24	12.24	14.82	2.82	6.11

Pánuco		San Andrés Tuxtla		Tuxpan		Xalapa		Zongolica	
H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
3.12	2.21	11.17	14.97	2.14	1.67	1.66	1.25	12.42	11.63
4.58	3.63	12.84	17.53	2.66	2.37	1.71	1.92	18.38	24.20
4.58	3.76	12.29	20.74	3.10	2.57	2.06	2.20	21.80	27.88
4.59	6.05	14.74	25.40	3.32	4.09	2.41	3.45	24.98	33.94
5.82	7.97	17.42	31.93	3.67	5.53	3.16	4.75	31.04	44.25
8.05	11.02	16.30	34.62	4.02	7.16	2.75	5.36	31.03	50.74
9.28	16.73	18.11	42.83	4.48	11.37	3.67	6.84	38.31	59.73
12.45	20.70	25.53	46.64	7.96	18.10	4.72	10.44	41.36	67.37
16.79	24.53	31.30	56.89	11.67	20.29	7.80	15.91	50.00	74.76
19.79	31.92	31.06	57.82	14.16	25.79	9.63	19.33	51.16	81.08
29.27	42.17	38.08	62.71	21.06	38.48	13.88	26.99	61.69	80.34
9.02	11.61	18.18	31.02	5.83	9.53	3.61	6.60	28.39	40.05

Fuente: elaboración propia de los índices a partir de las cifras absolutas que aparecen registradas en el portal de la Secretaría de Educación de Veracruz.

\*Hombres / Mujeres

Resulta interesante analizar las tasas de analfabetismo que presentó el estado de Veracruz en el año 2000 –en general son las mujeres las que tienen los índices mayores–, sólo en las poblaciones más jóvenes tienden a igualarse; hay más presencia de iletrismo en las personas de más edad y entre quienes las brechas de género son mayores. Una quinta parte de analfabetas se presenta entre los hombres con más de 55 años y entre las mujeres la misma situación se da desde los 45 años de edad. Al hacer el análisis de los municipios seleccionados encontramos lo siguiente (ver cuadro 8).

Pánuco, municipio de la Huasteca Alta, presentaba en el año 2000 tasas altas de analfabetismo; en este municipio las mujeres menores de 30 años tienen índices de iletrismo inferiores a los de los hombres. La población femenina mayor de 30 años muestra más analfabetismo que los hombres.

La tasa menor de analfabetismo fue de las mujeres entre 15 y 19 años (2.21%) y en los hombres de esa misma edad fue de 3.12%. La más alta fue de 42.17%, mujeres de más de 65 años, mientras que la tasa de los hombres de esa misma edad era de 29.27 %. El promedio para el municipio fue de 9.02% para hombres y 11.61% para mujeres mayores de 15 años.

Tuxpan pertenece a la región de Nautla, contiene en su territorio al puerto con ese mismo nombre, sus tasas de analfabetismo no son de las mayores a nivel estatal. Los hombres menores a 45 años que no saben leer ni escribir no sobrepasan el 4.2% de la población y la de las mujeres menores a 35 años es menor a 4.09%. El índice mayor de analfabetismo fue el de las mujeres de 65 años en adelante que era de 38.08%. El promedio municipal fue de 5.83% de hombres y 9.53% de las mujeres analfabetas.

Orizaba pertenece a la región de Las Montañas, es un municipio que históricamente se ha distinguido por su industrialización, de ahí que cuente con las menores tasas de analfabetismo; únicamente el sector de hombres mayores de 55 años tenía indicadores de más de 4% y en el caso de las mujeres era el sector de mayores de 40 años.

Dentro de la misma región, Córdoba, población importante desde la Colonia por su actividad agrícola y comercial, especialmente por su producción de café y tabaco, presenta índices superiores a los de Orizaba. La tasa de analfabetismo de los hombres menores de 35 y de las mujeres de 30 no sobrepasa 4%. Las mujeres entre 15 y 19 años tienen una tasa menor a la de los varones, fenómeno que sólo se da en este rango de vida. En general, entre mayor sea la población habrá más analfabetas mujeres que hombres. El tercer municipio es Zongolica, uno de los más rezagados de la región y del estado; los índices de analfabetismo son superiores al promedio estatal, 12.42% en los hombres y 11.63% en las mujeres entre 15 y 19 años; más de 50% de los hombres mayores de 50 años y mujeres mayores de 40 años no sabían leer ni escribir en el 2000. En el rango de la tercera edad las mujeres tenían una tasa de analfabetismo superior a 80%. Cabe mencionar que en Zongolica la población indígena registrada en ese año era de 79.30%, lo que nos remite a la inequidad que los grupos indígenas han tenido a nivel estatal y nacional. La tasa de analfabetismo promedio para estos tres municipios es como sigue: en Orizaba 2.82% para los hombres y 6.11% para mujeres. Córdoba, 4.97% para hombres y 9.10% para mujeres. En Zongolica las tasas correspondientes son 28.39% para hombres y 40.05% para mujeres; aunque no es el municipio que tiene mayor proporción de indígenas, ocupa el quinto lugar en cuanto el número absoluto de hablantes, sin embargo en esta selección es el de mayor presencia indígena y es evidente el mayor rezago en cuanto a escolaridad, acentuado en el caso de las mujeres.

El municipio de Xalapa, capital del estado, presenta tasas bajas de analfabetismo, mayores a las de Orizaba (salvo en las mujeres entre 15 y 19 años cuya tasa fue de 1.25%, la menor del estado, incluso por debajo de los hombres que fue de 1.66%). Tasas menores a 4% la presentan los hombres menores a los 50 años, las mujeres con la misma tasa son menores de 35 años. Con una tasa mayor a 10% están los hombres de más de 65 años y las muje-

res de más de 50 años. La tasa masculina de analfabetismo es de 3.61% y la femenina de 6.60%.

En general, Cosamaloapan de Carpio, de la región del Papaloapan, presenta tasas altas de analfabetismo, la menor pertenece a las mujeres entre 15 y 19 años (3.64%), mientras que para los hombres de esa misma edad la tasa fue de 5.14%. Al igual que en los otros municipios hay más mujeres que hombres que no saben leer ni escribir y esto se presenta en mayor medida en las poblaciones mayores de 55 años. La tasa más alta fue de 43.53% para las mujeres mayores de 65 años. Las tasas de analfabetismo promedio son de 12.24% para los hombres y 14.82% para las mujeres.

San Andrés Tuxtla es otro de los municipios con altas tasas de analfabetismo, más de 10% de la población de todas las edades es analfabeta, esta tendencia se acentúa en todas las mujeres mayores de 35 años pues la tasa sobrepasa 30% y llega a 62.71%. Si bien son las mujeres las que reportan los índices más altos, los hombres tampoco superan con mucho estas cifras pues más de un 25% de los mayores de 50 años no son alfabetas. El municipio arroja una tasa de 18.18% para los hombres y 31.02% para las mujeres.

En Coatzacoalcos, de la región Olmeca, casi se emparejan hombres y mujeres en las edades de 20 a 24 años, los hombres que en ese año tenían entre 30 y 34 años tienen la misma tasa que los más jóvenes, hay que considerar que nacieron en la década de los años setenta, por lo que el auge petrolero de la zona obligó a que los niños y los jóvenes estudiaran para poder tener empleo en PEMEX y las industrias ligadas a su actividad, posiblemente a ello se deba también que Coatzacoalcos sea uno de los municipios veracruzanos con los menores índices de analfabetismo estatal. Los hombres menores de 45 años tienen tasas menores a 4%; en las mujeres la disminución de la tasa de analfabetismo a 4% para las menores de 29 años ocurrió solo en el año 2000. Las tasas promedio de analfabetismo son de 3.76% para hombres y 8.87% para mujeres.

En el ámbito estatal se pueden observar las diferencias por sexo y

edad, regularmente el promedio estatal es superior. Entre los adolescentes no hay diferencia en los dos aspectos de género y edad; la proporción es alrededor de 5.25% en el estado; sin embargo, conforme avanzan los años de vida, incrementa la tasa de analfabetismo y la brecha entre hombres y mujeres. En todo el estado, en las edades avanzadas para las mujeres casi llega a la mitad (49.05%) y entre los hombres casi un tercio es analfabeta (31.68%). La interpretación de estas diferencias es la baja cobertura que hubo en el pasado (desde luego no se convierten en analfabetas con el paso de los años) y la mayor marginación de las mujeres es en cuanto al acceso a la educación.

Afortunadamente, las tasas por grupos de edad indican que la situación va mejorando tanto en el abatimiento del analfabetismo como en la reducción de las brechas de género; esto se constata al observar las tasas por grupos de edad, ya que en los grupos más jóvenes las tasas de analfabetismo son más bajas. Quizás el único aspecto que quedaría por abatir es el de la educación de la población indígena, pues lo que se busca en educación básica es homogeneizarla,<sup>7</sup> a pesar de que el discurso oficial diga que es incluyente, aún encontramos grandes diferencias que faltan por erradicarse.

### *III.5 La población indígena en Veracruz*

Cada región posee rasgos propios, naturales y culturales que la caracterizan; uno de ellos, muy relevante, es su identificación como indígena, en este caso definimos indígena como aquella persona que habla una lengua originaria desde los cinco años, edad en la que ya se domina un idioma. El INEGI añade a esta definición la población de entre cero y cuatro años, residente en hogares donde el jefe (a)

<sup>7</sup> La alfabetización se hace en castellano, nunca se ha planteado hacerlo en la lengua materna, lo que implica un doble reto para el indígena.



o su cónyuge habla alguna lengua indígena. Para este trabajo únicamente se ha considerado la primera definición. La población hablante de lengua indígena mayor de cinco años en el 2000 era de 633 372, correspondía a 10.35% de un total de 6 118 108 habitantes; esta proporción varía de municipio a municipio, oscila entre un máximo de 99.50% en el municipio de Tehuipango (región de Las Montañas) a 0.09% en Villa Aldama (en la región Capital). En 2010, la población de cinco años y más que hablaba una lengua indígena había disminuido a 9.32%, en términos absolutos era de 644 559, de un total de 6 908 975 habitantes, es decir que había 1.03% menos hablantes de una lengua indígena.

Comparar las cifras nos permite apreciar un descenso de esta población en términos absolutos y relativos, fenómeno generalizado a nivel nacional en las poblaciones indígenas, debido a que las madres no enseñan su lengua y los niños y jóvenes indígenas no quieren aprenderla a causa de la discriminación que han padecido sus pueblos por generaciones. El factor primordial para clasificar a esta población es que sea hablante de una lengua indígena, esto cierra la posibilidad de que sean tomados en cuenta otros rasgos culturales que los definen como participantes de una etnia, por eso resulta interesante analizar las estadísticas que ofrecen datos de hogares indígenas, como es el caso de Pánuco, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010, el número de estos hogares era de 3 327 y los hablantes de lenguas nativas sólo eran 1 445, mientras que diez años atrás eran 1 707 hablantes.

Sólo hasta años recientes se ha reconocido a las lenguas indígenas, y en general a su cultura, como parte de la riqueza nacional, lo que explica que se hayan perdido caudales del legado de la población originaria se le haya marginado de los beneficios del desarrollo, como es el caso de la escolaridad, entendida como una circunstancia que beneficia la calidad de vida.

La lengua con mayor uso en el estado es el náhuatl, sus hablantes ocupan 53.6% de la población considerada como indígena y representan 3 454 111 personas; le sigue el totonaca con un número de

1 178 69 correspondiente a 18.3%; existen 50 803 hablantes del huasteco (7.9%); de popoluca hay 39 369, lo que porcentualmente es 6.1%; el chinanteco es hablado por 17 613 personas y ocupa 9.9%. Hay en el estado 63 726 personas que emplean otras lenguas indígenas (9.9%), entre ellas destacan el otomí, zapoteco, mixteco, tepehua, chontal, zoque, maya y mazateco. Además, hay que agregar 9 742 hablantes indígenas que no especificaron el idioma que practican (1.5%) (INEGI, 2011: 27).

En el 2000 la población indígena estaba concentrada en las regiones de Las Montañas, Huasteca Baja, Huasteca Alta, Totonaca y Olmeca, donde se encuentran municipios con más de 50% de hablantes de una lengua indígena. En la región de Las Montañas es donde existe el mayor porcentaje de indígenas, aun cuando es en la Huasteca Baja donde hay mayor población hablante. La Huasteca Alta posee el porcentaje menor dentro del rango establecido. La mayoría de los municipios, 64.76%, tenían menos de 5% de población de indígenas, de ellos 83 municipios contaban con menos de 1% (Gobierno Estado Veracruz, 2012). No sólo es importante considerar la proporción de hablantes, su número absoluto es de suma importancia. En seis municipios hay más de 20 000 personas que habla la lengua indígena, ellos son Tantoyuca con 45 559 personas hablantes (55.28%), Chicontepic con 40 107 (76.47%), Papan-tla con 37 367 hablantes (24.57%), Ixhuatlán de Madero con 32 879 (76.28%), Zongolica con 27 290 (79.30%) y Sotapan con 19 841 (85.73%). En municipios con presencia de un amplio número de hablantes y de cultura indígena existen altas probabilidades de que se preserve el idioma natural dominante; en el otro extremo están los municipios que tienen menos de 300 hablantes, situación hallada en 94 municipios, o sea en el 45% de los municipios donde existe una seria amenaza de pérdida de ese activo cultural. En 64 municipios hay más de 2 500 hablantes de lengua indígena, lo que se puede considerar una masa crítica para preservar y estimular el uso de la lengua y su cultura.

La marginación de los municipios con mayor presencia indígena es en donde se evidencia con mayor profundidad el rezago educativo, así que a la discriminación en contra de las mujeres, notorio en casi todos los municipios (con excepción de cuatro donde hay una pequeña diferencia a favor de las mujeres) se le suma la discriminación étnica.

#### *IV. Reflexiones finales*

La inserción de México al modelo neoliberal globalizado no comenzó en igualdad de circunstancias con los que más tarde serían sus socios comerciales. Estos últimos vieron a la educación como una inversión permanente e irreductible, pues de ella dependía su desarrollo. México, en cambio, luchaba afanosamente por reducir su gasto social y pagar su cuantiosa deuda externa, con lo que cayó en una fuerte espiral inflacionaria, las consecuencias se observaron en el colapso de la educación pública en México. Ante la incapacidad de generar condiciones económicas para echar andar un plan eficiente de educación pública, el Estado optó por dar cabida a mayor cantidad de particulares en esta empresa, polarizando la educación y condicionándola a las necesidades dictadas por el mercado laboral.

Durante la década 2000 a 2010, la federación, las entidades y los municipios han hecho fuertes inversiones en educación, las cantidades saltan a la vista pero, paradójicamente, éstas no rinden ni han logrado resolver los problemas educativos tradicionales que arrastramos desde hace treinta años y mucho menos se ha logrado que la educación pública alcance los estándares de calidad de nuestros socios comerciales. El estado de Veracruz no ha sido la excepción; en cada una de sus regiones se han replicado los esfuerzos para la inversión en educación, sin embargo, persisten dificultades poblacionales, de género, raciales y de marginación social que no han permitido que la educación cumpla su función de homogeneizador social.

Por lo anterior, hemos recuperado los puntos más representativos de dichos conflictos, los hallazgos en el tipo y distribución de la población y su impacto en la educación<sup>8</sup> se resumen de la manera siguiente:

Las diez regiones que componen el estado de Veracruz presentan una fuerte dispersión de su población, en su conjunto esto se traduce en una repartición inequitativa de los recursos que permite un desarrollo desigual de los municipios, dando lugar a migraciones internas hacia lugares tradicionales y de prestigio donde se ofertan todos los niveles y tipos educativos. Centralizar servicios propicia que los lugares que los ofertan tengan problemas serios debido a la alta población flotante, además de que la calidad educativa se afecta en sus rangos pues no aumenta el número de escuelas a la par de la población migrante, así mismo, y que el número de estudiantes que integran los grupos suele superar la capacidad profesional de los docentes y administrativos. De este modo no hay un uso adecuado de la infraestructura, planeada para un número de grupos determinado. Hay que tener en cuenta que existe una distribución desigual de la dotación de recursos destinados a la educación, así como poco desarrollo de los diversos niveles de estudio, que en su conjunto, evidencian problemas de cobertura y desigualdad de desarrollo en los lugares con menor población.

Si el criterio de mayor población es el que determina los recursos destinados a la educación, se repetirá el patrón que vemos hasta ahora. Los municipios más poblados, y las escuelas con mayor tradición y reputación, recibirán la mayor cantidad de recursos, dejando poco o nada a los municipios y escuelas rurales.

Otro aspecto es que la población urbana ha crecido en los últimos 20 años, actualmente sobrepasa a la rural aproximadamente en

<sup>8</sup> Esto se pudo concluir con las cifras estadísticas que se pudieron compilar, desafortunadamente dejan mucho que desear. Recientemente la SEP tuvo que hacer un censo de su personal, lo cual no sería necesario si tuviera su registro administrativo continuo y transparente, lo cual es viable por tratarse de una población cautiva con una nómina.

5%, sin embargo, hay que considerar la definición de INEGI para la población urbana, como la que cuenta con más de 2500 habitantes, en la mayoría de los casos los poblados con este número de habitantes desarrollan su actividad en el sector primario, por lo que deberían ser considerados como población rural. Si a éstos sumamos los ya considerados como rurales, el espectro se amplía y las necesidades de brindar educación se vuelven más difíciles, se propicia el fenómeno migratorio y la concentración educativa ya mencionada. Esta movilidad implica la estancia en lugares diferentes a los de origen, lo que genera para las familias un gasto extra que en muchas ocasiones no se puede solventar. Esto causa que se busquen otros medios de subsistencia y ayuda, por lo que en algunos casos se abandona la escuela para dedicarse a trabajar.

Veracruz presenta un envejecimiento de su población; la pirámide poblacional se ha modificado, la base (de cero a cuatro años) ya no es la mayoritaria, los grupos etarios dominantes son los de 14 a 19 años seguido de los de 10 a 14 años, resultado de los efectos de la etapa de mayor fertilidad en el país. Este fenómeno implica ampliar la cobertura de niveles y tipos de estudio acordes a las necesidades de esta población.

Otro aspecto a considerar es que si la edad productiva de la población estatal fluctúa entre los 15 y 65 años edad, no existen programas generalizados de formación para el trabajo que permitan a la población adulta mejorar su conocimiento y que redunden en una mejor inclusión en la sociedad. El aumento de la población de los adultos mayores requiere generar instituciones educativas que cubran las necesidades de esta población.

El gasto público en educación ha descendido, no sólo por la depreciación de la moneda y la inflación, sino por la política neoliberal que no considera necesario invertir en la educación del pueblo. El estado de Veracruz, de acuerdo a la información, ocuparía un buen lugar nacional, pero ese gasto se ve poco reflejado en el nivel educativo estatal. Si bien se puede hablar de un franco aumento

del presupuesto para la educación, éste no logra ser proporcional al número de alumnos que deben ser atendidos y deja fuera a muchos que están en edad de estudiar. Comparando los gastos de la década de los años ochenta con los de la década del 2000 es notorio el descenso en términos reales del presupuesto educativo.

La escolaridad es precaria para toda la nación. A nivel nacional el promedio de escolaridad para hombres sólo alcanza los 7.76 años, y para las mujeres 7.24, la educación básica al menos debería ser de 9 años. Es aún peor en el territorio veracruzano, no obstante su gran riqueza natural, se encuentran por debajo de la media nacional, con un promedio de 6.72 años de escolaridad para hombres y de 6.19 para mujeres. Si se analizan los indicadores de escolaridad al interior de las regiones se observa que también existe gran variedad dentro de ellas, y el rezago es mayor para las mujeres.

En cuanto a la calidad educativa hay que recordar que se han incrementado las cohortes, lo que obliga a expandir la escolaridad tanto en cobertura como en todos los grados escolares. En general, en el estado se puede observar el aumento del número de escuelas por niveles, pero como esto no ha ido acompañado de un mayor número de docentes, el porcentaje de estudiantes por docente ha aumentado. Sin duda alguna se han hecho fuertes inversiones en infraestructura, materiales, la contratación de docentes, la capacitación magisterial y el pago de personal administrativo indispensable para lograr la mayor cobertura, pero aún no se satisface el total de las necesidades demandadas por la población en edad escolar.

En cuanto al analfabetismo, nos percatamos de que la situación mejora, tanto en el abatimiento como en la reducción de las brechas de género. En Veracruz y en la república mexicana, hay más mujeres que hombres (3.29%), lo que implica demandas diferenciadas, como el acceso a la educación y la equidad de género en los niveles de educación superior; cabe mencionar que las mujeres más jóvenes se están preparando en el ámbito educativo, en

muchos casos, mejor que los hombres, prueba de ello es la disminución del porcentaje de analfabetismo en este sector.

La población indígena muestra un descenso, en términos absolutos y relativos. Fenómeno generalizado a nivel nacional debido a que las madres no enseñan su lengua y los niños y jóvenes indígenas no quieren aprenderla a causa de la discriminación que han padecido a través de las generaciones. En los municipios con mayor presencia indígena es donde se evidencia con mayor profundidad el rezago educativo, así como la discriminación en contra de las mujeres.

A pesar de que las políticas neoliberales promueven en sus discurso la interculturalidad y la tolerancia a lo diverso, la realidad nacional es una tendencia hacia su desaparición, lo que genera una homogenización de la población porque ser indígena, ser diferente no significa riqueza cultural sino desventaja social. La educación de inclusión para los indígenas no respeta la lengua original, pues aunque haya una gran cantidad de integrantes de pueblos con lenguas prehispánicas, son pocas las escuelas que tienen la modalidad intercultural. Aquellas que la tienen buscan homogeneizar a los niños para que, a partir de la educación secundaria, se pueda impartir una educación igualitaria a costa del sacrificio de su lengua, costumbres y tradiciones.

Sólo hasta años recientes se ha empezado a reconocer a las lenguas indígenas y su riqueza cultural, como se mencionó antes, esta omisión de los años pasados provocó la pérdida de gran parte de su legado y la marginación de la población indígena de los beneficios del desarrollo, entre ellos el acceso a la escolaridad, característica que incrementa la calidad de vida.

## Bibliografía

- Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas (2010). *Catálogo de las Lenguas Indígenas y sus Variantes Lingüísticas del Estado de Veracruz*, Xalapa: Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas.
- Agüera, Enrique y Emilio Zebadúa (coords.) (2011). *La disputa por la educación. Por el México que queremos*, México: Aguilar.
- Arredondo, Víctor (coord.) (2010). *La transformación educativa en Veracruz 2004-2010. Memoria*, Xalapa: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Blázquez, Carmen (comp.) (1986). *Estado de Veracruz. Informes de Gobierno 1826-1984*, 22 t., Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Campos, Mariana, Brenda Jarillo y Lucrecia Santibáñez (2012). “Gastos en educación: La eficiencia del financiamiento educativo en México”, *México Evalúa*, consultado en <http://www.mexicoevalua.org>, consultado el 28 de diciembre de 2012.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), <http://www.cdi.gob.mx>, <http://www.cdi.gob.mx/localidades2005/estados/vera.htm>.
- Chirinos, Patricio, “Entrevista al gobernador”, en *Revista Transición*, consultado en enero de 2013.
- Duarte, Javier (2011). “I Informe de gobierno. Veracruz 2010-2011”, consultado en <http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/files/2011/11/Informe.pdf> consultado el 28 de diciembre de 2012.
- Gobierno del Estado de Veracruz (2010). “Veracruz de Ignacio de la Llave. Anexo estadístico”, en *Enciclopedia de los municipios de México*, México: INAFED, consultado en <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/veracruz/>, consultado en diciembre de 2012.
- \_\_\_\_\_ (2011). “Plan veracruzano de desarrollo 2004-2011”, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz,
- \_\_\_\_\_ (2011). “Plan veracruzano de desarrollo 2011-2016”, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, consultado en <http://www.veracruz.gob.mx/desarrollosocial/files/2011/10/Plan-Ve->

racruzano-de-Desarrollo-2011-2016.pdf, consultado en diciembre de 2012.

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA), (2012). “Evolución del gasto en educación en México”, México: IEESA, consultado en <http://www.ieesa.org.mx>, en diciembre de 2012.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). “Censo de población y vivienda 2010: Tabulados del cuestionario básico”, estudio realizado el 28 de febrero de 2011, consultado en <http://www.inegi.org.mx>, en diciembre de 2012.

————— (1995). *Conteo de población y vivienda*.

————— (2005). *Conteo de población y vivienda*.

————— “Cuéntame, información por entidad, Veracruz de Ignacio de la Llave”, consultado en <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/ver/poblacion/diversidad>.

————— (2000). “XII Censo general de población y vivienda del año 2000”, México: INEGI, consultado en <http://www.inegi.org.mx>, consultado en diciembre de 2012.

————— (2011). “Perspectiva estadística. Veracruz Ignacio de la llave. Marzo 2011.”, México: INEGI, 2011, consultado en <http://www.inegi.org.mx>, en diciembre de 2012.

————— (2011). “Panorama sociodemográfico de Veracruz de Ignacio de la Llave”, México: INEGI, consultado en <http://www.inegi.org.mx>.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Banco de Indicadores Educativos, consultado en <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), “Tamaño promedio de los grupos en primaria y secundaria y distribución de escuelas según el tamaño promedio de sus grupos”, en *Panorama Educativo de México*, consultado en [http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2005](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2005).

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED) (2005). Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2005).

Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental (2002).

Mabire, Bernardo (2003). “Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 2006”, en Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer (coords.), *Una historia contemporánea de México*, México: Océano/El Colegio de México.

Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Consultado en <http://www.sedesol.gob.mx>.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). “Quinto Informe de labores 2010-2011”, Secretaría de Educación Pública, consultado en diciembre de 2012 en [http://dgpp.sep.gob.mx/rendicion\\_de\\_cuentas](http://dgpp.sep.gob.mx/rendicion_de_cuentas).

Secretaría de Finanzas y Planeación (SEFIPLAN) (2011). “Estudios regionales para la planeación”, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, consultado en mayo 2012: <http://ceieg.veracruz.gob.mx/estudios-regionales-para-la-planeacion>.

Secretaría de Finanzas y Planeación (SEFIPLAN) (2005). “Estudios regionales para la planeación”, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.

————— (2012). “Cuadernillos municipales”, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, 2012, consultado en mayo 2012, <http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/cuadernillos-municipales>.

Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños Martínez (coords.) (2011). *Historia de la educación en México (1876-1976)*, México: FCE/SEP.



## EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN VERACRUZ

*Rosa Guadalupe Mendoza Zuany*<sup>1</sup>  
*Yolanda Jiménez Naranjo*

Este artículo aborda la educación intercultural en Veracruz a partir de las dos instituciones oficiales que se encargan de su impartición: la Dirección de Educación Indígena (DEI) de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) en el ámbito de la educación básica (inicial, preescolar y primaria) bajo la directriz de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP); y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) de la Universidad Veracruzana (UV) como parte del conjunto de universidades interculturales creadas con el apoyo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB-SEP). Si bien en ambos niveles el enfoque intercultural se orienta desde la política educativa federal a través de las instancias mencionadas y existen puntos de contacto entre ellos, también existen diferencias importantes en cuanto a las visiones y objetivos que proyectan de lo intercultural. Esto en parte se deriva de las políticas que fundamentan su operación, provenientes de la DGEI para educación básica (aunque sin incluir secundaria) y que ofrecen educación para indígenas, provenientes de la CGEIB y de la propia UV en el caso de la UVI con una propuesta de educación intercultural para todos, si bien un número considerable del alumnado es indígena.

Es en estos dos niveles educativos en los que se ha planteado explícitamente ofrecer educación intercultural separadamente, a través de un subsistema indígena para educación inicial, preescolar y primaria, y en el caso del nivel superior, ofreciendo una

<sup>1</sup> Las dos autoras pertenecen al Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

carrera profesional en sedes regionales de la UVI ubicadas en zonas indígenas y rurales. Cabe mencionar que nos abocamos en aquellos niveles que ofrecen nominalmente educación intercultural, aunque advertimos que en educación secundaria el enfoque intercultural se ha transversalizado desde 2006 a partir de la Reforma a la Educación Secundaria (RES) con fundamento en los postulados de la “educación intercultural para todos” propuesta desde la CGEIB.

La educación impartida a nivel básico cuenta con una larga trayectoria histórica fruto de la institucionalización de la educación indígena en 1978 a partir de la creación de la Dirección General de Educación Indígena a nivel federal. Desde entonces, diferentes programas han hecho eco de esta educación a nivel nacional, con su correspondiente goteo a nivel estatal. El estado de Veracruz, que institucionaliza su educación indígena tardíamente en la Dirección de Educación Indígena (2004), ha vivido también diferentes periodos. En la actualidad sobresalen los programas bilingües que se impulsan en todo el estado pero especialmente en el norte, así como una estrecha relación entre las reformas educativas actuales y procesos de cambio e innovación de corte intercultural, pero sólo en las escuelas del subsistema indígena.

En el caso de la educación superior, la UVI nace bajo los auspicios de la UV, y de la CGEIB como las demás universidades interculturales, siendo la única universidad intercultural que forma parte de una universidad pública. Su creación se fundamenta en la necesidad de ofrecer acceso y educación culturalmente pertinente a quienes viven en regiones indígenas y rurales que históricamente han sido marginados de la educación superior. Si bien un número considerable de sus estudiantes son indígenas, la UVI nació bajo la concepción de educación intercultural para todos, sin restringir su acceso a estudiantes no indígenas. A ocho años de su creación, la UVI ha experimentado un proceso de transformación respecto a sus objetivos y noción de interculturalidad que en este artículo se abordará.

La educación intercultural en Veracruz provee importantes aportes en el ámbito nacional que se abordarán en las reflexiones finales y que son fundamentalmente la implementación de parámetros curriculares a nivel primaria en las escuelas indígenas del norte de Veracruz; y a nivel superior, la operación de una universidad intercultural dentro de una institución pública de educación superior constituyendo un importante referente en cuanto a innovación educativa y curricular a nivel internacional.

#### *Educación indígena inicial, preescolar y primaria*

La Dirección de Educación Indígena (DEI) del estado de Veracruz pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). En el año 2000 y en el marco de la modernización y renovación del *Plan Veracruzano de 1999-2004*, se reestructuró la Secretaría de Educación y Cultura de Veracruz-Llave; en el mes de agosto de 2004 se publicó en la *Gaceta Oficial* (número extraordinario 157, tomo CLXXI) la nueva conformación que incluye la creación de la Dirección de Educación Indígena (SEV, 2010: 4). La DEI opera bajo la normativa de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP), de la cual emanan las políticas educativas para el subsistema indígena.

La misión de la Dirección se articula de la siguiente manera, en concordancia con la misión de la DGEI a nivel federal:

Atender a niños y jóvenes que cursan educación inicial, preescolar y primaria en escuelas de educación indígena pertenecientes a catorce grupos étnicos de la entidad con equidad y pertinencia educativa en el marco de la diversidad, a través de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y les permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciuda-



dano que demanda la sociedad del conocimiento para contribuir al desarrollo humano y social como pueblos y como nación en el siglo XX (DEI, 2012).

Para lograr cumplir con estos objetivos, la DEI plantea “constituirse en una instancia que opere políticas educativas para la población indígena que propicien condiciones óptimas en lo académico y lo organizacional, desarrollando prácticas docentes y apoyos didácticos lingüísticos y culturalmente pertinentes” (DEI, 2012), buscando que los logros se reflejen en los indicadores educativos.

La DEI en este contexto atiende en el estado de Veracruz a 95 municipios en los cuales se cuenta con la presencia de habitantes de 14 lenguas originarias: tenek, náhuatl del norte, tepehua, hñahñú, totonaco en el norte; náhuatl del centro, y popoluca, mazateco, mixe, mixteco, chinanteco, zoque de Chiapas, zapoteco, náhuatl del sur y tzeltal y tzotzil en el sur.

Se observa la incidencia de condiciones de marginación socioeconómica en los contextos en los cuales opera la DEI en atención a población perteneciente a los pueblos originarios. En el estado, según datos del INEGI de 2012 “hay 644 559 personas mayores de cinco años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 9% de la población de la entidad”. Se observa que en un gran porcentaje de los municipios atendidos, el grado de marginación es *alto* o *muy alto*; en 30.3% de los municipios la marginación se contabiliza como *alta*, y en 49.5%, como *muy alta* y, en comparación, únicamente 1% de los municipios son de muy baja marginación (DEI, 2012).

La DEI atiende específicamente los niveles educativos de educación inicial, preescolar y primaria. A nivel de educación inicial se cuenta con 53 escuelas, la mayoría unidocentes, con un total de 59 de ellos. En estos planteles se atiende un total de 972 niños y 892 padres de familia (DEI, 2012).

En el nivel de preescolar, se cuenta con 1 195 escuelas de la modalidad indígena para la atención de 37 215 alumnos. Los docentes que

laboran en estas escuelas son 2 298. A nivel de primaria se contabilizan 1 031 escuelas pertenecientes al subsistema de educación indígena con 3 686 docentes que atienden a 78 451 niños.

**Población atendida por la DEI**

Nivel	inicial indígena	preescolar indígena	primaria indígena
Alumnos	972 niños	37 215	78 451
Docentes	59	2 298	3 686
Escuelas	53	1 195	1 031

Fuente: Elaboración propia a partir del Prontuario estadístico de inicio cursos 2011-2012, SEV, 2011.

Para la atención de la gestión administrativa y académica en estas escuelas se cuenta con 87 supervisiones escolares que laboran en un total de 15 sectores (SEV, 2011). Además, se brinda atención a la población por medio de una serie de servicios de apoyo, como son los 88 albergues, un Centro de Integración Social (CIS), cinco procuradurías, tres brigadas y una radio bilingüe (DEI, 2012).

En cuanto a los indicadores educativos para las escuelas de educación indígena en el estado de Veracruz, se observan datos de interés en el análisis comparativo respecto a escuelas generales y estatales no indígenas. Observamos que en primaria la tasa de reprobación en educación indígena es más elevada que en las escuelas primarias estatales y federales; la eficiencia terminal en las primarias indígenas muestra ser más baja que en aquéllas. En cambio, la tasa de deserción escolar es más alta en las primarias estatales y federales.

**Tasas de deserción, reprobación y eficiencia terminal en primaria**

Educación primaria	deserción	reprobación	eficiencia terminal
Primarias estatales	2.66	6.72	93.29
Primarias federales	3.58	5.41	91.84
Primarias indígenas	1.82	8.21	89.54

Fuente: DEI, 2012.

En el nivel de preescolar, observamos de la misma manera que la deserción escolar es más baja en la modalidad indígena que en los preescolares estatales y federales.

Tasa de deserción preescolar	
Educación preescolar	deserción
preescolar estatal	3.08
preescolar federal	3.92
indígena	1.46

Fuente: DEI, 2012.

Los datos de la prueba ENLACE de 2012 (DEI, 2012) señalan que la educación indígena obtiene menor puntaje en español que en matemáticas, y aún menor, en ciencias. Pero esto ocurre en todas las modalidades. Sin embargo, mientras que en español tiene una diferencia de 52 puntos de distancia con la modalidad general, y 137 con la particular, en matemáticas tiene una diferencia de 48 puntos con la modalidad general y 101 con la particular. En ciencias las diferencias son menores: 36 puntos con la modalidad general y 91 con la particular. El 2006 muestra indicadores por debajo de los de CONAFE, al cual ha superado en todas las materias al día de hoy.

Grado	entidad	Matemáticas modalidad						alumnos
		año	Conafe	general	indígena	particular	global	
Global	Veracruz	2006	426.9	492.8	426.2	573.8	491.1	577678
		2007	411.0	496.2	427.1	582.0	494.2	577049
		2008	412.4	502.5	434.5	595.2	500.5	599361
		2009	421.1	516.0	448.8	598.5	513.6	603490
		2010	439.7	525.6	460.6	605.1	523.1	619524
		2011	450.4	536.6	480.2	605.6	534.4	625570
		2012	481.4	566.4	518.0	619.6	564.1	628036

continúa...

Grado	entidad	Español modalidad						alumnos
		año	Conafe	general	indígena	particular	global	
Global	Veracruz	2006	426.5	491.4	425.0	588.7	490.5	574496
		2007	428.1	493.3	425.8	596.6	492.3	574061
		2008	435.9	502.6	436.6	607.1	501.6	593261
		2009	438.0	512.5	447.8	610.2	511.1	604723
		2010	446.9	524.7	464.2	623.7	523.6	615165
		2011	452.4	531.0	471.2	624.1	529.7	618333
		2012	463.8	541.5	489.0	626.5	540.4	626729

Grado	entidad	Ciencias modalidad						alumnos
		año	Conafe	general	indígena	particular	global	
Global	Veracruz	2012	459.0	512.0	475.9	566.5	511.1	630383

Fuente: DEI, 2012.

Los rasgos que la DEI define como característicos de la educación indígena son, por una parte, la fundamentación impartida en los planes y programas de estudio vigentes, retomando sus enfoques metodológicos y objetivos. Por otra parte, se busca promover “la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación de la lengua indígena y el español” (DEI, 2012) y brindar atención a la diversidad de la población por medio del enfoque intercultural y bilingüe. Este enfoque, fundamental para el desempeño de la DEI, se articula como la intervención pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los grupos étnicos que se atienden, promoviendo “el respeto a las diferencias y la formación de la unidad nacional, a partir del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional” (DEI, 2012).

En este marco de trabajo, la DEI comprende el fundamento de la educación indígena como la acción educativa dirigida a los pue-

blos originarios que se basa en los artículos 2 y 3 de la Constitución mexicana, y los artículos 5 y 10 de la Constitución Política del estado de Veracruz-Llave; el artículo 5 del último documento constata que “el Estado y los municipios, en el ámbito de sus respectivas competencias, reconocerán el derecho de las comunidades indígenas a promover su desarrollo equitativo y sustentable; y a una educación laica, obligatoria, bilingüe y pluricultural” (Constitución de Veracruz, artículo 5). En cuanto a la atención educativa en lenguas originarias, se retoma la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas para el sustento de las actividades de la DEI.

De acuerdo con estos fundamentos, la DEI del estado de Veracruz busca promover la formación de los alumnos en los tres niveles educativos que atiende; en educación inicial se fomenta el “desarrollo integral de niñas y niños indígenas menores de tres años y las prácticas de crianza de los padres de familia” (DEI, 2012). Este nivel se fundamenta en los marcos curriculares de la educación indígena y la reforma de educación inicial, que se basa “en la didáctica de la ternura, el enfoque de derechos, la neurociencia y el estudio de contexto” (DEI, 2012).

En el nivel de educación preescolar indígena se atiende a los niños de tres a seis años, retomando el plan de estudios del año 2011 y el programa del mismo año con enfoque intercultural bilingüe.

En educación primaria indígena se parte del plan de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) de 2011, mismo que tiene que atender todo el sistema educativo de educación básica en el estado. Y de forma diferencial y particular, aplica la propuesta de marcos y parámetros curriculares en las regiones y escuelas indígenas en las que opera. Las propuestas enmarcadas en los documentos de “Marco curricular de la educación inicial indígena” (Olvera, 2010 y DGEI, 2010) y “Parámetros curriculares” (Olarte, 2010 y DGEI, 2008), ambos de la DGEI pueden considerarse el punto nodal de la propuesta educativa federal y estatal que guarda más relación con la pertinencia cultural y que respalda en mayor medida los derechos de los pueblos indígenas a una educación cultural y lingüísticamente pertinente.

En relación con la propuesta de “Marcos curriculares”, su interés estriba en atender las culturas de origen de los niños y niñas indígenas para que éstas sean el punto de partida para su desarrollo cognitivo, emocional y social (Morales, 2010: 63). Con esta propuesta inicia el interés en diseñar y desarrollar marcos curriculares que permitan enriquecer lo educativo gracias a una aproximación al conocimiento y a las prácticas locales y de los pueblos originarios (Morales, 2010: 65).

Debajo está el supuesto de la multiétnicidad reconocida como un valor patrimonial, que se convierte en referente curricular por el reconocimiento a los saberes y prácticas de los pueblos originarios (Morales, 2010: 63). En el estado de Veracruz esta propuesta se encuentra en un nivel inicial de apropiación, ya que es conocida por un sector muy reducido del magisterio y en la Dirección de Educación Indígena apenas se inician los procesos de formación y apropiación de la misma.

La segunda propuesta, recogida en el documento “Lengua indígena. Parámetros curriculares” (DGEI, 2008), aporta los métodos para desarrollar la asignatura de lengua indígena en educación primaria (Morales, 2010: 65). De esta manera pone los cimientos para el tratamiento de la lengua indígena como primera lengua y del castellano como segunda lengua (o a la inversa), con un enfoque en el cual el habla indígena se convierte no sólo en lengua de instrucción sino en objeto de estudio y se adopta como modelo la práctica social del lenguaje (Olarte, 2010). Su gran novedad es, sin duda, haber logrado que la atención lingüística de las lenguas indígenas tenga por primera vez presencia en el currículo nacional. En ella, un aspecto sustancial, es la asignatura de lengua indígena, la cual se inserta desde el 2008 en el currículo y toma un carácter aún más definido a partir del acuerdo 592. En el estado de Veracruz, esta propuesta se ha instrumentado a través de un piloteo de los proyectos didácticos de las lenguas totonaca, náhuatl y hñahñú, además de español como segunda lengua (DEI, 2012).

El impulso más fuerte de la propuesta se ha realizado en las zonas escolares de Entabladero y Papantla, en el norte de Veracruz. Estas zonas escolares fueron parte del prepilotaje y pilotaje a nivel nacional de la propuesta emanada de la DGEI, la cual inició en 2008 y con respecto a la cual la DEI en Veracruz tiene un claro compromiso para su implementación según las orientaciones de la DGEI.

A diferencia de la propuesta de “Marcos curriculares”, que cuenta con escasa apropiación en la actualidad en el territorio veracruzano, la propuesta de “Parámetros curriculares” es retomada con un impulso notable, en el mismo marco nacional de implementación. Los resultados en las zonas escolares de Entabladero y Papantla en el norte del estado señalan rutas de singular compromiso con la propuesta y de resultados positivos relacionadas con su aplicación (en términos de rendimiento educativo, de pertinencia cultural, de relaciones entre la comunidad y la escuela, etc.), aunque presenta niveles muy diferentes de apropiación y significación entre los actores educativos.

En el resto de los municipios los resultados son menos notables, aunque “Parámetros curriculares” y la consecuente importancia que adquieren las lenguas indígenas en el plan de estudios es cada vez más relevante en las escuelas de educación indígena del estado. Aun así, sus resultados siguen siendo muy desiguales, por una parte a raíz de los persistentes procesos de castellanización que históricamente han caracterizado al subsistema de educación indígena, y por otra, fruto de la continua necesidad (aún no resuelta) de procesos formativos de calidad para los docentes, que proporcionen herramientas metodológicas y didácticas para la enseñanza de las lenguas indígenas. Esto resulta fundamental ante las desiguales, y en ocasiones deficientes competencias bilingües en los docentes.

En otro nivel, la misma DEI percibe algunas problemáticas en el marco de los servicios educativos prestados en la entidad veracruzana. Entre ellas, están los bajos índices de aprovechamiento escolar. Se considera que aquí inciden diferentes factores, como son una for-

mación inicial y continua insuficiente de los docentes; una inadecuada aplicación de planes y programas de estudio, además del mismo enfoque de educación intercultural bilingüe; la falta de competencias lingüísticas de un elevado número de docentes en lengua originaria; carencias respecto a la bibliografía disponible en estos idiomas; una deficiente infraestructura y carencias en el equipamiento escolar. Asimismo se requiere –desde el punto de vista de la DEI– de una gestión escolar por parte de las supervisiones acorde a los requerimientos de la educación indígena, que se enfoque en el ámbito académico y técnico-pedagógico, y no primordialmente en la atención de requerimientos administrativos y sindicales. Consideran la necesidad de un acompañamiento académico más sistemático y puntual, para lo cual es esencial elevar la preparación del personal de apoyo técnico que asesora a las docentes.

Entre los logros se observan la implementación de la asignatura de lengua indígena y la mejoría paulatina de los resultados de la prueba ENLACE. Se reconoce este logro como parte de la integración del subsistema indígena a una política educativa estatal que ha involucrado a los docentes en procesos de mejora, donde el modelo de gestión educativa estratégica y la participación en otros programas institucionales juega un papel importante. Los recursos que se han obtenido gracias a la Estrategia de Fortalecimiento de la Dirección General de Educación Indígena han sido de gran importancia ya que se logró dotar a las escuelas del subsistema indígena de insumos didácticos y tecnológicos (DEI, 2012).

Si bien la educación inicial, preescolar y primaria a través de la Dirección de Educación Indígena cuenta con una propuesta educativa –oficialmente– intercultural o indígena, y en el nivel educativo superior tenemos para el estado de Veracruz la presencia de la Universidad Veracruzana Intercultural, en el nivel de secundaria y medio superior no hay ninguna institución estatal que canalice de forma particular este tipo de educación en estos niveles educativos; en cambio, lo que sí encontramos en educación secundaria es la transver-

salización del enfoque a partir de la Reforma de Educación Secundaria en 2006, con fundamento en los postulados de la “educación intercultural para todos” propuesta desde la CGEIB (Kreisel, 2012).

### *Educación intercultural a nivel superior*

La creación de universidades interculturales en el contexto nacional atiende a la necesidad de una política pública orientada al reconocimiento de la diversidad de la población, cimbrando las bases del Estado-nación, con el objetivo de trabajar para: 1) el acceso en sus propias regiones, 2) la pertinencia de los currículos atendiendo a las necesidades de desarrollo de las regiones indígenas, 3) la incorporación de conocimientos y saberes occidentales hegemónicos y no occidentales tradicionales subalternos de los pueblos, y 4) la revalorización de las culturas indígenas.

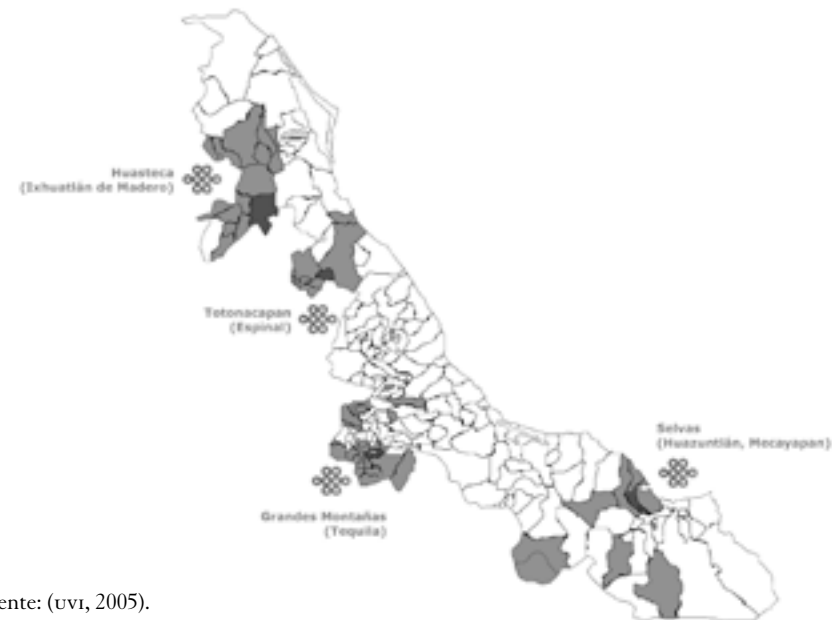
El contexto político, en el marco de nuevas políticas públicas que reconocen la diversidad cultural de nuestro país, permitió la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) a nivel federal en 2001 dentro de la estructura de la Secretaría de Educación Pública. La misión es “contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas”. Fue a través de esta entidad que se promovió a nivel gubernamental la creación de las universidades interculturales.

En este marco, la Universidad Veracruzana auspició la creación de un programa de educación superior con enfoque intercultural a partir de la iniciativa de investigadores articulados desde 1996 alrededor de la línea de investigación de Educación Intercultural del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMUV) del mismo Instituto, y de las sinergias con otros actores civiles, institucionales y políticos. Además de los trabajos académicos que derivaron de varios factores,

los siguientes elementos contribuyeron a la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI): un contexto político nacional propicio, la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en la Secretaría de Educación Pública a inicios del sexenio presidencial 2000-2006, la política de “educación intercultural para todos”, el programa para la creación de universidades interculturales (CGEIB, 2007), y un contexto estatal y universitario veracruzano receptivo a la iniciativa de su constitución.

El programa académico de la UVI nació formalmente en noviembre de 2004 mediante un convenio entre la UV y la SEP-CGEIB para ofrecer dos licenciaturas –Gestión y Animación Intercultural y Desarrollo Sustentable– con un eje transversal de lengua y cultura en cuatro sedes ubicadas en regiones del estado de Veracruz con alta densidad de población indígena y una notable diversidad cultural: Totonacapan, Grandes Montañas, Las Selvas y Huasteca, (véase mapa 1).

**Presencia de población indígena en la entidad veracruzana**



Fuente: (uvi, 2005).

La localización de las sedes se decidió a partir de un diagnóstico de factibilidad (UVI, 2005) que consideró aspectos sociales, culturales, educativos, y también políticos, ya que su ubicación generó disputas entre municipios y comunidades por la importancia e impacto local y regional del proyecto universitario. Se definieron cuatro regiones interculturales, donde se localizan las sedes, que comparativamente pueden caracterizarse como sigue.

### *La Huasteca*

Ocupa el segundo lugar en marginación, desarrollo humano y desarrollo social en el estado; es la región que en términos absolutos posee mayor población indígena con el mayor número de hablantes de alguna lengua indígena, el náhuatl es la lengua más hablada, seguida de la otomí, tepehua y totonaca. Su actividad económica gira en torno al sector primario; tiene una menor diversidad religiosa, con amplio predominio de la religión católica; ocupa el segundo lugar en términos de expulsión demográfica a otra entidad o a otro país; ocupa el tercer lugar en cuanto a vías de comunicación, su infraestructura turística es mínima y la ambiental nula.

### *Totonacapan*

La región intercultural Totonaca ocupa el tercer lugar en marginación, desarrollo humano y el cuarto en desarrollo social en el estado, es decir, tiene mejores condiciones que las otras tres regiones; ocupa el segundo lugar en población indígena, aunque es en esta región donde se encuentra el municipio con mayor número de hablantes de alguna lengua indígena en el estado (Papantla), las lenguas indígenas predominantes son totonaca y náhuatl ya que tienen un número considerable de hablantes. El sector primario es el que predomina,

tiene porcentajes considerables de población que realiza actividades relacionadas con el sector terciario y secundario, sobre todo en los municipios de Papantla y Cazones; cuenta con una diversidad religiosa importante, ocupa el segundo lugar respecto de las otras tres regiones; registra el mayor número de migrantes hacia otra entidad como al extranjero; es la que se encuentra mejor comunicada, la que tiene mejor infraestructura turística y ambiental, explicado en parte por la presencia en esta región de la zona arqueológica del Tajín y el complejo petroquímico de Poza Rica.

### *Grandes Montañas*

La región intercultural de las Grandes Montañas es la más marginada, muestra grados de desarrollo humano *bajo* y *muy bajo*, es decir, los niveles menos favorecidos de desarrollo social; es la tercera región con más población indígena; junto con la región intercultural totonaca posee la mayor homogeneidad lingüística, en este caso el náhuatl es la lengua mayoritaria. La mayor parte de sus municipios tiene homogeneidad religiosa; aunque por lo menos en cuatro se observa diversidad religiosa; es la región que registra menor cantidad de migrantes. Se aprecia que, si bien en algunos municipios las actividades del sector primario son las que predominan, por lo menos en ocho hay un equilibrio con los demás sectores; es la que tiene menor infraestructura de comunicaciones, turística y ambiental.

### *Las Selvas*

La región intercultural de Las Selvas ocupa el cuarto lugar en marginación, desarrollo humano, desarrollo social y de población indígena; es la segunda con mayor diversidad lingüística, y la lengua que más se habla es el náhuatl del sur. Respecto al acceso a los servi-

cios de salud, la mayor parte de la población no cuenta con seguridad social, por lo que recibe atención médica por medio de la figura de la asistencia social; una característica importante es la gran diversidad religiosa en esta región. Es la segunda con mayor número de migrantes tanto al interior del país como al extranjero. El sector primario es el que predomina, pero en algunos municipios es el terciario el más importante (como es el caso de Zaragoza), el sector secundario es muy bajo. Es la región con mayor dispersión geográfica, tiene una red importante de vías de comunicación pero su infraestructura turística y ambiental es mínima.

La UVI se convirtió desde de su creación en miembro de la Red de Universidades Interculturales (REDUI); se distinguió de las demás universidades por ser la única intercultural que formaba parte de una universidad pública. Al ser parte de la UV, la UVI ha gozado de beneficios financieros que le han permitido operar sin dependencia directa ni política del gobierno del estado, por citar un ejemplo; pero también ha debido sujetarse al rigor de la institucionalización que la UV le ha demandado al pasar de ser un proyecto a ser una entidad inserta en los procesos académicos-administrativos, modelo educativo, evaluaciones con indicadores aplicables a las universidades públicas sin atender las peculiaridades de las universidades interculturales.

Un antecedente dentro de la UV para la atención a estudiantes indígenas universitarios fue su incorporación en 2002 al Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior (PAEIIES), auspiciado por la Asociación Nacional de Universidades y Escuelas de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford. Con el nombre de Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI), el programa brindó –sólo en la región Xalapa–acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes indígenas a través de tutorías, asesorías sobre procesos administrativos y académicos de la Universidad, así como una serie de acciones de vinculación y difusión de su cultura. A partir de abril de 2008, la UNAPEI se integró formalmente a la estructura de la UVI ampliando su cobertura a

todas las regiones de la UV (Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos-Minatitlán-Acayucan) donde había una clara ausencia de apoyo académico a los estudiantes indígenas. De 2008 a 2012 se les nombraron Unidades de Enlace Académico (UEA) y posteriormente se transformaron en Unidades de Transversalización Académica Intercultural (UTAI).

En 2007, después de cuatro años de trabajo académico, una evaluación institucional transformó a la UVI en entidad académica de la Universidad, con rango de dirección. Indudablemente esto insertó a la UVI en un proceso de inserción en las dinámicas de las instituciones educativas públicas no interculturales. Por una parte, este proceso generó una mayor certidumbre financiera y le brindó autonomía, y por otra trazó límites en la operación académica y administrativa que impacta en la creatividad que había caracterizado su diseño y operación.

Los procesos de institucionalización impactaron el currículo inicial al generarse una reforma que derivó en la fusión de las dos licenciaturas en una sola llamada licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) con cinco orientaciones profesionales: comunicación, derechos, lenguas, salud y sustentabilidad. El objetivo de la LGID, programa académico de licenciatura unificado en torno a la formación de gestores, es el siguiente:

Impulsar la formación de profesionales capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y la construcción de vías de desarrollo encaminadas hacia la sustentabilidad de las regiones y culturas en Veracruz, a través de la generación colectiva e intercultural de conocimientos orientados al análisis práctico de las condiciones locales, al fortalecimiento de las lenguas autóctonas, al reconocimiento, desarrollo y visibilización de saberes ancestrales en torno a la salud, al ejercicio de los derechos, a la construcción de relaciones solidarias, a la relación sociedad-naturaleza, y al fortalecimiento organizativo de iniciativas lo-

cales y regionales, dinamizando paralelamente las redes de solidaridad con una amplia gama de actores en los ámbitos regional, nacional y mundial (uvi, 2007a).

Para ampliar la oferta educativa a grados superiores, la uvi ofreció entre 2008 y 2012 la maestría en Educación Intercultural, que articulándose con las experiencias concretas que se realizan en las diferentes universidades de este tipo en el país sistematizan y generan conocimiento útil a la práctica de la educación intercultural y de las comunidades. Es una respuesta a la necesidad de formación de cuadros profesionales en educación intercultural que contribuyan al fortalecimiento de las estructuras educativas desde un enfoque que considere la diversidad cultural (uvi, 2007b).

La educación intercultural a nivel superior en el estado ha experimentado tres fases que podríamos caracterizar como sigue:

1) Proyecto educativo intercultural con un componente político orientado al desarrollo de las regiones interculturales desde la perspectiva de los propios pueblos indígenas y con una orientación pedagógica cercana a la investigación acción. Esta fase concluyó al desaparecer las dos licenciaturas inicialmente ofrecidas.

2) Programa educativo intercultural con una tendencia a la academización e institucionalización, pero con un sentido orientado al desarrollo de los pueblos indígenas que paulatinamente generó un paradigma propio de investigación vinculada. Esta fase inicia con la oferta de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.

3) Programa educativo que se distancia de lo intercultural y que planea la sustitución de los planes actuales por una oferta académica convencional y de investigación científica para estudiantes indígenas; se aleja del componente político que inicialmente lo caracterizó, y es más cercana a lo que se conoce como *acción afirmativa*. Esta fase inició al generarse cambios de autoridades académicas con visiones diferenciadas de la razón de ser de los programas educativos interculturales.

El futuro de los programas educativos con enfoque intercultural a nivel superior está a debate. Un argumento frecuentemente utilizado para cuestionar a la uvi ha sido el descenso en su matrícula. En el año académico 2008-2009 tuvo su matrícula más alta con 670 estudiantes en cuatro generaciones en las cuatro sedes; en el año académico 2011-2012 la matrícula total ascendía a 367 estudiantes en las cuatro sedes. Este descenso fue explicado por algunas autoridades de la uvi y la uv como consecuencia de una oferta académica no acorde a las expectativas de los estudiantes y potenciales estudiantes, y con un campo de trabajo incierto para sus egresados.

Ante lo que supuso una crisis de la uvi, en 2011 se organizaron una serie de foros institucionales para recuperar las voces de egresados, estudiantes, profesores y directivos con el objetivo de trazar una nueva ruta. Dichas voces pidieron reapuntalar muchas de las acciones que se emprendieron en lo que constituyen las primeras dos fases antes mencionadas (Alatorre Frenk, Ceballos Romero y Mendoza Zuany, 2011). Sin embargo los foros tuvieron en lo inmediato un carácter consultivo y no resolutivo; los insumos que generaron se retomaron hasta 2013, en los planteamientos de lo que se ha llamado “la nueva uvi”.

#### *Aportes de la educación intercultural veracruzana en el escenario educativo nacional*

En los estados de la República existen impulsos y desarrollos diferentes en torno a la gestión educativa de la diversidad cultural de los pueblos indígenas. El panorama puede ser radicalmente diferente entre Sonora y Chiapas, pero también entre Puebla y Oaxaca. A pesar de los impulsos federales de las dos instituciones que tienen el encargo de normar la educación intercultural, las políticas educativas que desarrollan las entidades federativas son justamente la interfase que media y redirecciona el sentido. Veracruz no es la excepción, proporciona aportes propios al escenario nacional y a la vez, evidencia caminos aún por recorrer.



En lo concerniente a educación inicial, preescolar y básica –cuya administración recae en la DEI de la SEV–, podemos advertir que comparte gran parte de las problemáticas que afectan a la educación indígena en el ámbito nacional. Entre algunas de ellas, se pueden mencionar desarrollos muy desiguales en la investigación y formulación de los principios bilingües interculturales de las diferentes lenguas, ya que no todas ellas cuentan con alfabetos ni con el mismo nivel de avance en su desarrollo (Muñoz, 2003: 102). Es muy notoria también la carencia de competencias bilingües en un número considerable de maestros indígenas o su no adecuada ubicación lingüística que impiden, ambos, la realización efectiva de una educación en dos idiomas. La autopercepción y la autoestima étnica siguen siendo una prioridad dentro de los programas de formación y capacitación docente porque son una de las causas principales de la resistencia que muestran los docentes para poner en práctica el método bilingüe y otros principios educativos interculturales (Schmelkes, 1998: 362). Junto a ello existe entre los docentes un “arraigo social insuficiente en las comunidades y en los padres de los alumnos” (Muñoz, 1998: 33). Finalmente, sumamos a estas dificultades que son generalizadas en el país y están presentes en el estado de Veracruz, la poca claridad con la que los docentes perciben las premisas teóricas e ideológicas del sistema bilingüe intercultural (Molina, 2003: 415). Este colectivo docente continúa trabajando entre el propio afán homogeneizador de la escuela y los principios de diversificación del enfoque. Aún son muy escasas las experiencias que han sido coherentes con estos posicionamientos y la mayoría de ellas se encuentra en un nivel experimental.

Sin embargo, desde hace aproximadamente cuatro años, en la DEI de Veracruz se alternan dos proyectos que están impulsando procesos de transformación importantes, aunque aún incipientes. Estos resultados sobre el nivel básico son fruto del trabajo de campo desarrollado en las zonas escolares de Papantla y Entabladero en el norte del estado en el 2012 y de Tatahuicapan y Acayucan en

el sur del estado en 2009, 2011 y 2012. Ahora abordaremos la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2009 y 2011 y, la puesta en marcha de “Parámetros curriculares” en 2008. La primera refiere un enfoque por competencias, el contexto de origen de los niños y niñas indígenas se resignifica en el espacio escolar, sumado a metodologías más participativas, las cuales vienen de forma indirecta a calar en el enfoque intercultural. Por otro lado, el impulso institucional que adquiere la propuesta de “Parámetros curriculares” en las zonas escolares de Entabladero y Papantla en el norte del estado, convierte a esta región en pionera a nivel nacional; gracias a ello han mejorado las metodologías de enseñanza bilingüe en las cuales el castellano es usado como segunda lengua; ha crecido la producción de textos bilingües, así como de material didáctico para desarrollar la propuesta.

La presencia curricular que adquieren las lenguas indígenas a partir de 2008 por el impulso de “Parámetros curriculares” y de forma más reciente a través del acuerdo 592 y la RIEB de 2011 ha afianzado la relevancia de las lenguas indígenas en el escenario educativo nacional y con ello, el reconocimiento oficial que los docentes necesitaban a su labor bilingüe. Sin embargo, aunque evidencian una línea de cambio importante con resultados positivos, son aún muy pocas las escuelas que se benefician de ellos. Por otra parte, la necesidad de mayor capacitación y seguimiento a los complejos procesos descritos anteriormente implica, en muchos casos, que el impulso bilingüe y de atención a la diversidad observado pueda en realidad reforzar prácticas añejas de castellanización y folclorización de la cultura indígena.

En perspectiva, comparada esta situación en los últimos cuatro años, aún de forma incipiente y fragmentada, Veracruz ha avanzado en términos educativos interculturales en su educación inicial, preescolar y primaria. Sin embargo, en comparación con otros estados, Veracruz tiene importantes retos que atender. Por ejemplo, la educación indígena no ha alcanzado aún los niveles de

secundaria y bachillerato. De esta forma el *continuum* educativo se rompe en estos niveles para ser retomado en educación superior. Sumado al hecho de que existe poca vinculación entre los niveles de primaria indígena y educación superior intercultural.

El desarrollo de la educación indígena en el nivel básico es fruto del compromiso institucional con las políticas educativas emanadas a nivel federal, la RIEB 2009-2011 por parte de la SEP, y “Parámetros curriculares” por parte de la DGEI. Su reto estriba en propiciar de forma equilibrada este impulso institucional, social y comunitario en torno a los procesos educativos de los pueblos indígenas, tanto de los docentes como de los miembros de la comunidades.

A diferencia de Veracruz, en otros estados como Oaxaca se puede observar que, el magisterio bilingüe, intelectuales indígenas y miembros de las comunidades están liderando el impulso intercultural educativo en sus comunidades y regiones. Al revertir el proceso educativo en uno más de los proyectos comunitarios y al existir una apropiación de ellos, se contará con más posibilidades de permanencia que aquéllos impulsados por la presencia de determinadas reformas educativas sin que en realidad permeen los tejidos sociales, comunitarios y profesionales del magisterio bilingüe. Por otro lado, en Veracruz no existe apenas impulso al desarrollo de las culturas indígenas en el currículo más allá de lo bilingüe; esto ocurre, precisamente, por esta falta de conexión entre la política educativa para indígenas y los lazos sociales con organizaciones, colectivos indígenas o el magisterio bilingüe. En ambos sentidos, Veracruz tiene importantes retos que atender en relación a la educación indígena que se lleva a cabo en el nivel de inicial, preescolar y primaria.

A nivel superior, Veracruz ha sido un estado emblemático en el ámbito de la educación intercultural por la inserción de la UVI en una universidad pública, por el carácter innovador a nivel curricular del programa de licenciatura que ofrece, así como por la formación de gestores interculturales que constituyen nuevos cuadros de profesionistas en las regiones indígenas y rurales donde la UVI opera.

Los resultados sobre educación superior provienen del trabajo de campo etnográfico desde 2008 y hasta 2012 en el marco de los proyectos InterSaberes I y II, financiados por la Universidad Veracruzana a través de la Dirección General de Investigaciones y de Conacyt.

En primer lugar, el nacimiento de una universidad intercultural, la UVI, en el marco de una universidad pública, la UV, y su proceso de acoplamiento desde el punto de vista académico e institucional han sido elementos distintivos de esta experiencia de educación superior con enfoque intercultural (Mendoza Zuany, 2012). La experiencia de la UVI como la única de las universidades interculturales (UIS) que es parte de una universidad pública puede ser analizable para el resto de las universidades interculturales colocadas en una posición de vulnerabilidad política y económica.

Sin embargo, también resulta relevante reflexionar sobre la influencia y el respaldo de la UV para la implementación del programa académico de licenciatura por los resultados ambivalentes que ha generado. Por una parte, el carácter innovador del programa académico en términos curriculares y pedagógicos que tendían a la formación de profesionistas a través de la vinculación con actores sociales y la investigación de acción participativa se diluyó ante la academización del programa, la preeminencia de lo áulico, y por lo tanto, de un enfoque menos práctico y más teórico. Esto se vio acentuado por varios factores tales como un proceso de acoplamiento al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la UV, la eminente necesidad de certificación y acreditación del programa educativo ofrecido en la UVI, así como la influencia de la visión de las distintas autoridades que han conducido su operación como entidad académica. En este sentido, se observa un paralelismo con el subsistema de educación indígena a nivel básico que paulatinamente se ha insertado de forma más contundente en el Sistema Educativo Nacional.

Cabe mencionar que el programa académico que la UVI ofrece se diseñó con la premisa de su pertinencia cultural y de ser respuesta a las necesidades de las regiones indígenas y rurales en las que se

ubicó. Sin embargo, no ha estado exento de críticas, incluso desde dentro de la misma uvi. La dificultad en la captación de estudiantes en las últimas convocatorias de ingreso a su licenciatura ha sido explicado, por sus autoridades, como indicador de la necesidad de ofrecer programas académicos *convencionales* en las sedes de la uvi que respondan a las expectativas de los sujetos educativos. Derivado de lo anterior, es pertinente evaluar la implementación de programas educativos *sui generis*, como los ofrecidos por las universidades interculturales, y analizar las trayectorias profesionales de egresados de carreras que algunos han considerado “experimentos”.

El giro hacia la oferta de carreras convencionales es un asunto digno de análisis y reflexión por parte de las instituciones educativas. En este mismo sentido, la incursión de la uvi en el desarrollo de acciones afirmativas en el marco de la uv, conlleva a reflexionar sobre la posible tendencia a la disolución de los programas educativos interculturales y la preeminencia de la atención a estudiantes indígenas insertos en universidades y programas convencionales. La llamada *transversalización* del enfoque intercultural se ha convertido en un elemento de la política educativa en todos los niveles, y en elemento de la acción afirmativa a nivel superior; en este sentido podría suplir a los programas académicos de corte más integral y especializado en el enfoque intercultural como las propias universidades interculturales (Dietz y Mateos, 2011). La operacionalización de dicha transversalización es un asunto controversial y tiende a entenderse como la inclusión de algunos contenidos sobre “lo indígena” que apacigua la demanda de reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país (Kreisel, 2012) y el diálogo de saberes implicado en el enfoque intercultural (Pérez y Argueta, 2011).

Lo expresado anteriormente se relaciona con el desdibujamiento del componente político, que en el caso de la uvi se ha observado tanto a nivel discursivo como pragmático. La uvi como proyecto educativo no se ha conectado, por ejemplo, con iniciativas autonómicas, ni ha fortalecido su vinculación con actores sociales y regionales que

inicialmente fueron sus aliados. Se observa una identificación clara con una interculturalidad institucionalizada, y un distanciamiento de una interculturalidad crítica inicialmente abrazada.<sup>2</sup>

En este sentido, la acción afirmativa incide en individuos que como sujetos pueden lograr un mayor éxito en su formación universitaria y su subsecuente empoderamiento; queda pendiente analizar su efecto en el plano colectivo y político de los pueblos indígenas. Se observa que en las regiones que opera la uvi, la formación de gestores interculturales para el desarrollo ha detonado procesos e iniciativas de desarrollo “desde abajo”, de mediación entre comunidades e instituciones, de una gestión cultural y lingüísticamente pertinente, etc., que indudablemente han impactado de manera positiva. Es fundamental el posicionamiento de los egresados como actores sociales que den origen y/o fortalezcan iniciativas locales y comunitarias, y que incidan en un plano colectivo.

Es así como las experiencias de educación intercultural en sus diferentes niveles en Veracruz se caracterizan por su cercanía a lo institucional y en menor medida a iniciativas “de base” que eventualmente se pudieran fortalecer a partir de un componente educativo. Con esto no demeritamos su aportación a nivel nacional, reconocemos que su carácter innovador aporta importantes enseñanzas dignas de ser recuperadas a nivel nacional para su análisis y reflexión a nivel institucional, y también a nivel de políticas educativas en torno a la gestión de la diversidad.

<sup>2</sup> Para adentrarse en el debate sobre interculturalidad institucionalizada y crítica véase Walsh, 2011; Muñoz, 2004 y Schmelkes, 2008.

## Bibliografía

- Alatorre Frenk, Gerardo, Dalia Xiomara Ceballos Romero y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (comps.) (2011). *Foro general de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural. Memoria*, Xalapa: UV. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, México: CGEIB.
- Dirección de Educación Indígena (DEI) (2012). Documentos internos proporcionados por la DEI.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México: SEP/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2008). *Lengua Indígena. Parámetros curriculares*, México: SEP.
- (2010). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad*, México: SEP.
- Gobierno del Estado de Veracruz (2004). *Gaceta Oficial*, núm. extraordinario 157, tomo CLXXI, Xalapa: Editora de Gobierno.
- Kreisel, Maíke (2012). *La interculturalidad como eje transversal en el currículo de telesecundaria*, tesis de maestría en Investigación Educativa, Xalapa: UV.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2012). “Construcción intercultural de políticas educativas del nivel superior en Veracruz: hacia un proceso público y participativo”, en *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, año 3, núm. 2, pp. 3-20.
- Molina, Mario (2003). “Lengua y resistencia indígena frente a los contenidos formalmente impuestos. Una experiencia de lectoescritura zapoteca-español en la Sierra Juárez”, en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*,

- Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), pp. 402-420.
- Morales Garza, Rosalinda (2010). “Transformación educativa y gestión en la diversidad”, en Rosalinda Morales Garza (coord.), *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*, México: SEP.
- Muñoz Cruz, Héctor (1998). “Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas”, en *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*, núm. 17, pp. 31-50.
- (2003). “¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?”, en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), pp. 92-114.
- (2004). “Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad”, en *Escritos*, núm. 29, pp. 9-49.
- Olarte, Tiburcio Eleuterio (2010). “La educación bilingüe en contextos plurilingües”, en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*, México: SEP, pp. 309-372.
- Olvera, Alicia Xochitl (2010). “Marcos curriculares para atender la diversidad étnica”, en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*, México: SEP, pp. 219-259.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar (2011). “Saberes indígenas y diálogo intercultural”, en *Cultura y representaciones sociales*, vol. 5, núm. 10, pp. 31-56.
- Schmelkes, Silvia (1998). “Conclusiones del Seminario de Educación Indígena”, en IEEPO. *Educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena, septiembre 21-24, 1997*, Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO)/Proyecto Editorial Huaxyácac, pp. 361- 363.

- (2008). “Educación y diversidad cultural”, en Alicia de Alba, *¿Qué dice la investigación educativa?*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) (2010). *Manual específico de organización de la Dirección de Educación Indígena*, Xalapa: SEV.
- (2011). *Prontuario estadístico inicio de cursos 2011-2012*, Xalapa: SEV, Subdirección de investigación y análisis de la información.
- Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) (2005). *Diagnóstico y estudio de factibilidad*, Xalapa: UVI.
- (2007a). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral*, Xalapa: UV.
- (2007b). *Maestría en Educación Intercultural*, Xalapa: UV.
- Walsh, Catherine (2011). “Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial”, en *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*, Lima: Centro de Desarrollo Étnico (CEDET), pp. 93-105.

*Marco Antonio Rodríguez Revoredo*<sup>1</sup>

*¿Cuántas pintas de cerveza bebieron los monjes?*

En una de las primeras salas del museo de historia de la Universidad de St. Andrews, en Escocia, el visitante encuentra atravesada en el pasillo una urna con un antiquísimo libro que registra los ingresos y gastos del claustro. Ahí aparece anotada la cantidad de cerveza que semanalmente se proporcionaba a cada monje-profesor. El guía explica que ante la insegura potabilidad del agua, se procuraba así la salud de la comunidad académica. Al margen de la construcción de un panorama temporal que abarca seiscientos años, datos como el mencionado muestran al forastero que detrás de los antiguos muros, las pinturas y los ajados documentos, se agita una conciencia colectiva enlazada a las raíces, o dicho de otra manera: murmura un arraigado sentido de la historia.

De algún modo es desalentador constatar que en las instituciones de educación superior (IES) de Veracruz, salvo algunas excepciones, no hemos dado mucha importancia a la edificación de esa clase de laberintos espirituales, donde maestros y alumnos puedan perderse y encontrarse en la búsqueda de las razones de ser universitarios. Para efectos de este escrito, ese clima enrarecido tiene una consecuencia: el examen de las actuales circunstancias de las IES veracru-

<sup>1</sup> Realizó estudios en educación en Escuela Normal Veracruzana, Universidad Veracruzana, North Texas State University, Stanford University y la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid. Es miembro del COMIE y de la AERA (American Educational Research Association).

zanas se sostiene en un débil entramado de referencias caóticas sobre su pasado, lo que lleva al investigador a aferrarse a clavos ardientes: los sospechosos datos estadísticos oficiales.

### *De las incomodidades metodológicas*

Resignados a las circunstancias antes señaladas, y conscientes de la necesidad que implica intentar definir el término *actual*, nos conviene tener en cuenta que un estudio ortodoxamente transversal es limitadamente útil para examinar “el momento presente” de cualquier sistema, especialmente en los campos de las ciencias sociales. De ahí que en este trabajo esencialmente descriptivo se recurrirá con frecuencia a menciones del pasado reciente que ayuden a entender, entre otras cosas, la direccionalidad de los fenómenos. Hasta la vilipendiada pero cómoda Wikipedia nos recuerda que una restricción de los *cross-sectional studies* es que sus objetivos se orientan a la exploración de casos “con una cierta condición en un momento dado, sin importar por cuánto tiempo mantendrán esta característica ni tampoco cuando la adquirieron.” El lector puede inferir que la última frase implica un *cómo*.

El contenido del texto tiene como eje temporal la primera década del siglo XXI. No se pretenden –los dioses de lo cualitativo no lo permitan– acercamientos a hipotéticas relaciones *causales*. El papel de hermeneuta, en el sentido gadameriano, recaerá principalmente en el lector.

Las fuentes no documentales, impúdicamente heterogéneas, ofrecen, por su relativa cercanía a los eventos, observaciones con un menor “corrimiento al rojo” en el espectro que generan hechos que se alejan rápidamente de la memoria tanto individual como colectiva.

### *1. El problema de los fines*

Las dimensiones del ámbito de los fines de la educación son de vértigo. Sus implicaciones envuelven el quehacer de la mayoría de las organizaciones creadas por las sociedades del planeta. Una mirada somera podría producir la impresión de que el éxito de los sistemas educativos muestra una relación inversamente proporcional a la capacidad de la sociedad que los cobija para explicitar los propósitos de tales sistemas. En las últimas décadas, las IES del mundo han generado toneladas y *terabytes* incontables de textos que informan cuáles son los fines que justifican su existencia y guían su quehacer. Curiosamente, los logros alcanzados por tan entusiastas instituciones no parecen estar más cerca de sus metas que los conseguidos por las sociedades ágrafas en relación con sus particulares propósitos educativos.

Respecto a este tema, las IES veracruzanas han seguido las tendencias homogeneizadoras que –a pesar de las diferencias extremas en la evolución particular de las universidades y la diversidad de niveles de desarrollo de sus sociedades– parecen caracterizar a la educación superior en el ámbito internacional.

Al estilo globalizador de los siglos XX y XXI, las universidades de América Latina, África y Asia siguen adoptando y adaptando modelos, como en siglos anteriores los importaron desde los países colonizadores [...]. Al inicio del siglo XXI las IES de todos los continentes parecen perseguir propósitos similares, así como buscar resolver idénticas paradojas. (Rodríguez Revoredo, 2011: 39).

Los embates de organizaciones como la UNESCO a nivel internacional, o la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior) a nivel nacional, han sido tan exitosos que no causa ninguna sorpresa encontrar, al revisar los planes institu-

cionales (o los folletos, carteles, trípticos y sitios web informativos), que las misiones y visiones que se autoasignan las IES de Veracruz, públicas y privadas, se construyen con términos y expresiones copiados, convertidos en lugares comunes de los discursos y documentos oficiales: formar ciudadanos responsables, preparados para coadyuvar en la solución de los problemas sociales; generar y difundir el conocimiento; contribuir a la preservación de las culturas y a la consolidación de los valores. Estos propósitos, caracterizaciones y quehaceres, se nos dice, apuntan a la construcción de una sociedad con desarrollo sostenible, justicia, paz, democracia, respeto a los otros y a los derechos humanos.

Y al manejar esos temas las IES veracruzanas se unen al coro de usuarios de las sagradas palabras de moda: altos niveles de calidad, pertinencia de la oferta, equidad, formación de recursos humanos con competencias, vinculación con el sector laboral y productivo, atención a las necesidades sociales del propio entorno de las IES, empoderamiento de los marginados, etc. Es fácil dejar de notar que casi se ha esfumado de los documentos una de las tareas que en el siglo xx orientó acciones no curriculares de muchos estudiantes y maestros: ser conciencia crítica de las sociedades.

Al inicio del siglo XXI, ¿qué conexiones existen en las IES de Veracruz entre los hechos y ese palabrerío? ¿Qué encontramos al preguntar a los miembros de las comunidades escolares lo que saben de esos fines y funciones?

Para la mayoría de los estudiantes entrevistados, sus universidades o institutos tienen como propósito formar profesionistas, atendiendo las demandas de los propios estudiantes. Aclaro que en este apartado se utilizan indistintamente los términos “fines” y “propósitos”. Esto no significa una toma de posición conceptual; sólo se responde al uso que de ellos hicieron los entrevistados. Ocurrió incluso que se manejara con el mismo significado la palabra “funciones”.

Ninguno del nivel de licenciatura habló de resolver problemas sociales o necesidades del campo laboral. Sólo alumnos de posgrado

mencionaron la generación de conocimientos (referida como investigación), el contribuir al desarrollo sostenible, el educar en valores (justicia y democracia) y el formar recursos humanos altamente capacitados en función de los requerimientos del campo de trabajo.

Respecto a la misma pregunta, los docentes señalan que formar profesionistas actualizados para satisfacer en un mundo “globalizado” las necesidades sociales —entendiendo éstas como las demandas del ámbito laboral— es la tarea prioritaria de las IES. Luego agregan la investigación (nunca mencionada como generación de conocimiento) y la difusión de la cultura. Son minoría quienes recuerdan la atención a los problemas del entorno, la consolidación de los valores, el desarrollo sostenible. Los investigadores (en este caso sólo se dispone de datos provenientes de personal de la Universidad Veracruzana, única IES en la entidad que realiza actividades de investigación en una escala significativa) coinciden en lo esencial con el profesorado: los propósitos de las IES son la formación de recursos humanos altamente capacitados, la generación y distribución del conocimiento, y la difusión de la cultura. No todos omiten la consolidación o promoción de valores y la mayoría enfatiza la atención a problemas sociales (para estos académicos la docencia es una actividad complementaria, casi un requisito mínimo; no existe formalmente en la UV la figura de profesor-investigador).

Un caso aparte lo constituyen los funcionarios académicos: vicerrectores o su equivalente, encargados de áreas de planeación y/o evaluación institucionales, directores, subdirectores o secretarios académicos de escuelas, departamentos o facultades, jefes de carrera. En unas IES se denominan “facultades” y en otras “escuelas” o “departamentos”, a las entidades internas que ofrecen o coordinan programas de licenciatura y en algunos casos también de posgrado.

En la mayoría de las IES, tanto públicas como particulares, este personal tiene entre sus quehaceres participar en la redacción de planes de desarrollo, programas operativos anuales, textos para organismos externos nacionales y extranjeros, proyectos para la oferta



de nuevos programas educativos, así como de textos publicitarios y otros similares donde se hace referencia a las leyes orgánicas, estatutos, misiones y visiones que rigen la vida institucional. ¿Por qué aludimos a esto? Resulta que los funcionarios citados –especialmente los de las instituciones públicas– son los únicos miembros de las comunidades académicas que, como conjunto, conocen los elementos que se manejan alrededor de la temática que nos ocupa en este apartado. Al parecer, la homogeneidad de sus conocimientos tiene su origen en las fuentes empleadas por ellos –documentos producidos o reproducidos por la SEP (Secretaría de Educación Pública) y/o la ANUIES– en la realización de las tareas antes señaladas.

Sólo en este grupo se habló (además de los conceptos manejados por estudiantes, profesores e investigadores) de calidad, pertinencia y equidad en la oferta educativa, sociedad del conocimiento, vinculación con los sectores social y productivo, atención a necesidades sociales regionales y competitividad en un mundo globalizado, como elementos implicados en los fines, propósitos y funciones de las IES.

Resultó especialmente interesante el siguiente hecho: sólo un estudiante tocó el tema de la “formación de una actitud crítica” como uno de los propósitos esenciales que deben orientar el quehacer de los miembros de las instituciones de educación superior. Ninguno de los funcionarios, profesores o investigadores mencionó este asunto; desde luego que no hay que olvidar que la muestra fue pequeña.

Lo que “saben” los integrantes de las comunidades académicas de las IES de Veracruz respecto al tema de los fines de la educación superior, y por tanto de sus propias instituciones, está por investigarse (como ocurre con la mayoría de los tópicos que se tocan en este escrito). Queda a juicio del lector decidir si los párrafos anteriores nos invitan a explorar una suave y visible colina o a asomarnos al vacío que alude Lipovetsky (2000: 9): “ya ninguna ideología es capaz de entusiasmar a las masas, la sociedad posmoderna no tiene ídolo ni tabú, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya regidos por

un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis.” De cualquier manera, quedará la pregunta de que si ese “saber” es el cimiento de las actitudes y acciones que cotidianamente construyen a las IES de Veracruz.

## II. El contexto

### II.1 Los números tienen (al menos) dos caras

En la segunda mitad del 2012, un funcionario de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) declaró que en el estado se había logrado un gran avance en la cobertura de educación superior: “Hemos alcanzado la media nacional de 32%”. Un periodista interpretó así el dato: “Sólo uno de cada tres jóvenes veracruzanos tiene acceso a la educación superior”, sin percatarse de la falsedad de su versión. Ambas aseveraciones ilustran la ambigüedad de las cifras manejadas fuera de contexto y el limitado interés por la exactitud que caracteriza a algunos ámbitos. “es común encontrar interpretaciones equivocadas o usos inapropiados de los indicadores a raíz del desconocimiento de ciertos conceptos básicos” (Heath, 2012: 7).

Invito al lector a que, con inocente desconfianza, vea los siguientes datos, que proporcionan una idea aproximada de los escenarios –el contexto– en los que se desempeñaba el sistema de educación superior de Veracruz en el lapso que comentamos: primera década del siglo XXI. No creo necesario justificar el despliegue de esta información. Más adelante presentaremos los rasgos específicos de ese sistema:

Debe reconocerse que la situación actual del Estado de Veracruz es adversa. Las debilidades que enfrenta en los ámbitos económico, social, ambiental y político son numerosas y complejas [...] Veracruz está situado en los últimos lugares de los principales indicadores de desarrollo y bienestar [...] En pocas

palabras, en Veracruz están presentes los factores que hacen posible y amplían el círculo vicioso de la pobreza extrema; es decir, la vida social, económica, política y cultural del Estado está excluyendo de sus beneficios a la mayoría de sus habitantes.

Esta visión no es producto de charlas de café entre académicos o periodistas; figura en la página 11 de un documento del gobierno del estado: *Plan Veracruzano de Desarrollo 2005-2010* (Gobierno del Estado de Veracruz, 2005), donde se resumen las condiciones en que se encontraba la entidad a la mitad de la década 2001-2010.

Siete millones seiscientos mil. Un dato así no dice mucho aunque le agreguemos la aclaración que se trata del número aproximado de habitantes del estado de Veracruz en el año 2010. Si se informa que en el país sólo dos entidades federativas —el Distrito federal y el Estado de México— superaron esa cantidad, empezaremos a dibujar los entornos necesarios para valorar la posición y el nivel de desarrollo del sistema veracruzano de educación superior.

El mismo documento nos hace saber que el desarrollo del estado se veía obstaculizado por la dispersión demográfica: “los veracruzanos viven distribuidos en más de 22 mil localidades, de las cuales 21757 tienen menos de 2500 habitantes [...] Veracruz no tiene los recursos financieros ni la infraestructura humana y organizacional con capacidad para llevar servicios básicos a tal número de localidades” (Gobierno del Estado de Veracruz, 2005: 13).

Al finalizar el primer lustro del siglo la entidad ocupaba el lugar 30 (de 32) en cobertura de agua potable. En casas con recubrimiento en pisos tenía el lugar 29. La proporción de viviendas con energía eléctrica ubicó a Veracruz en el lugar 25 al final de la década (posición 26 en 1995), (INEGI, 2012).

La pérdida de dinamismo de la economía veracruzana desde 1995 fue uno de los factores que contribuyeron a que la entidad se convirtiera en uno de los estados que más expulsa población: en el 2004 había en los Estados Unidos de América al menos 300 mil veracru-

zanos, mientras que en 1995 apenas rondaban los 50 mil (Gobierno del Estado de Veracruz, 2005: 16).

En 2004, los habitantes indígenas veracruzanos eran un poco más 10% del total de la población, con la exclusión y discriminación que nos avergonzará ante las generaciones del futuro.

Otras fuentes agregan los siguientes pormenores: en el lapso 1994-2003 se redujo de 4.6% a 4.1% la importancia relativa del PIB del estado en el ámbito nacional; durante la misma etapa el crecimiento del producto en Veracruz fue de 1.9%, siendo el promedio del país 2.7%. “Debido a esa debilidad de la economía estatal [...] su crecimiento en los últimos años ha sido menor que el promedio nacional [...] como resultado, el PIB per cápita de Veracruz en 2002 se ubicó en el lugar 25 entre las entidades federativas del país” (Gobierno del Estado de Veracruz, 2005: 13).

Un indicador integral, el Índice de Desarrollo Humano (IDH), coloca a Veracruz en el grupo de estados con más bajos niveles del país (posición 28) en el año 2002; uno de sus componentes, el Índice de Educación, ubicó a la entidad en el lugar 29 (SEP/SNIE, 2006).

En resumen: “Estos datos en conjunto con otros indicadores socioeconómicos ubican a la entidad en el cuarto lugar nacional con mayor índice de marginación” (SEV, 2006: 11). No es extraño entonces que las cifras que describen el ámbito educativo estatal muestren una situación paralela: “En general, es de esperarse que a mayor grado de marginación, mayor sea la proporción de población en condición de analfabetismo y baja escolaridad” (SEP/SNIE, 2006: 50).

## 11.2 La carrera de la Reina Roja

*Alicia se asombra mucho al ver que, aunque corre lo más rápidamente que puede, sus alrededores no parecen cambiar. Replicó la Reina: Lo que es aquí, como ves, hace falta correr todo cuanto una pueda para permanecer en el mismo sitio.*

Lewis Carrol, *Alicia a través del espejo*.

En el escenario expuesto, los esfuerzos realizados por los veracruzanos para mejorar los servicios educativos en la primera década del siglo XXI produjeron resultados como los siguientes:

1) Por su tasa de alfabetización (población de 15 años o más), Veracruz se ubicó en el lugar 27 entre los 32 estados de la república en el año 1990. Para el 2000 descendió al 28 y al 29 en el año 2010, sólo arriba de Oaxaca, Guerrero y Chiapas (INEGI, 2012).

2) En el año 2000, el promedio de escolaridad de la población del estado con 15 años o más de edad fue de 6.6 grados (7.6 la media nacional), por lo que la entidad se ubicó en el lugar 26. Diez años después, en el 2010, Veracruz regresó, con 7.7, al lugar 28 que tenía en 1990 (SEP, 2011).

3) De acuerdo con el XII Censo de Población y Vivienda, en Veracruz se estancó la tendencia descendente de la población en rezago educativo (educación básica no concluida) en el último quinquenio del siglo pasado. La disminución observada en el lapso 1990-1995, de 70.9% a 62.9%, no tuvo su equivalente en el registro del año 2000, cuando con un avance de sólo 0.4 décimas se llegó a 62.5 por ciento.

La magnitud de la población en rezago educativo ubica a Veracruz en un grado de rezago extremo, situación que se refleja en los municipios que lo componen. De los 210 municipios que

conforman el estado, sólo nueve registran bajos niveles de rezago (INEGI, 2004: 413).

4) En cuanto a la proporción de la población de 15 años o más con instrucción posprimaria, según el INEGI (2012: 36), en el lapso 2005-2010 Veracruz descendió dos posiciones en el *ranking* nacional, al pasar del lugar 26 al 28.

5) La misma fuente nos proporciona la siguiente información: en el lapso 2005-2010, Veracruz no varió su posición en relación con los demás estados en lo que se refiere al grado promedio de escolaridad (lugar 28), aunque pasó de 7.2 grados a 7.7; para el año 2011, Veracruz ocupó el lugar 29 en atención a la demanda de educación preescolar, la posición 15 en cobertura de educación primaria y la 30 en la eficiencia terminal del mismo nivel. Los datos sobre la cobertura y la absorción en secundaria colocaron a la entidad en los lugares 24 y 23 respectivamente. Por el porcentaje de instituciones incorporadas al Programa de Escuelas de Calidad (PEC), el estado aparece en el lugar 31 a nivel nacional. En lo que se refiere a la educación media superior, la cobertura en ese año posicionó en el lugar 11 a Veracruz y la absorción en el 28.

6) El Censo 2010 generó estas cifras acerca de los porcentajes de la población de 20 a 24 años que en Veracruz asistió a la escuela en el periodo 2000-2010 (sin excluir ningún nivel): en el año 2000, 16.5%; para 2005, 19.4% y en el 2010, 20.8%. ¿Cuál fue la evolución de su posición en comparación con las demás entidades federativas? En el 2000, ocupó el lugar 17, en el 2005 el 21 (empatado con Tlaxcala) y el 24 en el 2010. Algún insomne lector masoquista disfrutaría escudriñando el significado de estos descensos.

### iii. El subsistema de educación superior

¿Alguien sabe cuántos alumnos hay? Al principio de este documento hablábamos de los clavos ardientes a que tiene que asirse el investigador de los ámbitos de la educación superior en Veracruz: “los sospechosos datos oficiales”. Lo que sigue es un ejemplo de las dificultades con las que se topa quien desee examinar los datos cuantitativos bebiendo de más de una fuente.

Según la ANUIES (2005), en el ciclo 2004-2005 la población de educación superior en Veracruz, incluyendo los niveles de técnico superior, licenciatura y posgrado, era de 121 492 alumnos: 1052 tsu; 110 444 en licenciatura; 5 152 en educación normal y 4 844 en posgrado. En el mismo año (igual que en los 15 años anteriores) Nuevo León, México, Jalisco, Puebla y el DF superaban esa cifra en números absolutos (sólo el Estado de México y el DF tenían un mayor número de habitantes) y otras trece entidades lo hacían en los números relativos (porcentaje en relación con la población). Pero según la SEV (2006: 24), la matrícula total en las instituciones veracruzanas de educación superior en el año 2004 llegó a 145 040 alumnos, con la siguiente distribución:<sup>2</sup>

Por lo que se refiere a la distribución de alumnos por tipo de institución de educación superior, la Universidad Veracruzana atendía el 31.08% del total de la matrícula; mientras que las instituciones estatales (incluidas las descentralizadas) proporcionaban servicios educativos a 13.74%, las federalizadas a 2.12% y las federales a 14.83%. La iniciativa privada atendía 38.23% de los alumnos [...].

Si sucumbimos momentáneamente a la sed de precisión y corremos a otra fuente, encontraremos que para la SEP es hasta el ciclo 2009-

<sup>2</sup> La diferencia con las cifras de la ANUIES y de la SEP, que se agudiza en la licenciatura, es de 23 548 estudiantes. Posiblemente esta disimilitud se deba a que la ANUIES no incluye la oferta no escolarizada. Ninguna de las dos fuentes aporta datos que pudiesen aclarar esta divergencia.

10 cuando se inscriben más de 140 000 estudiantes en las IES del estado (SEP/SCIEE, 2011). Para CENEVAL (2008: 5), ni aún en el ciclo 2006-07 la matrícula de educación superior en Veracruz (129 534, absorción 54.7 a 61.1 en 2000 y 2001, cobertura 16.9) llegaba a la cifra informada por la SEV.

En el ciclo 2010-11, se mantiene la discrepancia antes señalada entre los datos federales y estatales. Para la SEV, la matrícula en educación superior en la entidad llega a 210 628 alumnos, pero la SEP publica en los informes nacionales la cifra de 157 410 estudiantes. Una diferencia de 53 218 sujetos ya no se explica por la posible omisión de datos aclaratorios por una o ambas fuentes.

El INEGI, considerando ya los resultados del Censo del 2010 y del II Conteo de Población y Vivienda 2005, informa que en el estado de Veracruz, durante los años 2000, 2005 y 2010, los porcentajes de la población de 24 años y más con algún grado aprobado en estudios superiores fueron los siguientes (se agrega la posición ocupada por la entidad en el ámbito nacional): 9.4% (25), 12.2% (24) y 14.8% (25). Es interesante encontrar que en esta faceta hay más equilibrio que en la mayoría de los estados, en lo que se refiere a la matrícula de hombres y mujeres.

Va ahora un resumen para los aficionados a las comparaciones: en la última década del siglo xx el número de alumnos en las IES de la entidad creció 37%, mientras que en la primera del nuevo siglo la matrícula se incrementó 73%. En números absolutos esas cifras representan aumentos de 24 596 y 66 317 inscritos, respectivamente. (SEP, 2012).

¿Cuál fue el impacto de esos cambios en los indicadores sobre el estado de la educación superior en Veracruz? La absorción pasó de 60.8% en 2005-2006 a 66.2% en el ciclo 2010-2011 (Media nacional 83.0). En ambos periodos la entidad se mantuvo en la posición 28. En ese lapso la cobertura (19 a 23 años) avanzó de 18.9% a 22.9% (media nacional 27.92) por lo que hubo una mejora en la lista de posiciones estatales: Veracruz se movió del lugar 26 al 25 (SEP/SNIE, 2011) Más clavos ardientes: la misma SEP, en la publicación Sistema

Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2009-2010, nos dice que la cobertura nacional en educación superior llegó en ese ciclo a 29.1%, incluyendo la modalidad no escolarizada. Excluyéndola, la tasa es de 28% (2011: 130).

En esa fecha (2011) sirva de algo la comparación, las tasas de cobertura por encima del nivel equivalente a la educación media superior mexicana, fueron de 82, 63, y 54%, en los Estados Unidos, Italia y Japón. Para no olvidar las danzantes costumbres de las cifras, mencionemos que según la CESOP (2005) Veracruz se ubicaba en el 2002 (respecto a la cobertura en educación superior) en el lugar 24 del país.

Datos sobre un tema que requiere otros espacios: no hay cifras sobre los niveles de pertinencia de la oferta en las licenciaturas ni en los posgrados. La evolución de la matrícula en educación superior en Veracruz no responde a procesos regionales de planeación, se atiende más a la demanda de los estudiantes, principalmente en el sector privado. No es de extrañar que los programas de licenciatura y posgrado predominantes sigan patrones que se repiten en el país: los más poblados están en las áreas de educación, administración y computación. Hay que señalar, sin embargo, que en la última década se desarrolló un cambio en las tendencias de la demanda, con un ascenso en el área de las ingenierías, una disminución en las de ciencias exactas y naturales y un estancamiento en las ciencias sociales (humanidades) y administrativas.

Sea cual sea la fuente a que se haga caso, en lo relativo a los indicadores del sistema de educación superior, la posición de Veracruz, contrastada con la de los demás estados, no tuvo avances que la hicieran distinguirse en el segundo lustro del siglo XXI. Una de las caras de los datos diría que, en los aspectos de absorción y cobertura, la entidad sólo evitó el incremento de su rezago.

### *El discreto encanto de las particularidades*

Las anteriores cifras generales implican algunos datos específicos interesantes para la evaluación del desarrollo de la educación superior en Veracruz. En el periodo 1990-2000 se congeló en poco más de 58 000 el número de alumnos en las licenciaturas de las IES públicas, al mismo tiempo que en las particulares se incrementó de 3 120 a 24 160. En ese lapso hubo una explosión en los posgrados, al pasar de 742 a 3 046 estudiantes, conservándose el equilibrio entre las IES públicas y las particulares. Pero en el año 2001, los posgrados privados, con 54% de la matrícula estatal, superaron por primera vez la oferta de los programas públicos. Éstos, en un brusco descenso iniciado en el ciclo 2004-2005, disminuyeron su peso en la balanza social de 96% obtenido en 1990, a 21% en 2010 (1 525 estudiantes de un total de 7 304). El nuevo desequilibrio no es un rasgo que distinga a la entidad; en todo el país ha ocurrido un vuelco semejante.

### *Lo posgraduado no quita lo confuso*

Desde una perspectiva integradora, se observa que en Veracruz la matrícula global en posgrado creció en 139% en la primera década del siglo. Para que el lector, si llegó hasta aquí, se relaje un poco, le platicamos lo siguiente: si se examinan las cifras proporcionadas por el gobierno estatal se encuentra que la matrícula en posgrado no fue de 7 304 alumnos como dice la SEP, sino de 11 178 (SEV, 2012). Si recalculamos el crecimiento con base en esta cifra, encontramos que el posgrado en Veracruz se incrementó en 267%. Que el lector escoja el sitio web donde depositar su fe.

### *La situación de la educación Normal*

En el año 2000, el subsistema estatal alcanzó su apogeo con 5 986 alumnos. Las políticas nacionales, en parte relacionadas con la menor tasa de crecimiento de la población, condujeron a la disminución de la matrícula y a una reducción en la creación de plazas en el nivel de educación básica, aunque se incrementó el número de programas de licenciatura que ofrecen las escuelas Normales. La consecuencia estadística fue una contracción para el 2010 de 20% en el número de inscritos en esas instituciones, aparejada al cierre de escuelas particulares.

### *La educación tecnológica*

En el Estado de Veracruz dependen del gobierno estatal 23 institutos tecnológicos superiores, cinco de ellos creados en el lapso 2005-2010, (SEV, 2010: 270), tres universidades tecnológicas y una universidad politécnica. La mayor parte del crecimiento de la demanda de educación que generan los egresados de la educación media superior de la entidad ha sido absorbida por estas instituciones en lo que va del siglo. Los Institutos Tecnológicos federales, así como las escuelas particulares, prácticamente congelaron las matrículas en el nivel licenciatura en el segundo lustro. La Universidad Veracruzana, con una capacidad restringida por las políticas nacionales, no ha contribuido en gran escala a satisfacer las crecientes necesidades en ese nivel.

### *La desconcentración*

Un rasgo adquirido en el último cuarto del siglo xx sigue distinguiendo al subsistema de educación superior de Veracruz: su alto

grado de dispersión geográfica. Ríos Ferruzca (2001: 5-6) nos informa que en el año 2000 la entidad tenía el cuarto lugar nacional en desconcentración de la población, y ofrecía servicios escolarizados en 25 localidades. También señala que Xalapa fue una de las cuatro capitales de estado que registraron un decremento en la tasa de crecimiento de la matrícula. Diez años después, la SEV (2012) reportó que entre 2010 y 2011 se ofrecieron servicios de educación superior en 57 localidades. Un dato que se sale de cuadro: a lo largo de la década, por el número total de escuelas de educación superior (normal, licenciatura y posgrado) Veracruz mantuvo la cuarta posición a nivel nacional.

### *La planeación. Resuélvase (¿?) por una comisión*

En noviembre del 2011, la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP publicó un diagnóstico acerca de las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). La potencial trascendencia del quehacer de estas comisiones es considerable; sin embargo, en el plano de lo concreto, sus resultados son magros, al menos en lo que se refiere a Veracruz: tienen un mayor impacto las actividades desarrolladas por las direcciones de planeación de las IES o de las dependencias estatales que manejan subsistemas educativos, como fueron los casos de la Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo de la SEV en el segundo lustro y de la Dirección de Planeación de la Universidad Veracruzana.

El documento mencionado señala que en una “Valoración subjetiva de quien responde” –en una escala de *regular*, *bueno* y *muy bueno* –la COEPES Veracruz se autoevaluó en cuanto a su desempeño en el nivel de regular, que en la escala es el más bajo.

Mientras que 22 entidades reportaron que sus COEPES se encontraban en operación, Veracruz informó que únicamente funcionaban algunos comités y que no se había reunido el pleno. De acuerdo al

propio reporte de la COEPES del estado, esta consta de cuatro integrantes, lo que la diferencia de casos como los de Puebla, Nuevo León y Chihuahua con 185, 129 y 126 (sólo Tlaxcala queda abajo de Veracruz en este rubro).

En los últimos tres años de la década que nos ocupa, la COEPES veracruzana no tuvo ninguna reunión plenaria, mientras el promedio nacional, por año, fue de 3.6 ordinarias y una extraordinaria; no participó en la formulación del Plan Estatal de Desarrollo y tampoco contaba con un plan de trabajo para sus dos comisiones (en contraste, por ejemplo con la COEPES de Nuevo León, donde operan 13 comisiones).

Veracruz se encuentra en el grupo de estados cuyas COEPES no desarrollaron actividades de planeación en el 2010 en las siguientes áreas: Proyectos estatales para la ampliación de la oferta de educación superior, Aval del Fondo para incremento de matrícula UPES y UPEAS, definición de áreas y programas Pronabes. La comisión veracruzana tampoco participó en la elaboración de estudios, publicaciones o documentos en apoyo a los procesos de planeación de la educación superior”. (SEP/SES, 2011: 13).

De acuerdo con la misma fuente, Veracruz ha establecido contacto con la SEP para fortalecer su COEPES, que se encontraba en 2011 en proceso de reestructuración. La historia de las COEPES, no sólo la de Veracruz, hace pensar que urge revisar las políticas que les dieron origen. Su desaparición, aunque indeseable, al parecer no lastimaría a ninguna institución; se requeriría un buen sustituto, ya que aun cuando la planeación educativa no es una panacea, su ausencia ha dado suficientes pruebas de alimentar el caos. En Veracruz *¿La Coepes ha muerto, viva... ¿qué?*

### *Financiamiento*

Veracruz recibió en el 2010, 122 560 000 pesos, como aportación del gobierno federal a la educación superior. El monto, totalmente des-

fasado, no guarda relación con las circunstancias socioeconómicas de la entidad. Siendo el segundo estado en cuanto al tamaño de su población, se le colocó en el sexto lugar en relación con las aportaciones que se entregan a través del FAM, Fondo de Aportaciones Múltiples, donde se ubican las aportaciones federales para la educación superior del Ramo 33 (SEP, 2011: 181). De acuerdo con la misma fuente, en ese año el gobierno de Veracruz destinó de sus propios recursos 2422.5 millones de pesos a la educación superior, inversión solamente superada en el país por el estado de Puebla; de ahí que la Universidad Veracruzana se distinga en el conjunto de sus pares, por el hecho de recibir el segundo subsidio ordinario estatal más alto (53.9%) en relación al monto de su presupuesto.

La vida financiera de las IES públicas se ha transformado radicalmente en los últimos veinte años. Los llamados fondos extraordinarios de concurso se han vuelto instrumentos rectores de buena parte de la vida académica y han determinado el diseño de las nuevas imágenes infraestructurales de esas instituciones. Por su amplitud, heterogeneidad y complejidad, las características e impacto de esos recursos, sin duda trascendentes, en el sistema de educación superior de Veracruz requieren de otra clase de espacio para ser examinados.

### *¿Por dónde queda el primer mundo?*

En Veracruz, como en cada región del país, un multiverso académico producto más del azar que de la planeación está en permanente creación. En él aparecen ajenos y propios modelos educativos, ambientes tecnologizados deshumanizantes y/o enriquecedores, configuraciones cotidianas alteradas por la persecución de estímulos al desempeño, singulares grafías de movilidad nacional e internacional, texturas insólitas en las relaciones intra y extra institucionales, proyectos de inusuales simbologías en los campos de la creación

artística y en la generación y aplicación del conocimiento; también se extienden las manos de empresarios y políticos a quienes todo lo anterior no les importa. Proliferan por ejemplo los programas de licenciatura *de tres años* y de posgrado de fin de semana ofrecidos en condiciones de infraestructura académica con un nivel de calidad cercano a cero y con plantillas fantasmas de profesorado. Pero como dijo una maestra en la conversación derivada del quehacer relacionado con este escrito: “Sí, parece que nos movemos rápidamente, pero ¿hacia dónde?”

El subsistema de educación superior de Veracruz aún se encuentra lejos de alcanzar los futuros deseables que bosquejan las propias visiones institucionales; será difícil y llevará mucho tiempo superar el deplorable retraso causado por los rasgos que en los ámbitos de lo político, económico, social y cultural han caracterizado a la entidad y al país.

Parecería evidente que el subsistema de educación superior veracruzano está avanzando. Lo que no queda claro es si el ritmo y el rumbo son algo más que lo necesario para evitar un mayor rezago entre la multitud de corredores. El material para los discursos artificialmente optimistas es abundante: se han incrementado las tasas de absorción y cobertura; se ha ampliado, diversificado y extendido geográfica y socialmente la oferta de programas de estudios de técnico superior, de licenciatura y posgrado; han aumentado la calidad y la cantidad de la infraestructura; evolucionan los niveles de formación y los perfiles laborales de los académicos; se transforman tímidamente los procesos de planeación, evaluación y gestión institucionales; se implantan nuevos modelos educativos jugando con tácticas de ensayo y error; prosperan los sistemas abiertos y la educación a distancia; se experimentan estrategias incipientes de evaluación externa para la acreditación de programas; se acicatea a los profesores e investigadores con estímulos asociados a los desempeños que las políticas nacionales juzguen como valiosos; aumenta el número de estudiantes apoyados mediante becas; se exploran prácticas vincula-

torias con el entorno social y productivo; dejan de ser embrionarios los procesos de producción de conocimiento.

Ese dinamismo no es homogéneo. La Universidad Veracruzana y los Institutos Tecnológicos federales han mostrado mayor interés y capacidad para incorporarse a las corrientes de cambio impulsadas por la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Hacienda y la ANUIES. La microhistoria no es similar, con destacadas excepciones, en las demás IES públicas y privadas del estado.

Así como la imprenta transformó las geografías culturales, la evolución científica y de sus tecnologías —especialmente las de información y comunicación— hace posible la rápida aparición, en muchas ocasiones efímera, de microcosmovisiones sociales, culturales y económicas que separan y/o unen a individuos y colectividades a una escala planetaria. En ese contexto, la sociedad veracruzana y sus instrumentos (las IES por ejemplo, herramientas de las élites hasta ahora) necesitan (asomándose al propio pasado) redefinir y valorar sus metas, después de desentrañar dónde se encuentran ahora.

### *Bibliografía*

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2011). *Estadísticas de la Educación Superior*, México: ANUIES, consultado en: [http://www.anui.es/servicios/e\\_educacion/index2.php](http://www.anui.es/servicios/e_educacion/index2.php).
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) (2009). *Cifras e indicadores del Sistema Educativo Nacional. Veracruz*, México: CENEVAL, consultado en <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1691>.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) (2005a). *Informe sobre la educación superior en México*.
- \_\_\_\_\_ (2005b). *Estadísticas del sistema. Series sobre Educación Superior* núm. 1, México: CESOP. Consultado en [http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/EDUICACION\\_SUPERIOR\\_1.pdf](http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/EDUICACION_SUPERIOR_1.pdf).



Gobierno del Estado de Veracruz (1999). *Plan Veracruzano de Desarrollo 1999-2004*, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, consultado en <http://www.csva.gob.mx/legal/leyes/estatal/PlanVeracruzano.pdf>.

————— (2005). *Plan Veracruzano de Desarrollo 2005-2010*, México: Gobierno del Estado de Veracruz, consultado en <http://www.veracruz.gob.mx/trabajo/files/2011/09/PVD-2005-2010.pdf>.

Heath, Jonathan (2012). *Lo que indican los indicadores. Cómo utilizar la información estadística para entender la realidad económica de México*, México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2004). *El Rezago educativo en la población mexicana*, México: INEGI, consultado en <http://www.inegi.gob.mx>.

————— (2008). *Perfil sociodemográfico de Veracruz de Ignacio de la Llave. II Conteo de Población y Vivienda 2005*, Aguascalientes: INEGI.

————— (2011a). *Anuario de estadísticas por entidad federativa 2011*, México: INEGI.

————— (2011b). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*, México: INEGI.

————— (2012). *Perspectiva Estadística. Veracruz de Ignacio de la Llave. Diciembre 2012*, México: INEGI, consultado en: [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/estd\\_perspect/ver/pers-ver.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/estd_perspect/ver/pers-ver.pdf).

Lipovetsky, Gilles (2007). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona: Anagrama.

Presidencia de la República (2004). *Quinto Informe de Gobierno. Anexo estadístico*, México: Presidencia de la República.

————— (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México: Presidencia de la República.

Ríos Ferruzca, Herculano (2001). “La desconcentración de la Educación Superior en cifras”, en *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES, vol. 30, núm. 120.

Rodríguez Revoredo, Marco Antonio (2011). “Tendencias de la educación superior en el nivel internacional”, en Francisco Alfonso Avilés, Lyle Figueroa de Katra y Griselda Hernández Méndez (comps), *Tópicos de la Educación Superior*, Xalapa: IETEC/ Arana Editores.

Rubio Oca, Julio (coord.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*, México: FCE/SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2003). *Informe Nacional Sobre la Educación Superior en México*, México: SEP.

————— (2012). *Estadística Histórica por Estados del Sistema Educativo Nacional*, México: SEP, consultado en: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/xestados/index.htm>.

————— (2013). Serie Histórica de Indicadores, México: SEP, consultado en [http://www.sniesep.gob.mx/Indicadores\\_Serie\\_Historica/Ver\\_Nivel.pdf](http://www.sniesep.gob.mx/Indicadores_Serie_Historica/Ver_Nivel.pdf).

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). Sistema de Indicadores Educativos (SNIE), *Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos*, México: SEP. Consultado en [http://www.sniesep.gob.mx/Publicacion\\_sistema\\_indicadores/SININDE.pdf](http://www.sniesep.gob.mx/Publicacion_sistema_indicadores/SININDE.pdf).

————— (2011). *Principales cifras del Sistema Educativo de Veracruz*, México: SEP, consultado en [http://www.sniesep.gob.mx/Estad\\_E\\_Indic\\_2011/Cifras\\_VER\\_2011.pdf](http://www.sniesep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_VER_2011.pdf).

————— (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2009-2010*, México: SEP, consultado en [http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales\\_cifras\\_2009\\_2010.pdf](http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales_cifras_2009_2010.pdf).

Secretaría de Educación Pública (SEP), Sistema de Consulta Interactiva de Estadísticas Educativas, SEP, consultado en <http://168.255.106.22/principalescifras/Default.aspx>.

Secretaría de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Superior (SES) (2011). COEPES Diagnóstico.

Secretaría de Educación Pública (SEP), Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIEE) (2011). *Serie Histórica y Pro-*

- nósticos de la Estadística del Sistema Educativo Nacional*, México: SEP, consultado en [http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales\\_cifras\\_2009\\_2010.pdf](http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales_cifras_2009_2010.pdf).
- Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) (2006). *Programa Sectorial 2005-2010. Educación y Cultura*, Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz.
- (2010). *La transformación educativa en Veracruz 2004-2010 Memoria*, México: SEV.
- (2011a). *Prontuario Estadístico. Inicio de cursos 2010-11*, México: SEV, consultado en <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/Prontuarios/Prontuario1011.pdf>.
- (2011b). *Prontuario Estadístico. Fin de cursos 2010-2011*, México: SEV, consultado en <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/Prontuarios/Prontuario2010-2011FindeCursos.pdf>.
- (2012a). *Anuario estadístico. Fin de cursos 2011-2012*, México: SEV, consultado en <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/>.
- (2012b). *Prontuario estadístico. Fin de cursos 2011 2012*, México: SEV, consultado en: <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/Prontuarios/ProntuarioFinCursos2011-2012.pdf>.
- Tuirán, Rodolfo (2011a). *La educación superior: retos, desafíos y prioridades para el futuro*, México: SEP/SES, consultado en: [http://www.coepes.sep.gob.mx/jsp/general/evento\\_nacional/01\\_RT\\_COEPES.pdf](http://www.coepes.sep.gob.mx/jsp/general/evento_nacional/01_RT_COEPES.pdf).
- (2011b). *La educación superior en México: avances, rezagos y retos*, México: SEP/SES, consultado en [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la\\_educacion\\_superior\\_en\\_mexico\\_avances\\_rezagos\\_y\\_/](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior_en_mexico_avances_rezagos_y_/).
- Universidad Veracruzana (UV) (2012). *Serie Estadísticas Históricas 2003-2012*, México: UV, consultado en <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/series/documents/SerieHistoricas2003-2012.pdf>.

ALGUNOS COMENTARIOS AL INFORME DE LA OCDE,  
HIGHER EDUCATION IN REGIONAL AND CITY DEVELOPMENT:  
STATE OF VERACRUZ, MEXICO<sup>1</sup>

El presente artículo se redactó con base en el informe de 150 cuartillas publicado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (ocde en adelante). Su elaboración respondió a una solicitud del doctor Enrique Florescano, quien deseaba incorporar en el presente libro un ensayo en donde se llamara la atención sobre el sistema educativo en Veracruz hoy día.

Consideramos que es importante aclarar que el texto se realizó con la ayuda de un grupo interdisciplinario, que se dio a la tarea de traducirlo, analizarlo y comentarlo.

El grupo de trabajo de la ocde, entre el 11 y el 17 de octubre del 2009, llevó a cabo una serie de entrevistas en donde obtuvo los datos que consideraron eran los necesarios para su informe. Éste fue publicado en el 2010, con el título: ocde, *Higher Education in Regional and City Development: State of Veracruz, Mexico*, ocde Publishing.

El informe consta de tres capítulos donde se comentan diferentes aspectos relacionados con la contribución de las instituciones de educación superior al desarrollo del capital humano, y el aporte de la investigación en la innovación regional. Debido a que el objetivo central de este libro es la educación, al traducirlo y analizarlo priorizamos los puntos en donde esta variable estaba presente.

Al iniciar el informe se agradece la participación de José Rangel Díaz, Ángel Fernández Montiel y Adriana Montoya Mercado; así como al entonces rector de la Universidad Veracruzana, Raúl Arias Lovillo y al anterior secretario de educación del estado de Veracruz,

<sup>1</sup> Traducción de Jaime Terrazas y De Allende y Luz Elena Galván Lafarga, coordinadores del grupo interdisciplinario que intervino en la elaboración de este artículo en junio de 2013.

Víctor Arredondo Álvarez, así como al líder del grupo de investigación de la Universidad Veracruzana, a los Institutos Tecnológicos, y a las universidades en el estado de Veracruz.

### *Veracruz en contexto*

El informe inicia comentando que México es desde hace 20 años una economía emergente. Gracias al Tratado de Libre Comercio (NAFTA en inglés), nuestro país es la segunda economía en Latinoamérica, después de Brasil; sin embargo, la actual economía mexicana ha decrecido 6.5% causando desempleo y reducción del gasto público.

También se menciona su ubicación en el sureste de la República mexicana, a lo largo del Golfo de México; con una población de 7.1 millones de habitantes, es decir, el tercer estado más poblado del país; sin embargo, el crecimiento está por debajo del promedio nacional, e incluso es negativo. Afirman que Veracruz es el tercer estado con mayor población indígena y la pobreza se encuentra entre las más altas del país.

La pobreza y la exclusión social son causa de preocupación en México. En 2006, 42.6% de la población mexicana sufrió alguna forma de pobreza. Afirman que también existe un alto grado de inequidad social, por lo que es necesario un incremento sustancial en la economía, para aumentar la calidad de vida de la población.

El capital humano en México, en los años de escolaridad, es uno de los más bajos en las mediciones de la OCDE y sus resultados académicos tienen los menores promedios, de acuerdo con la prueba PISA. Las oportunidades de México para aumentar significativamente sus habilidades dependen de lograr fortalecer el sistema de educación.

En el informe se comenta que el crecimiento educativo se encuentra por debajo de la media, y muy por debajo de los promedios marcados por la OCDE. Esto se refleja en bajos ingresos y altos niveles de

pobreza. Concluyen que Veracruz, por lo tanto, deberá incrementar su sistema de educación en todos sus niveles.

En este punto deseamos comentar que esta recomendación del grupo de la OCDE no es algo nuevo. De hecho, desde que México nació como país independiente en 1821, intelectuales y gobernantes partían de la premisa de que la educación sería el elemento que nos llevaría al progreso y al desarrollo económico (Galván, 1985). El lector habrá comprobado en este libro cómo en Veracruz se realizaron diversos proyectos educativos para lograr dicho fin. Hoy día existe una amplia literatura que también nos habla de esta necesidad. A manera de ejemplo podemos mencionar el libro coordinado por José Ramón Cossío y Enrique Florescano, publicado en el 2012, *La perspectiva mexicana en el siglo XXI*, en donde hay dos capítulos dedicados a la educación en México.

En el contexto de los niveles socio-económico y educativo, la OCDE plantea que los desafíos son los siguientes:

¿Cómo incrementar los niveles de educación y alinearlos con las necesidades de Veracruz? ¿Cómo incrementar la base económica y promover la formación de nuevos negocios? ¿Cómo reducir la pobreza y la inequidad en Veracruz?

Sugieren que la educación superior deberá estar mejor “alineada” con los problemas del estado con el objetivo de construir mejores nexos entre las instituciones y las industrias de la región. Las autoridades federales y estatales que se encargan de la educación en el nivel superior deberán unir esfuerzos para incrementar el acceso y resultados académicos, así como financiamiento social y económico para que exista una colaboración a largo plazo con las escuelas. Asimismo, mencionan que las ligas entre las escuelas técnicas y las universidades necesitan aumentarse. De aquí que los esfuerzos en la investigación deberán constituir la base de los avances regionales.

Es verdad que el estado de Veracruz ha realizado esfuerzos muy grandes para fortalecer su economía, a través de investigaciones en educación y con oportunidades de ascensos en la fuerza laboral. La

educación superior se ha expandido significativamente y el acceso a la formación escolar se incrementó, lo que dio por resultado la creación de un número mayor de institutos tecnológicos. En la actualidad el estado de Veracruz es líder en el país en términos del número de institutos tecnológicos.

En el territorio veracruzano existen 174270 alumnos en educación superior, con 67.5% en universidades públicas y 32.5% en instituciones privadas. La Universidad Veracruzana (pública estatal) encabeza la investigación con 36.5% de los estudiantes inscritos. En los últimos cinco años se ha tenido un incremento de 50% en la matrícula de ingreso a los institutos tecnológicos; 43 967 alumnos representan 31% del total de estudiantes de educación superior. Actualmente hay 21 institutos tecnológicos.

Los indicadores de educación en el estado permanecen bajos con respecto al porcentaje nacional y al que maneja la OCDE. El promedio de escolaridad es de 7.2 años. Sólo 26.8% de los alumnos de nivel medio terminan sus estudios, 25.1% la educación media superior y la educación superior 5.4%. Para incrementar los porcentajes de graduación y aprendizaje de los estudiantes de educación media superior se necesita tener un mayor acercamiento a los problemas de la región y sus habitantes. Para incrementar el nivel de aprendizaje de los alumnos se podrían usar a los mismos empleados de las industrias y a los profesores investigadores de las universidades, con lo que se ampliarían las capacidades de los educandos al incorporarse rápidamente al mercado laboral.

En su estudio, el grupo de la OCDE encontró que el estado tiene un alto nivel de auto empleados, ellos cuentan con un bajo nivel de conocimientos en cuanto a la creación y manejo de negocios. Si se encontrara la forma de aumentar a los emprendedores, éste sería un camino que se podría convertir en una estrategia efectiva para facilitar el que gradualmente se crearán más empleos.

Debido a que cada vez se solicitan personas más preparadas, obtener un grado académico se ha convertido en algo muy importante;

en Veracruz la población adulta ha tenido pocas oportunidades para su educación, ya que ésta se ha orientado a cubrir las necesidades de los jóvenes estudiantes, más que las de los adultos.

Asimismo, consideran que uno de los principales factores que ha impedido el desarrollo del capital humano ha sido la falta de amplios mecanismos estatales que articulen en términos de largo plazo el desarrollo de todas las instituciones educativas. La segmentación entre la educación universitaria y tecnológica actúa como impedimento para que los estudiantes tengan movilidad y se desarrolle así el capital humano. De aquí que debería existir una mayor apertura entre las instituciones tecnológicas y las universidades, lo cual permitiría que los estudiantes que concluyeran sus estudios en institutos tecnológicos fueran capaces de transitar a programas que otorgaran grados universitarios. Entre algunas de las medidas que el grupo de trabajo de la OCDE menciona para promover el desarrollo del capital humano en Veracruz destacan las siguientes:

A. Las instituciones que ofrecen educación superior y el gobierno deben establecer un grupo coordinado que se dedique a establecer las relaciones entre universidades e institutos tecnológicos. Las medidas deberán estar encaminadas a establecer acuerdos formales que ayuden a los estudiantes a moverse de una institución a otra.

B. El gobierno estatal y las instituciones de educación superior deben unir sus esfuerzos para aumentar el número de estudiantes de bajo nivel social y económico que ingresa a dichas instituciones. Para lograrlo, será necesario romper las barreras que existen entre los diversos niveles educativos, logrando una colaboración más cercana entre la educación básica, media superior y superior.

C. El gobierno estatal y las instituciones de educación superior deben aumentar de manera significativa las oportunidades para que los trabajadores adultos puedan ingresar a estudios supe-

riores, mediante los cursos que ofrece el INEA, el Instituto Tecnológico de Monterrey, por medio de sus programas en línea, y otras universidades en el estado de Veracruz.

En otro punto se refieren al servicio social; parten de las condiciones de pobreza en Veracruz, las cuales se han incrementado en los últimos años ya que es el estado con mayor porcentaje de pobres en los diferentes niveles, se considera que alcanza 50% de nivel de pobreza, comparado con el porcentaje nacional que es de 42.6 por ciento.

Otro dato que toman en cuenta es que Veracruz es el tercer estado con población indígena con casi 605 000 personas. Comentan que la economía del estado ha sido presionada a la baja por los derrames de petróleo, las inundaciones y los huracanes ya que tiene la mayor concentración de biodiversidad del mundo.

De aquí que un hecho que consideren positivo es que el servicio social, requerido para la titulación de los estudiantes en las universidades, se haya incrementado a 480 horas, lo cual ha dado muy buenos resultados, sobre todo en el ámbito social. En este programa hay un promedio de 250 estudiantes por semestre, cada año. El servicio social de los alumnos de las universidades y otras instituciones de educación superior deberá encontrar sus propias respuestas para solucionar problemas en las áreas económicas, sociales, culturales y sus retos en el medio ambiente.

En otro de los puntos se refieren a la innovación en Veracruz: la instrumentación de elementos en el sistema regional ha sido relativamente lenta. El sector de innovación estatal está bajo la supervisión del Consejo Veracruzano de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, el cual elaboró el Plan Estatal de Ciencia y Tecnología 2005-2010. La mayor parte de los ingresos han sido destinados al programa de Fondos Mixtos, el cual es una combinación de ingresos federales y estatales, lo que deja un remanente muy limitado para la innovación de negocios. Debido a que la mayor parte de los recursos para este tipo de innovaciones se encuentran en la

ciudad de México, se recomienda que el propio estado de Veracruz instrumente sus programas específicos para superar este déficit.

Las actuales investigaciones revelan una considerable falta de utilización de los potenciales en la colaboración entre las universidades, las instituciones de educación superior y la iniciativa privada. Esto se debe a que el sistema de investigación en Veracruz está compuesto de institutos públicos de investigación y muy pocas empresas privadas. Es la Universidad Veracruzana la que domina este sistema de investigación. De hecho, en el estado existen 410 miembros del Sistema Nacional de Investigadores, asimismo 1230 estudiantes están inscritos en programas para obtener un grado, quienes están auspiciados por el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT). De ellos, 45% cursan programas doctorales. A pesar de estos esfuerzos, los resultados son modestos, a juzgar por el bajo nivel de las publicaciones científicas y las pocas patentes. De aquí que comenten que la transformación de la economía y la habilidad para aumentar la productividad y competitividad depende de aquellas instituciones clave que tengan la capacidad de realizar su investigación e innovación.

Dentro de estos parámetros, lo que sugieren es que el estado y las instituciones de educación superior refuercen los sistemas de innovación, focalizándose en sectores y áreas que tienen potencial económico. El objetivo de sus recomendaciones es que la colaboración entre las instituciones de educación superior y las empresas locales aliente la educación y la investigación.

Entre algunas de las recomendaciones de la OCDE se puede mencionar la necesidad de establecer nexos en el área tecnológica para propiciar comunicación con estados europeos y asiáticos y, de esta forma, incrementar las potencialidades de las regiones del estado. Recomienda que las vinculaciones se propicien desde un importante nivel gubernamental, como la Secretaría de Educación del estado.

De la misma manera, mencionan que esta colaboración se deberá enfocar a las áreas donde el estado de Veracruz tiene una am-

plia potencialidad como la industria petrolera, las biotecnologías de la industria farmacéutica, la industria química y de plásticos. Las universidades deberán trabajar para asegurar la contratación de sus graduados dentro de las industrias y compañías locales, especialmente en las de mediano y pequeño tamaño. También recomiendan que los países donde se deberá incrementar el intercambio de tecnologías pudieran ser Holanda, Irlanda y el Reino Unido.

Sugieren también que las universidades y los institutos tecnológicos tengan mayor acercamiento y consulta con las empresas locales, con el fin de definir los campos de investigación y satisfacer las necesidades del área, además se refieren a que la Universidad Veracruzana y las escuelas tecnológicas deberán tener mayor acercamiento con las fábricas y manufactureras de la región con el fin de introducir las innovaciones y la tecnología que se requieren.

Al concluir este punto, se realiza un resumen del cual nosotros resaltamos lo siguiente: Veracruz ocupa el tercer sitio en población, sin embargo el índice de crecimiento poblacional está por debajo de la media nacional. La población joven y urbana se han visto incrementadas en los últimos años. Al mismo tiempo, hay un alto grado de dispersión geográfica. Dentro de los 31 estados de la República mexicana, el estado de Veracruz es el quinto en población, el nivel de pobreza está dentro de los más altos del país y sus niveles de educación están significativamente por debajo del porcentaje nacional.

La economía está dominada por la pequeña y mediana industria. La agricultura y la pesca siguen teniendo un importante papel en la creación de empleos. Las principales industrias del estado son la producción de electricidad, extracción de petróleo y gas, aceite y carbón derivados de la manufactura, industria química de productos básicos, producción de metales básicos, alimentos, azúcar y chocolate, bebidas y tabaco.

La mayoría de la población se encuentra en el ramo de las industrias que están controladas por empresas de fuera de la región. Setenta

y cinco por ciento de la población es absorbida por la industria micro, pequeña y mediana, pero tienen poca capacidad de recibir tecnología de innovación.

Veracruz ha estado tratando de incrementar el turismo en los últimos años en las zonas de la rívera, Coatzacoalcos, Veracruz y Tuxpan. También ha integrado puertos marítimos de clase mundial, modernizando los aeropuertos, realizando infraestructura carretera, creciendo la exportación de floricultura e implementando manufactura de alta tecnología y cadenas productivas.

### *La educación en México*

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 el Plan Sectorial de Educación se divide en tres sectores: educación básica, media superior, y superior, en donde se encuentran los institutos tecnológicos y las universidades, con sus programas de licenciatura, maestría y doctorado, todos controlados por la Secretaría de Educación Pública.

En el período 2008-2009 se encontraban inscritos 33.7 millones de estudiantes en la totalidad del sistema. Desde 1991, México ha incrementado la inscripción en educación básica, por arriba de la educación media y superior. La inscripción de la población de las edades de 5 a 14 años se incrementó en 103%, sin embargo la población de los 15 a 19 años fue de 51.6%. Los analfabetos son muy comunes entre los 15 años o más, y conforman 8.4%. Las pruebas internacionales de los niveles de educación muestran insuficiencia académica. De acuerdo con la prueba PISA los estudiantes mexicanos están dos o tres niveles por debajo de los promedios de la OCDE, aproximadamente la mitad de ellos no reúnen los conocimientos básicos en matemáticas, lectura y ciencias, que son esenciales para adquirir conocimientos académicos y, posteriormente, en la vida profesional. En lo que se refiere a los estudiantes de 15 años, de acuerdo con la prueba PISA,

México fue el más bajo en el área, pues obtuvo 410 en ciencias, 410 en lectura, 406 en matemáticas, comparados con el promedio de 500 puntos, 492 y 498 puntos en las pruebas de la OCDE del 2007. La eficiencia terminal de los alumnos de educación básica es de 3.3% comparada con el promedio de 3.5% de la OCDE y 2.9% para Alemania, 3.7% en USA, 2.5% en Japón, 4.0% en Brasil y 3.3% para Chile. Como resultado, México tiene un reto importante para obtener las herramientas en la fuerza laboral en ingeniería con tecnología sofisticada, que es necesaria para los conocimientos básicos; así como el impulso de la economía a mediano y largo plazo.

En años recientes la educación superior ha logrado difundirse a través de diversas opciones como: instituciones públicas federales, universidades públicas estatales, institutos públicos tecnológicos, universidades politécnicas públicas y universidades públicas interculturales. En adición, hay normales públicas y universidades privadas y centros de investigación públicos. Las universidades públicas tradicionalmente han tenido problemas para que sus estudiantes sean incorporados a la fuerza laboral, las universidades tecnológicas son más exitosas para incorporarse a la fuerza de trabajo. Muchos de los estudiantes se matriculan en las tres licenciaturas con mayor registro como leyes con 10.12%, administración 8.72% y contaduría con 6.67%. Por otra parte en ingeniería, en tecnología y ciencias naturales, y ciencias exactas la matrícula es de 30.6%. En otras áreas está muy dispersa con 8.8% en salud, 14.4% en humanidades y 2.2% en agricultura.

#### *La educación en el estado de Veracruz*

En el estado de Veracruz existen 2.3 millones de estudiantes en todos los niveles de educación, representan 6.9% del total de los alumnos en la República mexicana. El promedio de la escolaridad en el estado es de 7.2 años, comparado con 8.1 años en el ámbito nacional. El conjunto de la población en proceso de formación está

distribuido de la siguiente manera: 73.5% en educación básica, en educación secundaria 12%, en educación universitaria y tecnológica 7.5% y en otro tipo de educación 7%.

**Tabla 1.7 presentada por el grupo de investigadores de la OCDE que muestra los niveles de educación para la población de 15 a 64 años.**

Niveles educativos	Veracruz	México
	porcentajes	
Sin ninguna instrucción	12.9	8.4
Primaria incompleta	19.6	14.3
Primaria terminada	17.8	17.7
Escuela secundaria	21.8	26
Secundaria superior e universidades y tecnológicos	26.8	32.1
Total	100%	100%

Fuente: INEGI (2009).

Al realizar esta traducción, observamos que el nivel de analfabetismo en Veracruz es alto comparado con la totalidad de la República mexicana. Por su parte, la OCDE continúa explicando que en el territorio hay 43967 estudiantes que representan 31% de la totalidad nacional de la inscripción de la educación universitaria e institutos tecnológicos. Al continuar con las comparaciones menciona que en México, en el 2009, existían 15545 profesores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores. El estado cuenta con 410 integrantes del Sistema Nacional de Investigadores.

En años recientes, Veracruz ha realizado acciones para incrementar el acceso a la educación; sin embargo, aunque se han obtenido progresos en este sentido los niveles de educación siguen siendo bajos, la entidad tiene niveles altos de pobreza y la mayoría de las regiones pierde su capital humano, aunque en menor grado que otros lugares del país.

Veracruz ha incrementado el acceso a la educación, atrae a estudiantes e investigadores con altos niveles de calificación. También



prepara graduados con muchas habilidades, fortaleciendo la economía de la región y la población con empleados con escolaridad de educación media y superior. La población con mayores habilidades es más productiva. Para el ciclo escolar de 2008-2009 aumentó la educación superior a 175 000 estudiantes. Cerca de la mitad ellos, provienen de estados cercanos, que son atraídos a Veracruz por las altas cualidades de la educación, existen aproximadamente 53 000 estudiantes en la Universidad Veracruzana, la cual ofrece 219 programas académicos, 145 en licenciatura, 63 posgrados atendidos por 4 870 profesores, 241 de ellos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

El estado de Veracruz cuenta con 7.1 millones de habitantes y la gran mayoría tiene pocas habilidades. Veracruz es un estado netamente exportador de mano de obra, ya sea para los estados circunvecinos o para los Estados Unidos de Norteamérica, esto es por las pocas oportunidades económicas que encuentran los jóvenes que buscan empleo. Es así como se considera a la población en niveles de pobreza.

En la prueba PISA de 2006 se nota la disminución en los resultados, en las habilidades de lectura en 2003 se obtuvieron 26 puntos, en 2006 se obtuvieron 20 con una disminución de 6 puntos. Para matemáticas en 2003 se obtuvieron 26 puntos y en 2006 se redujo a 21, al mismo tiempo en ciencias para el 2003 se tenían 28, y en 2006 se obtuvieron 23 puntos. Estos datos fueron proporcionados por el estado de Veracruz en su reporte “Sistema Educativo de Veracruz, Xalapa” del año 2008.

En este informe, realizado por la OCDE, se realiza un comparativo entre la Universidad Victoria en Melbourne, Australia, la Universidad de El Paso, Texas y la Universidad Veracruzana, en donde las tres universidades tienen en contra los idiomas, la pobreza y la disparidad de calificaciones entre sus estudiantes.

La OCDE menciona que en el estado existen tres importantes programas de educación, el Proyecto Clavijero ha realizado actividades en favor de la educación en los últimos años de secundaria, las uni-

versidades y estudios tecnológicos; el Proyecto Rébsamen, que consiste en centros de servicios de librería con 24 autobuses; y el Proyecto Veracruz, que tiene un canal de televisión educativa.

La Universidad Veracruzana ha realizado importantes esfuerzos para modernizar el modelo académico existente. Dicho modelo consiste en una imagen fuerte de maestro, el cual es el centro de atención, con insuficiente apoyo de librerías e información y servicios deficientes de infraestructura en las universidades. Existen en la Universidad Veracruzana las brigadas en empresas, que son un interesante programa para poner en contacto a los estudiantes con sus primeras experiencias dentro del sector empresarial. También se ha establecido dentro de esta universidad la obligación de realizar el servicio social, antes de la titulación y este es de 480 horas como mínimo.

En la República mexicana las habilidades instrumentadas por las universidades ayudan a que los innovadores en materias empresariales se desarrollen, aunque se considera que aún están en etapas tempranas para sus aplicaciones. En Veracruz el autoempleo está muy difundido y las universidades y los institutos tecnológicos están empeñados en que los estudiantes y la población en general obtengan educación calificada. En el pequeño centro del Tecnológico de Monterrey situado en la ciudad de Córdoba, se ofrecen seis licenciaturas y muchas maestrías y doctorados dentro de sus programas de estudio.

En años recientes se han realizado muchos progresos en materia educativa, para que los alumnos tengan acceso a la educación superior, se han eliminado barreras geográficas y se han incorporado a los adultos con antecedentes de bajos ingresos. En las universidades y los institutos tecnológicos se han realizado grandes avances para la modernización del modelo educativo; se realizan fuertes nexos entre la industria, el mercado laboral y el sistema educativo. Veracruz tiene institutos de investigación que otorgan conocimientos básicos para la innovación de la economía. Estos institutos se concentran en la población altamente especializada que adquieren sofisticados equipos de trabajo, pero se descuidan

los bordes del estado que generalmente son los menos favorecidos económicamente. Sin embargo, estos institutos se encuentran en diferentes momentos de desarrollo y tienen diversos grados de capacidad de investigación.

Algunas de estas instituciones de investigación son las siguientes:

LATEX (Laboratorio de Tecnología avanzada en Xalapa), inició sus actividades a finales de 1990.

LANIA (Laboratorio Nacional de Computación Avanzada), fundado a principios de 1990. El Centro de nano y micro tecnología de la Universidad Veracruzana (MICRONA) y se estableció en 2005, con la muy importante colaboración de Tenaris-Tamsa, transnacional que cuenta con 17000 empleados en todo el mundo, especializados en la elaboración de tubería de acero y principal proveedor de PEMEX. MICRONA ha producido la primera patente en la historia de la Universidad Veracruzana. El centro MICRONA opera multidisciplinariamente con grupos certificados por el SNI y PROMEP, recibe recursos de CONACYT y PEMEX.

Este informe menciona varios ejemplos y apoyos para robustecer la idea que la educación en Veracruz es la llave para el crecimiento integral de la población del estado. Especialmente la importancia que tiene la educación en las universidades, institutos tecnológicos e instituciones de investigación, para el pronto y eficaz desarrollo de la tecnología, el campo y las relaciones sociales y económicas de la población, que es mayoritariamente campesina, y donde en muchas ocasiones el desempeño laboral es de autoempleo. Uno de los principales puntos de atención de este reporte es establecer la relación que existe entre la educación y la respuesta a las necesidades del medio que las rodea, facilitando los mecanismos que se deberán implantar para facilitar el desarrollo de la región.

En su informe, la OCDE menciona que la innovación muy a menudo surge del intercambio de ideas entre los actores de la población para que estén conectados unos con otros y se contraponen a la idea del trabajo en solitario. La conectividad es el mayor reto para

el desarrollo del estado de Veracruz, su topografía, su geografía y su diversidad étnica presentan un sinnúmero de retos para la infraestructura del transporte, comunicaciones y servicios públicos, especialmente en las regiones periféricas del estado.

En su reporte, la OCDE vuelve a mencionar que Veracruz es una región con niveles altos de pobreza y analfabetismo, bajos niveles de competencia, disparidades regionales y medio ambiente muy diverso. Innovaciones tecnológicas son muy necesarias para combatir sus retos; la educación deberá ser una de las herramientas.

La entidad veracruzana tiene la tercera población indígena más grande de la República mexicana, que tienen los ingresos menores y los niveles de educación más bajos que la población no indígena; encara las barreras más grandes para acceder a la educación y al mercado laboral. Sin embargo, tradicionalmente la población indígena ha tenido muchas capacidades y herramientas para incrementar su potencial industrial y comercial, crear industrias y trabajos. La UV desde 1995 tiene apoyos para los grupos regionales que estudian la medicina tradicional a través del programa GRAMIT.

Consideramos que es importante el hecho de que, finalmente y después de despreciar en su informe a la población indígena, el grupo de la OCDE reconozca que también la población indígena tiene capacidades para incrementar la economía del estado. Entre algunas de las conclusiones y recomendaciones que incluye este informe se pueden mencionar las siguientes:

Veracruz tiene modernas y antiguas plantas industriales en la zona perimetral del estado, está dominada por pequeñas y medianas empresas de producción así como una infinidad de plantas controladas desde el exterior.

La clave para lograr los retos es renovar el sector productivo y tener actividades innovadoras relacionadas con las industrias e incrementar los conocimientos básicos.

Las políticas deberán enfocarse en los problemas industriales y tecnológicos, reorganizar las existentes y propiciar la formación de

nuevas empresas. La política deberá enfocarse en las pequeñas y medianas empresas para la modificación de sus debilidades e innovar sus actitudes, así como incrementar todo el potencial del estado.

Debido a la globalización, la competitividad depende en gran medida de la capacidad de innovación, pues crean condiciones para generar nuevos productos y procesos que añaden valor y tecnología. Estos son trabajos específicos que deberán realizar las universidades y los institutos tecnológicos que son los centros de conocimiento y transmisión de tales labores, así como proveedores de investigadores y graduados en las diferentes especialidades de ingeniería.

Deberán incrementarse los campos de investigación y solucionar el bajo nivel de inversión para obtener innovaciones futuras. El estudio de la OCDE propone que sean los gobiernos federal y estatal los que obtengan los registros de los niveles de actuación. De este modo, se realizarán las comparaciones entre las actuaciones federales y estatales en las diferentes regiones del estado. De igual manera recomienda que se tome como ejemplo las actuaciones de los países europeos y puedan compartir sus conocimientos.

El gobierno estatal deberá establecer colaboración con los líderes de las universidades y los institutos tecnológicos, así como con los sectores productivos para innovar estrategias de crecimiento. Estas estrategias deberán ser apoyadas con las inversiones a niveles de capacidades humanas e infraestructuras.

Las instituciones universitarias y los institutos tecnológicos deberán incrementar sus esfuerzos para participar en los proyectos de colaboración europeos y asiáticos que tienen amplia tradición en los campos de educación tecnológica. Se recomienda incrementar la cooperación de forma sistemática para que las instituciones de educación superior tengan mayor colaboración con las industrias locales, con las que el estado de Veracruz tiene potencial ventaja, como las industrias química, plástica, petrolera, farmacéutica y de biotecnología. Las universidades deberán asegurar que las firmas locales se vean beneficiadas por los alumnos graduados.

El gobierno del estado deberá incrementar la colaboración entre las universidades y los institutos tecnológicos con las pequeñas y medianas industrias. Universidades e institutos tecnológicos deberán establecer ligas con la comunidad local de industriales y comerciantes; deberán crear programas de investigación consensuados con las industrias locales, que se apeguen más a sus necesidades y expectativas.

Finalmente, el estudio presentado por la OCDE menciona que se deberán proveer de servicios a varias comunidades y que la educación superior como universidades e institutos tecnológicos tendrán que contactar a los líderes de investigación para que la región, en sus diferentes niveles de reto, sea usada como laboratorio para descubrimiento de innovaciones.

Combinando a la comunidad con líderes de investigación bien preparados, se incrementará la calidad de vida y las innovaciones tecnológicas, disminuyendo así la baja tecnología.

*Comentarios del grupo que elaboró este artículo con base en el informe de la OCDE*

El enfoque central de este informe es la necesidad de relacionar la educación con la economía y, de esa forma, lograr el progreso del estado. Por ello, las carreras humanísticas quedan totalmente fuera de sus esquemas.

Es interesante mencionar que el estudio desarrollado por la OCDE se realizó dentro de las instalaciones y con la cooperación de académicos y alumnos de la propia Universidad Veracruzana, lo cual en ciertos momentos nos hace dudar si en verdad es esta universidad la más importante en todo el estado ya que, de acuerdo con la OCDE es la que posee el conocimiento y es líder en la investigación.

Consideramos que en Veracruz existen otras instituciones, como por ejemplo el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social en la ciudad de Xalapa, el cual también cuenta

con académicos quienes son miembros del Sistema Nacional de Investigadores, y a quienes no se les consultó para la elaboración del informe realizado por la OCDE.

Por la fecha y la duración de la investigación se puede pensar que sus resultados han sido sobrepasados y los esfuerzos y recomendaciones de este informe han sido documentados, varios problemas tal vez ya fueron atendidos.

El informe presenta ciertas incoherencias. Así, cuando se toca el “problema” del alto número de población indígena, en la primera parte se afirma que ésta es una rémora para la educación y para el progreso del estado de Veracruz. Sin embargo, en otra parte de este documento se menciona la ventaja que representa esta población en cuanto a la medicina llamada “tradicional”.

También encontramos que no se tocaron otros programas sociales a nivel federal relacionados con el desarrollo del sistema educativo en todo el país y, en especial, en Veracruz como por ejemplo las Becas de Excelencia Académica para estudiantes de educación media superior y superior; los programas que lleva a cabo el CONAFE, la Telesecundaria, así como los proyectos para mejorar las escuelas Normales en el estado, por tan sólo mencionar algunos.

En el informe tampoco se habla de los edificios escolares los cuales posiblemente no fueron visitados por quienes lo elaboraron. Al respecto, deseamos mencionar que, en cambio, en este libro sobre la *Historia de la educación en Veracruz*, sí se realizaron visitas a varios planteles escolares. Algunas edificaciones, construidas específicamente con fines educativos en el siglo xx, se aprecian como antiguas y con muy escaso mantenimiento. En contraste, es paradójico observar que los edificios del siglo xix tienen más y mejor mantenimiento que los del siglo xx. Consideramos que este es un rubro importante que pasó desapercibido al grupo de la OCDE. Recomendamos que para los próximos informes se tomen en cuenta ya que se trata de los espacios en donde los alumnos pasan varias horas del día, tratando de estudiar y, cuando las instalaciones no son las adecuadas, los re-

sultados son muy bajos. Sin embargo esta importante variable no se consideró como algo necesario para el informe.

Finalmente, deseamos mencionar que la visita para la realización de este documento al estado de Veracruz fue coordinada por Ernesto Flores, del Instituto Tecnológico de Sonora. También se mencionan otros miembros del grupo como Jaana Puukka y Austin Delaney. En cuanto a los miembros del grupo revisor de la OCDE, se agradece la participación de Patrick Dubarle, Marcos Marchese, Juan Carlos Navarro y Jocelyn Gacel-Ávila de la Universidad de Guadalajara, Fionnuala Canning y Rachel Linden como supervisora del proceso de publicación.

### *Bibliografía*

- Cossío Díaz, José Ramón y Enrique Florescano (coords.) (2012). *La perspectiva mexicana en el siglo XXI*, México: FCE/CONACULTA/UV/SEV.
- Galván Lafarga, Luz Elena (1985). *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*, México: CIESAS.
- OCDE (2010). *Higher Education in Regional and City Development: State of Veracruz, Mexico*, Higher Educational in Regional and City Development, oecd Publishing, consultado en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264089013>.



*Adolfo Mota Hernández*<sup>1</sup>

### *Introducción*

El presente texto aboga por la idea de que la calidad educativa como política pública es uno de los tópicos transversales que adjetiva de mejor manera la realidad e identidad de la educación en México. Es decir, la configuración del panorama educativo actual en el país y la entidad veracruzana se debe a un proceso progresivo conceptual y práctico de educación y política pública, ambas nociones connotadas de manera homogénea.

Inicia con una breve revisión del marco jurídico e histórico de la educación como una garantía constitucional en los ámbitos nacional y estatal para dar cuenta de la ardua lucha por alcanzar mejoras, hasta el establecimiento de la calidad educativa como atributo a través de reformas constitucionales.

Luego, a fin de que el lector pueda transitar desde un marco legal de la educación a uno teórico-conceptual, se enuncian algunas significaciones de los hilos argumentativos de este texto: educación, política pública y política educativa, las cuales cohesionan la premisa de que la construcción de una política pública educativa orientada hacia la calidad es una fórmula conciliadora entre la gestión política y las necesidades educativas de los mexicanos.

Asimismo, se comparten, con base en aspectos económicos, sociales y culturales, a la par de las tendencias mundiales, hechos que

<sup>1</sup> Licenciado en Economía y en Derecho por la Universidad Veracruzana, secretario de Educación de Veracruz.

marcaron algunas de las políticas públicas de los modelos educativos en México.

Por último, debido a que la calidad educativa como política pública permea el espíritu constitucional y social del territorio mexicano, se describen y analizan las particularidades de la Reforma Educativa reciente, específicamente en Veracruz, destacando las más expresivas o enfáticas para el núcleo de este texto.

### 1. Educación: garantía constitucional

En educación, como en otras áreas del conocimiento, las necesidades y las normas cambian con el crecimiento y desarrollo de sus instituciones. El establecimiento de normas jurídicas ha sido determinante, toda vez que organizan los poderes del Estado y protegen los derechos de los hombres. En nuestra Constitución, dividida en dos partes principales, la dogmática y la orgánica, se encuentran las garantías individuales.

De acuerdo con Bazdresch (1990), las garantías individuales son creación de la Constitución y los derechos que protegen no emanan de ley alguna sino de los atributos naturales del ser humano. Asimismo, hace la distinción general entre derechos humanos y garantías individuales: los primeros son facultades de actuar o disfrutar y las segundas son el compromiso del Estado de velar por el respeto y el ejercicio de los derechos referidos, lo que implica, de acuerdo con Hernández (2011), el reconocimiento de medios procesales adecuados para tal fin.

Para llegar a la protección de los derechos del hombre el recorrido ha sido largo. Desde que surge en los seres humanos la necesidad de establecer relaciones armónicas con sus pares y con la aparición de la escritura se presentaron los primeros documentos destinados a regular su conducta, tales como el Código Hammurabi, las leyes de Dracón o la Ley de las XII Tablas.

Años han pasado desde entonces, las leyes han evolucionado y se han perfeccionado a causa de acontecimientos históricos. En virtud del *common law*, en 1215 se firma la *Magna Charta*, con la que se consagraron los derechos y las libertades en Inglaterra, lo que provocó que otros países también instituyeran las garantías constitucionales. Continuó el desarrollo de las normas y en 1789, producto de la Revolución Francesa, nace la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, un documento cuya esencia se percibe en las constituciones de nuestro país surgidas posteriormente.

Es hasta 1812, con la Constitución de Cádiz, que se consolidaron los cimientos del constitucionalismo moderno; ahí se encuentran la limitación normativa de la actuación del Estado, los principios de la soberanía popular y la división de poderes. Con este antecedente, la Constitución de 1824 estipula que México es una República representativa, popular y federal, dividida en estados libres y soberanos; asimismo, instaura la división de poderes, pero no se enfoca propiamente en una declaración de derechos humanos, esa tarea se la dejó a las constituciones de las entidades. Ya en las constituciones de 1836, 1843 y 1857 se tenía un amplio catálogo de garantías individuales (Carpizo, 1999). A partir de la de 1917 se consignan las garantías sociales para proteger los derechos e intereses de las personas, pero no de manera individual sino grupal (Castro y Castro, 2000).

En la actualidad, las garantías individuales se encuentran en los primeros veintinueve artículos de la Ley suprema, extensivas a otros numerales, se clasifican en cinco grupos: de seguridad jurídica, de igualdad, de libertad, de contenido social y de materia económica (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2004). En un artículo es posible encontrar más de una garantía, tal es el caso del tema educativo, aunque dentro de la clasificación está ubicado específicamente en las garantías de libertad.

La educación siempre ha formado parte de la sociedad: sea cual sea la época, el lugar y el pensamiento dominante; la intención de que trascienda sus cualidades conceptuales y se convierta en el

paradigma de un pacto eficiente entre el hombre, la sociedad y el Estado nunca ha cesado.

De acuerdo con SCJN (2005), en México, durante la época Colonial y los primeros años de la Independencia, la enseñanza estaba en manos de la Iglesia católica. La Constitución de Cádiz significó un intento de planificar la enseñanza en la monarquía española, pues facultó a las Cortes para “establecer el plan general de enseñanza pública en toda la monarquía, y aprobar el que se forme para la educación del príncipe de Asturias” (Dublán, 1876: 360). Ya para la Constitución de 1824, en lo relativo a la educación, se favorece la creación de colegios de marina, artillería e ingenieros, así como de institutos en los cuales se impartirían ciencias naturales y exactas, políticas y morales, artes y lenguas, dejando que las legislaturas de cada estado regularan libremente la educación pública (Cámara de Diputados, 2006).

La Carta Magna, para 1833, estipula la libre enseñanza y la instalación de las escuelas primarias y normales; también, producto de la reforma liberal, suprime la Real y Pontificia Universidad y algunos colegios de estudios superiores, y en su lugar se instauran escuelas de estudios preparatorios y de carácter profesional para el conocimiento de la agricultura, arquitectura, ingeniería, jurisprudencia y teneduría de libros (Ladrón de Guevara, 2013). Es hasta 1842 que se instituyó el carácter obligatorio y gratuito de la educación, por lo que los padres o tutores debían enviar a las escuelas a los niños de entre 7 y 15 años (Zamora, M. P., s.f.). Por su parte, la Constitución de 1857 señalaba en su artículo 3º que la enseñanza era libre y que la ley establecería qué profesiones necesitaban título para ejercerlas. En 1867, como producto de las Leyes de Reforma, se instituyó que la enseñanza primaria debía ser gratuita, laica y obligatoria. En tanto, la Carta Magna de 1917 dispuso que las escuelas oficiales, la primaria, elemental y superior a cargo de establecimientos particulares debían impartir una enseñanza laica y el clero no podría crear o dirigir primarias (Torres y Gutiérrez, 2006).

En 1934 se reforma nuevamente el artículo 3º y la educación tuvo una orientación socialista. “La enseñanza utilitaria y colectivista debía preparar a los alumnos para la producción y fomentar el amor al trabajo como deber social” (Secretaría de Educación Pública, 2011); asimismo, el Estado se hizo cargo de la educación secundaria.

Es en 1946 cuando se estipula que la educación impartida por el Estado debe tender a desarrollar las facultades del ser humano, fomentar el amor a la patria, la conciencia de la solidaridad internacional, la independencia y la justicia.

La reforma de 1980 elevó a rango constitucional la autonomía de las universidades públicas, aunque ya desde 1929 la Universidad Nacional de México (ahora UNAM) era autónoma en virtud de su Ley Orgánica (Oficina del Abogado General de la UNAM, 2009). En 1993 el artículo 3º fue reestructurado para distribuir las competencias en materia educativa entre la federación y los estados (Rueda, M. y Nava, M., 2013).

Con la Reforma Educativa de febrero de 2013 la Ley Suprema enfatiza el concepto de calidad para la educación, que a la letra dice “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Cámara de Diputados, 2014: 5).

Paralelamente, y a lo largo de los años, las constituciones políticas de Veracruz han regulado el tema educativo –en consonancia con la Ley Suprema–, el cual ha cobrado relevancia y se ha ido posicionando como una política pública medular para el progreso y bienestar del estado y del país.

Las constituciones estatales de 1825, 1857, 1871, 1873 y 1902 establecían como facultad de la Legislatura “promover la educación pública y el engrandecimiento de todos los ramos de prosperidad” (Secretaría de Gobierno del Estado de Veracruz, 2013: 7); la de 1902 agrega como facultad y obligación del Gobernador, en el artículo 82, favorecer la educación popular.



La Constitución estatal de 1917, en el artículo 68, fracción XLIV, aumenta las facultades y obligaciones de la Legislatura al promover la difusión y el mejoramiento de la educación y sentar las bases para la enseñanza primaria y universitaria. La enseñanza oficial tendría que ser racional y armónica. La enseñanza primaria y normal quedó a cargo de la Dirección General de Educación y se determinó que esa Dirección tendría autonomía, cuyo alcance estaría definido por la Ley General de Enseñanza. La primaria impartida oficialmente sería gratuita y dependería del estado, aunque la iniciativa privada y el municipio podían fundar escuelas. Asimismo, se señalaba que la enseñanza normal debía ser especialmente favorecida y que la enseñanza técnica, la secundaria, la profesional y de altos estudios serían suministradas por la universidad del estado. En el artículo 87 se mantuvieron las mismas facultades y obligaciones del gobernador señaladas desde la Constitución de 1902.

Para la Constitución del año 2000, en su artículo 5º, cuarto párrafo, se indica que el estado y sus municipios deben reconocer el derecho de las comunidades indígenas a una educación laica, obligatoria, bilingüe y pluricultural. En su artículo 10 estipula que todos los habitantes tienen derecho a la educación y refrenda su carácter laico y gratuito; también establece la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria, y la organización de la educación como proceso integral y permanente, articulado en sus distintos ciclos. Dicha educación debe promover los valores familiares y sociales, así como la participación social en materia educativa (Segobver, 2013).

Actualmente la Carta Magna veracruzana, en su artículo 10, ratifica que todas las personas tienen derecho a recibir educación gratuita; que los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria son obligatorios, y que el estado debe organizar y garantizar la educación como un proceso integral y permanente, con base en un sistema laico y en coordinación con las autoridades federales del ramo. Dispone además que se debe fomentar la participación social, la práctica de los valores familiares y sociales, el conocimiento de la

lengua nacional, la investigación y la cultura. También establece que la educación superior y tecnológica deberá vincularse con el sector productivo. De manera paralela, estipula el derecho a la educación de los pueblos indígenas con respeto a sus tradiciones, usos y costumbres (Cámara de Diputados del Estado de Veracruz, 2014).

En el artículo 6º de la vigente Ley de Educación de la entidad, la calidad educativa se describe como

el proceso de mejoramiento continuo respecto de los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, con el propósito de elevar el desempeño académico de docentes y alumnos, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad, y como producto del conjunto de acciones propias de la gestión escolar y del aula, congruentes con los enfoques y propósitos de los planes y programas de estudios vigentes (Segobver, 2014: 5).

Este recorrido histórico sobre el marco legal de la educación evidencia el papel preponderante que representa para el gobierno federal y para Veracruz.

## *ii. La construcción de una política pública educativa con base en la calidad*

En la actualidad existe una tendencia mundial hacia el fortalecimiento de los mercados globales y la competitividad económica. Por lo que se hace necesario responder a tales requerimientos internacionales e implementarlos en los modelos educativos, sin perder el sentido humanista de la educación. En este sentido se coincide con Fernando Savater (1998) para quien “la educación es sin duda el más humano y humanizador de todos los empeños de la sociedad” (12).

A lo largo del tiempo la concepción de educación como motor social, cultural, político y económico, ha persistido con distintas ac-

ciones pero con propósitos y objetivos similares. De eso no escapa el panorama actual de la educación en México y, especialmente, en Veracruz. El recorrido ha sido laborioso, pero a pesar de ello hay un estatus conformado y avances significativos en la educación.

En los recientes decenios se han hecho progresos considerables en la esfera educativa. Se ha demostrado que existe una relación proporcional entre el acceso a la educación y el mejoramiento de los indicadores sociales. Los cambios sociales, económicos y políticos que se presentan en todo el mundo crean una demanda constante de nuevos servicios así como la expansión de los ya existentes (SEV, 2010: 32). En un alto nivel el grado de desarrollo tanto del país como del estado dependen del sentido y alcance que tenga la educación.

Son varias las teorías y los esquemas conceptuales que explican las bases sobre las cuales descansa el principio de educación. La entidad rectora en el ámbito educativo dentro de la ONU es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la cual busca contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo, promoviendo, a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, la cooperación entre los pueblos, con el fin de garantizar el respeto universal de la justicia, la supremacía de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que se reconocen a todos los pueblos sin distinción de raza, idioma o religión.

Hoy la educación se concibe como un proceso continuo a lo largo de la vida, por lo que demanda acciones en las que la sociedad se involucre sin exclusión alguna. Es por eso que Veracruz participa de los proyectos nacionales y globales proclamados por organismos como la ONU y la UNESCO, donde la educación es vista como un factor de desarrollo social, político y económico, además de un compromiso universal en este milenio para el desarrollo viable y humano de un país. He allí el punto de partida de este ensayo: la educación de calidad como una política pública.

Educación como política pública implica primero precisar que esta última es una acción o el conjunto de acciones que un gobierno desarrolla para enfrentar un problema o una situación determinada; son las respuestas a necesidades, intereses y preferencias de grupos y personas que integran una sociedad. Sin embargo, la combinación conceptual de política y el ámbito de lo público ocasiona lo que apunta Aguilar Villanueva (2007) en sus investigaciones sobre políticas públicas: “decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes” (36).

La educación como política pública es más que una concepción abstracta con ambiciones prácticas; al comprender lo educativo como parte de lo público se transforma lo primero en un fenómeno enteramente social y contextual, administrativo y político: gestor de soluciones e interrogantes.

Son las políticas públicas las que pueden coadyuvar al éxito de un sistema, sea este educativo, financiero o legal. Cabrero (2003) escribe acerca del proceso que debe realizar toda institución o sistema para construir sus propias políticas públicas y así determinar su adecuado funcionamiento: “[...] la definición del problema, la formulación de las políticas, la implementación y la evaluación” (17). De acuerdo con el autor, si la definición de la problemática está mal, la formulación de las políticas seguirá este sentido; sin embargo, no es sólo el proceso de la política pública lo relevante en la administración pública, también los actores que intervienen en ella representan un papel fundamental.

De acuerdo con Pablo Imen la política pública educativa es la manera en que el Estado resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos. Es un conjunto de disposiciones que conforman la doctrina pedagógica de un país y trazan los procedimientos necesarios para lograr sus objetivos (Tagliabue, 1997). La política educacional determina la actuación del Estado de acuerdo con las leyes, instituciones, aspiraciones e ideales históricos de la Nación (Ghuioldi, 1972).

Concebir la calidad educativa como una acción política del Estado para dar respuestas o soluciones a los problemas sociales, aunada a su evolución a través de pioneras e importantes políticas públicas educativas gestadas en contextos sociales, económicos, culturales y políticos específicos para la construcción de un panorama educativo nacional, son las ideas básicas que dan unidad a este trabajo.

### *11.1 Hacia la conformación de modelos educativos en México*

Desde que México se trazó a sí mismo como país independiente, intelectuales y gobernantes partieron de la premisa de que la educación llevaría a su naciente pueblo al progreso y al desarrollo económico. En los últimos treinta años, las características de la política educativa, derivada del neoliberalismo, han transitado por un sinfín de elementos que han construido la realidad que hoy se vive.

Durante el periodo 1982-1994, en el aspecto educativo, se favoreció la intervención de la comunidad internacional, en particular de los Estados Unidos de América, al tiempo que se buscó la reducción en los presupuestos de las instituciones educativas y culturales. Durante esos seis años la propuesta fue sólo mantener en funcionamiento el aparato de la educación básica, asegurar la subsistencia de la educación superior y privilegiar las “ciencias duras” dejando de lado las ciencias sociales y las humanidades.

Para los siguientes seis años la matrícula en las escuelas primarias aumentó; por lo tanto, la escolaridad promedio también se elevó, tal vez porque la norma establecía que no se reprobaba a los alumnos. Es en 1992 cuando se da una importante coyuntura en la política pública educativa, al transferir el gobierno federal los servicios educativos a los estados. Además, tiene lugar la integración de México al Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Lamentablemente, nuestro país no pudo incorporarse de manera adecuada a las demandas de dicho Tratado y, en ese sentido, el ámbito educativo no fue la excepción.

El panorama educativo descrito se da a la luz de rasgos que representaban al nuevo capitalismo: la concentración del ingreso, el aumento de la pobreza, el desempleo, la fragmentación cultural, entre otros. En ese contexto, la educación no pudo cumplir las expectativas de superar las dificultades y, al mismo tiempo, no le fue posible garantizar competitividad, empleabilidad ni desempeño ciudadano.

La tecnología y la obligatoriedad del inglés como segunda lengua fueron los factores a los que los gobiernos federales de 2000-2006 y 2006-2012 le apostaron para resolver el problema educativo en esos periodos. La concentración de conocimientos e información en los circuitos de las nuevas tecnologías –como es el caso de internet– explica la necesidad de que se incorporara la dimensión tecnológica en las políticas educativas de esos años. Estos mecanismos no fueron suficientes, ya que condenaron a la marginalidad a todos los que carecían del dominio de los códigos y los recursos que permitían manejar esos instrumentos. Es decir, no se consideró, en su justa dimensión, una premisa básica: a México lo conforma una población plural y multicultural que requiere ser atendida en sus necesidades particulares.

### *11.2 La calidad en la educación: ayer, hoy y mañana*

La educación tiene un lugar preponderante en la vida y el progreso de cualquier país. Tan es así que existen varios instrumentos normativos con carácter internacional que tienen un peso específico en la toma de decisiones en materia educativa, como la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, adoptada en el año 2000, la cual, de manera explícita, no menciona los aspectos cualitativos que debe tener la educación, aunque sí indica que para 2015 se debe ofrecer a todos los niños los medios necesarios para que concluyan la enseñanza primaria.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 y el Marco de Acción de Dakar de 2000 afirman que la calidad cons-

tituye el centro de la educación. En Dakar los países asumieron el compromiso de velar por el acceso de todos a una enseñanza de buena calidad y mejorar aspectos cualitativos de la educación, a fin de conseguir aprendizajes esenciales para la vida diaria (UNESCO, 2004).

Las dimensiones de calidad son dinámicas, van cambiando de acuerdo con las prioridades que fijan las políticas educativas. La calidad con equidad es fundamental en una sociedad con desigualdades profundas como la nuestra, por lo que se busca que todos los mexicanos que cuenten con la edad reglamentaria puedan acceder, permanecer y egresar exitosamente de una escuela básica de calidad (INEE, 2004).

Potenciar o mejorar la calidad en la educación es un proceso complejo y multifactorial en el que influyen aspectos como la cobertura, equidad, pertinencia y eficacia. De acuerdo con la UNESCO, otros factores a considerar son las características de los estudiantes, los aportes materiales y humanos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el contexto y los resultados.

Durante 1960-1980 los gobiernos nacionales de América Latina centraron su preocupación en ampliar la cobertura de sus sistemas educativos (Estrada, 1995). Tal énfasis fue sustituido hace más de dos decenios por los esfuerzos para ofrecer una educación de mayor calidad a sus pueblos.

El aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la evaluación son elementos que influyen en el concepto de calidad y su definición; también lo son el costo por alumno, el nivel socioeconómico de los educandos, la disponibilidad de textos, los recursos didácticos y la disciplina escolar, entre otros (Estrada, 1995).

Hay diversas posiciones sobre calidad. Para algunos consiste en que se eleve el índice de aprovechamiento escolar y que haya menos alumnos repetidores y desertores, es decir, la identifican con la eficiencia terminal. Para otros, la calidad es un valor sólo asequible para un porcentaje reducido de alumnos que reúnen altos niveles de inteligencia, creatividad y auto exigencia. Otros más señalan que

consiste en que el currículo sea un producto de consensos entre los sectores sociales y el aprendizaje escolar, y que responda a las expectativas de los individuos y de los grupos mencionados. También existe la opinión de que la calidad estriba en el impacto que la educación puede producir en la estructura social y concretamente en aspectos como la productividad, el empleo y el nivel de vida.

Mientras tanto, Santos Guerra (1998) explica que cuando se habla de calidad no se puede reducir sólo a cuestiones numéricas o financieras, simplificarla al identificar el éxito con el rendimiento académico, distorsionarla al dejar de lado la ética, o evaluarla sólo con mediciones simples.

Para lograr mejores resultados es necesario comprometerse con los valores sociales, establecer procesos rigurosos de análisis de las reformas o transformaciones educativas para llegar a buen fin; consolidar una cultura de la evaluación, y fomentar la rendición de cuentas para dar a conocer los resultados a la ciudadanía, exaltando lo positivo y lo negativo, con el propósito de mejorar los procesos y la toma de decisiones.

La calidad no se da aisladamente, es producto de un esfuerzo en conjunto, por lo que es pertinente lo que afirma Dávila (2001): “La apatía generalizada de la sociedad implica tanto el fracaso del sistema escolar como la marginación de dicho sistema respecto a la vida social” (11).

Con base en lo comentado y considerando la naturaleza del proceso educativo, es posible afirmar que no existen estrategias rápidas, ni fórmulas establecidas para alcanzar la calidad; es un trabajo de mejora permanente y continua que va evolucionando, por lo cual la política pública educativa debe responder a las necesidades y los retos que los tiempos actuales exigen, pero también tendrá que contener estrategias visionarias.

Precisar exactamente el fino equilibrio entre las dimensiones de la calidad es una delicada decisión de política educativa. Las diversas dimensiones del concepto deben jerarquizarse e inte-

grarse en una combinación única para cada situación en que deban aplicarse ya que, por su naturaleza misma, no es posible optimizarlas todas simultáneamente (INEE, 2005: 11).

### II.3 La política pública educativa en las últimas décadas

Ha habido momentos cruciales de las políticas educativas en México que marcaron su historia. En 1978 se da gran impulso a la descentralización educativa y se crean las delegaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los estados. Para 1982, se habla de mejorar la educación a través de la formación integral de docentes, ampliar el acceso a servicios, vincular educación y desarrollo, aunque su concreción se vio truncada debido a la crisis económica que enfrentaba el país. En 1988 las tendencias modernizadoras alcanzan un punto culminante, se deseaba incorporar a México al grupo de naciones altamente desarrolladas; se dio paso a las nuevas ideas sobre sociedad del conocimiento y la competitividad, que ahora se basaría en una mayor productividad debido al uso de la ciencia y la tecnología (Martínez, F., 2001).

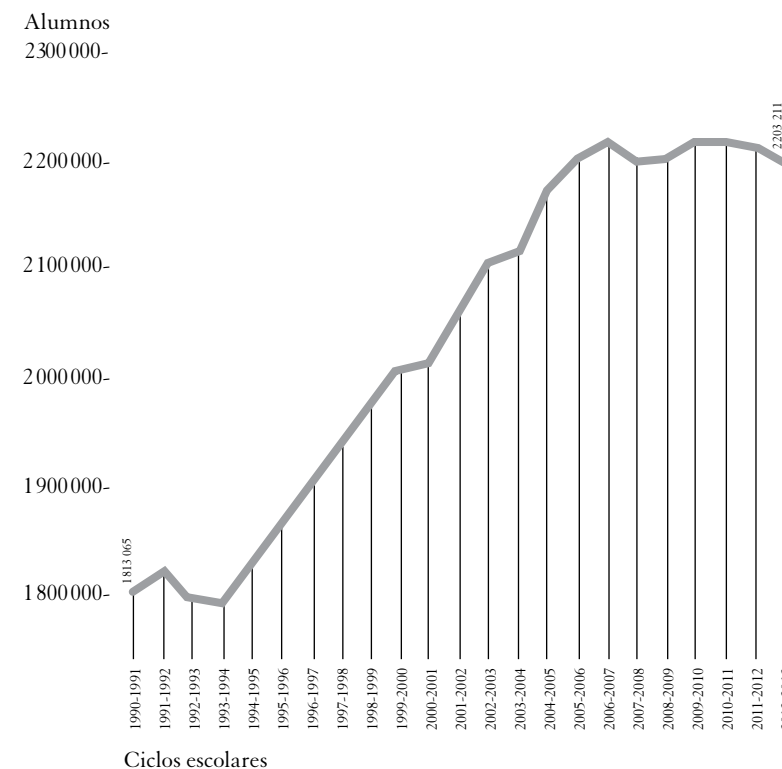
Ese proceso de descentralización dio como resultado que cada entidad federativa desarrollara sus acciones educativas a partir de recursos propios, tanto humanos como económico-sociales, para cubrir las necesidades más próximas a su contexto estatal y en correspondencia con el ámbito nacional.

Si bien Veracruz es una de las primeras economías de México, la entidad con mayor inversión extranjera y el segundo productor nacional agropecuario; una potencia energética que por su ubicación, riqueza en recursos naturales y dinamismo económico es un lugar geoestratégico, también es cierto que su sistema educativo opera en condiciones heterogéneas en las que factores como la dispersión, el multiculturalismo, la diversidad de características económicas, sociales y del entorno natural, así como el crecimiento de

la población escolar hacen que su labor sea compleja. Más cuando se tiene como hilo conductor la calidad educativa.

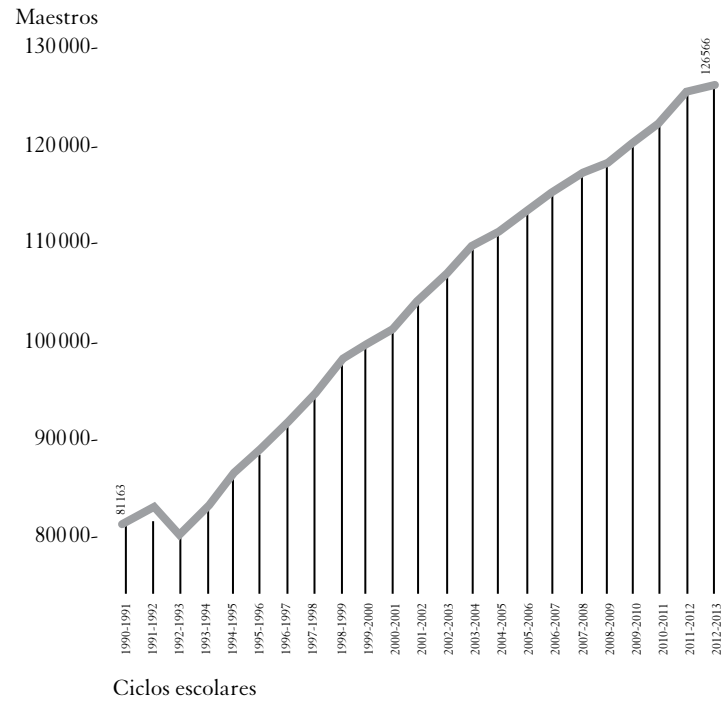
El crecimiento histórico de la demanda de servicios educativos en las dos últimas décadas es significativo. De acuerdo con la SEP (2014), a partir del ciclo escolar 1990-1991 hasta 2012-2013, la matrícula se incrementó 21.5% al pasar de 1 813 065 a 2 203 211 alumnos. El número de docentes aumentó de 81 163 a 126 566. También el número de escuelas creció al tener 15 103 y llegar a 23 618 (ver gráficos 1, 2 y 3).

**Gráfico 1. Histórico de matrícula, ciclos escolares 1990-1991 a 2012-2013**



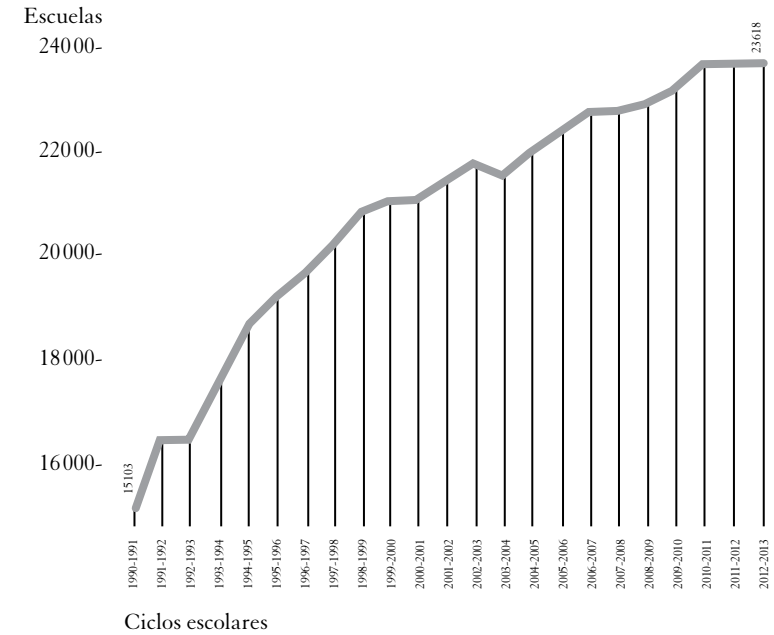
Fuente: SEP. Serie Histórica y Pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional, [http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas\\_educativas.html](http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html)

Gráfico 2. Ciclos escolares 1990-1991 a 2012-2013



Fuente: SEP. Serie Histórica y Pronósticos de la Estadística del Sistema Educativo Nacional, [http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas\\_educativas.html](http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html)

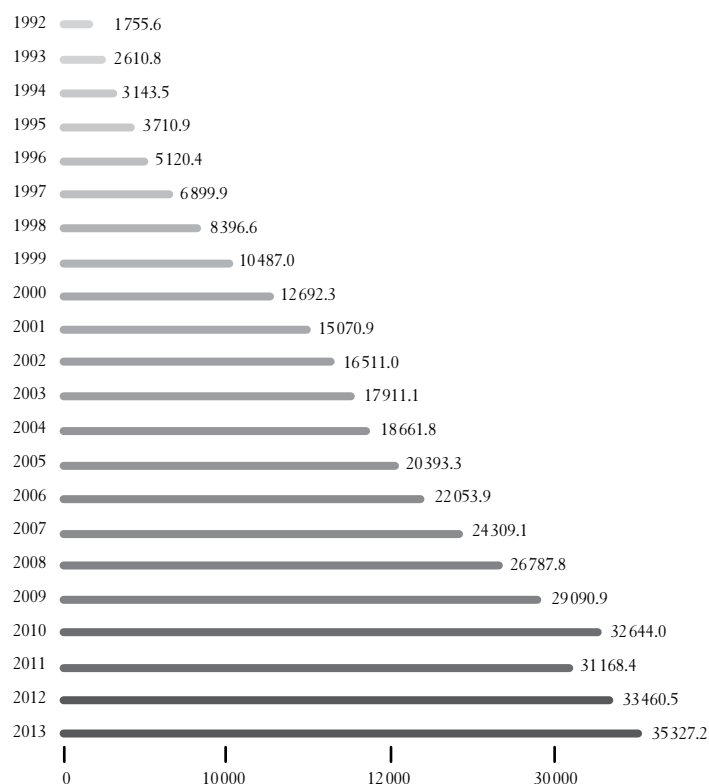
Gráfico 3. Ciclos escolares 1990-1991 a 2012-2013



Fuente: SEP. Serie Histórica y Pronósticos de la Estadística del Sistema Educativo Nacional, [http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas\\_educativas.html](http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html)

Brindar los servicios requeridos implica un costo económico considerable. Ante la necesidad de mayores recursos, el gasto ejercido en Veracruz, de 1992 a 2013, incrementó 20.12 veces su valor al pasar de 1755.6 a 35 327.2 millones de pesos (ver gráfico 4).

**Gráfico 4. Histórico de gasto ejercido en educación en Veracruz. Ejercicios fiscales 1992-2013**



Fuente: Memoria sexenal 1992-1998. Anexos estadísticos de informes de gobierno estatal 1999, 2003, 2008 y 2012.

En la actualidad, el sistema educativo veracruzano da atención a 7262 localidades en los 212 municipios. Cuenta con 24146 escuelas, 137 698 docentes y 2 380 875 alumnos (Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo, 2014) (ver gráfico 5).

**Gráfico 5. Número de escuelas, docentes y alumnos del sistema educativo veracruzano**

Nivel	Total por nivel educativo					
	Escuelas*	Docentes	Grupos	Alumnos	Municipios atendidos	Localidades atendidas
Inicial	315	1869	2117	34609	163	1462
Especial	302	1812	761	20214	105	118
Preescolar	7755	17068	24269	271563	212	5517
Primaria	9754	46159	67592	947874	212	6667
Capacitación para el trabajo	518	3008	6926	108192	68	73
Secundaria	3345	25358	18814	432357	212	2583
Prof. técnico	10	175	33	987	7	7
Bachillerato	1746	20293	12980	316033	209	1091
Téc. Sup. Univ.	*	146		6585	11	11
Normal	18	872		4733	9	9
Superior (Univ. y Técn.)	187	20142		229874	57	61
Educación para adultos	196	796		7854	74	83
<b>Total</b>	<b>24146</b>	<b>137698</b>	<b>133552</b>	<b>2380875</b>	<b>212</b>	<b>7262</b>

\* La cantidad de escuelas se contabiliza en función del turno y no del inmueble escolar. En Educación Normal y Superior se contabiliza la institución. Las instituciones de Técnico Superior Universitario están contabilizadas en Educación Superior.

Fuente: Cuestionarios estadísticos 911. Inicio de cursos 2013-2014. Capacitación para el trabajo corresponde a fin de cursos 2012-2013. Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo de la SEV, <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/prontuarios/ProntuarioEjecutivoInicioCursos2013-2014.pdf>

Para atender y operar un sistema educativo como el veracruzano se deben implementar políticas públicas que partan de un diagnóstico y formulen propuestas que puedan modificarse con base en las necesidades del servicio y el contexto histórico. En los últimos años las estrategias de mejora se centraron en el alumno. La tendencia actual es consolidar una cultura de la evaluación y el desarrollo profesional docente. Es así como al día de hoy más de dos millones de estudiantes forman parte de un proceso educativo de calidad.

### iii. Una reforma, medio para mejorar la calidad educativa

México vive momentos de profundas transformaciones que plantean grandes retos y enormes oportunidades. A través de consensos, en un año se lograron reformas que habían aguardado largo tiempo. Además, reformar no significa volver a iniciar, crear algo nuevo y desechar el pasado.

Denise Vaillant (2007) comenta que las reformas educativas han tenido resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar las opciones de políticas adoptadas. Los esfuerzos realizados han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido, a pesar de que las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar.

El sistema educativo mexicano de hoy, distanciado y diferenciado del de ayer, pero en busca del que quiere ser, todavía tiene requerimientos que necesitan ser atendidos con acciones más eficaces y eficientes por el órgano con capacidad de ofrecer respuestas a sus ciudadanos: el Estado. La brecha entre lo que el sistema educativo en general propone en sus políticas, acuerdos y alianzas por la educación con calidad, y lo que la escuela, los docentes y el personal de apoyo en realidad ofrecen todavía es considerable.

El 26 de febrero de 2013 el *Diario Oficial de la Federación* publicó las reformas que el gobierno federal con aval del Congreso de

la Unión había decretado a ciertos artículos de la Constitución. Se modificaba el artículo 3º, específicamente las fracciones III, VII y VIII, además de que se agregaba a las fracciones II y IX un párrafo y un inciso *d*), respectivamente.

Más allá de las palabras usadas para explicar estas reformulaciones, está la búsqueda de un tópico común para la nación mexicana y para la mayoría de los sistemas educativos internacionales: la educación con calidad y equidad. Sin embargo, la pregunta relevante es cómo el gobierno tratará de lograr estos cometidos con la sociedad mexicana.

El *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, con base en la reestructuración del artículo 26 de la Constitución Política Mexicana, establece que uno de los rubros más importantes es la educación, la cual debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona e inculcar los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de otros. Este Plan enfatiza la necesidad de

[...] transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización. El mejoramiento de los resultados permitirá que padres de familia y sociedad ratifiquen e incrementen la confianza en la tarea decisiva de los docentes. [...] La necesidad de contar con maestros, directores y supervisores mejor capacitados destaca como la principal vía para mejorar la calidad de la educación básica, de acuerdo con el 60% de los participantes en la Consulta Ciudadana (Presidencia de la República, 2013b: 61).

En este sentido, los órganos e individuos con poder legislativo propusieron modificaciones el 26 de febrero de 2013, respecto al Servicio Profesional Docente, creando los concursos por oposición, con los cuales se intenta que el ingreso al servicio docente sea de manera más justa y competente. Estos concursos son procedimientos de re-



visión en los que las personas concurren para acceder a un puesto dentro de una empresa u organización. Es un mecanismo ya aplicado en la administración pública federal y en varias potencias económicas y educativas como España, Reino Unido, Francia, Alemania y los Estados Unidos de América.

Esta idea de equidad y competencia en la impartición del trabajo docente que propone el gobierno tiene potencial; no obstante, su viabilidad y eficacia están a prueba en el contexto mexicano, ya que la manera de hacer y administrar políticas, así como las formas de vivir, de concebir la cultura y la identidad de las instituciones gubernamentales en México son distintas a las de otras naciones.

Junto con otras estrategias y acciones, estos concursos y modificaciones al Servicio Profesional Docente intentan continuar con la optimización de la educación mediante la selección y promoción de los mejores maestros y de los aparatos institucionales que los posicionan en labores de enseñanza. Empero, la calidad educativa medida a través del recurso humano debe ser vista no únicamente como algo educativo, sino como un asunto económico-social, al ser la docencia

[...] un oficio con historia. Su identidad, su cultura, es heredada de tiempos pasados [...]. Pero también es importante tener en cuenta que el molde histórico que presidió su constitución social hoy está fuertemente desafiado por una serie de procesos de cambios tanto en la sociedad como en el propio sistema educativo [...]. Hoy el oficio docente se ha masificado considerablemente con la universalización de la educación básica. Más escolarización se ha traducido en más maestros, [pero, en varias ocasiones] los sistemas educativos latinoamericanos [...] han “improvisado” o “abaratado” la formación de docentes. Incluso proporciones significativas de docentes en varios países declaran haber comenzado a trabajar antes de terminar sus estudios y de obtener el título que los habilita para ejercer el oficio (Tenti Fanfani, 2011: 53).

De la mano de una reformulación del pensamiento de la profesión docente están las nuevas atribuciones con las que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se visualiza como un “organismo constitucional autónomo” para “coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa”, y “evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación básica y media superior” (DOF, 2013, artículo 11, fracción v).

Se trata de enfocar esfuerzos para integrar no sólo órganos más sólidos de vigilancia de los actores de la educación, sino también aparatos más eficaces de evaluación, intentando, simultáneamente, alejarse de viejas prácticas decimonónicas y despóticas de implementar la educación. Esta es una labor que tiene la voluntad de ir a la par con los objetivos de calidad educativa mediante medidas apropiadas de gestión.

La idea de que los docentes y directivos de instituciones educativas sean evaluados continuamente reta su capacidad intelectual e idoneidad para el trabajo que desempeñan, pero no puede connotar una falta a sus derechos laborales, ni tampoco a su estatus como trabajador, toda vez que esta evaluación ha sido concebida sólo para mejorar la práctica docente.

Es imperativo evaluar de manera permanente la gestión y administración, las políticas y los programas, los recursos y la eficiencia, la capacitación docente, el acceso y la permanencia de los alumnos, los aprendizajes y las habilidades desarrollados, el impacto de la educación en la sociedad, es decir, considerar aspectos cualitativos y cuantitativos, ya que ofrecen un panorama de cómo va la calidad educativa, además de que permiten mejorar y replantear estrategias y acciones encaminadas a tal fin.

Una evaluación integral y la profesionalización de docentes y directivos, elementos rectores de la Reforma Educativa de 2013, sólo podrían ser posibles con el acompañamiento de una Reforma Hacendaria.

La educación es un fenómeno complejo. Las fuerzas que lo atraviesan o complementan generan acciones o reacciones en la socie-

dad que en ocasiones dominan sus propósitos y resultados. Por eso, a partir de las nuevas disposiciones respecto a la educación de calidad se debe tener en cuenta su vínculo estrecho con factores económicos y humanos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ya desde 2007 ha discutido la efectividad del presupuesto asignado a la educación en México y evidenciado las tendencias que han marcado las políticas públicas educativas en recientes años, así como vislumbrado los posibles escenarios de seguir con directrices que van en contra de la igualdad en la instrucción.

El nivel educativo mexicano está por debajo del alcanzado por países desarrollados debido a que el rezago en tópicos como la alfabetización, deserción y escolaridad es todavía una realidad en el interior del territorio federal.

En este contexto, uno de los mecanismos de asignación y distribución de los recursos federales destinados al financiamiento de la educación básica en el país, el Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB), como parte de la normatividad vigente hasta 2013, buscó, a través de una fórmula de aplicación, eliminar desequilibrios y disparidades con criterios de distribución y, por otro lado, reducir la brecha de gasto por alumno entre los estados y reconocer el esfuerzo de aquellos que tuvieran un mayor gasto en el ámbito local. Sin embargo, este mecanismo terminó quitándoles recursos al no considerar el costo adicional de ofrecer educación en el medio rural disperso y diverso, y no tomar en cuenta que el esfuerzo de pagar salarios docentes más o menos homogéneos en el país implicaba una carga adicional para las entidades.

En resumen, a pesar de la creación y las reglas de distribución del FAEB, se mantuvo una disparidad significativa en el gasto en educación si se consideran criterios de equidad y eficiencia. Las finanzas públicas de los estados requerían un ajuste más gradual.

La política pública para el financiamiento federal de los servicios de educación básica en nuestro país ha tenido diferentes momentos

(desconcentración administrativa, descentralización de los servicios educativos, creación del FAEB) que han provocado que las relaciones entre la federación y los estados mantengan una dinámica de diálogo y negociación constantes.

Esta dinámica presenta, a lo largo del tiempo, quiebres en la política pública de financiamiento federal. Ante esta situación se generaron casi “de manera natural” tensiones en las relaciones intergubernamentales, lo que ahondó la confrontación entre la federación y los estados. Por ello, el gobierno federal llevó a cabo reformas que le posibilitaran transformar el sistema educativo nacional y transitar hacia un servicio de calidad con equidad.

Considerando que la Constitución mandata el financiamiento conjunto de la educación entre la federación y las entidades, el gobierno federal propuso transformar el FAEB en el Fondo de Aportaciones de Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE), a fin de generar un adecuado control administrativo de la nómina de los maestros transferidos a los estados en el marco del ANMEB y de los convenios que de conformidad con el mismo fueron formalizados en su momento con los estados por parte de la federación.

Propuso que dichas plazas fueran registradas por la SEP, previa validación de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, dentro del Sistema de Información y Gestión Educativa, aprobado en la reforma a la Ley General de Educación (Presidencia de la República, 2013a). De esta manera, la SEP se encargará de establecer un sistema de administración de nómina.

Paralelamente, se propuso ante la Cámara de Diputados un nuevo programa en el Presupuesto de Egresos de la Federación para apoyar la enseñanza en los estados con mayor atraso educativo, además de reformar el artículo 73 de la Ley General de Contabilidad Gubernamental con el propósito de dar consistencia a las modificaciones a la Ley de Coordinación Fiscal.

Bajo este panorama, la Reforma Hacendaria, en materia de financiamiento educativo, y la Reforma Educativa, deberán coordinarse

para pagar directamente la nómina de los trabajadores de la educación en todo el país, lo que permitirá tener mayor eficiencia.

En consonancia con las disposiciones nacionales, Veracruz asume, con la Reforma Educativa, el compromiso social de elevar la calidad de la educación y fortalecer el desempeño, las capacidades y los beneficios de los trabajadores. Los principales conceptos son las escuelas de jornada ampliada, la transversalidad educativa, que considera la educación ambiental, musical, física e idiomas; la composición pluricultural y multiétnica, que reconoce el valor de los programas de educación indígena.

La ley también contempla el respeto a los derechos constitucionales y laborales adquiridos por los trabajadores de la educación, el desarrollo profesional y la evaluación formativa, y la protección de los datos personales de maestros, alumnos y padres de familia.

Históricamente, Veracruz se ha distinguido en el escenario nacional por ser un estado pionero, siempre a la vanguardia educativa. Algunas de las páginas más memorables de la educación en México se escribieron en la entidad.

Asumir una actitud prospectiva siempre será mejor que simplemente aceptar que las cosas sucedan. Por tanto, es necesario romper tendencias inerciales y prácticas centradas en el sólo crecimiento del sistema, lo cual implica una profunda modificación de nuestro sistema educativo para hacerlo más congruente y flexible, adecuado y participativo, eficiente y de mejor calidad.

El impacto real de la educación como sistema depende de la claridad de sus fines, de las mejoras sustantivas que alcanzan los hechos educativos y de la decidida participación social de todos los veracruzanos en su desarrollo, pues uno de los grandes retos de la Reforma Educativa es propiciar una mayor participación del gremio magisterial para lograr una evolución mejor estructurada.

### *A manera de reflexión*

Una organización como la educativa no puede actuar a menos que sus miembros acepten sus funciones, las lleven a cabo y las evalúen. Lo anterior implica compromiso y lealtad, además de sentido de identidad en el rol que se desempeña.

De igual manera, el crecimiento y mejoramiento de las instancias reguladoras de los procesos de educación formal –SEP o SEV, según sea el ámbito de competencia– están relacionados con los problemas de adaptación y cambio que puede representar para quienes participan en la tarea educativa. Ahí se sustenta mucha de la fuerza institucional de la educación.

Retos impostergables que debe enfrentar el sistema educativo veracruzano serán operar el Instituto Veracruzano para el Desarrollo Profesional y la Evaluación Educativa, con características específicas: descentralizado e integrado por autoridades y un consejo consultivo de especialistas en la materia; diseñar e implementar un modelo integral de formación continua de acuerdo con las necesidades y características de la entidad; establecer un proceso de administración para el personal de nuevo ingreso, con un esquema de contratación diferente, y para el personal vigente uno con procesos renovados de promoción y reconocimiento en función de su contexto de desempeño, con respeto a sus derechos constitucionales, y promover un presupuesto suficiente para hacer efectiva la transformación del desarrollo profesional y la evaluación formativa.

Reflexionar acerca de lo complejo que es modificar la operación de los sistemas educativos obliga a que la Secretaría de Educación de Veracruz realice una reestructuración y reingeniería organizacional que modifique las relaciones jerárquicas, reasigne actividades y responsabilidades y adopte nuevos sistemas para la capacitación, evaluación y profesionalización de docentes y directivos.

Las reformas recientes siguen una política educativa donde la mejora de la calidad es el eje rector, y la evaluación y medición son

medios importantes para optimizar la educación, pero no son los únicos ni los principales. Algunos beneficios se verán en el corto plazo, otros serán apreciados con el paso del tiempo. ¿Habrá aspectos que se deberán mantener, modificar u optimizar? Sí. Se han sentado bases firmes y preparado el camino para que dichas transformaciones se lleven a cabo cuando sea necesario. Al final, estas acciones tendrán un impacto significativo en el sistema educativo mexicano y veracruzano, y harán posible que las personas estén mejor preparadas para enfrentar el futuro inmediato y de largo plazo.

Tomar conciencia acerca de la enorme complejidad y de las dificultades que existen para transformar las políticas públicas educativas implica no sólo buscar el equilibrio en el sistema o alcanzar la estabilidad de la organización federal y sus equivalentes en los estados. Los retos deberán centrarse en lograr los objetivos inherentes a su función, pero también en asumir otras tareas que mejoren la calidad y permitan el crecimiento del sistema educativo veracruzano a la luz del nuevo contexto normativo.

Es evidente que estos propósitos se podrán obtener sólo con el apoyo y la intervención oportuna y responsable de los integrantes del sector educativo, la sociedad y las autoridades de los tres niveles de gobierno, capaces de articular esfuerzos orientados a la consecución de la calidad educativa en nuestro estado.

## Bibliografía

- Acuña-Meléndrez, K. F., Irigoyen-Morales, J. J. y Jiménez, M. Y. (2011). Normativas de calidad y desempeños académicos. Algunas reflexiones sobre el proceso educativo. En *Revista de Educación y Desarrollo*, 17. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/17/017\\_Completa%20Vf.pdf#page=24](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/17/017_Completa%20Vf.pdf#page=24)
- Aguilar Villanueva, L. (2007). *El estudio de las políticas públicas*. México: Porrúa.
- Arias Galicia, F. y Heredia Espinosa, V. (2006). *Administración de recursos humanos*. México: Trillas.
- Bazdresch, L. (1990). *Garantías constitucionales. Curso introductorio*. México: Trillas.
- Burgoa, I. (2002). *Las garantías individuales*. México: Porrúa.
- Cabrero Mendoza, E. (2003). *Políticas públicas municipales*. México: CIDE.
- Cámara de Diputados del Estado de Veracruz (2014). *Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*. Recuperado de: [http://www.legisver.gob.mx/leyes/Constitucionpdf/Constitucion\\_Politica\\_29\\_08\\_13.pdf](http://www.legisver.gob.mx/leyes/Constitucionpdf/Constitucion_Politica_29_08_13.pdf)
- Cámara de Diputados (2006). *Constitución de 1824*. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const\\_mex/const\\_1824.pdf](http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1824.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Carpizo, J. (1999). *Estudios constitucionales*. México: Porrúa/UNAM.
- Castro y Castro, J. (2000). *Garantías y amparo*. México: Porrúa.
- Centro de Información Naciones Unidas (2000). *Educación*. Recuperado de <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/educacion/educacion.htm>
- Contreras, J. D. (1997). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.

Dávila, S. (2001). Educación de calidad, ¿privilegio de unos cuantos? *Boletín de información educativa*, 2. Veracruz: Secretaría de Educación y Cultura.

Dublán, M. y Lozano, J. M. (1876). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, t. I. México: Imprenta del Comercio.

Estrada Hernández, J. A. (1995). Calidad en la educación como proceso o calidad de sus factores, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, 24. México: Grupo Educación y Cultura.

Ghuioldi, A. (1972). *Política educacional en el cuadro de las ciencias de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Gobierno del Estado de Veracruz (2011). *Plan Veracruzano de Desarrollo 2011-2016*. México: Autor.

Gómez Torres, J. C. (2005). ¿Cuánto ha cambiado la educación básica?, en *Educación 2001*, 116. México: Educación, 2001.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Hernández, M. P. (2011). Constitución y derechos fundamentales. En *Revista Jurídica Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. Recuperado de: [www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/84/art/art5.htm](http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/84/art/art5.htm)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004). *Folleto. Los temas de la evaluación*, 3. Recuperado de: [www.capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/Calidadeducativa.pdf](http://www.capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/Calidadeducativa.pdf)

\_\_\_\_\_ (2005). ¿Qué es calidad educativa? ¿Qué hace a una escuela una buena escuela? *Serie... para la docencia*, 1. Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura.

Ladrón de Guevara, E. (2013). Gabino Barreda, en Borjón, J. y Vásquez, E. (coords.), *Grandes educadores de México y América Latina*. Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz.

Maldonado Pereda, J. (2004). *Federalización de la educación*. Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura.

Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 27. España: OEI.

Mendoza Huichán, E. (1990). Política de modernización y negociación, en *La Revista del Colegio*, 11 (4). México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública.

Oficina del Abogado General de la UNAM (2009). *Autonomía universitaria y universidad pública*. Recuperado de: <http://www.abogado-general.unam.mx/PDFS/autonomia.pdf>

Pérez Gómez, A. (1995). Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa, en *Volver a pensar la educación*: vol. II. Prácticas y discursos educativos. Madrid: Morata.

Presidencia de la República (2013a). Iniciativa de Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley de Coordinación Fiscal y de la Ley General de Contabilidad Gubernamental, en materia de financiamiento educativo. Recuperado de: [www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/.../12\\_lcf\\_lgcg.pdf](http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/.../12_lcf_lgcg.pdf)

\_\_\_\_\_ (2013b). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Autor.

Rueda, M. y Nava, M. (2013). El nuevo escenario para el desarrollo profesional de los docentes y el sistema nacional de evaluación educativa. En Ramírez, R. (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa. Alcances y desafíos*. Recuperado de <http://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/RCMEAD.pdf>

Santos Guerra, M. (1998). *Las trampas de la calidad*. En *Aula de Innovación Educativa*, 68. Barcelona: Graó.

Savater, F. (1998). Educar, un acto de coraje, en Gómez, H. *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD.

Secretaría de Educación y Cultura (1999). *Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999-2004*. Xalapa: Autor.

\_\_\_\_\_ (2004). *Memoria de la Secretaría de Educación y Cultura de Veracruz 1998-2004*. Xalapa: Autor.

- Secretaría de Educación de Veracruz (2010). *La transformación educativa en Veracruz 2004-2010. Memoria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Educación socialista 1934-40*. Recuperado de: <http://www.90.sep.gob.mx/index.php/exposiciones/los-trabajos-y-los-dias/educacion-socialista>
- (2014). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de: [http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas\\_educativas.html](http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html)
- Secretaría de Gobernación (2013). Decreto por el que se reforman, adicionan o derogan disposiciones de la Ley General de Educación. En *Diario Oficial de la Federación*. México (26 de noviembre de 2013). Recuperado de: [www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-Oblo4488af388/ley\\_general\\_educacion.htm](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-Oblo4488af388/ley_general_educacion.htm)
- Secretaría de Gobierno del Estado de Veracruz (2013). *Textos históricos de la Constitución Política de Veracruz 1825-2000*. México: Autor.
- (2014). Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. En *Gaceta Oficial del Estado* Número Extraordinario 092. Recuperado de: <http://web.segobver.gob.mx/juridico/pdf/54.pdf>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2004). *El Sistema Jurídico Mexicano*. México: Autor.
- (2005). Las garantías de libertad. *Colección garantías individuales*, núm. 4, México: Autor.
- Tagliabue, N. (1997). Política educativa, en Cafiero, Mercedes, Marafioti, Roberto y Tagliabue Nidia (Coords.), *Atracción mediática: el fin de siglo en la educación y la cultura*. Buenos Aires: Biblos.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 55. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2011). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente/Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89823/Sociologia%20de%20la%20educacion.pdf>
- Torres, J. y Gutiérrez, A. (2006). *La gestación de la educación como garantía individual y como derecho social en el debate del constituyente de 1917*. Recuperado de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2289/39.pdf>
- UNESCO (2004). Educación para todos: el imperativo de la calidad. *Informe de seguimiento de la ETP en el mundo 2005*. Francia: Autor.
- (s.f.). *Educación*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/>
- Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo (2014). *Prontuario estadístico. Inicio de cursos 2013-2014*. Recuperado de: <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/Prontuarios/ProntuarioEjecutivoInicioCursos2013-2014.pdf>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente, en *Primer Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/2030599/La-identidad-docente>
- Zamora, M. P. (s.f.). *Legislación educativa*. México. Recuperado de: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_4.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.htm)



## ÍNDICE

PRÓLOGO .....	7
<i>Adolfo Mota Hernández</i>	
INTRODUCCIÓN .....	11
<i>Luz Elena Galván Lafarga</i>	
CAPÍTULO I .....	21
LOS PRIMEROS PASOS Y SUS DISCURSOS	
1) LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN VERACRUZ A PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX.....	23
<i>Dorothy Tanç de Estrada</i>	
2) EL DISCURSO EDUCATIVO EN VERACRUZ A TRAVÉS DE LOS INFORMES DE LOS GOBERNADORES, 1824-1900.....	47
<i>Carmen Blázquez Domínguez</i>	
CAPÍTULO II .....	73
LA ESCUELA GRADUADA	
3) UNA CULTURA ESCOLAR A TRAVÉS DE LA CARTILLA LANCASTERIANA: UNA APROXIMACIÓN A LAS ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS DE VERACRUZ, 1824-1845.....	75
<i>María Isabel Vega Muytoy</i>	
4) FUNDACIÓN DE LA ESCUELA DE ENSEÑANZA SUPERIOR PARA NIÑAS EN XALAPA DURANTE EL PORFIRIATO: OFICIOS Y CAPACITACIONES.....	103
<i>Soledad García Morales</i>	
5) ENTRE EL ANTIGUO RÉGIMEN Y LA MODERNIZACIÓN IMPUESTA. LOS COLEGIOS PREPARATORIOS EN VERACRUZ DURANTE EL SIGLO XIX.....	129
<i>Gerardo Antonio Galindo Peláez</i>	



6) GESTACIÓN Y ADVENIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA A TRAVÉS DE LEGISLACIONES Y ACUERDOS POLÍTICOS .....	149
<i>Ricardo Corzo Ramírez y Dolores G. Mota Hernández</i>	
7) NO ERA UN DESIERTO: LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA EDUCACIÓN RURAL EN EL ESTADO DE VERACRUZ, PERIODO POSREVOLUCIONARIO .....	171
<i>Laura Giraudó</i>	
8) LA ESCUELA INDUSTRIAL FEDERAL DE ORIZABA, 1923-1932 .....	197
<i>Federico Lazarín Miranda</i>	
CAPÍTULO III.....	219
NORMAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES	
9) DE NORMAS Y PRÁCTICAS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA ELEMENTAL EN LA CIUDAD DE XALAPA, 1873-1887.....	221
<i>Juan Hugo Sánchez García</i>	
10) EDUCAR, FORMAR Y CORREGIR: EL HOSPICIO MUNICIPAL DE ORIZABA, 1868-1920.....	245
<i>Hubonor Ayala Flores</i>	
11) FORMAR PROFESORES Y NORMALIZAR LA ENSEÑANZA: EL DESTINO DE LAS ESCUELAS NORMALES A FINALES DEL SIGLO XIX Y LA FUNDACIÓN DE LA NORMAL VERACRUZANA .....	269
<i>Belinda Arteaga Castillo y Siddharta Camargo Arteaga</i>	
12) UNA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA DESDE VERACRUZ. EL DICTAMEN DEL TEXTO ESCOLAR PARA LOS PEQUEÑOS LECTORES MEXICANOS .....	291
<i>Lucía Martínez Moctezuma</i>	

13) LA LABOR EDUCATIVA DEL GOBERNADOR HERIBERTO JARA EN TORNO A LA MUJER EN EL CONTEXTO ESTRIDENTISTA EN VERACRUZ.....	315
<i>Abel Juárez Martínez</i>	
14) GABRIELA MISTRAL EN VERACRUZ: EL BÁLSAMO BREVE PARA UNA MAESTRA POETISA, TAN PREMIADA COMO DOLIDA.....	329
<i>Oresta López Pérez</i>	
15) LA ESCUELA ACTIVA EN LA PRIMARIA EXPERIMENTAL DE SAN ANDRÉS TUXTLA Y PRÁCTICA ANEXA A LA NORMAL VERACRUZANA, 1964-1970.....	347
<i>María de Lourdes Guadarrama Pérez</i>	
CAPÍTULO IV .....	367
EDIFICIOS ESCOLARES Y AUTORES VERACRUZANOS DE LIBROS DE TEXTO	
16) EDIFICIOS DEDICADOS A LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE VERACRUZ .....	369
<i>Jaime F. Terrazas y De Allende</i>	
17) UNA TRANSMISIÓN DE SABERES. LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE JOSÉ MARÍA ROA BÁRCENA.....	403
<i>Blanca García Gutiérrez</i>	
18) LIBROS DE TEXTO DE ARITMÉTICA FEMENIL Y DE GEOGRAFÍA APORTACIONES DE UN VERACRUZANO: GILDARDO F. AVILÉS.....	429
<i>Luz Elena Galván Lafarga</i>	
CAPÍTULO V.....	453
¿DÓNDE NOS PERDIMOS? UN ACERCAMIENTO AL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE VERACRUZ EN LOS SIGLOS XX Y XXI	

19) PANORAMA EDUCATIVO DEL ESTADO DE VERACRUZ, 1980-2010.....	455
<i>Graciela Isabel Badía Muñoz</i>	
<i>Gloria Pedrero Nieto</i>	
<i>Mercedes Pedrero Nieto</i>	
<i>Francisco Macías Arriaga</i>	
20) EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN VERACRUZ.....	525
<i>Rosa Guadalupe Mendoza Zuany</i>	
<i>Yolanda Jiménez Naranjo</i>	
21) LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE VERACRUZ, 2000-2010 .....	553
<i>Marco Antonio Rodríguez Revoredo</i>	
22) ALGUNOS COMENTARIOS AL INFORME DE LA OCDE, HIGHER EDUCATION IN REGIONAL AND CITY DEVELOPMENT: STATE OF VERACRUZ, MEXICO.....	577
23) EDUCACIÓN DE CALIDAD COMO POLÍTICA PÚBLICA .....	597
<i>Adolfo Mota Hernández</i>	



La historia de la cultura escolar también encuentra sus relatos en fotografías, pinturas, grabados, dibujos y documentos. Cada imagen estimula la curiosidad e invita a conocer los escenarios y los actores de un capítulo primordial en la vida cotidiana de Veracruz: el educativo. El *corpus* gráfico mostrado en las siguientes páginas tiene como finalidad establecer un puente de comunicación entre cada uno de los 23 textos que lo preceden. Aquí encontraremos los rostros de los maestros, las instantáneas de las aulas escolares, las coloridas portadas de los libros de texto y la arquitectura luminosa y abierta de los espacios habitados por los estudiantes. Rendimos con esta muestra un sentido homenaje a las personas que esforzadamente construyen la educación en nuestro estado.

Selección iconográfica: Nelly Palafox López.

*Historia de la educación en Veracruz*, coordinada por  
Luz Elena Galván Lafarga y Gerardo Antonio Galindo Peláez,  
se terminó de imprimir en agosto de 2014.



La impresión se llevó a cabo en los talleres de  
la Imprenta de Rubén Mendieta,  
ubicada en la calle Azucena A-10, México, df.



En su composición se emplearon  
los tipos de las familias Granjon, Hoefler.  
Esta edición consta de 750 ejemplares.

La formación tipográfica y el diseño estuvieron a cargo de  
Israel Pérez Ladrón de Guevara y Héctor Opochna López Vázquez.  
El cuidado editorial fue realizado por O Redonda, servicios editoriales.

HISTORIA ILUSTRADA



FOTOGRAFÍA: GERARDO SÁNCHEZ VIGIL



*Defensa, continuidad y destino de nuestra cultura*, mural de Mario Orozco Rivera (1958), ubicado en el auditorio de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.



Escuela El cerro en Chicontepec. Fotografía de Roberto Williams.

Arriba. Colegio preparatorio de Xalapa.

Abajo. Escuela Industrial para Señoritas Concepción Quirós Pérez.



**Arriba.** Escultura de Enrique C. Rébsamen ubicada en el exterior de la Escuela Normal Veracruzana. **Abajo.** Fachada de la Escuela Enrique C. Rébsamen.



Retrato de Enrique C. Rébsamen tomado del libro *Bodas de plata de la Escuela Normal Veracruzana*, 1911.





**Arriba.** Uno de los jardines con araucarias de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. **Abajo.** Antigua sede de la Normal, hoy Facultad de Economía de la Universidad Veracruzana.



**Arriba.** Mural del maestro Teodoro Cano, *Homenaje a la Reforma educativa liberal y a los fundadores de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen* (1996). **Abajo.** Mural *Hermandad veracruzano-catalana*, de la autora Kanae Goji, ubicado en el Jardín Experimental de niños de la Normal Veracruzana.



**Arriba.** Jardín de niños Bertha Von Glumer. **Abajo.** Vista aérea del Jardín de niños Esperanza Osorio.

Vistas de la Escuela preparatoria Antonio María de Rivera en Xalapa, Veracruz.



Dos imágenes de la Escuela Cantonal Benito Juárez en Coatepec, Veracruz.

**Arriba.** Placa conmemorativa en la que fuera la casa de Carlos A. Carrillo en Coatepec, ubicada a un costado de la catedral. Hoy es un cajero automático. **Abajo.** Dibujo de Carlos A. Carrillo tomado de la portada del libro *Ideario pedagógico de Carlos A. Carrillo* (1969), México: Editorial del Magisterio.



**Arriba.** Escuela Modelo de Orizaba. **Abajo.** Retrato de Enrique Laubscher tomado de la obra *El maestro Enrique Laubscher y la reforma educativa nacional* (1961), de Melitón Guzmán I. Romero y Enrique García Laubscher, México: Editorial Citlaltépetl .

El actual Palacio municipal de Orizaba albergó al Centro Educativo Obrero (CEO).



Cuatro postales de la Escuela Esfuerzo Obrero en Ciudad Mendoza.



Fotografías de Jaime Terrazas De Allende, quien dedica un apartado sobre la arquitectura de los recintos escolares en el capítulo 4 de este libro. **Arriba.** Escuela Josefa Ortiz de Domínguez. **Abajo.** Escuela Juan de la Luz Enríquez, las dos se ubican en Tlacotalpan, Veracruz.

**Arriba.** Imagen de Jaime Terrazas De Allende para mostrar la aplicación de las recomendaciones higiénicas en los centros escolares de Veracruz. **Abajo.** Jardín de niños Esperanza Osorio, fotografía de Gerardo Sánchez Vigil.



Conjunto escultórico con tema educativo elaborado por el maestro Teodoro Cano en 1986, ubicado en las instalaciones de la Secretaría de Educación de Veracruz en Xalapa.



Detalles del mural de Teodoro Cano.



Fachada de la Secretaría de Educación de Veracruz. Agradecemos la colaboración de la Oficina de Enlace de Comunicación Social de la SEV, el habernos proporcionado estas dos imágenes.





**Izquierda y derecha.** Escultura de Gabriela Mistral y placa ubicadas en el jardín de la antigua Hacienda de El Lencero. Obra del maestro Andrés Peraza elaborada en 1991.



#### CASA DEL LENCERO

En esta casa de horizonte desatado y con la hierba alta y dulce en el contorno, con los corredores callados, por la gracia del ladrillo culto; con el agua próxima pero dormida; con el arcángel duro y celador de su higuera hindú, que le refresca al costado; en esta morada con cada aposento diverso pero igualmente aceptador de gente errante; rodeada del fuego morado y el escarlata de las bugambilias, con la iglesia greco romana que la gobierna sin palabra y con ella, mirando cada día unos ponientes abrasados y anchos desde la terracilla de la malva y la albahaca y la albahaca y la malva; en esta copa vieja no trizada que guarda el sosiego como se guarda el agua por el cuidado de una patrona santa y el brazo fuerte de un varón que es patriarca sin sabérselo, mas el cielo de cada uno de esos servidores; bajo estas tejas sin trizadura y estas puertas cuyo cerrojo nocturno es leal de noche, pero que cada día fueron aceptadoras de cada huésped que llegó. ¡Y fueron tantos! Aquí llegué yo y viví en paz y dulzura siendo todo lo feliz que puedo ser en el trance presente del mundo, y desee a tal morada, en cada uno de los ciento ochenta días, la dicha de sus castellanos y la de México conjuntamente, una larga vida para ellos y toda bienaventuranza para esta patria dos veces buscada por mí y dos veces hallada.

Y ahora me voy volviendo la cara a cada paso para retenerla un poco más y para bendecirla mejor.

El Lencero, 27 de diciembre de 1949

Gabriela Mistral  
Chilena errante



DOCUMENTOS HISTÓRICOS



© Retrato de Gabriela Mistral tomado de la página <http://salamistral.salasvirtuales.cl/>



Fachada de la antigua Escuela Normal Veracruzana a finales del siglo XIX, se alcanza a distinguir el camino del tranvía. Esta lámina y las desplegadas en las siguientes cuatro páginas fueron reprografiadas a partir del libro *Bodas de Plata de la Escuela Normal Primaria del Estado de Veracruz*, impreso por la Oficina Tipográfica en 1911. Obra proporcionada por el doctor Gerardo Antonio Galindo Peláez.



**Arriba.** Patio principal de la primera sede de la Escuela Normal Veracruzana.  
**Abajo.** Salón de antropología.



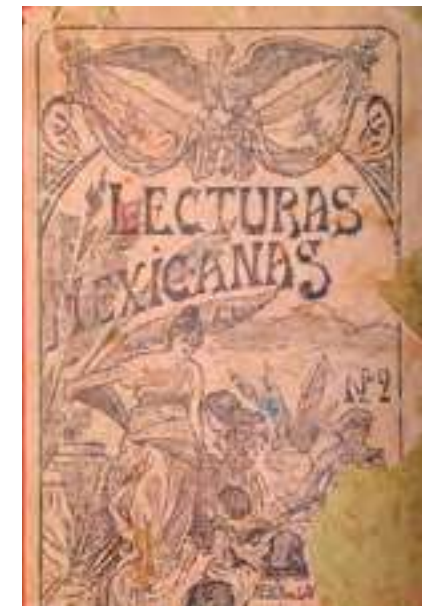
**Arriba.** Salón conocido como Museo. **Abajo.** Imagen de los estudiantes que cursaban clases en la Escuela Práctica Anexa de la Normal Veracruzana.



Primeros directores de la Escuela Normal Veracruzana.



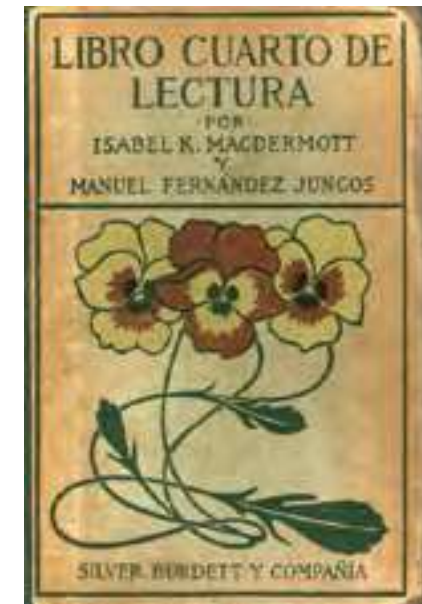
Frontispicio de la obra *Bodas de Plata de la Escuela Normal Primaria del Estado de Veracruz*, impreso por la Oficina Tipográfica en 1911. A la derecha, arriba, se distingue un título de profesora emitido por el gobernador Teodoro A. Dehesa. **Abajo.** Los primeros estudiantes de la Escuela Normal, Genoveva Cortés fue la primera alumna. Poco a poco el número de mujeres fue creciendo entre las filas del magisterio.



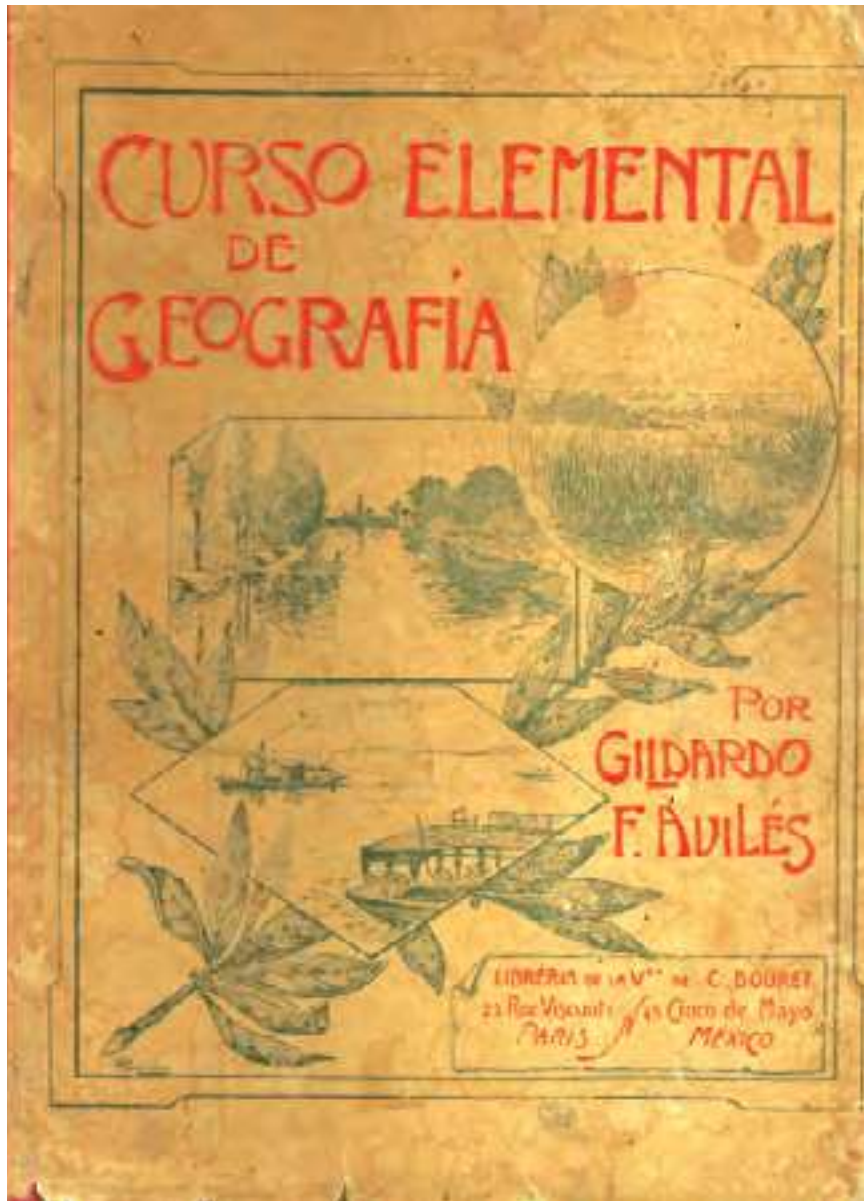
Portadas de libros de texto de primeras letras. Se advierte la presencia de la Casa Bouret, que en los años cuarenta fue comprada por la Editorial Patria.



Primera de forros de la obra clásica de Enrique C. Rébsamen que fue utilizada como texto obligatorio en Veracruz y otros estados de la República mexicana. Se advierte la fachada de la Escuela Normal Veracruzana.



Ejemplo de la diversidad de estilos de diseño gráfico que habitaron las páginas de los libros utilizados para aprender a leer y reforzar la lectura.



Portada del libro y páginas interiores de la obra *Curso elemental de geografía*, de Gildardo F. Avilés. El capítulo de Luz Elena Galván Lafarga incluido en este libro dedica un estudio a este autor.



Imagen que muestra una de las obras más populares para aprender a leer.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN VERACRUZ





### ACTIVIDADES ARTÍSTICAS DE LA SEV

La Secretaría de Educación de Veracruz, a través de la Dirección de Actividades Artísticas, dependiente de la subsecretaría de Desarrollo Educativo, promueve sistemáticamente las Bellas Artes de manera integral entre los diferentes sectores de la sociedad veracruzana desde hace más de un cuarto de siglo. Esta dirección está conformada por grupos de música clásica y popular, compañías de teatro y ballet. Una de las principales vertientes de esta área es el programa y presentación del elenco artístico en los diferentes espacios escolares y culturales del estado. Aquí se despliega gráficamente una pequeña muestra de la interacción entre los grupos artísticos y los estudiantes.



**Arriba.** Obra de teatro *La Tierra de Jauja* de la compañía de teatro TISEV, en la Escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla. **Abajo.** Taller de Neuromusicología en el Jardín de Niños Juan Escutia de Xalapa, Veracruz.



**Arriba.** Clase didáctica sobre el son jarocho en el Jardín de Niños Benito Juárez García de la comunidad de Otilpan, municipio de San Andrés Tlalnahuayocan, Veracruz. **Abajo.** Concierto de flauta en la Escuela Primaria Alfonso Arroyo Flores, Xalapa, como parte del nuevo esquema en la aplicación de enseñanza artística.

**Arriba.** La compañía de teatro Valorarte en la congregación Teapan, municipio de Rafael Lucio, Veracruz. **Abajo.** Clase didáctica de son jarocho en el jardín de Niños Estefanía Castañeda de Xalapa.



Compañía de Teatro Infantil, r1seV, con los alumnos de la escuela primaria Adolfo López Mateos, de la colonia Úrsulo Galván, Las Vigas, Veracruz.